UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DURABLE PAR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SOCIAL DU PARTENARIAT MULTIPARTITE

THÈSE PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ADMINISTRATION

PAR

ANNIE LACHANCE

SEPTEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Vous comprendrez par le sujet de ma thèse que je suis une passionnée d'apprentissage et que ma volonté est de contribuer, à mon humble façon, à un monde meilleur. Le parcours doctoral, imbriqué dans celui de la vie, a été l'occasion de multiples apprentissages et j'en ressors transformée.

Alors que j'entrevois le fil d'arrivée, le moment est propice à l'expression de ma gratitude. D'abord, les remerciements plus formels. Je remercie ma directrice Marie-France Turcotte de m'avoir accompagnée dans les derniers (longs) kilomètres. Cette collaboration s'est présentée comme une belle surprise. Son soutien et sa confiance ont été d'une valeur inestimable et je lui suis reconnaissante.

Je remercie également mon codirecteur Jean Pasquero pour sa grande présence en début de parcours. Il a été un allié précieux toutes ces années. Les boîtes à connaissances qui constituent son cerveau laisseront sur moi une impression indélébile.

Je dis aussi merci aux participants de la recherche qui m'ont accueillie avec générosité et ouverture. Cette thèse n'existerait pas sans eux.

J'ai aussi eu la chance de bénéficier de différentes bourses en cours de route. Je remercie les diverses institutions : CRSH, FQRCS, Fondation de l'UQAM et Université de Sherbrooke.

Je remercie les collègues et professeurs avec qui j'ai collaboré dans un éventail de projets de recherche, de séminaires et de cours, ainsi que les étudiants qui m'ont permis d'apprendre avec eux.

Sur une note plus personnelle, je remercie les nombreux guides qui se sont révélés à différents moments. Ils m'ont aidé à retrouver ma voie.

Merci à André, qui s'est pointé à un moment crucial et m'a encouragée à ne pas laisser tomber.

À mes amis, Émilie, Alexandra, Catherine, Laurence, Suzanne, Renaud, Jean-Yves et François, merci d'avoir été là.

À mes parents que je sais fiers de moi malgré tout, merci.

Le plus grand des mercis à ma complice de toujours, ma petite sœur, mon âme sœur, Lisa. Tout ce chemin, je l'ai parcouru avec toi. Et merci à la magique Margot qui nous rappelle tous les jours, que le plus important, c'est l'amour.

Je tiens enfin à me féliciter. Je rends hommage à ma force, à mon courage, à ma résilience et à ma persévérance. Je me retrouve plus sage, plus solide et plus alignée.

Ceci marque la fin d'un long cycle. Les objectifs sont atteints et les leçons sont apprises. J'entame le prochain avec confiance, joie et enthousiasme.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ix

LISTE DES TABLEAUX x

RÉSUMÉ xiii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 6

1.1. Mise en contexte : développement durable, apprentissage social et partenariat multipartite 6

1.1.1 Le développement durable et la nécessité d'une approche collective d'apprentissage 6

1.1.2 Une perspective sociale de l'apprentissage 11

1.1.3 L'apprentissage social et la nécessité des approches participatives et collaboratives 17

1.2 L'étude du partenariat multipartite 20

1.2.1 Les définitions 21

1.2.1.1 Le processus de collaboration 22

1.2.1.2 Deux types de collaboration : partenariat et partenariat multipartite 23

1.2.2 Apprentissage social et partenariat multipartite 29

1.2.2.1 Conditions et facteurs 29

1.2.2.2 Processus 40

1.2.3.3 Résultats 56

1.2.3.4 Retour sur la littérature et question de recherche 62

CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE 65

2.1 Paradigme de recherche 65

2.2 Stratégie de recherche 68
2.3 Niveaux et unité d'analyse 69
2.4 Échantillonnage 70
2.5 Sources et collecte de données 72
2.5.1 Les sources de données 72
2.5.2 La collecte de données 75
2.6 Analyse de données 82
2.6.1 Stratégies d'analyse 82
2.6.2 Démarche d'analyse 84
2.6.2.1 Les étapes de la démarche d'analyse 85
2.6.2.2 La rédaction du cas 96

CHAPITRE III DESCRIPTION DU CAS ET DES CAS IMBRIQUÉS 104
3.1 Description du cas 104
3.1.1 L'histoire du cas 104
3.1.2 Description du cas et de ses activités 114
3.1.3 Lancement des activités 2011-2012 123
3.2 Description des cas imbriqués 127
3.2.1 Les groupes de travail 127
3.2.1.1 La coordination 129
3.2.1.2 La composition 130
3.2.1.3 La participation 133
3.2.2 Description du premier sous-cas : le groupe de travail Fournisseurs 136
3.2.2.1 La coordination 136
3.2.2.2 La composition 137
3.2.2.3 La participation 139
3.2.2.4 Les objectifs et résultats 143
3.2.3 Description du deuxième sous-cas : le groupe de travail Fiches techniques 146
3.2.3.1 La coordination 147
3.2.3.2 La composition 147
3.2.3.3 La participation 149
3.2.3.4 Les objectifs et résultats 151

CHAPITRE IV LES PROCESSUS RELATIFS À L'ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES 155

4.1 Le groupe de travail Fournisseurs 156

4.1.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action 156
4.1.2 Le suivi de l'exécution 160

4.1.2.1 Suivi du contenu 160
4.1.2.2 Suivi de la planification 167
4.1.2.3 Suivi du progrès 172

4.1.3 L'évaluation 179

4.2 Le groupe de travail Fiches techniques 186

4.2.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action 186
4.2.2 Le suivi de l'exécution 190

4.2.2.1 Suivi du contenu 191
4.2.2.2 Suivi de la planification 196
4.2.2.3 Suivi du progrès 200

4.2.3 L'évaluation 206

CHAPITRE V LES PROCESSUS RELATIFS AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES 213

5.1 Le groupe de travail Fournisseurs 214

5.1.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance 214
5.2.2 La gestion de l'état affectif 225
5.2.3 La gestion des conflits 232

5.2 Le groupe de travail Fiches techniques 242

5.2.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance 242
5.2.2 La gestion de l'état affectif 252
5.2.3 La gestion des conflits 258

CHAPITRE VI DISCUSSION 268

6.1 Mise en évidence des processus relatifs à l'accomplissement des tâches pour mieux comprendre les processus multipartites 269

6.1.1 Synthèse des résultats sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches 269

6.1.1.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action 270
6.1.1.2 Le suivi de l'exécution 272
6.1.1.3 L'évaluation 278

6.1.2 Les processus relatifs à l'accomplissement des tâches : apport de la littérature sur l'apprentissage autorégulé 282

6.1.2.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action 285
6.1.2.2 Le suivi de l'exécution 295
6.1.2.3 L'évaluation 307

6.2 Mise en évidence des processus relatifs aux relations interpersonnelles..... 318

6.2.1 Synthèse des résultats sur les processus relatifs aux relations interpersonnelles..... 318

6.2.2.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance 318
6.1.2.2 La gestion de l'état affectif..... 322
6.1.2.3 La gestion des conflits..... 324

6.2.2 Les processus relatifs aux relations interpersonnelles : apport de la littérature sur le travail en équipe 330

6.2.2.1 Le maintien de l'équipe : motivation, confiance et cohésion..... 337
6.2.2.2 Le renforcement de la motivation et de la confiance 341
6.2.2.3 La gestion de l'état affectif..... 346
6.2.2.4 La gestion des conflits..... 352

6.3 Troisième contribution : élaboration d'un modèle intégrant les deux premières contributions 364

6.3.1 Description du modèle 368

CONCLUSION..... 371

ANNEXE A CADRE CONCEPTUEL INITIAL..... 384

ANNEXE B GUIDE D'ENTRETIEN..... 385

ANNEXE C LISTE DE DOCUMENTS CONSULTÉS..... 388

ANNEXE D PREMIÈRE GRILLE DE CODAGE..... 394

APPENDICE E RÉCAPITULATIF DES PRINCIPAUX MOMENTS DE L'HISTOIRE DU CAS..... 396

APPENDICE F TABLEAU DE COMPOSITION ET DE PARTICIPATION DU GROUPE FOURNISSEURS 399

APPENDICE G TABLEAU DE COMPOSITION ET DE PARTICIPATION DU GROUPE FICHES 401

APPENDICE H TABLEAUX SYNTHÈSES DES RENCONTRES FOURNISSEURS 403

APPENDICE I TABLEAUX SYNTHÈSES DES RENCONTRES FICHES 409

APPENDICE J TABLEAUX DES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE SOCIAL PAR NIVEAUX 416

APPENDICE K TABLEAUX DES FACTEURS DE PROCESSUS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE SOCIAL 420

BIBLIOGRAPHIE 421

LISTE DES FIGURES

Figure Page

Figure 6.1 Modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite.....370

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

Tableau 1.1 Processus et types de collaboration 27

Tableau 1.2 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social au niveau individuel 31

Tableau 1.3 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social au niveau du partenariat multipartite 36

Tableau 1.4 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social niveau de la structure de gouvernance et de la société 39

Tableau 1.5 Caractéristiques du processus et indicateurs pour l'apprentissage social (Medema et al., 2015) 41

Tableau 1.6 Sommaire des facteurs de processus qui facilitent l'apprentissage social 50

Tableau 1.7 Les résultats du processus d'apprentissage (Pahl-Wostl et Hare, 2004) 57

Tableau 1.8 Caractéristiques et descriptions des résultats des processus d'apprentissage social (Lee et Krasny, 2015) 58

Tableau 1.9 Variables et résultats de l'apprentissage social établis dans la littérature (Egunyu, Felicitas et al., 2016) 59

Tableau 2.1 Description du cas 71

Tableau 2.2 Structure du journal de bord personnel 80

Tableau 2.3 Synthèse de la collecte de données 81

Tableau 2.4 Deuxième grille de codage..... 87

Tableau 2.5 Ajout à la grille de codage : les processus de la phase de suivi de l'exécution 90

Tableau 2.6 Exemple de codage pour les processus de la phase de suivi de l'exécution 91

Tableau 2.7 Ajout à la grille de codage : les processus de la phase d'évaluation 92

Tableau 2.8 Ajout à la grille de codage : le thème des relations interpersonnelles 93

Tableau 2.9 Ajout à la grille de codage : les processus relatifs aux relations interpersonnelles 94

Tableau 2.10 Exemple de codage pour les processus relatifs aux relations interpersonnelles 94

Tableau 3.1 Objectifs et actions de l'espace pour 2011-2014 112

Tableau 3.2 Synthèse des principales caractéristiques de l'organisation étudiée..... 114

Tableau 3.3 Les règles et tâches relatives à la direction générale 117

Tableau 3.4 Les règles et tâches relatives à la coordination..... 118

Tableau 3.5 Programme d'activités 2011-2012..... 124

Tableau 3.6 Calendrier des activités 2011-2012..... 125

Tableau 3.7 Objectifs et actions du groupe de travail Fournisseurs pour l'année 2011-2012 144

Tableau 3.8 Objectifs et actions du groupe de travail Fiches techniques pour l'année 2011-2012 152

Tableau 4.1 Extrait du compte rendu de la rencontre du 21 mars envoyé par courriel 171

Tableau 4.2 Extrait d'un courriel de suivi de la planification faite lors de la rencontre du 14 mars..... 199

Tableau 6.1 Les processus et sous-processus de la phase Établissement des objectifs et du plan d'action..... 272

Tableau 6.2 Les processus et sous-processus de la phase Suivi de l'exécution 278

Tableau 6.3 Les processus et sous-processus de la phase Évaluation 281

Tableau 6.4 Les sous-processus associés au processus Renforcement de la motivation et de la confiance..... 322

Tableau 6.5 Les sous-processus associés au processus Gestion de l'état affectif 324

Tableau 6.6 Les sous-processus associés au processus Gestion des conflits..... 330

Tableau 6.7 Les processus relatifs à l'accomplissement des tâches en fonction des phases 365

RÉSUMÉ

L'objectif du projet de recherche est de définir le processus d'apprentissage social au sein d'un partenariat multipartite qui souhaite contribuer à la résolution d'enjeux complexes de développement durable.

Bien que l'importance du développement durable soit largement reconnue, il demeure que les grands enjeux de notre époque n'ont cessé de s'aggraver ou, tout au mieux, se sont améliorés de façon insatisfaisante. La résolution d'enjeux d'une telle complexité rend indispensable l'implication d'une diversité de parties prenantes, ainsi que le développement de nouvelles connaissances, attitudes et compétences. En bref, pour répondre aux enjeux de développement durable, il devient essentiel de développer de nouvelles approches collectives d'apprentissage.

L'apprentissage social met l'accent sur l'importance d'intégrer les connaissances d'une multitude de perspectives afin d'identifier des moyens de traiter des problèmes complexes. Pour encourager cet apprentissage, il importe de mettre en place des approches participatives et collaboratives au sein desquelles les parties prenantes se rassemblent pour faire face aux « *wicked issues* » associés au développement durable. Les partenariats multipartites, généralement définis comme la mise en commun de ressources et d'idées par des parties prenantes interdépendantes ne pouvant résoudre seules des problèmes complexes, se retrouvent ainsi au cœur de l'apprentissage social.

Le partenariat multipartite est d'ailleurs souvent présenté comme le meilleur moyen de traiter les problèmes complexes actuels en raison de son potentiel à fournir des solutions innovantes. Pourtant, une majorité de ces partenariats multipartites ne fournissent pas les résultats escomptés et le rôle et la pertinence de ceux-ci demeurent contestés. De plus, compte tenu de leur omniprésence, de l'urgence et de la complexité des enjeux dans lesquels ils sont engagés, la littérature actuelle, tant théorique qu'empirique, est étonnamment limitée. Force est de constater que bien qu'ils soient identifiés comme centraux au processus d'apprentissage social nécessaire à la réussite d'un développement durable, les partenariats multipartites demeurent méconnus. Étant donné leur potentiel, se pose alors la question : comment accroître les capacités du partenariat multipartite de façon à réussir le changement nécessaire à un développement durable? Il est ici proposé qu'une partie de la réponse se trouverait dans l'exploration de l'apprentissage social et des mécanismes à l'œuvre au sein du partenariat multipartite.

Quant aux recherches sur l'apprentissage social, elles abordent très rarement sa dynamique sociale et fournissent peu de descriptions détaillées des processus à l'oeuvre. La thèse souhaite donc répondre à la question : comment, au sein du partenariat multipartite, se produit l'apprentissage social permettant de contribuer au développement durable? Pour y parvenir, une étude qualitative longitudinale a été réalisée. Le cas sur lequel porte la recherche est un partenariat multipartite dont les efforts sont consacrés à l'intégration du développement durable aux chaînes d'approvisionnement. Pour participer à la réalisation de sa mission, des groupes de travail sont mis en place, dont deux ont été retenus pour fins d'analyse.

Deux littératures viennent enrichir la lecture des résultats : la littérature sur l'apprentissage autorégulé, plus particulièrement la régulation socialement partagée et la littérature sur le travail en équipe. Il ressort de la recherche un modèle qui illustre le processus d'apprentissage social du partenariat multipartite. Celui-ci est ancré dans le contexte multiniveaux du partenariat multipartite, chaque niveau étant caractérisé par des conditions qui lui sont propres et qui viennent influencer le processus d'apprentissage. Ce processus se déroule dans le cadre de la participation, à travers les interactions, alors que les participants ont recours à différents processus qui contribuent soit à la tâche, soit aux relations interpersonnelles. Ces processus sont utilisés simultanément et en complémentarité. Ils s'influencent et interagissent constamment. Les processus relatifs à l'accomplissement de la tâche se produisent à travers à trois grandes phases et sont spécifiques à chacune des phases : l'établissement des objectifs et du plan d'action, le suivi de l'exécution et l'évaluation. Ces phases ne sont pas linéaires, mais se produisent plutôt simultanément et elles s'influencent mutuellement. Les processus relatifs aux relations interpersonnelles ne sont pas associés à une phase particulière et peuvent se produire à tout moment. L'ensemble de ces processus se produisent aussi simultanément, de façon à faciliter l'accomplissement de la tâche et l'atteinte des objectifs, tout en assurant le maintien du groupe. La facilitation peut venir favoriser une application adéquate de ces processus, tout en encourageant la réflexion, composante essentielle de l'apprentissage social.

Mots clés : développement durable, apprentissage social, partenariat multipartite, apprentissage autorégulé, travail en équipe

INTRODUCTION

L'importance d'un développement durable, compris comme un développement socialement juste et éthiquement acceptable, qui vise un développement technologique et économique, ainsi que la préservation des valeurs environnementales, sociales et culturelles, a largement été reconnue depuis la parution de rapport Brundtland (1988). Il demeure tout de même que l'intensité, la portée et les caractéristiques de l'activité humaine sont, encore aujourd'hui, essentiellement insoutenables (Hansmann, 2010; UNEP, 2002). À preuve, les grands enjeux de notre époque, tels que les changements climatiques, la sécurité alimentaire, la perte de biodiversité, l'accélération des inégalités et la mauvaise gestion des ressources naturelles, n'ont cessé de s'aggraver ou, tout au mieux, se sont améliorés de façon insatisfaisante. Ces enjeux, qualifiés par plusieurs auteurs de « *wicked issues* », sont des enjeux complexes et interconnectés, contestés et controversés, empreints de valeurs et d'éthique, et marqués par l'incertitude (Muro et Jeffrey, 2008; Wals, A. E. et Corcoran, 2012; Wals, A. E. et Rodela, 2014). La complexité de ces enjeux nécessite de développer de nouvelles approches collectives, impliquant une diversité de parties prenantes ayant des connaissances, intérêts et objectifs différents et provenant de différents secteurs (éducation, gouvernement, recherche, ONG, entreprise) et niveaux (individus, réseaux, communautés, régions ou local, régional, national, mondial) (Gaventa et Cornwall, 2001; Hansmann, 2010; Rodela, 2011; Sol *et al.*, 2013).

Cette complexité appelle également une approche d'apprentissage, puisque le développement durable exige le développement de nouvelles connaissances, attitudes, compétences et de nouveaux comportements. Plusieurs auteurs présentent justement le développement durable comme un processus d'apprentissage (Mostert *et al.*, 2007;

Muro et Jeffrey, 2008; Tilbury, 2007; Wals, A. E. et Rodela, 2014). Et comme le disent si bien Beers *et al.* (2016), plus grande est la complexité des enjeux, plus grande est l'importance de l'apprentissage. En somme, pour répondre aux enjeux de développement durable, il devient essentiel de développer de nouvelles approches collectives d'apprentissage.

Bien que les processus d'apprentissage soient souvent présentés comme fondamentaux à un développement durable, cet apprentissage n'a été que peu conceptualisé et opérationnalisé dans la littérature sur le développement durable (Beers *et al.*, 2016). L'apprentissage social retient toutefois de plus en plus l'attention des chercheurs et est souvent utilisé dans un contexte de résolution de problèmes complexes (Beers *et al.*, 2016; Kristjanson *et al.*, 2014), puisqu'il met notamment l'accent sur l'importance d'intégrer les connaissances d'une multitude de perspectives afin d'identifier des moyens de traiter ceux-ci (Beers *et al.*, 2016; Kristjanson *et al.*, 2014). Blackmore (2014) soulignait d'ailleurs que l'apprentissage social est une forme d'apprentissage particulièrement pertinente à l'action pour un changement sociétal. La littérature sur l'apprentissage social dénote une grande variété de définitions et conceptualisations, mais il semble y avoir un consensus sur le fait que l'apprentissage social nécessite la communication et l'interaction de différents acteurs dans un cadre participatif, ce qui est censé entraîner un ensemble de résultats sociaux, tels que la génération de nouvelles connaissances, l'acquisition de compétences techniques et sociales, ainsi que le développement de confiance et de relations qui, à leur tour, peuvent constituer la base d'une compréhension commune du problème, d'un accord et d'actions collectives (Muro et Jeffrey, 2008).

Pour encourager l'apprentissage social, il serait alors souhaitable de mettre de l'avant des approches participatives et collaboratives au sein desquelles les parties prenantes se rassemblent pour faire face aux « *wicked issues* » associés au développement durable (Armitage *et al.*, 2008; Egunyu *et al.*, 2016; Medema *et al.*, 2014; Muro et Jeffrey, 2008; Pahl-Wostl, 2006). En effet, comme le soulignent Armitage *et al.* (2008),

l'importance accordée à l'apprentissage social évoque le besoin de collaboration, de prise de décision conjointe et la mise en place d'organisations multipartites qui aident à initier des processus d'apprentissage auto-organisés (Folke *et al.*, 2005). Les partenariats multipartites, généralement définis comme la mise en commun de ressources et d'idées par des parties prenantes interdépendantes ne pouvant résoudre seules des problèmes complexes (Bradbury *et al.*, 2007; Brown, L. D., 1991; Gray, 1985, 1989; Gray et Stites, 2013; Smith, 2009; Warner, M. et Sullivan, 2004), se retrouvent alors au cœur de l'apprentissage social. Il devient par conséquent possible de comprendre et gérer les problématiques de développement durable en utilisant une approche d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite (Ofei-Manu et Shimano, 2012; Pahl-Wostl, 2006; Tàbara et Pahl-Wostl, 2007). Plusieurs auteurs sont d'ailleurs d'avis que le partenariat multipartite est le meilleur moyen de traiter les problèmes complexes actuels en raison de son potentiel à fournir des solutions innovantes (Austin, 2000; de Bakker *et al.*, 2019; Dentoni *et al.*, 2018; Edelenbos et Klijn, 2007; Eweje *et al.*, 2020; Pinkse et Kolk, 2012; Roper *et al.*, 2015; Selsky et Parker, 2005). Turcotte et al. (2008) font également valoir que les partenariats multipartites sont favorisés par les défenseurs du développement durable, en plus d'avoir l'approbation de nombreux universitaires (Barouch, 1989; French, 1995; Healy, 1997; Hoffman *et al.*, 1999; Kelman, 1992; Long et Arnold, 1995; Roome, 1998).

Toutefois, bien qu'il existe maintenant des exemples de partenariats multipartites qui ont débouché sur une action concertée (Blackmore, 2014; Jiggins *et al.*, 2007; Mostert *et al.*, 2008), il demeure qu'une majorité de ces partenariats multipartites ne fournissent pas les résultats escomptés et donc le rôle et la pertinence de ces partenariats demeurent contestés (Biermann *et al.*, 2007; Bouwen et Taillieu, 2004; Faysse, 2006; Foley *et al.*, 2017; Pattberg, P. et Widerberg, 2016). De plus, compte tenu de leur omniprésence, de l'urgence et de la complexité des enjeux dans lesquels ils sont engagés, la littérature actuelle, tant théorique qu'empirique, semble étonnamment limitée (Biermann *et al.*, 2007; Dentoni *et al.*, 2018; Patscheke *et al.*, 2014; Payne et Calton, 2004). Force est

de constater que bien qu'ils soient identifiés comme centraux au processus d'apprentissage social nécessaire à la réussite d'un développement durable, les partenariats multipartites demeurent méconnus. Étant donné le potentiel de ces partenariats, se pose alors la question : comment améliorer les capacités du partenariat multipartite de façon à réussir le changement nécessaire à un développement durable? Il est ici proposé qu'une partie de la réponse se trouverait dans l'exploration de l'apprentissage social et des mécanismes à l'œuvre au sein du partenariat multipartite.

Quant aux recherches sur l'apprentissage social, elles traitent peu du processus d'apprentissage en soi (Beers *et al.*, 2016) et abordent très rarement sa dynamique sociale (Sol *et al.*, 2013). À cet effet, Akpo *et al.* (2015) suggèrent que la recherche sur le partenariat multipartite documente et analyse les processus sociaux et la dynamique de groupe pour en arriver à mieux comprendre les mécanismes par lesquels ces processus favorisent le changement. En réponse à cette invitation, la question centrale de recherche est formulée ainsi : comment, au sein du partenariat multipartite, se produit l'apprentissage social permettant de contribuer au développement durable? L'objectif du projet de recherche est donc de définir le processus d'apprentissage social au sein d'un partenariat multipartite qui souhaite contribuer à la résolution d'enjeux complexes de développement durable.

La thèse se divise en six chapitres. Le premier chapitre porte sur la problématique. Il met d'abord en contexte et définit les notions sur lesquelles se fondent la recherche soit le développement durable, l'apprentissage social et le partenariat multipartite. Il s'attarde ensuite plus spécifiquement au partenariat multipartite. Sa définition et ses principales caractéristiques sont précisées, puis la revue de littérature explore la recherche qui met en commun le partenariat multipartite et l'apprentissage social. C'est suite à cette revue de littérature qu'est formulée la question de recherche.

Le deuxième chapitre expose le cadre méthodologique. Ce cadre précise la stratégie de recherche choisie, le niveau et l'unité d'analyse, l'échantillon, les démarches de

cueillette et d'analyse de données, les critères de qualité, ainsi que les considérations éthiques. La recherche prend la forme d'une étude qualitative longitudinale, dont la stratégie est une étude de cas unique, incluant deux cas imbriqués. Le cas sur lequel porte la recherche est un partenariat multipartite dont les efforts sont consacrés à l'intégration du développement durable aux chaînes d'approvisionnement. Pour participer à la réalisation de sa mission, des groupes de travail sont mis en place, dont deux sont retenus pour fins d'analyse.

Les chapitres suivants se concentrent sur la description du partenariat multipartite étudié et sur l'analyse des processus à l'œuvre dans le cadre de la participation. Le troisième chapitre fournit une description du cas, en plus de détailler les groupes de travail et les deux cas imbriqués. L'analyse du cas a mené à l'identification de deux catégories de processus. Les processus relatifs à l'accomplissement des tâches sont analysés au chapitre quatre, alors que le chapitre cinq s'attarde sur les processus relatifs aux relations interpersonnelles.

Le sixième chapitre discute des résultats. Il présente d'abord une synthèse des résultats en fonction des deux catégories de processus, puis établit les liens avec la littérature. Deux littératures apportent un éclairage fort utile à la discussion des résultats. La littérature sur l'apprentissage autorégulé, plus particulièrement la régulation socialement partagée, permet de préciser les phases et processus en vue de l'accomplissement des tâches. La littérature sur le travail en équipe fournit quant à elle un complément pertinent à la clarification des processus interpersonnels. Ces apports sont discutés en parallèle avec la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social. Ce chapitre se conclut avec l'élaboration d'un modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite.

La conclusion rappelle les contributions, puis propose des implications pratiques. Les limites de la recherche sont ensuite abordées et des pistes d'orientation pour la recherche future sont formulées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre débute par une mise en contexte du projet de recherche. Cette première partie identifie et définit les notions sur lesquelles se fondent la recherche soit le développement durable, l'apprentissage social et le partenariat multipartite. La deuxième partie s'attarde plus spécifiquement au partenariat multipartite. Elle vise à en fournir une définition plus approfondie, puis explore la diversité de la littérature qui met en commun le partenariat multipartite et l'apprentissage social. À partir de cette revue de littérature sont identifiées les lacunes de la littérature actuelle pour en arriver à formuler la question de recherche.

1.1. Mise en contexte : développement durable, apprentissage social et partenariat multipartite

1.1.1 Le développement durable et la nécessité d'une approche collective d'apprentissage

Selon la définition classique du rapport Brundtland, le développement durable est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Brundtland, 1988). La Commission Brundtland souligne qu'un développement durable vise à protéger l'environnement et ses ressources, ainsi qu'à assurer un bien-être social et économique. Il est compris

comme un développement socialement juste et éthiquement acceptable, qui vise un développement technologique et économique, ainsi que la préservation des valeurs environnementales, sociales et culturelles. Par conséquent, le développement durable est un principe conservateur, mais aussi un principe de gestion du changement et d'innovation et de transformation techniques et culturelles. Il comprend une relation éthique entre les générations présentes, passées et futures, qui exige le maintien des systèmes humain-environnement dans des limites fonctionnelles, et un équilibre entre la stabilité et le changement (Hansmann, 2010; Laws *et al.*, 2004; Scholz et Tietje, 2002; Walker *et al.*, 2002).

Depuis la parution de ce rapport, l'importance d'un développement durable a largement été reconnue. Malgré cette reconnaissance, l'intensité, la portée et les caractéristiques de l'activité humaine demeurent essentiellement insoutenables (Hansmann, 2010; UNEP, 2002). Du point de vue environnemental d'abord, Hansmann (2010) donne en exemple la désertification, la dégradation des forêts, la perte de biodiversité et le réchauffement climatique qui sont des problèmes qui se sont aggravés au cours des dernières décennies (IPCC, 2007; Stern *et al.*, 2006). Du côté des dimensions sociales et économiques du développement durable, il souligne également que des objectifs tels qu'un accès suffisant pour tous à la nourriture et à l'eau et la suppression de la pauvreté, ont été réalisés de manière insatisfaisante, même si les progrès technologiques ont sensiblement amélioré la productivité économique et permis une croissance économique considérable, une production alimentaire accrue et une accumulation croissante de capital économique dans et par les pays, les entreprises et les individus favorisés. Il y a donc un constat que des interactions négatives entre les processus environnementaux et socio-économiques influent négativement la situation d'une grande partie de la population et on peut s'attendre à ce que la situation continue à se détériorer dans l'avenir (Aldhous, 2003; Christensen et Christensen, 2003).

Comme principe général de régulation normative pour la société, le développement durable implique tant de facettes et de particularités qu'un consensus sur sa

signification précise peut difficilement être obtenu (Daly, 1996). Il s'agit d'un concept qui demeure controversé, tant pour sa signification que pour ses implications. Des chercheurs de différentes disciplines, et même au sein d'une même discipline, adoptent des interprétations qui varient et promeuvent des stratégies différentes pour l'atteindre (Hansmann, 2010). Malgré cette controverse et la diversité des interprétations, tous les défenseurs du développement durable sont d'accord sur la nécessité d'un changement de société (Hopwood *et al.*, 2005). Par contre, ce qui doit changer, comment une situation doit changer, ce qu'il faut savoir, et souvent apprendre, pour résoudre les enjeux de développement durable varient d'une situation à l'autre. Et la gamme des activités humaines desquelles émergent ces enjeux, pour lesquelles les revendications sont diverses, est très large. Il est tout de même possible de faire ressortir certaines conditions comme caractéristiques communes à ces enjeux : (i) des ressources communes et limitées sont impliquées, (ii) plusieurs parties prenantes ont des revendications différentes, (iii) il y a interdépendance entre les parties prenantes, (iv) il y a controverse, (v) il y a une complexité puisque les enjeux découlent de causes et effets multiples et qu'ils peuvent difficilement être mesurés, suivis ou évalués et (vi) il y a incertitude, puisque dans ces situations complexes, l'imprévu est à prévoir (Blackmore, 2007).

Dans cette optique, plusieurs auteurs présentent les enjeux de développement durable comme des « *wicked issues* », c'est-à-dire que ce sont des enjeux complexes et interconnectés, contestés et controversés, empreints de valeurs et d'éthique, et marqués par l'incertitude (Muro et Jeffrey, 2008; Wals, A. E. et Corcoran, 2012; Wals, A. E. et Rodela, 2014). Et dans un objectif de résolution de ces enjeux, les approches traditionnelles, telles que le recours au développement d'une technologie appropriée ou aux forces du marché ont échoué (Muro et Jeffrey, 2008; Röling, 2002; Woodhill, 2004), ce qui rend nécessaire le développement de nouvelles approches.

Comme la complexité dépasse grandement les capacités des acteurs à résoudre les problèmes par eux-mêmes, Muro et Jeffrey (2008) mettent l'accent sur l'importance de

l'action collective, puisque la réalisation du développement durable dépend ultimement de la capacité de différents acteurs et groupes à communiquer, négocier et arriver à des décisions collectives (Pahl-Wostl, 2002; Schusler *et al.*, 2003; Woodhill, 2004). Pasquero (2008) souligne également que la mise en œuvre du développement durable « ne peut réussir que dans des stratégies d'action collective où les parties prenantes impliquées sont parvenues à des définitions communes des problèmes à régler et des solutions à y apporter ». Le terme « parties prenantes » caractérisant ici ceux qui sont affectés ou peuvent influencer une décision (Freeman, 2010).

De plus, puisqu'elle permet une meilleure compréhension des enjeux et une plus grande capacité d'action, la diversité des acteurs impliqués est essentielle à leur résolution. Cette diversité comporte nécessairement des parties prenantes ayant des connaissances, intérêts et objectifs différents et provenant de différents secteurs (par exemple : éducation, gouvernement, recherche, ONG, entreprise) et niveaux (par exemple : individus, réseaux, communautés, régions ou local, régional, national, mondial) (Gaventa et Cornwall, 2001; Hansmann, 2010; Rodela, 2011; Sol *et al.*, 2013). Toujours en lien avec cette action collective, Wals et Rodela (2014) articulent le développement durable comme une transformation qui nécessite l'implication des individus, des groupes et des collectifs et soulignent que de nouvelles formes de gouvernance et d'interactions entre de multiples parties prenantes sont actuellement explorées et testées. Cette transformation vers un développement durable nécessite donc une action concertée d'une multitude d'acteurs provenant de différents niveaux d'agrégation.

Non seulement le développement durable requiert une approche collective, mais une approche d'apprentissage est également essentielle. Et plus grande est la complexité des enjeux, plus grande est l'importance de l'apprentissage (Beers *et al.*, 2016). Puisqu'il exige le développement de nouvelles connaissances, attitudes, compétences et de nouveaux comportements, le développement durable peut alors être considéré comme un processus d'apprentissage. Puis c'est à travers cet apprentissage qu'il

devient possible de gérer les différences de façon constructive, de s'adapter au changement et de faire face à l'incertitude (Mostert *et al.*, 2007). Wals et Rodela (2014) sont de ceux qui présentent le développement durable comme un processus d'apprentissage : « le développement durable n'est pas une destinée que l'on peut éventuellement atteindre, mais plutôt un parcours d'apprentissage continu vers un état plus désirable que celui qui est actuellement anticipé[1] » (traduction libre de l'anglais). De façon similaire, Tilbury (2007) soutient que, comme ce parcours n'est pas clair, la quête vers un développement durable nécessite de nouveaux apprentissages, ainsi que différentes formes de connaissances, ce pour quoi il faut impliquer différents secteurs sociaux dans l'apprentissage du changement. En somme, cette transformation vers un développement durable doit non seulement être élaborée collectivement, mais elle doit aussi être apprise collectivement (Muro et Jeffrey, 2008).

Toutefois, bien que les processus d'apprentissage soient souvent qualifiés comme fondamentaux à un développement durable, cet apprentissage n'a été que peu conceptualisé et opérationnalisé dans la littérature sur le développement durable (Beers *et al.*, 2016). La littérature qui met en commun apprentissage et développement durable est aussi somme toute assez limitée. De façon à améliorer la capacité à faciliter l'apprentissage en vue d'un développement durable, il est indispensable de parvenir à une meilleure compréhension de celui-ci.

[1] « Sustainability is not a destiny one can eventually reach but rather a continuous learning path towards a state that is more desirable than the one currently in prospect. » Wals, A. E. J. et Rodela, R., 2014, p. 1.

1.1.2 Une perspective sociale de l'apprentissage

Parmi les nombreuses théories sur la façon dont l'apprentissage se produit ou peut se produire, certaines sont plus appropriées au contexte de développement durable. En raison de l'importance qu'il accorde à l'action collective, l'apprentissage social est considéré comme particulièrement pertinent au développement durable (Blackmore, 2014; Muro et Jeffrey, 2008). Comme le soulignent Muro et Jeffrey (2008), « ce qui semble rendre le modèle d'apprentissage social encore plus attrayant, c'est la perspective de non seulement changer le comportement des individus, mais aussi de permettre une action collective [2] » (traduction libre de l'anglais). En somme, l'apprentissage social, tout comme le développement durable, met l'accent sur cette action collective.

Il a été souligné précédemment que les enjeux de développement durable nécessitent une action conjointe et qu'ils sont mieux traités lorsque plusieurs acteurs avec divers intérêts et perspectives développent un cadre de référence partagé sur un problème ou un défi commun (Pahl-Wostl, 2006; Sol *et al.*, 2013; Sriskandarajah *et al.*, 2010). L'apprentissage social insiste justement sur l'importance d'intégrer les connaissances d'une multitude de perspectives afin d'identifier des moyens de traiter des problèmes complexes (Beers *et al.*, 2016; Kristjanson *et al.*, 2014). L'apprentissage social retient d'ailleurs de plus en plus l'attention des chercheurs et est souvent utilisé dans un contexte de résolution de problèmes complexes (Beers *et al.*, 2016; Ison *et al.*, 2007; Pahl-Wostl, 2006; Rodela, 2011).

---

[2] « What seems to make the social learning model even more appealing is the prospect of not only changing the behaviour of individuals but also enabling collective action. » Muro et Jeffrey, 2008, p. 333.

d'Angelo et Brunstein (2014) expliquent que, à l'origine, la théorie de l'apprentissage social n'était pas destinée à être appliquée au développement durable. Elle a plutôt été conçue pour explorer et comprendre l'apprentissage individuel dans des contextes sociaux distincts, le terme apprentissage social était alors associé au cognitivisme social. Toutefois, dès sa première formulation, le terme apprentissage social englobait une grande diversité de perspectives. Parson et Clark (1995) font valoir que même si de nombreuses recherches décrivent des phénomènes considérés comme un « apprentissage social », ceci n'indique pas nécessairement une perspective théorique, un héritage disciplinaire, ou même un langage commun à ces recherches (d'Angelo et Brunstein, 2014). De cette diversité, la différence qui ressort comme la plus grande est que, pour certains, l'apprentissage social signifie un apprentissage fait par des individus, qui se déroule dans des contextes sociaux et/ou est socialement conditionné; alors que pour d'autres, il signifie un apprentissage fait par des ensembles sociaux.

Au départ, apprentissage social se voulait un synonyme de sociocognitivisme; Bandura étant l'auteur le plus communément associé à l'origine de l'apprentissage social, avec le développement de « l'apprentissage par observation » (Blackmore, 2007; d'Angelo et Brunstein, 2014; Kilvington, 2010; Mostert *et al.*, 2007; Pahl-Wostl *et al.*, 2007; Pahl-Wostl et Hare, 2004; Reed, M. *et al.*, 2010). La théorie de Bandura (1977), influencée par l'approche behavioriste et les travaux de Miller et Dollard (1941), se concentre sur l'apprentissage des individus dans un environnement social par l'observation et l'imitation des autres. Elle combine des éléments de théories comportementales et cognitives, suggérant que l'apprentissage se produit par l'observation et les interactions réciproques entre les facteurs environnementaux, comportementaux et cognitifs. L'apprentissage est donc ici un apprentissage individuel situé dans un contexte social.

Muro et Jeffrey (2008) rapportent que ce sont d'abord les auteurs des domaines des ressources humaines et de la gestion des connaissances qui ont élargi le champ d'application de l'apprentissage social au-delà du niveau psychologique pour étudier

comment les groupes (Baron et Kerr, 2003; Davis et Witte, 1996) et les organisations sociales (Argyris, C., 1993; Argyris, Chris et Schön, 1978; Lave et Wenger, 1991) apprennent à travers l'interaction et la collaboration. L'apprentissage social est alors associé à la théorie de l'apprentissage situé qui se concentre moins sur l'idée d'un apprentissage comme une acquisition de connaissances, mais plutôt sur les types d'engagements sociaux qui fournissent un contexte pour l'apprentissage (Kilvington, 2010). L'apprentissage situé met l'accent sur un apprentissage qui se produit à travers l'interaction avec les autres (Lave et Wenger, 1991), l'interaction entre les gens et leur environnement étant alors primordial. De plus, alors que la théorie classique de l'apprentissage social met l'accent sur les changements comportementaux, les théories plus récentes de l'apprentissage situé mettent l'accent sur la génération de connaissances et sur les changements dans les croyances et les attitudes. Celles-ci adoptent la perspective constructiviste sociale et s'intéressent particulièrement à la création de connaissances partagées, au développement d'une réalité sociale commune, ainsi qu'aux contextes d'apprentissage (Muro et Jeffrey, 2008). L'apprentissage est alors un processus actif de création de connaissances, situé dans un contexte, et qui se produit à travers l'interaction sociale.

Le développement du concept d'apprentissage social dans le contexte du développement durable est relativement récent. Muro et Jeffrey (2008) identifient Milbrath (1989) comme étant parmi les premiers à lier apprentissage social et développement durable en utilisant l'expression « communauté autoéducative » pour décrire les circonstances dans lesquelles les gens apprennent les uns des autres et de la nature. Appliquée au développement durable, la conceptualisation de l'apprentissage social selon la théorie de Bandura est considérée comme étant trop limitée pour être en mesure d'englober tous les processus d'apprentissage et de changement, notamment les processus de groupe (Muro et Jeffrey, 2008; Pahl-Wostl, 2002; Pahl-Wostl *et al.*, 2007; Reed, M. *et al.*, 2010). Lorsqu'associée au développement durable, la conception de l'apprentissage social se fonde plutôt sur la perspective constructiviste de

l'apprentissage, puisqu'elle permet de traiter le processus d'apprentissage pour les individus et les collectifs et que celui-ci est considéré comme une création active des nouvelles connaissances située dans un contexte. À travers l'échange et le dialogue, il permet la construction de sens à partir des connaissances et expériences (Kilvington, 2010).

Les auteurs réfèrent à une diversité de théories de l'apprentissage que Muro et Jeffrey (2008) divisent en deux principales catégories. La première est celle des théories de « l'apprentissage communicatif » (Van der Veen, 2000). Grâce à l'apprentissage communicatif, une personne construit une compréhension intersubjective d'une situation avec les autres, ce qui est particulièrement utile dans un contexte de résolution de problèmes complexes où il y a un manque de connaissances sur la situation ou la solution. Cette catégorie comprend les auteurs qui fondent leur compréhension de l'apprentissage social sur des théories telles que l'apprentissage situé (Pahl-Wostl et Hare, 2004) et le triangle cognitif (King et Jiggins, 2002).

La seconde catégorie fait référence aux théories de « l'apprentissage transformateur », telles que l'apprentissage en boucles (simple, double et triple) et l'apprentissage expérientiel (Dougill *et al.*, 2006; Maarleveld et Dabgbégnon, 1999; Maarleveld et Dangbegnon, 2002; Pahl-Wostl, 2002). L'apprentissage transformateur décrit un processus au cours duquel les personnes modifient progressivement leurs points de vue sur le monde et sur elles-mêmes. Une telle transformation se produit souvent en réponse à un « déclencheur » externe lorsque face à un dilemme. Ces dilemmes (ou écarts, dysfonctions, défaillances, etc.) ne peuvent s'expliquer par d'anciens modes de connaissances et mènent éventuellement à des réflexions critiques et à des transformations de perspective. Au-delà de ces deux catégories, les auteurs réfèrent également à d'autres concepts pour conceptualiser l'apprentissage social. Muro et Jeffrey (2008) et Kilvington (2010) identifient notamment la gestion adaptative et l'analyse des systèmes (Keen *et al.*, 2005; Leeuwis et Pyburn, 2002; Morgan, 2009; Pahl-Wostl et Hare, 2004).

La littérature sur l'apprentissage social dénote aussi une grande variété de définitions. Une définition souvent citée (Boisjoly et Yengoh, 2017; Egunyu *et al.*, 2016; Ofei-Manu et Shimano, 2012; Roper *et al.*, 2015) est celle de Reed et al. (2010) selon laquelle, pour être considéré comme un apprentissage social, un processus doit (1) démontrer qu'un changement de compréhension a eu lieu chez les individus impliqués, (2) démontrer que ce changement va au-delà des individus et se situe dans des unités sociales plus larges ou communautés de pratique, et (3) il se produit à travers les interactions sociales et les processus entre acteurs au sein d'un réseau social.

Pour Pahl-Wostl (2006), l'apprentissage social se produit lorsqu'un ensemble hétérogène d'acteurs partagent leurs connaissances dans un processus interactif afin de produire de nouvelles connaissances et établir une confiance qui, itérativement, servent de base à une action conjointe. La diversité des acteurs, en termes de connaissances, de valeurs, d'intérêts et de buts, est alors considérée comme une condition préalable indispensable à la capacité de traiter des questions complexes (Ison *et al.*, 2007; Wals, A. E., 2007). De façon similaire, Wals (2007) réfère à un apprentissage social « qui a lieu lorsque des intérêts, normes, valeurs et constructions de la réalité qui divergent se rencontrent dans un environnement propice à l'apprentissage. Cet apprentissage peut se produire à différents niveaux, c'est-à-dire au niveau de l'individu, au niveau d'un groupe ou d'une organisation ou au niveau de réseaux d'acteurs et de parties prenantes[3] » (traduction libre de l'anglais).

---

[3] « learning that takes place when divergent interests, norms, values and constructions of reality meet in an environment that is conducive to learning. This learning can take place at multiple levels i.e. at the level of the individual, at the level of a group or organisation or at the level of networks of actors and stakeholders. » Wals, A. E. J. & Rodela, 2007, p. 18.

Akpo et al. (2015) quant à eux renvoient à Muro et Jeffrey (2008) et présentent l'apprentissage social comme différentes parties prenantes qui interagissent pour résoudre un problème et qui, à travers ces interactions, acquièrent de nouvelles compétences (techniques et sociales), produisent des connaissances et développent des relations. Dans un autre article, Muro et Jeffrey (2012) décrivent l'apprentissage social comme un processus d'action communicative où de multiples acteurs apprennent collectivement et développent une compréhension des intérêts, des préoccupations et des préférences de chacun à travers le dialogue et la délibération, permettant ainsi de nouvelles opportunités d'en arriver à un diagnostic partagé sur une situation environnementale spécifique, diagnostic qui est précurseur d'un accord sur des interventions et des solutions (Pahl-Wostl, 2002; Röling, 2002; Webler *et al.*, 1995).

Enfin, comme le soulèvent Muro et Jeffrey (2008), même si la littérature fournit diverses définitions et conceptualisations de l'apprentissage social, il semble émerger une compréhension commune de ce que le processus d'apprentissage implique, de ses résultats et de ses contributions. Au cœur des modèles d'apprentissage social se trouve un processus d'apprentissage collectif et communicatif, qui peut conduire à un certain nombre de résultats sociaux, ainsi que de nouvelles compétences et connaissances. Plus précisément, il est considéré que la génération de nouvelles connaissances, l'acquisition de compétences techniques et sociales, ainsi que le développement de la confiance et de relations peuvent former la base d'une compréhension commune du système ou du problème, d'un accord et de l'action collective (Keen *et al.*, 2005; Maarleveld et Dabgbégnon, 1999; Pahl-Wostl, 2002; Röling, 2002; Webler *et al.*, 1995; Woodhill, 2004).

1.1.3 L'apprentissage social et la nécessité des approches participatives et collaboratives

Puisqu'il met l'accent sur la participation et la collaboration, pour faciliter l'apprentissage social, il importe de mettre en place des approches participatives et collaboratives au sein desquelles les parties prenantes se rassemblent pour faire face aux « *wicked issues* » associés au développement durable (Armitage *et al.*, 2008; Egunyu *et al.*, 2016; Medema *et al.*, 2014; Muro et Jeffrey, 2008; Pahl-Wostl, 2006). En effet, comme les processus d'apprentissage social se produisent de façon naturelle à travers l'interaction et la communication entre les diverses parties prenantes, il importe de développer des opportunités d'apprentissage en établissant, par exemple, des plateformes d'apprentissage participatives où les individus peuvent se rencontrer, interagir, apprendre en collaborant et prendre des décisions collectives (Keen *et al.*, 2005; Muro et Jeffrey, 2008, 2012).

Pour Bouwen et Taillieu (2004), faciliter l'apprentissage social signifie de concevoir un processus dans lequel différents groupes de parties prenantes s'engagent dans divers forums et activités afin que des apprentissages soient générés et que des idées, valeurs et perspectives puissent être partagées et contestées. Pour ce faire, il importe de créer des situations où les gens peuvent apprendre collectivement comment améliorer leur propre situation. Ceux-ci précisent qu'il ne s'agit pas nécessairement de rassembler la totalité des parties prenantes dans un même endroit au même moment, mais plutôt de faciliter un processus susceptible de durer des mois, voire des années, et qui impliquera différentes combinaisons de parties prenantes qui travaillent ensemble de diverses façons (Woodhill, 2004). Armitage et al. (2008) soulignent également que l'importance accordée à l'apprentissage social évoque le besoin de collaboration, de prise de décision conjointe et la mise en place d'organisations multipartites qui aident à initier des processus d'apprentissage auto-organisés (Folke *et al.*, 2005).

Ainsi, les partenariats multipartites, généralement définis comme la mise en commun de ressources et d'idées par des parties prenantes interdépendantes ne pouvant résoudre seules des problèmes complexes (Bradbury *et al.*, 2007; Brown, L. D., 1991; Gray, 1985, 1989; Gray et Stites, 2013; Smith, 2009; Warner, M. et Sullivan, 2004), sont essentiels à l'apprentissage social. Comme l'expliquent Pahl-Wostl et al., (2007), « au cœur de l'apprentissage social se retrouvent les processus multipartites qui sont influencés par le contexte dans lequel ils sont imbriqués et qui produisent des résultats qui peuvent mener à des changements dans ce contexte et, par conséquent, à un processus de changement cyclique et itératif[4]» (traduction libre de l'anglais). Pour Akpo et al. (2015), le but même d'un processus multipartite est de permettre l'apprentissage social et la coproduction de connaissances « robustes » pour tous les acteurs impliqués. Bouwen et Taillieu (2004) le présentent comme une entreprise d'apprentissage social et de prise de décision et le distinguent par un processus de prise de décision conjointe entre les principales parties prenantes d'un problème sur l'avenir de ce problème. Il devient alors possible de comprendre et gérer les problématiques de développement durable en utilisant une approche d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite (Ofei-Manu et Shimano, 2012; Pahl-Wostl, 2006; Tàbara et Pahl-Wostl, 2007).

Plusieurs auteurs sont d'ailleurs d'avis que le partenariat multipartite est le meilleur moyen de traiter les problèmes complexes actuels en raison de leur potentiel à fournir des solutions innovantes (Austin, 2000; de Bakker *et al.*, 2019; Dentoni *et al.*, 2018; Edelenbos et Klijn, 2007; Eweje *et al.*, 2020; Pinkse et Kolk, 2012; Roper *et al.*, 2015; Selsky et Parker, 2005). D'autant plus que l'apport de résultats concrets est un élément

[4] « In the center are multiparty processes that are influenced by the context in which they are embedded and produce outcomes that may lead to changes in the context and thus a cyclic and iterative process of change. » Pahl-Wostl et al., 2007, p. 5.

fondamental du partenariat multipartite (Bäckstrand, 2006; Biermann *et al.*, 2007; Turcotte, M.-F. *et al.*, 2008). Turcotte et al. (2008) mettaient justement en évidence que les partenariats multipartites sont favorisés par les défenseurs du développement durable, en plus d'avoir l'approbation de nombreux universitaires (Barouch, 1989; French, 1995; Healy, 1997; Hoffman *et al.*, 1999; Kelman, 1992; Long et Arnold, 1995; Roome, 1998). À preuve, bien qu'elle reconnaît qu'il ne s'agit pas d'une solution miracle, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) promeut la création et le renforcement de ces partenariats qui « peuvent favoriser des avancées sur des questions comme l'éducation, la santé et la sécurité alimentaire » (OCDE, 2015).

> « Les partenariats multipartites apparaissent comme les dispositifs idéaux pour mettre en œuvre les Objectifs de développement durable » (OCDE, 2015, p. 49)

Toutefois, bien qu'il existe maintenant des exemples de partenariats multipartites qui ont débouché sur une action concertée (Blackmore, 2014; Jiggins *et al.*, 2007; Mostert *et al.*, 2008), il demeure qu'une majorité de ces partenariats multipartites ne fournissent pas les résultats escomptés et que leur rôle et leur pertinence sont contestés (Biermann *et al.*, 2007; Bouwen et Taillieu, 2004; Faysse, 2006; Foley *et al.*, 2017; Pattberg, P. et Widerberg, 2016). À cet égard, Pattberg, P. et Widerberg (2016) soulignent que, alors que les partenariats multipartites sont largement perçus comme une contribution positive au changement, les études trouvent peu de preuves de performances positives. Sur ce point, ils réfèrent à l'analyse d'un échantillon de 340 partenariats inscrits au registre mis en place en conjonction du Sommet Mondial de Développement Durable de 2002. Sur ces 340 partenariats multipartites, plus de cinq ans après leur création, environ 38% montraient de faibles résultats ou aucun résultat mesurable. De plus, environ 42% (86 partenariats) des partenariats ayant démontré des résultats mesurables étaient engagés dans des activités sans relation directe avec leurs objectifs et ambitions publiquement déclarés. Pour résumer les chiffres, sur les 340 partenariats multipartites,

211 étaient inactifs, ne démontraient pas de résultats ou leurs activités observées ne correspondaient pas l'ambition déclarée (Pattberg, P. H. *et al.*, 2012). Ce constat amenait Pattberg, P. et Widerberg (2016) à affirmer que, même si certaines initiatives se sont avérées très efficaces dans la résolution de problèmes (Beisheim et Liese, 2014; Pattberg, Philipp, 2007; Pattberg, P. H., 2005), pris dans l'ensemble, les partenariats ont un faible bilan en termes d'efficacité (Pattberg, P. H. *et al.*, 2012; Schäferhoff *et al.*, 2009). En bref, bien qu'ils soient attrayants, les partenariats multipartites sont loin d'avoir atteint leur plein potentiel.

De plus, compte tenu de leur omniprésence, de l'urgence et de la complexité des enjeux dans lesquels ils sont engagés, la littérature actuelle, tant théorique qu'empirique, semble étonnamment limitée (Biermann *et al.*, 2007; Dentoni *et al.*, 2018; Patscheke *et al.*, 2014; Payne et Calton, 2004). Force est de constater que bien qu'ils soient identifiés comme centraux au processus d'apprentissage social nécessaire à la réussite d'un développement durable, les partenariats multipartites demeurent méconnus. Cela pose un défi important pour les chercheurs et les praticiens pour arriver à comprendre et améliorer leur efficacité (Dentoni *et al.*, 2018; Pattberg, P. et Widerberg, 2016). Étant donné leur potentiel, il devient primordial d'améliorer les capacités des partenariats multipartites de façon à réussir le changement nécessaire au développement durable. C'est ce qui justifie le choix du partenariat multipartite comme objet de la présente recherche.

1.2 L'étude du partenariat multipartite

Cette section se divise en deux volets. Le premier vise à établir une compréhension du partenariat et à définir ses particularités. Pour y parvenir, elle s'attarde d'abord à définir la collaboration, pour ensuite en distinguer deux types soit le partenariat et le partenariat multipartite. Le deuxième volet explore la diversité des écrits sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social.

1.2.1 Les définitions

Il est maintenant établi que le développement durable, tout comme l'apprentissage social, met l'accent sur l'action collective. Cette action collective exige la participation d'une diversité de parties prenantes. Reed (2008) propose de définir la participation comme un processus où les individus, groupes et organisations choisissent de s'impliquer activement dans la prise de décisions qui les concernent (Wandersman, 1981; Wilcox, 1994). Cette participation peut prendre plusieurs formes, les impliquant à divers degrés, toutefois, dans l'optique où une approche collaborative est nécessaire à la réalisation du développement durable, cette collaboration implique nécessairement une participation des parties prenantes à la prise de décision (Gray, 1989). Ainsi, la participation va au-delà des simples processus de consultation pour impliquer les gens dans l'analyse, la planification et le contrôle des décisions (Tilbury, 2007). Dans l'ensemble, plus les parties prenantes ont une influence sur la prise de décision, plus grande est la participation, leur pouvoir sur l'organisation et la responsabilité des résultats (Arnstein, 1969; Green et Hunton-Clarke, 2003). Dans sa forme la plus « pure », la participation peut être initiée par la personne elle-même et réalisée avec les participants ayant le plein contrôle du processus, de la décision et des résultats (Tilbury, 2007).

Dans le même ordre d'idée, Bouwen et Taillieu (2004) avancent qu'une participation significative implique plusieurs conditions : (a) les personnes doivent expérimenter la participation sur un enjeu comme étant possible et réaliste en fonction de la tâche, (b) les frontières et les limites de l'autorité et du pouvoir décisionnel des gens doivent être clairement définies et mutuellement acceptées, (c) la participation se développe dans un climat d'ouverture et de confiance. La participation n'est alors pas un simple instrument, mais un système complexe de structures et de processus qui construit et soutient le partage de l'autorité légitime entre les participants. Enfin, dans une perspective d'implication dans la prise de décision, plusieurs formes de participation

sont possibles et il importe de distinguer le partenariat multipartite d'autres formes de collaboration en précisant leurs particularités. À cette fin, suite à une brève définition du processus de collaboration, les principales caractéristiques du partenariat et du partenariat multipartite sont identifiées.

1.2.1.1 Le processus de collaboration

Gray (1989) définit la collaboration comme un processus dans lequel les parties concernées ayant un intérêt pour un problème recherchent activement une solution mutuellement déterminée. Il s'agit d'un processus émergent dans lequel les relations interorganisationnelles sont caractérisées comme étant dynamiques, émergentes et changeantes (Gray, 1985) et dont l'objectif commun est au coeur (Murray *et al.*, 2010). Les parties prenantes unissent leurs forces, mettent en commun les informations, remettent en question, proposent des solutions alternatives et forgent un accord. L'objectif est alors de créer une appréciation plus riche, plus globale du problème par l'ensemble des parties prenantes que celle qui pourrait être construite par une seule. Quant à Murray et al. (2010), ils réfèrent à des situations dans lesquelles des personnes travaillent ensemble, à travers les frontières organisationnelles, vers l'atteinte d'un résultat positif (Huxham et Vangen, 2005). La collaboration peut aussi permettre la résolution de conflits et l'évolution de visions communes (Gray, 1989). Dans tous les cas, elle implique un processus de prise de décision conjointe entre les parties prenantes clés, une interdépendance, un traitement constructif des différences, qui permet de faire émerger les solutions et une responsabilité collective des résultats. Par conséquent, le pouvoir est partagé entre les parties impliquées dans la prise de décision. La collaboration s'appuie alors sur les processus de communication, plutôt que sur les mécanismes contrôle (de marché ou hiérarchiques), afin d'assurer la coopération et la négociation, de sorte que les parties agissent en tant que membres de la collaboration, tout en étant responsables devant leurs hiérarchies organisationnelles distinctes (Hardy *et al.*, 2005; Phillips *et al.*, 2000). Cette situation apporte un degré de complexité dans

les relations entre les parties, puisqu'elle inclut des objectifs, structures de pouvoir et opportunités variés (Lotia et Hardy, 2008; Murray *et al.*, 2010).

De plus, Gray (1989) précise que la collaboration peut produire différents résultats et qu'elle ne mène pas nécessairement à une entente pour passer à l'action. Toutefois, quand une telle entente est conclue, elle l'a été par consensus. Ce consensus est atteint lorsque chacune des parties prenantes est d'accord, qu'elle peut vivre avec la solution proposée, même si celle-ci n'est peut-être pas leur solution préférée (Gray, 1989). Enfin, Gray et Wood (1991) soulignent qu'une telle définition de la collaboration ne fait aucune présupposition sur lesquelles ou combien de parties prenantes doivent participer, à quel niveau social la collaboration doit se produire, sur le caractère temporaire ou non de la structure de collaboration ou la nature du résultat escompté. Les initiatives de collaboration sont donc communément comprises comme des arrangements interorganisationnels à travers lesquels les organisations font collectivement face à la complexité croissante de leur environnement (Gray, 1989). Ainsi, bien que la collaboration puisse souvent être associée à de larges initiatives multipartites, qui souhaitent utiliser les forces combinées d'un éventail d'organisations, impliquant une multitude de parties travaillant sur plusieurs enjeux à plusieurs niveaux, la collaboration peut tout aussi bien se concentrer sur un seul problème avec seulement deux joueurs (Murray *et al.*, 2010). Tout de même qu'elle se présente sous différentes formes, dans un objectif de résolution d'enjeux de développement durable, une telle initiative nécessite l'inclusion d'une diversité de parties prenantes à la prise de décision.

1.2.1.2 Deux types de collaboration : partenariat et partenariat multipartite

Partenariat

Le partenariat se définit à la base comme une collaboration volontaire (Hartman *et al.*, 1999) au sein de laquelle les parties prenantes sont égales en termes de pouvoir et travaillent vers des objectifs communs (Clayton *et al.*, 1998). Pour Van Huijstee *et al.*

(2007), il s'agit d'une forme de collaboration dans laquelle des acteurs issus de deux ou plusieurs sphères de la société (État, marché et société civile) sont impliqués dans un processus non hiérarchique et par lequel ces acteurs s'efforcent d'atteindre un objectif de développement durable. Cette définition implique dès lors des parties prenantes provenant d'au moins deux sphères ou secteurs différents de la société. Le partenariat a aussi la particularité de se diriger et se coordonner par lui-même, plutôt que par une hiérarchie centrale (Glasbergen, 2007; Pattberg, P. et Widerberg, 2016), ce qui signifie qu'il est fondé sur une responsabilité partagée (Mazurkiewicz, 2005; Pinkse et Kolk, 2012). De plus, bien que la prise de décision soit conjointe, plutôt que de chercher un consensus, les parties prenantes d'un partenariat reconnaissent que les compromis sont inhérents à la prise de décision (Steinman *et al.*, 2002). Conséquemment, l'accent est mis sur la communication et l'argumentation plutôt que sur la négociation, de façon à explorer la diversité des positions et des présomptions des participants (Renn, 2004). L'objectif est alors d'atteindre une décision de qualité plutôt qu'une décision acceptable pour tous (Coglianese, 1999). Sur ce dernier point toutefois, les opinions semblent diverger puisque Poncelet (2001) présente quant à lui une démarche de prise de décision par consensus.

Pinkse et Kolk (2012) ajoutent qu'une autre caractéristique notable du partenariat est un objectif axé sur le bien collectif et en lien avec un objectif de politique publique (Schäferhoff *et al.*, 2009; Waddock, 1991). Dans le même ordre d'idée, Glasbergen (2007) soulève que le partenariat est mis en place pour résoudre des problèmes sociétaux et que les organisations participantes adoptent des stratégies plus proactives que réactives, ce qui résulte en des partenariats entre une industrie et d'autres groupes sociaux (Fischer et Schot, 1993). Puis, en lien avec les résultats, le partenariat définit conjointement un programme axé sur un objectif clair, atteignable et potentiellement mesurable (Long et Arnold, 1995) et la responsabilité des actions entreprises est partagée (Poncelet, 2001).

Les partenariats vont toutefois différer par le type et le nombre d'acteurs impliqués,

leurs centres d'intérêt, les enjeux traités, leurs niveaux, leurs intentions et leurs activités (Kolk et Lenfant, 2015; Van Huijstee *et al.*, 2007; Waddell, 2000). Ainsi, des initiatives de partenariat entre entreprises, gouvernements, organisations sociétales et instituts de recherche peuvent se retrouver dans différentes configurations (Van Huijstee *et al.*, 2007), par exemple public-privé, privé-non lucratif, public-non lucratif et tripartite (Kolk et Lenfant, 2015; Selsky et Parker, 2005).

Partenariat multipartite

Bien qu'il s'agisse d'un partenariat, la spécificité de celui-ci est son caractère multipartite. Le « multi » renvoie à la diversité des identités des parties prenantes (Warner, J., 2007). Poncelet (2001) définit les parties prenantes du partenariat multipartite comme étant impliquées, d'une manière ou d'une autre, dans la tentative de résolution de problèmes liés à l'environnement et elles sont toutes considérées comme contribuant, par leurs connaissances, expériences et points de vue, au processus de décision. La représentativité devient alors une caractéristique importante du partenariat multipartite qui doit inclure les divers intérêts des parties prenantes (Warner, J., 2007) et cette inclusion signifie que toutes les parties prenantes concernées par un enjeu peuvent faire entendre leur voix (Bäckstrand et Lövbrand, 2006; Boström, 2006; Forsyth, 2007; Pinkse et Kolk, 2012; Schäferhoff *et al.*, 2009).

Pour Pinkse et Kolk (2012), cette participation garantit également que les voix dissidentes, plus critiques aux différentes approches, sont prises en compte, ce qui augmente la qualité et la crédibilité des décisions (Fransen et Kolk, 2007). Le partenariat multipartite propose également une approche particulière de la démocratie puisqu'il donne une place à des intérêts plus petits ou plus faibles qui seraient autrement tenus à l'écart (Warner, J., 2007). Il importe alors de s'assurer qu'un éventail suffisamment large de parties prenantes participent au partenariat multipartite (Bäckstrand, 2006) et l'inclusion des groupes et perspectives marginalisés est essentielle (Warner, J., 2007). Par conséquent, le partenariat multipartite va au-delà du

partenariat, qui suggère la collaboration entre une industrie et divers groupes sociaux, pour rassembler des participants des trois secteurs : gouvernement, entreprises et ONG (Addy *et al.*, 2015; Dubé *et al.*, 2014; Poncelet, 2001).

Cette diversité peut également signifier l'implication de multiples niveaux : local, régional, provincial, fédéral et international (Addy *et al.*, 2015; Roter, 2015). Warner (2007) atteste que le terme multi suggère la représentation de plus de deux ou trois intérêts au sein du même partenariat, ainsi que la représentation de divers niveaux, puisque ceux-ci ont des impacts au niveau de la gestion stratégique et opérationnelle. Relativement à la représentativité, il suggère qu'une mesure approximative est de s'assurer que des acteurs de l'État, de la société civile et du secteur privé de plusieurs niveaux sont représentés, tout en tenant compte de la pertinence et des rôles des acteurs. Enfin, à cette idée de diversité de parties prenantes, Moreyra et Wegerich (2006) ajoutent que la multiplicité réfère également aux différentes constructions de frontières, étendues des enjeux et intérêts politiques, qui définissent les parties prenantes qui sont inclues et exclues du partenariat multipartite.

Quant à la prise de décision, tel que souligné dans le cadre du partenariat, les points de vue sur la recherche de consensus varient. Alors que certains auteurs caractérisent le partenariat multipartite par un processus de décision par consensus (Poncelet, 2001; Turcotte, M.-F. *et al.*, 2008; Turcotte et Dancause, 2002), Warner (2007) signale que la recherche d'un consensus peut ne pas convenir à toutes les situations ou à toutes les cultures et que la recherche d'un consensus peut aussi signifier des discussions à l'infini (Jiggins *et al.*, 2002). Pour leur part, Moreyra et Wegerich (2006) affirment que la recherche d'un consensus élimine la diversité en homogénéisant les discussions (Edmunds et Wollenberg, 2001). À cet effet, ces derniers constatent que les principales recommandations sur l'atteinte de consensus et l'identification d'un problème commun pour une solution « gagnant-gagnant » négligent les questions d'hétérogénéité et de relations de pouvoir.

Une dernière caractéristique fondamentale du partenariat multipartite est qu'il est orienté vers la mise en œuvre (Bäckstrand, 2006). Comme le font valoir Biermann et al. (2007), une meilleure implantation est généralement considérée comme la raison d'être la plus importante des partenariats multipartites. Et pour que celui-ci soit viable à long terme, l'obtention de résultats concrets est essentielle pour chacune des parties prenantes impliquées (Turcotte, M.-F. *et al.*, 2008).

Le tableau suivant résume les caractéristiques du processus de collaboration et les spécificités du partenariat et du partenariat multipartite.

Tableau 1.1 Processus et types de collaboration

<table>
<tr><th colspan="2">Caractéristiques du processus de collaboration</th></tr>
<tr><td colspan="2">- Situation d'interdépendance;
- Objectifs communs;
- Processus dynamique et émergent;
- Attitude constructive face aux différences;
- Prise de décision conjointe;
- Pouvoir partagé;
- Recherche de consensus.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Caractéristiques particulières à chacun des deux types de collaboration</th></tr>
<tr><td>Partenariat
- Participation volontaire;
- Autoorganisé;
- Objectif clair, atteignable et mesurable;
- Responsabilité partagée;
- Résolution de problèmes sociaux;
- Proactivité.</td><td>Partenariat multipartite
- Caractère multi :
- Diversité;
- Représentativité;
- Nombre.
- Orienté vers la mise en œuvre.</td></tr>
</table>

En raison de son caractère « multi », le partenariat multipartite est vu comme un moyen d'assurer une plus grande participation de toutes les parties prenantes, participation qui est fondamentale au succès de la transformation vers un développement durable (Biermann *et al.*, 2007). Par cette participation, le partenariat multipartite facilite la prise en charge du développement durable, en plus de permettre de tendre vers une plus

grande égalité entre les groupes sociaux et vers une approche holistique de la prise de décision (Dyball *et al.*, 2007).

Enfin, en favorisant la mise en place de solutions, le partenariat multipartite peut faciliter l'implantation du développement durable (Biermann *et al.*, 2007). D'abord, les solutions seront plus efficaces si une large coalition de parties prenantes a travaillé ensemble à leur création et les appuient (Bäckstrand, 2006; Richards *et al.*, 2004). Comme l'indique Reed (2008), la participation de multiples parties prenantes conduit à des solutions de meilleure qualité, car celles-ci sont basées sur des informations plus complètes, ce qui permet d'anticiper et d'améliorer les possibles résultats négatifs avant qu'ils ne surviennent (Beierle, 2002; Koontz et Thomas, 2006; Newig, 2007). D'autant plus que cette participation à une solution détermine la responsabilité des résultats qui en découlent (Ahmad *et al.*, 2012; Akpo *et al.*, 2015). Par conséquent, la responsabilité partagée des décisions et des résultats améliore le soutien et la mise en œuvre à long terme des solutions. De plus, à travers l'engagement des multiples parties prenantes, les interventions sont mieux adaptées au contexte socioculturel et aux conditions environnementales, ce qui peut améliorer l'adoption et la diffusion des solutions parmi les groupes ciblés (Reed, M. S., 2008).

En somme, en raison de ses principales caractéristiques, le partenariat multipartite est de plus en plus considéré comme central au processus d'apprentissage social nécessaire au développement durable. Même s'il semble y avoir place à amélioration quant à son efficacité, sa popularité est grandissante et son potentiel à favoriser l'apprentissage social mérite d'être approfondi davantage.

Maintenant que le portrait du partenariat multipartite et de ses principales caractéristiques est établi, la prochaine section passe en revue la littérature qui traite de la recherche faite sur l'apprentissage social et partenariat multipartite. Cette exploration de la littérature vise à établir ce que nous apprend la recherche existante sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social.

1.2.2 Apprentissage social et partenariat multipartite

La recherche sur l'apprentissage social et le partenariat multipartite s'intéresse à différents aspects de l'apprentissage qui sont divisés en trois sections. D'abord, les auteurs cherchent à établir les facteurs et conditions qui peuvent expliquer le succès ou l'échec du processus d'apprentissage social. Ils souhaitent comprendre quand l'apprentissage se produit. D'autres recherches portent plus spécifiquement sur les caractéristiques et dynamiques du processus d'apprentissage social. Ces auteurs cherchent à expliquer comment se produit l'apprentissage. Enfin, un dernier regroupement d'auteurs s'intéressent particulièrement aux résultats du processus d'apprentissage. Ils visent à mettre en lumière ce qui est appris.

1.2.2.1 Conditions et facteurs

Cette première section regroupe la recherche qui porte sur les conditions et facteurs qui peuvent favoriser ou limiter l'apprentissage social. Cette littérature vise à répondre à la question : quels facteurs favorisent l'émergence des processus d'apprentissage social?

Medema et al. (2014) ont justement fait une revue de littérature pour identifier les facteurs qui facilitent l'apprentissage social. Traitant le processus d'apprentissage social comme un processus de changement, ils ont inclus dans leur revue des éléments de la littérature sur le changement organisationnel. Inspiré de cette revue de littérature, les facteurs identifiés dans la littérature sont regroupés en fonction de leur niveau : le niveau individuel, le niveau du partenariat multipartite et le niveau de la structure de gouvernance et de la société (contexte externe). Les facteurs qui sont en lien avec le processus sont plutôt abordés dans la section suivante qui porte spécifiquement sur le processus.

Au niveau individuel

D'abord, la catégorie des caractéristiques individuelles traite des personnes qui sont impliquées et affectées. Le partenariat multipartite implique une grande variété d'individus avec des caractères et des mentalités spécifiques qui déterminent leurs attitudes et comportements. Ces caractéristiques personnelles ont une grande influence puisqu'ils constituent la base à travers laquelle les processus de changement se manifestent (Judge *et al.*, 1999; Wanberg, 2000). Par exemple, les individus tolérants à l'ambiguïté (Budner, 1962) devraient être mieux outillés pour gérer l'incertitude (Judge *et al.*, 1999). De même, les individus avec une plus grande ouverture (McCrae, 1986) et un plus haut niveau d'autorégulation (Snyder, 1974) devraient réagir plus positivement au changement (Wanberg, 2000). Une capacité d'autoréflexion critique est aussi identifiée comme un élément crucial pour l'apprentissage social (Johannessen et Hahn, 2013; Sol *et al.*, 2013). Une autre caractéristique individuelle importante est le lieu de contrôle, c'est-à-dire la perception de l'individu de sa capacité à exercer un contrôle sur l'environnement (Rotter, 1966). Principalement, il s'agit de l'état d'esprit des personnes impliquées et de leur niveau de flexibilité et d'ouverture tout au long du processus (Lankford *et al.*, 2007).

Comme l'expliquent Medema *et al.* (2014), idéalement, les attitudes et les comportements des individus vis-à-vis du changement envisagé vont d'une volonté initiale à l'adoption et finalement à l'institutionnalisation (Armenakis, A. A. *et al.*, 2000; Armenakis, A. a. B. A. G., 1999; Lewin, 1947). Cette volonté se manifeste lorsque le contexte externe et interne, ainsi que les attitudes des individus, sont non résistants et ouverts au changement proposé. Lorsque les personnes sont prêtes pour le changement, elles vont modifier leurs attitudes et comportements en conséquence, puis le changement devient intégré aux comportements et attitudes et donc institutionnalisé. Quant au niveau de résistance au changement, il peut être lié au niveau ou à l'échelle du changement envisagé, en supposant que plus l'échelle de changement est grande, plus il peut y avoir de la résistance, celle-ci étant souvent causée par une perte de

stabilité (Fernandez-Gimenez, M. E. *et al.*, 2005; Gasteyer et Flora, 2000; Sol *et al.*, 2013). Des interactions fréquentes pourraient diminuer la résistance en permettant aux participants d'apprendre à se connaître en tant qu'individus alors qu'ils démontrent des qualités telles que la fiabilité, l'engagement, la cohérence, la transparence et le respect du point de vue des autres (Sol *et al.*, 2013; Wagner et Fernandez-Gimenez, 2008).

Bradbury *et al.* (2007) soulignent pour leur part l'importance des valeurs, des objectifs et des aspirations des individus. La participation reflète un engagement personnel envers des idéaux qui est en partie responsable du fait de consacrer du temps personnel et professionnel à la collaboration. Sol *et al.* (2013) précisent que cet engagement réfère non seulement à la passion et à la motivation, mais aussi aux ressources disponibles telles que le temps et l'argent. Enfin, les capacités, expertises et compétences sont d'autres éléments importants au niveau individuel (Pahl-Wostl *et al.*, 2007).

Sur les facteurs individuels, Siebenhüner *et al.* (2016) concluaient que bien que les études émettent l'hypothèse que ceux-ci jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage social, il reste à établir lesquels sont les plus pertinents et la manière dont ils affectent le processus d'apprentissage.

Tableau 1.2 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social au niveau individuel

Niveau	Facteurs	Auteurs
Individu	Tolérance à l'ambiguïté	Budner (1962) Judge et al. (1999)
	Ouverture et engagement envers l'apprentissage	Snyder (1974) McCrae !986) Hofstede (1994) Wanberg (2000)
	Capacité d'autoréflexion	Wanberg (2000) Pahl-Wostl (2009) Johannessen et Hahn (2013) Sol et al. (2013)
	Lieu ou perception de pouvoir et contrôle	Rotter (1966)

		Lankford et al. (2007)
	Flexibilité et ouverture d'esprit	Gasteyer et al. (2000) Kusel *et al.* (2000) Lankford et al. (2007)
	Fiabilité, engagement, transparence et respect	Wagner et Fernandez-Gimenez (2008) Sol et al. (2013)
	Valeurs, croyances, objectifs, aspirations, motivation, ressources	Bradbury et al. (2007) Borowski et al. (2008) Borowski (2010) Garmendia et Stagl (2010) Luyet et al. (2012) Sol et al. (2013)
	Capacités et expertises	Pahl-Wostl et al. (2007) Borowsky (2010)

Au niveau du partenariat multipartite comme forme d'organisation

Le contexte du partenariat multipartite – culture, structure, processus et pratiques – joue un rôle clé en favorisant ou en freinant les processus d'apprentissage. Medema *et al.* (2014) font mention de forces ou conditions dans l'environnement interne du système de gouvernance. Ces facteurs se rapportent aux cadres et structures institutionnelles dans lequel se déroulent les processus d'apprentissage.

D'abord, la nature des processus est fortement influencée par la structure de gouvernance et par le contexte culturel dans lesquels ils sont ancrés. Et l'apprentissage social nécessite notamment des cadres institutionnels qui garantissent un certain degré de stabilité et de certitude, sans être rigides. C'est pourquoi Pahl-Wostl et al. (2007) préconisent un équilibre entre le niveau d'institutionnalisation et la formation du capital social, c'est-à-dire la capacité des parties prenantes à réaliser un apprentissage et une prise de décision collective, à résoudre les conflits et à renforcer la confiance (Gray,1999). De plus, l'apprentissage social nécessite notamment des cadres

institutionnels qui garantissent un certain degré de stabilité et de certitude, sans être rigides. Il y a donc avantage à développer un niveau d'institutionnalisation modéré. En ce sens, les recherches démontrent que des structures hiérarchiques et bureaucratiques rigides stabilisent le statu quo et constituent de puissants obstacles à l'apprentissage social (Mostert *et al.*, 2007; Tippett *et al.*, 2005). Les partenariats multipartites ne doivent pas être entièrement formalisés puisqu'une telle formalisation les priverait d'une de leur caractéristique fondamentale (Pahl-Wostl, 2009).

En lien avec ce nécessaire équilibre « formel-informel », Pahl-Wostl *et al.* (2007) accentuent le besoin d'établir une entente sur les règles de base à l'interaction dans le partenariat multipartite. Pour augmenter l'implication et la satisfaction des participants, une entente sur ces règles qui précisent, par exemple, qui établit l'ordre du jour, comment sont gérées les opinions divergentes, comment sont prises les décisions, etc. est un élément essentiel. Choisies par les participants, ces règles reflètent les normes et expériences de chacun et définissent les stratégies de négociation en fonction de ce qui est jugé acceptable et profitable par l'ensemble. Une telle entente favorise une responsabilité conjointe du processus.

Medema et al. (2014) proposent de porter attention à la grande diversité de perspectives, de valeurs et de bases de pouvoir qui peut mener à ce qu'un ou plusieurs groupes dominent le processus et biaisent les résultats (Cheng *et al.*, 2011; Fernandez-Gimenez, M. *et al.*, 2008; Pahl-Wostl, 2009; Sol *et al.*, 2013). Les enjeux de développement durable exigent une intégration horizontale et verticale des connaissances, idées et pratiques qui rend nécessaires des structures de coopération particulières à travers une gouvernance polycentrique ou en réseau (Dyball *et al.*, 2007; Huntjens *et al.*, 2011; Lebel *et al.*, 2006; Pahl-Wostl, 2009). Medema et al. (2014) identifient ces structures comme des structures de coopération verticale et horizontale. Le partenariat multipartite peut ainsi se retrouver parmi différentes unités de prise de décision, impliquant les différents niveaux et visant à trouver un équilibre entre un contrôle centralisé et décentralisé (Huntjens *et al.*, 2010; Huntjens *et al.*, 2011; Medema

et al., 2015). Leur étude de cas avait relevé que le partenariat multipartite avait facilité une intégration horizontale, mais que les structures de coopération verticale étaient une faiblesse importante. Ils donnaient en exemple que les plans développés n'avaient pas été reconnus et considérés par les ministères impliqués au niveau provincial (Medema et al., 2015).

Plusieurs auteurs (Bouwen et Taillieu, 2004; Fernandez-Gimenez, M. *et al.*, 2008; Pahl-Wostl, 2009; Pahl-Wostl *et al.*, 2007; Schusler *et al.*, 2003) soulignent également d'établir des structures d'apprentissage innovantes sous la forme de partenariats qui offrent des plateformes de participation transparentes et démocratiques qui permettent une vaste participation des parties prenantes. Et c'est grâce à un engagement fort dans un processus d'apprentissage continu que peut réussir l'intégration des diverses idées, connaissances, expériences et pratiques (Dyball *et al.*, 2007; Sol *et al.*, 2013).

Un bon niveau de connaissances et de capacités, au niveau local et national, est aussi nécessaire pour comprendre pour traiter les enjeux et les défis rencontrés (Huntjens *et al.*, 2011; Medema *et al.*, 2015; Pahl-Wostl *et al.*, 2007). Un autre facteur important est alors la présence d'un leadership passionné et motivé, composé d'acteurs et de parties prenantes compétentes, qui remet en question les présomptions existantes et agit comme force directrice pour faciliter et coordonner le développement de nouvelles connaissances, infrastructures et contributions d'autres acteurs et parties prenantes (Johannessen et Hahn, 2013; Medema, 2008; Wals, A. E. J. *et al.*, 2009). Par ces groupes auto-organisés, une meilleure gestion des informations est possible à travers une recherche conjointe d'informations, des sources d'informations ouvertes et partagées, ainsi qu'une flexibilité et une ouverture à l'expérimentation, tout en ayant une direction d'amélioration. Souvent, ils ont également une connaissance approfondie des structures sociales existantes, réseaux de pouvoir et dynamiques de pouvoir (Adger *et al.*, 2005; Huntjens *et al.*, 2011; Medema *et al.*, 2015; Pahl-Wostl, 2006).

De plus, les recherches indiquent qu'il est crucial de travailler au niveau régional pour

traiter les enjeux de développement durable, puisque c'est à ce niveau que les systèmes humains-environnement interagissent le plus intensément (Cundill, 2010; Fadeeva, 2005; Gaventa et Cornwall, 2001; Sol *et al.*, 2013). Travailler à ce niveau peut aussi permettre d'établir un lien entre les niveaux local et national (Lankford, 2008). À cet effet, Medema et al. (2015) avait relevé qu'il était tout aussi essentiel d'avoir de bonnes relations et de recevoir le soutien du gouvernement que d'avoir une participation continue des parties prenantes locales. Enfin, Sol et al. (2013) mentionnent qu'une approche régionale a comme avantages un accès à des connaissances localisées dans la région qui peuvent faciliter l'identification de directions prometteuses, ainsi que de permettre l'implication d'acteur ayant un certain pouvoir et une capacité les nouvelles idées et actions qui émergent du processus d'apprentissage social.

Un accès et la continuité des ressources sont également essentiels. Un financement suffisant est nécessaire pour permettre l'action et l'expérimentation et les participants sont engagés à investir à long terme dans le projet (Cundill, 2010). Mostert *et al.* (2007) ajoutent que des ressources limitées ont un impact important et que, souvent, les coûts ne sont pas suffisamment pris en compte dans le processus de planification du partenariat. L'obtention d'un financement adéquat est une condition importante, bien qu'il n'y ait pas un modèle de financement à favoriser (Pattberg, P. et Widerberg, 2016).

Un dernier facteur associé au facteur interne du partenariat multipartite est la diversité des acteurs et parties prenantes impliqués qui est souvent identifiée comme fondamentale au processus d'apprentissage social (Gaventa et Cornwall, 2001; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2008; Reed, M. *et al.*, 2010). C'est cette diversité qui permet une compréhension plus large et plus intégrée des enjeux et une plus grande capacité d'apprentissage et d'action commune (Gaventa et Cornwall, 2001; Sol *et al.*, 2013). Comme le font remarquer Reed, M. *et al.* (2010) l'apprentissage social est plus susceptible de se produire lorsqu'il y a présence de types de connaissances différents au sein du groupe, par exemple locales et scientifiques.

Par contre, il a aussi été démontré que cette hétérogénéité peut également constituer un obstacle à l'efficacité des processus d'apprentissage parce qu'ils impliquent une grande variété d'acteurs et de parties prenantes ayant des valeurs et des intérêts souvent conflictuels, ainsi que des perceptions divergentes des enjeux de développement durable (Fadeeva, 2005; Pahl-Wostl, 2006). De plus, la dynamique de pouvoir implicite à la réunion des différents types de connaissances influence également l'apprentissage (Wildemeersch, 2007).

Tableau 1.3 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social au niveau du partenariat multipartite

Niveaux	**Facteurs**	**Auteurs**
Partenariat multipartite	Équilibre « formel-informel »	Bouwen et Taillieu (2004) Tippett et al. (2005) Mostert et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2009)
	Entente sur les règles de base à l'interaction	Tippet et al. (2005) Mostert et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007)
	Structures de coopération verticale et horizontale intégrées	Bouwen et Taillieu (2004) Tippet et al. (2005) Lebel et al. (2006) Dyball et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2009) Huntjens et al. (2011) Medema et al. (2015)
	Structure d'apprentissage innovante et partenariats	Schusler et al. (2003) Bouwen et Taillieu (2004) Fernandez-Gimenez et al. (2008) Pahl-Wostl et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2009) Medema et al. (2015)
	Engagement dans un processus d'apprentissage continu	Schusler *et al.* (2003) Tippet et al. (2005) Dyball et al. (2007) Gray et Stites (2013)

		Sol et al. (2013) Medema et al. (2015)
	Bon niveau de connaissances et capacités	Schusler et al. (2003) Tippet et al. (2005, 2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Huntjens et al. (2011) Medema et al. (2015)
	Leadership et vision	Mostert et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Medema (2008) Wals et al. (2009) Johanessen et Hahn (2013) Medema et al. (2015)
	Travailler au niveau régional	Gaventa et Cornwall (2001) Fadeeva (2005) Cundill (2010) Sol et al. (2013) Medema et al. (2015)
	Ressources et financement	Mostert et al. (2007) Tippett *et al.* (2007) Cundill (2010)
	Diversité	Gaventa et Cornwall (2001) Pahl-Wostl (2006) Mostert et al. (2007) Muro et Jeffrey (2008) Reed et al. (2010) Sol et al. (2013)

Au niveau de la structure de gouvernance et de la société

Le partenariat multipartite est aussi ancré dans un contexte sociétal qui inclut la structure de gouvernance générale et l'environnement naturel. La structure de gouvernance comprend le cadre juridique et organisationnel pertinent à l'enjeu, ainsi que l'environnement culturel et socio-économique (Pahl-Wostl *et al.*, 2007). Pahl-Wostl *et al.* (2007) font valoir que la structure de gouvernance a une forte influence sur le processus d'apprentissage et qu'il est démontré que, par exemple, des systèmes

politiques et économiques centralisés, la privatisation, la commercialisation de l'environnement, des systèmes bureaucratiques rigides et le secret politique, ainsi qu'un faible accès du public à l'information peuvent entraver l'apprentissage social (Mostert *et al.*, 2007; Tippett *et al.*, 2005). Mostert *et al.* (2007) font aussi mention de cas qui ont résulté en une participation limitée en raison d'un manque d'expérience des autorités dans les approches multipartites, d'un fort recours de celles-ci à l'expertise technique, de craintes de perte de contrôle ou qu'une participation trop large puisse menacer la confidentialité des procédures. Ainsi, pour être en mesure d'améliorer l'environnement, un changement à long terme dans la structure de gouvernance peut être nécessaire, changement qui peut avoir à être apporté progressivement. À cet effet, Olsson *et al.* (2010) mettent de l'avant la nécessité de surmonter l'inadéquation entre les écosystèmes et les systèmes de gouvernance dont les capacités institutionnelles à gérer les écosystèmes évoluent plus lentement que la surutilisation de ces mêmes systèmes.

Les partenariats multipartites interagissent aussi avec de nombreux cadres institutionnels à de multiples niveaux : locaux, nationaux et internationaux, ce qui ajoute un ensemble disparate d'institutions. Aux niveaux régional et national par exemple, Medema *et al.* (2014) précisent qu'un autre facteur influent est la disponibilité de financements et d'instruments de soutien externes. À cet égard, les lois et les politiques en place depuis longtemps, les décisions de justice, les agences gouvernementales et coalitions de groupes d'intérêts ayant intérêt à conserver le système législatif, les allocations budgétaires et la structure bureaucratique existants constituent un défi majeur aux processus d'apprentissage social (Cheng *et al.*, 2011).

Olsson *et al.* (2010) font aussi mention de pièges de rigidité alors que les personnes et les institutions tentent de résister au changement et persistent avec leur système de gestion et de gouvernance actuel, malgré une reconnaissance claire de la nécessité de ce changement (Gunderson et CS, 2001). Cette résistance se fait au détriment de la capacité à répondre aux nouveaux problèmes et opportunités. Dans un tel piège de

rigidité, un degré élevé de connectivité et la suppression de l'innovation prolongent un état de plus en plus rigide, ce qui peut entraîner un changement de direction indésirable dans le système dont il est difficile de s'échapper. À l'inverse, la présence d'institutions fortes qui préconisent le changement et la participation des parties prenantes est soulignée comme facteur facilitant important (Mostert *et al.*, 2007).

Enfin, relativement au contexte sociétal, la littérature présente souvent les événements de crise (périodes de changement brusque) comme des moteurs décisifs de changement et de processus d'apprentissage (Jiggins *et al.*, 2007; Medema *et al.*, 2014; Mostert *et al.*, 2007; Toderi *et al.*, 2007). De tels événements de crise peuvent, par exemple, déclencher le soutien et l'engagement politiques, ainsi que les changements législatifs favorables qui sont nécessaires au changement (Johannessen et Hahn, 2013; Medema *et al.*, 2008; Tidball et Krasny, 2014). Olsson *et al.* (2010) attestent également que le rôle des crises est de « débloquer » le système, c'est-à-dire qu'une crise, telle que la crise du changement climatique, la crise alimentaire ou la crise financière peuvent potentiellement être utilisées de manière productive afin de stimuler l'expérimentation, l'innovation, la nouveauté et l'apprentissage (Gunderson *et al.*, 2009). La revue de littérature de Siebenhüner *et al.* (2016) met toutefois en évidence que les études se concentrent plutôt sur la manière dont les parties prenantes et la communauté locale réagissent et sur les types d'interventions utilisées, plutôt que sur le lien entre les crises et les processus d'apprentissage social.

Tableau 1.4 Sommaire des facteurs qui influencent l'apprentissage social niveau de la structure de gouvernance et de la société

Niveaux	**Facteurs**	**Auteurs**
Structure de gouvernance et société	Structure de gouvernance et capacités institutionnelles	Tippett et al. (2005) Mostert et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Olsson et al. (2010)
	Financement et instruments de soutien externe	Olsson et al. (2010) Cheng et al. (2011)

		Medema et al. (2015)
	Lois et politiques	Lankford et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Medema et al. (2008) Olsson et al. (2010)
	Soutien politique et engagement	Lankford et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Medema et al. (2008) Medema et al. (2015)
	Événements de crise, changement climatique et incertitude	Jiggins et al. (2007) Lankford et al. (2007) Mostert et al. (2007) Toderi et al. (2007) Medema et al. (2008) Olsson et al. (2010)

1.2.2.2 Processus

Cette seconde section se concentre sur la recherche qui porte sur le processus d'apprentissage social en soi. La première partie s'attarde aux caractéristiques du processus, alors que la deuxième porte sur les dynamiques du processus. Pris dans son ensemble, cette littérature s'intéresse à la question : comment se produit l'apprentissage?

Caractéristiques de processus

En lien avec la section précédente, le processus d'apprentissage est souvent abordé en termes de facteurs de processus ou de caractéristiques souhaitées du processus. La revue de littérature de Medema et al. (2014) a permis d'identifier les principales caractéristiques du processus qui peuvent faciliter l'apprentissage social pour lesquelles ils ont établi des indicateurs (voir Tableau 1.5). Parmi celles-ci, on retrouve les composantes identifiées par Keen *et al.* (2005) et Dyball et al. (2007) comme constituant le fondement de l'apprentissage social et qui sont reprises par de nombreux

auteurs (Axelsson *et al.*, 2013; d'Angelo et Brunstein, 2014; Kilvington, 2010; Lee et Krasny, 2015; Muro et Jeffrey, 2008; Reed, M. *et al.*, 2010). Ces composantes interagissent et se chevauchent, chacune ayant un rôle important en soi. Ces cinq composantes sont : (1) la réflexion et la réflexivité; (2) l'orientation et la pensée systémique; (3) l'intégration et la synthèse; (4) la négociation et la collaboration, ainsi que (5) la participation et l'engagement. L'ensemble des caractéristiques sont révisées dans les prochains paragraphes.

Tableau 1.5 Caractéristiques du processus et indicateurs pour l'apprentissage social (Medema et al., 2015)

Caractéristiques	**Indicateurs**
Interaction institutionnelle	- Mécanismes d'interaction institutionnelle, par ex. le développement de réseaux régionaux d'organisations communautaires.
Participation élargie et engagement	- Le recours a des approches participatives.
Cogestion	- Collaboration de tous les secteurs de prise de décision, y compris les différentes traditions de savoir.
Intégration et synthèse des connaissances	- Utilisation de données scientifiques crédibles et de connaissances et informations validées à l'externe, provenant de différents niveaux.
Approche intentionnelle de l'apprentissage	- Promotion de l'apprentissage et de la réflexion (par exemple, à travers des leçons apprises, réunions et ateliers d'apprentissage); un suivi collaboratif.
Environnement facilitant et démocratique	- Interactions répétées; discours informel et ouvert; facilitation constructive des conflits; une pensée libre; règles de dialogue.

Pour Dyball et al. (2007) une **orientation systémique et une pensée systémique** offrent un moyen de développer une plus grande conscience et compréhension de la dynamique des processus de changement, y compris les relations et les interactions, qui se déroulent dans un contexte complexe typique des interactions homme-environnement (Medema et al., 2014). Il s'agit d'une composante indispensable, car elle aide les gens à comprendre les systèmes qu'ils essaient de changer (Dyball et al., 2007; Tilbury, 2007).

La pensée systémique est basée sur une compréhension critique de la façon dont fonctionnent les systèmes complexes, tels que les systèmes sociaux et environnementaux, en considérant l'ensemble plutôt que la somme des parties (Tilbury, 2007). Puisqu'elle met en relief des approches holistiques et intégratrices qui tiennent compte de la relation entre les composantes du système, la pensée systémique offre une meilleure façon de comprendre et de gérer des situations complexes. De plus, la pensée systémique reconnaît que l'incertitude et le dynamisme sont inhérents au système et se concentre sur la clarification des *schèmes* et processus plutôt que sur les événements ou la recherche de finalités (Keen *et al.*, 2005; Kilvington, 2010). Ainsi, Dyball *et al.* (2007) précisent qu'il faut savoir accepter que la surprise et le changement sont constitutifs du système et que la seule réponse appropriée est un changement adaptatif dans la pratique et les attentes. En d'autres termes, le changement constant des systèmes que les individus cherchent à gérer nécessite un engagement continu à l'apprentissage social. Dans le même ordre d'idée, Tilbury (2007) affirme que la pensée systémique peut remplacer les vieilles façons de penser les idées de façon fragmentée en favorisant une gestion intégrée et adaptative.

Les contextes à multiples échelles et niveaux nécessitent la facilitation de **l'interaction entre les institutions** (Medema et al., 2014). Par exemple, des réseaux à différents niveaux peuvent avoir recours à différents mécanismes d'interaction en fonction des divers niveaux tels que le développement de réseaux internationaux et régionaux d'organisations communautaires et de groupe d'activistes (Lebel *et al.*, 2006). De plus, le fait d'inviter un groupe large et diversifié de parties prenantes à un processus d'apprentissage peut faciliter le développement de nouveaux partenariats d'apprentissage forts dans lequel s'engagent les participants (Pahl-Wostl, 2009). Le cas étudié par Medema et al. (2015) avait développé une approche intégrée qui visait à faciliter trois types d'intégration : l'intégration territoriale (au-delà des frontières administratives); l'intégration horizontale (entre acteurs et parties prenantes du même niveau); et l'intégration verticale (entre les acteurs et les parties prenantes de différents

niveaux administratifs). Les partenariats mis en place avaient permis de rassembler différents acteurs et parties prenantes à différents niveaux et échelles.

Différents types de **participation et d'engagement prolongés** sont requis en fonction des objectifs communs de gestion et d'apprentissage qui sont définis. Dyball et al. (2007) recommandent le recours à différentes formes de participation, ainsi qu'à une combinaison d'approches à différents moments. La mise en place d'approches participatives est alors à encourager pour favoriser les interactions entre les parties prenantes (Lee et Krasny, 2015; Medema *et al.*, 2014; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2012). Cet engagement et cette participation des parties prenantes sont aussi nécessaires à la collaboration, qu'ils le sont à l'apprentissage. Comme l'explique Tilbury (2007), la participation est essentielle afin de développer les capacités des personnes et leurs aptitudes à poser les actions en vue d'un changement vers le développement durable. Ainsi, grâce à la participation, les participants sont au centre de l'expérience et sont eux-mêmes responsables de l'apprentissage, de sa facilitation et de la prise de décision. Dyball et al. (2007), ainsi que Bouwen et Taillieu (2004) soutiennent également que cet apprentissage porte fondamentalement sur un engagement envers un processus de prise de décision équitable sur les enjeux de développement durable. Muro et Jeffrey (2012) traitent quant à eux d'une participation égalitaire, c'est-à-dire que la communication et l'interaction se caractérisent par une participation égale de toutes les parties impliquées. L'apprentissage a donc lieu à travers les pratiques et expériences collectives lorsque les parties prenantes se réunissent dans des actions et conversations communes (Bouwen et Taillieu, 2004). Ce mode d'action et de participation conjointes conduit à une adhésion active et responsable à travers les différents niveaux.

Tout en encourageant la participation, il importe de s'assurer que la durée, le nombre et la fréquence des rencontres sont suffisants pour permettre l'échange, le dialogue, ainsi qu'un réel progrès (Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2012). C'est pourquoi Mostert et al. (2007) proposent, par exemple, de compléter les réunions plénières par

des groupes de travail, des contacts bilatéraux et des visites sur le terrain. Ils soulignent également l'importance de la représentation de toutes les parties prenantes, mentionnant toutefois que l'inclusion de trop de parties prenantes peut aussi créer des problèmes. Par exemple, lors de la tenue de rencontres, un trop grand nombre de participants peut être considéré comme problématique en l'absence d'un format de réunion approprié pour permettre des discussions en grand groupe.

Medema et al. (2015) identifient la **cogestion** entre les différents groupes de parties prenantes comme étant une autre caractéristique importante. Une cogestion réussie découle habituellement de processus auto-organisés et adaptatifs d'apprentissage dans l'action plutôt que d'un partage optimal de pouvoir entre les niveaux. Muro et Jeffrey (2012) réfèrent quant à eux à un contrôle de processus qu'ils définissent en fonction de l'influence des participants sur la définition de l'agenda et les procédures de collaboration (Mostert *et al.*, 2007; Schusler *et al.*, 2003; Webler *et al.*, 1995).

À cette cogestion, est donc associée la collaboration. L'apprentissage social dirigé vers la résolution d'enjeux complexes implique effectivement la **collaboration** entre les diverses parties prenantes et les réseaux et partenariats deviennent un moyen de partager les responsabilités et apprendre comment répondre aux enjeux (Tilbury, 2007). Ceux-ci doivent non seulement inclure des intérêts et perspectives divers, mais aussi des partenaires de différents niveaux et secteurs de prise de décision (local, régional et international) (individus, groupes, communauté, experts, gouvernement) (Dyball et al., 2007; Tilbury, 2007). Cette collaboration suppose donc des connaissances diversifiées, par exemple, l'expertise scientifique d'un chercheur ou l'expérience directe des membres de la communauté et chaque contribution doit être reconnue et respectée (Dyball et al., 2007).

Dyball et al. (2007) précisent que la **négociation** est toujours nécessaire à la collaboration. Ils proposent une approche constructive de la négociation selon laquelle le conflit génère des opportunités d'apprentissage. C'est également ce qu'avance Wals

(2007), selon qui l'apprentissage social permet non seulement à des points communs et à un capital social de se former, mais fournit également un espace pour la discorde et la dissension. Ainsi, les opinions et données contradictoires doivent être accueillies comme /étant créatrices de conditions permettant de générer de nouvelles connaissances. L'apprentissage social exige aux participants d'adopter un dialogue qui aborde les conflits relatifs aux idées, aux solutions potentielles, ainsi qu'aux bonnes pratiques. Loeber *et al.* (2007) soutiennent que l'apprentissage se produit lorsqu'il y a des conflits entre les idées, mais aussi lorsqu'il y a des divergences entre les attentes, les expériences ou les désirs. De plus, puisqu'ils sont liés à des enjeux importants, les processus d'apprentissage social ne sont jamais neutres en termes de valeurs et, par conséquent, ils soulèvent des processus de pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, du réseau ou de la communauté (Wildemeersch, 2007). Et c'est à travers l'interaction, que les diverses parties prenantes ont l'occasion d'apprendre de leurs expériences, idées et valeurs respectives et ainsi générer des connaissances au sein desquelles celles-ci sont plus ou moins intégrées (Loeber et al., 2007). De cette façon, les parties prenantes peuvent travailler ensemble et s'engager dans une action collective ou des pratiques complémentaires, alors qu'elles ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs et aspirations au départ.

En lien avec la collaboration et la négociation, un élément considéré important par plusieurs auteurs est la **facilitation** (Akpo *et al.*, 2015; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2008; Reed, M. G. *et al.*, 2014). Comme le soulignent Sol *et al.* (2013), la facilitation est particulièrement nécessaire lorsque des sentiments d'insécurité et d'incertitude apparaissent et elle peut contribuer à ce qu'un certain niveau de confiance soit maintenu. La facilitation peut établir un espace où les gens se sentent en sécurité, où ils n'ont pas peur de faire des erreurs et elle peut servir d'intermédiaire entre les différents cadres et intérêts des parties prenantes. Elle peut ainsi être aussi fort utile dans la gestion des conflits.

L’intégration fait référence à la combinaison de diverses perspectives, approches et idées pour révéler la complexité et maximiser l’apprentissage à travers la différence (Dyball *et al.*, 2007; Lee et Krasny, 2015; Plummer et FitzGibbon, 2007). C’est cette combinaison qui permet d’établir un portrait complet. L’**intégration et la synthèse** des connaissances, horizontale et verticale, sont nécessaires pour faciliter les processus d'apprentissage social (Medema et al., 2014). Il est essentiel que des liens soient développés à travers les niveaux pour permettre l'accès à l'information et la liaison entre les personnes par l'utilisation de ces informations (Lebel *et al.*, 2006). De plus, l'accès à des informations validées à l’externe rend les informations plus fiables et le processus de collecte et d'analyse des informations plus légitime. L'accès à une science crédible provenant de différents niveaux est alors essentiel (Adger *et al.*, 2005).

Dyball et al. (2007) expliquent que, pour une prise de décision intégrée, les participants doivent considérer l’ensemble des perspectives. Les groupes d'âge, de genre et d'experts ont leurs propres interprétations et expertises, de même que les communautés locales, les conseillers, les entreprises et les gouvernements. Par exemple, les communautés ont leurs propres souvenirs partagés et expériences terrain, alors que les conseillers travaillent en fonction de positions éthiques et compétences acquises particulières. Quant aux participants des organisations, ils ont un engagement envers leur organisation et les types d'expertise sont déterminés par la direction (Brown, V. et Pitcher, 2005). Pour arriver à une compréhension intégrée partagée, des mesures sont nécessaires à la conciliation de ces différentes interprétations de la même réalité.

De plus, **la réflexion et la réflexivité** sont des éléments essentiels des processus d'apprentissage social (Dyball et al., 2007). La réflexion, en tant que partie intégrante des processus d'apprentissage et de changement, révèle plus en profondeur la manière dont le contexte externe et interne, ainsi que les attributs individuels des personnes impliquées influencent les processus d'apprentissage et de changement, les actions et les valeurs (Alvesson, 2000; Folke *et al.*, 2005; Geels *et al.*, 2004).

Pour Tilbury (2007), la pensée critique et la réflexion invitent à examiner la façon dont est interprété le monde et comment les connaissances et opinions sont façonnées par les gens autour. Ceci favorise une compréhension plus profonde de l'éventail des intérêts de la communauté et permet d'identifier les relations de pouvoir et de remettre en question les présomptions culturelles qui influencent les choix. Keen *et al.* (2005) et Dyball *et al.* (2007) définissent quant à eux l'apprentissage social comme un processus de réflexion itérative qui se produit lorsque les individus partagent leurs expériences, leurs idées et leurs environnements avec les autres. Cette réflexivité - réfléchir sur la valeur de ce que l'on sait et comment on le sait - conduit à de nouvelles compréhensions et est une composante essentielle d'un apprentissage social réussi. Elle est aussi un levier important pour le changement social, car elle peut révéler comment les contextes théoriques, culturels, institutionnels et politiques affectent les processus d'apprentissage, les actions et les valeurs. Ils ajoutent que ces réflexions et questionnements critiques se produisent de différentes façons, à différents niveaux : personnel, interpersonnel, communauté et société. Dans la même veine, Bouwen et Taillieu (2004) ajoutent que cette réflexion critique doit notamment porter sur les limites des institutions et mécanismes de gouvernance existants et sur l'expérimentation de formes de gouvernance participatives, à plusieurs niveaux et axées sur l'apprentissage.

En lien avec la réflexion doit aussi être adoptée une **approche intentionnelle de l'apprentissage** en promouvant activement l'apprentissage organisationnel et l'autoréflexion critique chez les participants par le biais, par exemple, de réunions sur les leçons apprises et d'ateliers d'apprentissage qui favorisent un dialogue sur ce qui a été appris (Fernandez-Gimenez, M. *et al.*, 2008; Medema *et al.*, 2014). Différents mécanismes, tels qu'une gestion adaptative et un suivi et évaluation collaboratifs, peuvent déclencher la réflexivité et aider à révéler des problèmes qui seraient autrement demeurés non identifiés. Les résultats de Medema et al. (2015) avaient toutefois démontré qu'il n'y avait que rarement de temps investi pour une réflexion réelle et

consciente. S'ils se produisent, les processus réflexifs se déroulent principalement au niveau local grâce à l'élaboration de visions et de priorités communes. Un suivi collaboratif de la performance n'avait pas non plus été implanté.

Medema et al. (2014) et d'autres auteurs relèvent de plus l'importance de fournir **un environnement ou structure démocratique** favorable aux processus d'apprentissage social qui est caractérisé par un discours informel et ouvert, des interactions répétées, de la confiance, une signification et compréhension commune, une communication ouverte, une ouverture d'esprit, une facilitation constructive des conflits, ainsi qu'une responsabilité et un engagement relatifs au processus d'apprentissage, aux solutions et aux résultats (Dyball *et al.*, 2007; Johannessen et Hahn, 2013; Pahl-Wostl, 2009; Sol *et al.*, 2013; Wals, A. E. J. *et al.*, 2009). De façon à concilier les différences d'opinions et perspectives, Dyball et al. (2007), ainsi que Keen *et al.* (2005) mettent l'accent sur le dialogue, pour lequel ils proposent d'appliquer les principes de dialogue de Bohm (1996). Ces principes incluent « un engagement envers le processus d'intégration, l'écoute et la prise de parole sans jugement, l'identification des suppositions sous-jacentes, la reconnaissance et le respect des idées et contributions des autres, la reconnaissance des différences entre la quête d'informations et le plaidoyer, la souplesse quant au besoin de résultats spécifiques, l'écoute de soi et parler pour soi lorsque nécessaire et suivre le mouvement[5] » (traduction libre). Un discours ouvert et innovant est d'une grande importance, à l'inverse des contextes plus formels qui maintiennent généralement les acteurs coincés dans la défense de positions établies et dans la négociation plutôt que dans la collaboration et l'apprentissage (Folke *et al.*,

[5] « Bohm's principles are to: commit yourself to the integrative process; listen and speak without making a judgment; identify your own and others assumptions; acknowledge and respect the other contributors and their ideas; recognize the difference between inquiry and advocacy; relax your need for any particular outcome; listen to yourself and speak for yourself when you need to; and to go with the flow. » Dyball et al., 2007, p. 187.

2005; Medema *et al.*, 2014; Pahl-Wostl *et al.*, 2007).

Une **bonne volonté, une compréhension commune et une confiance** sont aussi des éléments essentiels puisqu'ils sont nécessaires pour être en mesure de parvenir à une compréhension commune et des objectifs communs. Leur établissement exige toutefois du temps et peut être facilement brisé en raison de divergences d'opinions ou de malentendus, par exemple (Medema, 2014; 2008). Sol et al. (2013) définissent la confiance comme la croyance que les autres vont agir de façon convenable, alors qu'il n'y a pas de possibilité d'intervention (Peeman, 2009). La confiance peut notamment faciliter l'apprentissage et l'innovation face à l'ambiguïté et à la nature non structurée des enjeux complexes (Paul et McDaniel Jr, 2004). Et pour traiter les présuppositions diverses, la confiance peut permettre de se montrer plus facilement vulnérable face aux actes d'autrui. Sol *et al.* (2013) soulignent donc l'importance d'un climat de confiance, mais aussi d'un engagement à la réciprocité (Grin et Hoppe, 1995). C'est à travers une interaction et une communication fréquentes et significatives que s'entretient la confiance et se développe un engagement à agir (Hoverman *et al.*, 2011). Leur étude a notamment montré « qu'un lent déclin de l'engagement a engendré plus tard un déclin soudain de la confiance mutuelle[6] » (traduction libre).

Sol et al. (2013) précisent que l'engagement ne se réfère pas seulement à la passion ou à la motivation envers une initiative, mais aussi à la quantité de ressources telles que le temps et l'argent qui sont mis à disposition. Cet engagement naît d'intérêts et de valeurs forts relativement à l'enjeu et aux objectifs du projet. De plus, l'engagement personnel diffère de l'engagement organisationnel de l'organisation représentée et le représentant n'a pas nécessairement le même type et le même niveau d'engagement que son

[6] « Our case study showed that a slow decline of commitment resulted in a sudden decline in mutual trust later on. » Sol et al., 2013, p. 41.

organisation.

Enfin, une répartition égale de la prise de décision dans laquelle les enjeux et préoccupations des gens sont traités adéquatement peut faciliter le développement de la confiance. La méfiance peut toutefois apparaître en raison de fausses perceptions sur les autres parties impliqués, d'étiquettes que les gens apposent aux autres ou en supposant des agendas cachés. Cette méfiance peut alors conduire, par exemple, à l'exclusion de certaines parties prenantes, à un refus de partager des informations nécessaires, à ne pas croire l'information qui est partagée, à un manque d'apport de soutien ou à garder certaines informations pour soi (Lankford *et al.*, 2007).

Tableau 1.6 Sommaire des facteurs de processus qui facilitent l'apprentissage social

Caractéristiques	**Auteurs**	
Orientation systémique	Keen et al. (2005) Dyball et al. (2007) Tilbury (2007) Kilvington (2010)	
Facilite l'interaction entre les institutions	Lebel et al. (2006) Pahl-Wostl et al. (2009) Huntjens et al. (2011)	Johannessen et Hahn (2013) Medema et al. (2015)
Participation et engagement prolongés	Schusler et al. (2003) Bouwen et Taillieu (2004) Dyball et al. (2007) Mostert et al. (2007) Tilbury (2007) Cundill (2010)	Muro et Jeffrey (2012) Akpo et al. (2015) Lee et Krasny (2015) Medema et al. (2015) Boisjoly et Yengoh (2017)
Cogestion, collaboration et négociation	Schusler et al. (2003) Keen et al. (2005) Dyball et al. (2007) Loeber et al. (2007) Mostert et al. (2007) Tilbury (2007)	Wals (2007) Huntjens et al. (2011) Muro et Jeffrey (2012) Akpo et al. (2015) Medema et al. (2015)
Facilitation	Schusler et al. (2003) Mostert et al. (2007) Muro et Jeffrey (2008) Cundill (2010)	Sol et al. (2013) Reed et al. (2014) Akpo et al. (2015) Boisjoly et Yengoh (2017)

Intégration et synthèse des connaissances	Lebel et al. (2006) Dyball et al. (2007) Plummer et FitzGibbon (2007) Cundill (2010)	Huntjens et al. (2011) Akpo et al. (2015) Lee et Krasny (2015) Medema et al. (2015)
Réflexion, réflexivité et apprentissage continu	Bouwen et Taillieu (2004) Keen et al. (2005) Dyball et al. (2007) Tilbury (2007)	Fernandez-Gimenez et al. (2008) Cundill (2010) Medema et al. (2015)
Environnement/structure démocratique caractérisé par un dialogue informel et ouvert	Schusler et al. (2003) Keen et al. (2005) Dyball et al. (2007) Pahl-Wostl et al. (2007) Pahl-Wostl (2009) Wals et al. (2009)	Cundill (2010) Muro et Jeffrey (2012) Johannessen et Hahn (2013) Sol et al. (2013) Medema et al. (2015)
Volonté, compréhension commune et confiance	Lankford et al. (2007) Medema (2008)	Cundill (2010) Sol et al. (2013)

Dynamiques de processus

L'apprentissage est sujet à de nombreuses conceptualisations qui tentent de décrire ce qui se passe pendant le processus d'apprentissage et les résultats qui en découlent. La littérature sur l'apprentissage social est hétérogène. Deux modèles ressortent toutefois comme les plus récurrents soient celui de Argyris et al. (1978) tiré des théories de l'apprentissage organisationnel et celui de Kolb (1984) tiré des théories de l'apprentissage expérientiel.

Plusieurs auteurs se fondent sur les travaux en apprentissage organisationnel et plus spécifiquement à la contribution de Argyris et Schön (1978) sur les trois catégories d'apprentissage développées (apprentissage à boucle simple, double ou triple) (Beers *et al.*, 2016; Boisjoly et Yengoh, 2017; Medema *et al.*, 2014; Pahl-Wostl, 2009; Pahl-Wostl *et al.*, 2007; Poncelet, 2001; Sol *et al.*, 2013; Turcotte, M.-F. *et al.*, 2008; Waddell, 2005; Wildemeersch, 2007). Comme en attestent Siebenhüner *et al.* (2016),

ces catégories sont devenues bien établies et largement utilisées. Argyris, Chris et Schön (1978) décrivent un processus d'apprentissage de multiples boucles d'apprentissage : simple, double et triple. Plus l'apprentissage compte de boucles, plus la réflexion est profonde. L'apprentissage à boucle simple porte sur l'identification et la correction des erreurs en modifiant seulement le comportement habituel. Il est adaptatif, laissant les valeurs et présomptions incontestées et inchangées. L'apprentissage à boucle double facilite la correction de ces erreurs par l'examen des valeurs et politiques sous-jacentes. L'apprentissage à boucle triple comprend la conception de normes et de protocoles régissant l'apprentissage à boucle simple et boucle double et améliore les capacités d'apprentissage (Medema *et al.*, 2014; Muro et Jeffrey, 2008; Siebenhüner *et al.*, 2016).

Se référant à Argyris, Chris et Schön (1978), Medema *et al.* (2014) décrivent le processus d'apprentissage social comme une série de cycles d'apprentissage, à boucle simple, double ou triple, pouvant éventuellement entraîner des changements fondamentaux de comportements (Folke *et al.*, 2005; Huitema *et al.*, 2010; Keen *et al.*, 2005; Pahl-Wostl, 2009). En contexte de développement durable, ces processus réflexifs peuvent être un moteur essentiel du changement social, car ils peuvent aider à révéler comment les contextes théoriques, culturels, institutionnels et politiques affectent les processus d'apprentissage, les actions et les valeurs (Alvesson, 2000; Pedynowski, 2003).

Ils décrivent l'apprentissage à boucle simple comme « respecter les règles » tout en essayant de corriger un résultat inacceptable. Il peut aussi référer à l'apprentissage de nouvelles compétences et capacités, par le biais d'améliorations progressives, permettant de mieux faire quelque chose sans examiner ni remettre en question les croyances et les hypothèses sous-jacentes. Dans l'apprentissage à boucle double, les individus et les groupes réfléchissent non seulement aux écarts constatés et à la façon de les corriger, mais aussi sur la nécessité ou non de modifier les « règles ». Cet apprentissage se produit en reconsidérant et en modifiant fondamentalement les

présuppositions sous-jacentes et les schémas de pensée et de comportement. Enfin, l'apprentissage à boucle triple implique une réflexivité sur les « règles » (non pas seulement à savoir si les règles doivent être modifiées) ou un méta-apprentissage sur les processus d'apprentissage à boucle simple et double. Ce type de méta-apprentissage consiste à apprendre à apprendre. Il s'agit de réfléchir à pourquoi les individus et les groupes apprennent d'une certaine façon et à quelles normes, quelles valeurs et quel paradigme guident leurs processus d'apprentissage et de prise de décision. L'apprentissage à triple boucle peut donc impliquer un processus de transformation en créant un changement de contexte ou de perspectives. En définitive, ce type d'apprentissage peut conduire à une refonte des normes, protocoles et structures de gouvernance existants. L'apprentissage à boucle triple implique la même réévaluation des présomptions et des modèles que l'apprentissage à double boucle, mais il considère également s'il est nécessaire de modifier les règles de prise de décision et d'apporter des changements fondamentaux dans les systèmes de gouvernance.

Pahl-Wostl (2009) distingue les trois niveaux d'apprentissage de façon légèrement différente. Selon le modèle d'apprentissage social proposé, l'apprentissage à simple boucle réfère à un raffinement des actions pour améliorer la performance sans changer les hypothèses de base et remettre en question les routines établies. Des changements progressifs dans les pratiques et actions établies visent à améliorer la réalisation des objectifs. L'apprentissage à double boucle correspond à un changement dans le cadre de référence et d'une remise en question des hypothèses directrices. Le recadrage implique une réflexion sur les objectifs et le cadrage du problème (priorités, inclure les nouveaux aspects, modifier les frontières de l'analyse système) et des présomptions sur la manière d'atteindre les objectifs. L'apprentissage à boucle triple renvoie à une transformation du contexte structurel et des facteurs qui déterminent le cadre de référence. Il fait référence aux transitions de l'ensemble du régime (par exemple, la modification des cadres réglementaires ou des pratiques en matière de gestion des risques). Cette transformation nécessite de reconnaître que les paradigmes et les

contraintes structurelles entravent un recadrage efficace. La transformation implique ainsi un changement de paradigme et des normes et valeurs sous-jacentes. Pahl-Wostl (2009) précise que de nombreux types d'apprentissages en boucle double ne peuvent être efficaces que s'ils sont accompagnés d'un apprentissage en triple boucle puisque le cadre de référence dominant est souvent fortement influencé par le contexte structurel et que le recadrage peut alors ne pas être possible. De plus, l'apprentissage social progresse par étapes en passant par les phases d'apprentissage à boucle simple, à double et à triple boucle et il est plausible de s'attendre à une succession dans laquelle le niveau immédiatement supérieur n'est possible que lorsque les contraintes d'un niveau inférieur ont été surmontées.

Dans ces deux applications de l'apprentissage multiboucles, les auteurs modélisent et simplifient les trois boucles en termes similaires: un apprentissage (ou amélioration) progressif, un recadrage et un apprentissage transformationnel (ou transformation). Un parallèle est également établi entre les trois boucles et les niveaux de l'apprentissage social. Le niveau micro correspond au niveau des processus entre parties prenantes participant au processus d'apprentissage collaboratif (et donc au sein du partenariat multipartite), le niveau méso correspond au niveau des changements dans les réseaux d'acteurs, alors que le niveau macro correspond au niveau des changements dans les structures de gouvernance (les conditions au niveau de la gouvernance et de la société) (Pahl-Wostl, 2009).

D'autres auteurs réfèrent aux théories de l'apprentissage expérientiel (Dougill *et al.*, 2006; Maarleveld et Dabgbégnon, 1999; Maarleveld et Dangbegnon, 2002; Pahl-Wostl, 2002; Toderi *et al.*, 2007), les combinant même parfois avec le modèle d'Argyris, Chris et Schön (1978) (Lee et Krasny, 2015; Medema *et al.*, 2014; Plummer et FitzGibbon, 2007; Waddell, 2005). Émergeant de la recherche en éducation, l'élément central de l'apprentissage expérientiel est la réflexion vue comme « un moyen de reprendre possession de son expérience, d'élaborer une pensée à son propos et d'évaluer le sens que prend cette expérience dans l'existence » (Balleux, 2000). Ils

s'inspirent plus spécifiquement du modèle de Kolb (1984) qui décrit comment des expériences concrètes conduisent à une réflexion qui entraîne à son tour l'élaboration de concepts abstraits, par exemple le développement de nouvelles idées. Ces concepts doivent ensuite être testés dans la pratique, ce qui conduit à de nouvelles expériences concrètes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus (Balleux, 2000; Muro et Jeffrey, 2008).

À partir de ce modèle, Dyball *et al.* (2007) proposent un processus de réflexion comme des séries de cycles d'apprentissage. Le cycle suit une certaine séquence : un diagnostic de ce qui compte pour les gens, suivi par la conception de ce qui pourrait être, de l'action de faire ce qui est possible, pour ensuite développer une compréhension plus profonde par la réflexion et l'évaluation de cette expérience pratique. Le point de départ du cycle et la direction de l'apprentissage dépendent des besoins et des objectifs de l'individu ou du groupe. Dyball *et al.* (2007) proposent d'utiliser ce cycle comme cadre de référence pour favoriser une réflexion continue sur les actions et les idées, ainsi que sur les relations entre les connaissances, les comportements et les valeurs. Et comme tout processus de réflexion, il peut s'appliquer à différents niveaux (Schön, D., 1983; Schön, D. A., 1987) :

- Au niveau individuel, par l'établissement d'objectifs et un suivi sur les processus et les résultats;
- Au niveau interpersonnel, par le biais de breffage et de débreffage de groupes;
- Au niveau de la communauté, par la création d'une vision commune, l'identification des priorités et l'établissement d'indicateurs de performance à évaluer;
- Au niveau sociétal, par l'évaluation et l'étude des impacts des lois, des réglementations et des marchés.

À partir du cycle de Dyball *et al.* (2007), Plummer et FitzGibbon (2007) simplifient et décrivent la réflexion comme une orientation de l'action qui implique le diagnostic, la conception, l'action collective et l'évaluation. À cette description, Lee et Krasny (2015) ajoutent la notion de modification, ce qui les amènent à présenter la réflexion

comme une orientation de l'action qui implique la modification de procédures à travers le diagnostic, la conception, l'action collective et l'évaluation.

La littérature propose une recension détaillée de conditions/composantes du processus qui favorisent l'apprentissage social. Quant à la dynamique des processus, la recherche suggère quelques modèles, mais demeure limitée. La dynamique sociale est également très peu abordée Il ressort un manque quant à la description des processus sociaux et de la dynamique de groupe qui opèrent dans la participation au partenariat multipartite pour arriver à mieux comprendre comment se produit l'apprentissage social.

1.2.3.3 Résultats

Puisque l'apprentissage social vise à contribuer au changement vers un développement durable, les recherches s'intéressent aux résultats du processus d'apprentissage. D'abord, est-ce qu'il y a un changement ? Et si oui, qu'est-ce qui a changé ? Cette dernière section de la revue de littérature sur l'apprentissage social et le partenariat multipartite porte sur les résultats du processus d'apprentissage social.

Deux modèles

Plusieurs auteurs réfèrent au modèle développé par Pahl-Wostl (2006) et distinguent les résultats de l'apprentissage social en termes de résultats techniques et relationnels (Akpo *et al.*, 2015; Beers *et al.*, 2016; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2012). Les résultats techniques font référence à la mise en œuvre de mesures visant à résoudre des problèmes de développement durable, par exemple, des nouvelles idées et des solutions innovantes relatives à l'enjeu. Les résultats relationnels font référence à la capacité du groupe de parties prenantes à traiter les problèmes. Des exemples de résultats relationnels portent sur l'amélioration des relations impliquées par l'augmentation de la capacité du groupe à gérer un problème et la satisfaction des participants (Pahl-Wostl *et al.*, 2007). C'est en fonction de ces deux catégories que Pahl-Wostl et Hare (2004) présentent les résultats de l'apprentissage social.

Tableau 1.7 Les résultats du processus d'apprentissage (Pahl-Wostl et Hare, 2004)

Catégories	**Résultats d'apprentissage**
Qualités relationnelles	- Création d'un forum de discussion; - Nouvelles techniques pour soutenir la communication et la planification; - Meilleure connaissance de leurs propres perspectives; - Compréhension du système et de ses complexités; - Compréhension du rôle des différentes parties prenantes; - Faible niveau de confiance.
Qualités techniques	- Transformation du modèle de gestion de l'offre et nouvelle politique.

C'est à partir de ce modèle que Mostert *et al.* (2007) ont analysé dix études de cas. La majorité des résultats rapportés étaient de nature relationnelle tels qu'une meilleure compréhension des enjeux, une meilleure compréhension des rôles et des points de vue des autres parties prenantes, ainsi qu'une amélioration de la confiance et des relations entre les parties prenantes. Dans certains cas, de nouvelles organisations avaient été mises sur pieds et de nouveaux contacts avaient été faits. Quant aux résultats techniques, certains progrès plus substantiels avaient été faits, par exemple, le développement et l'implantation de nouvelles pratiques de gestion, l'implantation de projets pilotes, la construction de barrages, la modernisation de stations de traitement de l'eau, ainsi que diverses propositions établies conjointement. Par l'analyse de l'ensemble des résultats, Mostert *et al.* (2007) constataient toutefois que les résultats étaient souvent très limités.

D'autres auteurs distinguent plutôt les résultats de l'apprentissage social à partir du modèle de l'apprentissage à boucle unique, à boucle double et boucle triple de Argyris et Schön (1978) présenté précédemment (Armitage *et al.*, 2008; Boisjoly et Yengoh, 2017; Lee et Krasny, 2015; Maarleveld et Dabgbégnon, 1999). À partir des travaux de Armitage *et al.* (2008) et de Plummer et FitzGibbon (2007), Lee et Krasny (2015) traduisent les résultats d'apprentissages à boucle simple, double et triple en termes de changements correspondant. Les types de résultats sont décrits de la façon suivante :

Tableau 1.8 Caractéristiques et descriptions des résultats des processus d'apprentissage social (Lee et Krasny, 2015)

Caractéristiques	**Descriptions**
Apprentissage à boucle simple	Correction d'erreurs de routines.
Apprentissage à boucle double	Correction des erreurs par l'examen des valeurs et politiques.
Apprentissage à boucle triple	Correction des erreurs par la conception de normes et protocoles de gouvernance.

Les résultats d'apprentissage à boucle simple ont été étudiés par l'entremise de preuves de changements dans les pratiques de gestion. Dans certains cas étudiés, les participants ont décrit des exemples d'adaptation de pratiques basées sur des expériences d'essais et erreurs. Les preuves de changements de politiques et d'objectifs, ainsi que de changements dans le comportement des parties prenantes ont été utilisées comme démonstration de résultats d'apprentissage à boucle double. Dans un premier cas, les résultats du projet ont inspiré des changements dans la politique du gouvernement local. De plus, les gens étaient davantage engagés, ce qui a débouché sur d'autres résultats concrets, tels que la participation active des citoyens et l'appui du gouvernement local. Ces changements de comportement ont été facilités par la modification des points de vue des gens. Dans un deuxième cas, des modifications des points de vue des parties prenantes ont influencé l'orientation du projet et l'objectif a été changé. Dans ce cas-ci toutefois, les résultats n'incluaient pas de changement dans les politiques gouvernementales. Des preuves de résultats d'apprentissage à boucle triple, définis comme des changements résultant de la remise en question des valeurs et des normes sous-jacentes aux présomptions et actions, étaient uniquement présentes dans un cas, alors qu'une nouvelle structure de gouvernance, encourageant l'inclusion des points de vue des citoyens, a été établie. Lee et Krasny (2015) terminaient en faisant le constat que, bien qu'il soit souvent attendu que l'apprentissage social mène à des

comportements ou à des actions sociales durables (Pahl-Wostl et al. 2008), de tels changements ne peuvent être garantis.

Armitage et al. (2008) rapportent également des exemples de résultats d'apprentissage à boucles multiples, y compris l'organisation de séances de discussion pour collecter des informations sur les intérêts des diverses parties prenantes qui a mené à la préparation d'une série d'options sur laquelle s'est fondée une seconde délibération (apprentissage à boucle simple). Ils présentent aussi en exemple la révision d'un processus de planification prévu pour y intégrer la complexité, l'orientation systémique et la participation du public, ainsi que l'élaboration et la codification de principes de coopération à partir desquels ont pu travailler les diverses parties prenantes (apprentissage à boucle double).

Synthèses de résultats

Comme le remarquent Egunyu *et al.* (2016), les chercheurs en apprentissage social ont identifié et utilisent plusieurs variables pour étudier les résultats de l'apprentissage. À partir d'une revue de littérature, ceux-ci ont établi une grille de huit variables qu'ils ont divisé selon le niveau de l'apprentissage, c'est-à-dire s'il s'agit d'un résultat d'un apprentissage individuel ou de groupe. Leur propre recherche atteste des résultats de l'apprentissage social pour chacune des huit variables. Ces variables, ainsi que des exemples tirés de la littérature sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1.9 Variables et résultats de l'apprentissage social établis dans la littérature (Egunyu, Felicitas et al., 2016)

Niveaux	**Variables**	**Exemples de résultats d'apprentissage**
Individu	Connaissances	- Connaissances acquises, connaissance des valeurs des autres acteurs; - Apprentissage sur la gestion efficace des forêts; - Conscience accrue de la nécessité d'une action commune;

		- Apprentissage sur les préoccupations des autres participants; - Meilleure compréhension/conscience du problème.
	Compétences techniques	- Nouvelles compétences acquises.
	Compétences sociales	- Confiance développée.
Groupe	Actions/activités	- Construction de la communauté; - Changement dans les pratiques de gestion; - Initiatives développées sur la base de règles élaborées conjointement.
	Relations	- Relations plus fortes développées.
	Objectif/compréhension commune	- Compréhension partagée du problème; - Compréhension partagée de l'écosystème; - Compréhension partagée de la gestion forestière.
	Valeurs/attitudes /présomptions	- Changement des attitudes et présomptions sociales; - Intégration des différents « cadres » (*frames*) des parties prenantes dans le processus.
	Structure/organisation	- Établissement d'une nouvelle structure organisationnelle de gouvernance.

Références : Biedenweg et Monroe (2013), Brummel *et al.* (2010), Fernandez-Gimenez, M. *et al.* (2008), Mostert *et al.* (2007), Rist *et al.* (2007), Schusler *et al.* (2003).

À la lecture de la synthèse de Egunyu *et al.* (2016), il est possible de constater que les auteurs considèrent une multitude de résultats, incluant les apprentissages et les actions associées qui résultent des interactions sociales. De plus, Egunyu *et al.* (2016) insistent sur l'importance de considérer le temps relativement aux résultats d'apprentissage. Par exemple, les variables liées au développement de compétences sociales, de relations, de compréhension, ainsi qu'à un changement de valeurs nécessitent du temps. Même si certains résultats peuvent être atteints plus rapidement, tel que l'acquisition de certaines connaissances, il reste que le passage de « développer une compréhension partagée » à « la mise en œuvre d'une action collective » nécessite plus de temps (Measham, 2013; Schusler *et al.*, 2003). Un certain temps est effectivement nécessaire

pour que les acteurs soient en mesure de développer des collaborations (Cheng et Mattor, 2010).

Lorsqu'il s'agit de rapporter les résultats de l'apprentissage social, Siebenhüner *et al.* (2016) constatent pour leur part qu'une grande majorité des écrits réfère à du contenu cognitif et à des aspects relationnels. Un certain nombre rapporte des changements de comportements, alors que seulement quelques-uns rapportent des processus de changement sociétal comme preuve de l'apprentissage social.

Relativement au contenu cognitif, l'acquisition de connaissances, d'informations et une nouvelle prise de conscience sont souvent identifiées comme le résultat de processus d'apprentissage social (Beers *et al.*, 2016; Biedenweg et Monroe, 2013; Muro et Jeffrey, 2012; Schusler *et al.*, 2003). Akpo et al. (2015) ont par exemple noté comme résultat que les participants avaient développé une appréciation des positions des autres parties prenantes, ainsi que des connaissances et une compréhension mutuelle autour des pratiques utilisées.

Les aspects relationnels sont également un sujet récurrent qui met l'accent sur la dimension sociale ou collective des processus d'apprentissage. Plusieurs auteurs soutiennent l'idée que la création de nouvelles relations entre les groupes de parties prenantes ou le renforcement de relations existantes peuvent conduire à un changement (Akpo *et al.*, 2015; Cundill, 2010; Muro et Jeffrey, 2012; Roux *et al.*, 2011). Schusler *et al.* (2003) avaient par exemple constaté qu'un bon nombre de participants avaient créé de nouvelles relations et certains avaient développé une plus grande confiance aux autres.

De plus, bien qu'il soit souvent attendu que les processus d'apprentissage social se traduisent également par une adaptation de comportement, Siebenhüner *et al.* (2016) remarquent que certains articles en font mention, mais que seulement quelques études intègrent l'analyse du changement de comportement dans la conception de leur recherche. Une exception est l'étude de Buenstorf et Cordes (2008) qui utilisent un

modèle mathématique pour étudier les changements de consommateurs à travers l'apprentissage social.

Enfin, Siebenhüner *et al.* (2016) notent que les changements à l'échelle sociétale sont peu abordés dans les écrits. Ils affirment qu'il y a actuellement un déficit de recherche sur cet aspect, ce qui fait en sorte que, à l'heure actuelle, la mesure avec laquelle l'apprentissage social peut être utilement appliqué à l'étude des processus de changement social à grande échelle n'est pas encore claire. Sur cet élément, il faut aussi considérer que certains auteurs distinguent les résultats d'apprentissage des actions concrètes qui peuvent suivre. Par exemple, Beers et al. (2016) considèrent les connaissances, les actions et les relations nouvelles ou modifiées dans les interactions comme des résultats de l'apprentissage social. Les actions concrètes dans « le monde réel » sont plutôt considérées comme des impacts potentiels de l'apprentissage social. Pareillement, même s'ils considèrent les contributions potentielles de l'apprentissage social à l'action collective et au changement social, Muro et Jeffrey (2008) séparent ces contributions des résultats d'apprentissage.

La littérature décrit relativement bien les résultats possibles de l'apprentissage social. Par ailleurs, les résultats obtenus sont souvent limités, même si le potentiel de l'apprentissage social et du partenariat multipartite à contribuer à la résolution des problèmes de développement durable est reconnu (Lee et Krasny, 2015; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2008; Siebenhüner *et al.*, 2016).

1.2.3.4 Retour sur la littérature et question de recherche

La thèse s'intéresse spécifiquement à l'apprentissage social et à comment il se produit au sein du partenariat multipartite. La majeure partie des recherches sur le sujet de l'apprentissage social et des partenariats multipartites ont centré leurs observations sur les conditions et facteurs qui facilitent l'apprentissage social, ainsi qu'aux résultats du processus.

De nombreux facteurs peuvent favoriser l'apprentissage social sur différents niveaux : le niveau individuel, le niveau du partenariat multipartite et le niveau de la structure de gouvernance et de la société. Le niveau du réseau, ou interorganisationnel, ne ressort pas de façon significative de la littérature qui porte sur les conditions, mais il a tout de même une influence importante sur le partenariat multipartite (Medema *et al.*, 2014; Pahl-Wostl *et al.*, 2007). Il semble ici justifié de le considérer en raison de l'influence des parties prenantes externes, mais aussi des organisations que représentent les parties prenantes qui participent au partenariat multipartite. De même, l'apprentissage social nécessite de porter attention sur le processus interactif et à l'apprentissage qui se produit au niveau du groupe (Medema *et al.*, 2014; Pahl-Wostl *et al.*, 2007; Reed, M. *et al.*, 2010).

En fonction de ces mêmes niveaux, sont identifiés de multiples résultats que peut engendrer l'apprentissage social. Par exemple, au niveau des individus, des connaissances et compétences peuvent être acquises, alors que des relations et pratiques peuvent être développées au niveau du groupe. Au niveau du partenariat multipartite peut s'établir un système de gouvernance, alors qu'un nouveau réseau d'acteurs peut se créer au niveau interorganisationnel. Enfin, une nouvelle politique pourrait être mise en place au niveau sociétal. Par ailleurs, plusieurs recherches concluent également que les résultats obtenus sont limités.

Sur le processus, la littérature identifie des caractéristiques du processus qui favorisent l'apprentissage social. Sur la dynamique des processus, la recherche est limitée. Les conceptualisations de l'apprentissage social proposées mettent principalement de l'avant la réflexion et font référence à différents niveaux, mais la dynamique sociale y est très peu abordée.

En somme, à l'issue de cette revue de littérature, on constate que peu de descriptions détaillées des processus d'apprentissage ont été réalisées. Les processus sociaux et la

dynamique de groupe sont encore très peu explorés. C'est sur ce sujet que cette thèse portera particulièrement.

La littérature permet d'établir que l'apprentissage social se produit par le biais de l'interaction entre les parties prenantes, dans le cadre de leur participation. Cet apprentissage implique également une réflexion continue. Cette réflexion peut porter sur le contenu, sur les processus ou sur les prémisses de certaines activités et comprend des processus interconnectés, cognitifs et émotionnels, qui se concentrent sur la planification, le suivi et l'évaluation de l'action. De plus, cette réflexion peut se produire au niveau individuel, mais aussi au niveau du groupe. Et c'est alors que les parties prenantes échangent et réfléchissent dans un objectif de résolution d'enjeux, dans le cadre des interactions, que se produit l'apprentissage.

Comme point de départ, le processus d'apprentissage est donc présenté comme un processus itératif et continu de réflexion, dans la participation, qui se produit par le biais des interactions entre les parties prenantes et leur environnement et qui est inhérent à une action collective visant la résolution d'enjeux de développement durable.

La participation se retrouve alors au cœur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. Par conséquent, pour répondre à la question « comment, au sein du partenariat multipartite, se produit l'apprentissage social permettant de contribuer au développement durable? », l'attention se pose sur la participation et les dynamiques sociales entre les parties prenantes.

C'est ainsi que se conclut le chapitre sur la problématique. Le prochain chapitre expose le cadre méthodologique.

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le prochain chapitre porte sur les aspects méthodologiques de la recherche. Dans un premier temps, le paradigme qui guide la recherche est présenté, à partir des questions ontologique, épistémologique et méthodologique. Ce positionnement influence les choix méthodologiques et le devis de recherche qui sont décrits par la suite. Sont alors exposés la stratégie de recherche, l'unité d'analyse, l'échantillonnage, les sources et la collecte de données, les stratégies et étapes d'analyse de données. Les critères de qualité et les considérations éthiques terminent le chapitre.

2.1 Paradigme de recherche

Tout chercheur en sciences sociales aborde son sujet via des croyances explicites ou implicites sur la nature du monde social et de la façon dont il peut être étudié (Burrel et Morgan, 1979). Ainsi, le chercheur est guidé par un système de croyances, un paradigme, qui est basé sur des convictions ontologiques, épistémologiques et méthodologiques. Ce paradigme représente une vision du monde qui définit la nature de ce monde, la place de l'individu au sein de ce monde et l'éventail des relations possibles avec ce monde et ses parties (Guba et Lincoln, 1994). Selon Guba et Lincoln (1994), les croyances de base qui définissent les paradigmes peuvent être résumées par les réponses fournies par le partisan de tout paradigme à trois questions fondamentales : ontologique, épistémologique et méthodologique. Ces questions sont interconnectées

de telle manière que la réponse donnée à une question contraint les réponses que peuvent recevoir les autres questions. Ces trois questions portent sur les aspects suivants :

- La question ontologique : quelles sont la forme et la nature de la réalité et, par conséquent, qu'est-ce qui peut être connu sur cette réalité? Les croyances de nature ontologiques concernent l'essence même du phénomène à l'étude, à savoir si la réalité est externe à l'individu ou non (Burrel et Morgan, 1979).
- La question épistémologique : quelle est la nature de la relation entre le chercheur et ce qui peut être connu? Il s'agit ici de la relation entre le savoir et le chercheur. Le positionnement épistémologique est fonction de la vision de la nature de la connaissance (question ontologique). Par exemple, si la réalité est considérée comme externe, le chercheur doit se positionner comme étant objectivement détaché de son objet de recherche.
- La question méthodologique : comment le chercheur peut-il obtenir de l'information sur ce qu'il croit qui peut être connu? La réponse à cette question est fonction des réponses aux deux questions précédentes. Comme le soulignent Burrel et Morgan (1979), les croyances ontologiques et épistémologiques ont des conséquences importantes sur la façon dont le chercheur tente d'étudier et obtenir des connaissances sur l'objet d'étude, puisque celles-ci vont influencer les choix méthodologiques. Pour reprendre l'exemple précédent, si la réalité est considérée comme externe et que le chercheur se positionne comme objectivement détaché, les questions méthodologiques d'importance sont alors les concepts eux-mêmes, leur mesure et l'identification des thèmes sous-jacents. Dans cette perspective, l'objectif est souvent une recherche de lois universelles qui expliquent et régissent la réalité qui est observée.

À partir de ces trois questions, Guba et Lincoln (1994) analysent les quatre paradigmes les plus courants en recherche qualitative : le positivisme, le post positivisme, l'approche critique et le constructivisme. Ils présentent les résultats de leur analyse en répondant à ces trois questions, selon la perspective de chaque paradigme. À partir de cette description des paradigmes, il est possible de positionner la présente recherche dans le paradigme constructiviste.

D'abord, le constructivisme présente la réalité comme une construction mentale, édifiée par le biais des relations sociales et de l'expérience, alors que son contenu et sa forme varient d'un individu à l'autre. La réalité est alors construite à partir et d'après l'expérience du chercheur, dans son contexte d'action (Allard-Poesi et Maréchal, 1999). Par le fait même, la connaissance que propose le constructivisme est contextuelle et relative et il n'existe pas de vérité absolue.

De plus, la connaissance est considérée comme étant créée par l'interaction entre le chercheur et les répondants. Par conséquent, le chercheur et l'objet de recherche sont interreliés et les résultats se créent tout au long de la recherche (Guba et Lincoln, 1994). En ce qui a trait à la méthodologie, c'est à travers cette interaction entre le chercheur et les répondants que les constructions individuelles peuvent être obtenues et raffinées (Guba et Lincoln, 1994). Ces constructions sont interprétées en utilisant des techniques de transcription conventionnelles, puis sont comparées et contrastées entre elles de façon à mettre en évidence les contradictions et chercher à les dépasser. Le but de la recherche est alors de comprendre et reconstruire des constructions consensuelles, mais qui demeurent ouvertes à de nouvelles interprétations et de nouvelles constructions. Il s'agit en fait d'un processus continu de construction de connaissances. C'est pourquoi Allard-Poesi et Maréchal (1999) affirment que la construction de l'objet de recherche s'effectue au fur et à mesure de l'expérience que le chercheur construit de sa recherche et que le projet est sans cesse redéfini. Ainsi, l'objet de la recherche n'est éclairci qu'à la fin de la recherche, lorsqu'il y a stabilisation de la réalité construite.

Comme l'objectif de la recherche en est un de compréhension d'un processus complexe et que l'apprentissage y est considéré comme étant socialement construit et situé dans un contexte, il ne fait aucun doute que la recherche est guidée par le paradigme constructiviste. La réalité n'est alors pas considérée comme objective, externe et indépendante des individus, mais est plutôt subjective, et ne peut être comprise que du

point de vue des personnes directement impliquées (Burrel et Morgan, 1980). Par le fait même, plutôt que d'être objectivement détaché, le chercheur est impliqué et construit l'objet de recherche en interaction avec les répondants. Conséquemment, non seulement, ce positionnement est à la base des choix théoriques établis précédemment, mais il influe également les considérations méthodologiques. Ces choix méthodologiques sont présentés plus en détail dans les prochaines sections.

2.2 Stratégie de recherche

La recherche prend la forme d'une étude qualitative longitudinale, dont la stratégie est l'étude de cas. L'adoption d'une approche qualitative permet de prendre en compte le contexte (Langley, 1999; Pettigrew, 1992; Yin, 2009) en plus de faciliter l'étude des enjeux en profondeur et en détail (Patton, 2014). À cet effet, Shah et Corley (2006) expliquent que les méthodes qualitatives permettent de mettre l'accent sur les détails, les processus et l'expérience et qu'elles fournissent des moyens pour développer une compréhension des phénomènes complexes du point de vue de ceux qui les vivent (Miles et Huberman, 1994). Ceci a comme avantage de permettre au chercheur de découvrir de nouvelles variables et relations, de révéler et de comprendre des processus complexes et d'illustrer l'influence du contexte social. Le caractère longitudinal de la recherche permet aussi de tenir compte de l'évolution du processus en suivant les événements et interactions sur une période de temps donnée.

Comme la recherche vise à comprendre le « comment », à mettre en évidence le processus d'apprentissage au sein du partenariat multipartite, la stratégie de l'étude de cas se prête bien au sujet de recherche, d'autant plus qu'il est peu documenté (Eisenhardt, 1989). Comme le souligne Eisenhardt (1989), cette stratégie permet de mettre l'accent sur la compréhension des dynamiques présentes dans un cadre

particulier et peut être utilisée à différentes fins, dont celle de générer la théorie. Il est aussi de plus en plus reconnu que les études de cas sont non seulement appropriées, mais qu'elles sont nécessaires à l'étude de l'apprentissage social (Cundill *et al.*, 2014; Kristjanson *et al.*, 2014).

Les études de cas peuvent impliquer un seul ou de multiples cas, ainsi qu'une ou plusieurs unités d'analyse (Yin, 1994). Lorsqu'il y a une seule unité d'analyse, il s'agit de cas holistiques, alors que lorsqu'il y a plusieurs unités d'analyse, les cas sont considérés comme étant imbriqués. La recherche actuelle porte sur l'étude d'un cas unique imbriqué, choix justifié par le fait qu'il s'agit d'une recherche longitudinale (Yin, 1994). La prise en compte de diverses sous-unités permet d'ajouter des opportunités significatives pour une analyse approfondie. Ainsi, l'étude porte sur l'organisation multipartite (l'organisation en soi), mais il inclut l'étude des différents sous-groupes (conseil d'administration, ateliers de formation, groupes de travail, etc.), ajoutant la possibilité d'effectuer des comparaisons entre les cas (intercas et intracas).

2.3 Niveaux et unité d'analyse

La recherche étant guidée par une épistémologie de construction sociale, l'attention est portée sur les interactions entre les participants et l'unité d'analyse est « l'événement de collaboration », défini par les rencontres entre les membres. À partir de l'analyse de ces « événements », sont identifiés des « épisodes » qui consistent en des extraits de dialogue/interaction qui reflètent les processus à l'oeuvre au sein du groupe. Une telle approche permet de capturer les processus au fur et à mesure qu'ils se déploient dans un objectif d'atteinte de but commun (Hadwin, A. F. *et al.*, 2011).

De plus, comme le processus d'apprentissage est présenté comme se déroulant dans les interactions sociales, l'accent est mis sur le niveau du groupe. Toutefois, comme cet

apprentissage est contextualisé, les différents niveaux de contexte sont aussi considérés. Les niveaux identifiés lors de la construction du cadre conceptuel incluent, en plus du niveau du groupe, le niveau des individus, de l'organisation et de l'interorganisationnel. La considération de ces différents niveaux est d'autant plus importante qu'ils peuvent tous influencer le processus d'apprentissage au sein du partenariat multipartite.

En somme, l'attention est d'abord portée sur les événements de collaboration (rencontres) de chacun des groupes, pour ensuite en arriver à identifier et analyser des épisodes. Le niveau d'analyse est donc celui du groupe, alors que les autres niveaux sont considérés à titre d'éléments du contexte.

2.4 Échantillonnage

Le choix du cas a été fait en fonction de son « intensité », c'est-à-dire un cas riche en informations relativement au sujet d'étude (Patton, 2002), mais aussi en fonction de sa correspondance théorique. Le cas choisi devait donc correspondre aux différentes caractéristiques du partenariat multipartite telles que définies par la littérature. Le choix de l'échantillonnage est aussi fonction de la faisabilité sur le terrain, la volonté et la disponibilité des membres du partenariat multipartite, ainsi que le lieu de ses activités. Quant au choix des différents sous-cas, ceux-ci ont tous été considérés au départ. Une sélection a ensuite été faite en fonction de la richesse de chacun et de la faisabilité de leur étude.

Le cas sur lequel porte la recherche est un espace de concertation oeuvrant au Québec dont la mission est de mobiliser des grands donneurs d'ordre et leurs parties prenantes afin d'intégrer la perspective du développement durable aux chaînes d'approvisionnement. Celui-ci a officiellement pris forme en février 2008, à la suite d'une mobilisation de grands donneurs d'ordre du Québec et de leurs parties prenantes.

À ses débuts, cet espace n'avait pas d'identité légale et le fonctionnement était très informel. Il s'est structuré peu à peu, une organisation à but non lucratif a été constituée en septembre 2011 et un CA a été mis en place le mois suivant. Le mandat que s'est donné cette organisation est d'optimiser les efforts des donneurs d'ordre en vue de diffuser et de mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'approvisionnement responsable. Au moment du projet de recherche, l'organisation était composée de 24 membres provenant d'organisations diverses, dont des organismes privés et publics, des centres de recherche, des consultants et des ONG.

Le tableau ci-dessous est une synthèse de sa composition. L'histoire du cas et sa description détaillée font l'objet du chapitre trois.

Tableau 2.1 Description du cas

Mission	Mobiliser des grands donneurs d'ordre et leurs parties prenantes afin d'intégrer le développement durable aux chaînes d'approvisionnement.	
Lieu des activités	Montréal	
Naissance	2008	
Constitution OBNL	2011	
Taille	24 membres	
Membres	- 5 entreprises privées - 5 organisations publiques - 3 entreprise publiques	- 2 PP gouvernementales - 3 PP/société civile - 5 PP/experts - 1 PP/organisation universitare
CA	- 3 entreprises privées - 3 organisations publiques - 1 entreprise publique	- 1 PP/société civile - 2 PP/experts

Groupes de travail	- Performance (7 membres) - Fournisseur (11 membres) - Fiches techniques (7 membres)

Les sous-cas retenus sont deux groupes de travail. Ces groupes ont comme mandat de participer à la réalisation de la mission de l'organisation, d'identifier les besoins (recherche, outils, etc.) et de fournir une expertise sectorielle au besoin. Chaque année, ces groupes sont formés ou reformés en fonction des objectifs établis pour l'organisation. Les organisations membres intéressées à participer à un comité particulier se portent volontaires, puis les membres des comités sont identifiés formellement par la direction générale. Une attention est alors portée à la représentativité du milieu, en prenant en compte de la diversité et la complémentarité des expertises. Trois groupes étaient en place au moment de la recherche, les deux sous-cas choisis l'ont été en fonction de la richesse des données collectées. La description de ce qu'est un groupe de travail et les spécificités de chacun des sous-cas sont aussi rapportées au chapitre trois.

2.5 Sources et collecte de données

2.5.1 Les sources de données

Dans le but de contribuer à la richesse de données et dans un objectif de triangulation, les données ont été collectées par l'entremise des trois principales sources : l'observation participante, l'entrevue et la documentation. Le recours à une diversité de sources d'informations permet d'obtenir un portrait global de l'objet de recherche.

Comme le souligne Patton (2002), il y a des limites à ce qui peut être appris de ce que les gens disent. Pour bien comprendre la complexité de nombreuses situations, la

participation directe et l'observation du phénomène peuvent être la meilleure méthode de recherche. Les données d'observation provenant de l'observation participante permettent d'acquérir une compréhension dans une mesure qui ne peut être atteinte en utilisant seulement les idées des autres qui sont obtenues au moyen d'entrevues. Elles permettent notamment de mieux comprendre et capturer le contexte et de voir des choses dont les gens n'ont pas nécessairement conscience. Ainsi, l'observation a comme but de pouvoir « amener » le lecteur dans le milieu qui a été observé. C'est pourquoi les données doivent être descriptives (Patton, 2002).

La prise de notes est alors très importante et les descriptions doivent être factuelles, exactes et complètes, sans être surchargées par des détails et anecdotes non pertinents. Elles doivent décrire les lieux, les personnes, les actions et ce qui a été dit afin de témoigner de l'expérience de l'activité. Elles doivent également contenir les sentiments, réactions et réflexions de l'observateur face à cette expérience. Enfin, comme la collecte et l'analyse se font selon un processus itératif, il importe également de noter les idées, les interprétations, qui consistent en un premier travail d'analyse sur ce qui se passe sur le terrain et sa signification (Patton, 2002). La prise de notes doit être faite pendant l'observation, en plus d'être complétée le plus rapidement possible suite à l'observation. Elle doit aussi se faire de façon sporadique, tout au long du projet afin de documenter les réflexions et impressions qui surviennent de façon spontanée.

Pour faciliter la prise de notes, il importe d'utiliser un guide d'observation pour structurer les notes et d'effectuer des enregistrements pour assurer l'exactitude des propos des intervenants. L'observateur doit en quelque sorte organiser les stimuli complexes vécus afin que l'observation devienne et demeure gérable. À cette fin, un premier cadre conceptuel construit a servi de référence et a fourni les premières pistes d'analyse. Patton (2002) réfère aux « *sensitive concepts* » qui permettent de guider le travail sur le terrain de recherche, tout en accordant une attention particulière aux mots

et significations qui sont les plus répandus parmi les gens. Ainsi, le cadre conceptuel sert à guider les observations initiales, alors que l'analyste recherche les incidents, les interactions et les conversations qui peuvent l'éclairer sur ces « *sensitive concepts* ». Avec le temps, l'observateur s'éloigne de ces concepts pour se rapprocher du monde social vécu pour permettre à ce monde de construire et modifier son cadre conceptuel. L'évolution de ce cadre conceptuel au fil des observations témoigne de la prise en compte de ce qui est vécu réellement par les participants. L'annexe A présente le cadre conceptuel tel que construit au moment des premières observations.

De plus, comme l'observation participante amène le chercheur à s'immerger dans la situation et à participer aux activités des acteurs, le degré d'implication du chercheur peut varier et il importe de choisir son degré d'implication en fonction de ce qui est privilégié (Van de Maren, 1995). Dans le cadre de la recherche, cette observation participante a consisté à assister à l'ensemble des activités de collaboration, ce qui favorise la vraisemblance et l'objectivité de ce qui est observé (Van de Maren, 1995). Dans le cadre de l'observation des rencontres, le chercheur pouvait à l'occasion répondre à des questions des participants ou fournir des éléments d'informations qui pouvaient être pertinents et utiles à la discussion.

Toutefois, bien qu'elle soit importante, l'information recueillie par l'observation est aussi incomplète pour en arriver à une vision d'ensemble de la situation et répondre à l'objectif de recherche. Les entrevues permettent l'accès aux différentes perspectives des participants. Un guide d'entrevue, composé de questions ouvertes permet de s'assurer que les mêmes thèmes soient abordés avec chaque personne interviewée. Néanmoins, comme il s'agit d'entrevues semi-structurées, ce guide est conçu de façon à demeurer flexible et pouvoir poursuivre une conversation sur un sujet particulier, poser des questions spontanées et établir un style conversationnel, tout en gardant l'accent sur un sujet particulier prédéterminé (Patton, 2002). Il est également possible

d'adapter le questionnaire en fonction des observations effectuées au préalable et d'ajouter et questionner sur des exemples précis. Celui-ci peut être révisé d'une entrevue à l'autre de façon à améliorer le déroulement des rencontres et favoriser la richesse des échanges. Le guide d'entrevue, construit à partir des « *sensitive concepts* » déterminés par le cadre conceptuel, est fourni à l'annexe B.

En plus des entrevues planifiées, des entrevues informelles permettent de profiter des opportunités, par exemple : avant et après les rencontres, pendant les pauses, sur l'heure du dîner, etc. Ces entrevues non planifiées offrent une grande flexibilité et donnent accès à des informations supplémentaires de façon spontanée. Pour l'ensemble des entrevues, le recours à l'observation permet de capter les messages non verbaux, alors que la prise de notes, pendant et après l'entrevue, permet de compléter l'information (Patton, 2002).

Enfin, la documentation vient compléter la collecte de données et fournit des informations qui ne pourraient être observées. Non seulement elle fournit des données supplémentaires en cours de projet, mais elle permet également d'obtenir des données sur l'histoire de l'organisation, notamment par les comptes rendus des rencontres précédentes, les documents de travail, les résultats de recherche, les outils développés, etc.

2.5.2 La collecte de données

L'objectif de la collecte de données est de mettre en lumière le processus d'apprentissage au sein du partenariat multipartite.

Dans un premier temps, quelques entrevues préparatoires, sous forme d'entretiens semi-structurés, ont été menées afin de collecter des données sur le cas, pour permettre au chercheur d'avoir une compréhension préalable du terrain, de valider le choix du

cas et de fournir des pistes pour le cadre conceptuel. 3 entrevues ont été faites avec la direction générale et 2 avec des participants du partenariat multipartite. Ces entrevues avaient une durée moyenne de 1,5 heure.

Respectant la nature inductive de la recherche, celle-ci a formellement débuté par une phase d'observation. Cette façon de faire a permis d'abord de faciliter l'intégration du chercheur dans le milieu de recherche, lui permettant de se familiariser avec le contexte et les individus impliqués. Les observations ont alors été faites pour collecter des informations dans le cadre des diverses rencontres entre les membres du partenariat multipartite. Il s'agissait principalement d'observer la collaboration, l'interaction entre les gens, pour mieux comprendre la dynamique au sein de ce partenariat multipartite.

Les rencontres qui ont été observées sont de cinq types : l'assemblée générale et le bilan, les rencontres du conseil d'administration, les rencontres de groupes de travail, les rencontres de coordination et les ateliers. Sur une période de douze mois, soit de décembre 2011 à décembre 2012, le chercheur a participé à la grande majorité des rencontres. Seules quelques rencontres n'ont pu être observées en raison de conflits d'horaire ou d'informations non communiquées. La documentation s'est alors avérée être un complément fort utile.

L'assemblée générale et le bilan se tiennent la même journée, une fois l'an, et tous les membres de l'organisation sont invités. Une telle rencontre d'une durée de 4,5 heures a été observée à la fin de l'année. Le conseil d'administration se réunit approximativement de cinq à sept fois par année et a pour rôle de veiller à la poursuite des objectifs de l'organisation. Au cours de la collecte de données, 5 rencontres d'une durée moyenne de 3,5 heures ont été observées, pour un total de 17,5 heures d'observation.

Tel que spécifié précédemment, les groupes de travail sont formés en vue de la

production d'outils et d'orientations pratiques et les membres qui y participent le font de façon volontaire. Trois groupes de travail étaient en place au moment de la recherche et le nombre de rencontres, de personnes impliquées, ainsi que la durée ont varié d'un groupe à l'autre. De plus, bien que la majorité des rencontres se soient déroulées en personne, certaines rencontres se sont tenues par téléphone. Il a été possible d'observer 13 rencontres de groupes, soit 10 rencontres en personne et 3 par téléphone. Les rencontres en personne avaient généralement une durée de 2h00-2h30 et les rencontres téléphoniques variaient de 30 minutes à 1h30. Au total, 24,5 heures d'observation ont été faites.

Des rencontres réunissant les coordonnateurs de chaque groupe et la direction générale ont aussi été observées. Le chercheur a participé à 3 de ces rencontres, soient 2 en personne et 1 par téléphone. Ces rencontres ont eu une durée moyenne de 1,5 heure, pour un total de 4,5 heures.

Enfin, quatre ateliers ont été observés. Pour tout atelier, quatre personnes par organisation (organisation d'appartenance des membres) sont autorisées à participer. Ces ateliers sont consacrés à des conférences dont les thèmes sont choisis par les membres et à des ateliers de travail portant sur les travaux des comités de travail. Ceux-ci se déroulent sur une journée et ont eu une durée moyenne de 7 heures, pour un total de 28 heures d'observation.

Les entrevues se sont déroulées dans la seconde moitié du projet de recherche, soit aux septième et huitième mois de la collecte de données. Des invitations ont été lancées aux membres du partenariat multipartite qui avaient été présents à au moins deux rencontres de groupe de travail et/ou conseil d'administration dans le cadre de l'observation. Treize personnes ont été rencontrées pour une entrevue d'une durée d'environ 90 minutes. Deux entrevues ont été faites par téléphone en raison de la

localisation des personnes (à Québec), les autres se sont déroulées en personne. En plus d'aller chercher de l'information supplémentaire et clarifier les événements observés, les entrevues permettaient de collecter de l'information sur le contexte de l'apprentissage et sur le processus d'apprentissage en soi. C'était également l'occasion de recueillir de l'information sur des expériences passées qui n'avaient pu être observées et sur l'histoire de l'organisation.

À cette fin, chaque entrevue était préparée par le chercheur au préalable. D'abord, le journal de bord était complété de façon à identifier les attentes et objectifs de l'entrevue. De plus, pour chaque entrevue, l'histoire de l'interviewé était revue de façon à identifier son organisation d'appartenance, son année d'arrivée au sein du partenariat, les comités dans lesquels il avait participé par le passé et ceux dans lesquels il était membre actuellement. Dans un deuxième temps, les notes prises au cours des rencontres auxquelles avait participé la personne interviewée étaient révisées dans le but de noter les interactions dans lesquelles elle avait été impliquée. Des détails étaient alors inscrits sur ce qui avait été accompli dans les rencontres et sur les interventions du participant. Le chercheur a ainsi pu adapter les questions, profiter de l'expérience de l'interviewé, avoir des exemples concrets et rafraîchir la mémoire au besoin. Cette préparation permettait aussi au chercheur de mieux comprendre la personne à qui il s'adressait et ainsi pouvoir mieux profiter des opportunités qui se présentaient lors de l'entrevue. Suite à chacune des entrevues, le chercheur révisait les notes prises, puis inscrivait ses impressions et réflexions au journal de bord sur le déroulement de l'entrevue. Par la suite, le questionnaire était revu de façon à le modifier au besoin.

Toutes les rencontres observées et entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal. Ceci a permis de compléter les notes des observations en plus de faire la retranscription des entrevues. Au cours de l'analyse, ces enregistrements ont aussi rendu possible la transcription d'extraits de rencontres. Ces extraits consistaient

en des « épisodes » ou tout simplement d'extraits qui contribuaient à la compréhension et à l'analyse. Une seule rencontre de type atelier n'a pas été enregistrée en raison d'un problème technique.

Une première documentation a permis de consulter la convention de participation de l'organisation, en plus des quatre rapports de recherche complétés dans les années préalables au projet de recherche. L'une de ces recherches avait été réalisée par l'organisation elle-même, alors que les trois autres étaient l'œuvre d'un des membres du partenariat. Les comptes rendus de cinq rencontres ayant eu lieu entre décembre 2007 et juin 2008 ont aussi été fournis, en plus du plan d'action et de l'énoncé de mission 2011, ainsi qu'une étude de cas à paraître en 2012. Par la suite, les documents du site Web, dont l'accès était réservé aux membres, ont été rendus disponibles. Le site Web a également fourni de l'information sur l'organisation, mais aussi sur l'approvisionnement responsable et les différents cadres d'action. L'espace réservé aux membres permettait aussi de consulter le calendrier des activités et les outils développés (contenu relatif à l'approvisionnement responsable, fiches techniques par produit, programme de formation pour acheteurs et requérants, etc.). Se sont ajoutés à cette documentation les documents développés au cours du projet de recherche, par exemple les documents de travail, les ordres du jour, les courriels échangés et les outils développés. La documentation s'est donc faite de façon continue tout au long du projet de recherche. La liste des documents consultés est fournie à l'annexe C.

Quatre journaux de bord ont été tenus tout au long de la recherche. D'abord, un journal personnel était complété avant et après chaque observation et entrevue. Il pouvait être rédigé sous format électronique ou à même les cahiers de notes des observations et entrevues. La structure de ce journal se retrouve dans le tableau ci-dessous. Un second journal était consacré à la planification journalière et aux notes méthodologiques. En début de projet, celui-ci était rédigé dans un cahier, puis il a pris la forme de fichiers

électroniques, majoritairement sous l'aspect de tableaux. Le troisième journal portait sur les réflexions conceptuelles, l'exploration de la littérature et la rédaction, alors que le dernier était consacré au codage et à l'analyse.

Tableau 2.2 Structure du journal de bord personnel

Avant	- Attentes et objectifs - État d'esprit : ▪ P (préoccupations, inquiétudes) ▪ R (Rancunes, colère, frustration) ▪ E (Enthousiasme, intérêts, motivations) ▪ T (Tristesse, deuil, regrets)
Après	- Réalisation, ce que j'ai réussi à faire - Moins bien réussi ou ce qui me reste à faire - Aidé/nui et qui provient de moi - Aidé/nui et qui provient des autres - Impressions générales - Liens avec autres activités, événements, réflexions

Enfin, Patton (2002) rappelle que les plans faits au préalable devraient être révisés dans le cas où de nouvelles opportunités et sources de données deviennent disponibles. Il importait donc de demeurer flexible et créatif en fonction des opportunités présentes sur le terrain de recherche. Par exemple, quelques rencontres informelles ont eu lieu suite à certaines rencontres, mais aussi entre les rencontres. Elles ont permis d'établir une relation de confiance entre les participants et le chercheur, d'aller chercher de nouvelles informations ou de valider la compréhension des observations faites dans le cadre des rencontres.

De plus, dans les dernières semaines d'observation, l'opportunité s'est présentée de participer à une rencontre organisée pour le lancement des groupes de travail pour l'année 2012-2013. Le chercheur a profité de l'occasion pour présenter des résultats préliminaires et recevoir les impressions des participants. Cette présentation a été le

point de départ d'une réflexion en groupes sur l'optimisation du fonctionnement des groupes de travail pendant laquelle ils ont eu l'occasion de discuter de ce qui avait facilité ou nui à l'atteinte des objectifs au cours de la dernière année et de ce qui pourrait être fait pour améliorer l'efficacité de travail. Ces données ont été utiles pour compléter et valider l'analyse, mais ont aussi permis de formuler des recommandations pratiques.

Le tableau suivant fait la synthèse de la collecte de données.

Tableau 2.3 Synthèse de la collecte de données

Source	**Quantité**			
	Rencontres	*Durée moyenne*	*Nombre*	*Total (heures/pages)*
Verbatims (entrevues**)**	Préparatoires	1,5	5	7,5 h
	En cours de recherche	1,5 heure	13	19,5 h
	TOTAL		18	27 h
Rapports d'observation	Assemblée et bilan	4,5 heures	1	4,5 h
	Ateliers de formation	7 heures	4	28 h
	Conseil d'administration	3,5 heures	5	17,5 h
	Rencontres coordination	1,5 heure	3	4,5 h
	Groupe Fournisseurs	2 heures 1,5 heure (tél.)	4 1	8 h 1,5 h
	Groupe Fiches	2,5 heures 0,5 heure (tél.)	3 2	7,5 h 1 h
	Groupes Performance	2,2 heures	3	6,5 h
	TOTAL		26	79 h
	Ateliers et bilan		3 documents	31 p

Verbatims (observation)	Rencontres de coordination	3 documents	68 p
	Groupe Fournisseurs	6 documents	123 p
	Groupe Fiches	6 documents	125 p
	TOTAL	18	347 p
Notes	Entrevues	1 cahier	140 p
	Observations	3 cahiers	680 p
	TOTAL	4	820 p
Documents organisationnels	Exemples : Ordres du jour, comptes rendus, convention, règlements, présentations PowerPoint, résultats sondage interne, outils réalisés, documents de travail, etc.	114	765 p
	TOTAL	114	765 p
Journaux de bord	Personnel (sous format électronique)	1 fichier	30 p
	Planification et méthodologie	2 cahiers	225 p
	Réflexions conceptuelles, exploration de la littérature et rédaction	6 cahiers	1690 p
	Analyse et codage	1 cahier	370 p
	TOTAL	10	2145 p

2.6 Analyse de données

2.6.1 Stratégies d'analyse

Le choix de différentes méthodes d'analyse de données a été fait en fonction des descriptions de Langley (1999), en tenant compte de la nature inductive de la recherche.

Trois stratégies ont été combinées : la théorie ancrée, la cartographie visuelle et la stratégie narrative.

D'abord, la principale stratégie d'analyse est la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967). Selon Shah et Corley (2006), les caractéristiques distinctives de la théorie ancrée sont l'engagement du chercheur et la découverte à travers un contact direct avec le monde social, combiné à un rejet d'une théorisation à priori (Locke, 2001). Cette stratégie est particulièrement utile en raison de la richesse des informations contextuelles qu'elle génère (Marsick, 2009). Dans une perspective constructiviste où les connaissances se construisent dans un processus continu, par l'intermédiaire des interactions entre le chercheur et les répondants, cette stratégie est un choix qui s'imposait naturellement. Tel que spécifié précédemment, le cadre conceptuel a été construit de façon à fournir des pistes d'analyse et non pas dans un objectif de validation. Celui-ci a donc connu plusieurs itérations à travers le temps. Tout au long de l'analyse, des éléments de ce cadre ont été validés, des éléments manquants ont été détectés et l'exploration de la littérature s'est poursuivie. Ainsi, les connaissances permettant de décrire le phénomène observé se sont construites graduellement. Par conséquent, la recherche a permis de faire évoluer le cadre initial en décrivant les éléments et leurs relations, tout en favorisant l'émergence de nouveaux thèmes, de façon à construire un nouveau cadre qui correspond davantage à la réalité observée.

La cartographie visuelle est une stratégie pratique pour schématiser les thèmes, catégories et relations émergentes, ainsi que pour faciliter la communication avec les participants (Langley, 1999). Cette stratégie a aussi été utilisée tout au long de la recherche : d'abord pour schématiser le cadre conceptuel d'où sont tirés les « *sensitive concepts* », puis pour traduire nouveaux éléments tout au long de l'observation et de l'analyse, pour communiquer et valider des résultats préliminaires aux participants et finalement, pour traduire les conclusions de la recherche.

La dernière stratégie, la stratégie narrative, se prête bien à l'étude d'un seul cas puisqu'elle permet la construction d'une histoire détaillée à partir des données. Comme l'objectif de la recherche est de comprendre le processus d'apprentissage à partir de l'expérience réelle du terrain, une description détaillée du contexte permettra la transférabilité des idées à d'autres situations (Langley, 1999). L'importance d'une description détaillée est aussi mise de l'avant par Guba et Lincoln (1994) qui affirment qu'il s'agit d'un mécanisme important pour permettre le transfert des connaissances d'un contexte à un autre. Cette description détaillée se fait par l'entremise de la rédaction du cas, cas qui devient un produit de la recherche en soi.

2.6.2 Démarche d'analyse

L'ensemble de la procédure de recherche implique un processus itératif de collecte de données se faisant simultanément à l'analyse des données. Ainsi, alors que les données sont recueillies, elles sont également analysées de façon inductive en s'appuyant sur l'approche de la théorie ancrée décrite dans Charmaz (2006) et en s'inspirant de la technique de Corley et Gioia (2004). De façon générale, ce processus vise à délimiter les thèmes et regrouper les dimensions globales à travers l'examen et la comparaison des événements clés, ainsi que des idées discutées par les participants, puis d'intégrer ces divers éléments dans des concepts génériques. La schématisation est utilisée en complément pour traduire ces nouveaux éléments tout au long du processus. Enfin, l'établissement des relations entre ces concepts mène à la construction d'une structure théorique.

La démarche d'analyse comprend donc de multiples étapes comportant des allers-retours entre la collecte et l'analyse, mais aussi entre les données et la théorie, les

observations, les entrevues et la documentation, ainsi qu'entre l'analyse, la littérature et la rédaction.

2.6.2.1 Les étapes de la démarche d'analyse

Bien que l'analyse ait été faite de façon inductive, les « *sensitive concepts* » qui construisent le cadre théorique ont servi de guide tout au long du processus de collecte de donnée. Le codage suppose d'identifier des segments de données avec une « étiquette » qui catégorise, résume et représente chaque segment de données. Il s'agit de la première étape qui permet d'aller au-delà des énoncés concrets dans les données pour en faire des interprétations analytiques (Chamaz, 2006). Ce codage a débuté par le « open coding » qui consiste à identifier les concepts initiaux à partir des données, plutôt que des codes préétablis. La documentation consultée a d'abord été codée en marge en consultant la première grille de codage qui définissait largement chacun des concepts (voir Annexe D). De la même façon, suite à chaque observation, les notes étaient complétées et un premier codage de celles-ci était effectué. En comparant le codage des premières rencontres observées, il a été possible de faire ressortir certains éléments du schéma initial, mais aussi de constater certains manques. Il est apparu au chercheur que les actions posées dans le cadre des rencontres étaient majoritairement en fonction de l'atteinte des objectifs, ce qui a mené à l'exploration de la littérature sur l'apprentissage autorégulé. Comme cette littérature propose des phases et des processus[7] auxquels a recours l'apprenant en vue de l'atteinte d'un objectif ou de l'accomplissement d'une tâche, cette piste s'est avérée fructueuse et a permis de

[7] Les modèles de l'apprentissage autorégulé proposent des phases et des processus. Les processus se divisent le plus souvent en sous-processus ou stratégies de régulation, le deux termes étant parfois utilisés de façon interchangeable (Ucan et Webb, 2015; Rogat et al., 2011; Zimmerman, 2002). Le choix a été fait d'utiliser « processus et sous-processus » en fonction du modèle de Zimmerman (2000, 2002, 2008).

bonifier le cadre conceptuel pour y inclure les concepts relatifs à la régulation partagée. Le codage des rencontres observées par la suite a été fait à partir de ce nouveau cadre. Celui-ci a également servi de fondement à la construction du questionnaire d'entrevue. De la même façon, un codage des notes a été fait suite à chacune des entrevues. Puis une mise en commun des notes par thème a permis de faire apparaître certaines similarités et différences d'un répondant à l'autre. Tout au long de cette première analyse, les idées, réflexions, questions et doutes ont été notés au journal de bord.

Dans un deuxième temps, l'ensemble des données collectées ont été organisées. Puis les entrevues ont été transcrites et transférées dans le logiciel de données qualitatives NVivo, ainsi que certains extraits de rencontres observées qui pouvaient aider à la compréhension du cas et de son contexte. Comme il avait été établi précédemment que les activités au sein des groupes de travail étaient associées aux objectifs, la documentation et les rapports d'observations ont ensuite été révisés pour s'assurer d'identifier correctement les objectifs (de chaque groupe) qui allaient permettre d'analyser les processus de façon à répondre à la question de recherche.

Le codage a été fait en fonction des grands thèmes et catégories du cadre conceptuel établi (voir Tableau 2.4). En plus des grandes catégories du cadre conceptuel a été ajoutée une catégorie « histoire et description du cas » pour y inclure les données sur les différents moments de l'histoire, sur l'évolution des pratiques et le fonctionnement de l'organisation. Enfin, une catégorie « thèmes libres » était utilisée pour y inclure des codes autres que ceux prévus dans la grille. Celle-ci a permis de faire ressortir une catégorie « enjeux » permettant de documenter les enjeux organisationnels utiles à la compréhension du contexte. Quant à la procédure de codage, un code ouvert était d'abord attribué à l'extrait empirique, se rapprochant le plus possible des mots utilisés, puis, selon leur pertinence, le code était accolé à un thème établi ou à un thème émergent. L'idée derrière la procédure de codage était de mettre en relation les codes

qui émanent des données à ceux du cadre conceptuel. Cette procédure permettait également l'émergence de nouveaux codes.

Tableau 2.4 Deuxième grille de codage

Thèmes	Catégories	Descriptions
Contexte	Individu	Facteurs contextuels relatifs aux individus qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques personnelles.
	Groupe	Facteurs contextuels relatifs au groupe qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques du groupe.
	Organisation	Facteurs contextuels relatifs à l'organisation qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques de l'organisation.
	Inter et autres PP	Facteurs contextuels relatifs aux organisations représentées et aux parties prenantes externes qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques des organisations d'appartenance et caractéristiques des parties prenantes externes.
	Société	Facteurs contextuels relatifs à la société : caractéristiques du contexte sociétal.
Facilitation		Les propos ou actions portent sur la facilitation ou sur la personne qui ce rôle. La facilitation peut porter sur la tâche ou sur le processus.
Participation		Les propos ou actions sont relatifs à l'engagement des participants dans les interactions.
Régulation partagée	Objectifs et planification	Objectifs : Les propos ou actions portent sur l'établissement des objectifs et/ou résultats souhaités ou sur l'identification des actions prévues. Planification : Les propos ou actions portent sur les aspects procéduraux et devraient mener à une prise de décision sur le « comment atteindre les objectifs ».
	Suivi de l'exécution	Suivi : Les propos ou actions sont relatifs à un suivi sur les tâches de façon à rester concentré sur la tâche et progresser vers l'atteinte des objectifs. Ils peuvent porter sur le contenu, la planification et le progrès. Ils peuvent mener ou non à des modifications.
	Évaluation	Les propos ou actions portent sur l'évaluation des résultats (la tâche complétée) ou du processus.

Le corpus de données a par la suite été analysé en plusieurs grandes étapes. Le codage des transcriptions a été amorcé avec le codage des entrevues préparatoires qui avaient

été faites avant l'entrée sur le terrain de recherche. Le fait de commencer par ces entrevues donnait la possibilité de faire un retour dans le temps et de rassembler des données sur le cas et son histoire, ainsi que sur les différents niveaux de contexte. Cette façon de faire permettait également au chercheur d'aborder le cas dans sa globalité et faciliter la compréhension du contexte, avant d'entreprendre une analyse plus spécifique avec les sous-cas. Une attention était portée à l'ensemble des thèmes de la grille de codage, permettant d'en faire un premier « test » et de la peaufiner au besoin.

L'analyse s'est par la suite concentrée sur un premier sous-cas. Pour débuter, de façon à organiser et synthétiser les données relatives aux rencontres et à la participation, deux documents ont été créés. Les « tableaux des rencontres » sont des tableaux synthèses de chacune des rencontres. Pour chaque objectif est écrit ce qui a été fait dans la rencontre, ce sur quoi les interactions ont principalement porté, ainsi que la durée et le nombre de personnes présentes. Pour être en mesure de décrire le contexte du groupe, un tableau de composition et de participation a aussi été construit. Ce tableau permet de voir en un coup d'œil, la liste des participants du groupe de travail et pour chacun :

- L'organisation qu'il représente;
- Le poste qu'il occupe;
- Sa participation ou non à un autre groupe ou au CA;
- Son expérience au sein du partenariat multipartite (nombre d'années comme membre);
- Le nombre de présences aux rencontres du groupe;
- Les présences observées en fonction des dates.

Les entrevues accordées par les participants de ce premier sous-cas, ainsi que les extraits d'observation, ont été d'abord codées en fonction de la grille précédente. Alors que le volume de données s'accentuait a débuté le « *focused coding* » dont l'objectif est de synthétiser et d'expliquer de plus larges segments de données (Chamaz, 2006). Le « focused coding » signifie d'utiliser les codes antérieurs les plus significatifs et/ou

fréquents afin de filtrer de grandes quantités de données. En comparant les données, les codes similaires ou qui tendaient vers une même idée ont été regroupés de façon à catégoriser les données et à en diminuer la quantité. Par exemple, la comparaison des codes associés au suivi de l'exécution a mené à les regrouper en catégories : contenu, planification et progrès. Cette procédure de « focused coding » n'a pas été appliquée de façon linéaire, mais plutôt de façon récursive et s'est répétée à différents moments. Ainsi, le développement des codes d'analyse s'est fait de manière itérative et des ajouts ont été faits tout au long de l'analyse. Par conséquent, les données ont été codées, puis recodées en fonction des nouvelles catégories qui émergeaient. Par exemple, pour assurer la rigueur de la démarche, lorsque de nouveaux codes ou catégories ont émergé, les entrevues codées précédemment étaient reprises. De même, une fois l'ensemble des entrevues codées, celles-ci étaient révisées de façon à assurer la cohérence dans l'application des codes, ce qui permettait également de les affiner. Il faut aussi noter que, alors que l'analyse progressait vers d'autres sous-cas et que d'autres entrevues et rencontres étaient codées, des données pouvaient être ajoutées.

Un retour aux observations et à la documentation a ensuite été fait avec la grille de codage bonifiée. Cette relecture était surtout utile pour illustrer les codes en action. Tout au long de cette relecture, une comparaison était faite entre les données obtenues par les observations et celles des entrevues. Une attention particulière a été portée aux catégories de l'autorégulation (phases) pour être en mesure de préciser et affiner les codes qui leur avaient été associés. La phase de planification ayant eu lieu avant le début de l'entrée sur le terrain par le chercheur, c'est surtout la documentation qui a servi de complément aux entrevues. Certaines observations faites au début de la recherche étaient quand même utiles puisque les objectifs et la planification y étaient discutés. La relecture des données d'observation permettait d'approfondir particulièrement les phases de suivi de l'exécution et d'évaluation. Concernant la phase

de suivi de l'exécution, les données analysées jusqu'alors semblaient confirmer les résultats de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) qui avaient observé que les groupes s'engageaient principalement dans trois types de suivi : suivi du contenu, de la planification et de la progression du groupe. La grille de codage avait alors été révisée pour inclure les définitions utilisées par ces derniers.

Tableau 2.5 Ajout à la grille de codage : les processus de la phase de suivi de l'exécution

Catégories	Sous-catégories	Descriptions
Suivi de l'exécution	Suivi du contenu	Lorsque le suivi est axé sur l'évaluation de la compréhension du contenu du travail du groupe, ainsi que l'exactitude et la qualité du contenu de la tâche.
	Suivi de la planification	Lorsque le suivi fait référence à la révision des directives ou de la planification de la tâche ou du contenu qui avait été fixée pour l'accomplissement de la tâche.
	Suivi de la progression	Lorsque les membres du groupe évaluent s'ils ont atteint les objectifs fixés et/ou s'ils ont fait suffisamment de progrès relativement à la planification établie, ainsi que le temps restant en comparaison au travail qu'il reste à faire.

À partir de la grille de codage était reprise la lecture des observations de façon à identifier des épisodes qui permettraient d'approfondir les processus. Un exemple de codage est fourni au Tableau 2.6.

Tableau 2.6 Exemple de codage pour les processus de la phase de suivi de l'exécution

Part.	Énonciation	Code de premier niveau	Catégorie codage
	Le verbatim	*Description de ce que les gens font (codage)*	*Selon la grille de codage*
R	Nouvelles fiches. À part papier et reprographie… Service de messagerie.	Faire un retour au plan	Suivi planification
P	Qu'est-ce qu'on entend par service de messagerie?	Questionner pour vérifier ou améliorer sa compréhension	Suivi contenu
B	On veut une flotte efficace. C'est là que ça se joue.	Expliquer par des informations	Suivi contenu
P	Qu'est-ce qu'on exige des compagnies qui offrent des services de livraison, de colis…	Questionner pour vérifier ou améliorer sa compréhension	Suivi contenu
B	Service 24 heures. Service 3 jours. Nous, on a déjà fait le travail pour ça. Donc, si tu veux une fiche, de l'information sur les critères que l'on a mis à l'intérieur…	Expliquer à l'aide d'exemples	Suivi contenu
P	OK, d'accord. Oui.	Exprimer sa compréhension	Suivi contenu
R	C'est la fiche qui va dire à l'acheteur, tu veux un service de messagerie, regarde ça, ça, ça. Il y a une réflexion à faire à ce niveau-là.	Expliquer par des informations	Suivi contenu
P	OK.	Exprimer sa compréhension	Suivi contenu

Quant à la phase d'évaluation, les données codées jusqu'à maintenant semblaient confirmer les résultats de Axelsson et al. (2013) qui avaient observé que les initiatives n'avaient adopté aucune approche pour évaluer leurs activités. Les données faisaient ressortir un manque quant à l'application de cette phase, mais les répondants avaient quand même fourni des données pertinentes sur l'évaluation des résultats. Le recours au modèle de Zimmerman (2000, 2006) avait alors inspiré le regroupement des données en deux catégories de processus : jugements d'évaluation et réactions. Comme l'évaluation est la dernière phase du processus et que peu d'efforts y ont été investis

par les participants, les données fournies par les observations étaient moins nombreuses et la majorité des données provenaient des entrevues.

Tableau 2.7 Ajout à la grille de codage : les processus de la phase d'évaluation

Catégories	Sous-catégories	Descriptions
Évaluation	Jugements d'évaluation	Les propos ou actions portent sur l'évaluation des résultats. Inclut la comparaison entre les informations observées et des normes ou critères établis, ainsi que l'attribution causale des résultats.
	Réactions	Les propos ou actions portent sur les réactions par rapport aux résultats.

L'analyse de l'ensemble des données relatives au premier sous-cas a permis d'établir les bases de la première contribution, soit d'enrichir les théories de l'apprentissage social avec des éléments des théories de l'autorégulation : les phases et processus de régulation socialement partagée. L'analyse s'est poursuivie avec le second sous-cas.

Assez rapidement dans le cadre des observations, le chercheur avait noté des différences importantes d'un groupe à l'autre en termes de « qualité des relations », de « dynamique de groupe », de « climat », etc. Ces différences étaient également ressorties dans les réponses fournies dans les entrevues. Au moment de l'analyse, ce constat amenait à se questionner à savoir, au-delà des processus axés sur la tâche, quels pourraient être les processus relatifs aux relations au sein du groupe? Un nouveau thème a alors émergé soit « les relations interpersonnelles ». Le deuxième sous-cas semblait particulièrement intéressant pour étudier cet aspect. Lors de la première rencontre en personne, le chercheur avait noté sa surprise de voir les gens se faire la bise à leur arrivée, ainsi que le climat particulièrement convivial. Lors des entrevues, les répondants décrivaient le groupe comme « on est des chums », « c'est une famille » et la « bonne ambiance » était fréquemment mentionnée. L'analyse du deuxième sous-cas a alors été entamée selon la même démarche. Les documents synthèses ont été créés

(tableaux des rencontres et tableau de composition et de participation), puis les entrevues ont été codées. Le codage a aussi été fait selon la même procédure. La grille de codage a toutefois été modifiée pour y inclure le thème des relations interpersonnelles.

Tableau 2.8 Ajout à la grille de codage : le thème des relations interpersonnelles

Thèmes	Catégories	Descriptions
Relations interpersonnelles		Les propos ou actions sont relatifs aux relations entre les personnes.

Parallèlement à l'analyse de données s'est poursuivie l'exploration de la littérature. Et avec l'accumulation de données a commencé le « focused coding » La littérature sur la régulation socialement partagée ne fournissait pas un cadre satisfaisant et un complément a été trouvé dans la littérature sur le travail en équipe. Les différents modèles que propose la littérature sur le travail en équipe divisent habituellement les processus d'équipe en deux principales catégories : le travail axé sur la tâche et le travail d'équipe (Marks *et al.*, 2001; Mathieu *et al.*, 2008; McIntyre et Salas, 1995; Rousseau *et al.*, 2006; Stout *et al.*, 1999). Essentiellement, le travail axé sur la tâche décrit les fonctions que les personnes doivent exécuter pour accomplir la tâche de l'équipe, tandis que le travail d'équipe décrit l'interaction entre les membres de l'équipe (Mathieu *et al.*, 2008; McIntyre et Salas, 1995). Ce sont alors sur les processus sur le travail d'équipe que s'est dirigée l'attention et notamment sur la taxonomie de Marks et al. (2001) qui inclut une catégorie de processus interpersonnels. Inspiré de cette taxonomie, les données sur le thème des relations interpersonnelles ont été regroupées en trois catégories : le renforcement de la motivation et de la confiance, la gestion de l'état affectif et la gestion des conflits (voir Tableau 2.9).

Tableau 2.9 Ajout à la grille de codage : les processus relatifs aux relations interpersonnelles

Thèmes	Catégories	Descriptions
Relations interpersonnelles	Renforcement de la motivation et de la confiance	Les propos ou les actions portent sur l'établissement et la préservation d'un sentiment collectif de confiance, de motivation et de cohésion basé sur les tâches, à l'égard de l'accomplissement des objectifs.
	Gestion de l'état affectif	Les propos ou actions portent sur la régulation des émotions.
	Gestion des conflits	Les propos ou actions sont relatifs à des désaccords ou conflits. Ceux-ci peuvent porter sur la tâche, les processus et les problèmes interpersonnels.

Comme pour le sous-cas précédent, un retour aux observations et à la documentation a ensuite été fait avec cette grille de codage, en comparant les données des observations avec celles des entrevues. Le Tableau 2.10 donne exemple de codage d'un épisode relatif aux relations interpersonnelles,

Tableau 2.10 Exemple de codage pour les processus relatifs aux relations interpersonnelles

Part.	Énonciation	Code de premier niveau	Catégorie codage
	Le verbatim	*Description de ce que les gens font (codage)*	*Selon la grille de codage*
B	(Benoît finit de présenter le travail qu'il a fait.)	Présenter le travail fait	Suivi contenu
L	Merci Benoît pour tout ton travail, c'est vraiment intéressant.	Exprimer des émotions positives (reconnaissance, intérêt)	Gestion de l'état affectif
B	Je trouve ça passionnant! Je dois avouer que toute la question de la méthodologie, ça m'appelle beaucoup. Parce que ça va nous donner des outils.	Exprimer des émotions positives (intérêt)	Gestion de l'état affectif
P	C'est une bonne étape de fait.	Exprimer des émotions positives (optimisme)	Gestion de l'état affectif

L'analyse des données sur les relations interpersonnelles permet aussi d'ériger les fondements de la seconde contribution de la recherche qui vient non seulement enrichir la littérature sur l'apprentissage social, mais aussi la littérature sur l'apprentissage autorégulé qui aborde peu les processus socioémotionnels.

Dans un dernier temps, pour être en mesure de comparer les sous-cas, l'analyse a été reprise pour compléter l'analyse de chacun des cas en fonction de la grille complète. Le premier sous-cas a donc été analysé de nouveau en portant une attention particulière aux relations interpersonnelles, alors que le second a été repris en s'attardant spécifiquement aux processus relatifs à l'accomplissement des tâches.

Enfin, tel que mentionné plus tôt, la cartographie visuelle et la stratégie narrative ont été utilisées en complément de la théorie ancrée tout au long de la démarche d'analyse. À travers l'ensemble de la démarche, il a été possible de mettre en lumière les différents « *patterns* » pour en arriver à établir les liens entre les diverses catégories et les sous-catégories et déterminer comment elles sont liées. La cartographie visuelle a alors facilité l'organisation des données et a permis de témoigner de l'évolution du cadre initial pour en arriver à la construction d'un modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. Ce modèle vient illustrer les résultats et est en quelque sorte un autre produit de la recherche utile à la communication des résultats. La stratégie narrative a quant à elle été utilisée pour la description des cas, mais aussi pour la description des groupes étudiés et pour rendre compte des processus observés. La façon dont cette rédaction a été réalisée est détaillée dans la prochaine section.

2.6.2.2 La rédaction du cas

La rédaction du cas s'est aussi faite par étapes successives, de façon itérative avec le codage et l'analyse de données.

Dans un premier temps, les données listées au Tableau 2.3 ont été organisées en quatre grands dossiers. La « documentation du cas » a été classée par année, par date, puis regroupée par activité lorsqu'approprié. Le dossier « observation » a été organisé par type de rencontre et en fonction des dates. La documentation relative à chaque observation a été ajoutée au dossier approprié. Les « entrevues » ont aussi été classées par année et incluent les sous-dossiers « guide d'entretien », « préparation » et « verbatims ». Le « journal de bord » a pour sa part été divisé en fonction des entrevues et des observations. Enfin, un dernier dossier a été ajouté « ma documentation du cas », dans lequel se retrouve les documents créés par le chercheur pour faciliter le travail de recherche et d'analyse, par exemple, la liste des participants par groupe, le récapitulatif des activités par année, la documentation des objectifs par groupe, les tableaux de composition et de participation, etc.

La rédaction du cas s'est avérée être une tâche ardue en raison de la complexité du phénomène observé et de l'abondance de données. Pour décrire le contexte, il a été décidé de d'abord raconter l'histoire du cas de façon chronologique, puis de s'attarder à la question de recherche par la description et l'analyse des sous-cas.

Une première version du cas a été rédigée à partir de la documentation du cas et des entrevues préparatoires. Pour y parvenir, les documents ont été lus et codés en marge. Pour organiser les données, des notes ont aussi été prises et des tableaux récapitulatifs des activités tenues par année, préalablement à la recherche ont été créés. Cette version longue et détaillée racontait l'histoire du cas selon les phases du modèle de cycle de vie d'un réseau multipartite proposé par Roloff (2008). Cette version passait en revue

une longue liste d'événements et d'activités et en relatait le déroulement. Cette première version a été très utile pour organiser l'information, pour faciliter la compréhension et pour établir un premier portrait du contexte organisationnel. Elle comprenait toutefois des informations superflues qui n'étaient pas nécessairement utiles à la compréhension de l'objet de recherche. Une seconde version, plus courte, reprenait les mêmes informations, mais de façon plus synthétique.

La rédaction du cas a été reprise après avoir entamé le travail d'analyse des entrevues et observations. Cette fois, l'idée était de raconter l'histoire, mais en mettant en lumière les caractéristiques du partenariat multipartite étudié, ainsi que les facteurs contextuels qui influencent l'apprentissage social (selon la grille de codage). Un accent particulier était alors mis sur les facteurs au niveau de l'organisation (les pratiques, la structure, les règles de fonctionnement, etc.) tout en considérant les autres niveaux (par exemple, au niveau interorganisationnel, les motivations des parties prenantes). Cette version a ensuite été bonifiée pour inclure la perspective des participants à travers les citations.

De la même façon, la description des sous-cas a été rédigée de façon à faire ressortir les facteurs contextuels qui influencent l'apprentissage au niveau du groupe. Les facteurs au niveau de l'individu sont aussi abordés puisque les individus sont indissociables du groupe qu'ils composent. Cette description a d'abord été faite de façon générale (la description de ce qu'est un groupe de travail et leur évolution), puis les spécificités de chacun des groupes analysés ont été rédigées.

2.7 Qualité de la recherche

Puisque les différents paradigmes caractérisent la connaissance de différentes façons, les critères définissant ce qu'est une connaissance significative varient en fonction du paradigme adopté (Lincoln et Guba, 1985). Les critères de qualité utilisés pour assurer

la qualité de la présente recherche sont les critères proposés par Lincoln et Guba (1985) pour le paradigme constructiviste : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmabilité. Des mesures ont été établies pour chacun des critères de qualité à partir des recommandations de Lincoln et Guba (1985) et de Patton (2002).

La crédibilité relève de la correspondance entre les données et la réalité. Pour Lincoln et Guba (1985), l'application du critère de crédibilité signifie de mener la recherche de manière à ce que les résultats soient jugés crédibles et de faire approuver les résultats par les personnes qui construisent les multiples réalités à l'étude pour démontrer la crédibilité des résultats. Trois principaux moyens ont été mis en oeuvre pour favoriser la crédibilité de la recherche : l'engagement prolongé du chercheur, la triangulation et la validation auprès des participants.

L'engagement prolongé se traduit par la réalisation d'une importante quantité d'observations et d'entrevues sur une période de douze mois. Un examen rétrospectif de l'évolution du partenariat multipartite a également été fait par l'entremise de la documentation et des entrevues. Cet engagement visait à approfondir la compréhension de l'histoire et du contexte de l'organisation, ainsi que des groupes étudiés, pour être en mesure de faire une analyse des phénomènes observés la plus juste possible.

Différentes mesures ont été prises pour assurer la triangulation. La triangulation a été assurée par l'inclusion de différentes sources (observations, documentation et entrevues), ainsi que par leur quantité. Une comparaison des données a aussi été faite par source et entre les sources. Le recours à différentes stratégies d'analyse des données est une autre forme de triangulation qui a été utilisée.

Dans un souci de représentativité des résultats, Lincoln et Guba (1985) recommandent de donner aux participants de la recherche la possibilité de réagir. C'est pourquoi les participants ont eu l'occasion de valider, corriger et compléter ce qui a été observé par

le chercheur à différents moments. D'abord, certaines observations ont pu être discutées dans le cadre des entrevues. Des résultats préliminaires ont aussi été partagés avec la direction, puis présentés à des participants à l'occasion d'une rencontre à la fin de la période d'observation.

La transférabilité est relative au degré de similarité entre un contexte d'origine et un nouveau contexte (Lincoln et Guba, 1985). Pour favoriser la transférabilité, Lincoln et Guba (1985) suggèrent de fournir suffisamment de données descriptives pour qu'une personne qui souhaiterait transférer les résultats puisse juger de la similarité des contextes. À cet effet, le projet de recherche a été abondamment documenté et des descriptions détaillées du processus de recherche et des contextes ont été fournies. Le choix du cas en fonction de sa correspondance théorique est un autre moyen de favoriser la transférabilité, ainsi que le recours à un grand échantillon de rencontres observées et de personnes rencontrées (Van der Maren, 1995).

Les deux derniers critères de qualité sont la fiabilité et la confirmabilité. Pour démontrer la fiabilité, le chercheur doit rechercher des moyens pour prendre en compte à la fois les facteurs d'instabilité, les facteurs relatifs au phénomène à l'étude et le changement induit par le design de la recherche (Lincoln et Guba, 1985). Quant à la confirmabilité, elle supprime l'accent traditionnellement porté sur l'objectivité du chercheur et la met sur le caractère confirmable ou non des données.

Le principal moyen proposé par Lincoln et Guba (1985) pour établir à la fois la fiabilité et la confirmabilité est l'audit. Cet audit a comme premier objectif de vérifier le processus afin d'attester de la fiabilité de la recherche. Le deuxième objectif de l'audit, relatif à la confirmabilité, est de vérifier le « produit » (données, résultats, interprétations et recommandations) et d'attester qu'il est soutenu par des données et est cohérent.

Bien que la recherche ne soit pas suivie d'un audit, les informations ont été collectées en conformité avec les exigences de l'audit. Ainsi, pour répondre à ces deux critères, le processus de recherche a été documenté en respectant les six catégories de Halpern (1984) :

- Données brutes : enregistrements, notes de terrain, documents;
- Réduction des données et produits des analyses : résumés, tableaux, notes théoriques (hypothèses, concepts, intuitions);
- Reconstruction des données et produit de la synthèse : structure des catégories (thèmes, définitions et relations), résultats et conclusions, rapport final;
- Notes sur le processus : notes sur la méthodologie et la qualité;
- Matériel relatif aux intentions et dispositions : proposition du projet, calendrier proposé, notes personnelles, journal de bord;
- Informations sur le développement d'instruments : documents de travail et planifications préliminaires, guides d'observation et d'entrevues.

Le journal de bord est un autre moyen utilisé pour favoriser la qualité de la recherche, celui-ci ayant une portée sur l'ensemble des critères. Dans ce journal, le chercheur note, sur une base quotidienne ou au besoin, une multitude d'informations sur lui-même et la méthode (Lincoln et Guba, 1985). Tel qu'il a été dit précédemment, des journaux de bord ont été tenus tout au long du processus de recherche afin de noter les introspections, impressions, sentiments, réactions, préoccupations, biais, etc., en plus des décisions méthodologiques prises et leurs justifications. En conformité avec les suggestions de Lincoln et Guba (1985), trois journaux ont été tenus : journal personnel, planification journalière et notes méthodologiques et réflexions conceptuelles et l'exploration de la littérature.

2.8 Considérations éthiques

L'éthique de la recherche est assurée par la conformité au protocole de l'UQAM. Afin d'obtenir un accord de participation au projet, une présentation a d'abord été faite au conseil d'administration de l'organisation, puis un document « synthèse » a été transmis à l'ensemble des participants pour expliquer le projet. Ce document précise :

- Les personnes impliquées;
- L'intérêt du projet;
- Les questions de recherche;
- Les bénéfices pour l'organisation;
- La méthodologie;
- La contribution de l'organisation;
- L'entente de consentement et de confidentialité.

Par la même occasion avait été transmis un calendrier préliminaire du projet. Une entente de consentement et de confidentialité a été signée par les participants et le chercheur par la suite.

Dans le cadre des entrevues, le chercheur a présenté en introduction l'objectif de l'entrevue, a demandé une autorisation pour l'enregistrement de l'entretien, en soulignant son caractère confidentiel et a recueilli le formulaire de consentement signé. Il a aussi été précisé que la participation est volontaire, que toute personne a le droit de refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions, de demander de mettre un terme à la rencontre et d'annuler son consentement et que les données recueillies seraient alors détruites.

Seul le chercheur a accès aux transcriptions et à l'ensemble de la documentation, ainsi qu'aux noms des participants. L'anonymat des participants sera aussi conservé lors de la diffusion des résultats. À cette fin, les noms des participants et des organisations

participantes ont été dissimulés en cours de rédaction. Ceux-ci pourraient reconnaître leurs propos, mais ne pourraient être identifiés par un lecteur externe. De plus, lorsque la rédaction sera complétée, la recherche sera partagée et discutée avec les participants, de sorte que des modifications pourraient être apportées au besoin. De même, il serait possible pour les participants de consulter les résultats de la recherche s'ils en faisaient la demande.

Ce chapitre présentait l'ensemble du cadre méthodologique. Ont été énoncés le paradigme de recherche adopté par le chercheur, la stratégie de recherche choisie, les niveaux et unité d'analyse déterminés, ainsi que le cas à l'étude. Les sources et la collecte de données, de même que les stratégies et la démarche d'analyse ont également été précisées. Pour terminer, les mesures établies pour assurer la qualité de la recherche et les considérations éthiques ont été exposées. Ce chapitre clôt la proposition de thèse. Dans son ensemble, cette proposition exposait la problématique, incluant la définition des notions sur lesquelles sont fondées la recherche, la revue de littérature et la question de recherche, ainsi que les choix méthodologiques. Cette proposition consiste en la fondation de la recherche.

Les chapitres suivants se concentrent sur la description du partenariat multipartite étudié et sur l'analyse des résultats. Le troisième chapitre fournit une description détaillée du cas, en plus de détailler les groupes de travail et les deux cas imbriqués choisis. Les résultats sont ensuite présentés en fonction des deux catégories de processus. Le chapitre quatre porte sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches, alors que le chapitre cinq s'attarde aux processus relatifs aux relations interpersonnelles.

Le sixième chapitre discute des résultats. Il débute avec une synthèse, puis établit les liens avec la littérature grâce à un riche apport de deux littératures : la littérature sur

l'apprentissage autorégulé et la littérature sur le travail en équipe. Ces apports sont discutés en parallèle avec la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social. Cette discussion se termine avec l'élaboration d'un schéma intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. La conclusion marque la fin de la thèse.

CHAPITRE III

DESCRIPTION DU CAS ET DES CAS IMBRIQUÉS

3.1 Description du cas

Le cas sur lequel porte la recherche est un espace de concertation œuvrant au Québec dont la mission est de mobiliser de grands donneurs d'ordre et leurs parties prenantes afin d'intégrer la perspective du développement durable aux chaînes d'approvisionnement. Le mandat que s'est donné cette organisation est d'optimiser les efforts des donneurs d'ordre en vue de diffuser et de mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'approvisionnement responsable.

3.1.1 L'histoire du cas

Cette section relate les principaux moments de l'histoire du cas qui se sont produits préalablement à l'étude. Le tableau présenté à l'annexe E en fait la synthèse.

2007-2008 : La naissance de l'organisation

L'idée de départ était d'avoir un espace pour que les organisations puissent partager entre elles sur les enjeux associés à l'approvisionnement responsable.

> On a échangé que ça vaudrait vraiment la peine d'avoir un espace où on pourrait en parler avec d'autres organisations, plutôt que tout le monde être

> confondus chacun de leur côté dans leur bureau à faire les mêmes démarches de recherche.

Par l'entremise de la première formation sur les approvisionnements responsables offerte au Québec en novembre 2007, l'investigatrice de cet espace, consultante en développement durable et en approvisionnement responsable, a dans un premier temps sondé l'intérêt des entreprises présentes à participer à une structure d'échange. Les personnes qui s'étaient montrées intéressées avaient par la suite été consultées de façon informelle pour mieux comprendre ce que faisaient les entreprises en matière d'approvisionnement responsable, leurs intérêts et pour connaître leur opinion sur les types d'organisations, outre les entreprises, qu'elles souhaiteraient voir participer à ce type de structure.

> Ceux qui étaient présents à cette première formation-là ont discuté de l'idée de se mettre ensemble pour créer un espace pour pouvoir discuter. Et nous, comme on était de la première formation, on a trouvé que c'était intéressant. On avait commencé à travailler et on voyait qu'il n'y avait pas tant d'information que ça disponible. Donc, c'était encore assez embêtant de savoir comment d'y prendre.

> Je pense que, à cette époque-là, y avait pas encore, on parlait pas autant de développement durable... Le développement durable, en tout cas, nous, ici, au gouvernement... y a eu l'avènement en 2006 avec la loi. Mais c'est un peu arrivé tout en même temps... tout ça. Et les gens n'avaient pas encore d'outils... y avait pas de spécialistes en approvisionnement responsable et y avait pas autant de certifications. Les gens manquaient d'informations. C'est sûr que là, je pense que la formation a ouvert la porte, mais après ça, les gens étaient un peu démunis, je pense, chacun dans son organisation. Fait que là, ça s'est comme mis en place un peu en même temps. Donc, là, tout ça mis ensemble, les gens y voyaient un intérêt à partager. Et avaient un réel besoin, je pense, d'informations, d'expertises. En fait, y en a qui n'étaient pas tous au même niveau et ça pouvait être bénéfique d'aller chercher l'information, l'expertise de ce que d'autres avaient fait. Je pense que c'est vraiment ça l'intérêt. C'est vraiment ce besoin-là qui a été senti, et qui a fait qu'on est restés toutes ces années là aussi.

Suite à cette formation, a eu lieu en février 2008, la première rencontre qui allait marquer officiellement la formation de cet espace. À l'issue de cette rencontre, quinze membres ont obtenu le statut de membres fondateurs, soit 9 donneurs d'ordre et six parties prenantes. À l'exception d'une seule organisation, toutes ces organisations étaient toujours présentes au sein de l'espace au moment du projet de recherche et d'autres s'étaient ajoutées en cours de route.

Six constats, dits « principes fondateurs », ont alors été rédigés :

- Les acheteurs font face à plusieurs dizaines de familles de produits et services aux caractéristiques et enjeux aussi nombreux que variés en matière de développement durable;
- Les chaînes d'approvisionnement liées à la plupart des produits se déploient dans un grand nombre de pays aux contextes variés sur le plan des influences qui s'exercent sur les lieux de production;
- Une expertise existe au Québec, qu'il s'agisse de centres de recherche, d'expertise-conseil privée, d'organisations non gouvernementales spécialisées, ou des initiatives mêmes des entreprises québécoises, quant à un volet ou un autre du développement durable et des approvisionnements responsables;
- Des organisations représentatives du marché des fournisseurs au Québec sont aptes à rendre compte de la perspective de leurs membres quant aux enjeux liés à la conception de produits et processus de production plus durables;
- Les initiatives de concertation entre plusieurs entreprises visant l'adoption et la mise en œuvre de pratiques d'approvisionnement responsables sont plus performantes et rigoureuses lorsqu'elles comportent la mise en commun d'acteurs sociaux et publics représentatifs, en termes d'expertise ou de savoir, des différents enjeux liés au développement durable;
- Les entreprises et la société dans son ensemble ont intérêt à ce qu'un message harmonisé et cohérent soit envoyé sur les marchés quant aux nouvelles exigences que la perspective du développement durable impose aux produits et processus de production.

C'est sur la base de ces constats que les organisations ont choisi de se mobiliser pour optimiser les efforts des organisations participantes et « éviter que plusieurs ne travaillent chacun de leur côté aux mêmes tâches, ce qui ferait perdre temps et ressources à tous, et à la cause des approvisionnements responsables. » Les premières rencontres ont porté sur l'établissement d'un mandat et des objectifs, ainsi que d'un plan d'action. Divers éléments relatifs à la collaboration ont aussi été discutés : le partage et la diffusion des informations, les règles de fonctionnement, l'inclusion des parties prenantes, le financement, etc. Des organisations ont également commencé à partager leurs connaissances par l'entremise de présentations. A ensuite été posée la première action qui fut la réalisation d'un projet de recherche sur les pratiques existantes, au Canada et à l'international, en matière d'approvisionnement responsable pour identifier et analyser le contenu des critères sociaux, environnementaux et économiques évoqués par les organisations associées à leurs actions en matière d'approvisionnement responsable.

> Le niveau d'assiduité est vraiment remarquable, les gens… ça répondait vraiment à des besoins et toutes les organisations qui voulaient avancer là-dessus, au fond, ils n'avaient pas de moyens, ils ne savaient pas comment s'y prendre tout ça, donc la première étape qu'on a faite ça a été de dire, on va prendre la locomotive où est-ce qu'elle est rendue, on va faire un espèce de projet pour répertorier qu'est-ce qu'il se fait dans le monde et tout ça.

À partir de ce rapport de recherche, il a été possible pour les membres de faire le point sur leurs propres pratiques et établir des bases conceptuelles communes. Puis, comme certains membres avaient déjà développé des outils et pratiques sur certains éléments contenus dans le rapport de recherche, il a été convenu de d'abord tirer profit de l'expertise présente au sein de l'organisation et faciliter le partage et l'échange. Ainsi, la première année d'activité de l'espace allait principalement être consacrée à des

activités de formation. À cet effet, chacun des membres a contribué financièrement, selon une grille de classification, et six ateliers ont été planifiés et organisés.

2008-2009 : Mise en œuvre et consolidation

À la suite du premier atelier de formation, les participants ont réalisé qu'ils souhaitaient davantage qu'une simple présentation. Ils désiraient approfondir le sujet présenté, en discuter et surtout réfléchir à comment le matériel pouvait être utilisé de façon concrète. De là sont nés les groupes de travail.

> Après le premier atelier, on s'est dit, voyons, on ne peut pas juste recevoir des ateliers, faudrait qu'on voit qu'est-ce qu'on fait avec ça, faudrait… Parce que là, t'écoutes ça, il y a plein d'affaires que t'aurais le goût de dire et tout ça et là, qu'est-ce que tu fais avec tout ce matériel-là. Alors là, on s'est dit on va monter des comités de travail qui vont travailler, pour voir comment on peut utiliser le matériel des ateliers. On a parti trois comités de travail.

Trois groupes de travail ont alors été formés : Indicateurs, qui travaillerait sur des critères de choix qui tiendraient compte du développement durable au niveau des approvisionnements, Fiches techniques, qui travaillerait à la production de fiches techniques pour des produits précis et qui donneraient des orientations claires aux acheteurs, et Social, qui travaillerait sur le volet social de l'approvisionnement responsable. Le but de la mise en place de groupes de travail était de doter les membres de l'espace d'outils communs, à partir du contenu rendu disponible grâce aux ateliers et chaque groupe s'était donné un objectif et des livrables à rencontrer.

En plus des activités des groupes de travail, les mois qui ont suivi ont montré les signes d'un début de structuration avec l'établissement d'un comité aviseur et d'une première convention de participation.

> On a formé un comité aviseur, au comité qui donne, qui fixe les orientations de l'espace, plutôt que d'essayer de régler avec la grande assemblée quand t'es quarante personnes. Là, on est à peu près une dizaine au niveau du comité aviseur et ça, c'est volontaire… Ils se sont nommés volontaires et c'est eux autres qui participent.

La première convention de participation de l'espace a été approuvée en juin 2009. L'organisation s'est alors défini comme un espace de concertation et de collaboration entre des partenaires privés, publics et parapublics, des ONG, des centres de recherche et des experts-conseils. Cette convention officialisait également différents éléments dont : la mission, les objectifs, les règles de fonctionnement, le « *membership* » et la diffusion des produits.

> C'est sûr qu'au début c'était vraiment très informel. Ça s'est structuré quand même assez vite pour délimiter comment ça fonctionnait. Dans la première année, le projet de recherche, qui fait quoi, qui coordonne, qui va gérer les fonds, etc. Dès l'année suivante, on a monté la convention de participation justement pour avoir un peu quelque chose...

Cette convention venait également officialiser la constitution du comité aviseur, formé de huit représentants nommés annuellement par les membres, qui aurait comme rôle de veiller à la poursuite des objectifs. Ce comité aurait à proposer le plan d'action annuel, ainsi que de rendre compte de la réalisation des actions et projets identifiés. La convention apportait aussi des précisions sur la coordination, qui avait été assumée jusqu'alors par la consultante, instigatrice et cofondatrice de l'espace. Le rôle de la coordination, ainsi que les tâches qui y sont rattachées ont alors été définis.

> À partir du moment qu'on a défini ça, ça nous a permis de continuer à travailler à se fixer des objectifs. Il y a des plans de travail qui sont établis sur un an qui sont très intéressants. Donc, une fois que le comité aviseur s'est penché, qu'il a défini quels seraient les mandats, quelles sont les opportunités, il y a toujours une validation qui est faite auprès de tous les membres et tous les

> commentaires qui sont reçus sont vraiment écoutés, après ça, ça nous permet de définir un plan de travail et de travailler.

2009-2010 : Premier bilan

La fin des activités de l'année 2009 était marquée par la tenue d'un premier bilan. Ce bilan avait comme objectif de faire une mise en commun du travail effectué par les différents groupes de travail, de mesurer le chemin parcouru depuis le début des activités de l'espace et de convenir des premières lignes du plan d'action pour la prochaine année. Dans le cadre d'une rencontre qui regroupait l'ensemble des membres, la coordonnatrice avait présenté les résultats du travail fait dans la première année d'activité.

De façon concrète, les livrables réalisés à ce jour comprenaient :

- Quatre fiches techniques destinées aux fournisseurs (à être diffusées quelques mois plus tard);
- Un répertoire de tous les achats faits par les entreprises membres auprès du secteur d'économie sociale;
- Un projet de recherche sur les pratiques existantes en approvisionnement responsable;
- Six ateliers de formation.

Les participants s'étaient montrés particulièrement enthousiastes à l'idée de pouvoir démontrer des résultats concrets, mais le bilan avait aussi fait ressortir des différences importantes relativement aux attentes des membres envers l'organisation. Certains auraient notamment souhaité que les résultats soient plus nombreux et auraient préféré un rythme plus rapide, alors que d'autres membres s'étaient montrés entièrement satisfaits du rythme adopté et souhaitaient conserver la discrétion.

> Dans le groupe, il y en a qui aurait voulu qu'il y ait plus de résultats, que ça avance plus vite. J'ai du monde qui poussait et il y en a d'autres qui ne voulaient pas qu'on en parle… Il y a toutes sortes de points de vue dans l'organisation. Il y a des entreprises, eux autres sont prêts depuis le début à avancer, à mettre de l'argent sur la table, structurer ça, faire de la diffusion, de la communication, tandis que d'autres ne veulent pas trop en parler.

Pour identifier les objectifs et activités du prochain plan, chaque membre a eu à fournir des informations sur ce que leur organisation avait fait dans la dernière année relativement aux approvisionnements, sur ce qu'il était projeté de faire l'année suivante et sur les besoins particuliers de leur organisation face à l'espace. Sur cette base, des thèmes communs ont été identifiés et priorisés pour en arriver à identifier cinq thèmes pour les prochains ateliers de formation. Il a aussi été décidé de conserver les groupes de travail existants. Le travail effectué au sein des groupes avait évolué et allait maintenant au-delà du contenu des ateliers de formation et du partage pour créer de nouvelles connaissances.

> Les changements qu'on a vécus au sein de l'espace… Au début, pendant un an, les gens ont juste parlé de leurs pratiques, qu'est-ce qu'ils faisaient. Et là, on est rendus beaucoup plus à travailler ensemble.

2010-2011 : Institutionnalisation - Nouvelle structure

Au début 2011, en préparation à un processus de planification stratégique, une vaste consultation des membres a été effectuée. Une collecte de données, faite par l'entremise d'entrevues, avait permis de consulter la majorité des membres. L'objectif de ces entrevues était de recueillir des opinions/idées sur la forme de l'espace, sur son avenir et d'identifier différents scénarios possibles. Les données recueillies avaient été consolidées et analysées et allaient servir de base à la discussion et à la réflexion lors

des rencontres de planification stratégique au cours des mois suivants. C'est aussi autour des thèmes abordés dans les entrevues qu'avaient été formulés les objectifs du processus de planification stratégique :

- Déterminer les spécificités de la structure légale (type d'organisation, règlements généraux et comité de direction);
- Renforcer la cohérence de l'organisation (clarifier la mission et les valeurs, ainsi que les axes d'action);
- Établir les ressources nécessaires en termes de « *membership* » et de structure organisationnelle (catégories, nombre et adhésion, mécanismes d'élection, nombre et fonction des employés, consultants externes).

> La planification stratégique, on l'avait décidé dans notre plan l'année passée, on l'a commencé… je pense au mois de février. Avant ça, on avait monté un questionnaire que quelqu'un avait administré à chacun des membres pour aller chercher le pouls, la vision, la mission, la structure. Sur la base de ça, on a monté une journée de planification stratégique.

D'abord prévu sur une journée, le processus de planification stratégique s'est plutôt déroulé sur sept demi-journées et s'est terminé en mai 2011. Tous les membres du comité aviseur avaient été conviés à y participer. À partir des discussions et du travail accompli dans le cadre de ce processus, un plan stratégique a été produit, incluant de nouveaux statuts et règlements, ainsi que des objectifs et actions pour l'horizon 2011-2014. Le tableau de la page suivante détaille ces objectifs et actions.

Tableau 3.1 Objectifs et actions de l'espace pour 2011-2014

Objectif 1 : Mobiliser les donneurs d'ordre et autres acteurs de la chaîne d'approvisionnement autour des grands principes et pratiques d'approvisionnement responsable.
- Développer des orientations et principes communs; - Accroître la représentativité de l'espace et faire connaître ses activités, réflexions et accomplissements; - Renforcer la collaboration et les échanges entre les membres;

- Proposer et réaliser des projets communs dans les secteurs se prêtant à une harmonisation des pratiques des membres.
Objectif 2 : Développer les compétences.
- Développer et diffuser des connaissances (outils, rapports de recherche, etc.); - Explorer les possibilités d'offrir un accompagnement aux membres; - Développer les compétences.
Objectif 3 : Favoriser la recherche et l'expérimentation en vue d'innover.
- Développer des mécanismes et plateformes d'évaluation objectifs et vérifiables (performance produits et fournisseurs); - Développer et mettre en œuvre le volet social; - Identifier des méthodes d'intégration des trois volets du développement durable à la prise de décision; - Identifier des approches de gestion de changement en vue d'intégrer les pratiques aux opérations quotidiennes des organisations.
Objectif 4 : Mesurer et faire connaître les progrès réalisés en matière d'approvisionnement responsable.
- Établir les indicateurs de performance liés aux principes d'approvisionnement responsables promus; - Produire un bilan des progrès.

La vision 2011-2014, ainsi que l'ensemble du plan stratégique ont ensuite été partagés à l'ensemble des membres lors de la rencontre bilan du mois de juin. La consultation des membres et comités en vue de l'établissement du programme pour l'année 2011-2012 a eu lieu par la suite.

Le plan stratégique incluait également un changement de structure pour l'organisation qui a été constituée comme OBNL à la fin septembre 2011. Les administrateurs ont été élus en novembre et les nouveaux statuts et règlements ont été ratifiés à ce moment.

En trame de fond à l'ensemble de ces changements apportés par l'entremise du processus de planification stratégique, il y avait une volonté d'optimisation des efforts investis par l'organisation et, par le fait même, par l'ensemble des gens qui y participent.

> Parce que nous autres (au départ), on était plus dans le apprendre pour faire des approvisionnements responsables, on avait une structure et on s'en sortait, mais là c'est d'arriver à optimiser notre structure pour faire encore plus parce qu'on va vraiment optimiser comment on travaille ensemble.

3.1.2 Description du cas et de ses activités

Les prochains paragraphes présentent les principales caractéristiques du cas étudié au moment du projet de recherche. Le tableau suivant propose une synthèse, qui est détaillée par la suite.

Tableau 3.2 Synthèse des principales caractéristiques de l'organisation étudiée

Mission	Mobiliser de grands donneurs d'ordre et leurs parties prenantes afin d'intégrer le développement durable aux chaînes d'approvisionnement.
Lieu des activités	Montréal
Naissance	2008
Constitution OBNL	2011
Taille	24 membres
Composition	- 5 entreprises privées; - 3 entreprises publiques; - 5 organisations publiques; - 2 PP gouvernementales - 3 PP/société civile; - 5 PP/experts; - 1 PP/organisation universitaire.
CA	- 3 entreprises privées; - 3 organisations publiques; - 1 entreprise publique; - 1 PP/société civile; - 2 PP/experts;

Groupes de travail	- Fournisseurs (11 membres); - Fiches techniques (7 membres); - Performance (7 membres).
Autres activités	- Comité de coordination; - Ateliers de formation; - Assemblée générale; - Bilan des activités.

Au moment de la recherche, l'espace était composé de 24 membres provenant d'organisations diverses : des organismes privés et publics, des centres de recherche, des consultants et des ONG. L'organisation était depuis peu incorporée comme OBNL, un conseil d'administration était en place et les nouveaux statuts et règlements venaient aussi d'être instaurés. Ceux-ci incluaient différents éléments, dont la mission, les objectifs, les règles de fonctionnement, le « *membership* » et la diffusion des produits. La description du cas précise l'ensemble de ces éléments.

En fonction du mandat que s'était donné l'organisation qui, à titre de rappel, était d'optimiser les efforts des donneurs d'ordre en vue de diffuser et de mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'approvisionnement responsable, les objectifs déterminés étaient les suivants :

- Mobiliser les donneurs d'ordre et les autres acteurs de la chaîne d'approvisionnement autour des grands principes, des pratiques et des actions concrètes en matière d'approvisionnement responsable (PAR);
- Développer les compétences dans le domaine de l'approvisionnement responsable, notamment en produisant des outils;
- Favoriser la recherche et l'expérimentation en vue d'innover;
- Mesurer et diffuser les progrès réalisés en matière d'approvisionnement responsable.

Il était prévu que les objectifs soient révisés, confirmés ou amendés une fois par année dans le cadre d'une assemblée générale annuelle, et qu'un plan d'action annuel soit adopté au moment de cette assemblée.

Le conseil d'administration avait comme rôle d'administrer les affaires du partenariat multipartite et de veiller à la poursuite des objectifs. Il avait notamment pour responsabilité de proposer le programme d'action annuel, d'orienter et de rendre compte de la réalisation des actions et des projets identifiés, de déterminer les conditions d'embauche et de travail des employés et de procéder à l'acceptation ou au retrait des membres. Il devait aussi proposer le montant des cotisations annuelles des membres qui était établi en fonction du programme d'activités.

Le conseil d'administration était constitué de huit représentants des membres, qui étaient nommés lors de l'assemblée générale annuelle. Selon les statuts et règlements, il devait être composé au minimum de :

- 6 représentants des membres partenaires, dont 50% représentent des entreprises publiques et 50% des entreprises privées;
- Un représentant d'un membre partie prenante;
- Un représentant d'un membre expert-conseil.

Des responsabilités étaient aussi définies pour les rôles des différents administrateurs que se distribuaient entre eux les membres du conseil d'administration : présidence, vice-présidence, trésorerie, secrétariat et direction générale. Il était prévu que le conseil d'administration se réunisse de 5 à 7 fois par année, mais des rencontres pouvaient s'ajouter lorsque nécessaire.

De plus, les statuts et règlements décrivaient deux postes rémunérés en précisant des règles d'embauche, ainsi que les tâches associées à ces postes. Il s'agissait de la direction générale et de la coordination. Au moment d'entreprendre la recherche, la direction générale était occupée par la consultante instigatrice de l'espace. Le second poste n'était pas pourvu et la direction générale effectuait la majorité des tâches de coordination.

Tableau 3.3 Les règles et tâches relatives à la direction générale

Règles	- Est assumée par un membre partenaire, professionnel du développement durable ou des approvisionnements, possédant une expertise démontrée au niveau des politiques d'approvisionnement responsable, de la mobilisation des parties prenantes et de la représentation et de la gestion de projet; - Est nommé par le conseil d'administration; - Est rémunéré à un montant déterminé par le conseil d'administration et spécifié au programme annuel en fonction des tâches à réaliser; - Travaille conjointement avec le président et le CA.
Tâches	- Agit à titre de représentant officiel de l'organisation et, à ce titre, dégage une vision des approvisionnements responsables, du rôle de l'espace et des projets mobilisateurs pour l'organisation et ses membres et voit à la réalisation de la vision triennale; - Mobilise le réseau des approvisionnements responsables et du développement durable au bénéfice de l'espace; propose au conseil d'administration et développe tout nouveau projet porteur; - Mobilise et maintient des relations avec les membres et concerte ceux-ci en vue de développer le plan d'action annuel; - Assure la bonne marche de l'espace en fonction d'une approche de gouvernance fondée sur le multipartisme; - Propose et voit à la mise en œuvre du programme annuel, en fixant notamment les objectifs et résultats escomptés pour les comités de travail, en concertation avec les coordonnateurs de comité; - Mobilise les parties prenantes de l'espace en vue du développement de demandes de subvention et réalisation de projets;

	- Fournit des orientations au CA et réalise les actions nécessaires en vue d'assurer la durabilité de l'espace (mission et vision, fonctionnement, structure, relève); - Répond aux demandes de « *membership* » (membres partenaires) et mobilise cette catégorie de nouveaux membres, selon les critères établis; - Produit le budget annuel, administre les contributions et dépenses et signe tous les documents requis.

Tableau 3.4 Les règles et tâches relatives à la coordination

Règles	- Est assumée par un professionnel du développement durable ou des approvisionnements, possédant une expertise démontrée au niveau des politiques d'approvisionnement responsable, ainsi que des capacités en animation et en gestion de projet; - Est identifiée par la direction générale et au moins deux membres de l'exécutif du conseil d'administration; - Se rapporte à la direction générale.
Tâches	- Assure l'entretien et la mise à jour de l'intranet et du site Web; - Positionne et assure une présence active de l'espace sur les réseaux sociaux; - Assiste aux réunions des comités de travail et contribue à la rédaction des comptes rendus; - Contribue à l'organisation de l'assemblée générale et du bilan annuel; - Organise et coanime les ateliers d'échange et de formation; - Fait circuler l'information dans l'organisation; - Contribue à la mise à jour des besoins et priorités des membres en matière d'approvisionnement responsable; - Contribue à l'identification des expertises, outils et autres contributions potentielles de chacun des membres aux actions globales; - Mobilise de nouveaux membres usagers et répond aux demandes de « *membership* » pour les membres usagers. - Maintient une liste des subventions applicables, contribue aux demandes de subvention et effectue le suivi et le rapportage lié aux subventions le cas échéant.

Relativement à la composition de l'espace, celui-ci comprenait quatre catégories de membres : partenaire, usager, partie prenante et expert-conseil. Chaque catégorie avait des droits et responsabilités divers et devait contribuer financièrement ou non, selon la grille établie annuellement par le conseil d'administration. Les catégories étaient définies ainsi :

a) Membre partenaire : Tout donneur d'ordre du Québec travaillant activement à la mise en place de pratiques d'approvisionnement responsable, prêt à partager ses connaissances et les outils qu'il a développés et à mettre en commun des ressources, afin d'optimiser les efforts et de développer et mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'approvisionnement responsable.

b) Membre usager : Tout donneur d'ordre qui souhaite avoir accès à des outils rigoureux et performants d'approvisionnement responsable.

c) Membre partie prenante : Acteur gouvernemental, social, environnemental ou économique dont la mission est en lien avec la promotion des approvisionnements responsables et/ou la diffusion de pratiques ou des outils qui y sont liés. Les membres parties prenantes sont en mesure d'exercer un rôle d'influence et d'analyse critique des pratiques développées par l'espace.

d) Membre expert-conseil : Professionnel possédant une expertise reconnue en matière d'approvisionnement responsable qui est en mesure et prêt à contribuer au développement des pratiques et des approches d'approvisionnement responsable au sein de l'espace.

À l'exception des membres usagers, qui avaient seulement accès aux outils développés et aux informations partagées sur le site Web, tous les autres membres avaient la responsabilité de participer activement en partageant leurs connaissances et en s'impliquant dans les groupes de travail.

Les statuts et règlements définissaient également les règles de gestion des contributions, de l'adhésion de nouveaux membres, ainsi que certaines règles sur la diffusion/utilisation des produits des activités de l'espace.

Des précisions étaient aussi apportées sur le rôle, la composition et le fonctionnement des groupes de travail. Ils étaient formés chaque année pour contribuer à la mise en œuvre du programme annuel et à la poursuite des objectifs. Leur mandat était de participer à la réalisation de la mission, d'identifier les besoins (recherche, outils, etc.) et de fournir une expertise sectorielle lorsque nécessaire, et ce, pour le secteur visé par chaque groupe de travail. Les organisations intéressées à participer à un groupe particulier devaient se porter volontaires, puis les membres étaient identifiés formellement par la direction générale. Une attention était alors portée à la représentativité du milieu, en prenant en compte de la diversité et de la complémentarité des expertises. Dans la mesure du possible, un représentant pour chacune de ces catégories d'acteurs devait minimalement faire partie chaque groupe de travail : organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux, entreprises privées, experts-conseils et parties prenantes. Au moment de la recherche, trois groupes de travail étaient en place et étaient composés d'un nombre variable de membres :

- Fournisseurs : 11 membres;
- Fiches techniques : 7 membres;
- Performance : 7 membres.

Chaque groupe de travail devait déterminer son plan d'action annuel incluant les actions à réaliser, les livrables attendus, un échéancier et le budget requis. Ce plan était ensuite soumis au conseil d'administration pour approbation. Pour l'exécution des actions, il

était aussi possible de créer un ou des sous-groupe(s) qui rendaient compte directement au groupe de travail. Les actions pouvaient aussi être réalisées par des ressources externes ou internes. Des rencontres étaient généralement prévues aux 6 à 8 semaines, majoritairement en personnes, parfois au téléphone.

Chaque groupe avait à nommer un coordonnateur qui était responsable d'établir les ordres du jour, animer les rencontres, rédiger les comptes rendus des rencontres et faire circuler l'information. Pour assurer la liaison entre les groupes de travail, les coordonnateurs des différents groupes et la direction générale se rencontraient à quelques reprises en cours d'année pour partager l'avancement des travaux de leur groupe respectif. Cette nouvelle pratique de « comité de coordination » n'était toutefois pas formellement définie.

Les participants membres des groupes de travail devaient être présents à la majorité des rencontres et participer activement à la réalisation du plan d'action. Ils avaient également à contribuer au développement et à la validation des livrables et à la coordination de projets spécifiques au besoin. Enfin, comme les membres n'étaient pas limités quant à leur participation, les membres du conseil d'administration pouvaient aussi participer à un groupe de travail et il était aussi possible de s'impliquer dans plus d'un groupe.

En plus des activités des groupes de travail et du conseil d'administration, des ateliers de formation étaient aussi organisés. L'organisation et l'animation de ces ateliers étaient la responsabilité de la direction générale qui identifiait les thèmes de ces ateliers en fonction des besoins des membres. À cette fin, une consultation était faite annuellement de façon à connaître les priorités et intérêts. Le nombre et le contenu des

ateliers étaient déterminés par la suite et inclus dans le programme d'activités proposé par le conseil d'administration. En moyenne, trois ou quatre ateliers d'une demi-journée étaient prévus au calendrier. En fonction du contenu, l'atelier était offert par un membre de l'espace ou par un intervenant externe si l'expertise n'était pas disponible. Les ateliers étaient ouverts au public et chaque membre avait la possibilité d'inviter quatre personnes de son organisation, de sorte qu'une quarantaine de personnes participaient habituellement à ces ateliers.

Le premier atelier de l'année faisait aussi office de lancement et permettait de rendre publics le calendrier annuel et les activités prévues. De façon générale, les ateliers étaient combinés à d'autres activités, notamment à des rencontres de travail qui permettaient de faire le suivi sur les travaux des groupes de travail ou de partager des informations et connaissances. Une assemblée générale et un bilan des activités étaient aussi inclus au calendrier. Le calendrier annuel, construit autour de l'ensemble de ces activités, débutait en septembre avec l'assemblée générale. Les activités des groupes de travail étaient ensuite lancées et les ateliers de formation étaient répartis à différents moments au cours de l'année. Le calendrier se terminait avec le bilan des activités prévu en juin. Ce calendrier pouvait varier d'une année à l'autre, mais il incluait toujours les trois éléments : assemblée générale, ateliers de formation et bilan des activités.

3.1.3 Lancement des activités 2011-2012

Le lancement officiel pour l'année 2011-2012 s'est fait lors du premier atelier tenu en décembre 2011. C'était alors l'occasion de rendre publiques la vision 2011-2014 de la planification stratégique, ainsi que la composition du nouveau conseil d'administration.

Une liste de résultats sous la forme de produits créés et d'ateliers offerts avait aussi été partagée, de façon à montrer l'évolution des travaux. Depuis sa formation, l'organisation avait maintenant réalisé :

- Quinze ateliers de formation;
- Des listes de critères de développement durable applicables aux pratiques d'approvisionnement responsable;
- Une liste des indicateurs de performance et d'impact;
- Un programme de formation;
- Des listes de référentiels pour le volet social;
- Huit fiches techniques de produits;
- Huit fiches sur l'approche fournisseurs qui illustrent les pratiques en œuvre.

L'ensemble des produits étaient rendus disponibles aux membres par l'entremise du site Web, qui lui aussi venait d'être créé et avait été lancé officiellement à cette occasion.

Le programme d'activités pour l'année 2011-2012 reprenait la formule des ateliers, incluait des projets particuliers supervisés par le CA et la poursuite des activités des trois groupes de travail mis en place l'année précédente. La composition et les objectifs de chacun de ces groupes avaient également été divulgués.

Tableau 3.5 Programme d'activités 2011-2012

Ateliers de formation	1. Achats durables : État de la situation sur le marché européen. 2. Le marché canadien en matière d'achat durable. 3. Comment exercer un effet d'entraînement sur les chaînes d'approvisionnement responsable?
Groupes de travail	- Fournisseurs; - Fiches techniques; - Performance.
Projets	- Diffusion (site Web); - Concession alimentaire – achat local; - Baromètre canadien des achats durables.

Suite au lancement s'est tenu le premier atelier de l'année. Alors que le contenu des ateliers était habituellement déterminé en fonction des besoins de formation identifiés par les membres, l'objectif de cet atelier était plutôt de motiver et mobiliser les gens autour de l'approvisionnement responsable. À cet effet, un conférencier international avait été invité à faire une présentation sur les achats responsables en Europe. Au-delà du contenu de sa présentation, son message se voulait rassembleur. Sa conférence mettait l'accent sur l'importance et l'urgence du changement, ainsi que sur la nécessité de remettre en cause le statu quo au sein des organisations « parce ce que si on ne le fait pas, qui va le faire? »

> Là, c'était en dehors des besoins émis par les membres. Mais quand j'y pense à rebours, c'est sûr que le fait de mobiliser les pairs et les dirigeants, c'est à ça qu'on a répondu et c'était ça la priorité… Avoir un effet fouetteur. Se faire remonter le moral.

Il faut savoir que le contexte n'était alors pas très favorable à la cause de l'approvisionnement responsable et que l'engagement institutionnel était quasi nul

chez les membres, à l'exception de quelques-uns. Par la tenue de cet événement et par le lancement du site Web, il y avait là une volonté de donner de la visibilité à la cause, de même qu'à l'organisation.

> Il y a une crise économique en ce moment qui touche tout le monde, toutes les sociétés d'État ont des coupures de budgets, ils se font couper leurs ressources… Même pour leur participation à l'espace à la limite, sont obligés de défendre le budget, mais personne n'avait envie (de couper). Ça, c'est intéressant aussi là. Tout le monde se fait demander de réduire au minimum… Donc, tu vois à quel point que le monde tient à ça, c'est leur bouée de sauvetage on peut dire, parce que ces gens-là sont motivés, mais leur organisation, l'engagement…
>
> Je leur ai dit, il faut qu'on fasse un événement majeur au début de l'année pour qu'au Québec, le monde voit qu'il se passe de quoi en approvisionnement responsable, qu'on donne le ton et qu'on donne des outils aux gens et là tous nos gens vont voir et les autres qui sont à l'externe vont pouvoir venir aussi qu'il y a des outils, que ce n'est pas inaccessible de travailler ce projet-là.

Cet événement venait donc marquer le début des activités pour l'année 2011-2012 et les rencontres de travail des groupes ont débuté le mois suivant. Ceux-ci avaient été mis en place suite à l'assemblée générale en octobre et avaient alors commencé à travailler à la planification des activités à venir. Le tableau qui suit présente l'ensemble des activités tenues pour l'année 2011-2012, incluant les rencontres des groupes de travail.

Tableau 3.6 Calendrier des activités 2011-2012

Mois	**Dates et activités**
Décembre 2011	6 : Atelier 1 – Conférence d'ouverture et lancement du site Web
Janvier 2012	12 : Groupe Fournisseurs
Février	15 : Comité de coordination (par téléphone)

	15 : Groupe Fiches (par téléphone) 22 : Groupe Fournisseurs 23 : Groupe Performance 28 : CA 29 : Atelier 2
Mars	12 : Groupe Fournisseurs (par téléphone) 14 : Groupe Fiches 21 : Groupe Fournisseurs
Avril	11 : Groupe Fiches (par téléphone) 12 : Groupe Performance 24 : Groupe Fournisseurs 27 : CA 30 : Groupe Performance
Mai	16 : Groupe Fiches 16 : Groupe Performance 23 : Atelier 3
Juin	7 : Groupe Fournisseurs 11 : Groupe Performance 13 : Groupe Fiches (par téléphone) 13 : CA
Juillet	11 : Groupe Fiches
Août	29 : CA
Septembre	11 : Comité de coordination 13 : Rencontre bilan et assemblée générale
Octobre	3 : Comité de coordination 30 : CA
Novembre	15 : Lancement des comités 2012-2013
Décembre	11 : Atelier 1 (2012-2013)

La prochaine section fait la description de ce que sont les groupes de travail et présente les deux cas imbriqués retenus : le groupe de travail Fournisseurs et le groupe de travail Fiches techniques.

3.2 Description des cas imbriqués

3.2.1 Les groupes de travail

Les groupes de travail ont évolué à travers le temps. Au départ, ils avaient été formés pour récupérer le contenu des ateliers de formation, mais cette formule a rencontré ses limites lorsque les contenus des formations ont continué à se diversifier et que les ressources se sont avérées insuffisantes.

> À un moment donné, on a eu un atelier sur l'analyse des coûts, donc le volet économique des approvisionnements. On a essayé de partir un nouveau comité, mais à un moment donné, le monde… c'était impossible, les gens étaient pu capables, on avait pu de temps, pu d'argent. Donc on est resté avec les trois comités.

Puis leurs activités ont commencé à se structurer tranquillement. En fonction de leurs besoins et priorités, les membres avaient identifié trois groupes de travail qu'ils jugeaient plus importants : Performance (d'abord identifié comme Indicateurs), Fiches techniques et Fournisseurs (auparavant identifié comme Social). Les premières règles de fonctionnement ont été sommairement formulées.

> Qu'est-ce qu'on a fixé comme règles de fonctionnement? On a eu des échanges là-dessus et, encore là, c'est la pratique qui nous a conduit à ça. […] Au niveau du fonctionnement comme tel, de s'être donné des règles au niveau de la participation, c'est sûr qu'on a structuré plus l'année passée le fonctionnement des comités. […] Là, j'ai défini qu'est-ce que c'est le rôle de coordination sur la base de mon expérience. Ça se traduit comme une espèce de formulation du rôle d'un coordonnateur. Comme une description de tâches.
>
> On a défini le rôle des coordonnateurs de comité, le fonctionnement, combien il y a de rencontres par année, les comités c'est toutes les six semaines, il y a

> des appels-conférences, il y a des rencontres en personne, des trucs comme ceux-là.

Ces règles ont été plus formellement définies dans les statuts et règlements ratifiés en septembre 2011, suite à la planification stratégique (tels que présentées dans la description du cas). Le rôle des groupes de travail demeurait encore confus pour certains, de sorte que les statuts et règlements précisaient également le mandat, la participation et la composition des comités.

> Ce n'était pas évident pour le monde dans les comités, c'est quoi que j'ai à faire. Par exemple, on prend le comité sur les fiches techniques, le monde avait de la misère à comprendre. C'est quoi mon rôle? Non, ce n'est pas toi l'expert, il y a un expert qui l'a fait. Toi, il faut que tu dises sur cette fiche-là, est-ce que ça répond à ton besoin? Est-ce que tu voudrais avoir plus que ça? Est-ce qu'on devrait aller plus loin que ça ? Toi, il faut que tu *challenges*, il faut que la fiche soit numéro un pour toi.

La volonté était de mettre davantage l'accent sur un rôle de suivi et vérification au sein des groupes de travail, plutôt que sur la conception de contenu, afin de limiter l'investissement de temps nécessaire, mais aussi pour garder un œil plus critique sur les produits à livrer.

> Quand c'est moi qui l'a fait, est-ce que je suis capable de questionner ce que j'ai fait après, non je ne pense pas… Le rôle du comité ce n'est plus ça. Et aussi parce qu'eux autres ils vont mettre du temps là-dessus, mais leur boss, ils ne veulent pas qu'ils commencent à mettre dix heures par mois sur l'espace.

Le travail effectué au sein des groupes pouvait donc varier beaucoup, le temps investi par les gens également et certains groupes avaient recours à des ressources externes alors que d'autres non. Les règlements qui venaient d'être mis en place venaient ainsi apporter des précisions sur le mandat des groupes. Toutefois, comme ceux-ci venaient tout juste d'être adoptés, leur application pouvait changer d'un groupe à l'autre.

3.2.1.1 La coordination

Bien que les statuts et règlements définissaient la coordination avec des tâches précises, la façon dont le rôle était exercé pouvait être très différente d'un groupe de travail à l'autre. Il avait aussi été décidé d'embaucher un coordonnateur pour l'espace qui assisterait aux rencontres des groupes de travail, contribuerait à la rédaction de comptes rendus et faciliterait la circulation de l'information, mais cette embauche n'avait pas été réalisée au moment de l'étude. Le coordonnateur de chaque groupe avait à préparer un ordre du jour et à animer les rencontres. À quelques reprises dans l'année, les coordonnateurs se rencontraient avec la direction générale pour partager l'avancement des travaux de chacun des groupes. Pour le reste, le partage des tâches, ainsi que la façon dont était joué le rôle de coordonnateur variait passablement d'un groupe à l'autre. En somme, bien qu'il y avait eu une volonté de mieux définir ce rôle, celui-ci demeurait confus.

> Le rôle majeur du coordonnateur des comités honnêtement, pour que ça fonctionne bien, ça devrait être de transmettre la vision par rapport au rôle du comité. S'assurer que le comité suit les mandats qui lui ont été donnés cette année et que chacun est utilisé selon ses compétences. C'est ça. Donc, quand on a bien défini le rôle avant, mais c'est pour ça, on est en train de faire.

> On ne nous a pas dit c'était quoi. Et c'est correct... c'est laissé à l'interprétation et je pense que c'est correct comme ça aussi. Faut pas mettre des cadres trop rigides. L'important, c'est que tout le monde se sente à l'aise avec la manière de travailler, à mon avis.

De plus, la coordination était prise en charge par une personne qui se portait volontaire, sans compétences particulières recherchées, qui occupait ce « poste » de façon bénévole. De plus, de par cette position, cette personne se retrouvait à jouer un rôle de

facilitation et de leadership au sein du groupe, ce qui avait un impact significatif, positif ou négatif, sur le groupe et ses activités.

> Y a des leaders qui s'imposent parce qu'ils proposent leur temps... je vais coordonner le comité. Mais après, est-ce que c'est les bons leaders pour le groupe? Pour le type de groupe que t'as? Pour le type de dynamique que t'as? Pas tout le temps clair. Bon, ça fait partie...
>
> Mais là, ça aussi, c'est délicat. De dire – quelqu'un se propose bénévole [...] Okay, non, non. C'est pas toi qui vas le faire parce que t'es pas super bon pour faire ça. Donc, faut vivre avec ça. Ça fait partie de l'inconvénient d'avoir des bénévoles.
>
> Je le vois déjà là, ça s'en vient de la gestion des ressources humaines quasiment. Ils ne sont pas embauchés par l'espace, mais ils travaillent. Je ne sais pas comment ça va aller quand ça va arriver là, mais tu peux avoir quelqu'un qui veut devenir coordonnateur d'un comité et qui ne fait pas bien sa job.

Malgré certaines remises en question, le travail effectué par les coordonnateurs demeurait tout de même généralement apprécié. Cette appréciation pouvait toutefois aussi varier d'un groupe à l'autre et d'un participant à l'autre.

> C'est des styles. On peut aimer ou ne pas aimer.

3.2.1.2 La composition

Une attention était aussi portée à la représentativité du milieu au sein des groupes de travail. À cet effet, il était statué qu'un représentant de chacun des groupes suivants devait minimalement faire partie de chaque groupe de travail : organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux, entreprises privées, experts-conseils et parties prenantes. Cette condition semblait assez facile à satisfaire. Toutefois, d'autres éléments de la composition pouvaient apporter davantage de complexité.

D’abord, les participants faisaient souvent référence à la nécessité d’un certain équilibre entre la participation des entreprises privées et les organisations et entreprises publiques, en raison de la différence de leur contexte qui influençait la capacité à mettre en œuvre l’approvisionnement responsable.

> Mettons les organisations gouvernementales auront pas le même intérêt que l’entreprise privée. C’est pas pareil. Ils n’ont pas les mêmes obstacles, ils n’ont pas les mêmes possibilités.
>
> Des fois, j'ai l'impression que [...] c'est pas toute l'espace, mais certaines personnes, des fois, j’essaie de leur faire comprendre que c'est pas comme ça dans le privé. Mais eux, dans le fond, c'est comme y voient juste leur réalité [...] vis-à-vis des outils, faut toujours que ce soit à leur main et en tout cas... Donc ça, c'est un facteur à la fois de richesse, mais des fois, un peu d’irritants. Y a trop de déséquilibre du privé et du public. C'est sûr que dans le public, c'est très réglementé, ils n’ont pas la même... Dans le privé, on a une liberté d’action qu'ils n'ont pas dans le public.
>
> Puis y a beaucoup de personnes compétentes là-dedans. Mais des fois, si y a trop de gens du public, des fois, on discute uniquement de leur réalité à eux en termes de processus d’approvisionnement responsable et c'est pas... Faut être un peu équilibré.
>
> Là, où je trouve que c'est difficile, c'est que souvent, des fois, les réalités, en avoir un plus privées. Privées et publiques, y a souvent des *clashes* là-dessus. On revient souvent à ça. Moi, je ne crois pas à ça. C'est comme si, c'est castrant, un petit peu… Des gens qui vont dire – oui, ça s'applique pas et tout d'un coup, la question, on dirait qu’elle est balayée de revers de la main. Alors, qu'elle pourrait être intéressante pour un autre gang.

La diversité au sein d’un groupe de travail pouvait aussi être associée à la diversité des expertises et compétences des membres du comité, ainsi qu’avec les personnalités des personnes impliquées.

> C’est sûr que les gens qui ont de la connaissance, qui sont capables de vulgariser, ça c’est très avantageux. [...] À l’inverse, les gens qui s’enfargent

> dans les fleurs du tapis nous font pas avancer. Ce qui est le cas aussi de quelques interventions.
>
> T'en as qui sont plus rationnels. T'en as qui sont plus émotifs.

La diversité était aussi vécue en termes de niveaux : le niveau d'expérience au sein de l'espace multipartite (anciens versus nouveaux) et le niveau d'avancement de l'organisation participante relativement à la cause de l'approvisionnement responsable. Cette diversité était bienvenue, mais pouvait être plus difficile à assumer ou à vivre par les personnes dont les niveaux étaient moins élevés. Par exemple, les personnes qui participaient depuis peu pouvaient se sentir intimidées et moins à l'aise de contribuer, alors que d'autres prenaient davantage l'initiative et s'intégraient rapidement.

> C'est une fille qui est brillante, là. Mais elle ne parle pas. Et je trouve ça dommage parce que je suis sûr qu'elle a plein de choses à emmener. Pourquoi est-ce qu'elle prend pas plus de place? C'est parce qu'elle se sent encore nouvelle alors que moi, je lui ai dit que je la considère plus nouvelle. La nouveauté est un élément important. Ça amène de la fraicheur et des idées nouvelles.
>
> Je trouve qu'y prennent pas assez leurs places. On l'a vécu peut-être ce que tu vis en ce moment. Et peut-être que tu vas nous apporter des éléments de plus et dire – regarde, nous autres, ça, on l'avait pas cette réalité-là. Et là, comment on peut cerner cette réalité-là? [...] Mais moi, je pense qu'ils ont leur place. Les gens ont des nouvelles idées, des nouveaux concepts, ou quoi que ce soit, c'est correct de les apporter. Je trouve que c'est comme ça qu'on avance.
>
> Il faut des gens comme ça. Qui arrivent et qui décident de prendre les mandats.

La situation semblait similaire pour les personnes dont le niveau d'avancement était moins élevé. Les personnes plus expérimentées faisaient toutefois preuve d'une belle ouverture.

> Mais c'est vrai que... être nouveau dans un domaine pointu, où est-ce que c'est des gens de plus haut niveau qui se parlent entre eux, c'est un peu plus difficile de savoir comment bien... pas bien interagir, mais par quel bout s'accrocher à ça.
>
> Tout le monde n'arrive pas avec le même bagage, la même connaissance et la même compréhension des enjeux et ça par rapport à ça, il y a une belle ouverture. Parce que veut, veut pas, il y a des gens qui sont beaucoup plus avancés que d'autres sur la compréhension de ces enjeux-là, vraiment beaucoup, et il y en a d'autres qui surfent plus sur la vague. On sent quand même cette ouverture-là à répéter les choses, à expliquer et à s'assurer que tout le monde a bien compris, à continuer à avancer et accepter les gens dans leur niveau de la compréhension des enjeux.

3.2.1.3 La participation

À l'exception des membres usagers, tous les membres avaient la responsabilité de participer activement en s'impliquant dans un groupe de travail et une personne devait être déléguée par chaque organisation. L'organisation demeurait toutefois libre de choisir le groupe de travail au sein duquel elle souhaitait s'impliquer. Ce choix était souvent fonction des intérêts de la personne, mais était d'abord fait par l'organisation en lien avec ses priorités.

> Chacun va vers le comité où les travaux ressemblent le plus à ses travaux à l'interne à lui. Comme nous, on est allés [...] on met plus de temps sur le comité Fournisseurs parce que c'est ça qui ressemble le plus à notre approche. Ça, je pense que c'est une des choses qui permet un peu de pallier au fait qu'on a des intérêts ou des réalités divers. Déjà, en comité, on *focusse* plus sur notre réalité à chacun.
>
> Probablement que j'aurais pas choisi ce comité-là. Je trouve qu'on doit participer à l'espace, on doit être là, on doit voir ce qui se développe. Mais de travailler et d'aider au développement… je trouve qu'on est tellement embryonnaire au niveau du développement durable, de l'approvisionnement responsable, que j'ai pas l'impression d'apporter énormément je dirais à la

> cause. Nous, on n'a même pas personne encore qui a ce titre-là ou qui est en relation avec du développement durable. On n'a pas de politique de développement durable. On est vraiment au début.

Les statuts et règlements précisaient également que les membres inscrits dans un groupe de travail devaient être présents à la majorité des rencontres et participer activement à la réalisation du plan d'action. Ils avaient également à contribuer au développement et à la validation des livrables. Cette participation demeurait toutefois volontaire, la personne pouvait choisir le groupe auquel elle voulait participer et son salaire demeurait payé par l'organisation et non pas par l'espace. Cette situation pouvait entraîner un manque quant à l'imputabilité des individus. Par conséquent, la présence et la participation pouvaient varier d'un participant à l'autre.

> En ce moment, ce qu'on réalise, c'est que la plupart des gens suivent ça, mais c'est pas tout le monde. Y a quand même deux organisations qui n'ont pas participé cette année à un comité.
>
> Il y a quelque chose à revoir là pour s'assurer que les gens s'engagent de façon formelle, mais t'sé, les gens quand y paient à chaque année, y s'engagent à quelque chose dans leur mandat de comité. C'est juste que ce mandat-là n'est pas pris au sérieux parce que y a aucune conséquence par rapport à ça.
>
> On peut créer une meilleure répartition dans le comité. D'où justement le fait qu'on avait discuté, qui faut que, quand les gens se mettent membre d'un comité, ils aient un certain intérêt pour travailler dessus et qu'ils ne soient pas juste là en présence ou inactifs et que ce soit comme trois personnes qui fassent tout le boulot.

Plusieurs facteurs étaient identifiés comme pouvant influencer la participation, le manque de temps étant souvent mentionné.

> Il y a une croissance et en même temps une constatation que l'idée de départ qui était de faire participer et d'être actif dans l'organisation n'est pas si facile que ça à concrétiser pour la plupart des membres, qui ont beaucoup d'affaires à faire et de moins en moins de monde.

> Personnellement, j'aimerais avoir plus de temps à y consacrer à ça. Mais, comme j'ai dit au début, je suis responsable du plan d'action de développement durable et je suis tout seul dans mon équipe… Fait que ça me laisse très peu de temps d'approfondir ou de collaborer davantage. Je t'avoue que je collabore quasiment au minimum pour le travail du comité. Et si y me demandaient de faire plus, ce serait un peu un problème pour moi.
>
> Si y s'impliquent pas, si y ont pas de disponibilités. Bon, des fois, c'est question de temps. Des fois, c'est des ressources financières aussi qui ne sont pas là. Ou tes ressources... ou tes ressources externes qui ne sont pas disponibles au moment où toi t'en as besoin. C'est sûr que dépendamment du volume que t'as à traiter aussi, là… Moi des fois, comme ici, c'est l'enfer. Fait que je suis moins disponible en tant que tel.

Cette participation se faisait principalement en personne, mais parfois par téléphone, ce qui venait influencer le déroulement des rencontres. Dans certains cas, la participation par téléphone ne semblait pas causer de problème particulier, alors que dans d'autres, elle était vécue comme un mal nécessaire, surtout lorsque la distance était impliquée dans les déplacements. Il s'agissait d'une difficulté qui touchait particulièrement les organisations dont les activités sont à Québec.

> On va se déplacer aussi souvent que possible à Montréal, justement pour faciliter l'élaboration des documents. Parce qu'élaborer des documents quand on voit ne pas, par téléphone, c'est un peu compliqué.
>
> Faut bien participer. Elle a essayé par téléphone, parce que des fois, tu manques de temps. Pis par téléphone, c'est difficile. [...] Fait que là, c'est pour ça que l'an prochain, elle va participer plus en personne.
>
> Quand t'es au téléphone, me semble que la discussion... je sais pas si y est concentré à 100%, si y est là. C'est sûr au téléphone, t'es pas à 100% dans la discussion du groupe. Tu peux faire plein de choses en même temps. Je sais pas.

Cette section portait sur l'évolution, la coordination, la composition et la participation au sein des groupes de travail de façon générale. La prochaine section décrit les deux

cas imbriqués, les groupes de travail Fournisseurs et Fiches techniques, en distinguant les mêmes éléments soient la coordination, la composition et la participation. Les objectifs et résultats pour l'année 2011-2012 sont aussi présentés.

3.2.2 Description du premier sous-cas : le groupe de travail Fournisseurs

Lors de sa création, le mandat qui avait été assigné au groupe de travail Fournisseur était réparti en trois points :

- Définir une position et une approche commune vis-à-vis des fournisseurs quant à l'application de l'approvisionnement responsable;
- Promouvoir l'approvisionnement responsable auprès des fournisseurs de façon équitable et dans une démarche d'accompagnement;
- Développer le volet social et l'intégrer à nos processus d'approvisionnement.

Par conséquent, les activités du comité Fournisseurs étaient toujours en lien avec l'un de ces trois points.

3.2.2.1 La coordination

La coordination de ce groupe de travail était assurée par Sébastien Couture. Celui-ci était conseiller en responsabilité sociale pour une entreprise privée dans le secteur du divertissement. Son implication au sein de l'espace datait de 2009, soit quelques mois après la fondation, et elle a varié en fonction de son évolution professionnelle. Ainsi, par le passé, il avait représenté une ONG et une société d'État. Il avait également été invité à participer, comme expert-conseil, à la planification stratégique, tout juste avant

d’occuper son poste actuel. Son expérience était donc plutôt diversifiée, d’autant plus qu’il occupait aussi le rôle de vice-président au sein du CA. Il s’agissait de sa première expérience à titre de coordonnateur.

3.2.2.2 La composition

Le groupe de travail Fournisseur était composé de 11 membres, dont sept étaient impliqués dans un autre groupe ou au sein du conseil d'administration. Certains membres provenaient de la même organisation. Ainsi, neuf organisations étaient représentées : 3 organismes publics, 2 entreprises publiques, 2 entreprises privées et 2 parties prenantes (société civile et gouvernement). Il s’agissait du plus grand groupe de travail et la proportion d’organisations publiques y était assez élevée (5/9).

La grande majorité des membres du groupe Fournisseurs occupaient des postes de conseiller ou de coordonnateur en approvisionnement responsable ou en développement durable. Quelques-uns occupaient des postes de direction. En termes de compétences et expertises, ce groupe était vu comme étant plutôt équilibré. Et bien que la proportion d’organisations publiques était élevée, cette réalité semblait bien vécue au sein du groupe.

> J’'espère que les autres vont pouvoir utiliser nos outils et que ça reflète un peu qu'est-ce qu'ils disent. Mais je pense que nous, dans le comité, y a […] (nomme les membres et leur organisation), je pense qu'on a un bon équilibre de différentes réalités.
>
> Je trouve que tout le monde dans le comité est très complémentaire. Tu vois, cette année, le fait que Caro est arrivée en début d’année, avec sa vision, ça a beaucoup apporté aussi. Ça a beaucoup apporté. Benoît aussi. Tu vois, il a encore une autre vision très connaissances techniques. […] Après, le fait que Amélie soit là, c'était très aidant parce qu’elle a vraiment une vision globale...

> On est très chanceux de l'avoir parce que Amélie, elle voit bien comment ça s'articule au niveau des sociétés d'État. Elle a souvent des réflexions très pertinentes de ce qui se fait au niveau du gouvernement.
>
> Et des fois, autant y a des gens qui nous rabâchent sans cesse – On ne peut pas faire ça. Amélie nous rabâche pas ça sans arrêt. Ce qu'elle nous dit, au contraire... je pense que c'est elle qui peut, au niveau du ministère... comment ça pourrait s'appliquer au niveau privé. Mais elle est pas sans arrêt en train de dire – non, non, ça marche pas parce qu'on est publics. Des gens qui se disent ça, je trouvais ça tannant.

De même, seulement deux personnes en étaient à leur première année de participation et leur intégration dans les activités du comité s'était très bien passée.

> Tu vois, Frédérique Cloutier et Caroline Lévesque, ni l'une ni l'autre n'a été dans l'espace et là, tu vois, au comité Fournisseurs, moi, j'ai pas vu de différence avec des membres plus anciens. Leur réflexion était très pertinente, donc elles ont beaucoup contribué. Donc, ça, je trouve que ça n'a pas été du tout un handicap au contraire, ça n'a fait qu'amener du sang neuf et encore augmenter l'expertise. Donc, si c'est ça, ça va.
>
> Sébastien m'a fait le commentaire suite à la deuxième rencontre. Y dit – Caro, c'est vraiment quelque chose. J'ai dit – oui, oui, oui. J'y ai dit ça (à Caro). Mais, c'est sûr que en général, y a jamais personne qui est pas satisfait d'elle. Elle a un bon niveau. Elle écrit bien, elle saisit rapidement les enjeux et ça y a pas pris huit rencontres avant de s'intégrer au groupe. Elle arrive, elle pose ses questions et elle sait où est-ce qu'on en est et elle est prête.

En ce qui a trait au niveau d'avancement des organisations, cet élément ne s'était pas avéré problématique. Une organisation publique était moins avancée et avait moins de possibilités pour la mise en œuvre, mais la personne avait beaucoup de compétences et était motivée à faire avancer la cause de l'approvisionnement responsable. Dans un autre cas, un directeur en approvisionnement avait des connaissances en approvisionnement responsable peut-être moins pointues, de sorte qu'il semblait

confus à certains moments dans les rencontres. Ce dernier a d'ailleurs peu participé et contribué.

> Ça démontre vraiment la volonté de l'organisation qu'on avait de vouloir aller plus loin dans l'approvisionnement responsable. Comme je te disais, jusqu'à maintenant, on faisait des petites initiatives, des petits pas ici et là, pour essayer de faire tourner la roue un petit peu plus vite. Mais de se donner des outils structurés, de se donner une démarche, c'était ça qu'on voulait. On souhaitait concrétiser les choses et se donner des balises dans l'approvisionnement responsable et on pensait que, à travers l'espace, ça allait vraiment prendre son envol.
>
> Faut qu'on trouve une façon que ce contenu-là puisse vivre, même si c'est pas chez nous. On peut ramener ce contenu-là de toute façon, c'est nous qui l'avons produit. Dire - comment on peut faire vivre ça dans l'administration publique? Parce que là, moi, je voyais bien que chez nous, ça allait pas marcher. […] Mais c'est de dire – ça va servir à quelqu'un. Si c'est pas chez nous, ça va être aux membres de l'espace.
>
> Oui, on est au début. Même les gens en approvisionnement, eux, avaient aucune idée de ce que ça voulait dire vraiment. Fait que nous, on voyait vraiment l'espace comme une bonne organisation pour un peu nous accompagner dans ce changement-là qu'on implantait chez nous.
>
> Des fois, le niveau de connaissances du sujet de la personne? Est-ce que c'est ses fonctions? Des fois, c'est qu'on a plus un sujet développement durable et la personne est vraiment un acheteur... elle a pas le langage ou elle a aucune idée de ça, elle. Je sais pas...

3.2.2.3 La participation

Cinq rencontres ont été tenues au cours de l'année, en plus de quelques rencontres informelles de travail, en petit groupe, par téléphone. Les rencontres en présence avaient une durée moyenne de 2 heures et étaient tenues à différents endroits d'une fois à l'autre, dans les bureaux des organisations membres. Le nombre de participants à ces rencontres a varié entre 6 et 9 personnes, avec une moyenne de 7 participants présents.

Il s'agissait majoritairement des mêmes individus d'une fois à l'autre. C'est donc dire que certains membres n'ont jamais participé aux rencontres et d'autres, très peu. De la même façon, ce sont ces mêmes personnes qui ont participé qui ont contribué à l'avancement des travaux.

Dans les cas où deux membres représentaient la même organisation, seulement une personne participait aux rencontres et il s'agissait toujours, en grande majorité, des mêmes personnes. Plus spécifiquement, deux membres étaient officiellement inscrits comme représentants d'une organisation publique, mais seulement une a participé aux rencontres. Il semblerait que l'une était inscrite dans les documents par formalité.

> En fait, le comité Fournisseurs, je suis allée à une rencontre. À cette époque-là, en fait, c'est ce qui intéressait notre organisation. J'avais pas une tonne de temps. Donc, j'ai délégué ma place à Caro et Caro est aussi plus compétente que moi là-dedans. Fait que j'y ai donné ma place. Moi, je suis en copie par formalité, je pense. Caro travaille et moi, je relis ce qu'elle fait. Des fois, je bonifie. Je participe... on peut pas dire que je participe.

La personne déléguée s'est toutefois montrée très volontaire, a été absente à une seule occasion et a beaucoup contribué aux livrables. Sa collègue a donc collaboré davantage dans les coulisses et était impliquée dans le CA. De façon similaire, deux membres étaient inscrits au nom d'une entreprise privée, mais seulement une personne a participé à la majorité des rencontres. La seconde personne a participé à la première rencontre et a remplacé à une occasion.

> On était dans le comité Fournisseurs, ça c'est sûr. Souvent, c'était Laurence. Fait que moi, ça dépendait. Mais si Laurence pouvait y aller, j'y allais pas. Fait que si elle pouvait pas, à moins que je puisse pas moi aussi, j'y allais.

Une seule organisation (instance gouvernementale) a participé à toutes les rencontres. La personne désignée sur le comité a de plus été accompagnée par un collègue à trois

reprises. Celui-ci avait des connaissances relatives au sujet en question et a collaboré avec elle à l'avancement des travaux. La personne désignée était aussi très impliquée dans le secteur public et coordonnait une table de concertation, formée de ministères et d'organismes gouvernementaux, portant sur le développement durable.

Quatre organisations membres ont participé à 4 ou 5 rencontres, une organisation publique (en habitation) a participé à seulement deux rencontres et une autre (municipale) n'a participé à aucune rencontre. Les personnes qui ont participé à 4 ou 5 rencontres ont eu des contributions variables, alors que les autres ont eu des contributions minimes à nulles. Un autre constat est que les organisations qui ont peu ou pas participé et contribué étaient celles qui étaient représentées par des gens qui occupaient des postes de direction.

Le travail au sein de ce groupe de travail a donc été effectué par des professionnels en développement durable ou en approvisionnement responsable. En considérant les livrables, il était aussi possible de conclure que cinq personnes (sur un total de 11 membres ou 9 organisations) ont eu une implication directe dans le travail fait et ont apporté la plus grande contribution. La participation a toujours été fluctuante pour certaines personnes.

> On a participé au début... on a parti et on a pris petit bout après petit bout, on a fait les premiers *drafts* et après, ça, par exemple, Caro s'est beaucoup impliquée... elle a pris le guide sur les critères. Après, c'est un peu fonction des disponibilités de chacun à chaque moment. Tu vois moi, cette année, j'ai été peu disponible, j'en ai fait un petit peu, mais j'en ai pas fait autant que j'aurais pu. Avant, j'en ai fait un petit peu plus. […] Après, je pense qu'on mesure pas le temps mis par chacun. Donc, c'est à la hauteur de ce que chaque organisation, chaque personne, peut mettre de son temps.

> Les gens travaillaient plus et les gens travaillaient moins. Ben c'est ça... Quand on est en communauté et on travaille pas pour un employeur commun, la productivité, c'est pas la même pour tout le monde. À l'espace, y a personne qui est obligé de travailler. Travailler dans un comité, Fournisseurs par exemple, c'est pas trois heures par semaine. Y a personne qui oblige personne, ce qui fait qu'y a des gens qui travaillent beaucoup moins et des gens qui travaillent beaucoup plus. Mais ça va aussi en fonction de la disponibilité qu'on a.

La participation par téléphone a eu un impact important au sein de ce groupe de travail. Deux organisations membres étaient localisées dans la région de Québec et les personnes ne pouvaient pas toujours se déplacer pour assister aux rencontres qui se déroulaient à Montréal et donc participaient par téléphone. Il s'agissait tout de même des organisations qui ont le plus participé. Une organisation localisée à Montréal participait également par téléphone à l'occasion en raison d'un manque de temps. Par conséquent, pour toutes les rencontres, au moins une personne était au téléphone et, pour la majorité, deux ou trois personnes participaient par téléphone. La participation par téléphone avait l'avantage de limiter les déplacements, ainsi que le temps et autres ressources associées, mais pouvait compliquer les communications et le déroulement des rencontres.

> Un autre point important aussi… la téléconférence ne facilite pas l'apprentissage. Y en avait plus dans ce groupe-là que dans l'autre aussi. Fait que ça, c'est un point.
>
> Comme la plupart des organisations sont à Montréal et y en a un de Québec qui doit se déplacer, c'est pas évident. Et moi, comme... Des fois, dire de se déplacer pour une deuxième rencontre… C'est sûr, c'est pas évident.

Pour les personnes présentes aux rencontres, en personne ou par téléphone, elles participaient activement en majorité.

> À partir du moment où on s'engage, on signe et on paie, on s'engage, nous, cette année, ce qu'on s'est dit, c'est – bon, tant qu'à payer, nous, on va s'investir.

> On va se déplacer aussi souvent que possible à Montréal justement pour faciliter l'élaboration des documents. Parce que, élaborer des documents quand on voit pas, par téléphone, c'est un peu compliqué. Donc, c'est sûr que là, c'est l'engagement. Et peut-être aussi qu'autour de la table, les gens ont ce souhait-là de dire – on est membres, on a une responsabilité de membres d'apporter des choses intéressantes aux autres membres qui sont autour de la table ou qui font partie de l'espace.

Enfin, un représentant partie prenante était toujours présent, mais était majoritairement silencieux. Sa contribution s'est limitée à la rédaction de quelques comptes rendus.

> La seule chose que je trouve un peu dommage, dans le fond c'est Guillaume... Je trouve que souvent... en fait, je sais pas si y s'empêche de commenter ou y peut pas... Je trouve ça dommage qu'il commente pas plus. [...] Je trouve ça dommage parce que des fois, il intervient et je trouve ça très pertinent.

Le tableau proposé à l'annexe F présente une synthèse de la composition du groupe de travail Fournisseur, ainsi que les présences aux rencontres tenues pour l'année 2012. Les objectifs et résultats pour l'année 2011-2012 sont présentés dans les prochains paragraphes.

3.2.2.4 Les objectifs et résultats

Trois principaux objectifs, ainsi que les actions qui y sont associées ont été établis pour le groupe de travail Fournisseurs pour l'année 2011-2012. Ceux-ci sont repris au Tableau 3.7.

Tableau 3.7 Objectifs et actions du groupe de travail Fournisseurs pour l'année 2011-2012

Objectif 1 : Développer la connaissance et l'utilisation de l'analyse sociale du cycle de vie des produits.
- Vulgariser l'étude sur les points chauds sociaux; - Étudier la méthodologie développée par AEG Conseils.
Objectif 2 : Développer les critères pour l'approche fournisseur à intégrer aux appels d'offres (particulièrement les critères sociaux).
- Partir du travail déjà réalisé dans les fiches techniques et le guide de formation; - Développer une liste de critères (sous forme de fiche).
Objectif 3 : Effectuer le suivi du projet de plateforme d'évaluation des fournisseurs.
- Recenser les différentes plateformes d'évaluation existantes; - Suivi du projet de Certification Québec; - Développer une proposition de projet pour l'espace; - Coordonner le développement de projet avec le Ministère de l'Économie et de l'Innovation (MDEIE); - Travailler sur le volet accompagnement des fournisseurs en parallèle avec l'évaluation.

Pour ces trois objectifs, des résultats variables ont été atteints.

L'objectif 1, de développer la connaissance et l'utilisation de l'analyse sociale du cycle de vie des produits, était la poursuite d'un projet de l'année précédente qui portait sur une étude de l'analyse du cycle de vie des ordinateurs. Peu de travail a été fait sur cet objectif pendant l'année et les actions planifiées n'ont pas été réalisées. Quelques discussions ont porté sur l'étude effectuée l'année précédente dans les premières rencontres, mais rien de concret n'a été réalisé. Dans le cadre d'un atelier, une présentation a été faite sur l'analyse sociale du cycle de vie par un cabinet-conseil, précurseur dans le domaine. Il ne s'agissait toutefois pas d'une action attribuable au groupe de travail et tous les membres de l'espace étaient invités.

Pour l'objectif 2, qui était de développer les critères pour l'approche fournisseur à intégrer aux appels d'offres (particulièrement les critères sociaux), les actions ont été réalisées et un livrable a été produit. Le document réalisé à travers les travaux du comité a été appelé la « fiche numéro 9 », en lien avec huit fiches produites l'année précédente. L'objectif de ces fiches était de répertorier et de définir les concepts et façons de faire relativement à l'approche fournisseur. Ces fiches permettent de définir les concepts, expliquer des principes et présentent des études de cas et des schémas, ainsi que les grandes étapes de l'approche fournisseur. Ces fiches avaient été pensées pour deux principales utilités. Elles visaient d'abord à construire la connaissance sur une approche fournisseur en approvisionnement responsable et pouvaient, à cet effet, être utiles à des spécialistes en approvisionnement responsable ou en développement durable. Elles visaient également à faciliter le développement d'une approche fournisseur par une organisation dans le cadre d'un programme d'approvisionnement responsable. La « fiche numéro 9 » a été inspirée de ces fiches et présentée comme un complément à celles-ci. Le contenu de cette nouvelle fiche venait identifier et définir les enjeux sociaux et proposait une méthode de travail pour faciliter l'intégration de ces enjeux dans le processus d'approvisionnement. Les enjeux sociaux y ont été définis selon cinq grands champs : les droits du travail (normes minimales), les conditions de travail (meilleures pratiques), les entreprises à forte contribution socio-économique, la responsabilité sur les produits et services et la gouvernance.

Quant à la méthode, elle a été développée selon cinq grandes étapes, incluant des sous-étapes, ainsi que des exemples et outils de références. Ces cinq grandes étapes étaient les suivantes : 1) identifier et prioriser les catégories de services produits/services à travailler, 2) travailler les aspects sociaux pour les produits sélectionnés, 3) travailler à

partir du processus de sélection du produit/service et 4) assurer un suivi des pratiques du fournisseur en cour de contrat. Une deuxième phase était prévue pour l'année suivante afin de développer un outil concret pour les acheteurs en complément à la fiche.

Pour l'objectif 3, qui était d'effectuer le suivi du projet de plateforme d'évaluation des fournisseurs, seules quelques actions ont été posées au cours de l'année et aucun livrable concret n'était ressorti de cet objectif. Une plateforme d'évaluation des fournisseurs était un élément discuté depuis longtemps au sein de l'espace et certains membres auraient souhaité que des énergies soient mises en commun pour arriver à établir ce genre de plateforme. Au cours de l'année, deux rencontres avaient eu lieu avec les membres du groupe de travail et Certification Québec pour discuter d'une collaboration potentielle. Le groupe avait proposé au CA un projet en deux phases et une demande de subvention avait été faite à cet effet. Celle-ci avait toutefois été refusée. Le projet avait été mis de côté, mais il était prévu de le poursuivre l'année suivante.

La description du groupe de travail Fournisseur a permis de mettre de l'avant ses spécificités, ainsi que ses objectifs et résultats. La description du groupe de travail Fiches techniques fait l'objet de la prochaine section.

3.2.3 Description du deuxième sous-cas : le groupe de travail Fiches techniques

Un des premiers axes de travail dans lequel s'était engagé l'espace est le développement de l'approche produit, c'est-à-dire une approche d'approvisionnement sur qui se concentre sur la sélection de biens et services dont les impacts sociaux et environnementaux sont minimisés tout au long du cycle de vie. Pour ce faire, un groupe

de travail qui devait assurer la production de fiches techniques pour des produits achetés par l'ensemble des membres avait été mis sur pieds. Les activités du groupe de travail Fiches techniques étaient toujours en lien avec ces fiches produits, qui elles étaient basées sur l'analyse de cycle de vie environnementale.

3.2.3.1 La coordination

Le rôle de coordonnateur était tenu par René Daneau. Celui-ci était chef de division adjoint en responsabilité sociale pour une entreprise privée dans le secteur des télécommunications. Sa participation à l'espace avait débuté en 2008, tout juste après la fondation. Il a toujours représenté la même entreprise et était membre de ce groupe depuis les débuts. Il s'agissait de sa principale implication au sein de l'espace et de sa première expérience à titre de coordonnateur. M. Daneau a annoncé son départ à la retraite en cours d'année, mais il a conservé le rôle de coordination jusqu'à la fin de l'année, à titre personnel toutefois.

3.2.3.2 La composition

Le groupe de travail Fiches techniques était composé de 7 membres, dont trois étaient impliqués dans un autre groupe ou au sein du conseil d'administration. Un seul membre était parfois accompagné par un collègue. Sept organisations étaient donc représentées : 2 organismes publics, 1 entreprise publique, 2 entreprises privées et 2 parties prenantes (société civile et expert). Il comprenait un peu moins de membres que le groupe Fournisseurs (7 plutôt que 11) et que le groupe Performance (qui comprenait également 7 membres). La représentation des différentes catégories d'organisations, ainsi que la proportion d'organisations publiques (3/7), était plutôt équilibrée.

La majorité des membres du groupe Fiches occupaient des postes en RSE ou en développement durable et seulement deux occupaient des fonctions spécifiques à l'approvisionnement responsable. On y retrouvait une combinaison de coordonnateurs, de conseillers et de directeurs. Le niveau de compétences et expertises semblait aussi apprécié.

> Les gens sont engagés. Très très professionnels. Ça, c'est assez impressionnant. Il y a une bonne connaissance qui est amenée au sein de ce groupe-là. Beaucoup de compétences.

Presque la totalité des membres de ce groupe de travail participait à l'espace depuis la première année d'existence et les deux membres les plus « récents » y participaient depuis au moins deux ans. De même, la grande majorité était membre de ce groupe depuis au moins deux ans également.

De façon générale, le niveau d'avancement des organisations membre était assez élevé et bien que quelques-unes étaient plus avancées, le partage et la générosité décrivaient la disposition des gens au sein du groupe.

> Effectivement (on est plus avancé que d'autres). Mais c'est le fun de voir les autres aussi et de dire – regarde, je vais te fournir mon document [...] Et comme là, Benoît avec le document qu'y m'a envoyé, je dis – écoute, je vais le retravailler à ma façon et je vais te le retourner pour que toi, après ça, tu vois dans d'autres entreprises – voici nous autres... tu pourrais t'en resservir ailleurs à ce moment-là. Fait que je pense que c'est comme ça... donnant donnant. Je pense que c'est le principe de ce comité-là, donnant donnant.

> Les gens sont très généreux. C'est... pour moi, ça, individuellement, ça m'apporte beaucoup. Si j'ai une question, les gens vont me donner leur expérience, leurs connaissances d'une façon généreuse.

La diversité des expertises et personnalités était un autre élément qui ressortait comme étant particulièrement apprécié et dont il fallait savoir tirer profit, bien qu'elle pouvait aussi apporter des défis.

> Chacun apporte son expertise qui est différente. Au niveau des relations humaines, dans le groupe... T'en as qui sont plus rationnels. T'en as qui sont plus émotifs. Y en a qui sont plus créatifs. Ce que je trouve le *fun* dans le comité Fiches, c'est qu'y a différents aspects dans ce comité-là qui fait que c'est un comité qui, je trouve, qui se complète bien.
>
> Dans le comité, en équipe, on apprend à connaître les forces des autres. On apprend à connaître un pis l'autre pis... de pouvoir utiliser les forces de un et poser les bonnes questions. De profiter des différences aussi. Pis ça, y faut apprendre à le reconnaître parce que si quelqu'un dit quelque chose et tu sais que c'est lui qui en sait le plus, ben… peut-être qu'on devrait l'écouter. On devrait écouter un petit peu plus.

3.2.3.3 La participation

Le groupe de travail Fiches a tenu sept rencontres au cours de l'année, soit une rencontre par mois, alternant entre rencontre en présence et rencontre téléphonique. Les rencontres en présence avaient une durée moyenne de 2 heures et 30 minutes et étaient tenues à différents endroits d'une fois à l'autre, dans les bureaux des organisations membres. Les rencontres téléphoniques, qui consistaient principalement en quelques suivis et partages d'informations, avaient des durées prévues de 45 minutes, mais étaient parfois plus courtes.

Le nombre de membres présents pouvait varier entre 4 et 7 personnes. Ceux-ci ont participé à la majorité des rencontres, à l'exception d'une organisation publique qui avait été un peu moins présente. Par conséquent, cette dernière avait également moins contribué aux travaux. Une entreprise privée était parfois représentée par deux

personnes et il y avait également deux stagiaires toujours présents. Deux ou trois participants s'ajoutaient donc à chacune des rencontres.

La participation au sein de ce groupe était influencée par le fait qu'un budget lui était attribué et que la majeure partie du travail était effectué à l'externe. Un contrat avait été conclu avec une firme de service-conseil, membre du comité à titre de partie prenante expert et deux stagiaires avaient été embauchés pour contribuer à l'avancement des travaux. Par conséquent, la contribution à la tâche des autres membres consistait principalement à fournir de la rétroaction, des recommandations ou des propositions. Les efforts à investir étaient par le fait même moins grands qu'ils pouvaient l'être dans un autre groupe de travail.

> Nous, c'est un peu particulier parce que c'est LCA qui fait le travail de recherche pour les fiches. Et ça, à mon sens, c'est essentiel. Parce que c'est un gros travail. Y a beau avoir toute la collaboration pis le dévouement des gens, en tout cas, moi personnellement, je pourrais pas donner du temps à faire de la recherche qu'eux font. Fait qu'à mon sens, c'est essentiel qu'y ait une organisation comme LCA qui soit payée pour faire un travail. On peut collaborer on peut donner du temps, mais y a des limites à ce qu'on peut donner. En tout cas, en ce qui me concerne. Je pense que c'est la réalité pas mal de tout le monde.

Le travail effectué au sein de ce groupe a donc été en grande majorité fait par les stagiaires embauchés, en collaboration avec les membres. Les personnes qui se sont portées volontaires pour la révision des nouvelles fiches ont eu à investir un peu plus de temps, pour le reste, tous ont eu une implication similaire. L'organisation publique moins présente aux rencontres est évidemment une exception. Le peu d'implication de cette organisation n'a toutefois pas été mentionné par les autres membres du groupe.

Un autre élément qui pouvait être considéré comme facilitant pour ce groupe est que l'ensemble des membres étaient localisés à Montréal. Lorsque les rencontres se déroulaient en personnes, tous étaient présents physiquement et il n'y avait pas de téléconférence impliquée. Il y avait tout de même des rencontres téléphoniques, mais il ne s'agissait pas de rencontre de travail proprement dite. Ces rencontres étaient de courte durée et portaient sur des suivis et partages d'informations. Les possibles difficultés engendrées par le recours à la téléconférence ne semblaient donc pas avoir été un facteur déterminant pour ce comité.

Le tableau proposé à l'annexe G présente une synthèse de la composition du groupe de travail Fiches techniques, ainsi que les présences aux rencontres tenues pour l'année 2012. Les objectifs et résultats sont détaillés dans les prochains paragraphes.

3.2.3.4 Les objectifs et résultats

Les deux objectifs qui avaient été établis pour le groupe de travail Fiches techniques pour l'année 2011-2012, ainsi que les actions qui y étaient associées sont présentés dans le tableau de la page suivante.

Tableau 3.8 Objectifs et actions du groupe de travail Fiches techniques pour l'année 2011-2012

Objectif 1 : Mettre en place un système de mise à jour des fiches.
- Valider les fiches auprès des fournisseurs; - Valider les fiches auprès des membres; - Intégrer des meilleures pratiques visant la réduction, réutilisation et récupération; - Établir une méthodologie de révision et de mise à jour des fiches.
Objectif 2 : Créer quatre nouvelles fiches
- Choisir les fiches; - Créer les fiches.

Depuis le début de ses activités, ce groupe de travail avait créé huit fiches techniques visant à fournir aux acheteurs les informations clés leur permettant de procéder à l'acquisition responsable de produits. Les critères de décision qui y étaient présentés considéraient les enjeux environnementaux, économiques et sociaux reliés aux produits en question. Un guide d'emploi des fiches avait également été réalisé. Celui-ci présentait et expliquait les différentes sections des fiches, en plus de fournir des compléments d'information pour chacune. L'ensemble de ces outils avaient été rendus disponibles aux membres via le site Web de l'espace. Les produits pour lesquels des fiches techniques avaient été créées sont divisés en huit catégories : éclairage, hébergement, imprimantes, mobilier de bureau, ordinateurs, produits nettoyants, téléphonie cellulaire et vêtements de travail.

L'objectif 1 consistait à la mise en place d'un système de mise à jour de ces fiches techniques. Certaines actions relatives à cet objectif ont été complétées, alors que d'autres étaient toujours en cours en fin d'année.

L'idée derrière la validation des fiches auprès des fournisseurs était de s'assurer que les fournisseurs étaient en mesure de bien comprendre les demandes des acheteurs pour pouvoir répondre à leurs questions lorsque les fiches étaient utilisées et ainsi vérifier la pertinence des exigences. Une méthodologie a été développée par l'un des stagiaires pour effectuer cette validation et une demande de subvention a été présentée au Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) pour aller de l'avant avec le projet. Le projet n'a toutefois pas été accepté dans la forme dans laquelle il avait été présenté. Il était prévu de revoir le projet pour l'année suivante.

La validation des fiches auprès des membres visait à obtenir de la rétroaction des membres de l'espace qui avaient utilisé les fiches pour connaître les points d'amélioration. Cette consultation a été effectuée par l'entremise d'un sondage fait au cours de l'année par le groupe de travail Performance qui comprenait des questions fournies par le groupe de travail Fiches. Les questions portaient sur la consultation faite ou éventuelle des fiches, sur les rubriques les plus et les moins utiles, ainsi que sur les points forts ou à améliorer. La mise à jour des fiches a été faite en tenant compte de cette rétroaction. Une section intitulée « les 4R » a également été ajoutée. Cette section proposait une explication de la philosophie derrière les 4R, pour repenser, réduire à la source, réutiliser, recycler ou revaloriser le produit en fin de vie, en plus d'inclure des exemples de meilleures pratiques pour chacun des produits. La mise à jour des fiches incluait également une révision des certifications disponibles, ainsi que des bibliographies, en lien avec les différents produits.

Quant à la mise en place d'un système de veille pour assurer une mise à jour des fiches, cette action avait été inscrite dans la description des tâches à accomplir par les

stagiaires, mais n'avait pas été réalisée. L'enjeu de mise à jour des fiches faisait toujours partie des discussions à la fin de l'année, mais rien n'avait été établi.

L'objectif 2 visait la création de quatre nouvelles fiches techniques identifiées en fonction des besoins des membres : services d'impression, papier, alimentaire, et services de messagerie. Lors de la dernière rencontre du groupe, les quatre fiches étaient à divers stades de développement, mais elles ont été complétées et rendues disponibles au moment du bilan présenté à l'ensemble des membres.

La description a permis de détailler la composition, la coordination et la participation du groupe de travail Fiches techniques, en plus de présenter les objectifs et résultats. Elle marque la fin du chapitre de description. Les prochains chapitres sont consacrés à l'analyse.

CHAPITRE IV

LES PROCESSUS RELATIFS À L'ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES

Le contexte au niveau organisationnel et de groupe a été décrit, ainsi que les particularités de chacun des cas imbriqués. Les prochains chapitres se concentrent sur l'analyse des processus à l'œuvre dans le cadre de la participation. Dans le présent chapitre, une première catégorie de processus – les processus relatifs à l'accomplissement des tâches – sont analysés pour chacun des sous-cas. De la même façon, le chapitre suivant se consacre à l'analyse des processus relatifs aux relations interpersonnelles pour chacun des sous-cas. Tout au long de l'analyse, des extraits d'entrevue, ainsi que des extraits d'observation viennent illustrer les propos.

Relativement aux processus relatifs à l'accomplissement des tâches, l'observation des rencontres a fait ressortir que l'évolution des travaux des groupes suivait une séquence temporelle en trois temps. La phase initiale portait sur l'établissement des objectifs et plans d'action. Lors de la seconde phase, l'exécution, les participants étaient engagés dans le travail à faire et posaient différentes actions de façon à progresser vers l'atteinte des objectifs. La troisième et dernière phase avait trait à l'évaluation des activités, alors que les participants faisaient un retour sur l'exécution des tâches complétées.

4.1 Le groupe de travail Fournisseurs

4.1.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action

Bien que les statuts et règlements spécifiaient que chaque groupe de travail était responsable de déterminer son plan annuel, plusieurs éléments étaient impliqués pour en arriver à un plan d'action validé.

D'abord, le CA et la direction générale étaient toujours associés au processus. Dans l'objectif d'établir le plan annuel pour l'ensemble de l'organisation, la direction consultait au préalable les différentes organisations membres pour connaître leurs plans et intérêts en matière d'approvisionnement responsable pour l'année à venir. Une fois ce plan développé, il était présenté aux membres lors de l'assemblée générale. C'est à cette occasion qu'avaient été créés les groupes de travail pour l'année.

> Là, on va se rencontrer nous avant le prochain AG (le CA). On va vraiment définir qu'est-ce qu'on veut faire l'an prochain, les grandes lignes. Pis là, lors de l'AG, on va dire – êtes-vous d'accord avec ça? Oui? OK, on crée ces comités-là. Les comités partent avec chacun leur thème.

À partir du plan annuel proposé par le CA, les groupes de travail se sont mis en place et ont tenu leurs premières rencontres pour déterminer plus spécifiquement leur plan. Le groupe de travail Fournisseur a entrepris l'établissement de ses objectifs et de son plan lors de la première rencontre de l'année en faisant une révision des objectifs et du plan d'action de l'année précédente pour identifier les objectifs atteints et non atteints et déterminer ce qui serait à transférer et à reprendre dans le plan de la prochaine année. C'est ainsi qu'a été déterminé le premier objectif du plan : développer la connaissance et l'utilisation de l'analyse sociale du cycle de vie des produits.

> C'est assez simple... Dans le sens que les livrables qu'on se donne et qu'on se fixe à travers le programme annuel, tu regardes ceux qui ont été atteints ou non.

> C'était de voir quel était le plan d'action l'année précédente. Qu'est-ce qui a été réalisé? Qu'est-ce qui a été produit sur lequel on doit continuer de travailler? Par exemple, cette année y avait le fameux document de l'analyse sociale de cycle de vie pour l'acquisition de micro-ordinateurs. Donc, là, c'est arrivé sur la fin de l'an dernier quand on se disait – qu'est-ce qu'on peut faire avec ça? Donc, ça a été de reprendre ça et d'essayer de le repositionner dans notre plan d'action.

Il était ainsi possible pour le groupe de bonifier le plan d'action en fonction de leurs intérêts et questionnements. Il y avait donc place à l'initiative et certains objectifs pouvaient être proposés par les membres du groupe de travail. C'est de cette façon qu'a émergé le deuxième objectif : développer les critères pour l'approche fournisseur à intégrer aux appels d'offres (particulièrement les critères sociaux).

> Y a toujours des propositions qui viennent du comité, tu rajoutes des choses, en fonction de ce que le groupe veut faire, principalement. Comme par exemple, nous autres, mettons, qu'est-ce qui relève un peu plus de l'initiative, avec la fiche sur les enjeux sociaux, ça, c'est vraiment... y a pas personne qui nous a demandé de définir les enjeux sociaux. C'est au sein du comité avec les discussions, on a dit – ben ça, y faut le faire et on va passer par là et on va le ramener aux membres et les membres vont valider le contenu.

À l'occasion, certains objectifs spécifiques déterminés par le CA dans son plan annuel pouvaient être fixés et assignés à un groupe de travail. C'est ce qui s'est produit dans le cas de l'objectif 3 du groupe de travail Fournisseur : effectuer le suivi du projet de plateforme d'évaluation des fournisseurs.

> Y a toujours des propositions qui viennent du comité et des demandes qui viennent du conseil d'administration.
>
> Travailler sur la plateforme d'évaluation des fournisseurs, ça, c'était une commande qui arrive… C'est un élément dont on discute depuis longtemps au sein de l'espace. Il y a certains membres qui aimeraient qu'on mette en commun nos énergies pour arriver à ce genre de plateforme là.

Une fois les objectifs définis, le groupe passait à l'établissement de son plan d'action. Ils déterminaient les grandes lignes de ce plan, assignaient les rôles et responsabilités de chacun et organisaient le travail à faire. Pour y parvenir, ils prenaient en

considération différents éléments dont le calendrier des activités, la disponibilité des gens, les compétences et expertises de chacun, ainsi que les intérêts et préférences. La volonté des gens était alors un facteur déterminant.

La planification portait d'abord sur l'identification des actions à mener. Celle-ci devait prendre en compte le calendrier général des activités de l'organisation, ainsi que des rencontres de groupe à prévoir aux 6 à 8 semaines, de façon à ce que la planification soit réaliste.

> Faut que t'organises un peu le comité et les livrables que tu veux faire au courant de l'année et les activités que tu veux mener. Et donc là, tu fais des propositions et les gens réagissent. En fonction des décisions qui sont prises, tout le monde ensemble, tu retiens les actions à mener.
>
> Le fonctionnement par année, ça aide un peu à se mettre un fil avec des *deadlines* au fil de l'année.
>
> On a commencé une convention que le comité se réunit aux six semaines je pense. Donc, en fait, les rencontres du comité, ça permet d'échelonner les travaux et à chaque rencontre du comité, on va arriver à avancer. Après, c'est sûr que… il y a la date butoir de l'atelier (bilan) de l'espace, mais après, les travaux continuent un petit peu après.

Les grandes actions étaient donc identifiées, puis certains rôles et responsabilités étaient partagés pour être en mesure de débuter le travail. Cette assignation se faisait généralement en fonction des disponibilités, des compétences et des intérêts de chacun. La volonté des gens à vouloir s'engager était un élément particulièrement important, spécialement lorsqu'aucune personne ne manifestait un intérêt ou que l'expertise n'était pas disponible à l'intérieur du groupe.

> On va se répartir. On va le voir. On finit par se connaître. Et y en a qui vont manifester de l'intérêt pour tel projet ou tel objectif. Bon... quand y a pas vraiment d'expertise de personne, y en a un qui va dire – mais moi, je vais le faire.
>
> Y a des gens à l'intérieur du comité qui vont prendre des responsabilités. Et généralement, c'est très volontaire à ce niveau-là. Donc, les gens, parce qu'ils ont un intérêt supplémentaire, parce qu'ils ont du temps... Des fois, personne

> veut le faire, tu dis - je vais le faire. Je vais me sacrifier. Ça reste que c'est volontaire. Y a pas de hiérarchie qui dit – toi, tu vas t'occuper de ça. Pis en fonction, je pense, de l'expertise de tous et chacun. C'est comme ça que ça se fait.

Ce plan était aussi construit globalement de façon à être évolutif. Ainsi, bien que la phase de planification se soit produite avant de commencer les tâches, la planification est apparue comme récurrente tout au long du processus, puisque des ajustements ont été apportés tout au long de l'exécution des tâches.

> En début d'année, tu fais ton plan d'action, c'est un peu général. On essaie d'avoir une idée où tu vas aller avec ça. Ça n'a pas peut-être été aussi clair, les étapes, tout ce qu'on s'était dit. Le contenu... est fondu un peu entre les deux actions du plan d'action qu'on s'était donné. Donc, tout ça mis ensemble, fait qu'on se construit un plan d'action qu'on essaie de respecter en cours d'année.
>
> Le travail n'est pas si organisé que ça. Dans le sens où on a un plan d'action qui nous donne les grandes orientations, mais on s'ajuste avec la nouveauté en cours de route. Et l'information que les membres ont le goût d'avoir et de partager.

De l'établissement des objectifs et de la planification résultait le plan d'action qui était ensuite communiqué à la direction générale, par l'entremise du coordonnateur. Par cette validation, l'organisation souhaitait s'assurer de la cohérence avec les besoins exprimés par l'ensemble des membres, qui eux étaient reflétés dans les objectifs et plan d'action de l'organisation.

Enfin, pour être en mesure d'entreprendre l'exécution, le groupe a eu besoin de faire appel à certaines connaissances relatives au contenu des tâches. Parfois, il s'agissait d'allait chercher ces connaissances à l'externe, alors que d'autres occasions il s'agissait de réviser des connaissances existantes à l'interne. Par exemple, tel que décrit dans l'extrait de compte rendu suivant, avant de débuter les travaux sur le développement des critères sociaux, un membre a présenté les fiches qui avaient été réalisées l'année précédente.

> Laurence présente les huit fiches de l'approche fournisseur réalisées en 2011. Ces fiches sont disponibles sur le *basecamp,* ainsi que sur le site Internet de l'espace, dans la section pour les membres.
>
> Le comité souligne que la formule de ces fiches est bonne et qu'on pourrait mieux les mettre en valeur pour recruter d'autres membres à l'espace.
>
> Le comité s'entend sur le projet de réaliser une 9e fiche, sur ce modèle, concernant les critères sociaux à intégrer aux appels d'offres.

Une fois la planification initiale complétée, les participants ont pu entreprendre le travail, ce qui signale le passage à la seconde phase : le suivi de l'exécution.

4.1.2 Le suivi de l'exécution

Alors que les participants étaient investis dans l'accomplissement des tâches, différentes actions pouvaient être posées de façon à progresser vers l'atteinte des objectifs. Les tableaux synthèses à l'annexe H donnent une vue d'ensemble de ce qui a été fait dans le cadre de chacune des rencontres et de ce sur quoi ont porté les interactions. Dans le cas du groupe de travail Fournisseur, le travail a été effectué par les membres, ce qui avait un impact sur l'implication nécessaire. De plus, tel que dépeint dans la description des objectifs et résultats, bien que trois objectifs avaient été déterminés, les efforts de groupe ont majoritairement porté sur le développement de critères sociaux pour l'approche fournisseurs à intégrer aux appels d'offres. Tout au long des rencontres, le suivi observé est apparu sous trois formes distinctes : suivi du contenu, suivi de la planification et suivi du progrès, celles-ci se réalisant souvent de façon concomitante.

4.1.2.1 Suivi du contenu

Mis à part quelques exceptions, pour la grande majorité des rencontres du groupe Fournisseurs, le suivi du contenu se faisait de façon similaire, c'est-à-dire que les personnes qui s'étaient portées volontaires présentaient le travail fait depuis la dernière

rencontre et du travail en groupe était accompli. En début de processus, il pouvait plutôt s'agir d'une ou deux personnes qui présentaient ou proposaient un compte rendu de rencontre, une méthode, etc., préalablement à une discussion de groupe. Dans tous les cas, le suivi sur le contenu était axé soit sur la compréhension du contenu des tâches ou sur l'exactitude et la qualité de ce contenu. Lorsque le suivi visait la compréhension, les stratégies observées incluaient de questionner pour vérifier ou améliorer la compréhension, d'expliquer ou de justifier et d'exprimer ou confirmer la compréhension (ou incompréhension). Par exemple, suite à la présentation de deux approches d'intégration des aspects sociaux, les gens discutaient de l'approche à privilégier et une participante a posé une question qui a obligé le groupe à prendre un peu de recul.

> Au début, on a commencé avec « à quelle étape du processus d'approvisionnement est-ce qu'on doit intégrer le volet social? Et on a tourné autour de cette idée-là, jusqu'au moment où Amélie nous pose la question - quand vous parlez des enjeux sociaux, vous référez à quoi?

La personne avait d'abord posé sa question de façon à vérifier sa propre compréhension, puis les membres du groupe ont réalisé qu'il n'y avait pas une compréhension commune de la définition des enjeux sociaux.

> A : Il y a une question que je me pose avant tout ça. Et je sais pas si vous y avez répondu, mais chacun parle beaucoup d'aspects sociaux et non, on ne les intègre pas dans nos appels d'offres et tout. Mais quand on parle d'aspects sociaux, est-ce qu'on comprend bien tous? Est-ce qu'on a tous une idée de ce que c'est, de ce que ça peut couvrir? Réellement? Au-delà des droits humains, il y a des choses plus proches de nous à aborder certainement.
>
> D'une part, qu'est-ce qu'on entend tous par aspects sociaux? Et d'autre part, est-ce qu'on a déjà fait l'exercice d'aller regarder dans nos appels d'offres qu'est-ce qu'on demandait pour certaines choses en termes de santé-sécurité au travail, en termes de toxicité des produits ou de choses comme ça plus…
>
> S : Je pense que ta question est très pertinente Amélie. Parce qu'il faut définir. On prend pour acquis. On se réfère. On a une idée générale liée aux droits

> du travail. Mais aussi en fonction des enjeux et du type d'achats qu'on va faire, le volet social comme tu dis, il va s'adapter,
>
> À mon avis, pour beaucoup, c'est des enjeux de santé-sécurité qu'on va regarder, alors que comme Yves dit, si t'es une entreprise de service, le programme d'aide aux employés pourrait être un indicateur du volet social. Je pense qu'il faut partir de cette base-là pour arriver à les définir et mettre en contexte - voici le contexte dans lequel c'est le plus pertinent d'utiliser les droits du travail, le contexte dans lequel c'est plus intéressant d'utiliser santé-sécurité.

Quelques personnes avaient alors partagé des explications, des exemples, puis il avait été proposé de revoir le plan de façon inclure dans les travaux une étape d'identification et définition d'enjeux sociaux potentiels.

Dans une autre rencontre, du travail de groupe avait été fait à partir d'une première ébauche de document et chaque section était passée en revue. Dans la section sur la santé et sécurité du consommateur, une participante avait fait une proposition, qui avait mené à un questionnement pour améliorer la compréhension, lequel avait été répondu par des explications et exemples.

> C : Dans santé-sécurité du consommateur, ce qui est lié au produit. Là, on a vraiment… réduction ou retrait des produits qui ont un impact sur la santé humaine, par exemple, COV, le plomb. J'aurais pensé à (ajouter) une conception sécuritaire du produit.
>
> A : Ça veut dire quoi pour toi une conception sécuritaire du produit?
>
> C : Conception sécuritaire, je sais pas là… Je pense peut-être plus aux trucs pour enfants ou des pièces qui pourraient se briser, de mauvaises qualités, qui pourraient blesser des gens.
>
> S : Pour moi, c'est l'ergonomie du produit. Est-ce que l'ordinateur que t'achètes te permet d'avoir une utilisation ergonomique? Pour que l'utilisateur, après un an, ait toujours ses mains… Pas seulement ça, mais entre autres ça.
>
> C : Oui, mais est-ce que conception sécuritaire, ça n'inclut pas l'ergonomie?
>
> S : Ça inclurait l'ergonomie, oui.

> C : On pourrait le mettre en exemple, entre parenthèses. Mais c'est ça… La durabilité des pièces…
>
> S : Tu veux dire, comme par exemple, qu'il n'y ait pas l'obsolescence?
>
> C : Oui. Mettons les produits super friables. Ça se casse, t'as des rebords tranchants, sur les pièces que tu utilises. Peut-être que ce n'est pas une bonne idée d'avoir utilisé ce matériau-là. C'est pour ça que je voyais ça plus général.
>
> S : Je le laisserais de manière générale pour l'instant.

Les membres s'étaient alors mis d'accord de ne pas préciser pour le moment et la discussion s'est poursuivie sur une autre proposition. Cet exemple montrait également que le suivi visait non seulement à améliorer la compréhension, mais aussi à assurer l'exactitude et la qualité du contenu. Tout au long du travail fait en groupe, les membres du groupe avaient le souhait que le contenu de la fiche soit de qualité et exact. Dans cet objectif, les participants pouvaient demander ou fournir de la rétroaction, des informations ou des propositions, ainsi que réviser ou valider celles-ci. Par exemple, suite à la discussion sur la conception sécuritaire d'un produit, le point suivant portait sur l'affichage et les mises en garde ou pour l'utilisation correcte du produit. Un membre avait proposé d'ajouter la notion de traçabilité et les membres avaient convenu de modifier le document en conséquence.

> B : C'est large, mais il y a toute la notion de traçabilité. Normalement, les normes alimentaires visent la traçabilité. Donc, on est capable de retracer une information. Donc, quelle information on donne sur le produit aussi, ce n'est pas juste : les contenus, les mises en garde, les dosages, etc. C'est ça aussi, ces deux aspects-là : accès à l'information et traçabilité.
>
> A : La traçabilité, c'est intéressant. C'est quelque chose en développement et je pense que c'est une pratique qu'on peut encourager par les achats.
>
> S : Oui.
>
> C : Est-ce qu'on ajoute la traçabilité?
>
> A : Je l'essaierais oui, voir où ça nous mène.
>
> B : Oui, je l'ajouterais, je pense.

De plus, pour la révision, comme le travail se poursuivait entre les rencontres, il arrivait à l'occasion que des informations et documents soient partagés par courriel. Et même si la communication indiquait de préparer ou de soumettre des commentaires, le plus souvent, les documents n'avaient pas été révisés, ce qui faisait en sorte que beaucoup de temps était investi à réviser l'ensemble de la documentation en groupe.

> Si on met beaucoup de temps pour réaliser un document qu'on envoie aux membres, si on en discute lors de la réunion, on le sait souvent que les réunions sont seulement deux heures. Moi, j'ai un souvenir d'avoir écrit – prenez connaissance du document. On va discuter de vos commentaires. Seulement, on peut pas se permettre de repasser à travers le document. Et là, arrivés à la réunion, on s'est rendu compte que les gens ne l'avaient même pas lu. Donc, ce qui fait que la réunion porte pas sur quoi elle devrait porter pour entrer dans le délai. La réunion porte – on va le relire ensemble, on va le regarder ensemble, plutôt que - transmettez-moi vos commentaires, je vais en prendre note. Là, c'est – je suis en train de vous livrer le contenu que je vous ai déjà envoyé y a trois semaines.
>
> On a mis quand même passablement de temps par moment, là-dessus. Mais c'est... aussi, la réalité, c'est qu'à un moment donné, j'ai pas trop le temps. Je lisais pas ou j'étais trop dans le *rush*. J'arrivais – qu'est-ce qu'on s'est dit la dernière fois? Ah oui, dans notre comité, on a dit ça... Parce que des fois... Des fois, ça n'a pas toujours été efficace parce qu'on n'était pas bien préparés... non, faut le dire.

En plus de la révision qui n'était pas toujours faite et de la rétroaction non soumise, l'absence de certains participants d'une rencontre à l'autre pouvait aussi avoir un impact sur la compréhension et la qualité de la rétroaction et, par le fait même, sur le contenu de la tâche.

> Mais souvent, aussi, ça se fait par un mémo. Mettons chacun, quand il s'agit qu'on produit un document, la personne envoie un courriel et elle demande à ceux qui sont disponibles de le relire et quand y a des commentaires. Donc, ça avance comme ça aussi.
>
> Elle n'avait pas été présente à la dernière réunion. Elle n'avait pas répondu à un courriel pour avoir des commentaires sur la fiche neuf. Ce qui fait qu'elle n'était pas au courant de la ligne qu'on s'était donnée, pour le mandat, le besoin - on veut quelque chose pour aider les acheteurs à adresser les enjeux sociaux, quelque chose qui s'adresse à eux.

> Moi, quand on élabore des choses, je ne m'attends pas à ce que les gens soient toujours systématiquement d'accord. Les gens peuvent trouver ça intéressant. Peuvent dire – oui, mais y a tel aspect, y a ça aussi... est-ce qu'on y a pensé? Quelque chose de constructif où on fait du pouce sur les idées des uns des autres. Mais ça fait que c'est pas toujours ça ce qu'on ressent. C'est pas toujours ça.

De même, certains avaient fait valoir que la non-participation, par absence ou silence, limitait également les contributions au contenu.

> Quand y a des comités où on n'est pas beaucoup, quand y a pas beaucoup de monde qui peut venir, c'est un peu dommage parce qu'on se prive d'une expertise, en fait.
>
> C'est sûr qu'autour de la table, selon les moments de l'année, les gens ont pas tous autant de disponibilités. Y en a qui sont plus impliqués que d'autres, c'est à géométrie variable. Non, mais c'est comme ça, une réalité. Des fois, c'est ben correct parce qu'on s'adapte avec notre réalité de travail, mais des fois, c'est un peu l'inverse. C'est un peu dommage qu'on va peut-être moins avoir l'*input* des autres autour de la table. C'est l'envers de la médaille, mais c'est comme ça. C'est sur une base volontaire.
>
> Là, c'est une question peut-être de personnalité aussi. Est-ce que l'organisation a délégué la bonne personne pour être sur le comité, pour être autour de la table? Je sais pas. Une personne qui dit jamais un mot, qui est toujours d'accord. Qui n'a pas d'opinion sur rien, ça fait pas avancer les dossiers. On a cette variété-là autour de la table. Donc ça fait partie d'une réalité. Faut s'y faire. À chaque réunion, y aurait pu avoir des exemples de ça.

Outre le travail et l'implication en dehors des rencontres, un autre aspect important du suivi du contenu s'est également produit à l'extérieur du groupe, par la consultation des autres membres du partenariat multipartite. Par cette consultation, le groupe souhaitait en quelque sorte une validation du contenu du travail. À cette fin, le groupe de travail Fournisseurs a participé à un atelier où a été présentée une synthèse des travaux – la définition des enjeux sociaux et la méthodologie d'intégration de ces enjeux dans le processus d'achat. Des petits groupes étaient ensuite formés de façon à ce que les gens puissent questionner et fournir de la rétroaction, des recommandations, des propositions, etc. Dans chaque petit groupe participait un membre du groupe

Fournisseur. Celui-ci pouvait alors donner des informations ou explications supplémentaires au besoin. Les processus observés ont donc été les mêmes, c'est-à-dire qu'il s'agissait aussi d'actions pour assurer la compréhension ou l'exactitude et la qualité du contenu. Au moment de préparer cette consultation toutefois, le suivi avait aussi porté sur la façon de présenter le contenu.

> On va vous demander, à la lumière de ce que vous avez ici, est-ce qu'il y a des étapes qui sont superflues ou qui manquent à l'intérieur de cette méthode-là, pour avoir une méthode qui soit complète. Pour arriver à intégrer les enjeux sociaux dans le processus d'approvisionnement.
>
> Vous avez ça en main et on va vous demander de nous dire ce que vous en pensez. Est-ce qu'il y a des éléments qui sont manquants? Est-ce que vous pensez qu'il y a des éléments qui n'ont pas leur place à travers les enjeux sociaux? L'idée qu'on a derrière ça est de valider cette définition des enjeux sociaux.
>
> Valider le contenu, comme on a fait pour la fiche sur les enjeux sociaux lors du dernier atelier... Ce qu'on voulait, c'était que pas seulement les membres du comité fournisseurs, mais que l'ensemble des membres présents à cet atelier-là puissent valider le contenu ou la table des matières à tout le moins, les points traités dans tous les champs. C'est sûr que le comité a un droit de veto sur le contenu, la rédaction et tout ça… On peut pas faire valider le contenu de vingt pages en petit atelier à l'ensemble des membres. Ce qu'on voulait, c'était dire — est-ce que tous les points que vous jugez importants sur les enjeux sociaux sont là? [...] Et le reste, ben là, on a fait le choix de faire valider certaines choses auprès de l'ensemble des membres. Donc, ça s'est voulu un peu... sur deux niveaux, je te dirais. C'est ça. Mais c'est pas comme ça pour tous les documents.

Somme toute, le recours aux différentes stratégies de suivi du contenu a permis d'élaborer, de corriger, d'améliorer et de faire valider le contenu des différentes tâches, mais principalement la création d'une fiche sur la définition des enjeux sociaux et la méthodologie d'intégration de ces enjeux dans le processus d'achat.

4.1.2.2 Suivi de la planification

Le suivi de la planification portait sur la planification des différentes tâches en fonction du plan annuel, mais aussi sur la planification des rencontres. Pour chacune des rencontres, un ordre du jour était établi et envoyé par courriel par le coordonnateur et il en assurait le suivi par son animation, en annonçant le passage d'un point à l'autre. De plus, à chacune des rencontres, un membre du groupe se portait volontaire pour rédiger un compte rendu, aussi envoyé par courriel et qui était soumis pour approbation à la rencontre suivante.

Un retour sur le plan et les objectifs pouvait permettre de clarifier la tâche et les échéanciers ou d'identifier les prochaines étapes en fonction de ce qui avait été établi. Souvent, un retour sur l'objectif était fait pour clarifier la tâche en cours. Par exemple, alors qu'elle présentait le travail fait sur la fiche et demandait de la rétroaction, la participante qui avait fait la rédaction de la fiche était revenue sur l'objectif du document. Elle avait par la suite présenté quelques informations et le groupe avait convenu que le tout était clair.

> C : Ma question, j'y reviens, est-ce que ça met la table pour que les gens comprennent l'enjeu? Sans se dire tout de suite comment ça va s'appliquer, parce que ça va être une deuxième phase.

De même, un retour au plan permettait d'identifier les prochaines étapes, en fonction du calendrier prévu et/ou de clarifier les échéances. Ce type de suivi se produisait le plus souvent à la fin de la rencontre.

> S : OK. On part comme ça et on verra comment mieux le fignoler lors de la prochaine rencontre. Elle était prévue quand normalement la prochaine rencontre?
>
> G : La semaine du 23 avril.
>
> S : La semaine du 23 avril, ben oui. Je vais nous faire un *doodle*. [...] Je vais déjà vous prévoir le petit ordre du jour, je vais vous l'envoyer en même temps que la convocation.

> I : Sébastien, entre temps, si jamais il y avait des confirmations pour le changement de date de l'atelier du mois de mai, est-ce que tu peux demander à Marie-Christine de faire le suivi?
>
> S : Oui, inquiétez-vous pas elle est au courant…

De façon similaire, un retour au plan avait été fait à la fin d'une discussion sur le volet « définition des enjeux » afin de préciser l'échéancier, revenir sur l'objectif pour clarifier la tâche et identifier les prochaines étapes.

> G : Moi je me demandais, on se donne jusqu'à quand pour répondre par courriel, pour commenter le document
>
> C : Il faut que ce soit assez rapide parce que l'objectif était de le présenter en après-midi en atelier aux membres et de les faire travailler sur chacune des sections, qu'on fasse une espèce de plénière comme la dernière fois. [...]
>
> B : D'ici deux semaines?
>
> C : Oui, max. Pour avoir le temps de refaire la mise en forme un peu et de la réécriture et de la relecture. *(avec un petit rire qui laisse entendre que c'est beaucoup de travail)*
>
> A : On s'entend que vous vous attendez pas de nous à ce qu'on se rende jusqu'à la phase deux? (Amélie et Caroline)
>
> C : Non. Une chose à la fois. *(avec un ton de voix qui sous-tend l'essoufflement)*
>
> C : Mais je pense que ça pourrait être bien qu'on le précise. [...] Je pense qu'il va falloir leur expliquer l'objectif du document qui était de définir qu'est-ce que c'était et les grandes références au niveau de la législation. Ça devait s'en tenir à ça…
>
> Faque, ça sera ça pour le 23. (la date de l'atelier)

Tout au long de la phase de suivi de l'exécution, des modifications pouvaient aussi être apportées à la planification. Différentes étapes ou moyens pouvaient être proposés, des rôles et responsabilités pouvaient être établis et des séquences d'actions et échéances pouvaient être modifiées ou ajoutées. Dans l'exemple présenté précédemment relativement au questionnement sur les enjeux sociaux, le plan avait justement été adapté pour inclure une étape d'identification et définition d'enjeux sociaux potentiels.

> On a pris un petit pas en arrière et on s'est dit - c'est quoi les enjeux sociaux? [...] Oui, on fait référence à l'OIT, à l'économie sociale, mais c'est beaucoup plus vaste que ça. Il faut vraiment prendre un moment ensemble et identifier quels sont les critères potentiels à l'intérieur des enjeux sociaux.

À cette occasion, le coordonnateur avait proposé une séquence d'actions et s'était porté volontaire pour faire une première ébauche du document de travail.

> S : L'idée pour poursuivre les travaux par rapport à ça, ça serait de partir du document de Laurence et Carole, de rajouter une référence à l'identification des enjeux. Liées à ça seraient les définitions des enjeux potentiels, comme justement [...] Et après ça, séparer, d'un côté, les démarches qui sont liées au processus d'appel d'offres ou de prise de décision, soit d'un produit ou d'un fournisseur. Et d'un autre côté, le travail qui peut être fait, une fois que le contrat est signé, quelles sont les étapes suivantes qu'on fait au niveau du volet social.
>
> (Laurence intervient au téléphone et Sébastien reprend au même moment.)
>
> S : On viendrait *linker* dans tout ça, les autres outils connexes qu'on a.
>
> A : Ça serait assez complet ça.
>
> S : Ça ferait un grand document. Donc, ça serait comme ça que je viendrais poursuivre les travaux pour la prochaine rencontre.
>
> S : Je peux… Parce que je n'ai pas mis de temps, je vais vous avouer depuis la dernière rencontre, où on devait travailler sur un document commun. Mais là, je peux m'engager à le faire dans les prochains jours. Ramener ça avec un constat que je brosse, pour continuer à partir du travail de Laurence et je vais vous envoyer ça dans les prochains jours.
>
> A : Ça marche. Et on verra comment on travaille avec Caroline pour les certifications, les catégories de produits.
>
> S : C'est ça. Exactement.

Dans une rencontre subséquente, le travail en groupe s'était poursuivi en deux volets : la définition des enjeux sociaux et la méthodologie pour intégrer les enjeux sociaux à la démarche d'approvisionnement. Au moment de discuter de la méthodologie, il y avait confusion sur l'approche à prioriser. Plusieurs documents avaient été développés, ce qui ajoutait à la confusion. Il y avait un besoin d'organisation de toute cette

information et la rencontre tirait à sa fin. Le coordonnateur a alors proposé d'organiser le travail.

> S : En fait, parce que là je vois que le temps file. Ce que je propose en fait, c'est qu'il y a deux grands segments dans le travail qu'on fait. Il y a développer cette méthodologie-là pour intégrer les enjeux sociaux et de la définition qu'on a vue préalablement, laquelle on vient de passer à travers. Ce que je proposerais pour que, parce que c'est du travail de cerveau et de jus de bras, arriver à mettre ça de manière que ça se présente sous le format d'une fiche, c'est qu'il y ait deux petits sous-comités de deux, trois personnes maximum, qui se réunissent et qui fassent une proposition plus étoffée de l'ensemble de la définition et de l'ensemble de la méthodologie, pour le prochain comité fournisseur. Afin qu'il y ait une validation ou les derniers commentaires avant la version finale. Et après ça, on fait juste ramener ces deux documents-là ensemble.
>
> L et C : Bonne idée!

Il fallait donc organiser le travail à faire et certaines personnes s'étaient portées volontaires.

> L : Benoît, tu vas faire celui sur la méthode.
>
> (RIRES)
>
> S : Le restant des autres personnes seront là pour critiquer la proposition qui sera présentée au prochain comité fournisseur et donc, chacun des sous-groupes [...] va venir présenter au restant du groupe, ce qui est sa proposition.
>
> C : Ça ne me dérange pas de travailler sur la définition des enjeux sociaux. J'ai pris des notes aujourd'hui sur les choses qu'on s'était dites à ajouter. Ce que je peux faire, c'est essayer de pondre le premier jet, avec autant d'éléments que je peux en mettre, mais je proposerais de refiler le texte à quelqu'un d'autre après pour venir bonifier ou ajouter des hyperliens, des références, etc.
>
> S : Donc tu te proposes pour la définition.
>
> A : Ça me ferait vraiment plaisir. Pis j'aimerais peut-être ça, vu qu'on est toutes les deux à Québec, qu'on se voit là-dessus et qu'on voit déjà la manière de, c'est dans notre intérêt, la manière d'amener ça au sein de l'administration publique, comme on est deux organisations publiques si jamais, j'aimerais y aller avec toi là-dessus.

C : C'est sûr qu'étant physiquement plus proches, ça risque d'être plus facile. Faque, on pourra se rencontrer et faire un premier jet là-dessus et on vous le proposera tout simplement. Et vous pourrez ajouter des choses.

S : Oui, on est bien content.

L : (À Guillaume) Tu avais des points peut-être que tu pourrais leur fournir. Je sais pas si tu veux participer avec eux par appel ou leur ramener les points que tu avais dits?

G : Oui, mais je leur ferai peut-être une correspondance et je leur enverrai les points, mais j'ai pas le temps nécessairement de participer.

C : Effectivement Guillaume, si tu as des documents ou des hyperliens qui pourraient nous intéresser, fais-nous un courriel, envoie-nous tout ça et on va s'assurer de trouver une façon de les intégrer.

G : Ouais, c'est parfait il n'y a pas de problème.

S : OK, super. Donc, pour la méthodologie de comment intégrer ça avec le processus d'achat…

L : Moi, je suis intéressée.

S : Donc si je comprends bien il y a Benoît et Laurence qui se proposent.

La rédaction des comptes rendus à la suite des rencontres facilitait le suivi sur la planification révisée. Une personne se portait volontaire pour prendre en notes les sujets discutés en fonction de l'ordre du jour, les décisions prises, ainsi que les actions prévues. Le compte rendu était habituellement envoyé par courriel dans les jours suivants et était soumis pour approbation à la rencontre suivante. Par exemple, pour la planification illustrée plus haut, un sommaire des actions était inclus à la fin du compte rendu.

Tableau 4.1 Extrait du compte rendu de la rencontre du 21 mars envoyé par courriel

Suivi des actions

Quoi	Qui	Quand
Fournir documents de définition des enjeux sociaux au sous-comité « des enjeux »	Guillaume	Rencontre du sous-comité « enjeux »
Sous-comité « enjeux »	Caroline, Amélie et Ismaël	Avant 24 avril
Sous-comité « méthodes »	Benoit et Laurence	Avant 24 avril

Les comptes rendus permettaient également de documenter l'avancement des différentes tâches, ce qui était également utile pour faire le suivi de la progression.

4.1.2.3 Suivi du progrès

Différentes stratégies étaient aussi mises en œuvre par le groupe pour effectuer le suivi des progrès vers l'atteinte des objectifs et la réalisation des tâches. Un premier suivi du progrès consistait à faire un constat sur l'état d'avancement des tâches.

> On peut comprendre le suivi de plusieurs façons, mais c'est vrai que le suivi, c'est comme... à chaque rencontre du comité, on regarde comment les travaux avancent.

Ceci se traduisait par un retour sur ce qui avait été accompli, ce pouvait mener à l'identification des prochaines étapes ou de ce qu'il restait à faire. Dans le cas de l'objectif sur la plateforme d'évaluation des fournisseurs par exemple, peu de travail a été fait par le groupe. Un suivi des progrès a été fait en début d'année et l'autre, à la dernière rencontre de l'année, juste avant de discuter du bilan. Ici, le coordonnateur partageait ce qui avait été fait et identifiait la prochaine étape.

> S : On va passer au point suivant qui est le suivi de la plateforme d'évaluation fournisseurs.
>
> J'ai ramené nos discussions au CA. Grosso modo, ce qui en ressort de ça, c'est que d'abord, Certification Québec de leur côté doivent continuer à faire leur travail. Ils devaient avoir une rencontre avec le MDEIE à mi-février et ils devaient revenir sur leurs réflexions à l'interne à la fin février. On n'a pas eu de nouvelles de leur part. De notre côté à l'espace, on commençait par se dire que la meilleure chose qu'on doit faire, c'est réfléchir sur nos besoins en matière d'évaluation des fournisseurs. Et là, a été soulevée l'idée d'un projet qui va être déposé pour un financement d'une ressource et c'est Marie-Christine qui travaille sur ce projet-là. À

> l'intérieur de ce projet, il y aurait une portion qui serait dédiée à faire le travail auprès des membres pour évaluer nos besoins. Depuis la dernière rencontre, il n'y a pas eu vraiment de changement, c'est seulement sur le fait que la première étape qu'on va réaliser, ça va être d'identifier quels sont nos besoins communs et comment est-ce qu'on pourrait y répondre, au sein de l'espace et potentiellement avec Certification Québec ou un autre organisme.

La communication avait été parfois difficile lors de cette rencontre en raison de problèmes avec la ligne téléphonique. Quelques questions ont été posées et le coordonnateur a eu à répéter à deux reprises avant de poursuivre avec la proposition d'une prochaine étape pour le groupe, suite à laquelle le contenu de cette tâche avait été discuté.

> S : D'un autre côté, il y a un sondage qui va être effectué auprès des membres, piloté par Sophie qui a un projet d'indicateurs de performance. Et donc si on avait des questions préliminaires pour connaître les grands besoins des membres en matière de l'évaluation de la performance, est-ce qu'on pourrait intégrer 3 ou 4 questions? Le questionnaire va être lancé début mars, donc dans 3 semaines environ, donc ça nous laisserait à peu près 2 semaines, si on est intéressé à identifier quelques questions.

Un suivi des progrès relatif à ce qui avait été accompli a été fait dans la majorité des rencontres quant au travail accompli sur la création de la fiche sur les enjeux sociaux. Dans cet exemple, le coordonnateur introduisait ce qui avait été fait dans le cadre de l'atelier, puis chaque participant avait présenté la rétroaction recueillie sur une partie du travail.

> S : On va revenir sur l'atelier du 23 mai, donc là, on se rappelle qu'on avait fait, suite à la présentation de la définition et de la méthodologie, on avait fait quatre groupes et là on avait quatre animateurs, dont Marie-Christine qui s'occupait de l'atelier, mais il y avait Caroline, Amélie et Benoît qui avaient parlé à tout le monde au sein de l'espace pour prendre le pouls. Ce que je vous propose de faire, c'est de leur laisser la parole afin de les écouter et de voir s'ils ont des propositions de modifications ou on garde les choses telles qu'elle. On pourra en débattre ensemble, pour passer à travers la méthodologie et l'ensemble de la définition des enjeux sociaux. Est-ce que ça, c'est valable?

(On entend un oui non identifiable au téléphone.)

S : On va commencer avec Caroline, les points 1 à 3 de la définition des enjeux sociaux.

Le suivi du progrès pouvait aussi porter sur le rythme de travail du groupe en fonction du temps alloué ou prévu pour la tâche dans le calendrier ou dans la rencontre. Le plus souvent, ce type de suivi se produisait lorsque le temps disponible venait à manquer, ce qui menait à revoir la planification.

> Quand je parle de manque de temps, est-ce que des fois, on aurait pu *booker* des réunions plus de réunions? Souvent, les réunions ont débordé le temps alloué. Une réunion de deux heures, moi, je trouve ça court. Souvent, on n'avait pas fini tous les points à l'ordre du jour, il y a des gens qui étaient disponibles pour rester (et les autres quittaient).
>
> C'est un facteur qui a joué peut-être un peu contre nous. Si la réunion avait été déjà planifiée pour être une réunion de trois heures, les gens se seraient assurés d'être disponibles. Alors que, c'est sûr que si tu planifies une réunion de deux heures et là, ça fait deux heures et demie que t'es là et t'as pas encore terminé, t'as des gens malheureusement qui sont pas disponibles. Tu peux pas les enchaîner là.

Cette situation s'était effectivement passée à quelques reprises, notamment lors de la rencontre de travail de groupe sur la première ébauche de la fiche. Ce suivi en fonction du temps avait mené à l'identification de ce qui avait été fait et restait à faire pour revoir la planification du temps.

S : Est-ce qu'on adresse les points suivants ou… Il est déjà 10h25.

F : C'est quoi les points suivants?

S : On a juste touché à la définition du volet social. Il restait comment on le met en œuvre concrètement dans le cadre d'un processus d'achat. Là, il y avait la proposition que j'ai faite avec les trois points, il y avait aussi ce que Laurence avait amené la dernière fois. Est-ce qu'on en vient à ça tout de suite? Parce que je pense qu'on en a pour une bonne demi-heure quarante-cinq minutes encore de discussion. Ou on remet ça? Je sais pas pour vous vos horaires.

> C : Moi, je suis disponible. Si y en a qui veulent poursuivre, on peut le faire. Sinon, ça peut avoir lieu à la prochaine rencontre.
>
> S : Laurence et Amélie?
>
> A : C'est bon. On peut continuer (avec Ismaël).
>
> L : Moi je vais devoir quitter, mais vous pouvez continuer. On en reparlera au prochain comité.
>
> F : Moi je peux rester encore un petit peu.

À de rares occasions, un suivi du rythme pouvait encourager le groupe à procéder plus rapidement. Par exemple, dans le cadre d'une présentation informative en lien avec l'analyse sociale du cycle de vie, les participants écoutaient avec attention et posaient des questions, mais le coordonnateur voulait tout de même s'assurer que le temps nécessaire serait disponible pour les prochains points à l'ordre du jour. Il est alors intervenu suite à une discussion entre deux personnes.

> S : Je te laisse aller Caroline parce qu'on a de gros points à voir tout à l'heure avec le comité.

Une grande partie du suivi visait à s'assurer que le groupe continue à progresser en accomplissant le travail selon les échéanciers. Le groupe s'assurait de progresser à travers ses actions et discussions, mais une grande partie de ce suivi était aussi attribuée au coordonnateur du groupe.

> Les rencontres du comité, ça permet d'échelonner les travaux et à chaque rencontre du comité, on va arriver à avancer. Après, des fois, c'est encore des petites équipes pour avancer. Donc généralement, chaque sous-comité s'arrange pour que, à la rencontre du comité, on ait avancé. Après, c'est sûr que... y a la date butoir de l'atelier de l'espace, mais après, les travaux continuent un petit peu après.
>
> Il y a aussi des rappels, des moments où on est revenus sur notre plan d'action. Sinon, je te dirais que c'est principalement dans la continuité des actions, s'assurer qu'on rencontre tous les objectifs à travers ce qu'on fait. C'est plus à travers les discussions et à travers les documents qu'on produit aussi, qu'on s'assure de produire.

> À l'intérieur du comité, c'est vraiment lui (le coordonnateur) qui a ce rôle de tenir la ligne. Je pense que c'est sa responsabilité.
>
> Y a des choses qui doivent se réaliser. Donc, c'est un peu le rôle du coordonnateur qui est de faire avancer la discussion et de faire des rappels sur – on s'était dit quoi en début d'année? On voulait travailler là-dessus. On voulait faire ça. Parce que, un moment donné, les discussions avancent et on dit – on va réaliser ça comme ça, on va faire ça comme ça. Pis, à titre de membre, c'est vrai qu'on perd des fois de vue l'action générale qu'on voulait réaliser. On avance là-dedans, mais le point de départ, c'était quoi? Où on voulait aller? Ça, je pense que c'est vraiment le rôle du coordonnateur du comité de tenir la ligne pour la réalisation du plan d'action et des rappels aussi.

Par exemple, lors de la dernière rencontre, un dernier suivi était fait sur la fiche numéro neuf et le groupe révisait le contenu suite à la consultation des membres faite à l'atelier. Au moment de discuter de la planification des dernières étapes pour le volet définition de la fiche, le coordonnateur a voulu s'assurer que le tout soit terminé pour la présentation à la rencontre bilan, de façon à respecter l'échéancier.

> S : L'important derrière ça, ce qu'il ne faut pas oublier, c'est qu'au bilan le 29 août, on arrive avec une version finale pour déposer ça aux membres de l'espace. Est-ce que ça fait du sens pour tout le monde?
>
> A : Regarde, moi je vais travailler là-dessus la semaine prochaine.
>
> C : Ce n'est pas très long. Dans deux semaines maximum, vous pourrez avoir reçu la version « préliminaire finale ». On aura une version corrigée et améliorée.
>
> S : Parfait. Super.

Le fait que la grande majorité des efforts aient portés sur un seul objectif et que les deux autres n'ont été que discutés que dans les deux premières rencontres, à l'exception d'un suivi en fin d'année, démontrait toutefois que peu de suivi sur la progression de ces objectifs et du plan initial avait été fait. Une participante avait justement remarqué un manque de suivi de la progression du plan en cours d'année.

> L'affaire qu'on aurait pu faire c'est, lui faisait un bon suivi quand même sur ce qui s'était dit et qu'y fallait faire, mais y a pas eu comme… on n'a pas pris la

> feuille pour dire en cours d'année – on est-tu en ligne pour livrer tout ce qu'on a à livrer? Je crois pas qu'on ait fait ça.

Certains éléments étaient aussi identifiés comme pouvant rendre ce suivi difficile à faire pour le coordonnateur, dont l'absence d'imputabilité quant à la participation.

> Mais c'est clair que pour le rôle de coordonnateur de comité, c'est pas à lui à jouer... c'est à lui à organiser le travail, à s'assurer que le plan d'action, ça aille rondement et tout ça. Mais faire la partie discipline, faudrait nuancer, mais cette partie-là pour s'assurer que tous les membres travaillent de façon équitable. Parce que c'est à lui à remettre des gens à l'ordre. Je pense que stratégiquement, ça serait pas une bonne idée. Et je me dis ce rôle-là de coordination, est-ce que ça doit être un rôle d'autorité aussi ou est-ce que c'est pas quelqu'un d'autre qui doit jouer ce rôle-là?
>
> Mais il y a quelque chose là à revoir, pour s'assurer que les gens s'engagent de façon formelle. [...] Fait que c'est juste que ce mandat-là n'est pas pris au sérieux parce que y a aucune conséquence par rapport à ça.

Cette problématique relative à la participation avait aussi des impacts sur le rythme du travail et sur la capacité à respecter les échéanciers.

> On avait mis vraiment beaucoup de temps et Amélie et moi, on s'était réunies. On s'est fait des réunions ici à Québec. On a fait– OK, on fait le topo, parfait. Tout est pas mal final. On va leur envoyer pour qu'y puissent le lire avant. On s'était vraiment donné une rigueur entre les réunions pour faire en sorte qu'on arrive à la réunion avec quelque chose. Parce que le mandat était clairement défini – à la prochaine rencontre, on va discuter de ça. Vous allez nous présenter ça. Et c'est moi qui m'en occupe. Je me sens l'obligation de présenter quelque chose. Y en a qui, je pense, ne ressentent pas cette pression-là peut-être. Correct. C'est une question de personnalité. Mais là, ce qui est un peu fâchant, c'est de dire... Les gens participent, participent pas. Mais à un point tel où ça ralentit le travail. Et qu'on est en attente. C'est vraiment frustrant. Ça te permet pas d'avancer. Ce qui a fait en sorte qu'on est arrivés vraiment à la dernière minute au troisième atelier.

La direction générale s'assure également des progrès de diverses façons, notamment par les présentations par les groupes de travail lors des ateliers et de la rencontre bilan.

> Il y a des rappels aussi de la part de Marie-Christine, de savoir qu'y a un bilan qui s'en vient et on doit rendre des comptes... où est rendus par rapport à notre

> plan d'action dont on s'était doté.

Le coordonnateur avait aussi le rôle de tenir la direction générale informée des progrès, ce qui se faisait à travers les rencontres de coordination et diverses communications.

> Marie-Christine, à chaque fois, elle nous fait parler devant les autres membres, chacun de coordonnateurs de comité. Où on vient dans le fond dire à tout le monde ce sur quoi on travaille en ce moment, où on en est rendus. Donc dans le fond, c'est une certaine validation. Si quelqu'un n'est pas d'accord, c'est le temps de le dire aussi. Ces plateformes-là servent à ça. C'est rare que ça arrive, mais après ça, les gens peuvent pas dire qu'y sont pas informés de ce que les comités font.
>
> C'est un peu le rôle ingrat du coordonnateur de chacun des comités. Le coordonnateur a quand même, je pense, comme une reddition de comptes, un suivi avec Marie-Christine régulièrement.
>
> C'est sûr que lui fait son suivi peut-être régulièrement avec Marie-Christine sur ce qui se passe dans le comité. Donc, ça permet de garder le *focus* sur le plan d'action, de s'assurer qu'on chemine et on s'en éloigne pas... on va réaliser toutes les actions dont on s'était parlé.

Un manque de suivi a toutefois été relevé alors que groupe de travail avait prévu consulter l'ensemble des membres sur le contenu de la fiche numéro neuf lors de l'atelier. Le coordonnateur était absent en raison d'un congé dans les semaines précédentes à l'atelier et les informations n'avaient pas été communiquées à la direction générale. Par conséquent, elle n'était pas avisée des progrès des travaux.

> Marie-Christine n'était pas au courant de ça. Pis là, elle s'attendait qu'au troisième atelier on présente quelque chose qui découle de l'analyse sociale cycle de vie sur les ordinateurs. J'avais juste envoyé un petit courriel ben informel pour savoir, pour la mettre au fait d'où on était rendu avec le départ de Sébastien (en congé). Comment ça s'organisait. Et ce que le comité s'était dit qu'il présenterait lors de l'atelier. Sauf que moi, j'avais pas été déléguée pour faire le lien [...] Je me dis – peut-être qu'il n'y avait pas eu de demandes claires. Peut-être que Sébastien aurait dû déléguer quelqu'un pour faire le suivi.
>
> Ce qui fait que Marie-Christine… À la vitesse à laquelle elle m'a répondu, j'ai ben vu qu'elle n'était pas au courant. Pis que c'était pas ce à quoi elle s'attendait comme troisième atelier. Fait que moi, ça a comme fait... Oh boy! Fait que là, on a fait une petite rencontre téléphonique pour mettre ça au clair. Pour que je

> puisse lui expliquer et faire le point là-dessus. Puis ça a adonné que là, Sébastien revenait la semaine suivante. On a ensuite communiqué les trois ensemble pour s'assurer que tout le monde était au diapason avec ce qui allait être présenté. Mais là, tu vois qu'y a vraiment eu un manque de coordination, de communication, pour l'organisation de tout ça. Ça s'est finalement bien passé, mais parce que j'ai eu un doute, pis j'ai communiqué avec elle, parce que sinon là, y était minuit moins une. Écoute, quand t'es rendu à la veille d'un atelier, encore s'envoyer des documents… Moi, je trouvais ça plutôt désorganisé. Je n'étais pas super à l'aise. Je me disais... Crime, on est la veille. C'est pas encore canné! Comment ça se fait? Je trouvais que ça manquait de... à la limite de professionnalisme, d'être désorganisé de même au dernier moment.

L'ensemble des stratégies de suivi des progrès avaient comme objectif de suivre l'avancement des tâches en fonction de la planification initiale. Certaines stratégies utilisées par le groupe ont été bénéfiques, alors que d'autres ont été déficientes. La prochaine phase – l'évaluation – se consacre à l'évaluation des résultats obtenus en fin de processus.

4.1.3 L'évaluation

La rencontre bilan qui était prévue à la fin de l'année prévoyait une présentation par chaque groupe de travail de ce qui avait été accompli au cours de l'année. La préparation de cette présentation obligeait donc à faire un certain constat relativement aux objectifs identifiés en début d'année pour être en mesure de partager les résultats avec l'ensemble de l'organisation. Pour le groupe de travail Fournisseur, un retour sur le plan d'action avait été prévu à l'ordre du jour, à la fin de la dernière rencontre.

> À la fin de l'année, tu vois, dans la dernière rencontre, je crois que Sébastien a repris le plan d'action. On a fait le tour. Donc, c'est ensemble sur la base du consensus, je te dirais, qu'on dit oui, ça, ça a été répondu par quelque chose. Des fois, ça peut être répondu... pas nécessairement une action, un document. Des fois, on peut sortir un document qui répond à plusieurs actions. Donc, là, c'était surtout de se dire –on révise le plan d'action et est-ce que l'ensemble des actions ont été à tout le moins minimalement entreprises? Est-ce qu'on sait où on s'en va avec ça? Donc, c'était plus pour faire un mini bilan qu'on revient à

> la toute fin. C'est un peu comme ça que ça s'est fait. Puis les gens semblaient d'accord avec ça.
>
> Les livrables qu'on se donne et qu'on se fixe à travers le programme annuel, tu regardes ceux qui ont été atteints ou non.

À partir d'un document qui avait été rédigé en début d'année listant des objectifs et des actions, le coordonnateur a proposé de réviser les différents points du plan et de partager un court constat pour chacun. Ce document n'avait toutefois pas été partagé au préalable et les participants en prenaient connaissance au même moment. Cette discussion avait donc pour objet de faire une évaluation en fonction des objectifs et plans établis en début d'année.

> S : Je vais revenir rapidement sur le plan d'action qu'on avait élaboré. J'aurais dû vous l'envoyer avec l'ordre du jour, le plan d'action qu'on avait développé au début de l'année 2011, ce qu'on s'était engagé à faire, et je vais repasser à travers chacun des points pour faire un petit constat parce qu'on va nous demander au prochain bilan de dire où on en est rendu.

Pour chacun des objectifs identifiés au plan, le coordonnateur a fait une brève synthèse de ce que le groupe avait fait en lien avec celui-ci. L'impression initiale qui se dégageait de la discussion était davantage un désir de faire ressortir les points qui permettraient de mettre en valeur le groupe de travail plutôt que de faire un réel bilan. Dans les faits, un seul objectif avait été atteint, alors que pour les autres, seules quelques actions avaient été posées. Au cours de cet échange, quelques personnes ont émis des commentaires et une seule personne a remis en question l'atteinte d'un objectif, soit celui sur le développement de la connaissance et l'utilisation de l'analyse sociale du cycle de vie des produits (objectif 1); ce à quoi le coordonnateur a seulement acquiescé. Le coordonnateur avait partagé quelques éléments d'informations sur cet objectif, suite à quoi un participant avait fait valoir que cela ne correspondait pas aux étapes prévues au plan.

> B : Le premier point en réalité, les étapes, on n'a pas atteint ces deux étapes-là. On n'a pas vulgarisé. On n'a pas regardé en profondeur la méthode. (On

a assisté à) une présentation, mais ça, c'est tous les membres en réalité ça, on ne l'a pas vraiment atteint si on veut être honnête. On a fait autre chose.

S : Je suis d'accord avec toi.

B : On a avancé quand même dans ce domaine-là, mais pas ces deux points-là.

S : On n'a pas vraiment atteint. C'est un choix qu'on avait fait.

B : Oui et c'est correct, ce n'est pas une critique négative là.

S : C'est ça.

B : Faut juste le décrire en fait.

S : C'est ça. La question je pense qui se pose c'est : est-ce que c'est quelque chose qu'on va reporter l'an prochain? À mon avis, oui je pense qu'il faut continuer, on devra réfléchir rendu à l'automne sur comment on veut continuer à travailler avec les analyses sociales du cycle de vie.

Sur le deuxième objectif, le coordonnateur a présenté son constat auquel les autres membres ont simplement agréé. Même chose pour l'objectif trois sur lequel seulement un commentaire a été fait.

S : Point deux : Développer les critères sociaux à intégrer aux appels d'offres. Il y avait deux étapes : partir du travail déjà réalisé dans les fiches techniques et le guide de formation et développer une liste des critères. Donc en fait, on est allé, je pense, un peu plus loin que juste définir une liste des critères, avec la définition et tout le travail fait sur la fiche. Je pense que la fiche répond à cette action-là qu'on avait à développer des critères sociaux. Et la phase deux de la fiche va venir finaliser cette action-là et ça va être poursuivi l'an prochain.

S : Troisième point, qui était le suivi du projet de plateforme d'évaluation des fournisseurs. Donc là, dans les étapes, il y avait recenser les différentes plateformes d'évaluation existantes, suivi du projet avec Daniel Bilodeau de Certification Québec, développer une proposition de projet pour l'espace, coordination avec le MDEIE, travailler sur le volet accompagnement des fournisseurs en parallèle avec l'évaluation. Donc, je pense que ce qu'il y a à dire par rapport à ça, c'est que, là, on a fait un suivi de nos moyens, et on a un peu laissé le projet aller en fonction de la capacité de Certification Québec à avancer, mais c'est une activité qui va être reconduite et poursuivie l'année prochaine.

Une participante avait ainsi résumé cet échange :

> J'ai trouvé très bien qu'y revienne aussi à la fin. La dernière réunion, il l'a ressorti (le plan). Ça, ça m'a plu. J'ai aimé ça qu'y ressorte les objectifs. Et dire – regardez, ça, on l'a fait... pis y en a qui ont dit – non, ça, on l'a pas tout à fait fait. [...]
>
> Parce que des fois, l'atteinte des objectifs est biaisée par le souci de bien paraître. Fait que ça, c'est de valeur parce que ça fait que t'as des affaires que t'as pas tout à fait accomplies qui ne sont pas reconnues et que ça mériterait que tu continues de travailler. Mais là, ça a pas fait ça. Parce qu'y en a qui se sont exprimés. [...] Sébastien a eu de la réceptivité parce qu'il ne l'avait peut-être pas vu de même, mais il a été capable de s'ajuster.

L'idée derrière cette brève discussion sur les différents objectifs du plan d'action était donc d'identifier des résultats à présenter à la prochaine rencontre bilan, celle-ci étant l'occasion notamment de partager et rendre visibles les résultats à l'ensemble des membres et aux personnes invitées de leurs organisations.

Cette évaluation des résultats en fonction des objectifs et plans établis correspondait au seul aspect relatif à l'évaluation qui a été fait en groupe et qui a été observé. Concrètement, il s'agissait également du moment auquel les participants faisaient référence lorsqu'il était question d'évaluation et ils expliquaient qu'il n'y avait pas de « post mortem », à savoir une analyse critique des résultats. Toutefois, les participants faisaient mention d'autres éléments relatifs à l'évaluation, souvent pour en signaler l'absence. D'abord, toujours relativement aux résultats, les participants évoquaient leur pertinence en faisant des liens avec les besoins et attentes des membres, ainsi qu'avec l'utilisation des outils développés.

> C'est l'accueil qu'on a reçu. Et je pense qu'y était bon. Donc, ça veut dire que ça répondait vraiment aux besoins. Nous, des fois, on définit virtuellement les choses et des fois, les besoins. Mais là, vraiment, ça semblait répondre aux besoins des membres. Quand t'as atteint cet objectif-là, que tu sens qu'y a un accueil et que tu peux et que tu vois que ça peut servir à quelque chose.
>
> Parce que là... Pis c'est vrai. Je veux dire... Les fiches techniques, qui les utilise? Vraiment. Qu'est-ce qu'on fait ensemble qui marche? Nous autres, les autres fiches qu'on a faites, les huit fiches que Laurence a faites. Quelqu'un va les

> utiliser? Mais là, on peut-tu se le dire? Pis si y faut continuer à faire ça pour avoir le reste, c'est correct. Mais faut qu'au moins, on en soit conscient.
>
> Peut-être que le fait de travailler sur des livrables précis nous permet d'avancer et de garder notre confiance dans le groupe. Mais ce n'est [...] ça, c'est juste... un peu du vent dans le sens que t'sé, on n'utilise pas vraiment tant que ça. C'est comme l'impression que j'ai. C'est que ça, ça permet de supporter le reste qui est le fond. Le fond qui est l'échange, valider, tout ça, échanger. [...] Mais y a une réflexion à faire autour du fait... vraiment.

Bien qu'il n'y avait pas eu de discussion de groupe à cet effet, les membres du groupe de travail identifiaient aussi certaines causes possibles aux résultats obtenus. La définition des objectifs était un premier élément identifié comme pouvant expliquer les résultats obtenus.

> Je pense que d'avoir bien défini ses objectifs dès le départ. Avoir des objectifs réalistes qui tiennent compte de la réalité, des besoins des membres. Parce que ça... Peut-être qu'on les a mal décidés au départ? Si on a bien *sizé* le besoin dans le fond du client. Quand on est capables de faire ça. Je veux dire... si on est assez ordonné, on a une méthode de travail, etc. Tout ça, on a les moyens, etc. Mais on va finir... on va livrer le système, autrement dit.

De plus, la participation des gens et l'investissement de temps ont eu un impact significatif sur les résultats. La participation en termes de présences et contributions était inégale au sein du groupe. Les choix faits quant à comment et sur quoi était investi le temps était aussi mentionné comme ayant eu un impact sur les résultats.

> Y a un facteur d'implication des membres du comité. Y a des gens qu'on n'entend pas beaucoup parler lors des réunions. Des gens qu'on ne voit pas régulièrement nécessairement. Ce qui fait en sorte que les gens... Mais y reste qu'y a ce volet-là, faut pas se le cacher. Ça, ça fait partie du fait qu'on réalise ou pas les actions… Des fois, c'est un peu un manque de temps, je te dirais. On prend plus de temps sur certains éléments du plan d'action plutôt que d'autres. Parce que je pense pas qu'on ait consacré de façon équivalente du temps à tout ça. À quoi on attribue du succès? Y a un facteur temps là-dedans. Donc l'implication, le temps que les gens vont y mettre, la disponibilité des gens.
>
> Quand ça marche pas, parce que je me dis... Écoute, ça, c'est vraiment mon opinion. Je pense que, à la base, le plan d'action était réaliste et réalisable, je dirais. Ce qui nous nui un peu, je dirais, dans le facteur temps, c'est la période

> estivale. On est membre pour un an, mais si les réunions s'arrêtent en juin pour reprendre en octobre, y a ça qui est un peu déplorable.
>
> À mon avis, y a des actions qui n'ont pas été réalisées. Si on avait mis plus de temps en cours d'année, ou si on avait mis plus de temps sur l'année de calendrier, pendant la période estivale, je suis certaine que toutes ces actions-là auraient été réalisées. Parce que le plan d'action n'était pas si monstrueux que ça. Le succès, si tu veux, dans les objectifs de certaines actions, je pense que c'est vraiment à ça qu'y faut l'attribuer à... grosso modo, c'est à notre organisation de travail.

Le caractère bénévole de la participation au groupe de travail, ainsi que le manque d'imputabilité étaient aussi identifiés comme ayant eu un impact sur les résultats, plus particulièrement quand les résultats n'étaient pas ceux souhaités.

> Est-ce que les gens sentent qu'ils ont une part de responsabilité dans l'échec de la chose? Ou le manque de temps? Ou le fait qu'on n'ait pas atteint? Est-ce que les gens sentent qu'ils ont un rôle à jouer là-dedans? Je le sais pas. Peut-être pas. Mon point de vue, si je regarde ça... si je regarde les autres membres, je suis pas certaine que les gens se sentent responsables ou voient une gravité là-dedans. Moi, je pense que non. Je peux me tromper.
>
> Y a des gens qui sont même pas là au moment où on a fait cette discussion-là, le constat. Fait que c'est plate pour eux, mais y vont voir passer les documents de bilan et le compte rendu. Et là, la dernière fois y avait même pas eu de compte rendu. Fait que les gens sont même pas au courant. Fait que à la limite, y a une partie où, est-ce que les gens se sentent imputables justement de la réussite de ça, moi, je pense que non.

Différentes réactions pouvaient être liées à l'évaluation des résultats et à l'attribution causale de ceux-ci. D'abord, la satisfaction ou l'insatisfaction face aux résultats et les émotions qui y étaient associées pouvaient venir influencer le cours de l'action des gens.

> La manière que c'est construit, les objectifs et la planification stratégique, c'est très bien. Mais c'est rédigé de manière à être capable d'évaluer si on a atteint. C'est vraiment des objectifs... qu'on peut identifier l'atteinte des objectifs. Mais c'est pas... on regarde pas nous, qu'est-ce qu'on en pense.
>
> C'est sûr que si c'est réussi, l'objectif est atteint, les gens sont contents, sont... (Est-ce qu'ils) voient une plus-value à ce qu'y a été produit? Est-ce que les

> gens sont... Ceux qui n'ont pas nécessairement participé de près, est-ce que y sont si emballés que ça? Je le sais pas. Ceux qui ont participé sont fiers de ce qui a été réalisé. Pis de l'avancée de la réflexion et les échanges.
>
> Je pense qu'y a jamais de travaux qui sont pas bons. C'est toujours au meilleur de notre connaissance et de nos ressources dans le moment. Même si c'est pas [...] des fois, c'est pas ce qu'on attend depuis le début, ça contribue tout le temps à l'avancement des connaissances. [...] Des fois, c'est sûr que c'est un peu décourageant, mais quand c'est un projet qui se termine bien, souvent, c'est motivant. Dans le fond, les travaux, ça motive pour d'autres projets, ça donne d'autres idées.

D'autres réactions pouvaient porter sur des modifications à apporter pour les efforts subséquents. Dans ce cas-ci, comme l'évaluation était plutôt limitée et qu'il n'y a pas eu de réflexion sur les causes des résultats, des modifications à apporter n'avaient pas été identifiées. En lien avec la première phase d'établissement des objectifs et du plan d'action, il s'agissait plutôt de reconduire les objectifs et actions non complétés sur le plan de la prochaine année, tel que l'illustraient les extraits de la rencontre. C'est aussi de cette façon qu'avaient été présentées les informations dans le cadre de la rencontre bilan. Suite à la présentation des actions complétées au cours de l'année par le groupe de travail, chaque objectif avait été établi comme étant à poursuivre au prochain plan.

> S : Pour l'an prochain, ce qu'on continue à faire, c'est bien sûr de poursuivre la vigie au niveau de l'analyse sociale de cycle de vie et de l'approche fournisseur (objectif 1).
>
> Au niveau de la fiche numéro neuf sur les enjeux sociaux, c'est de vraiment développer une méthodologie de travail pour faciliter l'intégration des enjeux sociaux dans le processus d'approvisionnement lorsque nos acheteurs arrivent à construire des appels d'offre, peu importe le processus. Donc, c'est de vraiment développer cette méthodologie-là et sûrement que vous serez consultés au courant de l'année à ce niveau-là. Et de travailler conjointement avec le comité Fiches techniques pour intégrer davantage les enjeux sociaux à l'intérieur des fiches. Ça, c'est un défi constant pour l'espace (objectif 2).
>
> Et, bien sûr, poursuivre la démarche au niveau de la plateforme d'évaluation des fournisseurs. Et ça, on va vous tenir informés sur ce projet-là (objectif 3).

C’est ce qui conclut la phase d’évaluation, ainsi que l’analyse des trois phases et processus relatifs à l’accomplissement des tâches pour le groupe de travail Fournisseurs. Le chapitre se poursuit avec le second cas : le groupe de travail Fiches techniques.

4.2 Le groupe de travail Fiches techniques

4.2.1 L’établissement des objectifs et du plan d’action

Tout comme le groupe de travail Fournisseur, le groupe Fiches s’est rencontré en début d’année, suite à la divulgation du plan annuel établi par le CA. Depuis ses débuts, le mandat de ce groupe de travail avait toujours été de développer des fiches techniques pour l’acquisition de produits. Ce mandat était à nouveau le fondement du plan à établir et les discussions de groupe ont donc porté sur le choix des fiches à créer.

> Il y a une direction qui émane du CA. Ensuite, il y a eu un plan de travail qui est développé après une rencontre. Là, on a déterminé qu’on allait faire d’autres fiches et c’est quoi les fiches qui pourraient être prioritaires.

> Nous, notre comité fiches, c'est d’élaborer nos fiches techniques et en début d’année, on va discuter à savoir bon... on regarde ce qu'on a développé, ce qu'on doit améliorer et peaufiner, ce qu'on doit créer davantage. Pis en fonction du nombre de fiches qu'on souhaite créer, on discute en groupe à savoir – quelles fiches seraient utiles pour tout le monde.

Au départ, le plan était essentiellement de se concentrer à la création des nouvelles fiches. Puis, à travers les discussions a aussi émergé la nécessité de mettre à jour les fiches qui avaient été créées dans les années précédentes.

> Nous, des fois, la fiche qui a été élaborée en 2009, ben.. c'est cette année qu'on en a besoin. Fait que t'sé, on est conscients que ça crée une banque d'informations qui n’étaient pas utiles tout de suite, mais qui va l’être. Pis c'est ce qui nous arrive. Y a certaines fiches qui avaient été élaborées avant qu'on

> les utilise. Fait que vu qu'on l'utilise juste deux ans plus tard, ben c'est pas... Tant que tu l'as pas utilisée, aussi... des fois, tu peux évaluer que c'est ben correct, mais c'est quand tu y travailles et que tu le mets en application, tu vas dire – manquait telle affaire. Fait que c'est un peu ces éléments-là qui ressortaient quand on a décidé de faire la révision. Et discuté.
>
> Dans le fond, on aurait pu se payer une autre nouvelle fiche si on n'avait pas fait la révision des fiches actuelles. Mais comme on voulait bénéficier des expériences de tout le monde qui avait utilisé la fiche, pis y a certains constats qu'on avait faits aussi des faiblesses, des lacunes. Fait qu'on trouvait ça important que nos fiches soient tout le temps si tu veux pertinentes.

Non seulement était ressorti le besoin de réviser les fiches, mais aussi la nécessité de les faire réviser par une partie prenante importante : les fournisseurs.

> Les fiches qu'on a développées, y ont pas été consultés les fournisseurs. J'ai dit- woh! Première chose qu'y faut faire, c'est ben beau... Mais regarde, les parties prenantes que vous avez oubliées : les fournisseurs. Faut faire réviser les fiches par les fournisseurs. Parce que là, y a peut-être des choses qu'on a oubliées là-dedans. Fait que tu vois, on aurait pu les impliquer dès le départ, ça aurait pris un petit peu plus de temps à sortir les fiches, mais pas besoin de retourner après. [...] Là, y a un produit qui est bon, mais faut pas oublier d'aller consulter les fournisseurs et qu'on ajuste. [...] Y a une série de fiches qui ont été développées, mais y a pas eu cette étape-là de fait.
>
> C'est moi qui a levé le *flag* parce qu'on avait, les années passées, développé une fiche sur la téléphonie, fiche qu'on a utilisée chez Télécom. C'est la seule qu'on a utilisée jusqu'à maintenant, mais on l'a utilisée vraiment en détails cette fiche-là. À partir de la fiche, on a développé nos propres critères qui ont été intégrés dans tous les contrats avec nos fournisseurs. Mais pour en arriver à mettre les critères dans le contrat, qui est l'ultime but de la fiche... c'est que tu veux le solidifier dans un contrat, mais là, a fallu consulter nos fournisseurs. Est-ce que les critères qu'on a mis, ça marche? C'est-tu bon? Acceptables? Autant de la part des acheteurs, des vendeurs, de nos groupes de R et D, que de la part des fournisseurs. C'est ben beau mettre un critère, mais si y a pas un des fournisseurs qui est capable de le rencontrer, qu'est-ce que ça vaut, ce critère-là?
>
> Y a un besoin parce que ça amène des changements au niveau de la fiche. C'est un *reality check* de ce qui se passe dans le terrain. C'est vraiment ça qu'y faut faire.

Le plan d'action a donc été construit autour de la création de nouvelles fiches et de la mise à jour des fiches existantes, incluant l'action de validation auprès des fournisseurs. Tout comme le groupe de travail Fournisseur, le groupe Fiches déterminait les grandes lignes du plan, assignait les rôles et responsabilités de chacun et organisait le travail à faire. La planification effectuée par le groupe Fiches avait toutefois la particularité de débuter avec la recherche de ressources en termes de budget et d'expertise. Ces ressources étaient justifiées par la nécessité d'une expertise technique, mais aussi par l'importance du temps à investir dans l'accomplissement des tâches.

> Parce que c'est du développement de fiches. Pis là, on a besoin de l'expertise externe pour faire ce travail-là. C'est qu'on avait besoin des ressources externes, c'est que là, c'était de voir avec Marie-Christine qui avait les budgets aussi.
>
> Ça ne pourrait pas se faire autrement, parce que c'est quand même une recherche qui doit se faire… C'est une fiche, c'est pas juste un sondage que tu compiles. C'est quand même important de faire cette recherche-là. Alors il fallait que quelqu'un le fasse. Ça prend quelqu'un qui s'y connaît.
>
> Ça prend vraiment du jus de bras. C'est pas deux *meetings* et t'arrives à créer des fiches.

Un des membres du groupe, expert représentant une firme de services-conseils en responsabilité sociale et analyse de cycle de vie, avait alors fait une proposition qui avait été acceptée, puis le plan a été présenté au CA pour approbation. Le mandat a été attribué à son organisation, la firme LCA.

> Christophe a pris un peu les devants en termes d'une proposition et y a dit – pour pas que ça coûte cher, je pourrais engager des étudiants pour faire ça, ça, ça, ça. Y est arrivé avec une proposition plus concrète.
>
> On s'est assis – voici nos objectifs, nos fiches. On a soumis ça au CA et le CA a dit – on est d'accord avec le plan de match. On définit notre processus et il est validé par le CA en quelque part.
>
> Je l'avais rapporté à Marie-Christine. Elle l'a présenté au CA et a demandé des approbations. Elle a fait une allocation de budget pour ce qu'on avait à faire.

Deux stagiaires avaient été par la suite embauchés et les rôles et responsabilités avaient été sommairement définis : les stagiaires étaient responsables d'accomplir le travail, supervisés par le membre ayant eu le mandat et les autres membres de groupe avaient essentiellement à valider le travail fait. Ils pouvaient également être tenus de fournir du contenu ou de la rétroaction sur des fiches spécifiques.

> Patrick et Florence vont travailler sur la revue des fiches et la clarification des nouvelles fiches pour un stage jusqu'à la fin du mois de mai. Ils sont sous la supervision de Christophe dans leur travail.
>
> Le comité Fiches techniques est spécifique parce qu'une bonne partie du travail est sous-traité à LCA. Fait que nous, la validation et la révision des fiches, c'est vraiment... 80% de la job, c'est - on a un budget et allez-y. [...] Les *meetings* sont là juste pour valider éventuellement les contenus pis des questions sensibles. Alors que les autres comités, j'ai l'impression qu'y peuvent, un après-midi, faire une séance de *brainstorming*. Y doit avoir du travail de terrain qui va se faire aussi.
>
> Vu que c'est fait par un consultant externe, c'est de la validation. Alors, eux doivent avancer dans leur travail, nous on doit valider. Alors, on n'a pas beaucoup de choses à réaliser.
>
> Chaque fiche a tout le temps, souvent, un membre qui a déjà fait une recherche là-dessus ou qui est plus expert d'un contenu. Comme Michèle (elle) avait révisé les fiches imprimantes au début parce qu'elle venait de faire un appel d'offres sur les imprimantes. Pis là, cette année, on s'est vraiment fait un devoir de dire - le responsable de la fiche, c'est pas LCA. C'est un membre. LCA, c'est le sous-traitant. C'est pour ça que faut que je leur envoie et qu'y valident avant qu'on présente ça à tout le monde parce que faut qu'y soient confortables avec.

Le contenu nécessaire à l'accomplissement de la tâche était donc en grande partie fourni par les stagiaires et le mandataire qui pouvaient faire des recherches au besoin, mais aussi consulter les membres pour un accès à leurs connaissances à eux.

Un plan incluant des séquences d'actions et échéances s'est ensuite construit au cours des premières rencontres. Il tenait compte du calendrier organisationnel et des rencontres prévus. Il s'est précisé en fonction d'une description de tâches fournie par les stagiaires qui expliquait, en fonction des objectifs, le travail à faire et les étapes. Ce

plan, mis en forme par la suite par le coordonnateur, a servi de référence tout au long de l'exécution de travail et a été adapté en fonction des suivis. Les phases n'étant pas isolées, la planification était récurrente et pouvait se produire à différents moments.

> On se rencontre systématiquement une fois par mois. [...] En fait, c'est une par mois en personne, une par mois en téléphone. Fait que là, un avancement comme ça. Mais ce coup-ci, aussi, on a un mandat clair : les stagiaires ont quatre mois pour qu'y fassent tout ce qu'y peuvent en quatre mois.
>
> Moi, j'avais fait le plan de l'année. Ça, c'était la grille avec tous les projets, les dates de réalisation, qui était responsable et c'est quoi les budgets. Pis fallait avoir ça. Fait que ça, je l'avais créé au départ pour l'équipe pour que ça nous donne les grandes lignes.
>
> On élabore un peu l'échéancier pour réaliser tout ça. Y a carrément un échéancier avec les différentes étapes. Y a un plan d'action de gouvernance, si on veut. Carrément une feuille, avec qui fait quoi. Avec le calendrier et... T'as tout le processus. Développer, valider, mise à jour. T'as les dates, qui est responsable. C'est sommaire. Notre plan de match pour toute l'année. Mais tout est là, dans le fond... on n'a pas besoin de s'enfarger dans les fleurs du tapis.

Une fois les objectifs et le plan établis, le groupe pouvait alors entreprendre le travail, ce qui marquait le passage à la seconde phase : le suivi de l'exécution.

4.2.2 Le suivi de l'exécution

La phase de planification était toujours en cours au moment de la première rencontre observée et cette rencontre portait principalement sur le plan proposé par les deux stagiaires. Le suivi de l'exécution s'est donc observé à partir de la deuxième rencontre. Les tableaux synthèses à l'annexe I donnent une vue d'ensemble de ce qui a été fait dans le cadre de chacune des rencontres et de ce sur quoi ont porté les interactions. Tel que décrit précédemment, le groupe de travail Fiches avait comme spécificité que le travail était majoritairement accompli par les deux stagiaires embauchés. Tout comme pour le groupe de travail Fournisseurs, le suivi observé dans les rencontres prenait trois

différentes formes : suivi du contenu, suivi de la planification et suivi du progrès, ceux-ci se produisant le plus souvent simultanément.

4.2.2.1 Suivi du contenu

Le suivi sur le contenu était, comme pour le groupe de travail Fournisseurs, principalement axé soit sur la compréhension du contenu des tâches ou sur l'exactitude et la qualité de ce contenu et les stratégies utilisées étaient similaires. La façon dont les rôles et responsabilités avaient été attribués avait toutefois une influence sur la façon dont le suivi était effectué et les processus à l'œuvre étaient plutôt comparables d'une rencontre à l'autre. Dans la grande majorité des rencontres, une présentation du travail réalisé était faite par un stagiaire et/ou le membre qui supervisait. Lorsque le suivi visait la compréhension, les stratégies observées incluaient de questionner pour vérifier ou améliorer la compréhension, d'expliquer ou de justifier et d'exprimer ou confirmer la compréhension (ou incompréhension). Par exemple, alors que débutait une discussion sur les nouvelles fiches sur lesquelles le groupe s'était mis d'accord de travailler, la stagiaire responsable de la fiche a questionné pour s'assurer de bien comprendre le contenu attendu. Ce à quoi les membres avaient répondu par des explications et exemples. La discussion s'était ensuite poursuivie et les gens avaient fourni d'autres exemples.

> R : Nouvelles fiches. À part papier et reprographie… Service de messagerie.
>
> P : Qu'est-ce qu'on entend par service de messagerie?
>
> B : On veut une flotte efficace. C'est là que ça se joue.
>
> P : Qu'est-ce qu'on exige des compagnies qui offrent des services de livraison, de colis…
>
> B : Service 24 heures. Service 3 jours. Nous, on a déjà fait le travail pour ça. Donc, si tu veux une fiche, de l'information sur les critères que l'on a mis à l'intérieur…
>
> P : OK, d'accord. Oui.

R : C’est la fiche qui va dire à l’acheteur, tu veux un service de messagerie, regarde ça, ça, ça. Il y a une réflexion à faire à ce niveau-là.

P : OK.

Dans un autre exemple, le mandataire présentait le travail fait sur les nouvelles fiches. Au moment de discuter de la fiche pour les services d’impression, le coordonnateur a souhaité clarifier une confusion possible avec la fiche papier et la fiche imprimante. À cette fin, il a questionné pour améliorer sa compréhension, en réponse à quoi le mandataire avait fourni des explications.

R : Moi, je regardais cette fiche-là, service d'impression. Maintenant, pour avoir service d'impression, t’as besoin du papier, t’as besoin des imprimantes. En quoi cette fiche-là est différente des deux autres?

C : Quand c'est à l'externe, c’était surtout pour les fournisseurs de services externes. Les encres, la gestion des déchets, les eaux, l'énergie, les matières résiduelles, le transport. C’est le service d'impression qui n’est pas celui que t'as à l'interne chez toi.

R : Est-ce qu'on le positionne dès le début de la fiche, expliquer que oui, il y a aussi une autre fiche pour les imprimantes, il y une fiche qui existe pour le papier?

C : C’est l’arbre qu’a montré Florence.

R : Peut-être que ça a été trop vite et j'ai mal compris là.

C : Ça dit - se référer à : si c'est à l'interne, tu te réfères aux certifications, attributs et règles dans les fiches papiers et imprimantes. Si c'est à l'externe, critères de sélection du fournisseur et voici les critères qu'on va vouloir évaluer. Faque il faudrait quasiment que ce soit en intro qu’on présente ça.

R : Je l'avais mal compris, désolé.

C : Pas de problème.

Très souvent, le suivi visait à assurer l’exactitude et la qualité du contenu des tâches. À cette fin, les participants pouvaient demander ou fournir de la rétroaction, des informations ou des propositions, ainsi que réviser ou valider celles-ci. Tout au long du travail effectué sur les fiches, que ce soit pour la mise à jour ou pour la création de nouvelles fiches, les membres du groupe ont eu l’opportunité de fournir de la

rétroaction. Dans l'exemple suivant, le stagiaire demandait des informations de façon à établir la méthodologie à adopter pour consulter les fournisseurs dans le cadre de la validation des fiches. Après qu'un membre ait partagé un exemple avec un de ses fournisseurs, la proposition de procéder avec une rencontre un à un avait été mise de l'avant, puis les membres avaient continué à fournir d'autres informations.

> P : Est-ce que les fournisseurs, et ça c'est une autre question que je me posais, est-ce que vous avez déjà fait des approches avec les fournisseurs en relation avec les fiches qui sont sur le site de l'espace et comment ça s'est passé?
>
> J : En ce qui me concerne, nous on ne va pas intégrer des critères, des choses comme ça, sans être à l'aise, à savoir est-ce que le marché est rendu là ou sans avoir contacté quelques-uns des fournisseurs.
>
> P : Ça, à ce moment-là, ça s'est fait un à un avec le fournisseur?
>
> J : Exactement.
>
> R : Je pense que c'est comme ça que tu vas obtenir les meilleures informations. C'est en discussion, ce n'est pas en envoyant un sondage. C'est vraiment de s'asseoir avec la personne, le représentant de la compagnie. De dire, regarde, si demain il y a l'ensemble des grands fournisseurs du Québec qui te demandent ça, ça, ça… es-tu capable? Non, pourquoi? Oui, pourquoi? Et c'est quoi le mieux que tu es capable d'offrir? En demandant la question, c'est quoi le mieux que tu es capable d'offrir, peut-être qu'on est capable d'augmenter notre *benchmark*.
>
> J : Et selon vos contacts avec vos fournisseurs, est-ce que les fournisseurs sont réceptifs ?
>
> R : On ne le sait pas.
>
> MI : Moi je peux te le dire. Ça fait deux appels de proposition qu'on lance un peu *back à back* au niveau des ordinateurs et au niveau des imprimantes.

Un peu plus tard dans la même rencontre, le stagiaire avait aussi présenté les questions qu'il avait préparées pour la validation des fiches auprès des fournisseurs et les membres étaient invités à commenter.

> P : J'ai fait une ébauche des questions qui pourraient être posées par rapport aux fiches, aux fournisseurs. C'est assez général. Vous commenterez si

> c’est trop général ou pas assez ou si c'est vraiment la vision que vous avez de l'approche qu'on doit faire.
>
> Je voudrais passer au travers. Donc, j'ai pris comme exemple la fiche de mobilier de bureau et je l'ai descendu par section. [...]
>
> P : Au niveau des conseils à transmettre au requérant, est-ce possible pour vous de répondre aux critères mentionnés dans cette section et comment procéderez-vous pour atteindre ces demandes?
>
> A : Est-ce qu'on ne pourrait pas poser la question aussi à l'inverse, s'ils ne le font pas, pourquoi ils ne le font pas?
>
> P : Oui, on pourrait.
>
> R : Je pense que ça prendrait chacun des critères. Un par un. Dire, lui – oui, non. Oui, non, pourquoi?
>
> C : Oui, parce que dans le non, ils pourraient nous dire - il n'y a pas de demandes. Ça pourrait être ça la raison, il n'y a pas de demandes. Il y a un il y a 1/10 de 1% des clients qui vont le demander, donc ils ne vont pas le demander.
>
> M : Ou on n'a pas les ressources pour faire ça.
>
> P : OK.

À l’occasion, le travail de validation pouvait se faire à l’extérieur des rencontres. C’est ce qui s’est produit après que les premières ébauches des nouvelles fiches aient été développées. Les membres avaient alors revu la planification et s’étaient partagé les tâches de validation, en fonction de leurs expériences respectives. Ils avaient alors pris le temps de réviser et valider le contenu des fiches, en plus de fournir de la rétroaction.

> Pour certaines fiches, donc pour certains produits, si on sait qu'on va faire mettons, une sur les véhicules, ceux qui ont déjà fait des travaux dans ce sens-là vont donner ce qu'ils ont. Tout le monde est... on va chercher du monde qui ont eu une expérience au moins dans tel domaine et puis, collaborer un peu plus.
>
> Faut se valider avec les autres et c'est pour ça que, quand y a des réviseurs, ça joue ce rôle-là. Sinon, on le sait pas vraiment si on avance dans la bonne direction ou si... y a pas quelqu'un qui nous révise et nous dire – ce n’est pas ça qu'on veut. [...] Dépendamment des groupes, je te dirais. Et y a des choses comme... Les fiches, quand on a des trucs spécifiques pour l’alimentaire, c'est beaucoup de travail, mais c'est très limité. C'est pas tout le monde qui va

> réviser ça. C'est des appels à tous. Mais quand on a des sous-groupes comme ça, ben c'est deux personnes. Comme l'alimentaire, ça prenait au moins deux personnes là-dessus.

Une participante avait d'ailleurs fait remarquer que le groupe aurait eu avantage à faire plus souvent le travail de validation par courriel plutôt que de le faire en groupe.

> Cette année, j'ai trouvé il y a beaucoup de points à l'ordre du jour, mais ce n'est pas efficace. Ce sont des choses qu'on aurait pu valider par courriel. Moi, je suis une grande amatrice de valider des choses par courriel, qui ne sont pas… où il n'est pas nécessaire d'avoir une discussion de groupe.

Dans la même veine, certains se questionnaient sur la nature de la rétroaction et la valeur ajoutée de celle-ci.

> On a eu très peu de commentaires sur le contenu comme tel. Les commentaires sont pour bonifier. Y voulaient plus d'affaires. Mais la plupart des gens vont rarement challenger quelque chose. Y vont plus dire – on devrait rajouter ça. On avait clarifié ça, on avait bonifié ça. C'est toujours - mettons-en plus, ayons le bon mot, ayons la bonne tournure. [...] La validation se fait plus de manière à vouloir ajouter du matériel ou de l'information, plutôt que de s'interroger sur si c'est la bonne chose. [...] Mais c'est rare que j'ai vu des commentaires... Et on l'a fait plein de fois dans le passé. Voici la fiche, dites-moi vos commentaires, forme, contenu. On n'a presque rien comme *feedback*. [...] C'est correct. Si y nous font confiance, y ont pas besoin d'aller là.
>
> En même temps, j'essaie de me demander si une réunion comme hier… Ça fait deux fois que j'y vais, je me dis — est-ce que c'est vraiment utile? Qu'est-ce qui en est ressorti? Je présentais mes affaires. Les gens... c'est sûr que moi, je les aurais pas envoyées parce qu'elles n'étaient pas prêtes encore. Mais on a échangé sur certains bons points. On a des bonnes idées communes. Mais c'est quand même une réunion de deux heures et demie, trois heures.
>
> D'aller chercher la contribution de tout le monde, ça peut être laborieux, ça peut être long à produire des choses. C'est juste le fonctionnement qui fait ça. Des fois, on peut se perdre un peu dans les détails, on peut perdre l'essentiel.
>
> Je trouve que ce n'est pas efficace. Je trouve qu'on perd… C'est la qualité et le défaut de ce groupe-là. Comme on s'aime bien, on a beaucoup de plaisir à échanger, mais je trouve que des fois, on échange pour échanger. Et des fois, c'est un peu plus ma connaissance versus ta connaissance, et on tourne

> autour… Moi, je suis une personne qui a plus tendance à être expéditive. [...] Pour moi, il n'y a pas toujours une plus-value à discuter autour de la table.

Somme toute, bien que certains éléments relatifs à la pertinence et à l'efficacité du suivi sur le contenu aient été relevés, le recours aux différentes stratégies de suivi a permis d'élaborer, de corriger, d'améliorer et de faire approuver le contenu des différentes tâches tout au long de la phase de suivi de l'exécution.

4.2.2.2 Suivi de la planification

Le groupe faisait également un suivi de la planification en faisant un retour sur la planification de groupe effectuée en début d'année ou sur le plan déterminé au début de la rencontre. À cet effet, le document créé par le coordonnateur en début d'année facilitait le suivi de la planification d'une rencontre à l'autre. À partir de cette planification, le coordonnateur établissait parfois un ordre du jour pour la rencontre qu'il faisait parvenir par courriel aux membres, mais il ne s'agissait pas d'une pratique systématique. Ainsi, à certaines occasions, le déroulement de la rencontre se décidait au moment même de la rencontre. Le suivi de l'ordre du jour était assuré par le coordonnateur, parfois en collaboration avec le mandataire.

Un retour sur le plan et les objectifs pouvait permettre de clarifier la tâche et les échéanciers ou d'identifier les prochaines étapes en fonction de ce qui avait été établi. Il pouvait notamment être utile de revenir au plan et objectifs pour clarifier la tâche à accomplir et mieux diriger les efforts. Par exemple, à l'occasion de la discussion sur les questions à inclure pour la validation des fiches aux fournisseurs, beaucoup de propositions étaient faites et le niveau de détails était de plus en plus grand. À quelques reprises, une participante a rappelé l'objectif de la tâche pour recentrer la discussion.

> MY : L'objectif finalement, c'est de bonifier les fiches.
>
> MI : Ouais, ce n'est pas d'aller trop loin.

> MY : Si on est en train de refaire les fiches, tu pourras jamais t'en sortir. Moi je pense vraiment qu'il faut se limiter.
>
> MI : T'as raison.
>
> MY : Et faire ce premier exercice-là. Voir ce que ça donne. Si les gens sont volubiles et tu laisses une question ouverte après. Est-ce qu'il y a quelque chose qu'on a oublié? Et ils le mentionnent. Là, tu peux aller le chercher. Mais si tu t'enfarges avec les emballages…
>
> (RIRES)
>
> B : On est d'accord finalement.
>
> MI : On s'est perdu un petit peu je suis d'accord.

Dans un autre exemple, l'inclusion des questions au sondage en lien avec la validation des fiches auprès des membres n'avait pas été complétée comme prévu et il semblait y avoir confusion sur la tâche attendue. Le coordonnateur était alors intervenu pour retourner au plan de façon à clarifier la tâche. Puis, la discussion s'était poursuivie avec un suivi sur le contenu des questions.

> F : Je n'ai pas encore ciblé parce que je m'étais concentrée sur les autres tâches que j'ai.
>
> R : OK. On va revenir à la case zéro à ce moment-là. L'idée de rajouter des questions au sondage, c'était de demander des questions spécifiques aux membres de l'espace, à l'égard des fiches techniques des produits et services comme les imprimantes, les cellulaires, etc. On en avait plusieurs : des questions par rapport à leurs programmes en place pour la réutilisation, la réduction et le recyclage, parce qu'on trouvait que c'était défaillant dans les fiches.

De plus, tout au long de la phase de suivi de l'exécution, en fonction des différents suivis, des modifications étaient apportées à la planification. Les membres du groupe pouvaient faire différentes propositions d'étapes ou de moyens, des rôles et responsabilités pouvaient être assignés et de nouvelles séquences d'actions et échéances pouvaient être établies. Par exemple, au cours de l'échange sur la méthodologie à adopter pour consulter les fournisseurs, le stagiaire a identifié une

problématique qui a mené à une adaptation du plan initial, de façon à y ajouter une étape de traduction des fiches, ce qui nécessitait l'attribution d'un budget.

> P : Là, il y a une problématique que je vois c'est, toutes les fiches sont uniquement en français. Les gens, ce que je vois, il va y avoir des gens à Toronto, aux États-Unis, etc. Va falloir faire la demande auprès de Marie-Christine pour faire la traduction des fiches, parce que si dans un secteur x, va falloir aussi que j'arrive aussi à montrer la fiche.
>
> MI : Aïe, aïe.
>
> R : C'est majeur.
>
> MI : Oui, mais c'est parce que c'est un budget là. C'est la trésorière qui parle. Je suis complètement d'accord. Comment ça se fait que ce n'est pas encore fait? Parce que, écoute, des entreprises, on en a des anglophones.

Dans un autre échange, à la suite de la présentation du stagiaire sur les questions à poser aux fournisseurs sur les fiches, celui-ci avait fait un retour sur le plan pour clarifier l'échéancier et identifier les prochaines étapes. La planification avait ensuite été adaptée par l'établissement de séquences d'actions et échéances. Le coordonnateur avait par la suite vérifié l'échéancier pour s'assurer que les tâches progressent de façon à respecter le calendrier prévu.

> P : Ce que je vais faire, je vais modifier et je vous l'enverrai. Si jamais d'ici là, vous avez un flash quelconque, vous me le direz quand je vous enverrai le document.
>
> R : Parfait. Et on se reparle pour la lettre aussi.
>
> P : Oui.
>
> MI : C'est quoi notre échéancier au niveau des lettres? Notre *target*?
>
> R : Bon point. Bonne question.
>
> P : Présentement, on est déjà en retard par rapport à l'échéancier initial. C'est correct là. Il n'y a pas de problématique là-dessus. Par contre, moi je dirais peut-être d'ici deux semaines, il faudrait avoir enclenché, au moins que la lettre soit faite, que le questionnaire soit prêt, que j'aie reçu les contacts des fournisseurs. Puis, commencer, à ce moment-là, à contacter les fournisseurs par rapport à ça.

R : OK. On avait la plage de mars, avril, mai, pour le faire.

MI : OK. On est dedans.

Pour faire le suivi sur la planification révisée, le coordonnateur prenait en notes les actions qui allaient être entreprises suite à la rencontre pour les différentes tâches. À partir de ces notes, le coordonnateur rédigeait un sommaire des points d'actions identifiés qu'il envoyait par courriel suite à la rencontre. Dans l'exemple qui suit, des rôles et responsabilités avaient été attribués en lien avec les différentes tâches.

Tableau 4.2 Extrait d'un courriel de suivi de la planification faite lors de la rencontre du 14 mars

Voici les points d'actions identifiés lors de notre rencontre du 14 mars :

1. **Florence** : Vérifier la possibilité d'ajouter une question dans le sondage aux membres de l'espace à propos des initiatives de réduction, réutilisation et recyclage mises en place dans leur organisation respective, en relation avec les produits visés dans les fiches techniques actuelles.
2. **Patrick** :
    a. Préparer une lettre d'introduction pour les fournisseurs et valider avec René.
    b. Mettre à jour les questions types à demander aux fournisseurs. Valider avec René et le comité.
3. Donner info à Patrick et Alice (SVP avant le 23 mars)
    a. **Myriam** : Exemples de réutilisation pour les produits de bureau.
    b. **Vincent** : Info pour la mise à jour de la fiche téléphones mobiles et contacts pour compagnies d'entretien ménager.
    c. **Michèle** : Contacts pour imprimantes et ordinateurs.
    d. **Benoît** : Infos pour services de messagerie.
    e. **Jérôme** : Infos pour produits de nettoyage et services d'entretien ménager.
    f. **Nathalie** : Infos pour services alimentaires.
4. **René** : Finaliser entente avec DGR et mettre en contact avec Patrick et Florence.

Un compte rendu des éléments discutés qui concernaient les tâches en cours était également rédigé par un des stagiaires. D'une rencontre à l'autre, les points étaient

ajoutés au même document. Le coordonnateur identifiait ce document de suivi comme étant « les minutes », document qui était aussi habituellement envoyé par courriel à la suite des rencontres.

> Avec les minutes de rencontres, aussi... je me fie que... si on fait des minutes de rencontres, c'est un outil additionnel pour les membres d'avoir un repaire. Où est-ce que... c'était quoi le but de ce projet-là? Qu'est-ce qu'on a fait? Où c'est qu'on est rendus?
>
> D'une fois à l'autre, je garde... j'efface pas tout. Je garde le début... où on va. Ça décrit [...] Parce que les gens vont à la rencontre peut-être une fois par mois et là, tout le mois dernier, y ont été tellement occupés dans leur travail. Quand y arrivent à la rencontre, y ont pas eu le temps de se pencher là-dessus. Là, si y prennent ça, y ont une petite histoire rapide de – ah, c'était quoi, c'était ça le but. C'est là qu'on est rendus. Fait que j'ai essayé de le garder [...] de donner cet outil-là pour que dans les rencontres, ce soit facile de focaliser sur la discussion [...] Pour en arriver à faire avancer ce qu'on avait dit qu'on ferait au début de l'année.

Cet outil était également fort utile pour faire le suivi de la progression, tel que décrit dans la section suivante.

4.2.2.3 Suivi du progrès

Différentes stratégies étaient aussi mises en œuvre par le groupe pour effectuer le suivi des progrès vers l'atteinte des objectifs et la réalisation des tâches. Une façon de faire le suivi du progrès était de faire un retour sur ce qui avait été accompli, ce qui menait habituellement à l'identification des prochaines étapes ou de ce qu'il restait à faire. Le plus souvent, ce suivi était fait à partir des « minutes » et une attention était portée aux différentes tâches en cours.

> (Le suivi se fait sur) On est rendus où? Est-ce qu'on a fait ça? Oui, non... On passe par les minutes et on dit – on avait dit la dernière fois qu'on allait faire ça. Ah non? OK, la prochaine fois. C'est juste un suivi de l'avancement. C'est un suivi des progrès.

Bien qu'il se fît habituellement simultanément avec le suivi du contenu et de la planification, à l'occasion des rencontres téléphoniques toutefois, le suivi portait essentiellement sur le progrès. L'accent était alors mis sur ce qui avait été accompli depuis la dernière rencontre.

> R : Ce que je voudrais faire avec vous aujourd'hui, c'est simple, c'est juste prendre les minutes de la dernière rencontre et aller à travers. Aller directement aux points où il y avait des actions. Et faire une petite revue d'où on en est par rapport au mois dernier.
>
> Au point 1, je pense qu'il n'y a rien de changé, la validation des fiches auprès des fournisseurs, on est toujours en attente.
>
> P : Oui, je n'ai pas eu de nouvelles moi de ce côté-là.
>
> R : Au point 2, j'ai fait un suivi auprès de Marie-Christine et elle m'a dit qu'elle avait reçu des soumissions. Maintenant, ils (le CA) vont regarder la source de financement. Ils sont supposés en reparler cet après-midi, mais elle m'a réitéré que la traduction des fiches serait juste pour 2013 et non pas 2012. Pour cette année, on continue en français, mais il va falloir prévoir la traduction des fiches. C'est sûr que si on va de l'avant avec la validation des fournisseurs, il va peut-être falloir accélérer la traduction des fiches (identifiées pour la validation), pour qu'on aille nos fiches traduites cette année.
>
> Au point 3, mise à jour des fiches actuelles…

Dans un autre exemple, en cours de rencontre régulière, il s'agissait de faire un suivi des progrès sur la création des nouvelles fiches, en commençant par la fiche papier. Une fois que le stagiaire avait identifié ce qui avait été fait et les prochaines étapes, les participants avaient continué avec un suivi sur le contenu.

> C : OK, on peut parler peut-être des nouvelles fiches?
>
> P : Bien, en fait pour le papier, ce qu'on a fait, on a descendu toutes nos idées avec les informations que Christophe nous avait données un petit peu au départ et les recherches qu'on a faites. Là, on doit faire valider cette portion-là par DGR.
>
> Donc, l'objectif, c'était de le faire valider par DGR et une fois que DGR aurait validé, on apporterait les modifications à la fiche. Donc (les éléments de contenu) on a le contexte, le cycle de vie, avec les pourcentages d'impact

> de chacun des processus. Ensuite, on a descendu le saviez-vous? En fait, ça serait de passer au travers. Les principaux enjeux environnementaux, sociaux et économiques. Les conseils à remettre au requérant et enfin les trois RV qui sont là.

À l'occasion, un suivi pouvait être effectué sur le rythme de travail du groupe en fonction du temps alloué ou prévu pour la tâche dans le calendrier ou dans la rencontre. Ce type de suivi amenait généralement à revoir la planification. Dans cet exemple, le mandataire projetait à l'écran les fiches mises à jour pour rétroaction. Les documents n'avaient pas été partagés à l'avance, une personne était allée à la recherche d'un projecteur, puis il avait fallu faire des essais avant d'être en mesure de consulter les documents. Puis, les gens prenaient connaissance des fiches et commentaient, discutaient, etc. Deux fiches avaient été révisées en détail et le temps investi à cette tâche était passablement long. C'est alors qu'une participante est intervenue pour suggérer de revoir la façon de faire. Cette intervention a amené le groupe à prendre un temps d'arrêt pour faire un constat sur ce qui avait été fait, ce qui restait à faire, puis de faire un retour à la planification de façon à assigner des responsabilités à chacun.

> M : De toute façon, on va pas passer chacun... Parce que je trouve que c'est pas efficace là. Ça serait bien de nous les envoyer. *(avec un peu d'exaspération dans la voix)*
>
> C : On peut avancer un petit peu. Le but c'est d'avoir votre *feedback*, parce que sinon…
>
> M: Non, non, mais ça serait bien de nous les envoyer, parce que les regarder comme ça…
>
> C : Non, non, ça je suis d'accord. C'était juste pour montrer.
>
> C : Fait que là, on a fait celle mobilier, celle imprimante. Après, on avait… Ordinateur, c'est le même principe. En fait, celles qui existent déjà, je pense qu'on n'a pas besoin de les repasser.
>
> On peut peut-être parler plus des quatre nouvelles fiches en développement. À moins, que vous ayez des questions sur les fiches existantes? On vous a montré comment les 3RV sont rattachés et présentés.

> R : Je suis intéressé à savoir en termes d'échéancier. Quand on devrait prévoir recevoir les fiches pour que l'on puisse les réviser?
>
> C : On a tous déjà un *draft* des huit. Il restait des petites choses à faire. Quelques jours et ça va être complété.
>
> R : Est-ce que chacun va être appelé à commenter les huit ou si on va cibler les personnes dans l'équipe?
>
> C : On va les diviser. On va envoyer à chacun deux, par exemple.
>
> R : Ça diminue notre charge de travail.
>
> C : Je vous aiderai à cibler. Parce que, par exemple, vous le téléphone, la téléphonie clairement, c'est important. Vous, imprimantes, ordinateurs. On fera un petit tableau.

Tout comme dans le groupe Fournisseurs, ce type de suivi n'était pas très fréquent et était principalement observé lorsque la rencontre tirait à sa fin. C'est ce qui s'est produit lors d'une rencontre subséquente, alors que le groupe avait investi beaucoup de temps à réviser en groupe les nouvelles fiches.

> R : Christophe, il nous reste huit minutes. J'aimerais ça si tu pouvais finir ça et faire un *recap* rapide sur les autres fiches.
>
> C : Si on va dans les deux dernières fiches, alimentation, elle a été révisée par Myriam et Benoît.

Deux des quatre fiches avaient alors pu être présentées. Des éléments de la fiche sur l'alimentation avaient été partagés rapidement, quelques éléments de rétroaction avaient été formulés, mais le tout a été fait en vitesse. Le suivi s'était alors terminé en identifiant ce qu'il restait à faire en fonction de l'échéancier et de la rencontre bilan. Le constat était que les fiches ne seraient pas terminées à la date prévue, mais qu'elles pourraient être présentées.

> C : Ça tire à sa fin. On va… En remarque finale René, moi j'essaie en début de semaine de tout finaliser ce qu'on peut en termes de fiches avec Patrick et Florence et de le soumettre aux gens pour révision. On aura quelque chose c'est clair. On présente pas ça avant la fin de l'été, mais on aurait quelque chose pour faire des itérations supplémentaires. Je vais surtout simplifier, car ils ont amené beaucoup d'informations, pour mettre ça pour

> que ce soit utilisable et mettre ça dans le même modèle que les autres fiches. En faire quelque chose d'assez concret.

Un suivi était parfois aussi fait pour s'assurer que le groupe continue à progresser en accomplissant le travail selon les échéanciers. Ce type de suivi était souvent effectué par le coordonnateur qui utilisait différents moyens, notamment en faisant l'envoi de courriels de rappel.

> René envoie un *e-mail* une fois de temps en temps [...] C'est pas coercitif.

Ce suivi ne se faisait pas sans difficulté. Le caractère informel et égalitaire des relations, ainsi que l'absence d'imputabilité étaient identifiés comme contribuant à une plus grande tolérance lorsque les engagements n'étaient pas respectés. Ce qui a également contribué au non-respect de l'échéancier initial.

> Quand on est en réunion, les membres prennent des engagements et disent – oui, oui, on va te l'envoyer la semaine prochaine et la semaine passe et je l'ai pas reçu. Ben où est-ce que on en est? Les engagements sont sur une base volontaire. Mais des fois, ces engagements-là ne sont pas respectés. Bon, qu'est-ce que tu fais si l'engagement verbal n'est pas respecté?

> J'attends toujours les fiches de Christophe moi. Ça fait un bout. Mais là, y a un mois de retard. On aurait dû les avoir, le tableau des responsabilités (prévu) pour chaque membre de l'équipe sache à quoi s'attendre. Pis quand. Pour qu'on puisse s'organiser. Parce que chacun dans l'équipe, veut s'organiser et ça fait que... Si y a rien, y s'attend à rien. Pis tout le monde est ben occupé. Fait qu'y court pas après.

> C'est juste moi, dans ma tête, que c'est un mois en retard. Parce que les fiches étaient prévues pour le mois de septembre. Bon. Pis je pense qu'y vont arriver au mois de septembre. Mais il va avoir des phases de révision qui n'auront pas été faites à cause des vacances et à cause de ci, de ça. Fait que oui, ça va être en retard par rapport à… La fiche va être là, mais elle sera pas complète.

> Mais je suis un peu coupable là-dedans parce que j'ai pas... Moi, j'avance pas ça quand je sens pas l'urgence de la chose. René me dit - est-ce qu'elles sont avancées les fiches? C'est pas tout à fait fini. Mais on s'était pas fixé un objectif de l'avoir fini là. Les stagiaires viennent de finir, je savais qu'on n'aurait pas fini tout de suite. Fait qu'y a des faiblesses dans le processus décisionnel... pas décisionnel, mais d'utilisation du temps efficace.

La volonté du coordonnateur à vouloir s'assurer du progrès était certainement utile, mais un participant remettait en question la façon de faire. En voulant suivre le plan des rencontres et assurer le progrès, le suivi n'était peut-être pas toujours efficace, puisque les tâches n'avaient pas assez avancé entre les rencontres. Celui-ci suggérait que l'approche aurait pu être adaptée en fonction des progrès.

> (La rencontre) Ce n'était pas notre meilleure. Parce que le fait d'avoir... y a quand même... le gros de la fiche relève de nous et des stagiaires. Le comité devrait plutôt être là pour valider et tout, mais quand c'est prêt. Là, le faire... René a voulu mettre des points (de suivi) très vite, mais des fois, on n'a juste pas le temps d'avancer entre deux points. [...] Et hier, ça aurait ben pu être vingt minutes par téléphone. Moi, j'ai quelques questions à vous poser. Là, on se ramasse.

Enfin, il arrivait aussi que la direction générale souhaite s'assurer de progrès du travail en fonction des échéanciers. Ce suivi était le plus souvent fait dans le cadre des rencontres de coordination, mais il pouvait aussi se faire par l'entremise de communications informelles.

> Moi, de temps en temps, j'envoyais des rappels à Christophe, j'envoyais des rappels aux autres. Y a des choses qui fonctionnent et des choses qui fonctionnent pas. Là, y a eu des délais dans la livraison des fiches. Pis j'ai pas de levier plus grand pour faire arriver les choses plus rapidement. J'ai pas de moyens de pression. Tout ce que je peux faire, c'est de rappeler, rappeler, rappeler. Là, Marie-Christine repose la même question [...] Où on en est dans l'évolution des fiches? Fait que là, c'est Marie-Christine qui commence à mettre de la pression. Fait que c'est juste un rôle de pression de ceux qui coordonnent, de moi. Ou de Marie-Christine qui est en charge de l'espace.
>
> On a présenté des fiches qui étaient très bien avancées. Où ils étaient rendus à la phase de révision. C'est pour ça que je dis – j'ai pas levé de drapeau rouge encore avec Marie-Christine. C'est elle qui s'est informée. J'ai pas appelé Marie-Christine pour dire – regarde, ça avance pas. On est un mois en retard.

L'ensemble des stratégies de suivi des progrès – identifier ce qui a été accompli et ce qui reste à faire, faire un suivi du rythme et s'assurer du progrès - visaient à maintenir un certain rythme et contribuer à l'avancement des travaux. La phase de suivi de

l'exécution et les différentes formes de suivi qui s'y rattachent ayant été approfondies, l'analyse se poursuit avec la dernière phase du processus : l'évaluation.

4.2.3 L'évaluation

Tout comme le groupe de travail Fournisseurs précédemment, le groupe Fiches devait participer à la rencontre bilan du mois de septembre qui allait marquer la fin de l'année d'activités. En principe, la préparation de cette rencontre aurait été l'occasion pour le groupe de faire un retour sur les objectifs et le plan de l'année. Toutefois, dans le cas du groupe Fiches, cette discussion n'a pas eu lieu. Le coordonnateur du groupe a tout de même partagé ses constats dans le cadre d'une rencontre de coordination qui s'est tenu quelques jours avant la rencontre bilan. Celui-ci a en quelque sorte comparé les résultats avec les objectifs et plans établis, mais cette évaluation n'a pas été faite de façon partagée avec le groupe. Il s'agissait plutôt d'une discussion avec la direction générale et les autres coordonnateurs.

> R : Comité technique, j'en n'ai pas parlé avec l'équipe, fait que ce que je te dis, c'est de mon cru.
>
> M-C : Pour le bilan là qu'on commence.
>
> R : Pour le bilan, il y a eu la révision des fiches techniques de l'année dernière pour intégrer le volet des 3R. Il y a un tableau qui a été ajouté dans chacune des fiches pour donner des informations sur les moyens de réduire, de réutiliser, recycler, ou valoriser, ou optimiser. Fait que ça, ça a été ajouté dans chacune des fiches. Il y a aussi… chacune de ces fiches-là a été révisée pour s'assurer que les certifications qui étaient exigées étaient à jour. Ça, c'est un travail a été fait pour les fiches existantes.
>
> Il y a eu quatre nouvelles fiches qui ont été développées sur : papier, alimentation, services de messagerie, services d'impression. Elles vont être disponibles bientôt. Je peux pas savoir quand là, parce que la semaine dernière, Benoît et moi on a donné tous nos commentaires à Christophe, mais j'ai pas eu de nouvelles à savoir s'il a eu le temps de tout mettre à jour.
>
> M-C : Sont tout en train de mettre ça à jour avec Fabrice et tout ça, on est en train de les installer sur le site.

> R : Parfait. Fait que ça, c'était nos accomplissements pour cette année.

Cette première partie de la discussion mettait donc de l'avant les éléments du plan qui avaient été réalisés. Pour ce qui est de l'action qui ne s'était pas concrétisée, la validation auprès des fournisseurs, celle-ci avait été identifiée comme à reconduire sur le plan de la prochaine année et la raison de cette « non-réalisation » avaient aussi été mentionnée. Elle avait alors été abordée dans un deuxième temps, au moment de discuter des objectifs potentiels du groupe de travail Fiches pour l'année suivante.

> R : On avait un projet de tester les fiches auprès des fournisseurs, puis on attendait des subventions peut-être du gouvernement. C'est toujours dans la mire pour 2013.

Ce sont ces informations qui ont été partagées dans le cadre de la présentation de la rencontre bilan de façon à mettre en évidence les résultats du groupe à l'ensemble des membres.

Bien que l'atteinte des objectifs n'avait pas été discutée en groupe, les membres du groupe faisaient aussi mention d'une évaluation en termes d'atteinte des objectifs. De plus, tout comme les membres du groupe Fournisseurs, ils établissaient la pertinence des résultats en fonction de la satisfaction, évoquant également une possible absence d'analyse critique.

> Je te dirais l'évaluation, pour nous, c'est d'avoir répondu aux objectifs. Comme les fiches, pour nous, ce qui est important, c'est que les fiches soient finalisées, les fiches qu'on a sélectionnées, qu'elles soient finalisées et que le contenu nous satisfasse. Ça, c'est les choses les plus importantes.

> Le principal indicateur, c'est la satisfaction des membres. Mais je mets un gros bémol là-dessus. Parce que comme je dis... ben j'ai pas de raisons de croire que les gens mentiraient dans les sondages ou donneraient du mauvais *feedback* à Marie-Christine. Si y sont pas contents, y vont le dire. Y vont s'en aller. Mais je me questionne sur à quel point ils étudient attentivement l'avancement de chacun des dossiers. Pis ce qui s'est passé. Ça devient un peu une fête foraine. Le bilan... tout le monde est là, pis on se congratule et on a bien travaillé et tout ça.

> Notre indicateur numéro un, c'est si on garde nos membres. Ça, je pense que, si on perdait des membres, faudrait se poser des questions. Pis ça arrive et ça peut arriver. Pis faut comprendre le pourquoi. Éventuellement, est-ce qu'on va en chercher d'autres? Plus la question qu'y faut se poser. Mais ça va être un indicateur de résultats. Pis est-ce que les membres actuels sont contents, sur une échelle de 1 à 10, des outils et des comités, des ateliers?
>
> On n'est pas là pour... encore là, les gens sont là bénévolement ou y paient pour être là. T'es pas là pour leur dire – écoutez, vous vous êtes pas botté le cul cette année, vous avez pas avancé. On est là pour motiver les gens, garder la flamme allumée. Fait que c'est un peu complexe.

La réponse aux attentes des membres semblait se refléter dans leur utilisation des produits, soient les livrables des groupes de travail. Pour le groupe Fiches, le sondage auprès des membres effectué en cours d'année pour la mise à jour des fiches était en quelque sorte une évaluation de cette utilisation et la rétroaction obtenue faisait ressortir la nécessité d'une réflexion sur l'attribution des causes de ce résultat.

> L'utilisation du produit. Parce que les gens vont utiliser le produit. Si y est pas utilisé, c'est parce qu'y a pas rencontré (les attentes). Si y a pas rencontré, ben pourquoi qu'y a pas rencontré et là, y faut adapter le produit pour qu'y soit utilisé.
>
> … le sondage, c'est pas sorti fort sur les utilisations des fiches par les membres. Est-ce que c'est parce que le produit n'est pas de qualité ou parce qu'y sont pas au courant? Moi, je pense que c'est plus parce qu'ils n'étaient pas au courant. Y savent pas... en tout cas, y a pas eu de présentation du produit. Fait que si t'es pas au courant du produit, c'est sûr que tu l'utiliseras pas, même si y est très, très bon. Est-ce que les gens l'ont pas utilisé parce qu'y en ont pas besoin? [...] Pis y a aussi le pendant à l'interne d'une entreprise.
>
> Comme chez Télécom, si je dis – ben moi, la fiche produits de nettoyage, ça, ce serait intéressant pour Télécom. Est-ce qu'y a un mécanisme à l'interne de la compagnie qui va faire que l'acheteur qui est responsable de cette fiche-là, va être au courant? Y a tu quelqu'un chez Télécom qui va avoir pris le temps d'expliquer à cet acheteur-là, qui connaît rien à l'espace, qui connaît rien de cette fiche-là, qui y a décrit comment l'utiliser quand y va renouveler son contrat. Fait qu'y a un travail à l'interne des entreprises qu'y faut qu'y se fasse par le représentant de l'espace, qui les forme, ses membres à l'interne. Fait que le produit peut être excellent. Mais si y a pas eu de communication à l'interne des entreprises pour faire utiliser ces fiches-là ou essayer de les comprendre et les adapter, ça se fera pas non plus.

Dans les semaines suivant le bilan, il a été proposé par la direction générale de tenir une rencontre de réflexion avec les membres des différents groupes de travail. L'objectif cette rencontre était de lancer le travail des nouveaux comités pour la prochaine année, mais un moment avait été prévu en première partie pour faire un retour sur l'année qui venait de se terminer. À cette occasion, les participants ont eu l'occasion de discuter entre eux de l'optimisation du fonctionnement des groupes de travail. Les membres du groupe Fournisseurs étaient également présents, mais peu nombreux, de sorte qu'ils avaient participé aux discussions des autres groupes. Pour le groupe Fiches, cette discussion avait fait ressortir différents éléments du processus, en plus de permettre d'identifier certains éléments qui avaient contribué positivement ou négativement aux résultats. Sur le processus étaient ressortis des éléments de planification et de suivi.

> …parce qu'il est venu un temps où on avait à valider l'information, pis on était peut-être trop de personnes amenées à valider le contenu et à ce moment-là, le retour en groupe n'était peut-être pas aussi pertinent. Fait que y'en a qui perdait peut-être leur temps. [...]
>
> Ah oui, les échéanciers serrés, qui font qu'on est précipité à sortir le produit et ça donne moins de temps pour la révision, la délibération.
>
> Et puis, la nature du *feedback* requis de chacun des participants n'était pas bien définie. Fait que le rôle, savoir le rôle et les responsabilités de chacun. Mais pas nécessairement de façon globale, mais dans le cadre d'une activité pour être précis.

Dans les éléments ayant contribué ou non à l'atteinte des résultats, le budget accordé, la composition de l'équipe, ainsi que les objectifs concrets avaient été identifiés comme facilitants, alors la subvention non attribuée avait nui.

> Nous autres c'est, on a identifié le budget en premier. Parce qu'on est assez chanceux d'avoir un budget pour avoir les ressources nécessaires pour accomplir notre mandat. Fait qu'il y avait des gens qui étaient payés pour faire avancer les choses. Ça facilitait énormément.
>
> Les compétences de chacun et la complémentarité de l'équipe. Fait qu'on aimait bien l'échange et chacun amenait des éléments pour bonifier le travail qui était fait.

> Il y avait un mandat et des livrables assez concrets. On savait où on s'en allait, principalement du fait que des fiches techniques, on en avait déjà fait. Fait que, il n'y avait pas l'élément-surprise de ce qu'on va faire, on le savait ou est-ce qu'on s'en allait.
>
> On a noté l'organisation des rencontres, l'ouverture d'esprit des participants.
>
> Pas de subvention. Y'a un livrable qui était de tester les fiches auprès des fournisseurs. Ce qui a nui, c'est qu'on n'a pas eu la subvention du gouvernement fait qu'encore là, c'est une question de budget et de pouvoir avancer.

Tout comme pour le groupe de travail Fournisseurs, les membres du groupe Fiches avaient également mentionné le caractère bénévole de la participation et le possible manque d'imputabilité comme ayant une influence sur les résultats. Dans le cas du groupe Fiches toutefois, un mandat avait été attribué, ce qui avait aussi une influence.

> Christophe a été, mettons... un goulot d'étranglement, pour toutes sortes de raisons. [...] Dans une entreprise privée, on aurait dit – qu'est-ce qui se passe? Parce que là, moi, c'est un *target* dans mon *planning* et c'est pas là. Fait que c'est ça... Ça, c'est relié au fait qu'on prend ça mollo. On le sait dans le fond, c'est du bénévolat qu'on fait. Fait que c'est tellement mollo là-dedans et comme on dit, y a quand même quelques enjeux, mais sont pas énormes.
>
> Comme je dis, y a pas ce sentiment d'imputabilité. Encore là, moi, je peux avoir ce sentiment-là parce que, si je livre pas, pis y vont me le dire – j'ai payé pour ça, c'est pas bon. Mais eux, sont toutes bénévoles, y donnent du temps. Y'a personne qui va te *challenger*… T'as pas fait... Écoute, je pense que, formellement, ça se ferait pas de dire... Les conventions l'empêchent. Tu peux pas dire à... t'es chez Télécom, tu peux pas dire à Société Mobile - vous avez pas fait la job dans le comité! Ça arrivera jamais. C'est trop *touché*.

L'évaluation des résultats et leurs causes pouvaient soulever différentes réactions. Les membres pouvaient se montrer satisfaits ou non face aux résultats et différentes émotions pouvaient être générées.

> Après, je me questionne sur les fiches. C'est intéressant... mais là, plus elles deviennent grosses et colossales, plus j'ai l'impression qu'on s'éloigne de l'idée d'avoir quelque chose de très concret, d'opérationnel. Je voyais la fiche qu'on a fait sur l'alimentation avec comme 10-12 pages. On est loin du deux

> trois pages qu'on avait au départ. C'est correct. Toute l'information est pertinente, riche. Mais est-ce que c'est vraiment ça?
>
> (Quand on a réussi un projet) Ça resserre les liens. Ça donne le goût de travailler encore ensemble et de faire autre chose. C'est ça. Pis si ça a été fait, ça a donné le goût d'en faire d'autres. C'est aussi simple que ça.
>
> Ce que j'ai vécu, avec le comité des Fiches, c'est positif d'une façon ou de l'autre. J'ai jamais senti de négativisme ou quoi que ce soit. Je sens qu'y a eu des contraintes et ce pourquoi on n'est pas arrivés à l'atteindre... c'est sûr qu'y a une légère démotivation, mais de sentir que – ah, on n'a pas fait la job. Puis on a mal travaillé ou quoi que ce soit. Non, j'ai jamais senti ça. En général, oui, je te dirais que les gens, je vois pas qu'y sont déçus. Des fois, y peuvent dire – écoute, quand on le retravaillera, on mettra cet élément-là. Mais de prendre ça négatif, non.

D'autres réactions pouvaient mener à des modifications à apporter pour les efforts subséquents. C'est par exemple ce qui s'était produit quant à l'étape de consultation des fournisseurs qui avait été ajoutée au processus de création de nouvelles fiches.

> On développe trois autres fiches et on fait la même chose. Mais y faut le développer en premier. Mais faudra pas oublier l'étape de consulter. [...] Puis y a cette phase-là qui maintenant s'intègre dans tout le processus.

Suite à la réflexion de groupe, on pourrait aussi penser que des modifications seront apportées au processus par la suite, par exemple une définition des rôles et responsabilités plus claire, notamment sur la rétroaction attendue.

Pour ce qui est de l'action qui ne s'était pas concrétisée, la validation auprès des fournisseurs, celle-ci avait été identifiée comme étant à reconduire sur le plan de la prochaine année et la raison de cette « non-réalisation » avait aussi été mentionnée. Elle avait alors été abordée dans un deuxième temps, au moment de discuter des objectifs potentiels du groupe de travail Fiches pour l'année suivante. Enfin, en lien avec la première phase d'établissement des objectifs et du plan d'action, cette action avait par la suite été intégrée au plan d'action de l'année suivante.

Avec l'analyse de la phase d'évaluation du groupe de travail Fournisseurs se termine la section sur l'analyse des processus relatifs à l'accomplissement des tâches. Celle-ci a passé en revue ces processus pour chacun des groupes de travail en fonction des trois phases : établissement des objectifs et du plan d'action, suivi de l'exécution et évaluation. De façon similaire, le prochain chapitre poursuit l'analyse des processus à l'œuvre en portant une attention particulière aux relations interpersonnelles.

CHAPITRE V

LES PROCESSUS RELATIFS AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Les travaux des groupes de travail suivaient un processus en trois phases et différentes actions étaient posées tout au long de ces phases pour réguler l'effort commun. Outre ces phases et les processus relatifs à l'accomplissement des tâches, il ressortait également que d'autres processus de groupe pouvaient influencer l'atteinte des objectifs et l'apprentissage. Des processus interpersonnels se sont produits tout au long des différentes phases et sont venus influencer les autres processus. Ceux-ci n'étaient pas directement liés à une phase en particulier et pouvaient se produire à tout moment. Ces processus étaient directement liés à la qualité des interactions au sein du groupe, qui pouvaient être positives ou négatives, c'est-à-dire qu'elles pouvaient soutenir ou miner le fonctionnement harmonieux du groupe. Ce chapitre se concentre sur l'analyse des processus relatifs aux relations interpersonnelles. Ces processus étaient utilisés conjointement et en complémentarité aux processus relatifs à l'accomplissement des tâches. Trois principaux processus se sont dévoilés au cours d'analyse : le renforcement de la motivation et de la confiance, la gestion de l'état affectif et la gestion des conflits.

5.1 Le groupe de travail Fournisseurs

5.1.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance

La majorité des membres du groupe de travail Fournisseurs étaient membres de l'espace depuis un an ou deux. Le groupe comprenait également quelques membres fondateurs et le coordonnateur était membre depuis trois ans. Sur les 11 personnes inscrites officiellement au groupe, 7 participaient à ce groupe de travail pour la deuxième année consécutive et avaient donc déjà une relation établie. Les personnes ayant eu une présence plus assidue sont d'ailleurs celles qui étaient déjà dans le groupe l'année précédente, en plus d'une nouvelle personne qui a aussi beaucoup contribué. À première vue, les relations au sein de ce groupe semblaient cordiales, respectueuses, sans être particulièrement amicales. Les participants faisaient mention des compétences des gens avaient qui ils avaient à collaborer, en plus de la complémentarité des expertises et du respect. La confidentialité était également identifié comme un élément important.

> Pis si t'as pas de respect, c'est dur d'avancer. Peu importe que tu sois d'accord ou pas d'accord, le respect, il est toujours là. Et ça, je pense que c'est vraiment une clé.
>
> C'est le respect aussi des autres. Faut que les autres sentent que tu respectes leur expertise et leur savoir-faire.
>
> Mais je pense que nous, dans le comité, je pense qu'on a un bon équilibre de différentes réalités.
>
> Parce que des fois, c'est de l'information sensible au niveau des acquisitions. Donc, je pense qu'y a une ouverture à partager. Y a très certainement un respect pour la confidentialité des documents et de dire – regarde, je t'envoie ça, mais c'est pas pour que ça circule. Je vais t'envoyer, mettons ce qu'on

> voulait faire, mais qu'on n'a pas réussi à faire. Donc là, je pense qu'y a un certain respect aussi de se dire... Oui, y a de la confidentialité de documents, on fait attention, c'est sensible ou de se dire – Ben, on partage. On est un peu tout le monde dans le même bateau, parfois au même niveau. Et si on veut avancer, faut mettre les efforts en commun.

Une motivation commune pouvait aussi faciliter le fonctionnement au sein du groupe. De prime abord, les membres avaient tous un intérêt pour l'approvisionnement et souhaitaient faire avancer la cause. Par conséquent, ils souhaitaient que les outils développés soient utilisés.

> Ce qui m'avait motivée, c'était d'avoir tout un réseau juste pour ce sujet-là, les approvisionnements responsables. Je trouvais ça vraiment bien.
>
> Ce qui est mieux dans les comités, c'est que là, on regarde tous la même question et l'approvisionnement responsable, on est un peu isolés dans nos organisations, il n'y pas beaucoup de monde qui le fait. C'est le fun de se retrouver avec d'autres personnes qui réfléchissent à ça de leur côté aussi.
>
> C'est sûr que ça permet de faire avancer la question de l'approvisionnement responsable.
>
> J'espère que les autres vont pouvoir utiliser nos outils et que ça reflète un peu qu'est-ce qu'y disent.
>
> Mais quand tu construis quelque chose, tu veux que ça serve. Pas juste chez nous. Mais c'est de dire – ça va servir à quelqu'un. Si c'est pas chez nous, ça va être aux membres de l'espace.

L'apprentissage et la visibilité ont aussi été mentionnés comme apportant une motivation supplémentaire.

> Y a beaucoup l'idée de participer à quelque chose qui est en train de se créer. C'est la première fois que je le vis de cette manière-là et ça, ça m'apprend beaucoup. Ça amène beaucoup d'expérience que je vais être capable par la suite d'utiliser pour faire plein d'affaires.

> L'approvisionnement responsable, via l'analyse de cycle de vie, je comprenais bien ce que c'était. J'avais les concepts théoriques. Ce qui m'a motivé dans le fond, c'est qu'y avait toutes ces entreprises-là. J'avais beaucoup à apprendre, en fait. C'est ça la motivation, je te dirais, la première. Y avait toutes ces entreprises-là. J'y voyais un avantage personnel d'avoir une visibilité aussi.
>
> Le fait aussi de rayonner à travers tout ça. Y a toujours, tu fais un peu ton *PR* personnel, je veux dire... C'est le fun de dire que t'as construit un document qui intéresse les gens. Fait qu'y a ce volet-là aussi.
>
> Je te dis pas qu'y en a pas d'enjeux politiques, y en a aussi, mais, y en a moins (que si on était au travail). C'est plus *smooth* dans ce sens-là. Les enjeux sont dans les gens qui vont vouloir prendre plus de place, se montrer, chercher de la visibilité. Mais c'est l'autre enjeu. Y en a qui... chacun a son agenda personnel.

Quant à la dynamique au sein du groupe, des tensions, à divers degrés, ont été observées dans la grande majorité des rencontres. Bien qu'elles n'aient jamais été abordées dans les rencontres, elles ont été relevées par certains participants impliqués dans le cadre des entrevues et discussions informelles. Celles-ci seront revues plus en détail dans la section sur la gestion des conflits. Ces tensions, combinées à la variation de la participation et de la contribution et aux problèmes de communication relatifs à l'utilisation du téléphone ont eu un impact sur la dynamique du groupe. Ce qui a fait en sorte que l'expérience vécue pouvait différer d'une personne à l'autre.

> Écoute, y a des gens qui sont d'emblée prêts à partager, qui ont une ouverture, qui sont capables d'exprimer leurs besoins et qui veulent aller chercher l'information sur telle chose. Donc, je pense qu'y a une ouverture à partager.
>
> Pis y a une partie qui est la personnalité des gens. Ils sont plus réservés, plus timides... je dis rien, je parle jamais ou je suis en accord, j'ai pas vraiment d'opinions, je critique pas ce qu'y est dit. Donc, les gens ont des comportements différents, plus ouverts ou pas, ou plus introvertis ou pas.
>
> Au niveau de la dynamique des relations. C'est plus ça. Des fois, ça marche pas. Ça s'organise comme ça. C'est tout.

> Dans l'ensemble, je trouve que j'ai beaucoup de plaisir à travailler au comité Fournisseurs et je trouve qu'y a une bonne dynamique.
>
> Le respect est toujours là de l'ensemble de la démarche. Et je pense que tout le monde comprend que si y en a pas ça, on avance pas. [...] Je sens pas qu'y a des camps à l'intérieur où ça pourrait…

En lien avec la confiance, la motivation et la cohésion au sein du groupe, différents comportements pouvaient en faciliter ou non l'établissement et la préservation. D'abord, la démonstration de la considération pour les intérêts et points de vue des autres agissait comme renforcement. Par exemple, alors que les gens faisaient un suivi sur le contenu de la fiche numéro neuf, dans un point de définition qui portait sur « entreprise à forte contribution socio-économique », le coordonnateur proposait d'enlever l'élément « commerce équitable ».

> S : De changer le titre, OK, mais moi le commerce équitable je ne le mettrais pas là. Pour moi, le commerce équitable, c'est les conditions de travail adéquates.

Quelques personnes ont alors fourni des informations, posé des questions, les points de vue ont tous été considérés. La conversation s'est terminée sur un accord à l'idée de traiter cet élément ailleurs dans le document.

> S : Parce que dans le fond, parce que c'est ça qu'on essaie de définir, quand on parle des enjeux sociaux, on se réfère à quoi? On se réfère pas au commerce équitable, on se réfère au respect minimum des droits humains et des conditions de travail. Et c'est là la nuance que moi je veux rapporter. Je pense que l'idée de parler du commerce équitable est tout à fait bonne, mais ça fait partie de la solution aux enjeux.
>
> A : Je suis d'accord. En fait, on pourrait rechercher, à titre d'exemple, faire affaire avec un fournisseur qui a une forte contribution et qui soutient la communauté et on irait rechercher une certification de commerce équitable.
>
> S : Exactement. C'est un peu l'idée dans laquelle j'essaierais de le présenter.

C : OK. T'enlèverais ça de là.

S : Oui. Mais je veux que tout le monde soit à l'aise. On peut en reparler, mais pour moi c'était ça la différence entre les deux.

C : OK. Je pense que ça a sa place plus loin dans le cheminement, dans l'étape deux si on veut.

La considération des points de vue et intérêts se matérialisait également à travers l'ensemble des modifications apportées aux documents qui reflétaient les discussions. Le travail fait était présenté, les questions et commentaires écoutés, puis des modifications étaient apportées en conséquence. Par exemple, après avoir présenté les modifications apportées à la table des matières de la fiche numéro neuf, les personnes allaient présenter le contenu afin d'obtenir les points de vue des autres membres « on va voir si le contenu qui est là-dedans vous convient ». Dans un autre exemple, les gens discutaient du contenu à inclure dans le point sur le respect des droits du travail. Alors que les gens faisaient différentes propositions et fournissaient de la rétroaction, il semblait ressortir un besoin de catégoriser le contenu de façon à le hiérarchiser. En tenant compte des points de vue exprimés, deux personnes ont proposé de mettre le contenu sur deux niveaux.

L : Moi, j'aimais bien quand même l'idée de Amélie de dire qu'il y a des aspects de base, puis après, il y a comme un niveau deux sur les meilleures pratiques.

C : En fait, moi je pense un peu comme le disait Laurence. Si on prend la base, puis si on veut hiérarchiser un peu le document, la base, ça serait tout ce qui est relatif aux droits du travail, des grandes conventions, des grands principes généraux si on veut. Puis par la suite, dès qu'on touche aux meilleures pratiques, comme tu disais Sébastien, là on arrive à des trucs un peu plus précis où on va adapter selon le secteur d'activité auquel on s'adresse, aux petites entreprises auxquelles on va s'associer, on va faire

> des ententes et contrats. Donc je pense que ça pourrait être juste de séparer la grande section droits du travail…

Cette proposition avait été retenue et la discussion s'était poursuivie sur le contenu de chaque catégorie. Pour s'assurer que les modifications correspondent aux points de vue exprimés, le coordonnateur avait conclu en résumant sa compréhension.

> S : Si je résume, il y aurait deux niveaux. Le premier niveau, qui est la base, qui est le respect des droits du travail. On fait référence à l'OIT, droits humains, la liste de la CQCAM et le concept de la norme la plus élevée entre la loi nationale et les conventions internationales. Et dans un deuxième niveau, c'est la promotion des meilleures pratiques en matière de conditions de travail et donc là, on fait référence à la rémunération, les heures de travail, les avantages sociaux, l'amélioration de qualité de vie, les politiques en programme en prévention santé sécurité. Est-ce que c'est ça?

De façon générale, les participants faisaient aussi preuve d'écoute et de respect. Tel qu'illustré à travers les exemples, les gens écoutaient avec attention, s'assuraient de leur compréhension, posaient des questions ou reformulaient au besoin et respectaient les connaissances et opinions de chacun. Ceci s'observait également par le silence respectueux, les hochements de tête, la prise de notes, etc.

De même, les participants faisaient beaucoup de renforcement en valorisant les compétences et contributions des autres membres du groupe. Comme les processus se produisaient simultanément, certaines interventions rapportées à travers les exemples précédents pour les processus axés sur l'accomplissement des tâches illustraient ce renforcement : « Je pense que ta question est pertinente », « La traçabilité, c'est intéressant », « Bonne idée ». Le coordonnateur mettait également l'accent sur certaines contributions à l'occasion. Par exemple, en début de rencontre, celui-ci avait

introduit le point sur la poursuite du travail sur la fiche en valorisant les contributions de la personne qui avait travaillé sur le document et de celles qui avaient participé aux discussions.

> S : Travail de groupe, intégration des aspects sociaux version quatre. Merci Caroline pour le travail que tu as fait encore de nous mâcher ce qu'on a discuté la dernière fois. Je trouve que les discussions de notre dernière rencontre ont été très productives. L'idée je pense aujourd'hui, c'est de repasser à travers le travail.

De façon similaire, lors de la rencontre qui faisait suite à la présentation faite à l'ensemble des membres dans le cadre de l'atelier, les personnes responsables du volet « définition » avaient présenté la rétroaction reçue. À la fin de l'échange, leur contribution avait été mise en valeur par un membre et le coordonnateur, ce à quoi elles avaient réagi avec appréciation et humour.

> CA : Cet atelier-là, j'ai trouvé que c'était un des meilleurs en termes de formule. C'était vraiment bien pensé votre affaire.
>
> S : Le mérite revient, pour la définition des enjeux, revient grandement à Amélie et Caroline qui ont mis beaucoup de temps à travailler là-dessus. Je pense qu'il faut leur lever notre chapeau parce que, quand on regarde le texte, on sait tout l'effort que ça nécessite faire autant de travail. Dans le fond l'atelier, c'était juste… Une fois que le contenu était là, c'était facile d'organiser un atelier comme ça.
>
> A : On a bien fait ça. La prochaine fois qu'on se verra, on ira prendre une bière.
>
> (RIRES)
>
> S : C'est ça.

Le renforcement de la motivation et de la confiance pouvait aussi se faire à travers l'expression de la confiance relative à la capacité et aux compétences à l'égard de l'accomplissement des tâches. Lors d'une rencontre de travail sur l'élaboration de la

fiche numéro neuf, beaucoup d'éléments de contenu ont été discutés et la personne qui s'était portée volontaire pour faire les modifications voulait s'assurer de faire le travail de façon adéquate et elle semblait avoir un doute sur le travail à faire. Les modifications à faire ont été discutées, puis elle a proposé de faire le travail. Deux collègues ont alors valorisé sa contribution, puis le coordonnateur a exprimé sa confiance quant à sa capacité de faire le travail.

> C : Écoutez, je mets ça comme ça et vous ajouterez des éléments et on verra. *(sur un ton qui dénote l'incertitude ou un peu d'exaspération)*
>
> S : Tout à fait. C'est déjà bien apprécié que tu…
>
> A : Merci Véronique.
>
> C : De rien. Je vais essayer de mettre ça en ordre comme il faut.
>
> S : J'en doute pas que ça va l'être.

Dans un autre exemple utilisé précédemment sur le suivi de la planification, lorsque les deux participantes, représentantes d'organisations publiques s'étaient portées volontaires pour poursuivre le travail sur le volet « définition » de la fiche, le coordonnateur a verbalisé son enthousiasme, un autre membre de l'équipe a valorisé leur contribution, puis le coordonnateur a exprimé sa confiance quant à leur capacité et compétences à faire le travail.

> L : Je te trouve ça intéressant que vous alliez voir aussi le volet pour les organisations publiques, parce que quand on va présenter ça, à mon avis, ça va être des points qu'on va se faire dire… Parce que je me rappelle, à chaque fois qu'on discute du volet social, il y a toujours quelqu'un d'une organisation publique qui dit - mais nous, on ne peut pas, parce que… peut-être que si vous vous faites une tête là-dessus, ça va nous aider à anticiper la personne qui va dire - je ne peux rien faire parce que j'ai des lois.
>
> S : Vous avez raison, mais en même temps, il faut pas se restreindre à dire - moi, je ne peux pas le mettre parce que je ne peux pas le faire. Je pense

> qu'il faut avoir une vision large de tout ça et je n'ai aucun doute que vous allez l'avoir. C'est pas juste pour dire le public, qu'est ce qui peut faire, mais c'est vraiment une définition large des enjeux sociaux.
>
> A : Absolument.

À l'inverse, certaines interventions pouvaient miner la confiance et la motivation. L'émission d'un doute ou d'un commentaire négatif sur la contribution pouvait avoir un impact néfaste. Par exemple, au cours d'une même rencontre, un participant a présenté deux documents soit une analyse qu'il avait fait de l'étude sur l'analyse de cycle de vie des ordinateurs et un processus de décision qu'il avait développé pour l'approvisionnement responsable. Dans les deux cas, des doutes avaient été émis par le coordonnateur. Sur le second document, les doutes avaient été exprimés ainsi :

> S : Mais quand je regarde ça, je trouve ça très bien, mais je me demande jusqu'à quel point ça répond à notre préoccupation du volet social. Parce que ce que tu nous présentes, c'est une démarche pour intégrer l'approvisionnement responsable dans la fonction achat d'une organisation. Toutes les étapes que tu nous présentes s'appliquent autant pour une approche produit que pour une approche fournisseur, que le volet environnemental, que le volet social. C'est juste des questions différentes que tu vas arriver à poser.

La personne qui avait créé le document avait alors acquiescé sur le fait que la démarche développée était globale, puisque les volets social, environnemental et économique étaient reliés et avait justifié l'importance de la démarche. Ce avec quoi le coordonnateur était d'accord, mais le doute était maintenu.

> S : On est d'accord. Mais je me demande juste si cet outil-là, qui est très pertinent, est à la bonne place pour nos réflexions.

Le participant avait donné d'autres explications et exemples et, bien que les deux personnes se disaient d'accord, la discussion s'est plutôt terminée sans avoir réussi à établir une compréhension commune, puis une autre démarche a été proposée par une autre participante. Ce questionnement sur la méthode proposée a teinté la suite des travaux, ainsi que les relations entre les deux personnes impliquées, qui sont devenues plus tendues par la suite.

Il y avait aussi parfois des lacunes quant à la considération des intérêts et points de vue de chacun. À cet effet, l'animation était parfois plutôt directive et ne permettait pas toujours de favoriser l'émergence de points de vue. Une participante avait d'ailleurs fait valoir que la recherche des différents points de vue aurait pu être davantage encouragée.

> On assiste à des réactions hyper variables au sein du comité. Fait que moi, je pense que à partir du moment où quelqu'un est capable de questionner ce qui est dit ou d'émettre une opinion qui est dite pour aller plus loin. Ou de proposer quelque chose. Si on fait avancer le discours, moi, je vois pas de problème. Ça prend de tout ça. Mais un moment donné, il faut qu'à tour de rôle, y faudrait que tout le monde puisse émettre (son opinion).

Les différents points de vue étaient écoutés, mais n'étaient pas nécessairement recherchés. À quelques occasions, les commentaires pouvaient être ignorés ou une personne pouvait être empêchée d'intervenir, notamment dans des situations de désaccord. Dans l'exemple précédent, au cours des présentations et discussions sur les deux approches d'intégration des enjeux sociaux, les perspectives variaient et seulement quelques personnes étaient intervenues. Une fois la seconde présentation terminée, le coordonnateur a partagé son point de vue au groupe quant à la proposition la plus appropriée.

> Moi je suis plus à l'aise par rapport à ce que Laurence a présenté. Je trouve que ce que Benoît a fait, je lui ai dit devant lui, c'est très bien. Mais pour moi, ça répond un peu moins aux préoccupations qu'on a pour le comité Fournisseurs. Je pense que cette démarche-là peut être présentée en amont pour mieux comprendre quelles sont les étapes et les questions à se poser dans une démarche d'approvisionnement responsable, mais qui n'est pas directement liée à « je veux intégrer le volet social dans les appels d'offres, comment est-ce que je fais? » Je trouve que ce que Laurence a présenté, ça répond beaucoup plus à cette question-là.

Il a ensuite proposé un ajout à la démarche et demandé l'avis de la personne qui l'avait présentée. Celle-ci s'est dite d'accord avec l'ajout et les autres participants ne se sont pas prononcés. Plus tard dans la rencontre, lorsque la planification a été adaptée pour la poursuite des travaux, des propositions ont été faites en fonction de ce choix.

Dans d'autres circonstances, le coordonnateur a aussi pris des décisions sans nécessairement demander l'avis ou d'autres propositions des membres du groupe. Par exemple, lors de la dernière rencontre, un moment a été prévu pour discuter des prochaines étapes du groupe de travail. Le coordonnateur a alors demandé à la participante qui avait mené une grande partie des travaux sur la fiche numéro neuf de partager avec le groupe ce qu'elle proposait pour la prochaine phase des travaux en termes de contenu et de planification. Suite à ses propositions, le coordonnateur avait donné son accord pour aller de l'avant.

> S : Ce que tu nous présentes Caroline pour la phase deux me convient pleinement. T'as l'air très bien partie et avoir une bonne idée. Je pense les objectifs que tu présentes font du sens et vont répondre à un besoin réel des membres de l'espace. La proposition serait la suivante, c'est qu'on te laisse le ballon là-dessus. Si en cours de route, t'as besoin d'un coup de main, laisse-nous savoir et on va se rejoindre au lancement du comité à l'automne.

Bien que le coordonnateur ait exprimé sa confiance quant à la capacité de la personne à faire le travail, il demeure que les intérêts et points de vue des autres participants n'ont

pas été considérés. Après que le coordonnateur ait donné son accord, la discussion s'est simplement poursuivie avec le prochain point.

L'ensemble de ces sous-processus illustrés plus haut étaient tous associés à la préservation d'un sentiment collectif de confiance, de motivation et de cohésion qui pouvait faciliter ou non l'accomplissement des tâches. Les prochains sous-processus sont ceux qui portent sur l'état affectif du groupe.

5.2.2 La gestion de l'état affectif

Un second processus interpersonnel portait sur la régulation des émotions, soit la gestion de l'état affectif du groupe. Tel que mentionné précédemment, les relations au sein du groupe étaient cordiales, sans être particulièrement amicales. Certaines interventions, telles que l'expression d'émotions positives, de façon verbale et non verbale, pouvaient toutefois venir encourager notamment la cohésion ou la satisfaction. Par exemple, après qu'un participant ait partagé au groupe l'analyse qu'il avait faite de l'étude sur l'analyse sociale du cycle de vie des ordinateurs produite l'année précédente, certains membres avaient exprimé, sur un ton enjoué, de la reconnaissance, de l'intérêt et de l'optimisme.

> L : Merci Benoît pour tout ton travail, c'est vraiment intéressant.
>
> B : Je trouve ça passionnant! Je dois avouer que toute la question de la méthodologie, ça m'appelle beaucoup. Parce que ça va nous donner des outils.
>
> Y : C'est une bonne étape de fait.

Dans un autre exemple utilisé dans la section sur le suivi du progrès, le suivi avait mené à revoir la planification pour le travail sur la fiche et deux sous-groupes avaient été créés. Sans être particulièrement enthousiaste, une participante s'était portée volontaire et une autre avait exprimé sa joie à collaborer avec elle, de façon plus dynamique. Le coordonnateur avait aussi exprimé de la satisfaction vis-à-vis la création de ce sous-groupe. L'atmosphère qui régnait au moment de la division des tâches était plutôt détendue et joyeuse et d'autres participants avaient aussi fait des blagues par la suite.

> C : Ça ne me dérange pas de travailler sur la définition des enjeux sociaux. J'ai pris des notes aujourd'hui sur les choses qu'on s'était dites à ajouter. Ce que je peux faire, c'est essayer de pondre le premier jet, avec autant d'éléments que je peux en mettre, mais je proposerais de refiler le texte à quelqu'un d'autre après pour venir bonifier ou ajouter des hyperliens, des références, etc.
>
> S : Donc tu te proposes pour la définition.
>
> A : Ça me ferait vraiment plaisir. Pis j'aimerais peut-être ça, vu qu'on est toutes les deux à Québec, qu'on se voit là-dessus et qu'on voit déjà la manière de, c'est dans notre intérêt, la manière d'amener ça au sein de l'administration publique, comme on est deux organisations publiques si jamais, j'aimerais y aller avec toi là-dessus.
>
> C : C'est sûr qu'étant physiquement plus proches, ça risque d'être plus facile. Faque on pourra se rencontrer et faire un premier jet là-dessus et on vous le proposera tout simplement. Et vous pourrez ajouter des choses.
>
> S : Oui, on est bien content.

Le recours à la plaisanterie a aussi été utilisé efficacement à quelques reprises. Dans l'exemple suivant, la rencontre était débutée depuis quelques minutes et le coordonnateur souhaitait que quelqu'un se porte volontaire pour la rédaction du compte rendu. Il a demandé à la personne qui l'avait fait précédemment si elle acceptait de le faire à nouveau. Le long silence qui a suivi a mené à la réalisation qu'il y avait un

problème avec la ligne téléphonique. La rencontre ne se déroulait pas très rondement jusqu'à maintenant et on pouvait sentir un certain malaise. Il a alors demandé si une autre personne se portait volontaire. Les gens ne semblaient pas particulièrement intéressés, mais l'humour a permis de dissiper le malaise.

> S : OK. Il y a peut-être un problème (avec le téléphone). Je vais… Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui pourrait se proposer pour faire un PV de la rencontre?
>
> (SILENCE)
>
> S : Ça n'a pas l'air tentant…
>
> A : Ça ne me dérange pas, mais je manque une couple de mots une fois de temps en temps. (elle est au téléphone)
>
> G : Je vais le faire
>
> S : Donc, notre cher ami Renaud s'est proposé. Merci Renaud.
>
> (RIRES)
>
> B : Il a eu le couteau sur la gorge.
>
> G : Je vais avoir des points de participation.
>
> S : Oui, tu vas avoir droit à un bon café.
>
> G : Youhou.
>
> (RIRES)

La rencontre s'est poursuivie avec le coordonnateur qui a fait un suivi des progrès sur la plateforme d'évaluation des fournisseurs. Il y avait toujours des problèmes avec la ligne téléphonique. Lorsqu'il y a eu une nouvelle sonnerie de téléphone et qu'une participante a rejoint la ligne à nouveau, le recours à la plaisanterie, combiné à un ton enjoué, a permis d'éviter une frustration ou un agacement possible en raison des problèmes de communication et des répétitions engendrées.

(Le téléphone sonne à nouveau.)

S : Allô?

L : Oui, rebonjour. Sur le réseau, à l'usine, on a été coupé.

B : T'as manqué le meilleur. T'as échappé un compte rendu de réunion.

(RIRES)

S : T'as échappé le compte rendu, Renaud s'est proposé.

(RIRES)

S : Bonne stratégie! Bravo Marie.

(RIRES)

Certaines situations pouvaient aussi générer des émotions négatives. Le plus souvent, il s'agissait d'agacement ou de frustration et ces situations n'étaient pas toujours gérées de façon efficace. En général, ces émotions n'étaient pas été exprimées ou lorsqu'elles l'étaient, elles étaient le plus souvent ignorées ou exprimées en dehors du groupe. Dans l'exemple suivant, l'interaction avait la particularité de pouvoir être perçue positivement et/ou négativement. Lors de la dernière rencontre, le coordonnateur avait exprimé de la satisfaction relativement au travail accompli par le groupe, mais aussi une déception quant au fait que l'une des membres n'avait pas fourni sa rétroaction. Sur un ton plutôt neutre, sa collègue avait simplement répondu que ce serait fait dans les semaines suivantes. Quant au reste du groupe, il était demeuré silencieux.

S : Bravo! Je pense que c'est un gros accomplissement du comité Fournisseurs sur lequel on a travaillé très fort au courant de l'année.

Malheureusement, on n'a pas eu les commentaires finaux à date de Laurence qui n'était pas là lors de la dernière rencontre. Carole, est-ce que tu penses que Laurence va avoir quelque temps pour jeter un coup d'œil à la dernière mouture? Elle a participé à beaucoup de rencontres, mais elle

> n'était pas là aux deux dernières, tu penses qu'elle va avoir quelques minutes pour passer à travers ça?
>
> CA : Oui. Il faudrait qu'elle le fasse.
>
> S : OK. Étant donné surtout que c'est elle qui a fait les huit premières fiches.
>
> CA : Oui.

En exprimant ne pas avoir reçu la rétroaction de la participante en question, le coordonnateur laissait aussi savoir qu'il valorisait sa contribution. Par contre, la personne impliquée dans l'interaction l'a perçu comme un commentaire négatif sur la participation de sa collègue qui avait était moins présente, ce qui a occasionné chez elle de la confusion et une certaine remise en question.

> Laurence était là, mais elle a moins pu s'impliquer que l'année passée. Sébastien l'a dit à la fin de l'appel... Pis moi, j'ai pensé qu'y référait à ça. Même je me suis demandé si y référait à nous autres quand y a dit – faut rappeler que le monde qui s'implique, faut qu'y participent pour le vrai.
>
> J'ai dit – peut-être que c'est de nous autres qu'y parle. Parce que je trouvais qu'on avait mal... Mais c'est pas parce qu'elle voulait pas. Parce que des fois, on a essayé de participer par téléphone et par téléphone, ça marche jamais...
>
> Je savais pas quoi penser parce que, y m'avait dit ça... Pis je m'étais dit – oui, c'est vrai, Laurence, l'an prochain, j'espère qu'elle va pouvoir participer plus.
>
> J'ai dit à Laurence – Laurence... regarde, y ont demandé à ce que tu participes pour ça. J'ai dit – c'est bon signe, parce qu'y sont intéressés à avoir tes commentaires. Mais en même temps... j'ai dit à Laurence, parce que là, y va falloir s'organiser pour le prioriser l'espace. Parce que c'est dur pour elle de juger lequel... Quand t'es pris avec ta job immédiate, une autre affaire, tu fais juste une journée par semaine. C'est sûr que c'est pas facile d'équilibrer ça.

L'exemple précédent était directement lié à une frustration qui avait été identifiée en entrevue, mais non exprimée dans le cadre des rencontres. Comme mentionné dans la section sur le suivi sur le contenu, la participation variable pouvait causer son lot de

frustrations qui étaient souvent associées à une incapacité à parvenir à un consensus ou à une compréhension commune.

> Je fais un petit canevas de base que j'envoie. On fait une petite rencontre téléphonique. Je me rends compte que les membres au téléphone, c'était pas clair. Y a des membres qui avaient été plus ou moins présents pendant un bout de temps et qui là sont là... pis qui émettent des opinions pas contraires, mais un peu... Là, toi, tu dis, Christie, ça fait six mois qu'on est là-dessus, qu'on y met quand même beaucoup de temps. On se donne un mandat clair.
>
> Fait que ça a été une rencontre d'une heure un peu chaotique, un peu plate parce que là, la vision n'était pas commune visiblement et moi, les commentaires... Je suis restée très... - écoute, j'en prends note, je vais regarder ça. À un point tel que je suis sortie de cette rencontre-là, j'étais un peu à boutte et frustrée. Non, mais j'en revenais juste pas de voir... C'était tellement clair et là, ça l'est plus pantoute.

De plus, les priorités relatives aux tâches étaient vécues différemment et le manque de préparation, ainsi que le partage des tâches non équitable, avait aussi un impact sur l'état émotif des gens et par conséquent sur la cohésion du groupe.

> Dans l'implication des membres, faut être disponible, et j'arrive aux réunions préparée. Tout ça, pour moi, c'est comme un tout. Fait que t'es là ou t'es pas là. Mais c'est sûr que si on te demande de valider un document qui sera partagé et qu'y faut qu'on ait un consensus, si les gens ne l'ont même pas lu, ça va pas ben. Donc, c'est sûr que, on ne peut pas en vouloir aux gens de pas avoir tous la même disponibilité sauf que, je me dis – les gens ont une responsabilité à titre de membre. Et ça, ça fait partie... Le sérieux, je te dirais, que les gens vont y mettre à ça, fait partie aussi du succès ou pas de l'avancement des travaux. Parce que c'est sûr que ça, ça a donné lieu à beaucoup de discussions chez nous, mais pas juste chez nous. Ça a donné lieu à des discussions entre moi et Amélie qui avait vraiment travaillé fort là-dessus. Entre moi et Sébastien et peut-être entre Amélie et Sébastien, où on disait – bordel, c'est un peu fâchant.

> On parlait d'imputabilité, ce que ça me dit, c'est que c'est plus ou moins respecté. Parce que sinon, y aurait pas ces frustrations-là de se dire – ben c'est toujours les mêmes qui font tout. Pis y en a qui sont jamais là.

Un autre élément, cette fois lié à l'environnement de travail, avait un impact important sur l'atmosphère qui se dégageait des rencontres. L'utilisation du téléphone a occasionné beaucoup de problèmes de communication et a aussi engendré des frustrations.

> Et le problème, de ce que je comprends, c'est quand y sont dans une salle de conférence, on ne peut pas appeler sur leur système. Donc, y faut que ce soit Benoît qui appelle et moi, y a une ou deux fois, j'étais trois minutes en retard. J'ai raté son appel et j'ai manqué la rencontre. Je peux te dire que j'ai été frustrée cette fois-là. En plus, j'avais écourté ma rencontre d'avant. Je suis arrivée juste, mais j'ai comme coupé l'important pour arriver et là… J'avoue que c'est frustrant. C'est sûr que le fait d'être loin dans différentes organisations et de... c'est pas évident, mais (il faut) apprendre un peu à se coordonner.

> Ça a été une rencontre vraiment difficile je dirais. C'était très difficile au téléphone de faire une réunion de travail quand t'essaies de construire une fiche de dire – mets ça dans ta colonne. Si tu mets ton filtre-là, dans ta colonne... On était dans le pratico-pratique. On essayait de rentrer le contenu. Comment organiser le contenu théorique là-dedans?

Lorsque les émotions négatives étaient exprimées, elles étaient le plus souvent exprimées de façon non verbale. Par exemple, lorsque des commentaires négatifs étaient faits sur le travail ou une contribution était rejetée, une émotion pouvait être exprimée par le ton de voix (de l'incertitude, de l'agacement, de la frustration, de l'impatience, etc.) ou par la gestuelle (rechercher un contact visuel, crisper le visage, croiser les bras, jouer avec un crayon, etc.).

Enfin, les interventions qui ont eu un impact négatif sur la motivation, la confiance, l'état émotif et la cohésion du groupe étaient souvent liées à la présence de conflits.

C’est pourquoi les derniers exemples illustrés sont parmi sont repris dans la prochaine section sur la gestion des conflits.

5.2.3 La gestion des conflits

Puisque l’espace réunissait des personnes d’horizons différents, avec des valeurs et intérêts différents, l’émergence de conflits était presque inévitable. Il y avait une seule mention de la notion de conflit dans les statuts et règlements de l’organisation. Elle était incluse dans la section sur le rôle du CA et précisait que « Il évite de plus de se placer dans une situation de conflits entre son intérêt personnel et celui de l’espace ». Certaines règles pouvaient contribuer à limiter les conflits, telles que le respect de la confidentialité et l’admission d’un nouveau membre assujettie à l’acceptation unanime du CA, mais aucune norme ou règle ne venait définir la gestion de situations conflictuelles entre les membres. Une règle informelle relative à éviter la présence d’entreprises qui pourraient être « en compétition » pouvait aussi contribuer à limiter l’émergence de conflits.

> Là, je pense, il y a comme un accord tacite qui existait qu’il n’y a pas personne autour de la table qui se fait compétition. Il y a comme, en ce moment je pense, cet enjeu-là tacite. Parce que pour devenir membre de l’espace, il y a une procédure, il faut que ce soit accepté par le CA, par tout le monde.

La culture de collaboration qui se traduisait par des valeurs partagées de respect, d’ouverture et de partage pouvait également contribuer à minimiser les conflits.

> Pis tout ce beau monde-là mis ensemble, sont pas du tout dans un esprit de compétition. Ou se regardent pas avec un œil de – si je te donne l'information, c'est un avantage concurrentiel entre parenthèses. Pis dans les privés, ben... y

> sont tout seuls dans leur domaine alentour de la table. On n'a pas Bell, Rogers et Telus (par exemple).
>
> Ça a pas été identifié […] On s'est pas dit – aie, y faudrait être respectueux entre nous. Ça s'est fait très naturellement.
>
> Les gens sont généreux un envers l'autre. Y a personne qui, en tout cas, moi, dans ceux avec qui je suis en contact, y a pas de *game* de retenir l'information. On dirait que les gens veulent tous collaborer. Pis c'est donnant donnant. Je pense que c'est l'ambiance qui est bien établie au sein de l'espace. Tout le monde a intérêt à collaborer.
>
> C'est la mise en commun des expériences de tout le monde qui est la richesse. Donc, si les gens arrêtaient d'être généreux, si t'avais des gens qui étaient là-dedans juste pour siphonner l'information sans jamais redonner, probablement que ça, ça pourrait générer des conflits.

Pareillement, quelques règles définissaient la participation au sein des groupes de travail, mais aucune règle formelle n'était établie pour prévenir, contrôler ou gérer un conflit éventuel. Lors de mise en place des groupes de travail, il n'y avait pas non plus de discussion sur la gestion de potentielles situations difficiles (par l'établissement d'un contrat d'équipe ou d'une charte par exemple) qui viendrait restreindre les aspects négatifs possibles des conflits. Le constat était donc que certains éléments du contexte pouvaient contribuer à prévenir ou limiter les conflits, mais il n'y avait pas de gestion préventive des conflits mise en place, tant au niveau organisationnel qu'au niveau des groupes de travail.

Au sein du groupe de travail Fournisseurs, certaines valeurs partagées au sein de l'organisation se reflétaient également comme le partage, l'écoute et le respect. La cohésion entre les membres du groupe n'était toutefois pas particulièrement forte et la façon dont ont été vécus les conflits y a certainement contribué. Des conflits entre les membres sont survenus dans la majorité des rencontres et ils impliquaient

principalement les mêmes personnes. Ces conflits portaient sur la tâche puisqu'ils s'agissaient de différences d'opinions sur le contenu. Toutefois, dans un cas spécifique entre deux personnes, les conflits étaient particulièrement fréquents et leur accumulation pourrait suggérer un conflit interpersonnel.

Un premier conflit est celui qui s'est produit dans le cadre d'une rencontre téléphonique mentionnée précédemment qui avait fait naître un sentiment de frustration alors que les participants n'avaient pas été en mesure d'établir une compréhension commune. Lors de cet échange, la rétroaction donnée a été qualifiée de non constructive, il n'y a pas eu de résolution de problème commune, ni de compromis. Une personne s'est montrée peu à l'écoute et a plutôt cherché à imposer sa proposition. Le désaccord a en quelque sorte été ignoré et le groupe n'est pas arrivé à une entente. La rencontre s'est plutôt conclue dans une grande confusion selon l'une des participante.

> On se donne un mandat clair. Pis là, on arrive autour de la table, pis les gens qui ne sont pas là trouvent le tour de dire des commentaires pas toujours nécessairement… pas constructifs, mais qui vont à l'encontre un peu de l'orientation qu'on s'était donnée.
>
> Elle faisait des commentaires qui allaient à l'encontre de la ligne qu'on s'était donnée avant. Elle ne s'est pas ralliée. Elle a envoyé un document à titre d'exemple - regardez, dans ISO 26000, un tableau, on pourrait s'en inspirer. On pourrait présenter ton information sous cette forme-là. Là, j'ai dit – oui, mais on peut pas organiser l'information comme ça. [...] Et là, on voyait que ses commentaires n'étaient pas toujours clairement émis pour qu'on les comprenne bien. Genre – quelle est ton opinion? Pis ce qu'on doit faire avec ça. C'était difficile parce que c'était au téléphone. Je suis sortie de cette rencontre-là, j'étais un peu à boutte. Et frustrée.

En entrevue, lorsqu'il avait été question des tensions présentes dans le groupe, l'autre participante impliquée avait plutôt abordé la situation en termes de débat.

> Moi, je suis quelqu'un qui aime beaucoup... Je débats beaucoup. Des fois, j'aime beaucoup avoir raison. Mais en tout cas... Dans le comité fournisseurs, je sais que des fois, on a des discussions franches. Et par exemple, des fois, avec Sébastien, on se *challenge* ou Caro aussi. Y'a pas longtemps, je l'ai un peu *challengée*, mais en même temps, c'est des gens que je respecte beaucoup. Moi, tu vois, je vois vraiment ça comme... même dans mon travail dans l'entreprise, je me fais beaucoup *challenger*. Je veux dire, ça fait partie du travail.

La situation conflictuelle n'avait alors pas été adressée directement, pendant la rencontre ou après, mais le coordonnateur avait fait un suivi téléphonique. Ce suivi s'est alors fait par l'entremise d'une discussion informelle.

> J'en revenais juste pas de voir... C'était tellement clair et là, ça l'est plus pantoute. Et Sébastien l'a senti et y m'a rappelée pour me dire – écoute, je sais pas comment t'as vécu la réunion, mais je sens que cette réunion-là a pas été rondement comme je l'aurais souhaité! Est-ce que lui a parlé à Marie-Christine par après avant de me rappeler? Je sais pas trop, parce qu'y a eu quand même un délai avant qu'y m'appelle.

De nombreux conflits ont aussi été observés entre le coordonnateur et un membre du groupe en particulier. En fait, toutes les rencontres où ces deux personnes étaient présentes ont été marquées par des tensions, à divers degrés d'intensité. Dès la première rencontre observée où des doutes avaient été émis sur le travail de ce dernier, les divergences avaient été remarquées et celles-ci ont perduré tout au long des rencontres. La perception de ce conflit était fort différente pour les deux personnes impliquées.

De son côté, le coordonnateur avait noté la présence de désaccords, mais il n'y avait pas de conflits dans le groupe selon lui. Il avait aussi expliqué prendre la décision en cas de désaccord.

> Y a des petites affaires, mais y a pas de tensions, pas de conflits.

> Dans les comités, y a toujours des moments de discussion sur qu'est-ce qu'on devrait faire, si on est d'accord, oui, non. Pis là, c'est sûr que t'arrives : qui tranche, qui prend la décision? À date, la manière que j'ai travaillé, dans le comité, c'est... si je voyais qu'y avait quelque chose, ben là, je la prenais la décision. Parce que c'est arrivé des fois qu'on n'était peut-être pas tout à fait d'accord.

De l'autre côté, le protagoniste a partagé ne pas avoir apprécié son expérience de travail au sein de ce groupe de travail et que la qualité de la relation n'était pas très bonne. Il avait aussi commenté la façon dont était assurée la coordination.

> Pour revenir à la question de *chimie*, c'est extrêmement... ça se fait inconsciemment. Sébastien, au début, j'avais plus positif et un moment donné, y a voulu jouer un autre rôle et tout ça.
>
> Dans le comité avec Sébastien, c'est différent. Sébastien joue plus au boss. Fait que c'est lui qui va faire les rappels à l'ordre. Pis qui va pousser dans le fond. C'était moins smooth de ce côté-là, je te dirais.
>
> Ici, on a un déséquilibre. Y a quelqu'un qui veut prendre plus de place. Fait que là, dans ce temps-là, toi tu veux aussi prendre ta place. Moi, ça me met dans un mode des fois... et y a pas toujours été gentil mettons... Y a eu des tensions, tout ça. J'aime pas ça.

Le coordonnateur avait donné en exemple une situation où il y avait eu un désaccord relativement à la tâche, dans ce cas-ci, le contenu de la fiche numéro neuf.

> Dans la définition des enjeux sociaux, y a eu des petits points par exemple sur la représentativité des femmes sur le conseil d'administration. [...] Y semblait avoir un consensus. Mais en fait, je me suis rallié sur la décision parce que y avait plus de gens qui allaient en faveur de ce côté-là. Mais y avait quelqu'un qui était pas d'accord... Y me semble que Benoît disait – non, non... pourquoi qu'on se limite à ça? Pis là, y a eu l'idée sur la diversité versus les femmes.
>
> Et là, y a eu Françoise qui avait été muette et là-dessus, c'est elle qui a tranché dans le fond. C'est elle qui a pris la décision parce qu'elle a dit – moi, je pense que c'est ça que ça devrait être. Et étant donné que... on lui a laissé la place,

> parce que si elle prenait la parole sur ce thème-là, c'est parce qu'on avait le sentiment qu'y a quelque chose de plus profond que les autres thèmes.

Au cours de la rencontre, il y avait effectivement eu une discussion sur cet élément de contenu. Le questionnement initial portait sur une modification à apporter sur le point « représentation des femmes et des communautés culturelles au sein de l'entreprise et dans les postes de direction ». Il avait été proposé, notamment par Benoît, de revoir le point pour y inclure l'idée de diversité, alors que la proposition du coordonnateur était de conserver l'accent sur la représentation des femmes.

> S : En ce moment, au niveau des femmes, au niveau de la diversité, il y a un gros plaidoyer qui est fait pour s'assurer que les entreprises aient cette diversité-là. Quand on parle des autres catégories, c'est dans le cadre de l'accès à l'emploi, mais lorsqu'on parle de représentation des femmes sur les conseils d'administration, c'est, pour moi, c'est pour les femmes, c'est pas pour les autres catégories, mais c'est ma perception.

Quelques personnes avaient alors exprimé leur accord, dont Françoise, qui avait aussi proposé un ajout.

> F : En fait, c'est l'enjeu de l'heure d'augmenter la représentation des femmes au sein des conseils d'administration, alors je le mettrais, au lieu de, quand on dit les postes de décision, je préciserais conseil d'administration. Présentement, l'enjeu est sur les femmes. C'est un débalancement qu'on voit partout.

Une dernière proposition était de conserver également la notion de postes de décision. Le groupe s'était donc mis d'accord de conserver l'accent sur la représentation des femmes au sein des conseils d'administration et postes de direction. Le point sur la diversité serait plutôt inclus dans l'égalité à l'accès à l'emploi. Dans ce cas-ci, les différents points de vue avaient été entendus et le groupe était arrivé à un accord.

Le coordonnateur avait aussi relevé la situation décrite plus tôt où un doute avait été émis sur une méthodologie développée par le participant sur l'intégration des aspects sociaux dans la démarche d'approvisionnement. Il avait à ce moment exprimé une préférence pour la seconde méthode proposée par une autre participante. Dans une rencontre subséquente, les deux méthodes avaient été utilisées conjointement par le groupe. Selon la description du coordonnateur, il semblerait qu'il s'agissait d'une situation où le conflit a été évité.

> Mais y a d'autres éléments (de désaccord), par exemple avec Benoît au niveau de ses méthodes, le graphique et le tableau de Laurence, que ça, dans le fond, on n'a pas pris de décisions. On l'a juste laissé aller parce que... On a décidé qu'on allait prendre les deux. Mais à mon avis, les deux ne disaient pas la même chose. On a pris les deux et on n'a pas tranché parce que ça aurait été trop compliqué. Mais quand tu lis les documents, c'est pas la même chose qui est écrite.

Avec le recul, le doute émit au tout début des travaux du groupe, et qui a persisté tout au long du processus a miné la relation de confiance entre ces deux personnes. Ce désaccord n'a effectivement jamais été discuté. De son côté, le participant a mentionné que le coordonnateur « n'avait pas vraiment cru à son outil », alors que la rétroaction avait été positive lors de la présentation à l'ensemble des membres. Ainsi, le fait de ne pas adresser le désaccord a peut-être permis d'éviter certaines complications, mais il a miné les relations au sein du groupe.

Dans d'autres situations, des oppositions plus fortes pouvaient persister et être observées. Dans l'exemple suivant, il est possible que l'émission de commentaires négatifs, de part et d'autre, et un manque d'écoute aient contribué à miner l'harmonie au sein du groupe. Toujours dans le cadre d'un suivi sur le contenu de la fiche, il était question d'un point sur la santé et sécurité des consommateurs. D'abord, après avoir

posé des questions pour améliorer sa compréhension, le participant avait fait un commentaire négatif, le coordonnateur avait répondu en faisant un retour à l'objectif du document pour clarifier la tâche et l'autre personne avait répété le même argument.

> B : Parce que réduction, on parle pas des produits qui ont un impact sur la santé humaine. Là, il n'y a pas de norme, y'a rien là-dessus. Moi, je sais pas c'est quoi. [...] Ça, je trouve ça vague ça. Parce qu'il faut être, faut que tu sois capable de dire c'est quoi. On n'a pas de base comparative, on n'a pas de norme. Je sais pas moi c'est quoi un produit qui est bon pour la santé.
>
> S : Mais l'idée, c'est pas de les nommer, on revient (à l'objectif), on est en train de voir les éléments de la définition des enjeux sociaux et de dire, dans certains cas, il y a des enjeux qui sont liés à la santé et sécurité du consommateur…
>
> B : Oui je sais, mais on ne les sait pas ces normes-là.

Les deux intervenants avaient ensuite plus ou moins répété en d'autres mots les mêmes idées, d'autres personnes avaient fait valoir leurs points de vue, puis on en revenait aux mêmes arguments, chacun maintenant son point. Le ton avait levé et laissait deviner des signes d'impatience chez le coordonnateur qui avait empêché la personne d'intervenir à nouveau.

> B : Si on est là-dedans, si on précise, parce qu'on revient toujours au problème de définir, c'est quoi un produit naturel, un produit vert, un produit qui est bon pour la santé, je sais pas (ce que c'est).
>
> S : Mais tu vas trop vite Benoît à mon avis. Parce que ça va être dans l'étape suivante, lorsque tu vas identifier des enjeux. Là, on fait juste de nommer le fait qu'y peut y avoir des enjeux.
>
> B : Ben à ce moment-là…
>
> S : Et il faudra les adresser plus tard, mais tu n'es pas en train de résoudre le problème.

À ce moment-là, la personne a réagi en exprimant de façon non verbale des émotions négatives : elle s'est reculée avec sa chaise, a croisé les bras et est demeurée silencieuse. D'autres participants ont fait des propositions, la personne a tenté une autre proposition, rejetée à nouveau par le coordonnateur. La situation donnait l'impression d'assister à un dialogue de sourds.

> B : Est-ce qu'on pourrait pas le formuler de façon suivante - choisir les produits qui sont les plus performants. Donc, c'est une autre façon de le formuler…
>
> S : Je suis d'accord, mais c'est dans la prochaine étape, parce que l'on n'est pas en train de dire, on va favoriser ou on va choisir. On fait juste nommer les éléments. C'est comme par exemple, les entreprises d'économie sociale, on n'est pas en train de poser une réflexion sur quel type de produits qu'on devrait aller vers des entreprises d'économie sociale, on fait juste dire – ah, voici un élément qu'on peut considérer lorsqu'on fait référence aux enjeux sociaux.

Il n'y avait pas de progrès dans la discussion, les points de vue s'opposaient et chacun maintenait son point. L'échange s'est terminé par l'abdication du participant et il en ressortait une grande incompréhension.

> B : On peut être plus ou moins d'accords avec ça. Dans le cas d'un produit comme ça… En tout cas, c'est correct, on le laisse comme ça, je, j'irai pas plus loin que ça là-dedans.

À nouveau, le non verbal exprimait une certaine irritation dans la voix, la personne était demeurée reculée, les bras toujours croisés. D'autres propositions ont été amenées par la suite par d'autres participants et le climat s'est allégé lorsqu'une proposition que la personne jugeait intéressante a été faite et qu'elle est intervenue à nouveau pour exprimer son accord. Puis le groupe s'est entendu pour revoir le titre de la section et le changer pour « responsabilité sur le produit ou service ». Le groupe était donc arrivé à

un accord, mais ce genre de situation avait un impact sur les relations au sein du groupe. Les lacunes relatives au maintien de la motivation et de la confiance et à la gestion de l'état émotif ont alors contribué à une mauvaise gestion des conflits où l'écoute et l'ouverture semblaient aussi faire défaut.

Le fait de ne pas traiter les conflits a mené à une accumulation des frustrations et à une baisse de motivation, influençant la dynamique au sein de groupe. Dans la situation où le conflit était relationnel, il semblait y avoir un écart important dans la façon dont l'expérience a été vécue de part et d'autre. Pour le participant l'ayant vécue de façon personnelle, l'expérience vécue au sein de groupe l'a amené à remettre en question sa participation. Le conflit a été discuté avec la direction générale, mais le participant n'a pas souhaité le résoudre et a préféré quitter le groupe de travail.

En bref, les conflits étaient généralement relatifs à la tâche, mais aussi aux relations entre les personnes. Certains conflits pouvaient être bénéfiques et contribuer au contenu, mais lorsque gérés de façon inadéquate, ils pouvaient avoir des impacts nuisibles sur le groupe. Dans l'ensemble des situations conflictuelles, il est ressorti que les conflits ont plutôt été évités que gérés de façon à les résoudre.

C'est ainsi que se termine l'analyse des processus axés sur les relations interpersonnelles du premier groupe de travail fournisseur. L'analyse se poursuit avec le second groupe : le groupe de travail Fiches techniques.

5.2 Le groupe de travail Fiches techniques

5.2.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance

Les interactions au sein de ce groupe étaient majoritairement positives, ceci ayant été facilité par différents facteurs affectifs. D'abord, les membres du groupe de travail Fiches étaient presque tous membres de l'espace depuis la première année d'existence et les membres les plus « récents » y participaient depuis au moins deux ans. Ils se côtoyaient tous depuis un bon moment déjà et la grande majorité participait à ce groupe depuis au moins deux ans également. Un certain niveau de confiance était donc établi au départ. Non seulement les membres faisaient confiance aux autres, mais ils faisaient confiance au groupe.

> On n'est pas dans notre environnement. Et travailler avec des gens qui ont d'autres contraintes ou quoi que ce soit. Pis de réaliser eux autres aussi leurs contraintes qu'ils ont, d'échanger là-dessus. Fait que je trouve que c'est un apprentissage de fonctionnement finalement. On apprend à travailler ensemble aussi et à se faire confiance mutuellement.

> Y a une confiance qui se crée aussi dans le groupe. La grosse confiance. Fait que si tu sens en confiance, tu vas pouvoir intervenir. Dans le comité Fiches... cette confiance, elle est là.

Le fait de croire en la compétence des gens et de sentir que ceux-ci ne nuiraient pas aux personnes et à leurs intérêts a sans doute contribué à cette confiance.

> Il y a une bonne connaissance qui est amenée au sein de ce groupe-là… Beaucoup de compétences.

> Les personnes autour de la table évidemment. C'est sûr que quand il y a des connivences, et les gens travaillent bien et sont professionnels, ce qui est le cas de ce groupe-là, ça, c'est très aidant et motivant.

> L'intelligence collective est extraordinaire parce qu'y a tout le temps quelqu'un qui a vécu une situation qui répond pratiquement à une question de quelqu'un d'autre. T'sé, tu peux pas faire ça tout seul. Fait que ce temps-là, ces deux heures-là, ces trois heures-là, que tu passes aux six semaines avec les gens, ça peut sauver probablement quelques jours de recherche et de travail. [...] Le nombre d'affaires que l'intelligence collective peut sortir. Si on prenait en notes tous les faits connus par tout le monde autour de la table, ça dépasserait beaucoup les faits d'une seule personne, finalement.
>
> Le sentiment que t'es reconnu pour tes connaissances, pour ce que tu sais, pour ce que tu dis. Y a pas de jugement de valeur qui est fait sur tes propos. Tu vas dire quelque chose, mais ils ne jugeront pas trop. Ils vont essayer de comprendre d'où ça vient et c'est pourquoi et tout ça. Et ça, ça favorise.
>
> Y faut que le groupe soit capable de recevoir justement un doute. De vivre finalement avec... comment dire... avec ce qui est inconfortable. Accepter le doute de l'autre et de pas prendre... y a pas de questions niaiseuses, comme on dit. Fait que le groupe, on le sentait, en général, les gens... ça a jamais été mal reçu. C'est bien accueilli. Pis ça, c'est important, y a une réceptivité.

Un second facteur affectif qui pouvait faciliter le fonctionnement au sein du groupe était une motivation commune. Les membres du groupe partageaient comme principale motivation l'utilité concrète du travail effectué à travers leur implication et que celui-ci contribue à la cause de l'approvisionnement responsable, qu'il permette « d'avancer ».

> Des fois, t'es alentour d'une table et ça jase, ça jase et tu sais pas où ça s'en va et ce que ça va donner. Pas le goût de t'investir tant que ça dans un groupe comme ça. Quand tu sens que ça avance, c'est concret. Ben c'est intéressant.
>
> J'ai vraiment l'impression que c'est du concret. Et que ça a un impact réel. C'est un choix dans le produit versus un autre. Fait que ça, je crois beaucoup à ça.
>
> (Ce qui influence mon apprentissage) Je pense que pour moi, c'est l'idée que ça avance. Ça va me motiver beaucoup. Et l'inverse.
>
> Nous autres, on développe des fiches. Si les gens au bout de l'année, on sait que les gens ne l'ont pas utilisée, on a fait ça pour rien.

> Quand je vois les fiches, y en a une dizaine de développées, on en développe trois autres, assurons-nous qu'y sont utilisées. Si y sont pas utilisées, arrêtons d'en produire. Faut trouver les mécanismes pour les faire passer au moins ceux-là. Ça sert à rien de continuer à développer si ça fonctionne pas.

Bien que cette motivation commune prédominait, la présence d'intérêts professionnels a tout de même été mentionnée comme ayant une influence.

> On voit bien que LCA, il y a un engagement… c'est très bon pour leur modèle d'affaires. Ils mettent de l'énergie, mais je pense que ça leur rapporte une crédibilité. On sait qu'il y a des intérêts d'affaires, disons dans la participation de certains. Ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas sincères. Et nous, on pourrait dire la même affaire. C'est nos partenaires. On sollicite la Société Mobile pour participer à nos campagnes… c'est la même affaire.

> Écoute, y a du développement à faire. Les gens sont intéressés. Y a le service à offrir. [...] Après, y avait de comprendre les enjeux des entreprises, c'est quoi leurs problèmes aujourd'hui. C'était pas juste de dire, je veux bien proposer quelque chose, mais c'est quoi vraiment le fond du problème. [...] Je voulais comprendre la problématique. Pis après, je dirais c'est un intérêt d'être avec cette gang-là, d'apprendre... Dans le fond, je voulais faire un *win win*. Moi, je peux développer des affaires, je peux travailler avec ces gens-là, faire du service et donner mon expertise et vivre de ça. Mais je peux aussi apprendre beaucoup des bonnes pratiques de tout le monde.

Le renforcement de cette motivation et de cette confiance était un premier processus utilisé par l'équipe pour gérer les relations interpersonnelles. Différentes interactions observées ont démontré le recours à ce processus. Par exemple, à travers plusieurs interventions, les membres valorisaient les compétences et contributions de leurs collègues. L'utilisation fréquente d'expressions telles que « c'est intéressant! », « bonne idée! », « bon point » en sont des démonstrations. Dans l'exemple suivant, l'interaction faisait ressortir la valorisation de la contribution des stagiaires au processus de consultation des fournisseurs suite au partage par un membre d'un

exemple de fournisseur de service qui faisait de la sous-traitance, ce qui ajoutait à la complexité.

> P : On voit avec cet exemple-là que ça rajoute un niveau de difficulté, à aller chercher de l'information quand on a par exemple, un service ou un distributeur… la hiérarchie…
>
> MI : Oui. Mais quelque part, ça va être bon pour les membres de l'espace parce qu'on n'a pas nécessairement le temps nous autres justement de faire cette démarche-là et d'aller loin. Là, au moins, il va y avoir un niveau de fait et on va pouvoir à ce moment-là se positionner en tant qu'entreprise.
>
> R : Un *reality check*. Qu'on sache qu'est-ce qui se passe sur le marché. Comment ça fonctionne? Comment ça pourrait fonctionner? C'est quoi les opportunités?
>
> MI : Nos fiches vont vraiment se démarquer parce que, nous autres, on va avoir fait la démarche.

Dans un autre exemple, un membre valorisait les compétences d'un collègue en se référant à une présentation faite sur l'alimentation responsable dans le cadre d'un atelier facultatif auquel les membres avaient été invités. Toujours relativement à la consultation des fournisseurs, un suivi avait été fait sur les questions à inclure au questionnaire d'entrevue. Des propositions de questions avaient été faites par un participant sur lesquelles un autre avait fourni de la rétroaction. Une discussion avait suivi et d'autres propositions avaient été faites.

> R : Est-ce qu'on pourrait modifier la question à ce moment-là et dire — est-ce que l'emballage que vous utilisez pour les produits est minimum? Qu'est-ce que vous avez fait comme démarche pour vous assurer que la quantité de matériaux utilisés est minimum? De un. Et de deux, est-ce que ces matériaux-là sont facilement recyclables par les consommateurs par la suite?
>
> B : Tu le couvres déjà dans ton écoconception. Ce n'est pas juste le produit, c'est l'emballage dans le fond. Parce que même (emballage) minimal René, on sait pas c'est quoi. Qu'est-ce que vous avez fait pour réduire votre emballage? Là

on peut regarder. Ça veut dire - qu'est-ce que vous avez fait par rapport à votre standard?

R : Mais il est peut-être pas encore optimal.

B : Non. Mais, on le sait pas c'est quoi optimal. Y'a des…

R : Moi, c'est ta présentation hier qui m'a inspirée.

(RIRES)

R : Dans le sens où l'emballage est optimal quand il protège suffisamment le produit, pour ne pas *scraper* le produit. Sans augmenter les matériaux. C'est comme ça que je le comprenais.

B : Oui, tout à fait.

À plusieurs occasions également, les membres démontraient de la considération pour les intérêts et points de vue des autres membres du groupe. Dans l'exemple suivant, un membre revenait sur la planification et proposait de revoir le choix des fiches à prioriser pour la mise à jour. Les autres membres ont alors fait diverses propositions, démontrant aussi au passage de la considération pour les points de vue des autres. Une modification avait alors été apportée au plan.

C : Je questionne à savoir si on devrait pas réfléchir un peu plus sur le choix des fiches ou on reste avec ça et ça nous dérange pas. Je pense qu'il y a raison de se requestionner sur le choix.

R : S'il y a une fiche où on dit, c'est plus à risque, il faut absolument le faire, et vous avez un bon rationnel, ben pourquoi pas le présenter à l'équipe.

MI : Moi, au niveau des vêtements de travail, dernièrement, j'ai vu des choses qui ont circulé. On n'a plus de débouchés vraiment en ce moment pour les vêtements qui

ne sont plus bons. [...] Et ça devient important, je pense, de voir qu'est-ce qu'on peut faire au niveau des vêtements maintenant.

La fiche ordinateur, c'est toujours de mise. Parce que c'est quand même des impacts financiers importants au niveau de nos entreprises. C'est deux là, je les garderais. Et mobilier de bureau.

B : Je réfléchis actuellement sur ce qu'on dit. La question des vêtements, Michèle a un bon rationnel pour reprendre ton expression René. Moi, il faudrait que je me penche sur les fiches et que je regarde plus spécifiquement pour nos enjeux, qu'est-ce qui est sensible, qu'est-ce qui ne l'est pas. Je sais pas si on peut pas se faire un petit tableau qu'on partagerait, très simple, à savoir qu'est-ce qu'on considère comme critères. On mettrait les quatre fiches qu'on considère les plus importantes et on voit si on est capable de faire un « cross ». Ça donnerait une idée.

R : Oui, j'aime la suggestion Benoît. Est-ce que Patrick, tu peux nous envoyer un petit tableau avec les différents critères? Et à ce moment-là nous autres on te retourne… pour compiler l'ensemble de l'équipe. Je pense que ça va être la façon la plus efficace de le faire et ça va te donner le temps d'y penser.

P : OK. Parfait

Dans un autre exemple, la personne responsable de la création des nouvelles fiches faisait un suivi et présentait le travail effectué sur la fiche papier. Elle a débuté en offrant des informations qui justifiaient comment le travail avait été envisagé. Les autres membres ont porté attention à ses propos, ont valorisé la contribution qu'elle venait de faire et ont fait la recommandation d'un ajout à la fiche. À son tour, cette personne avait démontré de la considération pour ses collègues en prenant note de la modification à faire.

C : Juste pour vous rappeler que 60% des impacts, c'est ce qui se passe à l'usine. La pire usine de papier recyclé performe moins bien que la meilleure usine de papier vierge en termes de performance environnementale. Ça, c'est toujours quelque chose à garder en tête parce que si tu *focus* juste sur le papier recyclé, ça veut pas dire que c'est le meilleur choix pour l'environnement.

> Surtout que, encore là, les réserves de papier font que, demain matin, t'arrêtes de faire du papier vierge en Amérique du Nord, il y a six à douze semaines de réserve de papier, parce qu'après, la fibre va être soit partie en Chine, soit… elle a six ou sept vies, dépendamment de la fibre.
>
> Il faut trouver une façon quand même de donner des critères pour le vierge, sachant qu'il faut aussi encourager le recyclé parce que c'est une filière de valorisation qui est super intéressante.
>
> R : Ça, cette mise en situation là que tu viens d'exprimer, est-ce qu'on la retrouve dans la fiche?
>
> C : Dans le saviez-vous, on pourrait effectivement en parler un peu plus.
>
> R : Je trouve ça important.
>
> C : Je pense que je vais mettre une bulle sur ce que je viens de dire.
>
> B : Expliquer ces deux affaires-là, c'est important.
>
> C : Je voulais vous montrer que je prends ça à coeur vos commentaires (en inscrivant une note sur le document).

Au niveau de l'animation, il y avait également un désir de tirer profit de la diversité des points de vue au sein du groupe. Même si le coordonnateur n'intervenait pas nécessairement pour s'assurer que chacun exprime spécifiquement son point de vue, le climat au sein du groupe faisait en sorte que le partage se faisait naturellement. Et il y avait un souci que tous soient entendus.

> Y a des gens qui ont tendance à faire ça (parler en même temps). Pis y en a qui ont moins tendance à le faire. Mais faut être capable de ramener et de limiter les discussions en silo. Je pense que quand y a une discussion d'équipe, c'est là qu'on apprend le plus. Faut que les gens écoutent. La première chose. Dans notre groupe, on a cette chance là d'avoir des gens qui prennent le temps d'écouter. Y a pas dix discussions en même temps.

Les membres du groupe faisaient preuve d'écoute et de respect, ce qui avait également une influence positive sur la confiance et la motivation au sein du groupe.

> Je pense qu'il y a un bon respect de groupe, je pense que les gens écoutent, je pense qu'il y a un partage, une ouverture de partage des connaissances, je pense que les gens sont généreux avec ce qu'ils connaissent.
>
> C'est de l'écoute active. C'est que les gens, ceux qui sont alentour de la table, prennent le temps d'écouter et comprendre... Si j'ai pas compris, je pose pourquoi... Les gens vont poser le pourquoi, sans se sentir niaiseux de demander pourquoi. C'est là qu'y a une belle dynamique qui se crée.
>
> Je pense qu'y a un respect des gens dans l'équipe sur ce d'où y viennent, sur ce qu'ils savent, sur ce qu'y peuvent apporter à l'équipe. Et ça, ça se sent… ça se dit pas, ça se sent.

Ce respect et cette écoute pouvaient s'observer dans les rencontres et se reflétaient dans la majorité des exemples présentés. À travers ces exemples, on pouvait constater que les gens écoutaient avec attention, s'assuraient de leur compréhension, posaient des questions ou reformulaient au besoin et respectaient les connaissances et opinions des autres. Il pouvait aussi s'exprimer par le non verbal, soit la prise de notes, les hochements de tête, le regard attentif, etc.

La façon de traiter les erreurs commises pouvait aussi avoir un impact important sur la motivation des gens à participer. De façon générale, dans le cadre des activités du groupe de travail Fiches, il ne s'agissait pas vraiment d'erreurs proprement dites, mais plutôt d'adaptation de plan lors de suivis, suite à une réflexion collective. Dans une rare situation, une erreur avait effectivement été commise et un stagiaire n'avait pas fait le travail de la façon convenue. Le groupe avait alors géré ensemble la situation de façon constructive. Dans un premier temps, dans le cadre d'un suivi des progrès, le coordonnateur était revenu sur les responsabilités assignées et ce qui était attendu.

> R : Toi, c'est quoi les informations que tu attends à ce moment-là du sondage? Il doit y avoir des questions en particulier que t'as ciblé pour…

F : Je n'ai pas encore ciblé parce que je m'étais concentrée sur les autres tâches que j'ai. Je me dis, avant que ça arrive (les résultats du sondage) …

R : OK. On va revenir à la case zéro à ce moment-là. L'idée de rajouter des questions au sondage, c'était de demander des questions spécifiques aux membres de l'espace, à l'égard des fiches techniques des produits et services comme les imprimantes, les cellulaires, etc. On en avait plusieurs. Des questions par rapport à leurs programmes en place pour la réutilisation, la réduction et le recyclage, parce qu'on trouvait que c'était défaillant dans les fiches.

F : Mais là, on n'a pas intégré par exemple de questions pour voir si ça intéressait les membres ou pas.

Il semblait alors régner une certaine confusion. Les gens posaient des questions et discutaient pour mieux comprendre la situation, pour enfin réaliser que les attentes n'avaient pas été bien comprises. Il avait été prévu que des questions soient incluses dans le sondage aux membres. La forme actuelle du sondage était similaire à celle de l'année précédente et ne permettait pas d'aller chercher les nouvelles informations nécessaires. C'est à cet instant que la personne responsable a réalisé son erreur.

F : Parce que la dernière fois qu'on avait eu une conférence téléphonique, j'avais posé des questions sur ça, à propos des attentes et il n'y avait pas eu d'attentes particulières qui avaient été émises, donc je n'ai pas intégré de questions supplémentaires.

R : Les attentes qui avaient été mises sur table, c'est principalement l'aspect réutilisation, réduction, recyclage.

F : Il aurait fallu intégrer une question sur… *(elle réalise son erreur)*

R : Oui, tout à fait. Mais là, si on n'a pas cette information-là, il va falloir trouver une façon d'aller la chercher cette information-là. Parce que dans la mise à jour des fiches, c'était un élément important qu'on voulait intégrer pour améliorer les fiches.

Le coordonnateur avait alors justifié à nouveau l'importance de cette information, puis les membres avait fait différentes propositions pour arriver à identifier deux scénarios possibles, en fonction de s'il était possible ou non de modifier le sondage actuel en y intégrant une nouvelle question. Le problème avait donc été résolu en groupe.

À l'occasion, il y avait tout de même un risque que certaines interactions viennent perturber l'harmonie au sein du groupe. L'émission d'un doute ou d'un commentaire négatif sur le travail ou la façon de travailler pouvait momentanément créer un déséquilibre. Dans un exemple sur la consultation des fournisseurs, la personne responsable de faire le travail avait émis un doute, ce à quoi d'autres membres avaient répondu en fournissant les encouragements nécessaires au rétablissement de la confiance, ainsi que des propositions.

P : Parce que j'ai peur de pas avoir beaucoup de résultats, si j'arrive à froid comme ça, face aux fournisseurs, et dire – j'ai besoin d'informations… *(le ton est incertain)*

R : Par contre, s'il est bien positionné (le fournisseur) et que t'as une belle lettre de présentation, tu vas avoir toute leur écoute.

P : Oui.

R : Parce que là, ils vont dire, oups, ça, c'est important, parce que là je vais avoir tous les gros acheteurs du Québec qui vont me demander ça demain là.

P : Oui.

R : En même temps, ça devient… c'est un *eye opener* pour eux autres. Oups, ça, ça s'en vient.

MI : Oui! *(exprime de l'enthousiaste)*

R : Des fois, juste ça, c'est assez pour faire changer l'industrie au complet.

P : Oui. Tout à fait.

MI : Oui. Et dans ta lettre de présentation, tu dis – l'espace regroupe n'ah, n'ah,

> n'ah. Quelque part, il va dire – ouin, je suis mieux de…, c'est sérieux là, c'est pas un monsieur Dupont qui arrive pour me poser des questions-là, c'est quelqu'un qui représente ces organismes-là.

5.2.2 La gestion de l'état affectif

Les interactions au sein du groupe de travail Fiches étaient majoritairement positives, les relations étaient spécialement chaleureuses et les participaient accordaient beaucoup d'importance à la qualité des liens affectifs.

> J'ai l'impression que dans le comité Fiches, il y a une bonne ambiance. On s'apprécie beaucoup. Ça clique bien en fait. Et à partir du moment que ça clique bien, je trouve que ça facilite les choses.
>
> Les gens qui sont sur le comité, comment dire... c'est des gens que tu ne sens pas la mauvaise humeur. Ça peut t'arriver une journée que tu *feels* pas, mais tu sens pas ça dans le comité Fiches.
>
> On a une bonne équipe dynamique... j'apprécie beaucoup.
>
> C'est une famille.
>
> Regarde, c'est le summum des rencontres. Tu dis... je suis avec du monde que j'aime.
>
> C'est dans un esprit très convivial et très amical, c'est vraiment une bonne ambiance. On a tous le goût d'y aller à ces réunions-là, on y va pas de reculons. Non, mais c'est un groupe le fun. C'est amical. Y a pas beaucoup de groupes où les gens vont se donner la bise en rentrant.
>
> Y a vraiment un bon esprit d'équipe. Et la chimie humaine du groupe est bonne. Ceci dit, ça ne veut pas dire que j'irais prendre une bière avec tout le monde, mais ce que je veux dire, c'est que dans le fond, tout le monde se respecte et je vois pas de monde qui sont alentour de la table sans croire à la cause des approvisionnements responsables.

L'humour était particulièrement présent au sein du groupe Fiches. Les membres y accordaient beaucoup d'importance et l'appréciaient beaucoup, ce qui contribuait également à la cohésion du groupe.

> Il y a beaucoup d'humour aussi. C'est amusant. C'est comme, il y a un côté très convivial.
>
> Christophe amène l'humour savoureux à toutes nos rencontres. On est capables d'avoir un bel échange et on a de l'humour.
>
> Y a des taquineries qui se sont développées et qui continuent à être là.

Le recours à la plaisanterie pouvait parfois diminuer une inquiétude possible d'un membre ou simplement encourager un climat de détente. Par exemple, le retard d'un membre à une rencontre aurait pu créer un stress pour lui ou un malaise dans le groupe, mais les gens ont plutôt utilisé l'humour à son arrivée et le ton était joyeux.

> B : Désolé du retard.
>
> MI : Comment ça ils t'ont laissé rentrer?
>
> B : C'est parce que j'ai un visage sympathique. C'est pour ça.
>
> MI : OK. Ils ont vu le nom - ding, ding, ding, l'argent. (de par l'organisation où il travaille)
>
> B : Je leur ai offert un gratteux.
>
> (RIRES)
>
> R : Je pensais que tu ne pourrais pas te libérer ce matin.
>
> B : Je sais pas pourquoi. C'est l'impression que j'avais.
>
> MI : Mais t'es heureux d'être avec nous.
>
> B : Ben oui.
>
> (RIRES)

Le second exemple vient simplement démontrer une contribution au climat de détente alors que le coordonnateur introduisait le prochain point de discussion sur la consultation des membres de l'espace à travers le sondage.

> R : Est-ce que vous avez tous une copie de ce que Marie-Christine nous a envoyé?
>
> (Les gens fouillent dans leurs documents et ordinateurs.)
>
> R : (en montrant le document) Ça c'est son courriel. Il y a les résultats du sondage.
>
> C : Il n'a pas écouté. C'est marqué « Avant d'imprimer, pensez à l'environnement ».
>
> (RIRES)
>
> A : Il a une pensée pour l'environnement et après ça, il pèse sur le piton.
>
> (RIRES)
>
> C : J'ai une petite pensée pour l'environnement.
>
> (RIRES)
>
> V : On a beau être *paperless*, on a les mains vides aussi. On n'est pas tellement plus avancés.
>
> (RIRES)

Tout comme les autres processus, le recours à la plaisanterie était souvent fait conjointement avec les autres. Dans l'exemple suivant, qui porte sur le suivi de la création de la fiche de services de messagerie et de son contenu, l'interaction a débuté avec le partage d'une préoccupation et la valorisation des compétences d'un autre membre du groupe pour se terminer sur une note d'humour.

> MY : Ce qui me préoccupe dans ça, je sais que c'est pas la place nécessairement, mais je voulais juste avoir ta connaissance. C'est parce que dans les

> aliments, c'est la même affaire. Le transport a peu d'impact, c'est surtout la production.
>
> C : Tout à fait.
>
> MY : Mais dans le transport, il y a tout l'aménagement de la ville, tous les impacts qui semblent associés : qualité de vie, santé, etc. Alors ce que ça capte, c'est vraiment juste le volet, santé humaine…
>
> C : Toutes les études qu'on a vues sur les infrastructures sont amorties sur tellement d'unités que, au final…
>
> MY : C'est dilué. OK. Mais c'est important de la mettre, parce que souvent, on diminue l'aspect du transport.
>
> C : Faut que ce soit inclus. Dans les études pour la MTQ pour comparer les routes en béton et les routes en enrobé, quand tu ramènes au kilomètre, le nombre de voitures, de millions de kilomètres roulés par année, l'infrastructure comme telle sur 30 ans, c'est une *peanut* dans l'histoire. Même si c'est un gros chantier, tu bâtis plein d'affaires, que t'as plein d'impacts à créer le chantier. Quand tu l'amortis sur le nombre de kilomètres roulés, ça finit par être très faible. Mais là, c'est toute la question aussi des *site specifics risks,* pis de la qualité humaine au moment…
>
> MY : On ira prendre un café.
>
> (RIRES)
>
> C : Oui, oui.
>
> J : Ça va prendre plus qu'un café. Un dîner qui va s'étendre.
>
> (RIRES)

L'expression d'émotions positives telles que le plaisir, la joie, l'enthousiasme, la satisfaction et l'optimisme pouvait contribuer à l'état affectif du groupe. D'abord, en lien avec l'humour, les gens avaient beaucoup de plaisir à participer.

> Oui, parce que si t'as pas ça (du plaisir), ça vient plate. Si ça vient plate, ben... pourquoi je le ferais si c'est plate? Y a le côté échange le fun.

> Ce que je trouve le fun dans le comité Fiches, c'est qu'y a différents aspects dans ce comité-là qui fait que c'est un comité qui, je trouve, qui se complète bien. Et là, comment dire, l'échange entre chacun est plaisant.
>
> … On s'aime bien, on a beaucoup de plaisir à échanger.

C'est d'ailleurs parce qu'il avait beaucoup de plaisir à participer que le coordonnateur a souhaité poursuivre son implication, malgré son départ à la retraite. Il avait d'ailleurs partagé sa joie au groupe en début de rencontre. Ce départ à la retraite a d'ailleurs été prétexte à plusieurs blagues par la suite.

> R : Merci beaucoup, tout le monde, d'être présent ce matin avec vos agendas aussi serrés…
>
> (RIRES)
>
> R : Et merci pour votre contribution pour l'espace. J'étais content, j'ai parlé avec Marie-Christine avant-hier, pis elle m'a invité à continuer de pouvoir participer à l'espace, puis ça va me faire plaisir de continuer à contribuer. Je vais même avoir un petit peu plus de temps pour faire des minutes des rencontres qui ont de l'allure. Puis peut-être aussi passer un petit peu plus de temps sur les fiches et tout ça. Je devrais être capable de prendre du temps pour pouvoir aller un peu plus en profondeur que ce que j'aurais fait normalement. Puis je vais pouvoir participer aux rencontres de groupe, les plénières. Je suis bien content de pouvoir continuer à travailler avec vous autres sur ce côté-là.
>
> MI : C'est bien ça, faque on lui transfère tous nos problèmes.
>
> (RIRES)

Dans la même idée, avant de débuter une rencontre, le coordonnateur avait remercié une participante d'avoir accepté de recevoir le groupe dans les bureaux de son organisation. Celle-ci avait répondu avec humour, tout en exprimant de la joie.

> R : Merci de nous recevoir aujourd'hui. (À Michèle)

MI : Ça fait plaisir de vous recevoir aujourd'hui. Surtout que j'ai manqué d'avoir des pots-de-vin parce qu'il y avait beaucoup de monde qui voulait avoir la salle.

(RIRES)

A : Ah, il y a de la compétition.

(RIRES)

MI : J'ai manqué mes pots-de-vin, mais je suis bien contente de vous recevoir ici.

Le coordonnateur avait lui-même exprimé de l'enthousiasme et de la bienveillance quelques minutes plus tard relativement à la rencontre qui débutait.

R : Aujourd'hui, on a une belle rencontre, je pense. Je ne sais pas si on va y aller jusqu'à midi. Tant mieux si ça ne va pas jusqu'à midi.

(RIRES)

On l'a réservé ce temps-là, alors prenons le temps pour être certains que vous allez être à l'aise avec les projets, que vous avez l'*input* que vous avez besoin de nous autres. Il faut en profiter durant la réunion que l'on a aujourd'hui. J'ai gardé aussi à la fin un tour de table, parce que je pense que c'est important. On n'a pas tout le temps le temps de dire comment ça va chez vous et qu'est-ce qu'il y a de nouveau par rapport à l'approvisionnement responsable, est-ce qu'il y a des choses nouvelles, des choses qu'on veut échanger entre nous autres. Ça serait peut-être une belle opportunité de le faire.

L'expression de la satisfaction est un autre exemple d'émotion exprimée par le coordonnateur qui pouvait contribuer à l'état émotif du groupe.

R : Je pense qu'on a fait une belle discussion par rapport aux points qui avaient été soulevés dans le questionnaire. Ça va nous aider à améliorer certains points sur nos fiches.

Dans un autre exemple, après que le groupe ait fait un remue-méninge sur le contenu de la nouvelle fiche messagerie, la mandataire avait communiqué son enthousiasme sur le travail à faire.

> C : Faque c'est un sujet intéressant finalement la messagerie, on va s'attaquer à ça. On a des pistes. La partie sociale est intéressante.

Une participante avait justement mentionné les interventions de celui-ci, qui, par son dynamisme et son optimisme, contribuait à un sentiment d'apaisement au sein du groupe.

> Christophe, je trouve qu'y est le gars qui apaise tout le monde. Et à chaque fois qu'il est quelque part, si y a une tension, t'es sûre que Christophe va faire baisser la tension. Et j'aime son positivisme et son dynamisme. Il ramène dans la bonne perspective aussi. J'aime beaucoup les interventions de Christophe. Quand y est là, je me sens calme. Je me sens comme apaisée et je sens que ça va rouler. Je sais pas… Y m'apaise beaucoup Christophe.

Les marques d'émotions négatives étaient plutôt rares dans les interactions du groupe, mis à part quelques signes d'agacement ou d'exaspération qui étaient démontrés principalement en cas de désaccords. Celles-ci seront illustrées dans la prochaine section sur la gestion des conflits.

5.2.3 La gestion des conflits

Au sein du groupe de travail Fiches techniques, les valeurs partagées reflétaient les valeurs partagées au sein de l'organisation. Tel que décrit précédemment, la confiance, l'écoute et le respect semblaient bien établis entre les membres de ce groupe. De plus, les tensions y étaient plutôt rares. Le mandat attribué à l'externe, le climat amical qui

régnait au sein du groupe, ainsi que le caractère constructif de la rétroaction ont certainement contribué à les limiter.

> Je te dirais que la nature du travail ou la nature du dossier que l'on a, y a pas autant de conflits possibles ou potentiels qu'on pourrait avoir dans d'autres domaines ou d'autres dossiers. Une fois qu'on a élaboré la liste des fiches à faire, dans l'année, on... Ça arrive qu'y a des fiches qui sont élaborées, mais y a un sujet qui sort et que, moi je sais que personnellement, ça me servira jamais. Vu que c'est LCA qui fait beaucoup sur l'élaboration de la fiche, moi je perds pas du temps pendant des semaines. Fait que c'est juste correct. On sait que y a une partie des travaux qui est faite et qui sera peut-être pas utile à tous les membres, mais ça, c'est correct. Probablement que ça va être le contraire un moment donné.
>
> Les gens vont donner leurs commentaires pis tu sens que tout le monde est là pour bonifier. C'est tout le temps des commentaires constructifs que les gens vont donner.

Des conflits se produisaient tout de même entre les membres à l'occasion. Ceux-ci ont principalement porté sur la tâche et un a porté sur le processus. Un conflit sur la tâche s'est par exemple produit dans le cadre d'un suivi sur le contenu pour la validation des fiches auprès des fournisseurs. Le stagiaire en charge présentait une ébauche des questions à demander aux fournisseurs. Les membres du groupe posaient des questions, fournissaient de la rétroaction et des propositions. À un moment, un membre a proposé d'ajouter une question sur la traçabilité des matériaux recyclés utilisés, en justifiant sa proposition. Un second membre a d'abord exprimé son incompréhension, a questionné pour chercher à mieux comprendre, pour ensuite exprimer son désaccord.

> V : Personnellement, j'ai enlevé ça des critères pour le téléphone. Parce que je la connais la chaîne plastique, je touche pas à ça. Je veux pas le savoir. Je veux même pas toucher à ça. C'est pas un point de vente, c'est du *greenwashing* en ce qui me concerne. C'est du plastique qui vient de chez moi, qui retourne là-bas et qu'ils me renvoient ici. Je vois pas l'intérêt, le

réel intérêt pour l'environnement.

B : Attends, j'ai pas suivi là…

V : Quand au niveau du téléphone cellulaire, il y avait un des critères qui disait « tant de matériaux recyclés ». Plastique recyclé. Peux-tu me dire d'où il vient ce plastique-là? Non. Alors, ça m'intéresse pas.

B : Pourquoi dans le fond, ça t'intéresse pas?

V : Parce que le plastique, très souvent, il vient de Chine, retourne là-bas, il est traité puis, il nous est renvoyé.

B : Ouais, mais c'est pas un problème.

A alors suivi une discussion ou chacun a justifié à tour de rôle son point de vue, ceux-ci demeurant en opposition. Le ton est demeuré relativement calme, à l'exception d'un instant où le second intervenant a été empêché d'intervenir à deux reprises et on a senti son irritation alors qu'il prenait une gorgée de café. Ce n'est qu'après qu'il ait eu l'occasion d'exprimer son point de vue à nouveau que des signes d'ouverture ont été démontrés par le premier. Puis un autre participant est intervenu pour offrir une proposition sur laquelle celui-ci s'est montré d'accord.

V : Oui je suis d'accord, c'est peut-être un peu excessif.

Mais en même temps aussi, si tu ne peux pas me montrer de traçabilité, tant que tu peux pas faire ça…

M : Mais au moins, on peut leur demander pareil. Est-ce qu'ils sont capables de nous fournir une traçabilité?

V : Absolument.

La discussion s'est ensuite poursuivie, sur un ton plus posé, alors que les autres participants ont démontré de la considération et on fait preuve d'écoute, alors qu'ils posaient des questions pour mieux comprendre l'expérience vécue par le participant concerné. Le coordonnateur a clos l'échange en valorisant les contributions.

> R : Je pense que cette réflexion-là, elle est excellente et elle va s'appliquer à plusieurs produits, pas juste au téléphone. La question de la traçabilité, il faut la garder en tête. Ça va nous aider dans nos décisions, tant au niveau des critères que dans notre analyse des produits qu'on achète. Dans une pensée cycle de vie, c'est majeur. Merci de l'avoir soulevée.

Un autre exemple de conflit a été observé dans le cadre de la même rencontre, alors que le coordonnateur faisait un suivi sur la planification et le choix des nouvelles fiches. Dans ce cas-ci, le conflit était lié aux intérêts des organisations représentées. Pour chacune des fiches, les rôles et responsabilités étaient discutés, ainsi que le contenu à inclure. Deux personnes s'étaient portées volontaires pour collaborer à la conception de la fiche « services alimentaires ». La première était chargée de projet en développement durable au sein d'une ONG et promouvait l'approvisionnement local. La deuxième agissait comme conseiller en approvisionnement au sein d'une entreprise publique et favorisait un choix en fonction de l'analyse de cycle de vie. Le coordonnateur a débuté la discussion en questionnant le groupe sur le choix de cette fiche et une participante a d'abord valorisé les compétences et contributions d'une de ces personnes. Le membre concerné a précisé que le travail se faisait en collaboration avec une autre participante, qui elle a émis un commentaire négatif sur le travail fait par ce dernier, ce qui laissait sous-entendre un conflit sur la tâche. Ils ont alors fait appel à l'humour pour adresser leur différend.

> R : Services alimentaires, nourriture… S'en était une autre qu'on avait dans notre liste. Est-ce qu'on veut aussi…
>
> MI : Ben Benoît, je pense qu'il a fait un gros travail là-dessus.
>
> B : Ben ça va être en collaboration avec madame l'autre côté-là.
>
> MY : Il n'a pas fait le travail sur le social, mais… *(le ton est un brin sarcastique)*

(RIRES)

B : Et vlan!

(RIRES)

B : Non, elle a déjà vu ma présentation. On s'entend. On est capable de se parler. *(sur un ton rieur)*

MY : On est capable de se parler, mais… *(le même ton sarcastique)*

(RIRES)

B : Si t'avais écouté la présentation que j'ai faite hier, il y a quelqu'un qui a défendu ton point énormément, sur tout ce qui est Écomonde et tout ça. Toute la philosophie derrière ça. La nutritionniste, elle a défendu beaucoup ces trucs-là. Et moi j'ai dit que j'étais totalement d'accord avec ça. *(avec un sourire en coin)*

(RIRES)

Pour vérifier sa compréhension de l'aspect social, un autre participant a ensuite posé une question qui a permis à chacun d'expliquer et justifier son point de vue. Un désaccord a alors été exprimé, en réponse auquel la participante a laissé voir des signes d'exaspération. L'autre participant s'est alors montré à l'écoute, a démontré de la considération et a justifié son point de vue à nouveau. Une proposition a ensuite été faite sur laquelle ils étaient d'accord. La fin de l'échange a porté sur la justification de cette proposition.

MY : C'est un peu l'enjeu qu'on a avec tous les enjeux sociaux qui sont un petit peu cachés dans ça. […] Alors faut pas perdre de vue ça. Ça, c'est mon s*tatement* général, mais pour l'alimentation, c'est très, très clair que c'est un enjeu de souveraineté alimentaire.

B : Là, on rentre dans la politique, on rentre dans…

MY : Ben oui. Mais quand on veut changer les choses… *(un peu exaspérée)*

B : Oui, je comprends. Et je n'ai rien contre l'aspect politique, il y en a

> toujours comme tel. Mais il faut tenir compte de toutes ces considérations-là finalement.
>
> Moi, ce que je dis, et on s'entend là-dessus-là, ces considérations-là, d'achat local, on les a actuellement. Donc, on va pas à côté de ça, mais sauf qu'il faut avoir un portrait global de tous ces enjeux-là. Tu choisis, en fonction de ta mission, pour l'autosuffisance alimentaire, etc., il y a d'autres critères qu'il faut voir. Il faut être plus large que ça. Ce sont des choix que les entreprises doivent faire.
>
> MY : Oui. Et on peut peut-être proposer une approche. Bon, on peut dire qu'on recherche ces critères-là, mais on peut proposer une approche qui fait en sorte qu'on vise un pourcentage d'achat local.
>
> B : Tout à fait.

Ce conflit semblait teinté par les intérêts et objectifs des organisations représentées, ce qui a été confirmé dans le cadre des entrevues. Ainsi, on retrouvait d'un côté les intérêts d'une entreprise et de l'autre, ceux d'une ONG. Ces propos permettaient également de mieux comprendre l'exaspération ressentie à travers les propos et l'expression non verbale.

> Je pense que pour une ONG, nous, notre mission, c'est du changement. C'est ça notre business. C'est de faire évoluer la société et de faire changer la société. Alors je pense que, dans le temps qu'on investit dans une cause, c'est parce qu'on veut voir du changement en bout de ligne. Alors, juste discuter comme ça, c'est pas ça qui apporte le changement. […] C'est pour ça que, quand on met nos énergies, on met beaucoup d'énergies dans notre plaidoyer politique aussi, parce qu'on sait que c'est la structure gouvernementale qui fait changer les choses.
>
> On a un petit peu peur aussi d'avancer, alors on veut se protéger, on veut être blindés. Tous, tous, tous les aspects. On veut pas mettre quelque chose avant, parce qu'après ils vont nous dire, on oublie ça, ça… Alors ça, ça fait que le processus est très, très lent. Ça nous fige un peu. […] On est à essayer de bien travailler, mais en même temps, c'est assez complexe. Mais l'idée qu'on veut se blinder, on a peur de la loi, on a peur du jugement de l'entité, on voit tous les obstacles…

> Fait que là, on est confronté à une ONG. C'est très, très différent. L'approche est très différente. Les enjeux sont très différents aussi. Et tout ça... dans le domaine alimentaire, l'ACV va nous guider. Pis quand t'es une entreprise, évidemment, le signal du prix, après ça, tu vas avoir d'autres enjeux, d'autres parties prenantes comme Écomonde qui va influencer tes décisions.
>
> Elle m'a apporté des arguments que j'avais pas vus. J'ai trouvé ça très intéressant. Mais moi, je vais plus baser sur la science, à ce moment-là. Et c'est le client qui prend la décision en bout de ligne. Moi, je vais faire des suggestions. On va essayer de montrer les impacts positifs, négatifs de chacune des solutions qu'on amène. Et lui, dans le fond, l'entreprise a une mission. Elle va dire - moi, je privilégie par exemple, ce qui est important pour moi, c'est le changement climatique. C'est pas la lutte contre l'acidification des lacs, les forêts, etc. L'alimentaire, c'est comme ça qu'on l'approchait.

Un autre conflit, qui n'avait pas été abordé dans les rencontres, était ressorti dans les entrevues. Celui-ci avait donc la particularité de ne pas avoir été réellement exprimé ni discuté ouvertement. Il y avait une certaine confusion autour de ce conflit qui portait sur la planification et l'assignation des rôles et laissait entrevoir un conflit d'intérêts. Tel que discuté préalablement dans la phase de planification, un budget avait été attribué à ce groupe de travail et un contrat avait été conclu avec la firme service-conseil membre du groupe de travail à titre de partie prenante expert. Les entrevues ont fait apparaître qu'une autre organisation au sein du groupe aurait aussi été en mesure de fournir son expertise pour la création de fiches et aurait pu proposer une offre de service. De prime abord, la façon dont s'était faite l'attribution du contrat ne semblait pas avoir été considérée problématique. Le coordonnateur avait expliqué ainsi cette attribution :

> Et là, y a eu des propositions de faites de la part de LCA. Y a Écomonde aussi qui était intéressé au début à faire ce genre de travail là. Un moment donné, c'est que... Christophe a pris un peu les devants en termes d'une proposition et y a dit – pour pas que ça coûte cher, je pourrais engager des étudiants pour faire ça, ça, ça, ça. Y est arrivé avec une proposition plus concrète. Pis là, on

> s'était reviré de bord et j'avais demandé à Myriam... Est-ce que c'est correct si ça se fait comme ça ? Elle avait dit à ce moment-là - c'est correct. Allez-y avec ça. Y a eu une mini consultation qui avait faite auprès de Myriam pour être certains qu'on...
>
> J'ai compris que c'était correct de le faire comme ça. Puis suite à ça, c'est le contrat qui a été fait entre... [...] c'est Marie-Christine qui a fait l'entente avec LCA. C'est simple. Ça se faisait vite, vite... [...] y a pas de formalités. Ça s'est fait assez rapidement et facilement. Pour que ce soit dynamique, que ce soit rapide. Faut pas que ça froisse personne non plus. Mais je pense que la façon dont ça s'est fait, c'était correct.

Pour certains toutefois, cette attribution faisait ressortir la présence d'intérêts d'affaires, ce qui pouvait occasionner des conflits d'intérêts et un enjeu possible de transparence.

> On sait qu'il y a des intérêts d'affaires, disons dans la participation de certains… Ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas sincères.
>
> Les contrats, c'est un petit peu plus délicat. À mon sens… Ça ne s'est pas fait dans la transparence. Je pense que c'est au moment où LCA avait décidé qu'ils allaient faire les fiches, et ça a comme continué avec LCA. Ils ont dit on va engager des stagiaires… et l'affaire était ketchup. C'est pas grave. Mais je voyais que c'était comme… ça, j'ai moins aimé.
>
> Ce serait bien qu'y ait une approche mieux identifiée et je pense que Marie-Christine va travailler ça, étant donné que l'espace c'est nouveau. Le niveau de l'approche formalisée quand on veut faire un contrat, comment ça doit se faire? Qui consulter? Vu qu'y avait pas grand-chose, je me suis fié à Marie-Christine qui était en charge de ça.

La façon dont a été gérée cette situation conflictuelle porte à croire que le conflit a plutôt été évité. Il n'a pas été discuté dans le groupe, mais a été discuté dans les « coulisses », c'est-à-dire que la personne concernée en a fait mention auprès de la direction générale.

> Ça s'est fait un peu comme… Ça s'est pas super bien fait. À mon sens, ça ne s'est pas fait dans la transparence. [...] (Il y a un enjeu d'affaires), Mais je ne me battrai pas sur ce front-là. Il y a eu quand même des… assez pour que je l'ai mentionné à Marie-Christine. Elle sait que ça existe.

Quant aux impacts de ce conflit, il ne semble pas y avoir eu de répercussion sur le groupe, mais il a tout de même eu une influence sur la participation de la personne concernée.

> Ça explique aussi tu vois… Christophe a demandé des commentaires sur la fiche et j'ai donné un petit peu de temps à ça. Mais c'est sûr que nous, on développe nous-mêmes des outils, on travaille en accompagnement. On travaille avec les producteurs, on travaille avec des choses qui ne font pas d'argent. Alors il faut que je limite le temps que je mets dans ça. Je trouve qu'ils ont développé un bon document et tout ça… mais ça aurait pu être notre service qui le fait, mais… voilà.

De plus, bien que le conflit ait été évité plutôt que résolu, le fait de l'avoir abordé dans les « coulisses » a ravivé des discussions en cours depuis un bon moment déjà sur la présence de consultants à l'intérieur de l'organisation et le malaise vécu relativement à l'attribution de contrats. Même si les contrats attribués étaient petits, il y avait une nécessité d'encadrer les possibles conflits d'intérêts et des travaux sur une politique d'attribution des contrats ont été entrepris par le CA.

Dans l'ensemble, les conflits étaient peu nombreux et n'ont pas eu un impact significatif sur les relations au sein du groupe Fiches technique. La façon dont ils ont été gérés a mené à des ententes et compréhensions communes et le recours fréquent aux autres processus relatifs à la tâche et aux relations interpersonnelles a certainement contribué à limiter leurs occurrences et répercussions. En ce qui a trait au conflit qui a été évité, il a tout de même mené l'organisation à entreprendre des actions. De plus, le

fait qu'il n'y avait pas de conflits interpersonnels est un autre élément qui a assurément concouru à la préservation de la cohésion au sein du groupe.

C'est ainsi que se termine l'analyse des processus relatifs aux relations interpersonnelles au sein du groupe de travail Fiches techniques. C'est aussi sur cette section que se conclut l'analyse des deux cas imbriqués. Le prochain chapitre porte sur la discussion des résultats.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Le chapitre un a porté sur la problématique, incluant la revue de littérature, alors que le second chapitre a exposé le cadre méthodologique. Le chapitre trois a fourni une description du cas, ainsi que des deux cas imbriqués. L'analyse des processus à l'œuvre a fait l'objet des chapitres quatre et cinq. La recherche visait à mieux comprendre comment se produit l'apprentissage social au sein du partenariat multipartite, en s'attardant plus spécifiquement à la participation et à l'interaction entre les parties prenantes. À partir de cet objectif général de recherche, la volonté était de définir les différents processus à l'œuvre. L'analyse a fait ressortir deux catégories de processus, soit des processus relatifs à l'accomplissement des tâches et des processus relatifs aux relations interpersonnelles.

Le présent chapitre présente deux contributions en mettrant à profit deux littératures. Premièrement, la littérature sur l'apprentissage autorégulé, plus particulièrement la régulation socialement partagée contribue à l'explication des phases et processus en vue de l'accomplissement des tâches. Deuxièmement, la littérature sur le travail en équipe fournit un complément bénéfique à la clarification des processus relatifs aux relations interpersonnelles. Leurs apports sont discutés en parallèle avec la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social. La discussion pour chacune de ces deux contributions débute avec une synthèse des résultats et se poursuit avec les

liens avec les théories. Ce chapitre se conclut avec l'élaboration d'un schéma intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite.

6.1 Mise en évidence des processus relatifs à l'accomplissement des tâches pour mieux comprendre les processus multipartites

Respectant la méthodologie de la théorie ancrée, le cadre préliminaire établissait les concepts de façon générale. La revue initiale de la littérature a fourni des pistes, tout en demeurant assez large pour permettre à de nouveaux thèmes d'émerger. Les observations et les analyses ont mené à l'identification des deux catégories de processus : les processus relatifs à l'accomplissement des tâches (chapitre 4) et ceux relatifs aux relations interpersonnelles (chapitre 5). Une seconde exploration théorique a permis d'identifier deux littératures qui permettent de mieux rendre compte des observations. La première est la littérature sur l'apprentissage autorégulé, plus spécifiquement la régulation socialement partagée, qui permet de préciser les phases et processus en vue de l'accomplissement des tâches. L'apport de cette littérature est discuté en parallèle avec la littérature explorée précédemment dans la revue de littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social.

6.1.1 Synthèse des résultats sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches

Les résultats présentés au chapitre quatre ont fait ressortir trois grandes phases à travers lesquelles les participants ont eu recours à divers processus en vue de l'accomplissement des tâches et de l'atteinte des objectifs. À la phase initiale, des objectifs et plans d'action ont été établis. À la seconde phase, le suivi de l'exécution,

les participants étaient engagés dans le travail à faire et posaient différentes actions de façon à progresser vers l'atteinte des objectifs. La troisième et dernière phase était celle de l'évaluation des activités.

6.1.1.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action

L'établissement d'objectifs avait trait à l'identification des actions prévues et des résultats spécifiques souhaités. Au sein du partenariat multipartite étudié, chaque groupe de travail était responsable de déterminer son plan. Ceci ne se faisait toutefois pas de façon isolée et plusieurs éléments étaient impliqués pour en arriver à un plan et des objectifs validés. D'abord, au niveau organisationnel, la direction générale était toujours associée au processus. Pour établir le plan annuel de l'organisation, l'ensemble des organisations membres étaient consultées pour connaître leurs plans et intérêts en matière d'approvisionnement responsable pour l'année à venir. À partir de cette consultation était développé le plan annuel, dont certains objectifs et résultats souhaités pouvaient être assignés à un groupe de travail.

Au sein des groupes de travail, l'établissement des objectifs et du plan débutait généralement par une révision des objectifs et du plan d'action de l'année précédente pour identifier les objectifs atteints et non atteints et déterminer ce qui était à transférer et à reprendre dans le plan pour l'année suivante. Cette première phase était ainsi directement liée à celle de l'évaluation. Certaines propositions d'objectifs pouvaient aussi provenir des membres du groupe. Les intérêts et enjeux des membres (et des organisations qu'ils représentent) avaient donc aussi une influence.

Ces différentes façons d'établir les objectifs étaient reflétées dans les objectifs du groupe de travail Fournisseurs. Un objectif avait été fixé et assigné par le CA, un autre

était un objectif transféré de l'année précédente et un dernier était une proposition du groupe qui avait émergé des discussions. Quant au groupe Fiches techniques, leur mandat avait toujours été de créer de nouvelles fiches. Cet objectif était donc attribué par défaut, mais le choix des fiches à créer tenait compte de la consultation des membres. Les discussions ont toutefois fait ressortir le besoin de réviser les fiches existantes, incluant une révision par une partie prenante oubliée, les fournisseurs, ce qui a été inclus dans les objectifs.

Une fois les objectifs définis, chaque groupe de travail avait à établir son plan d'action. Dans les deux groupes, l'attribution des rôles et responsabilités tenait compte des disponibilités, des compétences et intérêts de ses membres. Pour le groupe Fournisseurs, la volonté était aussi un facteur déterminant puisque les membres avaient à accomplir eux-mêmes le travail. Quant au groupe Fiches, étant donné l'expertise technique nécessaire et l'importance du temps à investir, un budget lui avait été accordé et un mandat avait été attribué à un des membres expert-conseil. Des stagiaires étaient responsables d'accomplir le travail, le mandataire supervisait, alors que les autres membres du groupe avaient essentiellement à valider le travail, à partager des informations ou à fournir de la rétroaction. La contribution des membres était par le fait même beaucoup moins importante en termes de temps et d'efforts que celle des membres du groupe Fournisseurs qui avaient eux-mêmes à faire le travail. Les deux groupes ont par la suite établi un plan en fonction du calendrier organisationnel et des rencontres prévues. Ce plan a ensuite été partagé et validé avec la direction générale.

Enfin, pour être en mesure d'entreprendre l'exécution des tâches, il pouvait être nécessaire de faire appel à certaines connaissances relatives au contenu. Pour le groupe Fournisseur, des outils créés l'année précédente ont été révisés et des recherches ont

été faites, alors que pour le groupe Fiches, les stagiaires ont fait appel à leurs propres connaissances et ont fait de la recherche de contenu, tout en consultant les membres.

Bien que la phase d'établissement des objectifs et du plan d'action soulignait le début du processus et s'est produite avant de débuter les tâches, elle s'est aussi reproduite à différents moments. Dans la majorité des rencontres, par l'entremise du suivi de la planification, des ajustements ont été apportés à la planification initiale. Pour les deux groupes, la planification a été revue de façon récurrente tout au long du suivi de l'exécution.

Tableau 6.1 Les processus et sous-processus de la phase Établissement des objectifs et du plan d'action

Établissement des objectifs	Planification
- Assigner des objectifs (à partir de plan annuel de l'organisation) - Reconduire (ou non) les objectifs de l'année précédente - Proposer de nouveaux objectifs	<u>Tâche</u> - Assigner les rôles et responsabilités - Organiser le travail à faire - Établir les séquences d'actions et échéances - Identifier les ressources nécessaires <u>Contenu</u> - Faire appel aux connaissances pertinentes

6.1.1.2 Le suivi de l'exécution

L'établissement d'objectifs et la planification de la phase préparatoire menait ensuite à la phase de suivi de l'exécution. Alors que les participants étaient investis dans l'accomplissement des tâches, différentes actions pouvaient être posées de façon à progresser vers l'atteinte des objectifs. Les groupes de travail étaient principalement

engagés dans trois types de suivi : suivi du contenu, suivi de la planification et suivi du progrès. Le suivi du contenu portait sur la compréhension, l'exactitude, la qualité et la validation du contenu des tâches. Le suivi du plan référait à la révision de la planification établie. Enfin, par le suivi de la progression, ils évaluaient l'avancement des tâches en fonction du temps. Un élément qui venait influencer la phase de suivi de l'exécution était que, dans le groupe de travail Fournisseurs, le travail était fait par les participants eux-mêmes, alors que dans le groupe Fiches, la majorité du travail était fait par des stagiaires et le mandataire. Les efforts demandés étaient donc plus grands dans le premier groupe.

Le suivi du contenu dans les deux groupes de travail était axé sur la compréhension du contenu des tâches ou sur l'exactitude et la qualité de ce contenu. Ce suivi débutait le plus souvent par une présentation du travail fait depuis la dernière rencontre, par les participants ou les stagiaires. Lorsque le suivi visait la compréhension, les stratégies observées incluaient de questionner pour vérifier ou améliorer la compréhension, d'expliquer ou de justifier et d'exprimer ou confirmer la compréhension (ou incompréhension). Lorsque le suivi visait à assurer l'exactitude et la qualité du contenu, les participants pouvaient demander ou fournir de la rétroaction, des informations ou des propositions, ainsi que réviser ou valider celles-ci.

Outre les stratégies utilisées, d'autres éléments sont venus influencer le suivi du contenu. Dans les deux groupes, le niveau de connaissances et compétences des personnes qui ont contribué était apprécié par l'ensemble. Dans le groupe Fournisseurs, des documents étaient souvent partagés entre les rencontres pour révision, mais un manque de préparation des participants faisait en sorte que beaucoup de temps était investi à réviser en groupe, ce qui était peu efficace. L'absence de certains participants

d'une rencontre à l'autre pouvait avoir un impact sur la compréhension et la qualité de la rétroaction, et donc sur le contenu de la tâche. De même, la non-participation, par absence ou par silence, limitait la contribution au contenu. Les disponibilités et personnalités étaient mentionnées comme des causes possibles à cette absence de participation. Au sein du groupe Fiches, le manque d'efficacité relevé était plutôt lié au temps investi à faire de la validation de contenu en groupe. Un questionnement était aussi présent sur la nature et la valeur ajoutée de cette rétroaction.

Un dernier aspect important du suivi s'est également produit à l'extérieur du groupe pour le groupe Fournisseurs. À mi-parcours, une consultation a été faite auprès des autres membres du partenariat multipartite dans le cadre d'un atelier afin de valider le contenu de la fiche en construction. À cette occasion, les processus observés ont été les mêmes, c'est-à-dire qu'il s'agissait aussi d'actions pour assurer la compréhension ou l'exactitude et la qualité du contenu. Au moment de préparer cette consultation toutefois, le suivi a aussi porté sur la façon de présenter le contenu.

Le suivi de la planification consistait en un suivi sur la planification annuelle, ainsi que sur la planification des rencontres. Ce type de suivi était surtout initié par les coordonnateurs des deux groupes, mais pas seulement. Dans le groupe Fournisseurs, le suivi de la planification des rencontres était un peu plus formalisé. Un ordre du jour était envoyé par courriel par le coordonnateur et il en assurait le suivi par son animation. Un membre du groupe se portait volontaire pour la rédaction d'un compte rendu, envoyé par courriel par la suite et soumis pour approbation à la rencontre suivante. Pour ce qui est du plan annuel, il avait seulement été révisé lors de la dernière rencontre. Dans le groupe Fiches, la planification des rencontres était un peu moins formalisée. L'établissement d'un ordre du jour n'était pas une pratique systématique et le

déroulement de la rencontre était parfois décidé au moment de la rencontre et le suivi de l'ordre du jour était assuré par le coordonnateur, parfois en collaboration avec le mandataire. Les notes étaient prises par le coordonnateur, à partir desquelles il rédigeait les « minutes » (un sommaire des points d'actions identifiés) et qui étaient envoyées par courriel suite à la rencontre. Le plan annuel était toutefois revu à chaque rencontre, puisque chaque objectif était révisé.

Deux principaux processus, qui se découpaient en sous-processus, étaient employés. D'abord, un retour sur le plan et les objectifs pouvait permettre de clarifier la tâche et les échéanciers ou d'identifier les prochaines étapes en fonction de ce qui avait été établi. Un retour à l'objectif était parfois nécessaire pour clarifier la tâche à accomplir et mieux diriger les efforts. Le retour à la planification permettait d'identifier les prochaines étapes en fonction du calendrier prévu et/ou de clarifier les échéanciers. Ce type de suivi était surtout fait à la fin d'une discussion ou à la fin de la rencontre. Tout au long de la phase de suivi de l'exécution, en fonction des différents suivis, des modifications étaient apportées à la planification. Dans le groupe Fournisseurs, les propositions étaient souvent faites par le coordonnateur, les participants se portaient volontaires, se distribuaient le travail entre eux et s'entendaient sur des échéanciers. Dans le groupe Fiches, les propositions étaient plutôt faites par les stagiaires et le mandataire. Les autres participants se portaient volontaires au besoin et le groupe s'entendait sur les nouvelles actions et échéances.

Les groupes avaient aussi recours à différents processus pour effectuer le suivi des progrès vers l'atteinte des objectifs et la réalisation des tâches. Le rôle du coordonnateur était particulièrement clé dans la façon dont était effectué ce suivi. De plus, le suivi du progrès était souvent intimement lié au suivi de la planification. Un

premier suivi des progrès consistait à faire un constat sur l'état d'avancement des tâches, ce qui se traduisait par un retour sur ce qui avait été accompli et pouvait mener à l'identification des prochaines étapes ou de ce qu'il restait à faire. Ce type de suivi était habituellement initié par le coordonnateur en se référant à la documentation respective, les comptes rendus et les « minutes ». Puis, les personnes qui avaient fait le travail partageaient au groupe ce qui avait été fait et ce qui restait à accomplir.

Le suivi du progrès pouvait aussi porter sur le rythme de travail du groupe en fonction du temps alloué ou prévu pour la tâche dans le calendrier ou dans la rencontre. Ce type de suivi a été observé à quelques occasions. Dans les deux groupes, des participants ont mentionné que le temps accordé aux rencontres n'était pas nécessairement utilisé de façon efficace, ce qui pouvait donner l'impression de manquer de temps à certains moments. Les groupes ont investi beaucoup de temps à réviser/valider le contenu de documents dans le cadre des rencontres Dans le groupe Fiches particulièrement, les gens avaient tendance à discuter beaucoup et en détail et la discussion pouvait être « hors sujet » à l'occasion. Dans le groupe Fiches, bien qu'il était prévu de profiter du temps en groupe pour donner de la rétroaction, les documents n'avaient pas été lus à l'avance et le tout se faisait en groupe. Dans tous les cas, lorsque le temps venait à manquer, le suivi du temps amenait à identifier ce qui avait été accompli et ce qu'il restait à faire. Il pouvait amener à faire un retour sur le plan pour clarifier les échéances et adapter le plan au besoin.

Une grande partie du suivi visait à s'assurer que le groupe continue à progresser en accomplissant le travail selon les échéanciers. Le groupe s'assurait de progresser à travers ses actions et discussions, mais la majeure partie de ce suivi était attribuée au coordonnateur du groupe de travail. Ce type de suivi a été moins présent dans le groupe

Fournisseurs, alors que la grande majorité des efforts ont porté sur un seul objectif et que le plan initial n'a été revu que lors de la dernière rencontre. Il a tout de même été observé pour l'objectif qui a été atteint pour s'assurer de respecter l'échéancier de fin d'année. Dans le groupe Fiches, les progrès ont été suivis tout au long par le coordonnateur et les objectifs ont majoritairement été atteints. Des rencontres téléphoniques, plus courtes, étaient en grande partie consacrées au suivi des progrès entre les rencontres en personne, chaque objectif était discuté à chacune des rencontres et des suivis étaient aussi faits par courriel. Dans les deux groupes, des difficultés associées à la capacité de faire ce suivi ont été relevées. Le caractère informel et égalitaire des relations, ainsi que l'absence d'imputabilité étaient identifiés comme rendant ce suivi difficile et obligeant à une plus grande tolérance lorsque les engagements n'étaient pas respectés. Dans le groupe Fiches, il avait aussi été mentionné que, bien que la volonté du coordonnateur à s'assurer des progrès était nécessaire, le suivi n'était pas toujours efficace. Il avait été suggéré qu'il aurait été avantageux d'être plus flexible vis-à-vis la planification initiale des rencontres et de l'adapter en fonction de l'évolution des progrès de façon à être plus efficace.

Les coordonnateurs avaient aussi le rôle de tenir la direction générale informée du suivi des progrès, ce qui se faisait le plus souvent dans le cadre de rencontres de coordination, mais aussi par l'entremise de communications informelles. La présentation et consultation par le groupe Fournisseurs de l'évolution du travail fait sur la fiche portant sur les enjeux sociaux était une autre façon pour la direction de s'assurer des progrès, mais aussi de les communiquer à l'ensemble des membres. À cette occasion avaient toutefois été relevés des manques au niveau de la coordination, de la communication et de l'organisation.

Le tableau ci-dessous fait la synthèse de l'ensemble des processus et sous-processus pour la phase de suivi de l'exécution.

Tableau 6.2 Les processus et sous-processus de la phase Suivi de l'exécution

Suivi du contenu	Suivi du plan	Suivi du progrès
Compréhension - Questionner pour vérifier ou améliorer la compréhension - Exprimer ou confirmer la compréhension-incompréhension - Expliquer-justifier par des informations, explications, exemples *Exactitude-qualité* - Valider-réviser les informations, explications, propositions - Fournir ou demander de la rétroaction, recommandations, propositions - Présenter-informer-questionner sur le travail fait	- Faire un retour au plan et objectifs o Clarifier la tâche et les échéances o Identifier les prochaines étapes - Adapter le plan et les objectifs (planification) o Faire des propositions (étapes, moyens, etc.) o Assigner des rôles et responsabilités o Établir des séquences d'actions et échéances	- Identifier ce qui a été accompli - Identifier ce qui reste à faire - Faire un suivi du rythme et du temps - S'assurer du progrès o En accomplissant le travail selon les échéanciers o Par le suivi auprès de ou par la direction

6.1.1.3 L'évaluation

La troisième et dernière phase était celle de l'évaluation, alors que les participants faisaient un retour sur l'exécution des tâches complétées ou non. La rencontre bilan organisée en fin d'année était l'occasion pour chaque groupe de travail de présenter ce qui avait été accompli au cours de l'année. La préparation de cette présentation

obligeait à faire un certain constat relativement aux objectifs et plans établis en début d'année.

Pour le groupe de travail Fournisseurs, un retour sur le plan d'action a été fait à la fin de la dernière rencontre. À partir du plan rédigé en début d'année, les objectifs et actions ont été rapidement révisés et un constat a été établi pour chacun des objectifs de façon à identifier les résultats à présenter. Un seul objectif avait été atteint et seules quelques actions avaient été posées relativement aux deux autres objectifs. L'échange autour des objectifs a été bref et un seul participant a remis en cause l'atteinte d'un objectif. Le groupe Fiches avait aussi fait ses constats, mais ceux-ci n'ont pas été discutés en groupe. Ils ont plutôt été discutés dans une rencontre entre la direction générale et les coordonnateurs des groupes de travail. Pour ce groupe, les objectifs ont été en majorité atteints, à l'exception d'une action qui ne s'était pas concrétisée. Dans les deux cas, il s'agissait davantage d'identifier des résultats de façon à les rendre visibles à l'ensemble des membres et aux personnes invitées de leurs organisations. Des résultats étaient effectivement atteints, mais dans les deux cas, les membres des groupes avaient fait remarquer l'absence d'analyse critique par rapport à ces résultats. Ils évoquaient toutefois la pertinence de ceux-ci en fonction de la satisfaction des membres et de l'utilisation des outils développés.

Dans les semaines suivant la rencontre bilan, les membres des groupes de travail ont été invités à participer à une rencontre de réflexion sur l'optimisation du fonctionnement des groupes de travail. Les membres du groupe Fournisseurs étant peu nombreux, ils avaient plutôt participé aux discussions des autres groupes et n'avaient malheureusement pu profiter de l'occasion pour partager leurs réflexions en groupe. Pour le groupe Fiches, cette discussion avait permis de faire ressortir certains éléments

d'évaluation du processus, ainsi que des éléments qui avaient contribué positivement ou négativement aux résultats. Sur le processus et son efficacité, ils avaient mentionné que le nombre de personnes impliquées dans la validation de contenu était peut-être trop grand, que le retour en groupe n'était pas toujours aussi pertinent et que la nature de la rétroaction requise n'avait pas été bien définie. Ils avaient aussi reconnu que les échéanciers serrés avaient fait en sorte que moins de temps avaient été disponibles pour la révision et la délibération. Dans les facteurs qui avaient contribué à l'atteinte des résultats, le budget accordé pour l'attribution d'un mandat, les compétences et la complémentarité des membres, ainsi que la clarté des objectifs avaient été mentionné comme facilitants. À l'inverse, la subvention non accordée, le caractère bénévole de la participation et le manque d'imputabilité étaient identifiés comme des facteurs ayant nui.

Le groupe Fournisseurs n'avait pas eu la chance de discuter ensemble du fonctionnement du groupe, mais le caractère bénévole et le manque d'imputabilité étaient aussi ressortis dans les entrevues comme ayant eu un impact important. La participation et les contributions inégales avaient également été relevées. Le calendrier organisationnel, ainsi que l'organisation du travail ont aussi été soulignés. Non seulement le temps investi par les gens était important, mais aussi ce sur quoi et comment était investi ce temps. Comme les membres de ce groupe accomplissaient eux-mêmes le travail, ces facteurs ont eu un impact encore plus grand. L'évaluation du processus et de son efficacité n'avait pas été abordée par le groupe Fournisseurs.

Différentes réactions pouvaient être liées à l'évaluation des résultats et à l'attribution de leurs causes. Dans le groupe de travail Fournisseurs, les membres mentionnaient la fierté de ceux qui avaient participé et de la motivation associée à l'atteinte d'un objectif. Certains se questionnaient sur la satisfaction de ceux qui n'avaient pas participé de près.

Un possible découragement lorsqu'un projet ne se déroulait pas comme souhaité était aussi rapporté. Enfin, il avait aussi été mentionné que les objectifs étaient construits de façon à en évaluer l'atteinte ou non, mais il n'y avait pas de réflexion sur les résultats et donc à savoir s'il y avait satisfaction ou non. Au sein du groupe Fiches, les membres s'étaient montrés plutôt satisfaits des résultats et avaient relevé un impact sur la cohésion et la motivation. Le mandataire avait tout de même partagé un questionnement sur l'évolution des fiches techniques et leur caractère opérationnel.

D'autres réactions pouvaient porter sur des modifications à apporter pour les efforts subséquents. C'est ce qui s'est produit dans le groupe de travail Fiches qui a ajouté une étape de consultation des fournisseurs dans le processus de création de nouvelles fiches. On peut aussi penser que les éléments qui ont été discutés en groupe ont pu être modifiés par la suite, par exemple une définition plus claire des rôles et responsabilités. Outre l'atteinte ou non des objectifs, aucun autre élément d'évaluation n'a été discuté au sein du groupe Fournisseurs et donc aucune modification n'avait été identifiée par ce groupe. En lien avec la première phase d'établissement des objectifs et du plan d'action, le groupe a plutôt reconduit les objectifs et actions non complétés sur le plan de la prochaine année. De même, l'action qui ne s'était pas concrétisée pour le groupe Fiches a aussi été identifiée comme étant à reconduire sur le plan de l'année suivante.

Tableau 6.3 Les processus et sous-processus de la phase Évaluation

Jugements d'évaluation	Réactions
- Évaluer les résultats en fonction des objectifs et plans établis - Évaluer la pertinence des résultats - Évaluer le processus et son efficacité - Attribuer les causes des résultats	- Se montrer satisfaits ou non des résultats - Modifier ou non pour les efforts subséquents - Reconduire l'objectif et reprendre l'exécution (en lien avec la planification)

Ces trois phases se sont déroulées simultanément de façon dynamique, alors que les participants progressaient dans la tâche et que les objectifs et plans étaient modifiés et mis à jour en fonction de la rétroaction provenant du suivi de l'exécution et de l'évaluation. Ainsi, les objectifs et les plans ont été modifiés. De plus, les divers processus étaient partagés par l'ensemble des participants dans le cadre de la participation.

6.1.2 Les processus relatifs à l'accomplissement des tâches : apport de la littérature sur l'apprentissage autorégulé

La revue de littérature sur l'apprentissage social avait mis en évidence des lacunes quant à la conceptualisation de l'apprentissage social et de sa dynamique sociale (Beers et al., 2016; Sol et al., 2013). L'objectif de la recherche avait justement été formulé de façon à répondre à ce manque conceptuel. La revue de littérature avait également fait ressortir que la participation est considérée comme une condition fondamentale du processus d'apprentissage social, qu'elle est principalement définie en fonction de la participation à la décision, mais elle fournit peu d'explications sur ce que les parties prenantes font dans le cadre de cette participation. Il était donc nécessaire d'explorer cette participation de façon à décrire de façon détaillée ce que font les individus dans la participation.

Suite aux observations et au cours de l'analyse, un premier constat qui était ressorti était l'importance de l'objectif. Dès les premières rencontres, il est apparu que les discussions au sein des groupes de travail étaient en grande majorité liées à des objectifs

établis au préalable, ce qui a mené à poursuivre l'exploration de la littérature du côté de la littérature sur l'apprentissage autorégulé. Cette piste s'est avérée fructueuse puisque cette littérature propose justement des phases et des processus auxquels a recours l'apprenant en vue de l'atteinte d'un objectif ou de l'accomplissement d'une tâche. Globalement, les recherches portant sur l'apprentissage autorégulé visent à expliquer « comment l'apprenant réussit à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même le processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010). Ainsi, tout comme l'apprentissage social, l'apprentissage autorégulé met l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. Les personnes sont à l'origine de l'effort investi pour acquérir des connaissances et des compétences et elles adaptent leurs pensées, ressentis et actions pour agir sur l'apprentissage et le contrôler (Boekaerts et Corno, 2005; Hadwin, A. F. et Winne, 2001). Cette piste théorique était donc cohérente avec le cadre préalablement établi, mais aussi avec ce qui était observé dans le partenariat multipartite étudié.

Historiquement, l'apprentissage autorégulé était présenté comme étant une activité cognitive individuelle (Winne *et al.*, 2013; Zimmerman, 1989). À ce niveau, l'autorégulation met l'accent sur les processus de régulation cognitifs et métacognitifs utilisés par les individus pour planifier, adopter et soutenir le cours d'action souhaité (Volet *et al.*, 2009). Les modèles traditionnels de l'autorégulation supposent que le comportement est déterminé par les objectifs et les besoins individuels et que l'influence des autres personnes ou du contexte est limitée (Jackson *et al.*, 2000).

Toutefois, certaines perspectives contemporaines de l'apprentissage autorégulé reconnaissent les influences extérieures et le rôle du contexte comme intrants à un

système d'autorégulation. Ces modèles d'apprentissage autorégulé reconnaissent l'importance du contexte social, bien que le positionnement du social puisse varier, allant d'un élément contextuel périphérique pour l'individu à un processus socialement partagé (Hadwin, A. et Oshige, 2011; Hadwin, A. F. *et al.*, 2011). À l'extrémité de ce continuum se retrouve la régulation socialement partagée (*socially shared regulation*) qui correspond à des processus de régulation, des croyances et des connaissances, interdépendants ou collectivement partagés, qui sont orchestrés dans le but d'un résultat/produit coconstruit ou partagé (Järvelä et Hadwin, 2013; Winne *et al.*, 2013). Elle se déroule au sein de l'accomplissement de tâches coopératives ou collaboratives. L'objectif fondamental de la régulation socialement partagée est qu'une multitude d'individus qui se régulent en arrivent à co-déterminer l'objectif, la planification, les croyances, les stratégies, le suivi, et l'évaluation, en vue d'un résultat partagé. La découverte de la régulation socialement partagée semblait fournir une piste prometteuse et pertinente à explorer puisqu'il semblait y avoir correspondance avec ce qui était observé, mais aussi parce qu'il avait été établi dans la problématique de départ que l'apprentissage était considéré comme étant fonction d'une activité collective située dans un contexte social, dans le but de l'atteinte d'un objectif commun. L'exploration théorique a alors pris la voie de l'apprentissage autorégulé et de la régulation socialement partagée.

Tous les modèles de l'apprentissage autorégulé sont structurés selon une séquence temporelle en trois phases qui fait émerger trois temps de l'autorégulation où opèrent divers processus (Cosnefroy, 2010, 2011; Rogat et Linnenbrink-Garcia, 2011) : planification et objectifs, suivi de l'exécution et évaluation. À travers ces phases, l'apprenant régule divers processus en vue de l'atteinte d'un objectif ou de

l'accomplissement d'une tâche (Hadwin et al., 2011). Étant dirigé vers un but, celui-ci fonctionne comme point de comparaison pour déterminer si des modifications sont à apporter dans le cours de l'exécution (Pintrich, 2004). Le recours aux processus de régulation peut donc aider à acquérir des connaissances et des compétences de manière plus efficace (Zimmerman, 2006) et est directement lié aux résultats tels que la réussite ou la performance (Cosnefroy, 2010, 2011). Le recours aux modèles de l'apprentissage régulé permet d'illustrer les trois phases qui se sont révélées à travers l'étude en plus d'identifier et expliquer certains des processus à l'œuvre.

6.1.2.1 L'établissement des objectifs et du plan d'action

La première phase de l'apprentissage autorégulé correspond à l'établissement des objectifs et du plan d'action. Un élément fondamental de l'identification des objectifs au sein du partenariat multipartite est que ceux-ci doivent être en accord avec les intérêts et enjeux des membres, ainsi que ceux des organisations qu'ils représentent. C'est cet intérêt qui sera à la base de la motivation et amènera les gens à vouloir s'engager. La littérature sur l'apprentissage autorégulé fait référence à des notions telles que « attrait » et « valeur » qui sont essentielles à un engagement dans le processus d'autorégulation. Non seulement les individus ne peuvent s'engager dans un processus d'autorégulation que si l'activité investie est d'une valeur suffisante, mais ceux-ci doivent aussi se percevoir comme suffisamment compétents pour la mener à terme (Cosnefroy, 2011). L'objectif doit donc être perçu comme étant attrayant et réalisable d'une part et d'autre part, les gens doivent avoir la capacité, l'expérience et les connaissances nécessaires pour être en mesure de l'atteindre (Millward *et al.*, 2010). Les gens doivent vouloir atteindre l'objectif, et percevoir la réussite comme étant

possible, à la fois du point de vue du groupe et de l'organisation (Millward et al., 2010).

Pour Zimmerman (2000; 2006) la sélection des buts et stratégies, ainsi que les efforts de régulation sont influencés par les niveaux de connaissances et de compétences des individus, ainsi que par quatre croyances motivationnelles : le sentiment d'efficacité personnel, les attentes de résultats, l'intérêt/valeur de la tâche et l'orientation vers un objectif d'apprentissage. D'abord, les individus ayant un sentiment d'efficacité personnel – une croyance en ses capacités à organiser et mettre en œuvre les actions nécessaires pour atteindre ses objectifs – ont tendance à établir des objectifs plus élevés et sont plus engagés envers ces objectifs. Les attentes de résultats réfèrent aux croyances relatives aux résultats finaux de l'apprentissage. Puisque les apprenants qui réussissent voient les processus comme un moyen efficace d'atteindre les résultats, ils sont plus motivés par les résultats positifs engendrés par ces processus (Pintrich, 2000). Quant à la valeur de la tâche, les recherches démontrent que des résultats attendus qui reflètent une amélioration des compétences augmentent la valeur perçue de la tâche (Karniol et Ross, 1977; Zimmerman, 1985) et, par conséquent, la motivation à poursuivre les efforts. En dernier lieu, un but orienté sur la maîtrise ou l'apprentissage réfère à des croyances au sujet de la valorisation du processus d'apprentissage en soi (Ames, 1992). Les apprenants qui ont de forts objectifs d'apprentissage démontrent des niveaux d'engagement et de performance plus élevés (Graham et Golan, 1991; Nolen, 1988).

La qualité des objectifs est aussi à considérer. Zimmerman (2000) identifie trois propriétés que doivent avoir les buts pour favoriser la motivation (Locke et Latham, 2002; Schunk, 1994; Zimmerman, 2008). Les buts doivent être spécifiques, à court terme et de niveau de difficulté suffisamment élevé. Un but qui ne serait pas assez

spécifique pourrait laisser planer une ambiguïté sur le résultat à atteindre et mener à des résultats autres que ceux réellement attendus. Les buts à court terme permettent des « *feedbacks* » plus immédiats qui permettent de juger du progrès accompli, ce qui leur donne une plus grande force motivationnelle. Enfin, lorsque les individus ont les compétences nécessaires, la difficulté des buts influence les efforts puisqu'ils fourniront davantage d'efforts pour les atteindre (Cosnefroy, 2010). Les buts doivent donc être assez difficiles tout en étant perçus comme réalisables.

Pour Pattberg et Widerberg (2016), l'établissement d'objectifs est une condition du processus de collaboration du partenariat multipartite. Ils soulignent que l'efficacité des partenariats multipartites dépend en partie de l'établissement d'objectifs ambitieux et rigoureux (Beisheim et Liese, 2014). Des niveaux de précision élevés limitent la marge d'interprétation, tandis que des degrés de précision moindres permettent la discrétion et l'interprétation. Ils rapportent que, dans de nombreux cas, les règles établies par le partenariat multipartite sont si vagues et si larges qu'elles limitent l'évaluation et la divulgation, et par conséquent, la responsabilité et la transparence. Le niveau de consensus sur l'établissement des objectifs et stratégies est aussi lié à l'établissement de la confiance et à une amélioration de la collaboration, ce qui augmente les chances de succès (Visseren-Hamakers *et al.*, 2007). Par conséquent, l'établissement d'objectifs ne concerne pas seulement le produit final, mais aussi la manière dont les objectifs ont été fixés dans un processus collaboratif et inclusif. Pour que l'établissement d'objectifs soit réussi, il est important d'établir un processus qui comprend l'élaboration d'une vision et des objectifs communs dès le départ, de travailler à une définition commune du problème et de viser des objectifs clairs et mesurables (Pattberg et Widerberg, 2016).

Armitage *et al.* (2008) relèvent aussi l'importance d'objectifs, de résultats et d'apprentissage, clairement définis pour une évaluation efficace. Ils spécifient toutefois que l'un des défis de l'évaluation est que les objectifs peuvent évoluer et changer et que les résultats anticipés se développent à travers le processus d'apprentissage. Dans le même ordre d'idée, Wals et al. (2009) soulignent qu'il peut être difficile de formuler à l'avance les résultats attendus de l'apprentissage social, notamment parce que les objectifs et résultats espérés peuvent changer en cours de projet, alors que de nouvelles perspectives et idées émergent. Une difficulté supplémentaire vient du fait que les processus d'apprentissage social sont dynamiques et caractérisés par un haut degré incertitude.

Au sein du partenariat étudié, l'intérêt était effectivement à la base de la motivation. Par la consultation des intérêts pour les membres de l'organisation, il y avait un souhait que les objectifs leur correspondent. Un processus avait également été mis en place pour l'établissement des objectifs. Par la consultation de l'ensemble des membres et l'exercice de planification stratégique, une direction avait été définie à l'aide d'une vision qui établissait des objectifs et actions sur un horizon de quatre ans. Les statuts et règlements prévoyaient également l'établissement d'un plan annuel.

L'intérêt était aussi à la base de la motivation des membres qui choisissaient de s'investir dans un groupe de travail et encore plus pour ceux qui avaient eux-mêmes à faire le travail. Quant aux sous-processus d'établissement des objectifs, ils pouvaient aussi se comparer à ce qui se fait dans le monde académique ou professionnel en ce sens que des objectifs pouvaient être assignés (par un professeur ou superviseur par exemple), des objectifs pouvaient être identifiés par la personne et certains pouvaient être reconduits d'un cycle d'apprentissage à l'autre puisque non atteints dans leur

totalité.

Au sein du groupe de travail Fournisseurs, les résultats ont montré que l'objectif qui a été atteint était celui que les membres avaient eux-mêmes proposé. L'intérêt pour la tâche et pour l'apprentissage était présent, mais pouvait varier d'une personne à l'autre si on considère les contributions variables de chacun. Certains objectifs pouvaient aussi être considérés comme un peu vagues. L'étude d'une méthodologie, par exemple, informe peu sur les résultats attendus. Cet objectif avait d'ailleurs été laissé en plan en cours d'année. Par ailleurs, les objectifs du groupe Fiches avaient toujours été les mêmes et les participants étaient en grande majorité membres de ce groupe depuis au moins deux ans, les objectifs étaient donc connus et l'intérêt était déjà présent. Les objectifs étaient assez précis, si ce n'est le nombre de fiches qui aurait pu être établi dès le départ. Dans les deux groupes, les gens qui ont participé avaient un niveau de compétences adéquat. Toutefois, dans le groupe Fiches, les connaissances et compétences ont été jugées insuffisantes pour l'accomplissement de la tâche. Le recours à des ressources externes a permis de combler cette lacune et les membres avaient confiance dans leur capacité à réussir. Dans le groupe Fournisseurs, les gens qui ont contribué avaient un bon niveau de compétences, mais il serait pertinent de se questionner à savoir si les membres qui ont été majoritairement absents avaient un niveau adéquat pour la tâche à accomplir. Enfin, bien que la littérature sur l'apprentissage socialement partagé prend en considération le contexte, le contexte de la présente étude a la particularité que les participants représentent également une organisation. Ainsi, outre l'intérêt personnel, les intérêts de l'organisation d'appartenance sont primordiaux.

En faisant un retour sur la revue de littérature du premier chapitre sur le partenariat

multipartite et l'apprentissage social, les résultats informent sur l'importance dans la première phase de certaines conditions identifiées comme facilitant l'apprentissage social. Au niveau des individus, les valeurs, objectifs et aspirations viennent influencer l'établissement des objectifs, de même que la motivation, les capacités, expertises et compétences. La disposition des personnes envers l'apprentissage était également facilitant. Au niveau du partenariat multipartite, son engagement dans une telle démarche, incluant des groupes de travail, est fondé sur un engagement dans un processus d'apprentissage continu, et démontre la mise en place d'une structure d'apprentissage. La diversité des intérêts des parties prenantes a certainement un rôle à jouer. De plus, la consultation et l'établissement d'un plan d'action sur quatre an, révisé annuellement, est l'œuvre d'un leadership qui souhaite établir une vision commune. De plus, comme indiqué par Pattberg et Widerberg (2016), l'établissement des objectifs vient aussi influencer la confiance et la collaboration, identifiées comme des composantes essentielles du processus d'apprentissage social.

De la discussion sur l'établissement des objectifs, il ressort que :

- ceux-ci doivent correspondre aux intérêts des organisations, mais aussi des personnes qui participent;
- ils doivent être établis à travers un processus inclusif et collaboratif;
- ils doivent inclure des objectifs de résultats et d'apprentissage;
- un certain degré de précision est souhaitable, tout en laissant place à une part d'inconnu et d'ambiguïté puisque ceux-ci peuvent évoluer et changer en cours de processus.

Quant à la planification, elle réfère aux décisions portant sur comment atteindre l'objectif (Zimmerman, 2006). L'analyse de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) suggère que les groupes s'engagent dans deux types de planification, soit de la tâche et

du contenu. La planification de la tâche renvoie à la planification de la logistique, incluant l'interprétation du travail à faire et l'attribution de rôles ou la division du travail. Dans leur étude, il s'agissait de groupe d'étudiants, alors la planification débutait avec une révision des directives pour ensuite planifier comment la tâche serait accomplie et comment chaque membre serait impliqué. À ce stade, ils ont observé que la qualité de la planification pouvait varier. Alors que certains groupes avaient efficacement convenu d'un plan clair à être utilisé pour diriger le travail, d'autres groupes avaient débuté la tâche sans établir un plan précis. L'établissement d'un plan partagé permettait de s'y référer plus tard pour faire le suivi des progrès, alors qu'un plan qui manquait de clarté était jugé inefficace puisqu'il conduisait à d'autres inefficacités au moment du suivi.

Les groupes de travail étudiés n'avaient évidemment pas de directives données, mais établissaient leur plan en fonction des objectifs. De façon similaire, ils établissaient les grandes actions à poser et les échéances, ils organisaient entre eux le travail à faire et assignaient des rôles et des responsabilités pour les membres du groupe. La seule différence serait l'ajout de l'identification de ressources nécessaires, par exemple pour le groupe Fiches qui a dû prévoir un budget et l'embauche de ressources externes. Cette attribution de ressources a d'ailleurs été identifiée comme un élément facilitant lors de l'évaluation. À l'inverse, une subvention non accordée avait amené à retarder certaines actions en cours de processus.

Quant à la clarté du plan partagé, le groupe Fiches avait établi un plan dès le départ, sous la forme d'un document qui décrivait les livrables et responsabilités, qui a été repris tout au long des rencontres, ce qui a grandement contribué à l'efficacité du suivi. Un calendrier des rencontres avait aussi été fait. Par contre, comme l'ont mentionné les

membres du groupe lors de la phase d'évaluation, les rôles et responsabilités n'avaient pas été établis clairement, ce qui a eu une influence sur le processus par la suite. L'évaluation avait aussi fait ressortir que des échéanciers trop serrés avaient aussi nui puisqu'ils limitaient le temps disponible pour la révision et la délibération. Dans le groupe Fournisseurs, un document avec les objectifs et grandes actions avait aussi été rédigé en début d'année, ainsi que le calendrier des rencontres. Toutefois, le plan n'a été revu qu'à la dernière rencontre au moment de faire un bilan. Il s'est avéré que les rôles et responsabilités n'étaient pas non plus très clairs, puisqu'ils étaient revus d'une rencontre à l'autre lors des suivis sur la planification. De plus, en fin de parcours, certains participants avaient relevé que le calendrier organisationnel, et l'organisation du travail avaient nui à l'atteinte des objectifs. Dans les deux groupes, le manque de clarté du plan a engendré des problèmes d'efficacité lors de la phase de suivi de l'exécution.

Selon Mostert et al. (2007), la nécessité de clarifier le rôle de la participation des parties prenantes est un élément important pour l'apprentissage social. Dans les cas qu'ils avaient étudiés, les moyens, le calendrier et l'objectif de la participation des parties prenantes n'avaient été pas clarifiés, ce qui avait eu des effets négatifs sur l'apprentissage social. Un manque sur le rôle de la participation des parties prenantes avait donc été identifié par comme un facteur qui pouvait entraver l'apprentissage social. Sur le calendrier des rencontres, la recherche indiquait également la nécessité d'assurer un nombre et une fréquence suffisants pour assurer le progrès (Mostert et al., 2007; Muro et Jeffrey, 2012). Et donc, l'établissement d'une planification adéquate doit être réaliste en favorisant la participation du plus grand nombre, tout en prévoyant des rencontres assez fréquentes pour permettre le progrès.

La planification du contenu concerne la planification axée spécifiquement sur le contenu associé à la tâche à accomplir. Par exemple, dans la recherche de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), il s'agissait de planifier le contenu mathématique nécessaire à la résolution d'un problème pendant la tâche. Les étudiants pouvaient notamment réviser la définition et les étapes d'un calcul, sélectionner les bases de données à utiliser, etc. Dans le groupe de travail Fournisseurs, les membres avaient d'abord fait appel à des connaissances pertinentes existantes en révisant les fiches déjà créées. Par la suite, ils avaient eu à faire des recherches pour identifier le contenu à inclure dans la fiche à concevoir. Pour le groupe Fiches, ce sont plutôt le mandataire et les stagiaires embauchés qui ont fait appel à leurs propres connaissances, ont fait des recherches au besoin, tout en consultant les membres pour un accès à leurs connaissances à eux. Dans les deux cas, ils avaient fait appel à des connaissances du contenu pertinentes à la tâche, à l'interne et à l'externe. Toutefois, juste par le travail à faire pour obtenir les connaissances, la planification du groupe Fournisseurs annonçait une implication nécessaire beaucoup plus grande. La recherche de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) avait de plus démontré qu'une planification de contenu de qualité incluait la justification du choix de contenu ainsi que l'intégration des recommandations des individus dans le travail sur la tâche, ce qui se produisait à travers le suivi sur le contenu. C'est aussi ce qui s'est produit dans les groupes de travail à travers les propositions, explications et modifications apportées par la suite.

À la lecture des résultats, la planification met aussi en évidence des conditions facilitantes de l'apprentissage social. Au niveau individuel, elle ajoute l'importance de la volonté des gens à vouloir s'engager aux facteurs déjà identifiés. Au niveau du partenariat multipartite, un bon niveau de connaissances et de capacité au sein du

partenariat, associé à la diversité des parties prenantes permettent la combinaison et un accès à une multitude de connaissances et compétences. De plus, un accès à des ressources est important puisqu'il permet d'aller chercher des ressources nécessaires en termes de connaissances, mais aussi de capacités à faire le travail. Au niveau de la structure de gouvernance, un financement externe peut aussi être facilitant. Un financement externe non accordé avait obligé le groupe à remettre certaines actions à plus tard. Sur le processus, la participation et l'engagement de tous sont à considérer dans la planification, en s'assurant de bien clarifier les rôles et responsabilités.

Selon le modèle de l'apprentissage autorégulé, il est proposé que la phase d'établissement d'objectifs et de planification se produit le plus souvent avant de commencer une tâche, mais il peut en fait se produire à n'importe quel moment. Ainsi, les apprenants peuvent commencer une tâche en fixant des objectifs spécifiques, mais ceux-ci peuvent être ajustés à tout moment pendant l'exécution des tâches en fonction du suivi et de l'évaluation (Pintrich, 2000). De façon similaire à ce qui a été observé dans les groupes de travail, Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont aussi relevé que la planification avait continué à jouer un rôle important une fois que les groupes avaient commencé à travailler sur la tâche. Par exemple, les groupes pouvaient prendre un temps d'arrêt pour revoir le plan. Ils ont aussi remarqué un chevauchement entre la planification et le suivi en ce sens que, dans la phase de suivi de l'exécution, les groupes passaient une partie du temps sur le suivi du progrès et de la planification. En conformité avec les résultats de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), au sein des deux groupes de travail, la planification s'est aussi produite tout au long du processus, puisqu'un suivi sur la planification était fait dans toutes les rencontres.

De la discussion sur la planification, il ressort :

- l'importance d'établir un plan partagé, clair pour tous, en portant une attention particulière à la définition des rôles et responsabilités de chacun et à une planification adéquate des rencontres;
- que le choix du contenu de la tâche doit être justifié et intégrer les recommandations des participants. La diversité des connaissances et compétences est alors facilitante;
- que la planification continue à jouer un rôle important et se produit tout au long du processus.

6.1.2.2 Le suivi de l'exécution

La deuxième phase, le suivi de l'exécution, représente le coeur du modèle de l'apprentissage autorégulé, alors que l'apprenant est engagé dans la tâche et qu'il s'efforce de contrôler son action de façon à atteindre le but fixé grâce à un ensemble de stratégies d'autorégulation (Zimmerman, 2006). Ces stratégies correspondent à des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé et c'est par l'utilisation de ces stratégies que l'apprenant prend le contrôle de son apprentissage (Cosnefroy, 2010). Conformément aux résultats de la présente étude, Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) mettent en évidence que les groupes s'engagent principalement dans trois types de suivi : suivi du contenu, de la planification et de la progression du groupe. Les résultats de la présente recherche détaillent davantage les sous-processus utilisés. Ils ajoutent également certains éléments qui sont venus influencer le suivi du contenu. Comparativement à leur étude qui porte sur des groupes d'étudiants, les tâches dans lesquelles étaient investis les participants visaient une utilisation concrète et l'exécution se déroulait sur plusieurs mois.

Suivi du contenu

Le suivi du contenu est axé sur l'évaluation de la compréhension du contenu du travail de groupe, ainsi que l'exactitude et la qualité du contenu. Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont observé que lorsque le suivi visait la compréhension, il comprenait généralement des explications et des justifications visant à favoriser la compréhension conceptuelle. De même, les membres du groupe se faisaient mutuellement des commentaires, accompagnés d'explications, sur la base d'un travail individuel ou conjoint sur la tâche. Cette rétroaction comprenait souvent une explication détaillée du changement recommandé. Un élément clé du suivi du contenu était l'accent mis sur la compréhension du contenu par l'ensemble des membres du groupe. Par conséquent, un suivi de contenu de haute qualité avait souvent lieu lorsque la résolution de problèmes se faisait en collaboration, et que les membres du groupe évaluaient ensemble les contributions au contenu puisque plusieurs personnes étaient responsables du suivi du contenu et de l'intégration des révisions. Le résultat était alors une réponse améliorée qui reflétait une réponse de groupe.

Ses résultats sont en accord avec ceux de la présente recherche, qui va un peu plus loin et inclut aussi le questionnement pour vérifier et améliorer la compréhension, en plus de l'expression ou confirmation de la compréhension (ou incompréhension). Ucan et Webb (2015) avaient aussi noté des sous-processus similaires et avaient remarqué que ceux-ci avaient eu comme fonction d'encourager les membres du groupe à réfléchir, à clarifier et à justifier leur compréhension, en plus de soutenir la co-construction des connaissances en permettant un développement conjoint et un raffinement des idées pendant la discussion de groupe. C'est aussi ce qui a été observé dans les groupes

étudiés alors que ces sous-processus encourageaient la réflexion, le partage des connaissances et favorisaient la compréhension du contenu par l'ensemble du groupe.

Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont également observé que les membres du groupe faisaient un suivi de l'exactitude du contenu de la contribution d'un ou plusieurs individus. Cette contribution pouvait ensuite être élaborée, corrigée ou améliorée. Dans un tel cas, même si la tâche du groupe était répartie entre les individus, l'accent était mis sur le développement de la compréhension du contenu parmi les personnes impliquées dans la tâche. Ses résultats sont aussi conformes à ce qui a été observé dans les groupes étudiés. Les sous-processus ont été détaillés pour mieux rendre compte des processus observés. Ainsi, le suivi qui vise à assurer l'exactitude et la qualité du contenu est divisé en trois sous-processus : présenter-informer sur le travail fait, fournir ou demander de la rétroaction des recommandations ou des propositions et valider-réviser les informations, explications et propositions. Une autre différence avec la recherche de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) est que, en plus de viser une utilisation concrète, le contenu développé devait être représentatif des intérêts des membres du groupe, mais aussi de l'ensemble des membres de l'organisation. C'est pourquoi le suivi du contenu pouvait aussi se faire au niveau du partenariat multipartite par la consultation de l'ensemble des membres. Ainsi, bien que la compréhension était essentielle, l'exactitude du contenu l'était tout autant et donc, l'ensemble des sous-processus visait à favoriser une plus grande qualité et exactitude.

Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont aussi relevé d'autres situations où le suivi de contenu était de moindre qualité. De telles situations ne se sont pas produites dans les groupes de travail étudiés, mais il est plausible qu'elle puisse se présenter dans d'autres groupes. Certaines situations abordées plus loin dans la gestion des conflits ont quand

même certains points communs avec celles-ci. Dans certaines interactions remarquées par Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), un suivi de contenu pouvait être fait par un membre du groupe, mais être ignoré par le groupe. Une telle situation peut laisser croire que seuls certains membres du groupe sont qualifiés pour suggérer des révisions ou des changements liés au contenu. Lorsque cela s'est produit, le résultat de groupe n'a pu bénéficier des suggestions de tous les membres. Dans d'autres cas, le groupe évitait de faire un suivi de la compréhension du contenu auprès d'un membre en particulier. Par exemple, les membres du groupe étaient conscients qu'une personne avait une compréhension erronée, mais la situation n'était pas adressée. Un dernier exemple est lorsque le suivi du contenu proposé est particulièrement critique ou sévère. Un tel suivi peut mettre la personne sur la défensive et rendre difficile la négociation d'une compréhension partagée du contenu. Ces exemples amènent à réfléchir à l'idée d'un continuum entre deux extrêmes (l'ignorance ou le trop critique) et le défi serait alors de savoir doser pour qu'un suivi d'un contenu soit jugé constructif.

Les résultats viennent aussi appuyer certaines conditions de l'apprentissage social identifiées dans la revue de littérature qui viennent influencer le suivi du contenu. Au niveau des individus, les compétences et expertises apportées par chacun du groupe ont une grande influence sur le contenu. La recherche ajoute la notion de complémentarité qui a été identifiée comme un facteur facilitant lors de la phase d'évaluation. L'ouverture, la capacité d'autoréflexion et l'engagement envers l'apprentissage sont aussi facilitants, ainsi que la motivation à vouloir contribuer et la disponibilité. Certains traits de personnalité, dont l'ouverture, avaient été relevés dans la littérature, mais ils étaient davantage associés au changement. La recherche indique que d'autres traits de personnalité seraient aussi à considérer. Les participants avaient par exemple

mentionné que des personnalités plus introverties qui demeurent silencieuses contribuent peu au contenu. Au niveau du partenariat multipartite ressort le niveau de compétences et capacités, ainsi que la diversité qui peuvent contribuer à la qualité du contenu.

Au niveau du processus, une pensée systémique, la réflexion, ainsi que l'intégration de différentes connaissances, viennent contribuer à la compréhension et à qualité du contenu puisque, en adoptant une perspective large et critique, les participants souhaitent établir un contenu qui soit le plus complet possible, représentatif des diverses réalités, en plus d'être utilisable par l'ensemble des membres. Une bonne volonté, une compréhension commune et une confiance sont aussi essentielles. Sur la base de cette confiance, les participants acceptent de partager des informations, ont confiance en la qualité des contributions et choisissent de s'engager. Parvenir à une compréhension commune des objectifs est également primordial. Comme il a été observé dans le comité Fournisseurs, les participants ont eu à faire quelques pas en arrière pour arriver à une définition commune de ce que sont les enjeux sociaux, ce qui a permis au groupe de poursuivre par la suite dans l'accomplissement de la tâche. C'est aussi à travers la collaboration et la négociation que les participants arrivent à coconstruire le contenu.

La participation et l'engagement prolongé sont également primordiaux, bien qu'ils peuvent être difficiles à réaliser. Un engagement variable est l'une des difficultés rencontrées dans le groupe Fournisseurs. La présence non constante de certaines personnes d'une rencontre à l'autre avait un impact sur la compréhension et la qualité du contenu. Souvent, un manque de disponibilité de la personne en raison de son travail pouvait influencer son engagement et donc l'engagement organisationnel, en raison du

temps rendu disponible, venait aussi influencer. De plus, une participation équivalente entre les membres, bien que souhaitée, n'était pas réalisée et la majorité du travail se trouvait à être majoritairement accompli par les mêmes personnes. Sol et al. (2013) avait justement mis l'accent sur l'importance de l'engagement dans le processus en termes de motivation, temps et argent, alors que Muro et Jeffrey (2012) insistaient sur une participation égale des participants en termes d'influence. Par contre, Medema et al. (2015) avaient aussi constaté que souvent, il s'agissait du même groupe de personnes qui était impliqué et qu'il était difficile d'inclure un groupe large et diversifié. Ils avaient aussi relevé que le caractère volontaire de la participation amenait des défis relativement à un engagement actif dans le temps. Un manque d'engagement pouvait être dû au fait que les participants doutaient des impacts réels sur le terrain, mais aussi qu'il n'y avait aucune obligation à participer. De plus, les parties prenantes collaboraient si elles avaient un intérêt dans ce qui était proposé et que cela était bénéfique à leur travail. Si l'avantage n'était pas clair, la collaboration était plus difficile à obtenir.

La facilitation, un autre élément du processus considéré comme facilitant l'apprentissage, aurait certainement pu être mise à profit ici pour assurer un meilleur partage et une plus grande participation de tous, en encourageant les personnes introverties à s'exprimer par exemple. Dans le groupe Fiches cependant, les stagiaires mandatés étaient en charge du contenu et donc l'investissement en temps et en efforts nécessaires pour les participants étaient moins grand. La participation était plutôt équivalente et l'engagement constant. Il reste que même si l'engagement prolongé et la participation égalitaire sont souhaitables, les parties prenantes ne sont pas nécessairement également « équipées », en termes de capacités ou de compétences par

exemple et qu'il peut être difficile de participer en raison de contraintes de temps ou financières (Medema et al., 2015). Wals et al. (2009) suggèrent également qu'il pourrait être nécessaire de clarifier ce qu'implique la participation et ce qui pourrait être considéré comme un niveau de participation satisfaisant.

De la discussion sur le suivi du contenu il ressort :

- Que le suivi encourage la réflexion, le partage des connaissances et la compréhension du contenu;
- qu'il vise aussi à assurer l'exactitude et la qualité du contenu, qui doit également être représentatif des intérêts des membres du groupe et du partenariat multipartite;
- que la diversité et la complémentarité des expertises et compétences sont à considérer dans la constitution des groupes;
- que la participation égalitaire et l'engagement prolongé sont souhaités, mais peuvent être difficiles à réaliser.

Suivi de la planification

Le suivi du plan est défini par Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) comme faisant référence à la révision des directives de la tâche ou révision de la planification de la tâche ou du contenu qu'ils avaient établi pour l'accomplissement de la tâche. Ils ont observé que les groupes faisaient un suivi du plan établi initialement, ou au début de la période de classe, en révisant le plan ou bien en revenant sur les directives pendant qu'ils travaillaient sur la tâche. Par exemple, les étudiants pouvaient revenir sur le plan initial pour clarifier ce sur quoi ils devraient travailler et revoir les prochaines étapes qu'ils avaient déterminées.

Les processus observés dans les groupes étudiés étaient fort comparables, si ce n'est que le suivi de la planification portait sur la planification annuelle et sur la planification des rencontres. Il y avait toutefois la particularité que ce type de suivi était souvent initié par une ou des personnes en particulier (le coordonnateur, parfois avec un mandataire), certains documents relatifs à la planification étaient habituellement partagés à l'avance (ordre du jour et « minutes ») et ces personnes communiquaient le plan de la rencontre en début de rencontre. Tout comme l'avaient aussi observé Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), un retour au plan et aux objectifs pouvait être nécessaire en cours de rencontre pour clarifier la tâche à accomplir et mieux diriger les efforts, notamment en se rappelant l'objectif derrière l'accomplissement de la tâche. Un retour à la planification pouvait aussi permettre d'identifier les prochaines étapes en fonction du calendrier prévu et/ou de clarifier les échéanciers. Un tel retour était souvent fait à la fin d'une discussion ou à la fin de la rencontre.

Le second sous-processus identifié par Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) est la modification du plan. Ils ont observé que des ajustements au plan étaient également parfois nécessaires, notamment en fonction du suivi du contenu des travaux du groupe. Par exemple, en vérifiant si le groupe avait effectué correctement la tâche, il avait été réalisé qu'une erreur avait été commise, que le graphique dessiné n'était pas le bon et qu'il était nécessaire de revoir le plan. De la même façon, les résultats de la présente recherche ont montré que, dans les deux groupes, tout au long de la phase de suivi de l'exécution, des modifications ont été apportées à la planification en fonction des différents suivis.

Et donc, conformément à la phase préparatoire, des propositions d'étapes ou de moyens étaient faites, des rôles et responsabilités étaient assignés et des échéances étaient

établies. Par conséquent, les conditions facilitant l'apprentissage social lors de la phase de planification s'appliquent également à son suivi. Par exemple, au niveau individuel les intérêts et motivations des membres du groupe, ainsi que les compétences et expertises viennent influencer le suivi de la planification. De plus, sur le processus, la clarté des rôles et responsabilités des parties prenantes quant à leur participation est importante, de même que l'engagement en termes de temps mis à la disposition des personnes.

De façon similaire à ce qui s'est produit dans le groupe de travail Fournisseurs, qui n'avait revu le plan initial que lors de la dernière rencontre, Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont aussi observé un manque quant au suivi du plan alors que les étudiants avaient omis de revisiter le plan établi en cours de route. Lorsqu'ils ne revenaient pas sur le plan initial, les étudiants supposaient à tort qu'ils avaient terminé la tâche ou ne reconnaissaient pas le problème dans l'exécution du plan. Dans le cas du groupe Fournisseurs, le groupe n'avait pas relevé de problème, si ce n'est qu'un participant avait remis en cause l'atteinte d'un objectif lors de la discussion en vue de la présentation du bilan, alors que seulement un des trois objectifs avait été atteint, les autres ayant été plus ou moins laissés de côté. Une telle situation ne s'est pas produite dans le groupe Fiches puisque le plan initial était révisé à chacune des rencontres. Ainsi, bien que le suivi de la planification pouvait être fait par toute personne au sein du groupe, il était le plus souvent associé au coordonnateur du groupe de travail qui était responsable de l'animation. Et donc le manque relatif au suivi de la planification au sein du groupe Fournisseurs fait ressortir l'influence importante de la facilitation sur le suivi de la planification. Comme le soulignent Wals et al. (2009), les compétences de facilitation peuvent être mobilisées chez les différentes personnes participantes ou le

rôle peut être attribué à une seule personne, à l'interne ou à l'externe, mais il importe de s'assurer de la qualité de la facilitation du processus dont dépend le succès de l'apprentissage social.

De la discussion sur le suivi de la planification, il ressort :

- l'importance de la qualité et clarté de la planification initiale;
- que l'ensemble de la planification doit être révisée et adaptée de façon continue;
- que la facilitation devrait porter une attention particulière au suivi de la planification.

Suivi des progrès

En plus du suivi du contenu et de la planification, les groupes font aussi un suivi de la progression. Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont observé que les membres du groupe faisaient un suivi des progrès vis-à-vis l'atteinte des objectifs déterminés pour la tâche et sa finalisation. Un premier sous-processus qu'ils ont identifié pour le suivi de la progression était de reconnaître ce qui avait déjà été accompli, puis d'identifier les prochaines étapes de la tâche ou ce qui restait à accomplir. C'est aussi ce qui a été observé dans les groupes étudiés. Dans les deux groupes, le plus souvent, ce type de suivi était initié par le coordonnateur qui animait la rencontre en fonction des points de discussion prévus, puis les personnes qui avaient fait le travail partageaient au groupe ce qui avait été fait depuis la dernière rencontre et ce qui restait à accomplir.

Un deuxième sous-processus que Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont distingué consistait à faire un suivi du rythme (*pace*) du groupe et du temps restant relativement au temps alloué pour la tâche. Ce type de suivi était observé lorsque les étudiants vérifiaient le temps qu'il restait, reconnaissaient que le temps était limité pour être en

mesure de terminer la tâche. En réaction, des étudiants rappelaient au groupe qu'ils devaient continuer à avancer. Dans le cadre de la présente étude, un suivi de ce type a utilisé à quelques reprises. Le plus souvent, la rencontre tirait à sa fin et les points prévus à l'agenda n'étaient pas complétés. Ce qui menait à identifier ce qui avait été accompli et ce qui restait à faire avant de faire un suivi sur la planification. À une autre occasion, dans le groupe de travail Fiches, une participante était intervenue pour suggérer de revoir la façon de réviser le contenu en groupe, le groupe avait alors revu ensemble la planification et avait poursuivi la rencontre en passant au prochain point à l'ordre du jour

Un dernier sous-processus était observé par Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) lorsqu'un « facilitateur » désigné prenait la responsabilité de s'assurer des progrès. Celui-ci s'assurait que les membres du groupe progressent en restant concentrés sur la tâche et en accomplissant le travail qui leur avait été confié en temps opportun. Ces stratégies de suivi des progrès avaient été efficaces, car elles avaient contribué à maintenir l'élan du groupe et à garder le rythme. De façon comparable, dans les deux groupes étudiés, ce suivi était en majeure partie attribué aux coordonnateurs des groupes de travail. Il avait toutefois fait particulièrement défaut au sein du groupe Fournisseurs, dont la grande majorité des efforts ont porté sur un seul objectif et le plan initial, incluant deux autres objectifs, n'a été revu qu'à la dernière rencontre. Ce suivi a tout de même été observé quant à l'objectif atteint, alors des suivis ont été faits pour s'assurer de respecter l'échéancier de fin d'année. Dans le groupe Fiches, le coordonnateur s'est assuré des progrès en faisant un suivi du plan initial dans toutes les rencontres et en utilisant différents moyens entre les rencontres (courriels, rencontres téléphoniques). Par contre, certains participants avaient remis en question l'efficacité

de ce suivi, affirmant que ce suivi était peut-être trop rigide et pas nécessairement efficace. Les deux groupes avaient aussi en commun des difficultés qu'ils avaient relevées quant à l'application de ce suivi en raison du caractère informel et égalitaire des relations et de l'absence d'imputabilité. À ce sujet, Wals et al. (2009) avaient justement soulevé qu'il peut être difficile pour un membre du groupe de faciliter le processus, puisque les participants souhaitent habituellement discuter sur un pied d'égalité et peuvent ne pas apprécier qu'un membre du groupe, quel que soit son niveau d'expertise, prenne les devants pour faciliter le processus, même si c'est pour les mener dans la bonne direction. C'est pourquoi ils suggèrent qu'il est souvent préférable de faire appel à un expert en processus qui ne fait pas partie du groupe, mais qui est quand même accepté de tous.

Étant donné le contexte spécifique du partenariat multipartite, les coordonnateurs avaient aussi le rôle de tenir la direction générale informée des progrès et différents moyens étaient mis en place à cet effet. Les groupes de travail pouvaient aussi avoir à faire des présentations sur les travaux en cours, ce qui permettait à la direction de demeurée informée, mais aussi de communiquer les progrès à l'ensemble des membres. Toutefois, des problèmes relevés sur la préparation de la présentation du groupe de travail Fournisseurs laissaient sous-entendre des lacunes au niveau du suivi entre la direction et la coordination de ce groupe.

Pour terminer la discussion sur le suivi des progrès, un retour sur la littérature du premier chapitre met en évidence, au niveau du processus d'apprentissage social, l'importance de la facilitation en ce qui a trait à ce processus de régulation. Une certaine réflexion critique est également essentielle de façon à identifier ce qui progresse bien ou non, le cas échéant. Au niveau des individus, la littérature avait notamment identifié

l'importance de la fiabilité et de l'engagement. On pourrait aussi considérer les compétences et expertises, c'est-à-dire que certaines personnes pourraient être plus aptes que d'autres à utiliser ce processus. Au niveau du partenariat multipartite, en raison de son caractère informel et de l'absence de structure hiérarchique, l'établissement de règles de participation plus claires pourrait encourager la responsabilisation conjointe envers les résultats et encourager le respect des engagements. La participation et l'engagement sont donc aussi critiques.

De la discussion sur le suivi des progrès, il ressort que :

- l'identification de ce qui a été accompli et de ce qui reste à faire se fait plutôt naturellement;
- le suivi du rythme nécessite une attention particulière pour assurer une utilisation adéquate du temps disponible;
- la facilitation a un rôle essentiel pour assurer de la progression du travail. Ce suivi peut être difficile à appliquer en raison du caractère informel et égalitaire des relations, et de l'absence d'imputabilité. Une facilitation externe au groupe pourrait être préférable. Des règles de participation claires pourraient aussi être utiles;
- ce suivi implique également de tenir informés l'ensemble des membres des progrès.

6.1.2.3 L'évaluation

La troisième phase est celle de l'évaluation. Selon les modèles de l'apprentissage autorégulé cette phase concerne l'évaluation de l'activité, alors que les apprenants évaluent et réfléchissent sur leur compréhension du contenu et sur l'exécution des tâches une fois que le problème est résolu ou la tâche complétée (Rogat et Linnenbrink-Garcia, 2011). Le modèle de Zimmerman (2000, 2006) est l'un des rares qui développe cette phase. Celui-ci a été principalement développé pour l'étude de l'apprentissage

individuel dans le milieu de l'éducation, mais il demeure le modèle de référence pour les recherches sur la régulation socialement partagée également. Ucan et Webb (2015) ont par exemple traité l'évaluation comme la révision du processus d'apprentissage global et des résultats, qui se déroule généralement vers la fin de la tâche. Ils n'ont toutefois pu identifier que quelques rares épisodes d'évaluation. Grau et Whitebread (2012) ont défini que l'évaluation implique le jugement, les attributions de l'évaluation et les réactions émotionnelles à leur performance des apprenants. Quant à Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), ils mentionnent que la recherche sur l'autorégulation comprend généralement l'évaluation, mais expliquent ne pas s'y être attardés puisqu'ils n'ont pas observé l'achèvement des tâches.

Avant même de discuter des résultats observés en relation avec ce que propose l'apprentissage autorégulé, il importe de d'abord relever que le partenariat multipartite étudié n'avait pas mis en place une approche formelle d'évaluation de l'apprentissage et des résultats. Il y avait bien une volonté à diffuser des résultats (lors des ateliers et du bilan annuel), mais il semblait manquer une réflexion critique sur ces résultats. Certaines pratiques mises en place allaient en ce sens, par exemple le sondage fait auprès des membres sur l'utilisation des fiches techniques, mais elles demeuraient embryonnaires. La diffusion faite des résultats était tout de même importante puisque, comme le soulignent Wals et al. (2009), il importe de rendre visibles les changements, aussi minimes soient-ils, de façon à garder les participants motivés.

Ceci semble confirmer que même si l'évaluation est considérée comme essentielle au succès de l'apprentissage social, il y a un manque quant à l'évaluation des processus d'apprentissage (Axelsson *et al.*, 2013; Groot, 2002; Pattberg, P. et Widerberg, 2016). Axelsson et al. (2013) ont d'ailleurs porté une attention particulière à l'évaluation pour

constater que, de façon générale, les initiatives étudiées n'avaient adopté aucune approche pour évaluer leurs activités et leurs résultats dans le but de promouvoir l'apprentissage social. Sur les dix-huit initiatives étudiées, la grande majorité n'avait pas fait d'évaluations ou de réflexions, incluant un apprentissage critique pour adapter leur travail et leur développement et mieux s'orienter vers leurs objectifs. Une initiative faisait une évaluation interne de façon régulière, une autre organisait des retraites de réflexion avec l'équipe de gestion portant sur les activités, les résultats et la vision et une seule utilisait une approche d'évaluation continue effectuée par des consultants et chercheurs pour soutenir l'apprentissage et le développement. Dans quelques cas, des auto-évaluations et réflexions étaient utilisées au niveau de projets de façon à s'adapter et apprendre pour mieux diriger le projet. La plupart des initiatives considéraient toutefois la nécessité d'évaluations, de réflexions et d'un apprentissage critique pour apprendre à améliorer leur travail, mais affirmaient ne pas trop savoir comment procéder.

Pattberg et Widerberg (2016) argumentent également pour la mise en place d'un système de suivi, d'évaluation et de diffusion pour documenter les progrès et les processus et qu'un tel système a un impact positif sur la performance du partenariat multipartite. En plus de faciliter l'apprentissage, il favorise la légitimité du partenariat multipartite (Bäckstrand, 2012; Gupta et Mason, 2014). De plus, les organisations participantes, publiques ou privées, exigent de plus en plus une responsabilité et une divulgation des impacts vis-à-vis leurs contributions, qu'elles soient humaines ou financières. De même, sur l'apprentissage social, en plus d'appeler à une meilleure compréhension des mécanismes par lesquels il se produit, Reed et al. (2010) insistent

sur la conception d'évaluations appropriées pour être en mesure de déterminer si les objectifs ont été atteints.

Pour revenir au modèle de Zimmerman (2000, 2006), en adaptant certains éléments au contexte du partenariat multipartite, celui-ci peut renseigner sur la façon dont l'évaluation s'est déroulée dans le cadre de la participation. Ce modèle identifie deux sous-processus à la phase d'évaluation : les jugements d'évaluation et les réactions.

Les jugements d'évaluation

Le premier type de jugement d'évaluation consiste en la comparaison entre les informations observées et l'un des trois types de normes ou critères établis par les personnes elles-mêmes : un critère d'amélioration (comparer les résultats actuels avec les efforts précédents), de comparaison sociale (comparer avec la performance des autres) ou de maîtrise (comparer avec un exemple de réussite). Appliqué à un contexte d'activité de travail de groupe, Grau et Whitebread (2012) ont traité du jugement d'évaluation en relation avec les objectifs établis et l'efficacité des stratégies utilisées. Ce type d'évaluation est axé sur l'évaluation de la performance. De façon similaire à Grau et Whitebread (2012), dans les cas observés, les critères utilisés pour évaluer la performance ont porté sur les résultats (en fonction des objectifs et plans établis), leur pertinence (en fonction des besoins et attentes des membres) et sur le processus (en fonction de son efficacité).

Sur les résultats de la présente recherche, l'atteinte des objectifs a été discutée dans un seul groupe. Dans le second groupe, il s'agissait plutôt d'une discussion entre le coordonnateur et la direction générale dans une rencontre avec les coordonnateurs des

différents groupes de travail. Dans les deux cas, il en ressortait davantage une impression de « rendre visibles les changements » comme le recommandent Wals et al. (2009) et la composante réflexive était manquante. Il s'agissait tout de même d'un élément qui avait une influence sur la motivation de l'ensemble des membres, mais aussi sur la légitimité de l'organisation pour les parties prenantes externes.

Sur la pertinence des résultats, celle-ci n'avait pas été évaluée lors de cette phase d'évaluation, mais lorsqu'abordée individuellement, les participants mentionnaient évaluer la pertinence en fonction de la satisfaction des membres et l'utilisation des outils développés. Ceci amène à penser qu'il pourrait être nécessaire de laisser écouler un certain temps avant de pouvoir évaluer la pertinence des résultats et des mécanismes d'évaluation appropriés seraient à prévoir. D'autant plus que cette évaluation se fait à un niveau supérieur à celui du groupe de travail. Cette notion de pertinence reflète celle de la valeur ajoutée de Wals et al. (2009) qui insistent sur la nécessité d'évaluer la valeur ajoutée de l'apprentissage social. Puisqu'il est difficile de déterminer dans quelle mesure l'apprentissage social contribue directement au développement durable, ces derniers suggèrent d'évaluer dans quelle mesure les capacités des individus, organisations et réseaux sont développées et utilisées afin de contribuer aux processus d'apprentissage social dans le contexte du développement durable.

Sur le processus, seul le groupe Fiches avait discuté en groupe de l'optimisation du fonctionnement dans le cadre d'une rencontre de réflexion organisée par la direction générale. Il s'agissait d'une première activité du genre qui démontrait la volonté du leadership à s'engager dans une démarche d'apprentissage continu. À cette occasion, les participants avaient identifié des éléments relatifs aux différentes phases qui

pouvaient influencer l'efficacité. Ceux-ci ont été abordés dans les phases correspondantes.

Cette réflexion collective faite par le groupe Fiches vient illustrer la proposition de Wals et al. (2009) qui affirment qu'il est nécessaire de réfléchir sur le processus en général afin d'en tirer des apprentissages, en vue de l'organisation d'autres cycles d'apprentissage social similaires et donc de se questionner à savoir sur le processus utilisé était adéquat. Armitage et al. (2008) proposent plutôt d'évaluer le processus en fonction d'une grille de paramètres associés à la collaboration et à l'apprentissage.

Un second type de jugement d'évaluation implique l'attribution causale des résultats, telle que déterminer si les mauvais résultats sont dus à une capacité limitée ou à des efforts insuffisants (Zimmerman, 2000; 2006). Ce type de jugement d'évaluation a également seulement été observé dans le groupe Fiches au moment de la rencontre de réflexion. Lorsque questionnés individuellement, les participants du groupe Fournisseurs identifiaient tout de même certaines causes aux résultats obtenus. Dans les facteurs qui avaient contribué à l'atteinte des résultats, les membres du groupe Fiches avaient mentionné le budget accordé pour le mandat externe, les compétences, la complémentarité des membres et la clarté des objectifs. À l'inverse, une subvention non accordée avait amené à retarder certaines actions. Dans les facteurs communs aux deux groupes, le caractère bénévole de la participation et le manque d'imputabilité étaient identifiés comme ayant eu des impacts importants. Dans le groupe Fournisseurs, la participation et les contributions inégales avaient été des facteurs significatifs, ainsi que le calendrier organisationnel et l'organisation du travail. Ces éléments ont aussi été abordés dans les phases auxquelles ils se rapportent.

Les réactions

Toujours selon le modèle de Zimmerman (2000, 2006), les jugements d'évaluation sont étroitement liés à deux principales réactions : la satisfaction et les inférences d'adaptation. D'abord, les perceptions de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport aux résultats et les émotions qui leur sont associées influencent le cours de l'action des gens. La satisfaction n'est évidemment pas une résultante automatique de l'exécution, mais elle dépend plutôt des critères de jugement établis, ainsi que des objectifs déterminés lors de la planification. Elle est également influencée par les causes qui sont attribuées aux résultats à savoir si les mauvais résultats sont attribués à des sources contrôlables ou incontrôlables. Les réactions ont tendance, par exemple, à être négatives lorsque les résultats sont attribués à des sources incontrôlables (Zimmerman et Kitsantas, 1999).

Dans les deux cas étudiés, les réactions étaient majoritairement positives. Au sein du groupe Fournisseurs, la fierté et la motivation associées à un objectif atteint avaient été relevées. Dans le groupe Fiches, il avait été question de satisfaction, de motivation et d'impact sur la cohésion. Dans les deux groupes, une certaine frustration pouvait être exprimée lorsque des objectifs non atteints étaient associés à un manque d'imputabilité ou à un engagement variable des participants. Même s'ils pouvaient être considérés contrôlables, certains facteurs tels que l'organisation du travail ou le calendrier des rencontres pouvaient avoir un impact négatif sur la satisfaction. Le fait que la composante réflexive ait manqué et que les résultats n'aient pas été discutés en groupe a certainement contribué à faire en sorte que les individus pouvaient avoir l'impression de ne pas avoir de contrôle sur ces éléments. De plus, l'ensemble de ces éléments associés à la satisfaction (ou insatisfaction) sont intimement liés aux processus relatifs aux relations interpersonnelles puisqu'ils traitent de la motivation, de la confiance, de

la cohésion et de l'état affectif.

Quant aux inférences adaptatives ou défensives, elles réfèrent à des réactions sur la façon de modifier le processus d'autorégulation lors d'efforts subséquents pour apprendre ou performer. Les inférences adaptatives guident les apprenants vers de nouvelles formes d'autorégulation potentiellement plus efficaces, tandis que des inférences défensives servent essentiellement à protéger la personne d'une insatisfaction future et d'un état d'aversion (Garcia et Pintrich, 1994). Ces inférences adaptatives sont influencées par divers éléments des différentes phases. Les attributions et perceptions de satisfaction de la phase d'évaluation, le sentiment d'efficacité personnel de la phase préparatoire, ainsi que les divers suivis de la phase de suivi de l'exécution peuvent influencer la façon de modifier le processus pour la suite.

La composante de réflexion, fondamentale à l'ensemble du processus, est donc tout aussi importante lors de la phase d'évaluation. C'est cette réflexion qui permet une évaluation au-delà d'un constat d'objectifs atteints ou non. Par cette réflexion peuvent être évalués les différents éléments, attribuées des causes aux résultats et déterminées les modifications à apporter. Une absence de réflexion équivaut à une importante opportunité d'apprentissage manquée et aussi d'amélioration pour les cycles subséquents. Seul le groupe Fiches avait pris un moment de réflexion en groupe et il est possible de croire que les éléments de processus identifiés ont été pris en considération pour le prochain cycle.

Outre la réflexion, les résultats font ressortir d'autres conditions comme étant particulièrement significatives lors de la phase d'évaluation. Au niveau de l'individu, une capacité d'autoréflexion critique et une ouverture et un engagement envers

l'apprentissage sont nécessaires. Au niveau du partenariat multipartite, un engagement dans un processus d'apprentissage est essentiel et devrait se refléter dans le processus par une approche intentionnelle de l'apprentissage en mettant en place des activités pour promouvoir la réflexion tout au long du processus, mais aussi spécifiques à l'évaluation. La facilitation a aussi un rôle à jouer en ce sens que, dans les cas observés, la coordination a eu une grande influence sur la façon dont s'est faite (on non) l'évaluation. La participation, au cœur du processus, est tout aussi essentielle à l'évaluation. Un discours informel et ouvert, ainsi que la confiance sont aussi importants pour éviter un sentiment de méfiance puisque, comme le proposent Axelsson et al. (2013), une justification possible à une absence d'évaluation serait que les évaluations sont souvent perçues comme quelque chose de négatif, c'est-à-dire qu'une autre personne établit si le travail a été bien fait ou non et que l'apprentissage, pour soutenir l'initiative ou le projet, n'est alors pas l'objectif principal (Svensson *et al.*, 2009).

Enfin, en lien avec la première phase – établissement des objectifs et du plan d'actions – la phase d'évaluation s'est terminée sur la reconduite des objectifs et actions non complétés sur le plan de l'année suivante, ce qui annonce le début d'un nouveau cycle. Le modèle de Zimmerman (2000, 2006), tout comme l'apprentissage social, précise toutefois que le processus d'apprentissage n'est pas linéaire, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus continu, cyclique et émergent (Wals, 2007). Et bien que la phase d'évaluation soit présentée à la fin, il ne s'agit pas d'une activité ponctuelle puisque, comme il a été démontré, le processus nécessite la réflexion et la réflexivité tout au long. Dans la même veine, sur la notion du « moment » le plus approprié pour l'évaluation, Maarleveld et Dangbegnon (2002) suggèrent d'adopter une approche

projet où le progrès est non seulement évalué à la fin, mais tout au long du projet. En évaluant les actions lorsqu'entreprises et tout au long du projet, des données cruciales, reconnues par les personnes impliquées, peuvent réorienter le contenu et le processus du projet. Par exemple, dans les groupes étudiés, une évaluation en cours d'année, et non pas seulement à la fin, aurait certainement permis d'apporter des changements bénéfiques au processus. Maarleveld et Dangbegnon (2002) proposent également que, bien que la tendance soit de porter attention à ce qui ne fonctionne pas dans un but d'amélioration, apprendre ce qui fonctionne bien s'avère être aussi un moteur qui favorise l'apprentissage. Le suivi de l'exécution et l'évaluation permettent de mettre l'accent sur la composante réflexive de l'apprentissage social.

De la discussion sur l'évaluation, il ressort que :

- il importe de mettre en place une approche formelle d'évaluation du processus d'apprentissage;
- cette évaluation devrait porter sur l'atteinte des objectifs, la pertinence des résultats et sur le processus;
- il est souhaitable de prévoir différents moments d'évaluation : pendant, à la fin et après;
- l'évaluation peut engendrer différentes réactions et influencer la satisfaction. La confiance et l'ouverture sont cruciales;
- la réflexion et l'engagement envers l'apprentissage sont essentiels à l'évaluation, tout comme à l'ensemble du processus.

Avant de conclure la discussion sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches, il importe de préciser que, comme le propose la littérature sur l'apprentissage autorégulé, bien que la structure en trois phases puisse laisser penser à une séquence linéaire, il s'agit plutôt d'un modèle dynamique. Il n'est pas supposé que les phases sont hiérarchiquement ou linéairement structurées de telle sorte que les phases

antérieures doivent toujours avoir lieu avant les phases ultérieures. Tel que l'énonce Pintrich (2000), dans la plupart des modèles, les trois phases peuvent se dérouler simultanément de façon dynamique, alors que les individus progressent dans la tâche et que les objectifs et les plans sont modifiés ou mis à jour en fonction de la rétroaction provenant du suivi de l'exécution et de l'évaluation.

Les observations de la présente recherche, tout comme celles de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), montrent que la planification, le suivi et l'évaluation ne se produisent pas de façon isolée; les phases se produisent parfois simultanément et elles s'influencent mutuellement. Par exemple, un chevauchement est possible entre la planification et le suivi de l'exécution, alors que la planification n'est pas encore tout à fait claire et que le groupe se met au travail et que les différentes actions à poser se précisent. De même, la planification est revue tout au long du processus et les différents suivis se produisent simultanément dans chacune des rencontres, parfois dans la même interaction. Par exemple, il se produisait souvent qu'un suivi sur la progression était succédé par un suivi sur le contenu pour se terminer avec un suivi sur la planification. L'évaluation est aussi directement liée à la planification, alors que celle-ci est révisée et que des objectifs sont reconduits et modifiés. Elle permet également un retour sur l'exécution alors que les leçons apprises peuvent être intégrées au prochain cycle. Enfin, l'ensemble des phases et processus agissent en interaction et tous sont d'une égale importance. Comme le faisaient valoir Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), une bonne planification ne peut compenser un manque de suivi et vice-versa. La qualité de l'ensemble du processus d'apprentissage dépend de l'interaction et de la synergie entre les différentes phases et processus.

C'est ici que se conclut la première partie de la discussion. La littérature sur

l'apprentissage autorégulé apporte une contribution importante en ce qu'elle permet une description détaillée des phases du processus d'apprentissage social du partenariat multipartite. Elle permet également d'identifier divers processus de régulation à l'œuvre qui sont partagés par l'ensemble des parties prenantes dans le cadre de la participation et a permis de mettre l'accent sur certaines conditions et recommandations pour chacune des phases. La discussion se poursuit avec l'apport de la littérature sur le travail en équipe et les processus relatifs aux relations interpersonnelles.

6.2 Mise en évidence des processus relatifs aux relations interpersonnelles

6.2.1 Synthèse des résultats sur les processus relatifs aux relations interpersonnelles

Des processus interpersonnels se sont aussi joués tout au long des différentes phases du processus d'apprentissage et venaient influencer les autres processus. Ceux-ci n'étaient pas associés à une phase en particulier et pouvaient se produire à tout moment. Ces processus étaient directement liés à la qualité des relations au sein du groupe et se produisaient conjointement et en complémentarité aux processus relatifs à l'accomplissement des tâches. Les trois processus interpersonnels relevés sont : le renforcement de la motivation et de la confiance, la gestion de l'état affectif et la gestion des conflits.

6.2.2.1 Le renforcement de la motivation et de la confiance

La qualité des relations, le niveau de confiance initial entre les gens et la présence d'une motivation commune pouvaient influencer dès le départ la confiance, la motivation et

la cohésion au sein du groupe. Dans les deux groupes, la grande majorité des personnes qui ont participé avaient déjà une relation établie. Au sein du groupe de travail Fournisseurs, les relations étaient cordiales, respectueuses, sans être particulièrement amicales. Un certain niveau de confiance était présent en ce qui a trait aux compétences des gens et les gens se disaient enthousiastes. Le respect de la confidentialité était également identifié comme un élément important pour établir un sentiment de sécurité. Les gens ne faisaient pas mention de la confiance, mais insistaient sur la complémentarité des expertises et le respect entre les personnes. Ils avaient tous une motivation à faire avancer la cause de l'approvisionnement responsable et souhaitaient voir les outils développés utilisés. Certains participants avaient aussi mentionné l'apprentissage et la visibilité comme apportant une motivation supplémentaire. Les relations au sein de ce groupe se distinguaient également par la présence de tensions et de conflits. Ceux-ci, en plus de la variation de la participation et de l'engagement et des problèmes de communication relatifs à l'utilisation du téléphone, ont influencé la dynamique du groupe. La façon dont les participants qualifiaient l'expérience vécue au sein du groupe pouvait donc varier beaucoup d'une personne à l'autre.

Du côté du groupe de travail Fiches, les relations au sein de ce groupe étaient en grande majorité positives et un certain niveau de confiance était établi dès le départ. Les membres mentionnaient non seulement faire confiance aux autres, mais aussi au groupe. Ils croyaient également en la compétence des gens et une certaine sécurité était présente en ce sens qu'ils ne craignaient pas que les autres personnes puissent leur nuire ou nuire à leurs intérêts. Les membres du groupe étaient unanimement motivés par une utilisation concrète du travail effectué à travers leur implication et souhaitaient que celui-ci contribue à la cause de l'approvisionnement responsable. Toutefois, bien que

cette motivation commune prédominait, des intérêts professionnels étaient aussi présents. Malgré tout, les relations au sein du groupe étaient caractérisées par les membres comme étant particulièrement amicales.

Et donc, sur cette base, différents sous-processus pouvaient être utilisés pour renforcer la motivation et la confiance au sein du groupe. La démonstration de la considération pour les intérêts et points de vue des autres est un premier sous-processus qui a beaucoup été utilisé dans les deux groupes. Il se produisait dans les interactions entre les participants, mais se matérialisait également à travers les modifications apportées aux documents à la suite des discussions. Le recours à ce processus par le coordonnateur variait toutefois entre les deux groupes. Dans le groupe Fiches, le coordonnateur accordait une attention particulière à tirer profit de la diversité des points de vue au sein du groupe et à s'assurer que tous soient entendus. Même s'il n'intervenait pas toujours pour s'assurer que chacun exprime spécifiquement son point de vue, le climat au sein du groupe faisait en sorte que le partage se faisait naturellement. Au sein du groupe Fournisseurs par contre, il y avait parfois des lacunes quant à la considération des intérêts et points de vue de chacun. L'animation était à l'occasion directive et ne permettait pas toujours de favoriser l'émergence de points de vue. Les différents points de vue étaient écoutés, mais n'étaient pas nécessairement recherchés. Dans certaines situations de désaccord, il est arrivé que des commentaires soient ignorés ou qu'une personne soit empêchée d'intervenir. Dans les deux groupes, les participants faisaient tout de même preuve de d'écoute et de respect dans leurs interactions.

De même, dans les deux groupes, les participants faisaient beaucoup de renforcement en valorisant les compétences et contributions des autres membres du groupe. Par contre, il est arrivé à quelques reprises que l'inverse se produise au sein du groupe Fournisseurs.

À ces occasions, l'émission d'un doute ou d'un commentaire négatif sur la contribution d'une personne pouvait avoir un impact négatif sur la motivation et la confiance. Un doute émis et maintenu, sans que la discussion permette d'en arriver à une compréhension commune a eu des répercussions sur les relations et sur la suite des travaux. L'émission d'un doute pouvait par contre avoir des répercussions positives. Par exemple, dans le groupe Fiches, l'émission d'un doute par un stagiaire sur sa propre contribution a engendré un échange où les autres participants ont fourni les encouragements nécessaires au rétablissement de la confiance.

De façon similaire, le renforcement de la motivation et de la confiance pouvait aussi se faire à travers l'expression de la confiance relative à la capacité et aux compétences à l'égard de l'accomplissement des tâches. Ce sous-processus a été utilisé à différentes occasions dans le groupe Fournisseurs, le plus souvent par le coordonnateur, pour encourager les participants qui s'étaient portés volontaires pour faire le travail.

Enfin, un dernier sous-processus qui a été relevé au sein du groupe Fiches est un traitement constructif des erreurs. Alors qu'une erreur avait été commise par un stagiaire qui n'avait pas effectué le travail selon la façon convenue par le groupe, les gens ont plutôt cherché à comprendre ensemble l'erreur commise pour ensuite résoudre la situation en groupe.

Le tableau de la page suivante fait la synthèse des sous-processus relatifs au renforcement de la motivation et de la confiance.

Tableau 6.4 Les sous-processus associés au processus Renforcement de la motivation et de la confiance

Renforcement de la motivation et de la confiance
- Démontrer de la considération pour les intérêts et points de vue - Faire preuve d'écoute active et de respect - Valoriser les compétences et contributions - Fournir des encouragements - Exprimer la confiance quant à la capacité et les compétences - Traiter les erreurs de façon constructive

6.1.2.2 La gestion de l'état affectif

Un second processus relatif aux relations interpersonnelles portait sur la régulation des émotions : la gestion de l'état affectif. Trois sous-processus associés à la gestion de l'état affectif pouvaient encourager ou miner la motivation, la confiance et la cohésion soit le recours à la plaisanterie, l'expression d'émotions positives et l'expression (ou non) d'émotions négatives.

Au sein du groupe Fiches, les interactions étaient majoritairement positives, les relations étaient spécialement chaleureuses et la qualité des liens affectifs se traduisait par une cohésion sociale forte. L'humour y était particulièrement présent. Les membres y accordaient beaucoup d'importance et l'appréciaient beaucoup, ce qui contribuait à la cohésion du groupe. Le recours à la plaisanterie pouvait parfois diminuer une inquiétude possible d'un membre, dissiper une tension ou encourager un climat de détente. Même s'il a été utilisé efficacement à quelques reprises, le recours à la plaisanterie n'était pas particulièrement significatif au sein du groupe Fournisseurs. Les relations au sein de ce groupe étaient cordiales, sans être amicales et l'humour a permis à l'occasion de dissiper un malaise ou d'éviter une frustration ou un agacement.

Dans les deux groupes de travail, l'expression d'émotions positives avait aussi comme effet de contribuer à la cohésion. Celles-ci pouvaient s'exprimer de façon verbale ou non verbale, par la gestuelle ou le ton de voix par exemple. Au sein du groupe Fournisseurs, des exemples d'émotions positives exprimées étaient la reconnaissance, l'intérêt, l'optimisme, la joie et la satisfaction. Ces émotions étaient aussi exprimées au sein du groupe Fiches, mais de façon plus fréquente. Les participants insistaient aussi beaucoup sur le plaisir qu'ils avaient à participer. Et donc ce plaisir était exprimé, en plus de l'enthousiasme et de la bienveillance.

Certaines situations pouvaient aussi générer des émotions négatives. Au sein du groupe Fournisseurs, le plus souvent, il s'agissait d'agacement ou de frustration. De façon générale, ces émotions n'étaient pas exprimées ou lorsqu'elles l'étaient, elles étaient le plus souvent ignorées ou exprimées en dehors du groupe. C'est donc par l'entremise des entrevues que certaines frustrations ont été partagées par les participants. Celles-ci étaient souvent engendrées par la participation variable des gens, ce qui était perçu comme un empêchement à l'obtention d'un consensus ou d'une compréhension commune. Elles étaient aussi causées par les priorités relatives aux tâches qui étaient vécues différemment selon les participants, le manque de préparation aux rencontres, ainsi que le partage des tâches non équitable. Un dernier élément qui a engendré beaucoup de frustrations est l'utilisation du téléphone lors des rencontres. Non seulement cette utilisation a causé des frustrations pour les gens qui devaient participer par téléphone, mais elle a eu un impact important sur l'atmosphère qui se dégageait des rencontres. Les quelques occasions où des émotions négatives étaient exprimées dans le groupe, elles l'étaient de façon non verbale et étaient généralement ignorées. Ainsi, une émotion pouvait être exprimée par le ton de voix (de l'incertitude, de l'agacement,

de la frustration, de l'impatience, etc.) ou par la gestuelle (rechercher un contact visuel, crisper le visage, croiser les bras, jouer avec un crayon, etc.).

Au sein du groupe Fiches, les marques d'émotions négatives étaient plutôt rares, si ce n'est quelques signes d'agacement ou d'exaspération qui étaient démontrés principalement en cas de désaccords. Quelques émotions négatives avaient tout de même été exprimées lors des entrevues sur un possible conflit d'intérêts lors de l'attribution de contrat et sur la difficulté à faire des suivis en raison du caractère bénévole de la participation. L'ensemble des émotions négatives en plus des diverses interventions qui ont eu un impact négatif sur la motivation, la confiance, l'état émotif et la cohésion du groupe étaient justement souvent liées à la présence de conflits. C'est pourquoi ils étaient souvent présents dans les épisodes de gestion conflits analysés.

Le tableau suivant résume les sous-processus relatifs à la gestion de l'état affectif.

Tableau 6.5 Les sous-processus associés au processus Gestion de l'état affectif

Gestion de l'état affectif
- Utiliser la plaisanterie - Exprimer des émotions positives (enthousiasme, optimisme, plaisir, satisfaction, etc.) - Exprimer (ou non) des émotions négatives (exaspération, frustration, irritation, déception, etc.)

6.1.2.3 La gestion des conflits

Le dernier processus interpersonnel, la gestion des conflits, portait sur la façon dont étaient traités les conflits.

Au niveau organisationnel, aucune norme ou règle ne venait définir la gestion de situations conflictuelles entre les membres. De même, au niveau des groupes de travail, il n'y avait pas de conditions établies pour prévenir, contrôler ou gérer un conflit éventuel. Certains facteurs contextuels pouvaient tout de même contribuer à limiter l'émergence de conflits, dont une règle formelle sur le respect de la confidentialité. Une autre règle, informelle cette fois, visait à éviter la présence d'entreprises « en compétition ». Une culture de collaboration qui se traduisait par des valeurs partagées de respect, d'ouverture et de partage pouvait également contribuer à minimiser les conflits, ces valeurs étant reflétées dans les groupes de travail.

Au sein des deux groupes, les sous-processus identifiés qui ont contribué positivement à la gestion des conflits sont : exprimer un accord ou un désaccord, faire ressortir les différents points de vue et avoir une discussion ouverte. L'absence de ceux-ci pouvait renforcer les conflits et donc, à l'inverse, les conflits pouvaient se trouver renforcés lorsque les participants continuaient à opposer leurs intérêts et perspectives, tentaient d'imposer une proposition ou évitaient un conflit.

Outre l'identification de ces sous-processus, l'analyse des résultats a fait ressortir deux autres constats. D'abord, l'ensemble des processus étaient impliqués dans les conflits observés, c'est-à-dire qu'il y avait une interaction entre les deux catégories de processus : relatifs à l'accomplissement de la tâche (T) et relatifs aux relations interpersonnelles (RI). De plus, les conflits analysés ont été de trois types soit : sur la tâche, sur les relations et sur les processus. Quelques conflits sont ici proposés en exemple pour illustrer les types de conflits. Les catégories de processus sont aussi spécifiées de façon à souligner les combinaisons de processus.

Les conflits sur la tâche

Dans les deux groupes, la majorité des conflits ont porté sur la tâche. Lorsque ces conflits ont été résolus, les participants sont intervenus en combinant des sous-processus relatifs à l'accomplissement de la tâche et des processus relatifs aux relations interpersonnelles. Par exemple, dans le groupe Fournisseurs, suite à un désaccord, différentes personnes ont fait des propositions (T - suivi du contenu), une attention particulière avait été apportée à considérer les différents points de vue (RI - renforcement de la motivation et de la confiance) et un accord avait été conclu.

Dans un autre exemple, au sein du groupe Fiches cette fois, un conflit sur la tâche lié aux intérêts des organisations est survenu. L'humour et l'écoute avaient notamment facilité sa résolution. Dans ce cas-ci, une participante a fait un commentaire négatif sur le travail d'un membre avec qui elle avait à collaborer (RI - effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance), mais le ton se voulait humoristique (RI - gestion de l'état affectif). Un échange de blagues entre les deux personnes (RI - gestion de l'état affectif) a suivi. Un autre participant a posé une question pour vérifier sa compréhension (T - suivi du contenu), ce qui a permis à chacun d'expliquer et justifier son point de vue (T - suivi du contenu). Un désaccord a alors été exprimé, en réponse auquel la participante a laissé voir des signes d'exaspération (RI – effet négatif sur la gestion de l'état affectif). L'autre participant s'est alors montré à l'écoute, a démontré de la considération (RI - renforcement de la motivation et de la confiance) et a justifié son point de vue à nouveau (T - suivi du contenu). La participante a ensuite fait une proposition sur laquelle ils étaient d'accord. Ici aussi, les gens avaient porté attention aux différents points de vue, en plus d'être restés ouverts dans la discussion.

Ils en étaient arrivés à une compréhension commune qui avait été prise en compte dans le contenu de la fiche à concevoir.

Il pouvait aussi arriver à l'occasion que les conflits ne soient pas résolus. Une volonté de vouloir imposer sa proposition pouvait nuire à une gestion efficace des conflits. Par exemple, au sein du groupe Fournisseurs, il est arrivé que, après avoir émis une rétroaction jugée non constructive (T - effet négatif sur le suivi du contenu), une personne se montre peu à l'écoute (RI - effet négatif sur le renforcement de la motivation et la confiance) et cherche à imposer sa proposition. Le conflit n'avait alors pas été adressé et le groupe n'était pas arrivé à une entente. Un suivi téléphonique avait été fait par le coordonnateur auprès de la personne qui s'était vue imposer la perspective de l'autre, mais les relations au sein du groupe en avaient tout de même été influencées.

Ses exemples viennent également montrer que le conflit sur la tâche était souvent lié aux intérêts (des individus ou de leurs organisations). Il pouvait contribuer à des changements bénéfiques et permettre d'améliorer le contenu de la tâche, lorsque géré de façon efficace. À l'inverse, il pouvait être nuisible, à la fois à la tâche et aux relations, lorsque géré de façon inadéquate.

Les conflits interpersonnels

Des conflits ont porté sur des problèmes interpersonnels au sein du groupe Fiches. Toutes les rencontres où ces deux personnes étaient présentes (le coordonnateur et un participant en particulier) étaient marquées par l'apparition de tensions et des signes d'agacement étaient parfois démontrés. Le problème relationnel entre ces deux

personnes semblait avoir commencé à se développer lors d'une des premières rencontres, alors le coordonnateur avait émis un doute sur la contribution du participant (RI – effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance). La relation entre ces deux personnes en avait été affectée et des conflits à la fois sur la tâche et les relations se sont produits à divers moments.

Dans certaines situations, des oppositions plus fortes pouvaient persister. Dans une situation en particulier, lors d'un suivi sur le contenu, des questions étaient posées pour améliorer la compréhension (T - suivi du contenu), mais l'émission de commentaires négatifs (RI – effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance), un manque d'écoute, et le rejet de certaines propositions (RI – effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance) ont contribué à miner le climat au sein du groupe. Le groupe était arrivé à un accord suite à la proposition d'un autre participant (T - suivi du contenu), mais des lacunes quant au recours aux processus relatifs aux relations interpersonnelles ont contribué à renforcer le conflit.

Ce genre de situations avait un impact sur les relations au sein du groupe. Ce conflit interpersonnel s'était aussi intensifié à travers le temps et était entremêlé avec des conflits sur la tâche. Il n'a pas été tenté de le résoudre et le participant impliqué avait plus tard décidé de quitter le groupe.

Les conflits sur les processus

Un seul conflit a porté sur les processus. Il s'agit d'un conflit qui s'est produit dans le groupe Fiches et qui portait sur la planification et l'assignation des rôles. Un contrat avait été attribué à un membre du groupe et un autre membre du groupe était en

désaccord avec la façon dont s'était faite cette attribution. Ce conflit faisait ressortir les intérêts d'affaires de certains membres du groupe. Ce désaccord, ainsi que l'agacement qui y était associé, n'ont pas été discutés en groupe, mais ont été adressés à la direction générale et a mené l'organisation à entreprendre des actions pour modifier les pratiques d'attribution de contrats. Ce conflit n'a pas eu de répercussions sur les relations au sein du groupe, mais il a eu une influence sur la participation de la personne concernée.

Pour conclure, la gestion des conflits, ainsi que leurs impacts, ont différé entre les deux groupes. Au sein du groupe Fournisseurs, les conflits étaient plutôt fréquents. Certains conflits pouvaient être bénéfiques et contribuer au contenu, mais lorsque gérés de façon inadéquate, ils pouvaient avoir des impacts nuisibles sur le groupe. Cette gestion inadéquate des conflits a mené à une accumulation des frustrations et à une baisse de motivation chez certains participants, influençant la dynamique au sein du groupe.

Au sein du groupe Fiches, les conflits étaient peu nombreux et n'ont pas eu un impact significatif sur les relations au sein du groupe. La façon dont ils ont été gérés a mené à des ententes et compréhensions communes, ce qui a bénéficié au contenu. De plus, le recours fréquent aux autres processus relatifs à la tâche et aux relations interpersonnelles a certainement contribué à limiter leurs occurrences et répercussions. Le fait qu'il n'y avait pas de conflit interpersonnel est un autre élément qui a assurément concouru à la préservation de la cohésion au sein du groupe.

Le tableau suivant reprend les sous-processus spécifiques à la gestion des conflits.

Tableau 6.6 Les sous-processus associés au processus Gestion des conflits

Gestion des conflits
- Exprimer un accord ou un désaccord - Faire ressortir les différents points de vue - Avoir une discussion ouverte

Tout comme les processus relatifs à la tâche, les trois processus qui portent sur les relations interpersonnelles pouvaient être vus comme des processus dynamiques et interreliés se produisaient simultanément. Ceux-ci étaient également utilisés en complémentarité aux processus relatifs à la tâche de façon à faciliter l'accomplissement de la tâche ainsi que l'atteinte des objectifs.

La prochaine section discute de ces résultats en relation avec la littérature.

6.2.2 Les processus relatifs aux relations interpersonnelles : apport de la littérature sur le travail en équipe

Un second constat de l'analyse des résultats est l'importance des relations interpersonnelles. Dans cadre des observations et des entrevues, des différences importantes avaient été notées d'un groupe à l'autre en termes de « qualité des relations », de « dynamique de groupe », de « climat », etc. Ces dynamiques de groupe avaient une grande influence sur les réalisations de ceux-ci. Lors de l'analyse, ce constat amenait à se questionner à savoir, au-delà des processus axés sur la tâche, quels pourraient être les processus relatifs aux relations au sein du groupe? Ceci a incité la

poursuite de l'exploration de la littérature, de façon à illustrer les processus relatifs aux relations.

Comme le rappelle Cosnefroy (2010), les activités d'apprentissage comprennent toujours trois dimensions : la dynamique motivationnelle, les processus cognitifs et les processus psychosociaux lorsque se nouent des interactions sociales (Bourgeois, 2009). Les modèles de l'apprentissage autorégulé développent principalement les deux premières dimensions, la troisième étant peu abordée dans les recherches. Ainsi, les spécificités propres à l'apprentissage au niveau du groupe demeurent peu connues. Dans leur revue de littérature, Panadero et Järvelä (2015) remarquaient aussi que, même si la recherche sur la régulation socialement partagée avait augmenté dans les dernières années, elle demeure infime en comparaison avec les autres concepts associés à la régulation. De plus, la caractéristique la plus étudiée par cette recherche est l'utilisation de stratégies de régulation cognitives et métacognitives conjointes (planification, suivi et évaluation). Ce sont d'ailleurs ces recherches qui ont inspiré le recours au processus de régulation dans la section précédente sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches.

Duffy et al (2015) font aussi le constat que les modèles de l'apprentissage autorégulé sont particulièrement pertinents à l'étude des dynamiques de groupe, mais que la principale lacune de ces modèles est la sous-représentation du rôle de l'état affectif (Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013). La revue de Isohätälä et al. (2018) confirmaient justement que la majorité des études empiriques sur l'apprentissage en groupe est axée sur les processus cognitifs et que ce n'est que récemment que des études ont abordé plus explicitement les processus socioémotionnels qui s'entrecroisent avec les processus cognitifs. Seuls quelques auteurs se sont donc intéressés à la régulation

partagée de la motivation et des émotions (Panadero et Järvelä, 2015). Leurs recherches portent soit sur le seul aspect de la motivation (Järvelä et Järvenoja, 2011) ou si elles portent sur les deux, elles le font à partir de catégories très larges. Par exemple, Grau et Whitebread (2012), qui ont étudié deux petits groupes d'étudiants, ont analysé les processus de planification, de suivi et d'évaluation qu'ils ont sous-divisée on trois grandes catégories : le développement de la tâche, l'organisation du travail et les aspects socioémotionnels du travail en groupe. Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) ont aussi étudié six petits groupes d'étudiants en s'attardant aux phases de planification et de suivi et à la variation de la qualité de la régulation sociale. Avec l'apport de littérature sur les processus de groupe, ils ont retenu deux types de processus de groupe : les interactions socioémotionnelles (positives et négatives) et les interactions collaboratives (et non collaboratives). Bien que ces recherches fournissent des pistes intéressantes, elles ne permettaient pas de rendre compte de ce qui était observé dans les interactions au sein des groupes du partenariat multipartite.

Enfin, un dernier élément sur l'inclusion des processus socioémotionnels dans les recherches sur l'autorégulation socialement partagée est qu'aucune de ces recherches n'aborde le conflit, aspect incontournable des relations au sein d'un groupe et d'un partenariat multipartite. C'est ce même constat que faisait Cosnefroy (2010) : « de façon surprenante, il n'est jamais fait allusion, dans aucun modèle, à l'impact des conflits sociocognitifs et de leur mode de régulation sur la progression du travail de groupe. »

En somme, l'absence d'un cadre satisfaisant dans la littérature sur la régulation socialement partagée qui permettrait d'expliquer les observations relatives aux

relations a mené à poursuivre l'exploration du côté de la littérature sur le travail en équipe de façon à pouvoir les combiner.

Cette littérature fournit de multiples définitions de « groupe » et « équipe », termes qui sont souvent utilisés de façon interchangeable (Cohen et Bailey, 1997). Certaines définitions ressortent tout de même comme étant plus communément citées. D'abord, Salas *et al.* (1992) définissent une équipe comme un groupe distinct de deux personnes ou plus qui interagissent de manière dynamique, interdépendante et adaptative vers un but/objectif/mission commun et à qui ont été assignés des rôles ou des fonctions spécifiques à remplir et dont la durée de vie est limitée. Kozlowski et Bell (2003) définissent les équipes et groupes par leurs principales caractéristiques. Les équipes et groupes « a) sont composés de deux ou plusieurs personnes, b) qui existent pour effectuer des tâches pertinentes à l'organisation, c) qui partagent un ou plusieurs objectifs communs, d) qui interagissent socialement, e) présentent des interdépendances relativement à la tâche, f) qui maintiennent et gèrent des frontières et g) sont ancrés dans un contexte organisationnel qui définit les frontières, les contraintes de l'équipe et influence les échanges avec d'autres unités de l'entité globale[8] » (traduction libre de l'anglais). À partir des travaux de Hackman (1987), Cohen et Bailey (1997) définissent quant à eux l'équipe comme un « ensemble de personnes interdépendantes dans leurs tâches, partageant la responsabilité des résultats, qui se

[8] « Work teams and groups: (a) are composed of two or more individuals, (b) who exist to perform organizationally relevant tasks, (c) share one or more common goals, (d) interact socially, (e) exhibit task interdependencies (i.e., workflow, goals, outcomes), (f) maintain and manage boundaries, and (g) are embedded in an organizational context that sets boundaries, constrains the team, and influences exchanges with other units in the broader entity » Kozlowski et Bell, 2003, p. 6.

voient et qui sont perçues par les autres comme une entité sociale intacte ancrée dans un ou plusieurs systèmes sociaux plus larges et qui gèrent leurs relations au-delà des frontières organisationnelles[9] » (traduction libre de l'anglais). On retrouve dans ces définitions les notions d'interdépendance, d'objectif commun et de responsabilité partagée qui sont aussi caractéristiques de l'apprentissage social et du partenariat multipartite. On y retrouve également l'influence du contexte dans lequel l'équipe est ancrée.

Enfin, Tannenbaum *et al.* (2012) précisent que les équipes ne sont pas nécessairement limitées aux frontières organisationnelles et qu'elles peuvent inclure des équipes d'organisations publiques, privées ou autres, qui doivent travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. Les équipes sont d'ailleurs de plus en plus sollicitées pour répondre aux besoins organisationnels et sociétaux, ce pourquoi Tannenbaum *et al.* (2012) soulignent qu'il est impératif de former, de constituer et d'utiliser les équipes de façon beaucoup plus efficace, et ce, dans tous les types et toutes les tailles d'organisations. L'apprentissage en équipe devient impératif pour apprendre à travailler ensemble efficacement et pour que les organisations gèrent leur environnement en constante évolution (Senge, 1990; Zaccaro *et al.*, 2008). Les équipes ne sont plus seulement considérées comme des unités de travail importantes, mais comme des

[9] « A team is a collection of individuals who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and who are seen by others as an intact social entity embedded in one or more larger social systems (for example, business unit or the corporation), and who manage their relationships across organizational boundaries. » Cohen et Bailey, 1997, p. 241.

unités d'apprentissage tout aussi importantes (Caldwell et O'Reilly III, 2003; Kirkman *et al.*, 2004).

Quant aux processus, ceux-ci jouent un rôle primordial dans l'accomplissement des objectifs des équipes. Marks *et al.* (2001) définissent le processus d'équipe comme des actes interdépendants des membres qui convertissent les intrants en résultats, à travers des activités cognitives, verbales et comportementales, destinées à l'organisation du travail associé à la tâche, dans le but d'atteindre des objectifs collectifs. Essentiellement, le processus d'équipe implique des membres qui interagissent avec d'autres membres et leur environnement. Ces personnes travaillent ensemble dans le but de réaliser quelque chose qui est au-delà des capacités individuelles. Ainsi, le succès n'est alors pas seulement une fonction des talents des membres de l'équipe et des ressources disponibles, mais aussi des processus que les membres de l'équipe utilisent pour interagir les uns avec les autres pour accomplir le travail. Ces processus d'équipe sont utilisés pour guider, aligner et effectuer le suivi sur l'exécution du travail.

Les différents modèles que propose la littérature sur le travail en équipe divisent habituellement les processus d'équipe en deux principales catégories : le travail axé sur la tâche et le travail d'équipe (Marks *et al.*, 2001; Mathieu *et al.*, 2008; McIntyre et Salas, 1995; Rousseau *et al.*, 2006; Stout *et al.*, 1999). Essentiellement, le travail axé sur la tâche décrit les fonctions que les personnes doivent exécuter pour accomplir la tâche de l'équipe, tandis que le travail d'équipe décrit l'interaction entre les membres de l'équipe (Mathieu *et al.*, 2008; McIntyre et Salas, 1995). Les processus axés sur la tâche et sur travail d'équipe se produisent souvent simultanément, particulièrement dans des contextes d'équipe fortement interdépendante (Marks et al., 2001). Rousseau et al. (2006) associent ces catégories à deux fonctions de base que peuvent assumer les

comportements de travail en équipe liées à la performance et à la maintenance des équipes. La fonction de performance implique la réalisation des objectifs d'équipe liés au travail, alors que la fonction de maintenance implique de maintenir les membres de l'équipe ensemble.

Plusieurs auteurs (Fisher, 2014; Ilgen *et al.*, 2005; LePine *et al.*, 2008; Rousseau *et al.*, 2006) suggèrent d'utiliser le cadre présenté par Marks *et al.* (2001) comme point de départ pour étudier le caractère temporel du travail en équipe. Ce cadre propose un modèle de processus d'équipe comme un cycle de phases de transition et d'action. Les phases de transition sont des périodes au cours desquelles les équipes se concentrent principalement sur des activités d'évaluation et/ou de planification afin de les guider dans la réalisation de leurs objectifs. Tandis que les phases d'action sont des périodes au cours desquelles les équipes sont engagées dans des actions qui contribuent directement à la réalisation de l'objectif (travail axé sur la tâche). En comparaison avec les modèles de l'apprentissage autorégulé vus précédemment, ces phases pourraient correspondre aux phases de planification, suivi de l'exécution et évaluation comme un cycle de phases transition-action-transition.

En complément à leur modèle, Marks et al. (2001) ont développé une taxonomie de processus dont une catégorie porte spécifiquement sur les processus interpersonnels. C'est cette catégorie de processus qui est particulièrement intéressante pour aider à comprendre les processus relatifs aux relations qui sont relatés dans les résultats. Comme le soulignent Rousseau et al. (2006), des enjeux personnels et interpersonnels peuvent menacer le maintien de l'équipe et les équipes ne peuvent pas fonctionner efficacement lorsque la maintenance de l'équipe est compromise. Une gestion efficace des relations interpersonnelles permet aux membres de l'équipe de faire face à ces

difficultés, qui peuvent survenir tout au long de l'existence de l'équipe.

6.2.2.1 Le maintien de l’équipe : motivation, confiance et cohésion

Marks et al. (2001) distinguent les « états émergents » des processus. Ces états émergents caractérisent les propriétés de l'équipe, ils sont de nature dynamique et varient en fonction du contexte, des intrants, des processus et des résultats de l'équipe. Ils décrivent les états cognitifs, motivationnels et affectifs des équipes, par opposition à la nature de leur interaction avec les membres. Les états émergents, en plus des autres traits et caractéristiques des équipes servent d’intrants et influencent les processus de travail d’équipe et le travail sur la tâche, qui, à leur tour sont susceptibles de modifier les états émergents et processus ultérieurs.

En lien avec les processus axés sur les relations qui ont été observés dans le cadre de la recherche, trois états émergents ressortent comme particulièrement pertinents puisqu’ils avaient une influence importante sur les processus, qui à leur tour, venaient les influencer; il s’agit de la motivation, la confiance et la cohésion. D’autres exemples d’états émergents auxquels s’est intéressée la littérature sur le travail en équipe sont le climat, l’efficacité, la responsabilisation (*empowerment*) et l’autonomie (Mathieu *et al.*, 2008; Millward *et al.*, 2010).

Le premier état émergent, la motivation, a été abordé par la contribution de l’apprentissage autorégulé et les croyances motivationnelles (sentiment d’efficacité personnel, attentes de résultats, intérêt/valeur de la tâche et orientation vers un objectif d’apprentissage). La motivation a évidemment une grande importance en début de

processus, mais il faut aussi porter attention à maintenir la motivation tout au long du processus.

Dans les deux groupes, l'ensemble des membres partageaient une motivation à faire avancer la cause de l'approvisionnement responsable et souhaitaient que les outils développés dans la cadre de leur implication soient utilisés. D'autres intérêts avaient aussi été mentionnés par les participants. Au sein du groupe de travail Fournisseurs, l'apprentissage et la visibilité qu'offrait la participation agissaient comme motivation supplémentaire. Au sein du groupe Fiches, il avait été relevé que certains membres du groupe avaient aussi un intérêt professionnel à participer.

Le second état émergent, la confiance, a quant à lui été traité précédemment dans la revue de littérature du premier chapitre comme une composante essentielle au processus d'apprentissage social. En accord avec la définition proposée par Sol et al. (2013) qui traite de volonté et de vulnérabilité, Simons et Peterson (2000) définissent la confiance comme la volonté d'un parti à être vulnérable aux actions d'un autre parti, fondée sur l'attente que l'autre effectuera une action particulière importante, indépendamment de la capacité à le surveiller ou à le contrôler (Mayer *et al.*, 1995). La confiance semble notamment influencer la performance puisqu'elle modère la relation entre la tâche et le conflit relationnel.

Deux aspects semblent particulièrement importants à l'établissement de la confiance au sein d'une équipe. La revue de littérature de Ilgen *et al.* (2005) met en évidence que, pour que les membres fassent confiance à leur équipe, ils doivent d'abord sentir que l'équipe est assez compétente pour accomplir leur tâche. Les membres doivent aussi avoir confiance aux intentions des membres. Ce deuxième aspect correspond à la

sécurité. Decuyper *et al.* (2010) font mention du concept de sécurité psychologique de l'équipe, une croyance partagée que l'équipe est un lieu sûr pour la prise de risques interpersonnels. Cela suggère un sentiment de confiance qu'une personne ne sera pas embarrassée, rejetée ou punie par l'équipe pour s'être exprimée (Edmondson, A., C., 1999). Decuyper *et al.* (2010) ajoutent qu'un manque de sécurité psychologique d'équipe inhibe des comportements d'apprentissage en équipe tels que l'expérimentation, les essais et erreurs, la prise de risque personnel, la demande d'aide ou la remise en question de pratiques de l'équipe (Brousseau, 1997; Day *et al.*, 2004; Edmondson, A. C., 2004; Kayes *et al.*, 2005; Van den Bossche, Piet *et al.*, 2006).

Les membres du groupe Fournisseurs n'ont pas fait mention de la notion de confiance. Une confiance était quand même présente quant à la compétence des gens et ils se disaient enthousiastes de la qualité des gens avec qui ils travaillaient. La sécurité était abordée en termes de respect de la confidentialité qui ressortait comme un élément important pour établir un sentiment de sécurité. Les membres du groupe Fiches bénéficiaient d'un certain niveau de confiance dès le départ et ils mentionnaient non seulement faire confiance aux autres, mais aussi au groupe. Ils croyaient également en la compétence des gens et une sécurité était présente en ce sens qu'ils ne craignaient pas que les autres personnes puissent leur nuire ou nuire à leurs intérêts.

Le troisième état émergent, la cohésion, est lié à l'attachement qui reflète les sentiments affectifs que les membres de l'équipe ont un envers l'autre et envers l'équipe (Ilgen et al., 2005). Cet attachement va au-delà de la confiance, qui représente une volonté de travailler ensemble sur la tâche, et reflète un fort sentiment de connexion et un désir de demeurer ensemble, peut-être même au-delà du contexte de la tâche actuelle. Decuyper *et al.* (2010), ainsi que Van den Bossche, Piet *et al.* (2006) renvoient à la définition de

Festinger (1950) qui définit la cohésion comme étant la résultante de toutes les forces agissant sur tous les membres pour demeurer dans le groupe. Ils font également mention des travaux de Mullen et Copper (1994) qui démontrent que la cohésion est un concept multidimensionnel et font la distinction entre cohésion sociale et cohésion de tâches. La cohésion de tâches fait référence à l'engagement partagé par les membres pour atteindre un objectif nécessitant les efforts collectifs du groupe. D'autre part, la cohésion sociale fait référence à la nature et à la qualité des liens affectifs d'amitié, tels que l'affection, l'amour et la camaraderie des membres du groupe.

La cohésion était particulièrement forte au sein du groupe Fiches duquel se dégageaient de la fraternité et de la solidarité, mais ne ressortait pas comme un élément significatif au sein du groupe Fournisseurs dont les relations étaient cordiales et respectueuses tout au plus.

De la discussion sur le maintien de l'équipe, il ressort que :

- des états émergents influencent les processus, qui à leur tour sont susceptibles de modifier les états émergents et processus ultérieurs;
- trois états émergents sont particulièrement significatifs : une motivation commune, une confiance en la compétence du groupe et aux intentions des membres et une cohésion entre les membres.

Certains processus utilisés par les participants ont eu une influence distinctive sur la motivation, la confiance et la cohésion, et donc sur le maintien des groupes. Suivant la taxonomie de Marks et al. (2001), trois processus relatifs aux relations interpersonnelles ont été relevés : le renforcement de la motivation et de la confiance, la gestion de l'état affectif et la gestion des conflits. Ces processus interpersonnels n'étaient pas associés à des phases spécifiques et pouvaient se produire à

différents moments du processus d'apprentissage.

6.2.2.2 Le renforcement de la motivation et de la confiance

Marks et al. (2001) expliquent que le renforcement de la motivation et de la confiance implique de faire naître et de préserver un sentiment collectif de confiance, de motivation et de cohésion basé sur les tâches, à l'égard de l'accomplissement des objectifs (Marks et al., 2001). L'équipe peut notamment motiver les membres à mieux performer ou à maintenir des niveaux élevés de performance. Dans l'étude qu'ils ont faite des processus d'autorégulation au sein de groupe d'étudiants, Ucan et Webb (2015) s'étaient aussi attardés à la régulation de la motivation et des émotions en lien avec la qualité des interactions. Leurs observations, celles de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), combinées à celles de Marks et al. (2001) apportent un éclairage sur les divers sous-processus relatifs au renforcement de la motivation et de la confiance qui ont été observés dans le cadre de la recherche.

Comme le font valoir Marks et al. (2001), l'équipe peut avoir recours à divers sous-processus pour motiver ses membres. Elle peut notamment renforcer la motivation en exprimant de la confiance relativement à la capacité de l'équipe, à la compétence nécessaire à certaines tâches et de la rétroaction sur le succès de l'équipe. Dans la même veine, Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) identifient l'émission de commentaires positifs sur les contributions comme soutenant le fonctionnement du groupe, alors que Ucan et Webb (2015) plaident que le fait de faire l'éloge ou de faire des compliments renforce la motivation.

De façon similaire, dans les deux groupes étudiés, les participants faisaient beaucoup de renforcement en valorisant les compétences et contributions des autres membres du groupe. Toutefois, comme l'avaient aussi observé Rogat and Adams-Wiggins (2015), l'inverse est aussi possible et une critique négative sur la contribution d'un membre peut décourager la participation et miner le fonctionnement harmonieux du groupe. C'est ce qui s'est produit à quelques reprises au sein du groupe Fournisseurs. À ces occasions, l'émission d'un doute ou d'un commentaire négatif sur la contribution d'un membre pouvait avoir un impact négatif sur la motivation et la confiance. Un doute émit en début de parcours, et qui s'est répété au fil des rencontres a eu des répercussions sur les relations au sein du groupe Fournisseurs et sur la suite des travaux.

Aussi au sein du groupe Fournisseurs, les membres accomplissaient la totalité de la tâche, et l'expression de la confiance relative à la capacité et aux compétences à l'égard de l'accomplissement des tâches était aussi observée. Ce sous-processus a été le plus souvent utilisé par le coordonnateur pour encourager les participants qui s'étaient portés volontaires pour faire le travail. Au sein du groupe Fiches, le travail était majoritairement fait par des stagiaires et il est arrivé que les membres fournissent des encouragements alors qu'un stagiaire avait émis un doute sur le travail à faire. Encourager les autres membres ou le groupe est aussi identifié par Ucan et Webb (2015) comme renforçant la motivation.

Dans leur étude, Ucan et Webb (2015) avaient aussi observé que les groupes créaient un espace de discussion inclusif et de la cohésion en tenant compte notamment des perspectives de chacun, en démontrant un respect mutuel et en ayant une écoute active et une réponse constructive. De même, pour déterminer dans quelle mesure les interactions encourageaient un fonctionnement harmonieux, Rogat et Linnenbrink-

Garcia (2011) avaient caractérisé les interactions en fonction de l'inclusion, ainsi que de l'écoute active et du respect.

Cette idée d'inclusion des perspectives se retrouve dans le sous-processus observé – démontrer de la considération pour les intérêts et points de vue – qui a beaucoup été utilisé dans les deux groupes étudiés. Il se produisait dans les interactions entre les participants, mais se matérialisait également à travers les modifications apportées aux documents à la suite des discussions. Le recours à ce processus par le coordonnateur variait toutefois entre les deux groupes. Dans le groupe Fiches, le coordonnateur accordait une attention particulière à tirer profit de la diversité des points de vue au sein du groupe et à s'assurer que tous soient entendus. Le climat qui régnait au sein du groupe faisait en sorte que les gens partageaient aisément leurs points de vue. Dans le groupe Fournisseurs, l'animation était à l'occasion directive et ne permettait pas toujours de favoriser l'émergence de points de vue. Les différents points de vue étaient écoutés, mais n'étaient pas nécessairement recherchés et pouvaient être ignorés, notamment dans des situations de désaccord. Donc, à l'inverse, comme l'avaient relevé Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), le fait d'ignorer la rétroaction, la question ou la contribution d'un membre peut décourager sa participation. De plus, comme l'avaient souligné certains auteurs (Barron, 2000; Rogat et Adams-Wiggins, 2015; Rogat *et al.*, 2014), une personne qui régule les autres de façon directive, et qui ignore et rejette les contributions en opposition avec les siennes ne parvient pas à solliciter des contributions ou à réengager les membres du groupe. Par conséquent, elle exclut les contributions à la tâche en limitant les opportunités de participer et mine la cohésion du groupe. Malgré cette lacune relative à l'animation, dans l'ensemble, les deux groupes faisaient aussi preuve d'écoute active et de respect dans leurs interactions.

Un dernier sous-processus identifié relativement au renforcement de la confiance et la motivation est le traitement constructif des erreurs. Dans leur analyse des interactions socioémotionnelles de deux groupes d'étudiants, Rogat et Adams-Wiggins (2015) ont considéré le traitement (positif et négatif) des erreurs. Lorsque traitées de façon positive, les erreurs étaient vues comme des disparités dans les informations, elles étaient traitées de manière constructive, reconnues comme des opportunités d'apprentissage et des occasions d'améliorer la compréhension. À l'inverse, les erreurs pouvaient être traitées comme des indicateurs d'incompétences et impliquer la stigmatisation de ceux ayant commis l'erreur. Seuls des exemples de traitement négatif des erreurs étaient ressortis de leurs résultats.

Dans le cadre de la présente étude, c'est plutôt un traitement constructif des erreurs qui s'est produit au sein du groupe Fiches. Alors qu'une erreur avait été commise par un stagiaire qui n'avait pas effectué le travail selon la façon convenue par le groupe. Les membres avaient alors cherché à comprendre l'erreur commise pour ensuite résoudre la situation en groupe. Cette façon de faire pourrait être comparée à une résolution de problème collaborative, ce qui signifie que les membres du groupe trouvent et mettent en œuvre collectivement une solution qui rapproche les conditions réelles des conditions souhaitées (McGrath, 1991; Rousseau *et al.*, 2006; Wilczenski *et al.*, 2001). La résolution d'un problème implique la collecte et l'intégration d'informations liées au problème, l'identification d'alternatives, la sélection de la meilleure solution et la mise en œuvre de la solution (Stevens et Campion, 1994).

À la lecture des résultats, le constat est donc que, tout comme les équipes peuvent améliorer les relations en renforçant le niveau de motivation et de confiance, elles

peuvent aussi les gêner en agissant de manière démotivante et en minant la confiance. De plus, un faible niveau de motivation peut engendrer une baisse des efforts fournis par les membres, réduisant par le fait même le rendement de l'équipe (Marks et al., 2001). C'est pourquoi Marks et al. (2001) mettent en garde contre des processus d'équipe qui peuvent entraîner les équipes dans un cercle vicieux qui réduit à la fois la confiance et les performances de l'équipe au fil du temps (Lindsley *et al.*, 1995).

Le cas étudié par Sol *et al.* (2013) avait mené à une réalisation semblable, c'est-à-dire que le déclin de l'engagement des parties prenantes avait entraîné un déclin soudain de la confiance mutuelle. Et donc, pour favoriser l'apprentissage social, ils mettaient de l'avant l'importance de la facilitation et soumettaient l'hypothèse qu'un des rôles du facilitateur devrait être de surveiller les changements au niveau de la confiance et de l'engagement pour être en mesure de réagir à ces changements en intervenant sur les processus d'interaction. De même, en apprentissage autorégulé, Järvenoja *et al.* (2020) soulignaient la nécessité de soutenir les groupes dans la prise de conscience de leur état socioémotif et donc de leur niveau de motivation et état affectif. En favorisant la réflexion, la facilitation pourrait alors faciliter cette prise de conscience. Donc, au niveau du processus d'apprentissage social, le renforcement de la confiance et de la motivation accentue non seulement l'importance de la confiance et de l'engagement, mais aussi celle de la composante de facilitation, notamment pour faire en sorte que l'espace relationnel soit perçu comme sécuritaire, mais aussi pour encourager la réflexion nécessaire à la prise de conscience. Il accentue également le rôle clé d'un dialogue qui se caractérise par l'inclusion, l'écoute active et le respect. Au niveau des individus, les valeurs, objectifs et motivations prennent une grande importance, ainsi que l'autoréflexion nécessaire à la conscience. Des qualités telles que l'ouverture et le

respect du point de vue des autres sont facilitantes. Enfin, au niveau du partenariat multipartite, la culture organisationnelle et les règles établies viennent influencer les processus à l'œuvre.

De la discussion sur le renforcement de la motivation et de la confiance, il ressort que :

- les membres peuvent améliorer les relations en renforçant le niveau de motivation et de confiance, tout comme ils peuvent aussi les gêner en agissant de manière démotivante et en minant la confiance;
- la facilitation peut encourager la réflexion nécessaire à la prise de conscience et favoriser un espace relationnel sécuritaire.

6.2.2.3 La gestion de l'état affectif

Le second processus interpersonnel proposé par Marks et al. (2001) est la gestion de l'état affectif. Il implique la régulation des émotions des membres au cours de l'accomplissement de la mission de l'équipe incluant notamment la cohésion sociale, la frustration et l'excitation. Duffy et al. (2015) soulignaient également que lorsqu'elles sont suscitées, les émotions peuvent venir entraver ou améliorer les processus de régulation et la performance (Mega *et al.*, 2014; Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2011; Pekrun *et al.*, 2002). Ce processus vise donc à favoriser l'équilibre émotionnel, l'unité et aide à faire face aux situations stressantes et à la frustration (LePine *et al.*, 2008). Marks et al. (2001) expliquent qu'un calibrage des niveaux émotionnels des membres peut être nécessaire lorsqu'ils augmentent (ou diminuent) en raison des conditions de la tâche (un échec ou un stress vécu, par exemple), de facteurs personnels (de l'animosité entre les membres, par exemple) ou des facteurs situationnels (des soucis relatifs à l'emploi, par exemple) (George, 1990).

Whitebread et al. (2009) ont développé des outils d'observation pour l'apprentissage autorégulé et avaient justement noté l'expression d'une émotion ou de la conscience d'une émotion comme un suivi de l'état émotif. Cette émotion pouvait être positive ou négative, en plus d'être exprimée de façon verbale ou non verbale. Ils avaient également inclus dans l'outil les stratégies de contrôle, c'est-à-dire la verbalisation ou le comportement lié à la régulation de cette émotion.

C'est de cette façon qu'a été observée la gestion de l'état affectif au sein des groupes étudiés, lorsqu'il était question de l'expression d'émotions. Les résultats ont toutefois dévoilé qu'il était aussi parfois question de « non expression », c'est-à-dire que dans certaines situations où des émotions négatives étaient présentes, il arrivait que les participants mentionnent une émotion négative en entrevue, ils en étaient donc conscients, mais cette émotion n'était pas exprimée dans le cadre de la participation.

D'abord, dans les deux groupes de travail, bien que de façon plus fréquente dans le groupe Fiches, l'expression d'émotions positives avait comme effet de contribuer à la cohésion au sein du groupe. Les émotions pouvaient s'exprimer de façon verbale ou non verbale (par la gestuelle ou le ton de voix par exemple). Des exemples d'émotions positives exprimées étaient la reconnaissance, l'intérêt, l'optimisme, la joie et la satisfaction. De façon spécifique au groupe Fiches, les participants insistaient aussi beaucoup sur le plaisir qu'ils avaient à participer. De l'enthousiasme et de la bienveillance avaient aussi été observés. Et donc l'expression de ces émotions a contribué à un plus haut niveau de motivation, de confiance et de cohésion au sein de ce groupe.

Pour revenir à l'expression d'émotions négatives, les quelques occasions où elles ont été exprimées, et ce, dans les deux groupes, elles l'ont été de façon non verbale. Ainsi, une émotion pouvait être exprimée par le ton de voix (de l'incertitude, de l'agacement, de la frustration, de l'impatience, etc.) ou par la gestuelle (rechercher un contact visuel, crisper le visage, croiser les bras, jouer avec un crayon, etc.). Le plus souvent, le groupe n'y portait pas vraiment attention, c'est-à-dire qu'aucune action particulière n'était portée pour réguler cette émotion. Le fait d'ignorer une émotion négative exprimée peut être considéré comme une gestion inefficace de l'état affectif (Marks et al., 2001).

C'est donc par l'entremise des entrevues que certaines frustrations ont été partagées par les participants. Au sein du groupe Fournisseurs, celles-ci étaient davantage présentes. Elles étaient souvent engendrées par la participation variable des gens et qui menait à une incapacité à parvenir à un consensus ou à une compréhension commune. Elles étaient aussi causées par les priorités relatives aux tâches qui étaient vécues différemment selon les participants, le manque de préparation aux rencontres, ainsi que le partage des tâches non équitable. Un dernier élément qui a engendré beaucoup de frustrations est la nature bi-modale de certaines rencontres, c'est-à-dire que certaines personnes étaient présentes dans la même salle, tandis que d'autres se sont jointes par téléphone. Non seulement cette utilisation a causé des frustrations pour les gens qui devaient participer par téléphone, mais elle a eu un impact important sur l'atmosphère qui se dégageait des rencontres. Au sein du groupe Fiches, des émotions négatives avaient aussi été exprimées sur un possible conflit d'intérêts lors de l'attribution de contrat et sur la difficulté à faire des suivis en raison du caractère bénévole de la participation.

À quelques différences près, ces résultats sont conformes avec l'analyse de Ucan et Webb (2015) qui faisait ressortir que les processus de régulation des émotions et de la motivation émergeaient souvent lorsque les membres du groupe a) avaient des priorités différentes en relation avec la tâche, b) n'arrivaient pas à établir une compréhension commune ou c) faisaient preuve de comportements perturbateurs. Des comportements perturbateurs n'ont pas été observés dans les cas de la présente étude, mais l'utilisation du téléphone est certainement un élément perturbateur. De plus, on peut facilement penser que dans d'autres situations de groupe au sein d'un partenariat multipartite, des comportements perturbateurs sont susceptibles de se produire. Dans les groupes étudiés par Ucan et Webb (2015), les étudiants exprimaient leur conscience d'une émotion négative (par exemple, agacement, embarras, ennui ou déception) et régulaient leur état émotif en utilisant une variété de stratégies. Ucan et Webb (2015) identifiaient ces processus comme cruciaux à un fonctionnement efficace du groupe. Le plus souvent, ils jouaient un rôle important dans le maintien des interactions réciproques entre les membres du groupe, augmentant la motivation et la cohésion du groupe ainsi que la création et le maintien d'une atmosphère socioémotionnelle positive au sein des groupes. Par conséquent, dans le cadre de la présente étude, le fait de ne pas exprimer ces émotions négatives a pu avoir, à certains moments, un impact négatif sur la motivation, la confiance et la cohésion du groupe, surtout au sein du groupe Fournisseurs dans lequel ces émotions étaient plus présentes. La qualité des relations s'en est alors trouvée affectée.

Un dernier sous-processus qui était ressorti de manière importante dans le groupe Fiches est le recours à la plaisanterie. Les membres y accordaient beaucoup d'importance et l'appréciaient beaucoup, ce qui avait contribué à la cohésion du groupe.

Le recours à la plaisanterie pouvait parfois diminuer une inquiétude possible d'un membre, dissiper une tension ou encourager un climat de détente. Marks et al. (2001) avaient aussi observé que, lorsque gérées efficacement, des activités telles que la plaisanterie et la détente peuvent être considérées comme des formes de gestion de l'état affectif, si elles sont faites de manière à favoriser la cohésion, à désamorcer les tensions, évacuer les frustrations ou gérer des situations stressantes.

C'est aussi ce qu'avaient observé Isohätälä *et al.* (2018) qui ont étudié les processus socioémotionnels de groupes d'étudiants afin de révéler comment les apprenants s'engagent dans la collaboration et comment ils expriment leurs émotions et établissent les rapports entre eux. Dans des situations où des tensions étaient observées, ils avaient remarqué que l'humour avait été utilisé pour alléger l'atmosphère. De plus, comme l'humour permettait d'établir un climat favorable, les étudiants avaient été en mesure de gérer un niveau de tension plus élevé et s'engager dans une argumentation plus approfondie. Isohätälä *et al.* (2018) en concluaient que le relâchement de la tension que permet l'humour pourrait être intégré dans l'argumentation comme moyen de continuer à argumenter tout en maintenant un climat socioémotionnel favorable. Cet humour doit toutefois être considéré comme inoffensif par les participants qui en sont amusés et rient de bon cœur. Ceci est aussi conforme à ce qui a été observé au sein du groupe Fiches au sein duquel les conflits ont été plutôt rares et donc l'humour, en contribuant à la cohésion et au climat au sein du groupe, est certainement un des aspects qui a permis de limiter les conflits, tel qu'il sera revu dans la prochaine section. Enfin, bien que de façon moins significative, l'humour a été utilisé efficacement à quelques reprises au sein du groupe Fournisseurs, permettant de dissiper un malaise ou d'éviter une frustration ou un agacement.

Marks et al. (2001) faisaient toutefois valoir que, lorsque gérés de manière inefficace, l'humour et la détente peuvent aussi apporter des effets négatifs, de la perte de temps et des problèmes de performance. Même si les impacts n'ont pas été majeurs, il serait quand même pertinent de questionner le recours à l'humour à certaines occasions au sein du groupe Fiches relativement à la perte de temps, alors que les discussions s'allongeaient et les propos pouvaient s'avérer « hors sujet ».

En continuité avec les liens établis précédemment entre le renforcement de la confiance et de motivation et la revue de littérature du premier chapitre, les conditions du processus d'apprentissage qui ressortent comme les plus importantes quant à la gestion de l'état affectif sont, au niveau individuel, les valeurs, les objectifs et motivations, ainsi que l'autoréflexion. Dans les caractéristiques personnelles, des qualités telles que le respect et la transparence peuvent venir influencer la gestion de l'état affectif. Au niveau du partenariat multipartite, la culture organisationnelle et les règles établies viennent influencer les processus à l'œuvre, alors qu'au niveau du processus, la facilitation, la réflexion, la confiance et le dialogue ressortent encore une fois comme essentiels de façon à ce que non seulement les participants prennent conscience et expriment leurs émotions, mais qu'ils en arrivent à résoudre ensemble les situations qui les ont engendrées.

De la discussion sur la gestion de l'état affectif, il ressort que :

- l'expression d'émotions positives contribue positivement aux relations;
- les émotions négatives sont rarement exprimées. Lorsqu'elles le sont, elles sont exprimées de façon non verbale et sont souvent ignorées;
- ne pas exprimer ou ignorer une émotion négative consiste en une opportunité manquée de réguler cette émotion, ce qui peut avoir un impact négatif sur les relations;
- l'humour favorise la cohésion lorsqu'utilisé de façon à désamorcer des tensions ou gérer des situations stressantes. Il doit toutefois être considéré inoffensif par les participants et ne pas dissimuler une critique personnelle;
- la facilitation peut favoriser la prise de conscience et l'expression des émotions.

6.2.2.4 La gestion des conflits

La littérature sur le travail en équipe met bien en évidence le caractère inévitable des conflits étant donné que les équipes réunissent des personnes d'horizons différents qui ont des valeurs tout aussi différentes (Jehn, 1997; Rousseau *et al.*, 2006; Stevens et Campion, 1994).

Marks et al. (2001) identifient deux types de processus de gestion des conflits : préventive et réactive. La gestion préventive des conflits consiste à établir des conditions pour prévenir, contrôler ou gérer le conflit, avant qu'ils ne surviennent. La mise en place de normes de coopération plutôt que des approches de résolution de conflits axées sur la compétition (Tjosvold, 1985), des contrats d'équipe ou des chartes qui définissent a priori comment les membres de l'équipe s'engagent à gérer les situations difficiles (Smolek *et al.*, 1999) et le développement de règles et de normes d'équipe sur la nature et la durée des conflits peuvent être des moyens de restreindre les aspects négatifs des conflits avant qu'ils se produisent.

Au sein du partenariat multipartite à l'étude, certains facteurs contextuels pouvaient

contribuer à limiter l'émergence de conflits, mais aucune norme ou règle ne venait définir la gestion de situations conflictuelles entre les membres. De même, aucune condition formelle n'était établie pour prévenir, contrôler ou gérer un conflit éventuel au sein des groupes de travail. Lors de leur mise en place, il n'y avait pas non plus de discussion sur la gestion de potentielles situations difficiles qui pourraient venir restreindre les aspects négatifs possibles des conflits.

D'autre part, la gestion réactive des conflits consiste à gérer les désaccords au moment où ils surviennent (Marks et al., 2001). Ces conflits peuvent porter sur la tâche (le contenu et les objectifs du travail), les processus (comment sera accomplie la tâche) et les problèmes interpersonnels (la relation entre les membres de l'équipe) (Jehn, 1997; Marks *et al.*, 2001; Rousseau *et al.*, 2006). Bien que certains conflits puissent contribuer à des changements bénéfiques pour l'équipe, ils peuvent aussi être nuisibles s'ils ne sont pas gérés de manière adéquate et quand ils persistent au sein de l'équipe (Levine et Moreland, 1998; Marks *et al.*, 2001; Rousseau *et al.*, 2006; Tjosvold, 1998).

Au sein des groupes étudiés dans la présente étude, les conflits étaient gérés de façon réactive, au fur et à mesure qu'ils se produiaient. Ces conflits ont porté sur la tâche, sur les processus et sur des problèmes interpersonnels. De plus, certains conflits ont été gérés de façon adéquate et ont eu des effets bénéfiques, alors que d'autres n'ont pas été gérés adéquatement et ont eu des impacts néfastes sur le groupe, particulièrement en ce qui concerne le groupe Fournisseurs où les conflits étaient plus fréquents.

La recherche a aussi fait ressortir que l'ensemble des processus (relatifs à la tâche et relatifs aux relations interpersonnelles) étaient impliqués lors de conflits. C'est aussi ce qu'avaient mis de l'avant Isohätälä *et al.* (2018) dans une rare recherche sur la

régulation partagée qui traite de l'argumentation et de processus socioémotifs. Comme ils l'ont constaté, l'argumentation englobe des processus cognitifs (Asterhan et Schwarz, 2016; Baker, M., 2009; Osborne, 2010), en plus d'inclure des éléments de nature émotionnelle (Polo *et al.*, 2016), étant souvent accompagnée d'irritation, d'anxiété, de joie, d'empathie ou d'autres sentiments affectifs (Gilbert, 2004; Martinovski et Mao, 2009).

L'analyse de Ucan et Webb (2015) avait aussi montré que, en présence de divergences, le recours aux processus de régulation métacognitifs pouvait contribuer au succès de l'apprentissage. Le processus de planification avait aidé les étudiants à développer une compréhension commune de la tâche, tandis que les processus de suivi avaient aidé les étudiants à clarifier et à justifier leur compréhension commune, ainsi qu'à soutenir le processus de création des connaissances en cours. De même, les étudiants activaient aussi des processus de régulation des émotions et de la motivation lorsqu'ils rencontraient des situations difficiles. Ces processus étaient importants pour maintenir les interactions réciproques, augmenter la motivation du groupe et créer une atmosphère positive au sein des groupes.

Ceci était aussi conforme aux études de Järvelä and Järvenoja (2009, 2011) qui indiquaient que les étudiants s'engagent non seulement dans des processus de régulation métacognitive, mais qu'ils pouvaient également socialement réguler les états émotionnels et motivationnels qui les aident à maintenir un fonctionnement efficace du groupe pendant la collaboration. Ainsi, les deux catégories de processus interagissent tout au long du processus d'apprentissage, mais ils prennent une plus grande importance en situation de conflits, puisque l'équilibre de l'engagement dans les processus cognitifs (T - les processus relatifs à la tâche), tout en soutenant les processus

socioémotionnels qui y sont favorables (RI - les processus relatifs aux relations interpersonnelles), est particulièrement précaire en cas de conflit (Isohätälä *et al.*, 2018). C'est pourquoi Isohätälä *et al.* (2018) suggèrent qu'une argumentation optimale nécessite un équilibre entre les deux.

Dans les cas étudiés, le groupe Fiches semblait réussir un certain équilibre entre les deux catégories de processus. Le climat au sein du groupe était bon, la cohésion était forte et le recours aux processus relatifs aux relations était plus fréquent. Par exemple, dans un des rares conflits, il est arrivé que des points de vue s'opposent, qu'un participant soit empêché d'intervenir (RI - effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance) et que son expression non verbale montrait de l'irritation (RI - effet négatif sur la gestion de l'état affectif). Malgré l'opposition, les différents points de vue avaient été entendus, la discussion était demeurée ouverte et l'intervention d'une autre personne, par sa proposition (T - suivi du contenu), avait résolu le conflit. Le fait que les autres participants aient démontré de la considération, ont fait preuve d'écoute (RI - renforcement de la motivation et de la confiance) et ont ensuite posé des questions pour mieux comprendre l'expérience vécue par le participant a permis de rétablir rapidement le climat au sein du groupe. Dans un autre exemple, un commentaire négatif sur le travail d'un participant (RI - effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance) était accompagné d'un ton humoristique (RI - gestion de l'état affectif). Un échange de blagues entre les deux personnes (RI - gestion de l'état affectif) montrait un climat positif au sein du groupe. En réponse au désaccord exprimé par l'une des personnes, l'autre avait laissé voir des signes d'exaspération (RI - effet négatif sur la gestion de l'état affectif). Par l'écoute, la démonstration de la considération (RI - renforcement de la motivation et de la

confiance) et la justification du point de vue (T - suivi du contenu), l'autre personne avait contribué à maintenir un certain équilibre dans l'interaction et à réguler les émotions présentes. L'autre personne avait ensuite fait une proposition (T - suivi du contenu) sur laquelle ils s'étaient entendus. Ici aussi, les gens avaient porté attention aux différents points de vue, en plus d'être restés ouverts dans la discussion. Dans les deux exemples, un certain équilibre avait été atteint entre les processus relatifs à la tâche et ceux relatifs aux relations interpersonnelles.

L'équilibre entre les deux catégories de processus semblait plus précaire au sein du groupe Fournisseurs, alors que les tensions étaient beaucoup plus présentes, la cohésion était plus faible et des lacunes étaient plus souvent observées quant à l'utilisation des processus relatifs aux relations interpersonnelles. Par exemple, un participant avait fourni une rétroaction jugée non constructive (T - effet négatif sur le suivi du contenu), s'était montré peu à l'écoute (RI - effet négatif sur le renforcement de la motivation et de la confiance) et avait cherché à imposer sa proposition. Le conflit avait été ignoré et le groupe n'était pas arrivé à une entente. Cet échange avait engendré de la frustration chez l'autre personne, cette frustration n'avait pas été exprimée (RI - effet négatif sur la gestion de l'état affectif) avait eu un impact sur la motivation.

Toujours sur la façon de gérer les conflits, certains sous-processus propres aux situations de conflits ont aussi été identifiés, tels qu'ils le sont illustrés dans les exemples précédents. Parmi les sous-processus qui ont contribué positivement à la gestion des conflits se trouve : exprimer un accord ou un désaccord, faire ressortir les différents points de vue et avoir une discussion ouverte. À l'inverse, l'absence de ces sous-processus pouvait compromettre la gestion des conflits et les conflits pouvaient

donc se trouver renforcés lorsque les participants continuaient à opposer leurs intérêts et perspectives, tentaient d'imposer une proposition ou évitaient le conflit.

Ces sous-processus se reflètent dans la littérature sur le travail en équipe. Rousseau et al. (2006) font notamment appel à la notion de « gestion intégratrice des conflits » qui réfère à l'intégration des intérêts des membres de l'équipe tout en résolvant les désaccords et les tensions. En travaillant ensemble pour résoudre leurs conflits, les membres de l'équipe peuvent réussir à intégrer leurs intérêts (Janssen et al., 1999). Une telle approche de résolution des conflits implique donc que les membres de l'équipe gèrent les désaccords entre eux, plutôt que de continuer à opposer leurs intérêts et perspectives (Spreitzer *et al.*, 1999). En d'autres termes, la gestion intégrative des conflits implique de prendre en considération les intérêts des différentes parties dans la conclusion d'une entente (Janssen *et al.*, 1999). L'intégration de différentes perspectives est susceptible de favoriser de bonnes décisions d'équipe concernant les conflits et permet aux membres de l'équipe de se concentrer sur l'accomplissement des tâches plutôt que de se disputer ou argumenter (Alper *et al.*, 2000).

Decuyper *et al.* (2010) réfèrent pour leur part à un conflit constructif qui met l'accent sur la discussion ouverte. Celui-ci se définit comme un conflit ou une discussion élaborée qui découle de la diversité et d'une communication ouverte et qui mène à davantage de communication et à un accord temporaire (Van den Bossche, Piet *et al.*, 2006). En apprentissage autorégulé, Ucan et Webb (2015) mentionnaient quant à eux que, lorsque les interactions étaient positives, les membres du groupe prenaient en considération les perspectives de chacun, en plus de demeurer ouverts à la négociation. La prise en comptes des différentes revendications était également relevée comme

étant très importante par Isohätälä *et al.* (2018) puisqu'elle démontre le respect, mais aussi la capacité de délibérer entre les perspectives.

Cette approche constructive concorde également avec la littérature sur l'apprentissage social qui préconise une approche constructive de résolution de conflits selon laquelle le conflit génère des opportunités d'apprentissage (Dyball *et al.*, 2007; Medema *et al.*, 2014; Wals, A. E., 2007; Wals, A. E. J. *et al.*, 2009).

Il est également survenu dans les situations de conflit que l'une des personnes impliquées adopte une approche plus directive, par exemple, en tentant d'imposer sa position ou en rejetant la proposition de l'autre personne, comme il s'est produit dans le groupe Fournisseurs. Dans de telles situations, Rogat et al. (2015) avaient observé que, lorsque des participants tentent de réguler les autres participants de façon directive, qu'elles tentent de gérer et de contrôler les autres, elles peuvent manquer de respect envers les contributions des autres membres du groupe (renforcement de la motivation et de la confiance). De plus, l'ignorance et le désaccord avec un membre de l'équipe peuvent laisser entendre que leurs contributions ne sont pas valorisées (renforcement de la motivation et de la confiance). En considérant seulement sa propre proposition, la personne peut communiquer comme message que la tâche n'est pas collaborative, ce qui affaiblit la cohésion du groupe. Au-delà du climat qu'établit ce type de régulation directive, des interactions socioémotionnelles négatives peuvent aussi être entretenues par les autres membres du groupe en réaction au fait d'être sujet à une régulation de qualité inférieure. Tel qu'observé au sein du groupe Fiches, ces réactions et le climat qui s'installe dans le groupe sont le résultat de manques quant à l'application des processus relatifs aux relations interpersonnelles (Linnenbrink-Garcia *et al.*, 2011).

Les cas étudiés ont aussi montré des situations où les conflits ont été évités ou ignorés. Ceci pourrait être influencé par le processus de décision basé sur le consensus prôné au sein du partenariat multipartite. À cet effet, Wals (2009) remettait en cause ce modèle, justement parce que le conflit y est souvent évité. Dans la littérature sur la régulation socialement partagée, les résultats de Isohätälä *et al.* (2018), en conformité avec d'autres études (Saab *et al.*, 2005), ont montré que les étudiants avaient tendance à éviter les échanges argumentatifs. Selon eux, la difficulté de l'argumentation pourrait amener les étudiants à s'occuper des processus socioémotionnels au détriment des processus cognitifs (Andriessen *et al.*, 2013). De plus, les étudiants peuvent ne pas être enclins à argumenter, car ils ne comprennent pas ou n'apprécient pas pleinement la valeur de l'argumentation (Kuhn, 2010). Et donc, ils soutenaient que l'évitement de la confrontation et de la tension enlève une opportunité de réflexion critique et, par le fait même, une opportunité d'apprentissage (Andriessen *et al.*, 2013; Baker, M. J. et Bielaczyc, 1995; Weinberger et Fischer, 2006). Les participants auraient alors avantage à s'engager dans une argumentation collaborative alors qu'ils réfléchissent ensemble de manière critique afin d'améliorer leur compréhension et non pas être motivés par une lutte ou une volonté de gagner (Andriessen et Baker, 2014).

Une gestion efficace des conflits implique que l'équipe discute ouvertement et que les membres tentent de résoudre leurs différends (Jehn, 1995). Et donc, à long terme, les équipes capables d'aborder directement les conflits devraient être en mesure de développer une atmosphère ouverte, saine et constructive (De Dreu *et al.*, 2000; Montoya-Weiss *et al.*, 2001; Shapiro et Kulik, 2004; Tekleab *et al.*, 2009). Comme l'énoncent Tekleab *et al.* (2009), une communication ouverte permet aux équipes de résoudre avec succès leurs désaccords et de développer la cohésion d'équipe. Toutefois,

bien que la gestion des conflits puisse bénéficier directement à la cohésion de l'équipe, cet avantage peut disparaître selon le type de conflit. Ainsi, comme le font remarquer plusieurs auteurs (Decuyper *et al.*, 2010; Jehn, 1995, 1997; Tekleab *et al.*, 2009), le caractère constructif d'un conflit est directement lié à la nature de ce conflit.

Dans la présente étude, au sein des deux groupes, les conflits ont principalement porté sur la tâche. Un conflit interpersonnel a été observé dans le groupe Fournisseurs, alors qu'un conflit sur les processus a été relevé dans le groupe Fiches. La littérature sur le travail en équipe s'intéresse majoritairement au conflit qui porte sur la tâche, ainsi qu'au conflit interpersonnel; le conflit portant sur le processus étant peu étudié (Jehn, 1997; Tekleab *et al.*, 2009).

Alors que le conflit sur la tâche réfère à un désaccord entre les membres du groupe sur le contenu des tâches exécutées, y compris les différences de points de vue, d'idées et d'opinions, le conflit relationnel fait plutôt référence à une incompatibilité interpersonnelle entre les membres, qui comprend généralement de la tension, de l'animosité et de l'irritation parmi les membres d'un groupe (Jehn, 1997; Tekleab *et al.*, 2009). Tekleab et al. (2009) expliquent que, lorsqu'il s'agit de conflits interpersonnels, les équipes qui ont de faibles niveaux de gestion des conflits n'ont aucun moyen réel d'adresser activement les sources de frictions et de frustrations interpersonnelles qui érodent la cohésion de l'équipe. Les membres de l'équipe qui se retrouvent dans un conflit relationnel démontrent généralement une baisse de la satisfaction, d'appréciation des autres membres de l'équipe et de l'intention de rester (Jehn, 1995, 1997; Jehn et Mannix, 2001; Peterson et Behfar, 2003). Dans cet esprit, Tekleab et al. (2009) soumettent qu'il est préférable que les équipes soient en mesure d'aborder ouvertement les conflits relationnels qui surviennent le plus tôt possible dans le

processus de développement; sinon, ces conflits interpersonnels pourraient s'intensifier et entraver la réalisation des tâches au fil du temps. De plus, les conflits relationnels peuvent intensifier les conflits de tâche. Les résultats de Jehn (1995) avaient d'ailleurs montré que les conflits relationnels étaient dysfonctionnels.

Ceci semble bien représenter le conflit interpersonnel au sein du groupe Fournisseurs, au sein duquel la gestion des conflits était plutôt faible, les frictions et frustrations se sont accumulées et un membre a quitté le groupe. Ce conflit interpersonnel a également intensifié les conflits de tâches qui se sont retrouvés entremêlés au cours des différentes rencontres.

À l'opposé, pour les conflits qui portent sur la tâche, des niveaux plus élevés de gestion des conflits peuvent aussi affaiblir la cohésion d'équipe. Les résultats de Jehn (1997) ont montré que le conflit de tâches n'est bénéfique que s'il ne donne pas lieu à un conflit relationnel. De plus, à mesure que le niveau de conflits de tâche augmente, la quantité de conflits relationnels peut aussi augmenter, ce qui aurait un impact négatif sur la cohésion. Les résultats de Jehn (1995) avaient montré que les conflits de tâches sont bénéfiques pour la performance de l'équipe seulement à des niveaux modérés. Van den Bossche et al. (2005) ont pour leur part démontré que ce n'est pas tant l'occurrence de conflits de tâches qui facilite la performance ou l'apprentissage de l'équipe, mais plutôt l'effort d'intégration des différences de points de vue.

Au sein du groupe Fournisseurs, le nombre de conflits de tâches était plus élevé, ce qui a sans doute été intensifié par le conflit relationnel. Quelques conflits ont été bénéfiques pour le groupe et ont contribué au contenu, mais ils ont souvent eu des impacts nuisibles sur le groupe et la cohésion s'en est trouvée affectée. Au sein du

groupe Fiches, le niveau de conflit est demeuré faible et c'est effectivement par l'intégration des différents points de vue que s'est produit l'apprentissage et que la bonification de la tâche a été possible. La cohésion au sein du groupe n'en a pas été influencée.

Sur le conflit de processus, les résultats de Jehn (1997) avaient montré que le conflit de processus avait eu une influence négative sur la performance du groupe. Un faible niveau de conflit était toutefois positivement lié à la performance. Dans le cadre de la présente étude, un seul conflit de processus a été identifié au sein du groupe Fiches, mais il n'avait pas été discuté dans le groupe. Par l'évitement du conflit, le groupe avait manqué une occasion d'apprentissage et l'agacement vécu par le membre de l'équipe avait eu une influence sur sa motivation et donc sa participation.

Outre la nature des conflits, Decuyper et al. (2010) soulignaient que, pour être en mesure d'apprendre, les équipes doivent trouver un équilibre, en constante évolution, entre le conflit et l'harmonie (Wildemeersch, 2007). Dans les extrêmes, il n'y a pas de conflit constructif, pas de co-construction et de partage, et donc pas d'apprentissage possible (Decuyper *et al.*, 2010).

Dans la littérature sur l'apprentissage social, Wals (2009) met en évidence que la réalisation des objectifs collectifs d'apprentissage social dépend, du moins en partie, de l'espace disponible pour les conflits, oppositions et contradictions éventuels. Il accentue donc l'importance de traiter les conflits, dormants ou apparents, et que ceux-ci soient expliqués plutôt que dissimulés. En lien avec la littérature du premier chapitre, il insiste sur l'importance d'une facilitation qui sait comment gérer les conflits quand ils surviennent. De plus, comme l'ensemble des processus sont impliqués dans la

gestion des conflits, les conditions identifiées pour chacun des processus s'appliquent également. Elles vont toutefois varier en fonction des situations et celles relatives aux processus interpersonnels prennent une plus grande importance. De plus, dans les composantes du processus un accent est mis sur une négociation constructive et un dialogue qui aborde les conflits. De même, au niveau du partenariat multipartite il importe de considérer la capacité à résoudre les conflits et la mise à place de règles et normes à cet égard.

De la discussion sur la gestion des conflits, il ressort :

- que la mise en place de règles et normes pour gérer les conflits de façon préventive est souhaitable, au niveau du partenariat multipartite, de même qu'au niveau du groupe;
- que lorsque les deux catégories de processus sont en place, il est plus facile de résoudre et surmonter les situations difficiles, dont les situations conflictuelles;
- qu'il est préférable de préconiser une gestion intégratrice et constructive des conflits selon laquelle le conflit génère des opportunités d'apprentissage. La facilitation peut contribuer à l'application d'une telle approche;
- qu'il importe de traiter les conflits plutôt que de les éviter ou les dissimuler;
- que le caractère constructif du conflit dépend de la nature de celui-ci, mais aussi du niveau de conflit dans le groupe.

C'est ainsi que se termine la discussion sur les processus relatifs aux relations interpersonnelles. Suit la présentation d'un modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. Ce modèle vient illustrer les résultats.

6.3 Troisième contribution : élaboration d'un modèle intégrant les deux premières contributions

La discussion des résultats aboutit à l'élaboration d'un modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite (voir Figure 6.1). Ce modèle recoupe la revue de littérature initiale sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social avec celles sur l'apprentissage autorégulé et le travail en équipe, tout en intégrant les résultats de la recherche.

Au cœur du modèle se retrouve la participation, ainsi que certains facteurs de processus qui sont ressortis comme particulièrement significatifs à l'apprentissage dans la participation : la réflexion et la facilitation (voir Annexe K). Ces deux éléments ont été identifiées comme ayant eu une influence sur la grande majorité des processus. La seule exception notée est la phase de planification, mais le fait qu'elle n'ait pas été observée pourrait expliquer que l'influence de la facilitation lors de cette phase n'ait pas été relevée. Étant donné la diversité des intérêts présents, il est possible de croire que la facilitation a un rôle à jouer dans le choix des objectifs et la planification, de même que la réflexion.

La discussion a aussi fait apparaître que la participation n'était associée qu'aux processus relatifs à la tâche, alors que son influence était particulièrement importante sur l'ensemble des processus à l'œuvre. Ceci peut s'expliquer par la façon dont l'apprentissage social présente la participation, c'est-à-dire qu'elle est axée sur l'atteinte des objectifs et des actions qui y contribuent. En fonction des résultats, on peut constater qu'elle néglige les aspects relationnels de la participation.

Ainsi, le modèle propose de voir la participation comme la contribution à l'accomplissement de la tâche, ainsi qu'aux relations interpersonnelles, ce qui correspond aux deux catégories de processus. Les participants ont recours aux différents processus simultanément au cours des interactions. Les processus relatifs à l'accomplissement de la tâche se produisent à travers les trois grandes phases de l'autorégulation et sont spécifiques à chacune des phases. Ces processus décrivent ce que les participants font pour accomplir la tâche et visent la réalisation des objectifs. À la phase initiale, des objectifs et plans d'action sont établis. À la seconde phase, le suivi de l'exécution, les participants sont engagés dans le travail à faire et posent différentes actions de façon à progresser vers l'atteinte des objectifs. La troisième phase correspond à l'évaluation. Le tableau ci-dessous identifie les processus en fonction des phases.

Tableau 6.7 Les processus relatifs à l'accomplissement des tâches en fonction des phases

Établissement des objectifs et du plan d'action	Suivi de l'exécution	Évaluation
- Établissement des objectifs - Planification	- Suivi du contenu - Suivi de la planification - Suivi du progrès	- Jugements d'évaluation - Réactions

Bien que cette structure en trois phases puisse laisser penser à une séquence linéaire, il s'agit d'un modèle dynamique. Les phases peuvent se produire simultanément et elles s'influencent mutuellement. Par exemple, un chevauchement est possible entre la planification et le suivi de l'exécution. De même, la planification peut être revue tout au long du processus et les différents suivis peuvent aussi se produire simultanément.

L'évaluation est aussi directement liée à la planification, alors que celle-ci est révisée et que des objectifs sont reconduits et modifiés. Elle permet également un retour sur l'exécution alors que les leçons apprises peuvent être intégrées. Enfin, l'ensemble des phases et processus agissent en interaction et tous sont d'une égale importance. La qualité de l'ensemble du processus d'apprentissage dépend de l'interaction et de la synergie entre les différentes phases et processus, incluant les processus axés sur les relations interpersonnelles.

Les processus relatifs aux relations interpersonnelles ne sont pas associés à une phase particulière et peuvent se produire à tout moment. Ils décrivent l'interaction entre les membres et ont une influence distinctive sur le maintien du groupe. Cette catégorie de processus comprend : le renforcement de la motivation et de la confiance, la gestion de l'état affectif et la gestion des conflits. Tout comme les processus relatifs à la tâche, ces trois processus sont interreliés et se produisent simultanément.

Les deux catégories de processus sont complémentaires. Ils sont utilisés conjointement, ils interagissent et s'influencent. L'ensemble des processus se produisent donc simultanément de façon à faciliter l'accomplissement de la tâche et l'atteinte des objectifs, tout en assurant la qualité des relations au sein de groupe. Lorsque les deux catégories de processus sont en place de façon équilibrée, il devient plus facile de résoudre et surmonter les situations difficiles. La facilitation vise alors à favoriser l'application de l'ensemble des processus de façon adéquate, tout en encourageant la réflexion, composante essentielle de l'apprentissage.

À gauche se retrouve le contexte à multiples niveaux dans lequel se produit l'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. À chacun des niveaux se

retrouvent les conditions qui facilitent l'apprentissage social. En fonction des résultats, la discussion a permis de construire des tableaux synthèses des facteurs qui ont influencé l'apprentissage au sein du partenariat multipartite pour chacun des niveaux (voir Annexe J).

Au niveau individuel, les conditions qui sont ressorties comme les plus significatives sur l'ensemble des processus sont : les valeurs, croyances, objectifs et motivations, la fiabilité, l'engagement et le respect, ainsi que la capacité d'autoréflexion. L'ouverture et l'engagement envers l'apprentissage et les capacités ressortent comme ayant une influence importante sur les processus relatifs à la tâche. Dans les caractéristiques personnelles, l'ouverture était particulièrement importante aux processus interpersonnels. De plus, les individus sont tributaires des organisations qu'ils représentent. Ainsi, les intérêts des organisations représentées viennent aussi teinter l'établissement des objectifs, ainsi que le suivi du contenu. Le temps rendu disponible aux participants a aussi une influence sur ce suivi.

Au niveau du partenariat multipartite, les facteurs identifiés ont surtout eu une influence sur les processus relatifs à l'accomplissement des tâches. La diversité des parties prenantes amène une diversité de connaissances et le niveau de connaissances et de capacités est aussi important. Les ressources et le financement viennent influencer la planification et son suivi. Le leadership et la vision semblent significatifs lors de l'établissement des objectifs. L'engagement dans un processus d'apprentissage continu, ainsi que la mise en place d'une structure d'apprentissage a également une influence en début de processus, mais aussi pour soutenir la phase d'évaluation. Sur les processus relatifs aux relations, la culture organisationnelle, l'équilibre formel-informel, ainsi que

l'établissement de règles de base à l'interaction sont significatifs. Ces conditions viennent aussi influencer le suivi des progrès.

Le modèle met l'accent sur le niveau du groupe dans lequel se déroule la participation. Les particularités du groupe telles que la taille et la composition viennent influencer l'ensemble des processus. Il a notamment été mentionné que les groupes plus petits étaient à favoriser et que la complémentarité était facilitante. Et donc, la diversité et la représentativité seraient à considérer, mais aussi la complémentarité. Les états émergents identifiés (la motivation, la confiance et la cohésion) ont aussi une grande influence. Dans la littérature sur le travail en équipe, il est reconnu que les états émergents ainsi que les caractéristiques du groupe servent d'intrants et influencent l'ensemble des processus qui sont susceptibles, à leur tour, de modifier les états émergents et processus ultérieurs (LePine *et al.*, 2008; Marks *et al.*, 2001; Mathieu *et al.*, 2008).

6.3.1 Description du modèle

Dans l'ensemble, ce modèle correspond au processus d'apprentissage au sein du partenariat multipartite. Celui-ci est ancré dans le contexte du partenariat multipartite qui inclut les différents niveaux : les individus, les groupes et le partenariat multipartite comme organisation. Ces niveaux sont imbriqués l'un dans l'autre et s'influencent mutuellement de façon continue. Des conditions propres à chaque niveau viennent influencer le processus d'apprentissage.

Ce processus d'apprentissage se déroule dans le cadre de la participation, à travers les interactions, alors que les participants ont recours à différents processus qui contribuent

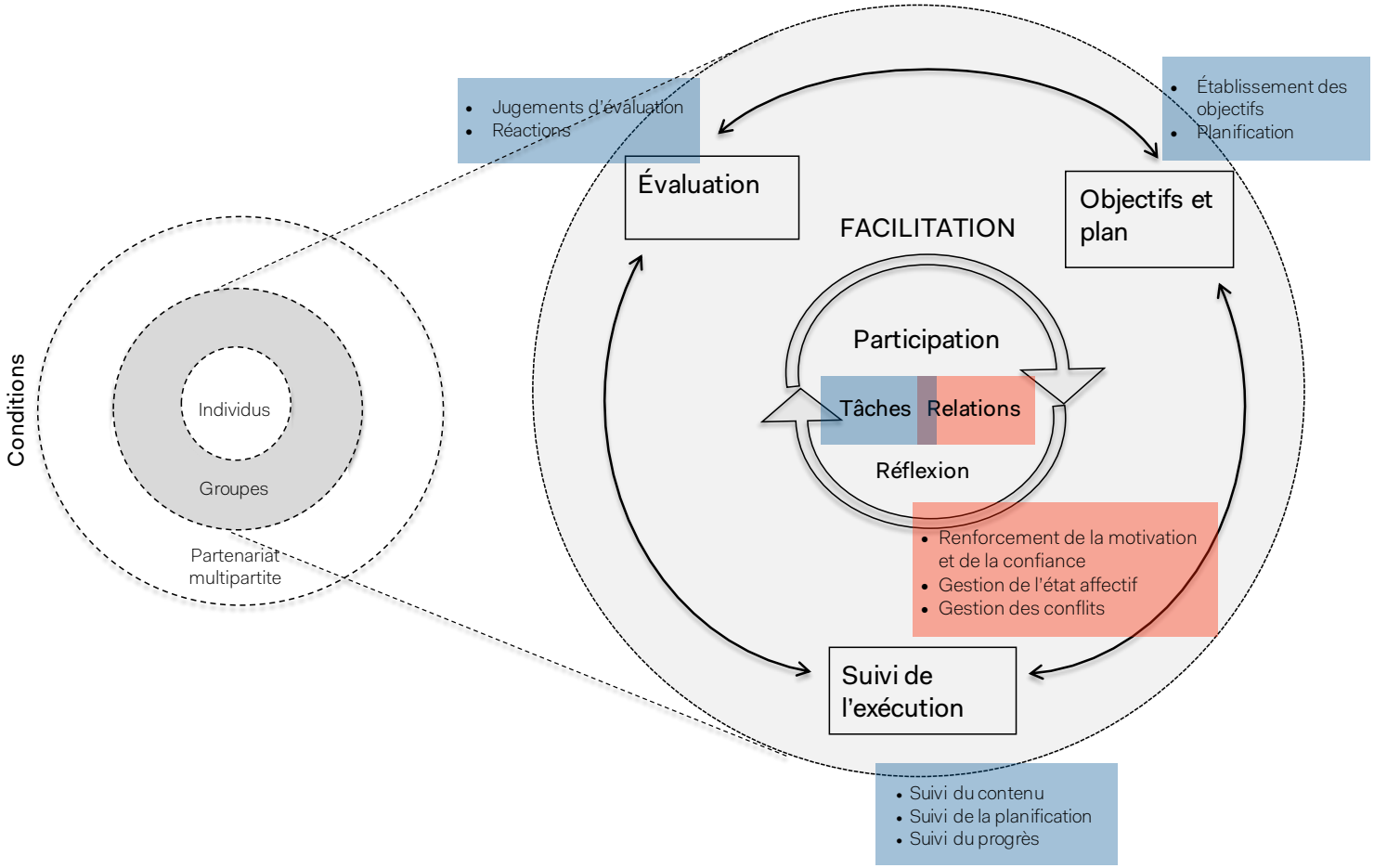
soit à la tâche, soit aux relations interpersonnelles. Ces processus sont utilisés simultanément et sont complémentaires. Ils s'influencent et interagissent constamment.

Les processus relatifs à l'accomplissement de la tâche se produisent à travers trois grandes phases et sont spécifiques à chacune des phases : l'établissement des objectifs et du plan d'action, le suivi de l'exécution et l'évaluation. Ces phases ne sont pas linéaires, elles peuvent être concomitantes et leur influence est réciproque.

Les processus relatifs aux relations interpersonnelles ne sont pas associés à une phase particulière et peuvent se produire à tout moment. L'ensemble de ces processus se produisent aussi simultanément de façon à faciliter l'accomplissement de la tâche et l'atteinte des objectifs, tout en assurant le maintien de l'équipe. La facilitation vise alors à favoriser une application adéquate de ces processus, tout en encourageant la réflexion, composante essentielle de l'apprentissage.

La présentation du modèle intégrateur met fin à la discussion. La conclusion de la thèse suit.

Figure 6.1 Modèle intégrateur du processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite



CONCLUSION

Dans un contexte où la résolution des enjeux de développement durable nécessite de nouvelles approches d'apprentissage collectives, la volonté derrière la thèse était, d'une part, de contribuer à l'apprentissage social, mais aussi d'améliorer les capacités des partenariats multipartites de façon à réussir le changement nécessaire au développement durable.

La recherche était guidée par la question « comment, au sein du partenariat multipartite, se produit l'apprentissage social permettant de contribuer au développement durable? » et souhaitait éclairer les processus sociaux et la dynamique de groupe qui sont encore très peu explorés dans la littérature.

Le cas étudié était un partenariat multipartite dont les efforts sont consacrés à l'intégration du développement durable aux chaînes d'approvisionnement. Pour participer à la réalisation de sa mission, des groupes de travail avaient été mis en place. L'attention s'est portée sur les interactions entre les parties prenantes participantes dans le cadre des rencontres de ces groupes de travail. Une telle approche permettait de capturer les processus au fur et à mesure qu'ils se déployaient dans un objectif d'atteinte de but commun. L'unité d'analyse était donc le groupe. Deux groupes de travail ont été retenus pour fins d'analyse. Il s'agit là d'une distinction de la thèse, alors que la littérature sur l'apprentissage social et le partenariat multipartite s'intéresse le plus souvent au niveau du partenariat multipartite et porte sur les conditions qui facilitent l'apprentissage social, ainsi que sur les résultats.

Le chapitre trois fournit une description du cas et des cas imbriqués. Cette description constitue une contribution pratique en soi puisqu'elle présente la mise en place et l'évolution d'un partenariat multipartite. Les chapitres quatre et cinq ont montré les phases du processus (établissement des objectifs et du plan d'action, suivi de l'exécution et évaluation), ainsi que les processus à l'œuvre en fonction de deux catégories : les processus relatifs à l'accomplissement des tâches et ceux relatifs aux relations interpersonnelles.

Le chapitre six – la discussion – est venu expliquer les résultats et enrichir les enseignements. Il a permis d'approfondir les phases et processus avec les apports de la littérature sur l'apprentissage autorégulé et de la littérature sur le travail en équipe. Ces apports ont été discutés en parallèle avec la littérature sur l'apprentissage social et sur le partenariat multipartite. La discussion a aussi permis de faire ressortir différents éléments à considérer pour chacun des processus, en plus de proposer un modèle qui met en relation la littérature et les résultats de façon à illustrer le processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. Dans ce qui suit, la conclusion fait un retour sur les principales contributions théoriques de la thèse, puis elle énonce des implications pratiques, ses limites et des pistes pour la recherche future.

Les différentes contributions de la recherche viennent enrichir la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social, mais aussi la littérature sur l'apprentissage autorégulé. Celles-ci sont présentées en deux volets correspondants : 1) d'abord les contributions à la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social; 2) ensuite les contributions à la littérature sur l'apprentissage autorégulé.

Contributions à la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social

La majeure partie des recherches sur l'apprentissage social dans les partenariats multipartites ont centré leurs observations sur les conditions et facteurs qui facilitent l'apprentissage social, ainsi qu'aux résultats du processus. Par ailleurs, même si le potentiel de l'apprentissage social est reconnu, les résultats sont souvent limités (Lee et Krasny, 2015; Mostert *et al.*, 2007; Muro et Jeffrey, 2008; Siebenhüner *et al.*, 2016).

Sur le processus, la littérature propose une recension des composantes du processus qui favorisent l'apprentissage, mais elle fournit peu de descriptions des processus d'apprentissage. Les processus sociaux et la dynamique de groupe sont aussi très peu explorés. C'est ce qui justifiait le sujet de la thèse.

La revue de littérature sur l'apprentissage social dans le partenariat multipartite avait permis d'établir que l'apprentissage social se produit par le biais de l'interaction entre les parties prenantes, dans le cadre de leur participation et que la participation est une composante fondamentale du processus d'apprentissage social. En s'intéressant spécifiquement à la participation et aux dynamiques sociales entre les parties prenantes, la thèse fournit une meilleure compréhension de ce que signifie la participation et de ce que les gens font dans le cadre de la participation. Et c'est là que se trouve l'une des grandes contributions de la thèse qui est d'enrichir la littérature sur l'apprentissage social et le partenariat multipartite avec des éléments des théories de l'apprentissage autorégulé et du travail d'équipe.

Le recours à la littérature sur l'apprentissage autorégulé, et plus précisément celle sur la régulation socialement partagée, a permis d'identifier et expliquer les trois phases

du processus d'apprentissage social, ainsi que les processus relatifs à l'accomplissement des tâches qui se produisent lors de chaque phase.

La littérature sur le travail d'équipe est venue apporter un autre complément nécessaire à l'explication des processus relatifs aux relations interpersonnelles. Au passage, elle a aussi permis de distinguer des états émergents (motivation, confiance et cohésion) qui, en plus des traits et caractéristiques des groupes (sa taille et sa composition, par exemple) servent d'intrants et influencent l'ensemble des processus qui sont susceptibles, à leur tour, de modifier les états émergents et processus ultérieurs.

Enfin, à partir de la revue de littérature initiale sur l'apprentissage social, il a été possible d'identifier, parmi les facteurs qui favorisent l'apprentissage social, lesquels ont une plus grande influence sur chacun des processus à l'œuvre dans le cadre de la participation. Ces facteurs portent sur le contexte et sur le processus d'apprentissage social.

L'intégration de ces littératures et des résultats a mené à une autre contribution de la recherche, soit la proposition d'un modèle qui illustre le processus d'apprentissage social au sein du partenariat multipartite. La construction de ce modèle se veut une réponse à la question qui guidait la recherche et qui répondait à l'invitation de Akpo et al. (2015), ainsi que de Beers et al. (2016), à s'attarder aux processus sociaux et à la dynamique de groupe pour mieux comprendre comment le partenariat multipartite peut favoriser le changement. Ce modèle propose notamment de voir la participation comme la contribution à l'accomplissement de la tâche, ainsi qu'aux relations interpersonnelles. Les participants ont alors simultanément recours aux différents processus de façon à

faciliter l'accomplissement de la tâche et l'atteinte des objectifs, tout en assurant le maintien du groupe.

Contributions à la littérature sur l'apprentissage autorégulé

La majorité des recherches sur l'apprentissage autorégulé proviennent de l'univers académique et portent sur des élèves ou étudiants. Comme le souligne Cosnefroy (2010), seules quelques recherches se sont intéressées à des adultes et ont pris en considération des apprentissages non scolaires. Des recherches de Zimmerman ont notamment porté sur l'autorégulation des apprentissages musicaux et sportifs (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008; Zimmerman et Kitsantas, 1997), ainsi que sur l'autorégulation de l'activité d'écriture chez des écrivains (Zimmerman et Risemberg, 1997).

Les recherches et les modèles de l'apprentissage autorégulé fournissent pourtant un cadre théorique riche pour éclairer la compréhension des processus d'apprentissage chez l'adulte et quelques auteurs ont fait des recommandations dans ce sens. Cosnefroy (2010) propose de rapprocher les recherches sur l'apprentissage autorégulé à des domaines autres qu'académique, alors que Gruau et Whitebread (2012) font valoir que les modèles d'autorégulation sociale ont le potentiel d'expliquer l'apprentissage dans un contexte de vie réelle. Plus près du partenariat multipartite, Volet et al. (2009) recommandent d'approfondir la recherche sur la régulation, à la fois individuelle et sociale, afin de mieux comprendre l'apprentissage au sein des activités de collaboration. L'étude de l'apprentissage au sein du partenariat multipartite permet de contribuer à cette compréhension et enrichir la littérature sur l'apprentissage autorégulé.

La perspective de la régulation socialement partagée, qui se déroule au sein de l'accomplissement de tâches coopératives ou collaboratives, permet d'appliquer l'apprentissage autorégulé au contexte du partenariat multipartite. Toutefois, même si la recherche sur la régulation socialement partagée a augmenté dans les dernières années, elle demeure limitée en comparaison avec les autres concepts associés à la régulation tels que l'autorégulation ou la corégulation (Panadero et Järvelä, 2015). De plus, outre les phases qui sont reconnues, peu d'études développent les processus utilisés dans les différentes phases (Rogat et Linnenbrink-Garcia, 2011). La recherche apporte ici une autre contribution par l'identification et l'explication des processus à l'œuvre dans chacune des phases. En allant au-delà de ce sur quoi porte la régulation, elle met en lumière les processus et sous-processus employés, et comment ils sont utilisés par les individus au sein du groupe, ce qui permet de mieux comprendre comment les processus de régulation partagés favorisent ou freinent l'accomplissement des objectifs. De plus, la recherche approfondit la phase d'évaluation qui est souvent absente des recherches sur l'autorégulation socialement partagée. Par exemple, Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), dont la recherche a informé le codage et l'analyse des résultats, mentionnent que la recherche sur l'autorégulation comprend généralement l'évaluation, mais expliquent ne pas s'y être attardée puisqu'ils n'ont pas observé l'achèvement des tâches.

L'identification et la description des processus relatifs aux relations interpersonnelles sont une dernière contribution à la littérature sur la régulation socialement partagée. À cet effet, Isohätälä et al. (2018) affirmaient que la majorité des études étaient axées sur les processus cognitifs et que ce n'est que récemment que des études avaient abordé plus explicitement les processus socioémotionnels qui s'entrecroisent avec les

processus cognitifs. Seuls quelques auteurs se sont donc intéressés à la régulation partagée de la motivation et des émotions (Panadero et Järvelä, 2015) et aucune de ces recherches abordent le conflit (Cosnefroy, 2010), aspect incontournable des relations au sein d'un groupe. La littérature sur le travail en équipe apporte ici un complément pertinent aux quelques recherches qui ont traité des aspects socioémotionnels (Isohätälä *et al.*, 2018; Järvelä et Järvenoja, 2011; Rogat et Linnenbrink-Garcia, 2011; Ucan et Webb, 2015).

Implications pratiques

Par la réalisation de cette thèse, il y avait un souhait de contribuer à l'amélioration des capacités des partenariats multipartites et il en ressort plusieurs implications pratiques. D'abord, la description du cas et des cas imbriqués peut certainement informer des acteurs qui souhaiteraient mettre en place ou qui sont à mettre en place un tel partenariat.

Le modèle peut aussi être fort utile pour faciliter l'ensemble du processus. Cette facilitation peut être prise en charge par une personne identifiée à cet effet ou peut être partagée entre les membres du groupe. Un élément important ici est la prise de conscience des différents processus à l'œuvre, autant ceux relatifs à l'accomplissement de la tâche, que ceux relatifs au maintien des relations entre les individus y participant.

Järvelä *et al.* (2015), ainsi que Hadwin, A. F. *et al.* (2011) soutiennent à cet effet que l'apprentissage régulé est une compétence essentielle à développer lorsqu'il est question d'un apprentissage collaboratif. Järvelä *et al.* (2015) proposent notamment de soutenir les apprenants de façon à ce qu'ils prennent conscience de leur propre processus d'apprentissage et de celui des autres pour être en mesure d'apprendre de

manière plus efficace et efficiente. Ils mettent l'accent sur trois éléments à favoriser : 1) développer la conscience des apprenants de leur propre processus d'apprentissage et de celui des autres, 2) soutenir l'externalisation du processus d'apprentissage des apprenants au plan social et encourager le partage et l'interaction, et 3) inciter l'acquisition et l'activation des différents processus de régulation. Pour aider la prise de conscience, le modèle pourrait être partagé dans le cadre d'un atelier de formation ou d'une discussion, par exemple. Une autre mesure serait de promouvoir la planification, le suivi et l'évaluation, par la facilitation, mais aussi par le recours à différents outils, en considérant l'ensemble des aspects (cognitif, motivationnel et émotionnel). Ceux-ci pourraient être fournis ou conçus par les participants eux-mêmes. Des outils de suivi et d'évaluation pourraient par exemple être développés. Par ailleurs, la discussion a permis de faire ressortir une liste d'éléments à considérer pour chacun des processus et ceux-ci peuvent aussi être mis à profit dans l'application des processus.

Une dernière recommandation porte sur la participation. Une partie de la littérature sur le partenariat multipartite et l'apprentissage social avait mis l'accent sur l'importance d'une participation égalitaire (Muro et Jeffrey, 2012) ou équitable (Bouwen et Taillieu, 2004; Dyball *et al.*, 2007) et d'un engagement prolongé (Dyball *et al.*, 2007; Medema *et al.*, 2015; Muro et Jeffrey, 2012). Les résultats ont montré que ceux-ci peuvent être difficiles à combiner et les participants ont exprimé des frustrations à cet effet. Une recommandation serait d'utiliser différentes approches à la participation de façon à ce que le niveau d'engagement puisse varier dans le temps. À ce sujet, Reed, M. S. *et al.* (2018) suggèrent l'idée d'une « roue de la participation », c'est-à-dire une typologie pour aider à sélectionner le type d'engagement approprié en fonction du contexte et de l'objectif. Ainsi, en fonction des besoins, à certaines occasions, l'engagement pourrait

être davantage de type « consultation », alors qu'à d'autres moments, il pourrait s'agir d'une « coproduction ». Une telle approche aurait été bénéfique dans les groupes étudiés.

Limites de la recherche

Une première limite identifiée de la recherche est liée au calendrier du projet de recherche et à la faisabilité sur le terrain qui ont fait en sorte que la période d'observation a débuté alors que la phase d'établissement des objectifs et du plan d'action était terminée. Les données ont été recueillies grâce à la documentation, qui a été utilisée en compléments aux entrevues. Certaines observations faites au début de la recherche ont quand même été utiles puisque les objectifs et la planification y étaient discutés. Il aurait toutefois été intéressant de pouvoir détailler davantage comment les participants sont arrivés à établir des objectifs communs, malgré la diversité d'intérêts. Ceci aurait aussi permis d'inclure des questions plus précises sur cette phase dans le cadre des entrevues.

La nature inductive de la recherche a permis à différents éléments d'émerger à travers les cycles d'observation et d'analyse. Lors des observations, des différences importantes avaient été notées entre les groupes. Ces différences étaient également ressorties dans les réponses fournies lors des entrevues. Ce n'est toutefois qu'au moment de l'analyse, une fois les observations terminées, que « les relations interpersonnelles » a été identifié comme thème et que l'analyse de celui-ci a débuté. Une identification plus rapide de ce thème aurait permis de l'approfondir davantage lors des entrevues, ainsi que de préciser les notes prises lors des observations. Par

exemple, des questions spécifiques aux conflits observés auraient pu être posées et des notes plus précises de l'expression non verbale auraient été prises. La planification d'une phase d'entrevues post-projet aurait pu être bénéfique. La formulation ouverte des questions lors des entrevues a toutefois contribué à collecter des données pertinentes, d'autant plus que, le plus souvent, les émotions n'étaient pas exprimées et les conflits non discutés.

Une limite souvent mentionnée de l'étude de cas unique est qu'elle limite les possibilités de généralisation. Cundill et al. (2014) argumentent toutefois que les développements de la recherche sur les études de cas indiquent diverses possibilités de généralisation, y compris ce que Bassey (1999) appelle la « généralisation vague » ou « *fuzzy generalization* », qui signifie que des généralisations peuvent être faites, mais en reconnaissant leur possible faillibilité, lorsque transférées dans d'autres contextes. Ils ajoutent également qu'il est de plus en plus reconnu qu'il est concevable de généraliser à partir d'études de cas, non pas au niveau de l'expérience empirique, mais au niveau des mécanismes sous-jacents qui se produisent et qui viennent soutenir les observations empiriques (Danermark *et al.*, 2002; Sayer, 1999). Au-delà de cette critique souvent émise, l'étude de cas a l'avantage de permettre une étude en profondeur d'un phénomène dans son contexte et est d'autant plus appropriée lorsque la recherche vise à comprendre le « comment », ce qui était le cas de la recherche. De plus, bien qu'il s'agit d'une étude de cas unique, l'inclusion de deux cas imbriqués a permis d'obtenir des détails riches sur des contextes différents ayant des processus similaires et de les comparer, ce qui a contribué à la compréhension de la manière dont les processus peuvent se dérouler dans différents contextes. Il aurait par contre été pertinent d'élargir l'étude et inclure des groupes supplémentaires. L'inclusion d'un

autre groupe de travail était d'abord envisagée, mais les données disponibles étaient moins abondantes et une sélection a alors été faite en fonction de la richesse des données.

Pistes pour la recherche future

En lien avec la limite mentionnée précédemment quant à l'analyse des processus interpersonnels, une piste pour la recherche serait d'apporter une plus grande attention à l'expression non verbale (le contact visuel, le langage corporel, la vitesse du mouvement, l'expression faciale, le ton de la voix, etc.) dans le cadre des interactions. Comme le remarquaient Isohätälä et al. (2018), les caractéristiques non verbales de l'interaction ont plutôt été négligées par la recherche sur l'apprentissage autorégulé. L'analyse de l'interaction sociale, avec une attention à l'expression non verbale, permettrait d'observer des éléments importants des processus socioémotionnels et, comme il l'a été observé dans les groupes étudiés, il s'agit d'un élément important notamment dans la gestion de l'état affectif et dans la gestion des conflits. Ainsi, comme l'avaient fait Isohätälä et al. (2018) et Ucan et Webb (2015) dans le cadre de leur étude respective sur des groupes d'étudiants, une suggestion méthodologique serait l'utilisation de l'enregistrement vidéo. Un tel ajout permettrait également d'utiliser des extraits vidéo dans le cadre des entrevues et d'aborder des incidents spécifiques, des situations conflictuelles par exemple.

Une autre suggestion méthodologique serait l'adoption d'une démarche de recherche-action. Comme la recherche sur l'apprentissage social est orientée vers le changement et s'intéresse à comment se produit l'apprentissage et à comment il peut influencer

l'action et l'adaptation, une telle démarche pourrait contribuer plus concrètement au changement nécessaire au développement durable. Comme le font valoir Sol et al. (2013), une supposition importante sous-jacente à une telle approche est que les participants en viennent à s'approprier l'enjeu en question et qu'ils se sentent responsables et imputables de travailler en équipe sur cet enjeu. L'application du modèle dans une approche d'intervention au sein d'un partenariat multipartite pourrait alors être une avenue à explorer.

Il serait aussi utile d'explorer dans quelle mesure des partenariats multipartites similaires partagent la dynamique observée dans les groupes étudiés. Dans certains groupes par exemple, la diversité pourrait être plus grande et les conflits plus fréquents. Il serait alors intéressant de comparer les processus à l'œuvre dans les différents groupes. Ceci permettrait également de vérifier le modèle dans d'autres recherches.

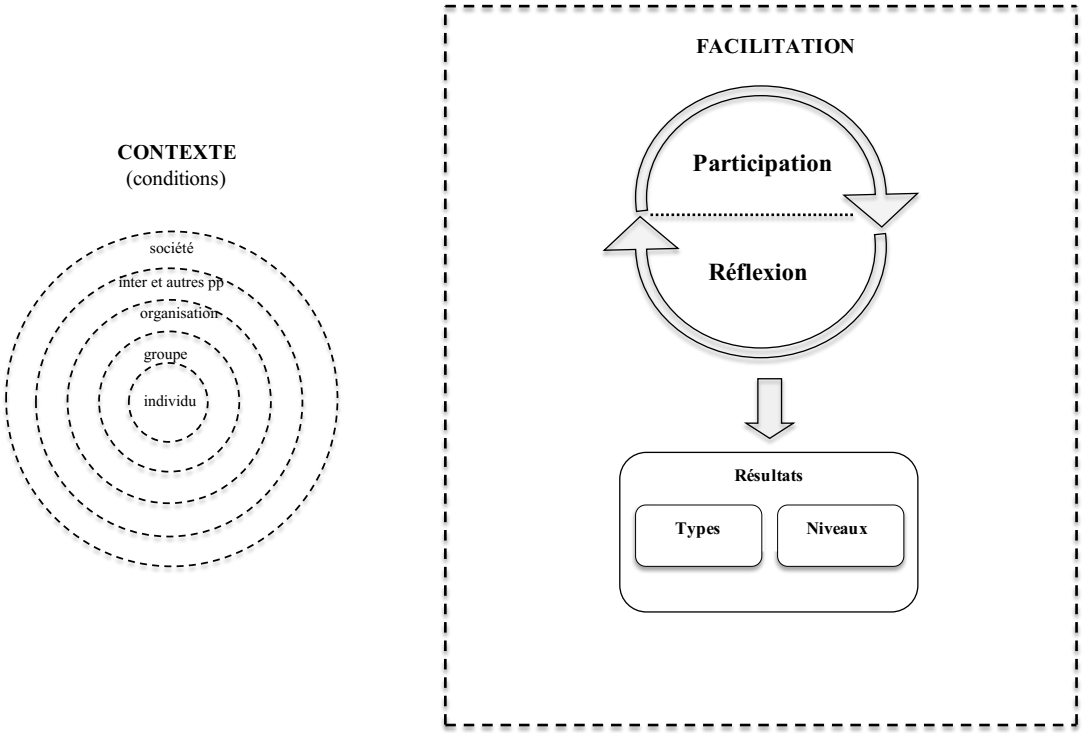
Pour terminer, d'autres enjeux ont été aussi identifiés dans le cadre de la recherche. Puisqu'ils n'étaient pas liés à l'objectif de la recherche, ceux-ci n'ont pas été exploités, mais ils pourraient certainement inspirer des recherches ultérieures. Dans les conditions qui facilitent l'apprentissage social, la littérature mettait de l'avant un équilibre formel-informel qui signifie qu'un certain niveau d'institutionnalisation doit être développé, mais que le partenariat multipartite ne doit pas être entièrement formalisé. Dans le partenariat étudié, cet équilibre semblait difficile à atteindre puisque, d'un côté, des règles étaient établies et une structure se mettait en place, alors que de l'autre, les participants accordaient une grande valeur à l'aspect informel qui faisait en sorte que les choses se faisaient différemment que dans leur organisation. Cet enjeu soulevait donc la question : comment établir un équilibre de façon à ce que le partenariat multipartite progresse et s'assure d'un fonctionnement adéquat, tout en conservant

cette particularité d'informalité qui lui est propre? En d'autres mots, comment s'établit cet équilibre formel-informel? Qu'est-ce qui doit se formaliser et qu'est-ce qui doit demeurer informel? Un autre enjeu associé à cet équilibre formel-informel est la pérennité du partenariat multipartite et les membres se questionnaient beaucoup à savoir comment assurer la pérennité du partenariat multipartite. Quelles seraient les conditions ou les mesures à mettre en place pour favoriser la pérennité?

Enfin, comme le suggèrent également Sol et al. (2013), des recherches supplémentaires pourraient être menées sur la relation entre les dynamiques internes (au sein du partenariat multipartite) et les dynamiques du contexte externe de l'apprentissage social. Les effets de l'apprentissage social du partenariat multipartite sur les organisations que les gens représentent semblent une avenue de recherche particulièrement intéressante. Au sein du partenariat multipartite étudié, l'utilisation des outils développés est un enjeu qui avait été identifié par les participants. Les nouvelles pratiques n'étaient pas nécessairement intégrées chez les organisations membres, ce qui amenait à se questionner sur le transfert des apprentissages au niveau interorganisationnel. Dans l'optique où la raison d'être du partenariat multipartite est la mise en œuvre, il s'agit là d'un enjeu considérable.

ANNEXE A

CADRE CONCEPTUEL INITIAL



ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction

Cette entrevue a comme objectif de mieux comprendre l'espace et, plus particulièrement, comment les membres de ce partenariat apprennent ensemble. Pour faciliter l'entrevue, j'aimerais avoir votre autorisation pour enregistrer l'entretien. Je précise que tout ce qui est discuté ici demeure confidentiel. Je souhaite également vérifier que le formulaire de consentement a bien été rempli et signé. L'information obtenue grâce à cette entrevue sera utilisée dans le cadre d'un projet de recherche universitaire. *(Demander à l'oral et demander de signer)*

Présentation

1. Pourriez-vous d'abord me préciser votre nom, l'organisation pour laquelle vous travaillez et le poste que vous occupez?

2. J'aimerais aussi savoir comment vous êtes devenu membre de l'espace?

   - Depuis quand êtes-vous membre de cette organisation?
   - Qu'est-ce qui vous a motivé à y participer?
   - À quels autres groupes/comités avez-vous participé au sein de l'espace par le passé?

3. Comment décririez-vous l'espace? Selon vous, quelles en sont les principales caractéristiques (ou ce qui différencie l'espace)?

Régulation partagée

Je m'intéresse particulièrement aux activités de groupe. Je vais commencer en vous posant des questions sur le fonctionnement des différents groupes, sur ce qui se passe dans le cadre des rencontres.

4. Comment sont établis les objectifs ou identifiées les actions sur lesquels vous travaillez en groupe?

5. Une fois ces objectifs/actions établis, qu'est-ce qui est fait? Comment s'organise le travail?

6. Une fois engagé dans le projet, comment le groupe s'assure de progresser vers son accomplissement? Sur quoi porte ce suivi?

7. Décrivez-moi le déroulement d'une rencontre de groupe.

   - Les différences entre les comités/CA. (si applicable)
   - Qu'est-ce qui a changé au sein des comités? (si applicable).

8. Advenant que le groupe réalise que le projet ne progresse pas comme souhaitez. Un exemple? Qu'est-ce qui a amené à cette réalisation (ou constat)? Qu'est-ce qui a été fait par la suite?

9. Une fois le projet complété, comment le groupe évalue la réussite ou non d'un projet?

ou Comment sont évalués les résultats du travail accompli au sein des sous-comités?

10. À quoi sont attribués ces résultats (les causes)?

11. Quelles sont les réactions des gens, au sein du groupe, suite à la réussite ou non d'un projet?

12. Quelle a été l'influence sur le travail du groupe par la suite (positive ou négative)? Qu'est-ce qui a changé?

Résultats

Apprentissages réalisés

J'aimerais en savoir davantage sur les apprentissages réalisés grâce à la participation au sein de l'espace.

(Voir si nécessaire en fonction des réponses précédentes.)

13. D'abord, de façon générale, que considérez-vous que les gens apprennent à travers leur participation à l'espace?

14. Donnez-moi des exemples de choses qui ont changé depuis le que vous participez à l'espace (par exemple, sur l'approvisionnement responsable, le fonctionnement dans les groupes, dans le CA, des nouveaux outils). (Autre formulation si nécessaire)

15. Comment expliquez-vous ces changements ou nouvelles façons de faire?

16. Quels sont les comportements utilisés par les participants qui facilitent ces changements ou apprentissages?

Contexte

J'aimerais enfin mieux comprendre comment le contexte particulier de l'espace peut influencer l'apprentissage.

17. Selon vous, au niveau personnel, qu'est-ce qui influence votre apprentissage/participation dans le cadre de votre participation à l'espace?

18. Qu'est-ce qui influence l'apprentissage/la collaboration au sein des groupes? (facteurs)

- Des différences entre les groupes?

19. Quels autres facteurs peuvent influencer les activités au sein de l'espace?

20. Comment entrevoyiez-vous l'avenir de l'espace?

21. Les informations que vous m'avez fournies sont fort pertinentes et me seront très utiles. Quels autres éléments souhaiteriez-vous partager avec moi pour m'aider à comprendre comment apprennent les participants au sein de l'espace? Des suggestions?

Je vous remercie grandement pour le temps que vous m'avez accordé.

ANNEXE C

LISTE DE DOCUMENTS CONSULTÉS

Documentation fournie par l'organisation ou consultée via le site Web

2007-2008-2009

Nu.	Nom	Nb pages
1.	Guide de mise en place d'une politique d'achat responsable décembre 2007 (papier)	19
2.	Convocation décembre 2007	6
3.	Compte rendu 15 février 2008	4
4.	Verbatim tour de table 15 février 2008	1
5.	Compte rendu 19 mars 2008	6
6.	Compte rendu 30 mai et 4 juin février 2008	2
7.	Compte rendu 19 juin 2008	3
8.	Rapport de recherche sept. 2008	100
	Guide politique appro. responsable enseignement supérieur CISO décembre 2008 (papier)	N-U
	Guide politique appro. responsable école CISO janvier 2009 (papier)	N-U
TOTAL		**141**

Site Web

Nu.	Date	Nom	Nb pages
	18 nov.	Ordre du jour	N-U
		Présentation CIRAIG	N-U
		Présentation ECOVADIS	N-U

2009-2010

Nu.	Nom	Nb pages
1.	Convocation de participation décembre 2009	7
2.	Rapport de recherche approvisionnement responsable février 2009	33
TOTAL		**40**

2010-2011

Nu.	Nom	Nb pages
1.	Mission octobre 2011	1
2.	Règlements généraux 2011	17
3.	Convocation planif. stratégique mars 2011	2
4.	Présentation planif. strat. mars 2011	66
5.	Résultats du sondage préliminaire à la planif. strat.	11
TOTAL		**97**

Site Web

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	9 déc.	Présentation de la planif. annuelle	18
		Présentation MAMROT	N-U
2.	10 fév.	Atelier 1 Ordre du jour	1
		Présentation Équiterre	N-U
		Présentation Quantis	N-U
3.	16 mars	Atelier optionnel Ordre du jour	1
		Présentation Quantis	N-U
		Présentation PACT	N-U
		Présentation BNQ	N-U
		Présentation IGCQ	N-U
		Présentation SÉPAQ	N-U
		Présentation RRQ	N-U
4.	7 avril	Atelier 2 Ordre du jour	1
		Présentation BDCQ	N-U
		Présentation Conseil du trésor	N-U
5.	12 mai	Atelier 3 Ordre du jour	1
		Présentation Marie Hanquez et Alexandra Agagnier	N-U
		Présentation Marie d'Huart Sustainable sourcing	N-U
		Présentation Serge De Backer Sustainable sourcing	N-U
6.	16 juin	Bilan annuel : Programme Atelier Bilan	1
7.		Bilan Comité fournisseur	9
8.		Bilan Comité performance	20
		Présentation BNQ Éthiquette	N-U
TOTAL			**52**

2011-2012

Nu.	Nom	Nb pages
1.	Étude de cas	20
2.	Programme proposé octobre 2011	3
3.	Plans d'action initiaux janvier 2012	5
4.	Règlements généraux août 2012	18
TOTAL		**46**

Site Web

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	25 oct.	Assemblée générale extraordinaire Ordre du jour	2
2.		Programme suggéré 2011-2012	4
3.		Règlements généraux	17
4.		Procès verbal de l'Assemblée des administrateurs provisoires	3
5.		Annexe au procès verbal	7
6.		Termes et conditions d'utilisation de l'espace membre du site web	2
7.	6 déc.	Atelier 1 : Présentation lancement	15
8.	29 fév.	Atelier 2 : Programme	1

		Sondage MDEIE	N-U
9.		Document Principes communs	2
		EIQ Rapport DD	N-U
		MDEIE Empreinte carbone	N-U
		Présentation sondage MDEIE	N-U
		Présentation Takt Etik	N-U
10.		Présentation ECPAR	13
		Présentation Quantis	N-U
11.	23 mai	Atelier 3 : Programme	1
12.		Arbre décisionnel	2
13.		Fiche intégration aspects sociaux	1
		Présentation Agecco	N-U
		Présentation Revéret	N-U
		Présentation CQEA	N-U
		Présentation enjeux sociaux TI	N-U
		Présentation Rona	N-U
14.	13 sept.	Présentation Bilan	60
		Proposition modifs règlements généraux	CA
TOTAL			**130**

Documentation collectée dans le cadre des observations

2011-2012

Ateliers

Nu.	Date	Nom	Nb pages
	6 déc.	Atelier-lancement 6 décembre	(idem Web)
		Programme de la journée	1
		Baromètre HEC Paris	N-U
	29 fév.	Atelier 29 février : Invitation	N-U
		Résultats évaluation satisfaction	N-U
	23 mai	Pas de documents	0
TOTAL			**1**

Bilan/AG

Nu.	Date	Nom	Nb pages
	13 sept.	Présentation Espace 2012	(idem Web)
1.		Feuillet promotionnel recrutement	1
TOTAL			1

CA

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	28 fév.	PV du 1 janvier Assemblée	5
2.		Ordre du jour	1
3.		Proposition PACT	4
4.		Courriel de suivi	1
5.	27 avril	Ordre du jour	1
6.		PV du 28 février	4
7.	13 juin	13 juin Ordre du jour	1
8.		Principes version juin 2012	5
9.		Courriel de suivi	1
10.	29 août	Ordre du jour	1
11.		État des résultats	1
12.		Plan de promotion (28 août)	1
13.		Politique attribution contrats (ébauche)	4
14.		Principes LS	2
15.		Principes Post CA du 13 juin PV du 13 juin	5
16.		Règlements généraux 21 octobre	18
17.		PV du 13 juin	4
18.		Courriels de suivi	1
19.	28 nov.	Ordre du jour	1
TOTAL			**61**

Comité coordination

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	15 fév.	Plans d'action initiaux	7
2.	11 sept.	Courriel invitation et points discutés	1
3.	Oct.	Courriel invitation et points discutés	1
TOTAL			**9**

Fiches

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	15 fév.	Document présentation stage	4
2.		Courriel invitation et ordre du jour	1
3.	14 mars	Ordre du jour	1
4.		2 courriels de suivi	2
5.		Courriel des points d'action	1
6.		Compte rendu de la rencontre par le stagiaire	2
7.	11 avril	Courriel de calendrier des rencontres et prochaine rencontre	1
8.	24 avril	Courriel retraite coordonnateur	1
9.	16 mai	Compte rendu de la rencontre	3
10.		Courriel confirmation position coordonnateur	1
11.	13 juin	Compte rendu de la rencontre	3
12.		Courriel de suivi	1

13.	11 juillet	Non observée	0
TOTAL			**21**

Fournisseurs

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	22 fév.	Compte rendu 12 janvier	3
2.		Certification Québec	6
3.		Ordre du jour	1
4.		Compte rendu rencontre BNQ	3
5.		Courriel de suivi planif. coordonnateur	1
6.		Méthode Benoît Social	1
7.	12 mars	Intégration des aspects sociaux V3	4
8.		1 courriel de suivi Véronique	1
9.	21 mars	Ordre du jour	1
10.		Intégration des aspects sociaux V4	4
11.		Intégration des aspects sociaux V5	4
12.		Procès verbal du 22 février	3
13.		Courriel suivi planif. coordination	1
14.	24 avril	Compte rendu du 21 mars	3
15.		Fiche Intégration aspects sociaux : Méthode	1
16.		Arbre de décision	2
17.		Fiche 9 : Enjeux sociaux	21
18.		5 courriels de suivi	1
19.	7 juin	Présentation Certification Green Seal	12
20.		Ordre du jour	1
21.		Fiche 9	21
22.		6 courriels de suivi	1
TOTAL			**96**

Performance

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	23 fév.	Sondage	4
2.		Échange de courriels	1
3.	12 avril	Courriel	1
4.	30 avril	Document sur les principes de l'atelier du 29 février	2
5.		Courriels de suivi	1
6.	24 avril	Courriel retraite coordonnateur	1
7.	16 mai	Résultats du sondage membres	15
8.		Courriel suivi	1
9.	11 juin	Document Principes	5
10.		Résultats du sondage révisés	15
11.		Courriels de suivi	1
12.	20 juillet	Courriel de suivi DG sur les principes	1
TOTAL			**48**

2012-2013

Nu.	Date	Nom	Nb pages
1.	15 nov.	Liste des comités 2012-2013	2
		Plans et intérêts des membres	N-U
2.		Notes des comités sur optimisation	1
3.		Présentation	19
	11 déc.	Invitation déjeuner-causerie	N-U
		Présentation Olivier	N-U
		Baromètre 2012	N-U
	20 fév.	Atelier verbatim	N-U
TOTAL			**22**

N-U : non-utilisé

ANNEXE D

PREMIÈRE GRILLE DE CODAGE

Conditions et processus

	Catégorie	Description
Contexte (conditions)	Individu	Facteurs contextuels relatifs aux individus qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques personnelles.
	Groupe	Facteurs contextuels relatifs au groupe qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques du groupe.
	Organisation	Facteurs contextuels relatifs à l'organisation qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques de l'organisation.
	Inter et autres PP	Facteurs contextuels relatifs aux organisations représentées et aux parties prenantes externes qui influencent l'apprentissage social : caractéristiques des organisations d'appartenance et caractéristiques des parties prenantes externes.
	Société	Facteurs contextuels relatifs à la société : caractéristiques du contexte sociétal.
Processus	Facilitation	Les propos ou actions portent sur la facilitation ou sur la personne qui ce rôle. La facilitation peut porter sur la tâche ou sur le processus.
	Participation	Les propos ou actions sont relatifs à l'engagement des participants dans les interactions.
	Réflexion	La réflexion implique le cognitif (intellect et cérébral) et l'affection (sentiments et émotions). Elle se concentre sur la planification, le suivi et l'évaluation de l'action (conatif). Peut porter sur le contenu, les processus ou les prémisses des activités Entraîne des modifications des façons de faire.

Résultats

Niveaux	Catégories	Description
Individu	Connaissances	Le résultat d'apprentissage a trait à de l'acquisition de connaissances, d'information ou d'une prise de conscience.
	Compétences techniques	Le résultat d'apprentissage a trait au développement de compétences relative à la résolution de problèmes de développement durable.
	Compétences sociales	Le résultat d'apprentissage a trait au développement de compétences relative à l'amélioration des relations.

Groupe	Actions/activités	Le résultat d'apprentissage a trait à des actions/activités développées et/ou mises en œuvre.
	Relations	Le résultat d'apprentissage a trait au développement des relations.
	Objectif/compréhension commune	Le résultat d'apprentissage a trait au développement d'un objectif ou d'une compréhension commune.
	Valeurs/attitudes /présomptions	Le résultat d'apprentissage a trait à un changement de valeurs, d'attitudes ou de présomptions.
Organisation	Structure/organisation	Le résultat d'apprentissage a trait à un changement de structure ou organisation.
Inter et autres PP		Le résultat d'apprentissage se rapporte aux organisations d'appartenance et autres parties prenantes.
Société		Les résultats d'apprentissage se rapporte au niveau sociétal.

APPENDICE E

RÉCAPITULATIF DES PRINCIPAUX MOMENTS DE L'HISTOIRE DU CAS

2007

Novembre	• Première formation offerte au Québec sur les approvisionnements responsables : premiers contacts; • Consultation informelle.

2008-2009

Février	• Première rencontre : - Identification des balises de fonctionnement préliminaires et de catégories d'action pour la première année.
Mars	• Deuxième rencontre : - Établissement d'un premier plan d'action; - Premier mandat confié à un sous-groupe (projet de recherche).
Juin	• Rencontre : - Discussion sur le membership, la diffusion des résultats et la nécessité d'établir des règles de fonctionnement; - Présentation des résultats préliminaires de recherche.
Juillet	• Rencontre : - Présentation des résultats de recherche; - Première présence de gestionnaires; - État des lieux sur les pratiques des membres; - Planification de six ateliers de formation dans le but de s'approprier le contenu de la recherche.
Octobre	• Premier atelier de formation : - Thème : codes de conduite; - Constat sur la nécessité de mettre en place des comités de travail dans le but d'en arriver à utiliser le contenu de façon concrète; - Mise en place de trois comités de travail.

2009-2010

Juin	• Approbation de la première convention de participation et officialisation de la constitution du comité aviseur; • Première rencontre Bilan : - Bilan des activités : mise en commun du travail effectué; - Établissement du plan d'action 2009-2010 : cinq ateliers et trois comités.

2010-2011

Décembre	• Rencontre Bilan : - Annonce des thèmes et du calendrier des trois ateliers de formation prévus pour l'année (dont deux offerts pour la première fois par des partis externes); - Bilan des activités des comités; - Présentations (par des partis externes) et discussion sur des initiatives stratégiques pour le développement de l'achat public auprès d'entreprises collectives et sur des initiatives en approvisionnement responsable; - Définition des objectifs et attentes envers le site web; - Présentation par le comité Fiches techniques.
Février	• Atelier de formation : Mythes et réalités liés au 4RV et à l'approvisionnement responsable; • Atelier de formation (optionnel) : La conception d'imprimés plus respectueux de l'environnement.
Mars (jusqu'en mai)	• Première rencontre de planification stratégique : - Présentations et discussions sur différents items relatifs à l'avenir de l'organisation (ayant fait l'objet d'entrevues au préalable) : ▪ membership; ▪ gouvernance; ▪ orientations stratégiques; ▪ structure (légale et organisationnelle); ▪ financement, ▪ etc.
Avril	• Atelier de formation : La rédaction d'un appel d'offre en matière d'approvisionnement responsable.
Mai	• Atelier de formation : Le suivi et la vérification auprès des fournisseur.
Juin	• Rencontre bilan : - Présentation du plan stratégique et de la vision 2011-2014; - Bilan des activités 2010-2011.

2011-2012

Octobre	• Assemblée des administrateurs provisoires.
Novembre	• Assemblée générale extraordinaire.
Décembre (1ère observation)	• Atelier de formation : Lancement des activités et du site internet. - Présentation d'un expert international sur l'approvisionnement responsable sur le marché européen. - Lancement du site Web; - Atelier de travail (réservé aux membres): proposition d'un processus de gestion de changement à partir d'un cas concret.

APPENDICE F

TABLEAU DE COMPOSITION ET DE PARTICIPATION DU GROUPE FOURNISSEURS

Nom	**Organisation représentée**	**Membre depuis…**	**Poste**	**Autre groupe**	**Nb de présences**
Frédérique Cloutier	Organisation publique Réseau routier	2011 1ère expérience	Coord. DD	CA Membre	Aucune
Caroline Lévesque	Organisation publique Réseau routier	2011 1ère expérience	Cons. DD		- 2 en personne; - 3 au tél.
Benoît Jodoin	Entreprise publique Jeux	2010 2 ans	Cons. AR	Comité Fiches	- 5 en personne.
Yves Lécuyer	Org. publique Habitation	2011 1ère expérience	Dir. Appro		- 2 en personne.
Laurence Perrin	Entreprise privée Aluminium	2010 2 ans	Cons. AR	Comité Performance	- 2 en personne; - 3 au tél.
Carole Nadon	Entreprise privée Aluminium	2008 (fondateur)	Dir. DD	CA Membre	- 1 en personne; - 1 au tél.
Guillaume Dumouchel	Civile/ PP Droits et conditions de travail	2010 2 ans	Coord. AR	CA Membre	- 5 en personne.
Sébastien Couture (coordonnateur)	Entreprise privée Divertissement	2009 3 ans	Cons. RS	CA Vice-président	- 4 en personne; - 1 au tél.

André Boudreau	Organisation publique Organisation municipale	2011 1ère expérience	Dir. Appro.	CA Président	Aucune
Françoise Bérubé	Entreprise publique Énergie	2008 Personne en remplacement	Cons. DD, à la vice-présidence	CA Membre	- 3 en personne; - 1 au tél.
Amélie Duclos	Gouvernement/ PP Instance gouv., DD	2010 2 ans	Cons. DD		- 6 au tél.

APPENDICE G

TABLEAU DE COMPOSITION ET DE PARTICIPATION DU GROUPE FICHES

Nom	Organisation représentée	Membre depuis…	Poste	Autre groupe	Nb présences
Benoît Jodoin	Entreprise publique Jeux	2010	Cons. AR	Comité Fournisseurs	- 3 en personne; - 2 au tél.
Christophe Aubin	Expert/PP Services conseils RSE et ACV	2008 (fondateur)	DG	CA Secrétaire	- 2 en personne; - 1 au tél.
René Daneau (coordonnateur)	Entreprise privée Télécommunications	2008	Chef div. adjoint RSE et Env.		- 3 en personne; - 2 au tél.
Nathalie Morais	Organisation publique Services publics	2010	Coord. Env.		- 1 en personne; - 1 au tél.
Jérôme Léveillé	Organisation publique Habitation	2008	Dir. DD		- 2 en personne; - 2 au tél.
Michèle Duchesneau	Entreprise privée Services financiers	2008 (fondateur)	Cons. DD, spéc. Appro.	CA Trésorière	- 3 en personne ; - 2 au tél.
Myriam Beaufort	Civile/PP Environnement	2008	Chargée de projet - DD		- 2 en personne; - 1 au tél.
Florence Aubry	N/A	N/A	N/A	N/A	- 2 en personne;

	Stagiaire				- 2 au tél.
Patrick Langlois	N/A Stagiaire	N/A	N/A	N/A	- 3 en personne; - 2 au tél.

APPENDICE H

TABLEAUX SYNTHÈSES DES RENCONTRES FOURNISSEURS

Rencontre 1
Date : 12 janvier 2012 (n-o)
Nombre de personnes : 8 en présence, 1 au téléphone
Durée : 13h30 à 15h30

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 3 : Plateforme d'évaluation des fournisseurs	- Présentation par Benoît du compte-rendu de la rencontre avec Certification Québec (tenue en décembre) pour évaluer s'il est possible de collaborer à l'établissement d'une plate-forme d'évaluation des fournisseurs; - Partage par Sébastien des éléments de communications avec le Certification Québec qui ont suivis; - Discussion entre les membres sur le besoin de la certification de Certification Québec vs une plateforme d'évaluation : o Il ressort de la discussion que l'espace pourrait proposer à Certification Québec de réaliser l'étude de faisabilité en deux phases. D'abord l'espace pourrait faire une étude de besoins des membres et ajouter d'autres utilisateurs potentiels et demander si une subvention est disponible au MDEIE. Puis, si le besoin est confirmé, organiser la réalisation avec Certification Québec ; o Ces objectifs seront rediscutés au prochain CA (13 janvier).
Objectif 1 : Analyse sociale du cycle de vie	- Compte rendu par Caroline d'une rencontre ad hoc sur l'utilisation de l'étude sur les points chauds sociaux des ordinateurs; - Présentation par Caroline d'initiatives dans le secteur des TIC pour déterminer si elles peuvent constituer un critère d'appel d'offre; - Les membres discutent et concluent à la non-applicabilité de l'étude : o Ils conviennent de communiquer le travail fait à l'externe pour obtenir des réactions et autres idées; o Cette proposition sera communiquée au CA; o Benoît se porte volontaire pour communiquer avec l'auteure de l'étude pour avoir des détails sur l'étude et ses travaux.

Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Présentation par Laurence des huit fiches de l'approche fournisseur réalisée en 2011. - Discussion sur leur utilisation : o Le groupe convient de s'en inspirer pour réaliser une neuvième fiche sur les critères sociaux à intégrer aux appels d'offre.
Autre	- Présentation par Sébastien du travail effectué au sein de son entreprise sur l'approche fournisseur.

Rencontre 2
Date : 22 février 2012
Nombre de personnes : 4 en présence, 2 au téléphone
Durée : 10h00 à 12h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 3 : Plateforme d'évaluation des fournisseurs	- Présentation du suivi du projet de plate-forme d'évaluation des fournisseurs par Sébastien; - Il a été adopté lors du CA de réaliser le projet en deux phases (tel que proposé par le groupe); - Un sondage sera effectué auprès des membres par le groupe Performance en mars et le groupe Fournisseurs pourra y ajouter des questions sur l'évaluation des fournisseurs; - Discussion sur des questions possibles : o Il est convenu que Sébastien va proposer quelques questions et qu'un suivi sera fait par courriel avec le groupe.
Objectif 1 : Analyse sociale du cycle de vie	- Présentation par Benoît de son analyse de l'étude sur l'ASCV des ordinateurs; - Discussion entre les membres sur l'utilisation potentielle (ou non) du rapport de recherche : o Il est convenu que l'étude donne une méthode d'analyse, qu'elle permet de découvrir des enjeux sociaux spécifiques, mais qu'il y a aussi des limites dans ce qu'il est actuellement possible de faire;

	o Les membres se questionnent sur la possibilité de refaire l'étude avec une autre méthode (l'an prochain); o Benoît se propose pour continuer à travailler sur la base de données.
Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Présentation par Benoît d'un chemin critique (processus de décision) développé dans son organisation pour l'approvisionnement (non spécifique aux critères sociaux); o Les membres questionnent et échangent sur la démarche. - Présentation par Laurence d'une démarche d'intégration des aspects sociaux au processus décisionnel; o Les membres questionnent et échangent sur la démarche; o Puis discutent des deux pour convenir que la seconde démarche correspond davantage à l'objectif; o Des questions sont aussi soulevées sur l'identification et la définition des enjeux sociaux et des tâches sont identifiées; o Les prochaines étapes sont déterminées et le travail sera fait en sous-groupe.

Rencontre 3
Date : 12 mars
Par appel conférence
Nombre de personnes 7 au téléphone
Durée : 9h30 à 11h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Présentation par Sébastien d'un document de travail préparé suite à la dernière rencontre, à partir du deuxième document (celui de Laurence). Son document comprend une section sur la définition des enjeux sociaux et une autre sur trois étapes : identifier les enjeux, travailler à partir du processus de sélection et assurer un suivi des pratiques des fournisseurs; - Travail en groupe à partir du document; - Amélie se porte volontaire pour faire les modifications au document.

Rencontre 4
Date : 21 mars
Nombre de personnes 4 en présence, 3 au téléphone
Durée : 9h00 à 11h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Présentation par Caroline du document préparé suite à la dernière rencontre. La structure du document est demeurée la même; - Travail en groupe à partir du document. Laurence fait les modifications directement sur celui-ci; - Organisation du travail à faire en fonction de la présentation prévue lors du prochain atelier (en mai) : un sous-groupe « enjeux » et un sous-groupe « méthodes » sont formés.
Autre	- Question par Laurence dont l'organisation souhaite définir des exigences envers des fournisseurs qui sont de grandes entreprises. « Quelles exigences seraient pertinentes pour eux ? ». Discussion et partage.

Rencontre 5
Date : 24 avril
Nombre de personnes 5 en présence, 3 au téléphone
Durée : 13h30 à 15h30

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Présentation par Caroline et Amélie des modifications faites au document précédent (sous-groupe « enjeux »); - Questionnement et discussion en groupe; - Présentation par Laurence et Benoît du travail fait sur la méthodologie (sous-groupe « méthodes »); - Questionnement et discussion en groupe; - Discussion sur le format de la présentation/consultation dans le cadre de l'atelier; - Planification et organisation du travail à faire.

Présentation à l'atelier du 23 mai.

Rencontre 6
Date : 7 juin
Nombre de personnes 4 en présence, 3 au téléphone
Durée : 10h00 à 12h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 3 : Plateforme d'évaluation des fournisseurs	- Compte-rendu de la rencontre avec le Certification Québec (25 mai) fait par Sébastien; o Discussion entre les membres sur les échéances et les coûts. - Suivi Sébastien sur le projet de financement avec le MDEIE discuté à la rencontre 1 (projet refusé); o Un sondage sera plutôt fait pour évaluer les besoins des membres.
Objectif 1 : Analyse sociale du cycle de vie	- Présentation de Caroline sur la certification Green Seal (à titre informatif).
Objectif 2 : Développer les critères sociaux	- Retour sur l'atelier du 23 mai dans le cadre duquel le comité a fait une présentation et une activité sur la fiche no. 9 : o Partage des commentaires/questions recueillis; o Discussions et décisions sur les modifications à faire sur les documents. - Discussion sur la prochaine phase de travail qui sera fait sur la fiche : planification et organisation; o Caroline et Amélie vont poursuivre le travail.
Tous les objectifs	- Retour par Sébastien sur le plan d'action de l'année en vue de la rencontre bilan de septembre. o Certains points n'ont pas été atteints. Brève discussion sur chacun.

APPENDICE I

TABLEAUX SYNTHÈSES DES RENCONTRES FICHES

Rencontre 1
Par appel conférence
Date : 15 février 2012
Nombre de personnes : 7 personnes, ainsi que les 2 stagiaires, au téléphone
Durée : 11h15-12h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
	Deux stagiaires ont été embauchés par l'organisation où travaille Christophe (LCA) et se rapportent à ce dernier. Après s'être présentés, ils ont expliqué, à partir d'un document, leurs objectifs et le plan de travail de chacun. Les principaux éléments sont ici rapportés, ainsi que les points de discussion, pour chaque objectif.
Objectif 1 : Mise à jour des fiches	- Florence va contribuer à la validation du contenu des fiches auprès des membres : o Elle va collaborer avec le groupe Performance à la conception du sondage annuel; o Les membres discutent des questions qu'ils aimeraient inclure dans le sondage sur l'utilisation des fiches et sur le volet des 3R. - Florence est aussi responsable de l'intégration aux fiches d'une section sur la réduction-réutilisation et récupération : o Elle fera les recherches nécessaires et consultera les membres. - Florence va également travailler à la mise à jour de quatre fiches quant aux nouvelles certifications ou nouveaux attributs potentiellement applicables pour les produits. - Patrick est responsable de la validation des fiches auprès des fournisseurs : o Les membres discutent du choix des fiches à prioriser. Il est convenu d'ajouter au document un outil incluant différents critères pour que chacun évalue en fonction de son organisation quelles sont les fiches à prioriser et quels seraient les fournisseurs à contacter. o Les principaux fournisseurs seront identifiés et les membres vont partager les contacts qu'ils ont déjà. o Une ébauche de lettre à envoyer aux fournisseurs sera aussi rédigée.

Objectif 2 : Création de nouvelles fiches	- Florence et Patrick vont collaborer à développer de nouvelles fiches, ce qui sera fait dans un deuxième temps. - René fait un suivi sur la fiche papier. La direction générale est en contact avec DGR, avec qui il est envisagé de collaborer pour l'élaboration de la fiche papier.

Rencontre 2

Date : 14 mars
Nombre de personnes 6 en présence, ainsi que les 2 stagiaires
Durée : 9h30-12h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 1 : Mise à jour des fiches	- Un suivi est fait auprès de Florence pour qu'elle présente les questions soumises au groupe Performance sur l'utilisation des fiches et sur le volet des 3R : o Des questions sont posées par les membres. Il ressort que les attentes n'ont pas été bien comprises et des questions n'ont pas été intégrées au sondage; o Les membres discutent de la possibilité de demander leur intégration à ce stade-ci, même si le sondage est déjà en cours. Advenant que ce ne soit pas possible, la consultation se fera autrement en ciblant des personnes clés; o Un suivi sera fait par Laurence auprès du groupe Performances sur la possibilité d'ajouter une question au sondage sur les initiatives de réduction, réutilisation et recyclage des membres. - Patrick fait un sommaire de ce qui a été fait relativement à validation des fiches auprès des fournisseurs. : o Discussion de groupe sur la méthodologie à favoriser pour la consultation des fournisseurs. Il est entendu qu'une rencontre individuelle en personne est préférable. Par téléphone est la seconde option; o Discussion de groupe sur la personne à contacter. Il est convenu qu'il est préférable de contacter le conseiller RSE ou DD plutôt que le représentant (chez le fournisseur);

	o Discussion de groupe sur les fournisseurs à favoriser pour la collecte d'informations (gros, locaux), ainsi que sur les secteurs (mobilier de bureau, produits nettoyants, vêtements, hébergement); o Comme plusieurs fournisseurs sont anglophones, les membres constatent la nécessité d'un budget pour la traduction éventuelle des fiches; o Les membres partageront leurs contacts. - Patrick présente une ébauche des questions à demander aux fournisseurs : o Les membres commentent, proposent, questionnent et des modifications seront apportées en conséquence. - Un suivi est fait auprès de Patrick au sujet de la lettre d'introduction à envoyer aux fournisseurs et il est entendu que celui-ci rédigera la lettre dans les prochaines semaines.
Objectif 2 : Création de nouvelles fiches	- René fait un suivi sur la fiche papier : o Les stagiaires vont travailler ensemble, mais une personne sera identifiée responsable pour faciliter la communication; o Les membres discutent de l'entente à signer avec DGR, avec qui vont collaborer les stagiaires. Les négociations sont en cours avec la direction et l'entente devrait être signée d'ici une à deux semaines. - Les membres discutent du choix des prochaines fiches à faire et des critères à inclure pour chacune. Des personnes sont identifiées pour travailler en collaboration avec les stagiaires : o Papier et reprographie avec DGR; o Service de messagerie avec Benoît; o Services alimentaires avec Benoît et Myriam.

Rencontre 3
Par appel conférence
Date : 11 avril
(non observée et informations non disponibles)
Nombre de personnes : ?
Durée : ?

Rencontre 4
Date : 16 mai
Nombre de personnes : 7 en présence, ainsi que les 2 stagiaires
Durée : 9h30-11h45

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
	René a annoncé qu'il partait à la retraite. Il a proposé de poursuivre la coordination jusqu'à la fin de l'année et la proposition a été acceptée.
Objectif 1 : Mise à jour des fiches	- Christophe et Patrick font un suivi sur la validation des fiches auprès des fournisseurs : o La demande de subvention auprès du MDEIE a été faite; o Le matériel est prêt; o Il a été décidé d'attendre la réponse avant d'aller plus loin dans le projet. - Florence fait un suivi sur le sondage fait auprès des membres: o Le sondage en ligne a été lancé et est maintenant complété; o Les données sont à être colligées et seront partagées prochainement. - Christophe et Florence présente le travail fait pour la mise à jour des fiches pour rétroaction : o Une section générique qui explique la philosophie 3RV sera ajoutée sur les fiches, en plus d'explications sur le

	site Web et dans le guide d'accompagnement; o Les membres commentent et questionnent; o Il est proposé d'ajouter un 4è R - repenser, ce sur quoi les membres se mettent d'accord. o Deux fiches sont passées en revue, puis il est planifié de soumettre les fiches aux membres pour révision. Un tableau indiquant les responsables pour chaque fiche sera fait et partagé.
Objectif 2 : Création de nouvelles fiches	- Christophe, Florence et Patrick présentent les fiches qui sont à divers stades de développement : o La fiche alimentation est à l'étape de collecte de données. Du travail sera fait, puis elle sera envoyée à Myriam pour de l'information et rétroaction. o Les fiches papier, services d'impression et services de messagerie sont présentées dans leur état actuel pour discussion. Des commentaires et propositions sont données par les membres et le travail sera revu. o Les fiches papier et services d'impressions seront revues par DGR. o Benoît fournira des informations et rétroaction pour la fiche de services de messagerie.

Rencontre 5
Date : 13 juin
Par appel conférence
Nombre de personnes : 4 au téléphone, ainsi que les 2 stagiaires
Durée : 11h15-11h35

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 1 : Mise à jour des fiches	- René partage quelques points d'informations : o Pour la validation auprès des fournisseurs, la demande de subvention qui a été déposée est toujours en attente; o Pour la traduction des fiches et autres documents, la direction générale considère différentes possibilités et cette action est planifiée pour l'année prochaine.

	- Florence explique qu'elle a complété la révision des fiches et qu'elles ont été soumises à Christophe. Celui-ci est responsable d'organiser la révision des fiches révisées par les membres du comité, ce qui devait se faire dans le cadre de cette rencontre, mais Christophe est absent. - Sur la consultation des membres de l'espace sur les fiches par l'entremise du sondage, Patrick explique que les informations n'ont pas encore été partagées. o Un suivi sera fait par Michèle afin de savoir comment sera transmise l'information au groupe.
Objectif 2 : Création de nouvelles fiches	- Florence et Patrick ont soumis l'ensemble des nouvelles à Christophe pour révision et commentaires et sont en attente de la rétroaction. Les fiches ont aussi été (ou allaient être) soumises aux membres selon les responsabilités établies.

Rencontre 6
Date : 11 juillet 2012
Nombre de personnes : 5 personnes en présence, ainsi qu'un stagiaire
Durée : 9h30-12h00

Objectifs	**Ce qui est fait/interactions**
Objectif 1 : Mise à jour des fiches	- René partage des points de suivi : o Pour la validation auprès des fournisseurs, le MDEIE est réceptif à la demande de subvention. Toutefois, une nouvelle demande, spécifique à ce projet, devra être présentée; o Pour la traduction des fiches et autres documents planifiée pour l'année prochaine, le CA suggère de faire un appel à tous pour voir si certains membres pourraient prendre en charge la traduction d'une fiche. Deux membres du groupe qui représentent des entreprises acceptent de traduire chacun à fiche. - Sur les fiches mises à jour, Christophe informe qu'il attendait d'avoir terminé la révision avant de les envoyer pour révision aux membres, ce qui sera fait dans la semaine suivante. Les résultats du sondage seront aussi considérés. - Révision et discussion de groupe sur les résultats du sondage effectué par le groupe Performance auprès des membres qui

	sont pertinents au groupe Fiches. Les membres tentent de trouver des réponses ou améliorations à apporter.
Objectif 2 : Création de nouvelles fiches	- Révision en groupe des nouvelles fiches. Présentation par Christophe des fiches et commentaires, questions, propositions des autres membres. Les fiches messagerie et impression sont révisées. Par manque de temps, les fiches alimentation et impression seront envoyées par courriel.

APPENDICE J

TABLEAUX DES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE SOCIAL PAR NIVEAUX

Facteurs qui ont influencé l'apprentissage social au niveau individuel selon les résultats

Facteurs	Processus								
	Tâches						Relations		
	Obj.	Planif.	Suivi contenu	Suivi planif.	Suivi progrès	Éval.	Renf. motivation confiance	Gestion état affectif	Gestion conflits
Tolérance à l'ambiguïté									
Ouverture et engagement envers l'apprentissage	X	X	X	X		X			
Capacité d'autoréflexion			X			X	X	X	X
Lieu ou perception de pouvoir et contrôle									
Flexibilité et ouverture d'esprit			X				X	X	X
Fiabilité, engagement, transparence et respect		X	X	X	X		X	X	X
Valeurs, croyances, objectifs, aspirations, motivation, ressources	X	X	X	X			X	X	X
Capacités et expertises	X	X	X	X	X				

- Dans les traits de personnalité, les résultats ont aussi fait ressortir l'introversion vs l'extraversion.
- En ce qui a trait aux capacités et expertises, la notion de complémentarité a aussi été relevée.

- Comme la gestion des conflits implique l'ensemble des processus, l'ensemble des conditions peuvent s'appliquer, mais elles vont varier en fonction des situations. Celles qui sont relatives aux relations interpersonnelles prennent une plus grande importance.

Facteurs qui ont influencé l'apprentissage social au niveau du partenariat multipartite selon les résultats

Facteurs	Processus								
	Tâches						Relations		
	Obj.	Planif.	Suivi contenu	Suivi planif.	Suivi progrès	Éval.	Renf. motivation confiance	Gestion état affectif	Gestion conflits
Équilibre « formel-informel »					X		X	X	X
Entente sur les règles de base à l'interaction					X		X	X	X
Structures de coopération verticale et horizontale intégrées									
Structure d'apprentissage innovante et partenariats	X					X			
Engagement dans un processus d'apprentissage continu	X					X			
Bon niveau de connaissances et capacités		X	X	X					
Leadership et vision	X								
Travailler au niveau régional									
Ressources et financement		X		X					
Diversité	X	X	X	X					

- Comme la gestion des conflits implique l'ensemble des processus, l'ensemble des conditions peuvent s'appliquer, mais elles vont varier en fonction des situations. Celles qui sont relatives aux relations interpersonnelles prennent une plus grande importance.

Facteurs qui ont influencé l'apprentissage social au niveau de la gouvernance selon les résultats

Facteurs	Processus								
	Tâches						Relations		
	Obj.	Planif.	Suivi contenu	Suivi planif.	Suivi progrès	Éval.	Renf. motivation confiance	Gestion état affectif	Gestion conflits
Structure de gouvernance et capacités institutionnelles									
Financement et instruments de soutien externe		X		X					
Lois et politiques									
Soutien politique et engagement									
Évènements de crise, changement climatique et incertitude									

APPENDICE K

TABLEAUX DES FACTEURS DE PROCESSUS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Caractéristiques du processus qui ont influencé l'apprentissage social selon les résultats

Caractéristiques	Processus								
	Tâches						Relations		
	Obj.	Planif.	Suivi contenu	Suivi planif.	Suivi progrès	Éval.	Renf. motivation confiance	Gestion état affectif	Gestion conflits
Orientation systémique			X						
Facilite l'interaction entre les institutions									
Participation et engagement prolongés		X	X	X	X	X			
Cogestion, collaboration et négociation	X		X						X
Facilitation			X	X	X	X	X	X	X
Intégration et synthèse des connaissances			X						
Réflexion, réflexivité et apprentissage continu			X		X	X	X	X	X
Environnement/structure démocratique caractérisé par un dialogue informel et ouvert						X	X	X	X
Volonté, compréhension commune et confiance	X		X			X	X	X	X

- Comme la gestion des conflits implique l'ensemble des processus, l'ensemble des conditions peuvent s'appliquer, mais elles vont varier en fonction des situations. Celles qui sont relatives aux relations interpersonnelles prennent une plus grande importance.

BIBLIOGRAPHIE

Addy, N. A., Shaban-Nejad, A., Buckeridge, D. L. et Dube, L. (2015, Jan 23). An innovative approach to addressing childhood obesity: a knowledge-based infrastructure for supporting multi-stakeholder partnership decision-making in Quebec, Canada. *International journal of environmental research and public health*, *12*(2), 1314-1333.

Adger, W. N., Brown, K. et Tompkins, E. L. (2005). The political economy of cross-scale networks in resource co-management. *Ecology and society*, *10*(2).

Ahmad, R., Kyratsis, Y. et Holmes, A. (2012). When the user is not the chooser: learning from stakeholder involvement in technology adoption decisions in infection control. *Journal of Hospital Infection*, *81*(3), 163-168.

Akpo, E., Crane, T. A., Vissoh, P. V. et Tossou, R. C. (2015). Co-production of Knowledge in Multi-stakeholder Processes: Analyzing Joint Experimentation as Social Learning. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, *21*(4), 369-388.

Aldhous, P. (2003). The world's forgotten crisis Over a billion people cannot get clean water, and things are getting worse. *Nature*, *422*, 251-253.

Allard-Poesi, F. et Maréchal, G. (1999). Construction de l'objet de la recherche Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 34-56). Paris : Dunod.

Alper, S., Tjosvold, D. et Law, K. S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel psychology*, *53*(3), 625-642.

Alvesson, M. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London : Sage.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 261.

Andriessen, J. et Baker, M. J. (2014). Arguing to Learn. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 439-460). Cambridge : Cambridge University Press.

Andriessen, J., Pardijs, M. et Baker, M. (2013). Getting on and getting along: tension in the development of collaboration. Dans M. J. Baker, J. Andriessen et S. Järvelä (dir.), *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (p. 205-230). New York : Routledge.

Argyris, C. (1993). *On organizational learning*. Cambridge, MA : Blackwell Business.

Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Addision Wesley :.

Armenakis, A. A., Harris, S. G. et Feild, H. S. (2000). Making change permanent a model for institutionalizing change interventions. Dans a. W. W. Passmore (dir.), *Research in organizational change and development* (p. 97-128). Stanford, CT : JAI Press.

Armenakis, A. a. B. A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of management*, *25*(3), 293-315.

Armitage, D., Marschke, M. et Plummer, R. (2008). Adaptive co-management and the paradox of learning. *Global environmental change*, *18*(1), 86-98.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, *35*(4), 216-224.

Asterhan, C. S. et Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, *51*(2), 164-187.

Austin, J. E. (2000). Principles for partnership. *Leader to Leader*, *18*(Fall), 44-50.

Axelsson, R., Angelstam, P., Myhrman, L., Sadbom, S., Ivarsson, M., Elbakidze, M., . . . Tornblom, J. (2013). Evaluation of multi-level social learning for sustainable landscapes: perspective of a development initiative in Bergslagen, Sweden. *Ambio*, *42*(2), 241-253.

Bäckstrand, K. (2006). Multi-stakeholder partnerships for sustainable development: rethinking legitimacy, accountability and effectiveness. *European Environment*, *16*(5), 290-306.

Bäckstrand, K. (2012). Are partnerships for sustainable development democratic and legitimate? Dans *Public–Private Partnerships for Sustainable Development*. Edward Elgar Publishing.

Bäckstrand, K. et Lövbrand, E. (2006). Planting trees to mitigate climate change: Contested discourses of ecological modernization, green governmentality and civic environmentalism. *Global Environmental Politics*, *6*(1), 50-75.

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. Dans N. M. Mirza et A.-N. Perret-Clermont (dir.), *Argumentation and education: Theoritical foundations and practices* (p. 1-16). New York : Springer.

Baker, M. J. et Bielaczyc, K. (1995). Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions. Dans *Proceedings of the AI-ED 95-World Conference on Artificial Intelligence in Education* (p. 210-217). Washington, D.C. : AACE.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 263-286.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-hall

Baron, R. et Kerr, N. (2003). *Group process, group decision and group action* Milton Keynes : Open University Press.

Barouch, G. (1989). *La decision en miettes: Systèmes de pensée et d'action à l'œuvre dans la gestion des milieux naturels*. Paris : Editions L'Harmattan.

Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The journal of the learning sciences*, *9*(4), 403-436.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham : Open University Press.

Beers, P. J., Mierlo, B. v. et Hoes, A.-C. (2016). Toward an Integrative Perspective on Social Learning in System Innovation Initiatives. *Ecology and Society*, *21*(1).

Beierle, T. C. (2002). The Quality of Stakeholder-Based Decisions. *Risk Analysis*, *22*(4), 739-749.

Beisheim, M. et Liese, A. (2014). *Transnational partnerships: Effectively providing for sustainable development?* Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Ben-Eliyahu, A. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, *37*(3), 558-573.

Biedenweg, K. et Monroe, M. (2013). Teasing apart the details: how social learning can affect collective action in the Bolivian Amazon. *Human ecology*, *41*(2), 239-253.

Biermann, F., Man-san Chan, A. M. et Pattberg, P. (2007). 11. Multi-stakeholder partnerships for sustainable development: does the promise hold? *Partnerships, governance and sustainable development: Reflections on theory and practice*, 239.

Blackmore, C. (2007). What kinds of knowledge, knowing and learning are required for addressing resource dilemmas?: a theoretical overview. *Environmental Science & Policy*, *10*(6), 512-525.

Blackmore, C. (2014). Knowledge, Learning, and Societal Change for Sustainability. Dans *Global Environmental Change. Handbook of Global Environmental Pollution.* (vol. 1, p. 951-958). Dordrecht : Springer.

Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, *54*(2), 199-231.

Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London : Routledge.

Boisjoly, G. et Yengoh, G. T. (2017). Opening the door to social equity: local and participatory approaches to transportation planning in Montreal. *European Transport Research Review*, *9*(3).

Borowski, I. (2010). Social Learning Beyond Multistakeholder Platforms: A Case Study on the Elbe River Basin. *Society & Natural Resources*, *23*(10), 1002-1012.

Boström, M. (2006). Regulatory credibility and authority through inclusiveness: Standardization organizations in cases of eco-labelling. *Organization*, *13*(3), 345-367.

Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Paris : Dunod.

Bouwen, R. et Taillieu, T. (2004). Multi-party collaboration as social learning for interdependence: developing relational knowing for sustainable natural resource management. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *14*(3), 137-153.

Bradbury, H., Lichtenstein, B. B., Carroll, J. S., Senge, P. M. et Powley, E. H. (2007). Relational space: Creating a context for innovation in collaborative consortia. *College of Management Working Papers and Reports*, Paper 16.

Brousseau, M. O. (1997). Socio-environmental factors influencing team learning with implications for performance outcomes. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social-Sciences*, *58*(3-A), 1-114.

Brown, L. D. (1991). Bridging Organizations and Sustainable Development. *Human Relations*, *44*(8), 807-831.

Brown, V. et Pitcher, J. (2005). Linking community and government: islands and beaches. Dans M. Keen, V. A. BROWN et R. Dyball (dir.), *Social Learning in Environmental Management: Towards a Sustainable Future* (p. 123-145). London : Earthscan.

Brummel, R. F., Nelson, K. C., Souter, S. G., Jakes, P. J. et Williams, D. R. (2010). Social learning in a policy-mandated collaboration: community wildfire protection planning in the eastern United States. *Journal of Environmental Planning and Management*, *53*(6), 681-699.

Brundtland, G. H. (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal : Éditions du Fleuve.

Budner, J. (1962). Tolerance of ambiguity as a personality variable *Journal of personality*, *30*(1), 29-40.

Buenstorf, G. et Cordes, C. (2008). Can sustainable consumption be learned? A model of cultural evolution. *Ecological Economics*, *67*(4), 646-657.

Burrel, G. et Morgan, G. (1979). Assumptions about the nature of social science, . Dans *Sociological paradigms and organizational analysis* (p. 1-35). Portsmouth, New Hampshire : Heinemann.

Caldwell, D. F. et O'Reilly III, C. A. (2003). The determinants of team-based innovation in organizations: The role of social influence. *Small group research*, *34*(4), 497-517.

Cheng, A. S., Danks, C. et Allred, S. R. (2011). The role of social and policy learning in changing forest governance: An examination of community-based forestry initiatives in the US. *Forest Policy and Economics*, *13*(2), 89-96.

Cheng, A. S. et Mattor, K. M. (2010). Place-based planning as a platform for social learning: insights from a national forest landscape assessment process in Western Colorado. *Society and Natural Resources*, *23*(5), 385-400.

Christensen, J. H. et Christensen, O. B. (2003). Severe summertime flooding in Europe. Even as summers become drier, the incidence of severe precipitation could increase. *Nature*, *421*, 805-806.

Clayton, A., Oakley, P. et Pratt, B. (1998). *Empowering people : a guide to participation*. New York : United Nations Development Programme.

Coglianese, C. (1999). The Limits of Consensus: The Environmental Protection System in Transition: Toward a More Desirable Future. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, *41*(3), 28-33.

Cohen, S. G. et Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, *23*(3), 239-290.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2), 9-50.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cundill, G. (2010). Monitoring social learning processes in adaptive comanagement: three case studies from South Africa. *Ecology and Society*, *15*(3).

Cundill, G., Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Belay, M., Shackleton, S. et Kulundu, I. (2014). A reflection on the use of case studies as a methodology for social learning research in sub Saharan Africa. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, *69*, 39-47.

d'Angelo, M. J. et Brunstein, J. (2014). Social learning for sustainability: supporting sustainable business in Brazil regarding multiple social actors, relationships and interests. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *21*(3), 273-289.

Daly, H. E. (1996). *Beyond growth: the economics of sustainable development*. Boston, MA : Beacon Press.

Danermark, B., Ekström, M. et Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. London : Routledge.

Davis, J. H. et Witte, E. (1996). *Understanding group behaviour*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Day, D. V., Gronn, P. et Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, *15*(6), 857-880.

de Bakker, F. G., Rasche, A. et Ponte, S. (2019). Multi-stakeholder initiatives on sustainability: A cross-disciplinary review and research agenda for business ethics. *Business Ethics Quarterly*, *29*(3), 343-383.

De Dreu, C. K., Weingart, L. R. et Kwon, S. (2000). Influence of social motives on integrative negotiation: a meta-analytic review and test of two theories. *Journal of personality and social psychology*, *78*(5), 889-905.

Decuyper, S., Dochy, F. et Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, *5*(2), 111-133.

Dentoni, D., Bitzer, V. et Schouten, G. (2018). Harnessing wicked problems in multi-stakeholder partnerships. *Journal of Business Ethics*, *150*(2), 333-356.

Dougill, A. J., Fraser, E., Holden, J., Hubacek, K., Prell, C., Reed, M., . . . Stringer, L. (2006). Learning from doing participatory rural research: lessons from the Peak District National Park. *Journal of Agricultural Economics*, *57*(2), 259-275.

Dubé, L., Addy, N. A., Blouin, C. et Drager, N. (2014). From policy coherence to 21st century convergence: a whole - of - society paradigm of human and economic development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1331*(1), 201-215.

Dyball, R., Brown, V. A. et Keen, M. (2007). Towards sustainability: Five strands of social learning. Dans A. E. J. Wals (dir.), *Social learning towards a sustainable world* (p. 181-194). The Netherlands : Wagening Academic Publishers.

Edelenbos, J. et Klijn, E.-H. (2007). Trust in complex decision-making networks: A theoretical and empirical exploration. *Administration & Society*, *39*(1), 25-50.

Edmondson, A., C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, *44*(2), 350-383.

Edmondson, A. C. (2004). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *40*(1), 66-90.

Edmunds, D. et Wollenberg, E. (2001). A Strategic Approach to Multistakeholder Negotiations. *Development and Change*, *32*(2), 231-253.

Egunyu, F., Reed, M. G. et Sinclair, J. A. (2016). Learning Through New Approaches to Forest Governance: Evidence from Harrop-Procter Community Forest, Canada. *Environmental management*, *57*(4), 784-797.

Eweje, G., Sajjad, A., Nath, S. D. et Kobayashi, K. (2020). Multi-stakeholder partnerships: A catalyst to achieve sustainable development goals. *Marketing Intelligence & Planning*.

Fadeeva, Z. (2005). Promise of sustainability collaboration—potential fulfilled? *Journal of Cleaner Production*, *13*(2), 165-174.

Faysse, N. (2006). Troubles on the way: An analysis of the challenges faced by multi-stakeholder platforms. *Natural Resources Forum*, *30*(3), 219-229.

Fernandez-Gimenez, M., Ballard, H. et Sturtevant, V. (2008). Adaptive management and social learning in collaborative and community-based monitoring: a study of five community-based forestry organizations in the western USA. *Ecology and Society*, *13*(2).

Fernandez-Gimenez, M. E., Ruyle, G. et McClaran, S. J. (2005). An evaluation of Arizona cooperative extension's rangeland monitoring program. *Rangeland Ecology & Management*, *58*(1), 89-98.

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological review*, *57*(5), 271-282.

Fischer, K. et Schot, J. (1993). *Environmental strategies for industry international perspectives on research needs and policy implications*. Washington, D.C : Island Press.

Fisher, D. M. (2014). Distinguishing between taskwork and teamwork planning in teams: Relations with coordination and interpersonal processes. *Journal of Applied Psychology*, *99*(3), 423.

Foley, R. W., Wiek, A., Kay, B. et Rushforth, R. (2017). Ideal and reality of multi-stakeholder collaboration on sustainability problems: a case study on a large-scale industrial contamination in Phoenix, Arizona. *Sustainability Science*, *12*(1), 123-136.

Folke, C., Hahn, T., Olsson, P. et Norberg, J. (2005). Adaptive governance of social-ecological systems. *Annual Review of Environment and Resources*, *30*, 441-473.

Forsyth, T. (2007). Promoting the "development dividend" of climate technology transfer: Can cross-sector partnerships help? *World development*, *35*(10), 1684-1698.

Fransen, L. W. et Kolk, A. (2007). Global rule-setting for business: A critical analysis of multi-stakeholder standards. *Organization*, *14*(5), 667-684.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Cambridge : Cambridge university press.

French, H. F. (1995). *Partnership for the planet: an environmental agenda for the United Nations (Paper 126)*. Washington, DC : Worldwatch.

Garmendia, E. et Stagl, S. (2010). Public participation for sustainability and social learning: Concepts and lessons from three case studies in Europe. *Ecological economics*, *69*(8), 1712-1722.

Gasteyer, S. et Flora, C. B. (2000). Measuring ppm with tennis shoes: Science and locally meaningful indicators of environmental quality. *Society & Natural Resources*, *13*(6), 589-597.

Gaventa, J. et Cornwall, A. (2001). Power and knowledge. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *The Sage Handbook of Action Research* (p. 172-189). London, UK : Sage.

Geels, F. W., Elzen, B. et Green, K. (2004). General introduction: system innovation and transitions to sustainability. Dans B. Elzen, F. W. Geels et K. Green (dir.), *System*

innovation and the transition to sustainability: Theory, evidence and policy (p. 1-16). Cheltenham : Edward Elgar.

George, J. M. (1990). Personality, affect, and behavior in groups. *Journal of applied psychology*, *75*(2), 107-116.

Gilbert, M. A. (2004). Emotion, argumentation and informal logic. *Informal Logic*, *24*(3), 245-264.

Glasbergen, P. (2007). Setting the scene: the partnership paradigm in the making. Dans P. Glasbergen, F. Biermann et A. P. J. Mol (dir.), *Partnerships, governance and sustainable development: reflections on theory and practice* (p. 6-25). Cheltenham, UK : Edward Elgar.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY : Aldine Publishing Company.

Graham, S. et Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational psychology*, *83*(2), 187.

Gray, B. (1985). Conditions Facilitating Interorganizational Collaboration. *Human Relations*, *38*(10), 911-936.

Gray, B. (1989). *Collaborating finding common ground for multiparty problems*. San Francisco, California : Jossey-Bass.

Gray, B. et Stites, J. P. (2013). *Sustainability through partnerships: Capitalizing on collaboration.* London, ON : Network for business sustainability.

Gray, B. et Wood, D. J. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *27*(1), 3-22.

Green, A. O. et Hunton-Clarke, L. (2003). A typology of stakeholder participation for company environmental decision-making. *Business strategy and the environment*, *12*(5), 292-299.

Grin, J. et Hoppe, R. (1995). Toward a comparative framework for learning from experiences with interactive technology assessment. *Industrial & Environmental Crisis Quarterly*, *9*(1), 99-120.

Groot, A. E. (2002). *Demystifying facilitation of multi-actor learning processes*. Wageningen University, Den Haag, The Netherlands.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(163-194), 105.

Gunderson, L. H., Allen, C. R. et Holling, C. S. (2009). *Fundamentals of ecological resilience*. Washington : Island Press.

Gunderson, L. H. et CS, H. (2001). *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems*. London : Island press.

Gupta, A. et Mason, M. (2014). Transparency and international environmental politics. Dans *Advances in international environmental politics* (p. 356-380). London : Palgrave Macmillan.

Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. Dans *Handbook of organizational behavior* (p. 315-342). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Hadwin, A. et Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, *113*(2), 240-264.

Hadwin, A. F., Järvelä, S. et Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 65-84). Florence : Routledge.

Hadwin, A. F. et Winne, P. H. (2001). CoNoteS2: A software tool for promoting self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, *7*(2-3), 313-334.

Halpern, E. S. (1984). *Auditing naturalistic inquiries: The development and application of a model* (Doctoral thesis). Indiana University.

Hansmann, R. (2010). “Sustainability Learning”: An Introduction to the Concept and Its Motivational Aspects. *Sustainability*, *2*(9), 2873-2897.

Hardy, C., Lawrence, T. B. et Grant, D. (2005). Discourse and Collaboration: The Role of Conversations and Collective Identity. *The Academy of Management Review*, *30*(1), 58-77.

Hartman, C. L., Hofman, P. S. et Stafford, E. R. (1999). Partnerships: a path to sustainability. *Business Strategy and the Environment*, *8*(5), 255-266.

Healy, P. (1997). *Collaborative planning: shaping places in fragmented societies.* Basingstoke : Macmillan.

Hoffman, A. J., Gillespie, J. J., Moore, D. A., Wade-Benzoni, K. A., Thompson, L. L. et Bazerman, M. H. (1999). A mixed-motive perspective on the economics versus environment debate. *American Behavioral Scientist*, *42*(8), 1254-1276.

Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International business review*, *3*(1), 1-14.

Hopwood, B., Mellor, M. et O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable development*, *13*(1), 38-52.

Hoverman, S., Ross, H., Chan, T. et Powell, B. (2011). Social learning through participatory integrated catchment risk assessment in the Solomon Islands. *Ecology and Society*, *16*(2).

Huitema, D., Cornelisse, C. et Ottow, B. (2010). Is the jury still out? Toward greater insight in policy learning in participatory decision processes—the case of Dutch citizens’ juries on water management in the Rhine Basin. *Ecology and Society*, *15*(1).

Huntjens, P., Pahl-Wostl, C. et Grin, J. (2010). Climate change adaptation in European river basins. *Regional Environmental Change*, *10*(4), 263-284.

Huntjens, P., Pahl-Wostl, C., Rihoux, B., Schlüter, M., Flachner, Z., Neto, S., . . . Nabide Kiti, I. (2011). Adaptive water management and policy learning in a changing climate: a formal comparative analysis of eight water management regimes in Europe, Africa and Asia. *Environmental Policy and Governance*, *21*(3), 145-163.

Huxham, C. et Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate : the theory and practice of collaborative advantage.* . Oxon : Routledge.

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. et Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, *56*, 517-543.

IPCC. (2007). *Climate Change 2007 : The physical science basis. Contribution of Working Group I to the fourth assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridege, UK : Cambridge University Press.

Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S. et Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, *16*, 1-19.

Ison, R., Röling, N. et Watson, D. (2007). Challenges to science and society in the sustainable management and use of water: investigating the role of social learning. *Environmental science & policy*, *10*(6), 499-511.

Jackson, T., Mackenzie, J. et Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 275-300). London : Academic Press.

Janssen, O., Van de Vliert, E. et Veenstra, C. (1999). How task and person conflict shape the role of positive interdependence in management teams. *Journal of management*, *25*(2), 117-141.

Järvelä, S. et Hadwin, A. F. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, *48*(1), 25-39.

Järvelä, S. et Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, *113*(2), 350-374.

Järvelä, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., . . . Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, *63*(1), 125-142.

Järvenoja, H., Järvelä, S. et Malmberg, J. (2020). Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, *70*.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256-282.

Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative science quarterly*, *42*(3), 530-557.

Jehn, K. A. et Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of management journal*, *44*(2), 238-251.

Jiggins, J., Röling, N. et van Slobbe, E. (2002). *Social Learning in Relation to Integrated Water Management at Catchment Scale (SLIM), The Netherlands Team's Theoretical Framework*. Milton Keynes : Open University.

Jiggins, J., van Slobbe, E. et Röling, N. (2007). The organisation of social learning in response to perceptions of crisis in the water sector of The Netherlands. *Environmental science & policy*, *10*(6), 526-536.

Johannessen, Å. et Hahn, T. (2013). Social learning towards a more adaptive paradigm? Reducing flood risk in Kristianstad municipality, Sweden. *Global environmental change*, *23*(1), 372-381.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V. et Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of applied psychology*, *84*(1), 107-122.

Karniol, R. et Ross, M. (1977). The effect of performance-relevant and performance-irrelevant rewards on children's intrinsic motivation. *Child Development*, *48*(2), 482-487.

Kayes, A. B., Kayes, D. C. et Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, *36*(3), 330-354.

Keen, M., Brown, V. A. et Dyball, R. (2005). *Social learning in environmental management: towards a sustainable future*. London, UK : Earthscan.

Kelman, S. (1992). Adversary and cooperationist institutions for conflict resolution in public policymaking. *Journal of Policy Analysis and Management*, *11*(2), 178-206.

Kilvington, M. J. (2010). *Building capacity for social learning in environmental management* (thèse de doctorat). Lincoln University, Canterbury.

King, C. et Jiggins, J. (2002). A systemic model and theory for facilitating social learning. Dans C. Leeuwis et R. Pyburn (dir.), *Wheelbarrows full of frogs. Social learning in rural resource management* (p. 85-104). Aasen : Koninklijke Van Gorcum.

Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E. et Gibson, C. B. (2004). The impact of team empowerment on virtual team performance: The moderating role of face-to-face interaction. *Academy of Management Journal*, *47*(2), 175-192.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

Kolk, A. et Lenfant, F. (2015). Partnerships for peace and development in fragile states: Identifying missing links. *The Academy of Management Perspectives*, *29*(4), 422-437.

Koontz, T. M. et Thomas, C. W. (2006). What Do We Know and Need to Know about the Environmental Outcomes of Collaborative Management? *Public Administration Review*, *66*(s1), 111-121.

Kozlowski, S. W. J. et Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. Dans W. C. Borman, D. R. Ilgen et R. J. Klimoski (dir.), *Handbook of psychology (Vol.*

12): Industrial and organizational psychology (p. 333-375). New York, NY : Wiley-Blackwell.

Kristjanson, P., Harvey, B., Van Epp, M. et Thornton, P. K. (2014). Social learning and sustainable development. *Nature Climate Change*, *4*(1), 5-7.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, *94*(5), 810-824.

Kusel, J., Williams, L., Danks, C., Perttu, J., Wills, L., Keith, D. et Group, L. (2000). A report on all-party monitoring and lessons learned from the pilot projects. *Forest Community Research and The Pacific West National Community Forestry Center, Taylorsville, California, USA*.

Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management review*, *24*(4), 691-710.

Lankford, B. A. (2008). Integrated, adaptive and domanial water resources management. Dans C. Pahl-Wostl, P. Kabat et J. Moltgen (dir.), *Adaptive and integrated water management* (p. 39-59). Berlin Heidelberg : Springer-Verlag.

Lankford, B. A., Merrey, D. J., Cour, J. et Hepworth, N. (2007). *From integrated to expedient: An adaptive framework for river basin management in developing countries*. Colombo, Sri Lanka : IWMI.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University Press.

Laws, D., Scholz, R. W., Shiroyama, H., Susskind, L., Suzuki, T. et Weber, O. (2004). Expert views on sustainability and technology implementation. *The International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *11*(3), 247-261.

Lebel, L., Anderies, J. M., Campbell, B., Folke, C., Hatfield-Dodds, S., Hughes, T. P. et Wilson, J. (2006). Governance and the capacity to manage resilience in regional social-ecological systems. *Ecology and Society*, *11*(1).

Lee, E. et Krasny, M. E. (2015). The role of social learning for social-ecological systems in Korean village groves restoration. *Ecology and Society*, *20*(1).

Leeuwis, C. et Pyburn, R. (2002). Social learning for rural resource management. Dans C. Leeuwis et R. Pyburn (dir.), *Wheelbarrows full of frogs: Social learning in rural resource management* (p. 11-21). Aasen : Koninklijke Van Gorcum.

LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E. et Saul, J. R. (2008). A meta - analysis of teamwork processes: tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, *61*(2), 273-307.

Levine, J. et Moreland, R. (1998). Small groups Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindsey (dir.), *The handbook of social psychology* (p. 415-469). Boston, Mass. : McGraw-Hill.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human relations*, *1*(1), 5-41.

Lindsley, D. H., Brass, D. J. et Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performing spirals: A multilevel perspective. *Academy of management review*, *20*(3), 645-678.

Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. et Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 13-24.

Locke, E. A. et Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, *57*(9), 705.

Loeber, A., van Mierlo, B., Grin, J. et Leeuwis, C. (2007). The practical value of theory: conceptualising learning in the pursuit of a sustainable development. Dans E. J. Arjen (dir.), *Social learning towards a sustainable world.* (p. 83-98). The Netherlands : Wagening Academic Publishers.

Long, F. J. et Arnold, M. B. (1995). *The power of environmental partnerships* Harcourt College Pub.

Lotia, N. et Hardy, C. (2008). Critical perspectives on collaboration. Dans S. Cropper, M. Ebers, C. Huxham et P. S. Ring (dir.), *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (p. 366-389). Oxford : Oxford University Press.

Maarleveld, M. et Dabgbégnon, C. (1999). Managing natural resources: a social learning perspective. *Agriculture and human values*, *16*(3), 267-280.

Maarleveld, M. et Dangbegnon, C. (2002). Social learning: major concepts and issues. Dans *Wheelbarrows full of frogs: social learning in rural resource management. Van Gorcum, Assen, The Netherlands* (p. 67-84). Assen, The Netherlands : Koninklijke Van Gorcum.

Marks, M. A., Mathieu, J. E. et Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of management review*, *26*(3), 356-376.

Martinovski, B. et Mao, W. (2009). Emotion as an argumentation engine: Modeling the role of emotion in negotiation. *Group decision and negotiation*, *18*(3), 235-259.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T. et Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of management*, *34*(3), 410-476.

Mayer, R. C., Davis, J. H. et Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, *20*(3), 709-734.

Mazurkiewicz, P. (2005). Corporate self-regulation and multi-stakeholder dialogue. Dans *The handbook of environmental voluntary agreements* (p. 31-45). Dordrecht, Netherkands : Springer.

McCrae, R. a. C. P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of personality*, *54*(2), 385-404.

McGrath, J. E. (1991). Time, interaction, and performance (TIP) A Theory of Groups. *Small group research*, *22*(2), 147-174.

McIntyre, R. M. et Salas, E. (1995). Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments. Dans R. A. Guzzo et E. Salas (dir.),

Team effectiveness and decision making in organizations (p. 9-45). San Francisco : Josey-Bass.

Measham, T. G. (2013). How long does social learning take? Insights from a longitudinal case study. *Society & Natural Resources*, *26*(12), 1468-1477.

Medema, W. (2008). *Integrated water resources management and adaptive management: shaping science and practice* (Phd thesis). Cranfield University, Cranfield, UK.

Medema, W., Adamowski, J., Orr, C. J., Wals, A. et Milot, N. (2015). Towards sustainable water governance: Examining water governance issues in Québec through the lens of multi-loop social learning. *Canadian Water Resources Journal / Revue canadienne des ressources hydriques*, *40*(4), 373-391.

Medema, W., McIntosh, B. et Jeffrey, P. (2008). From premise to practice: a critical assessment of integrated water resources management and adaptive management approaches in the water sector. *Ecology and Society*, *13*(2).

Medema, W., Wals, A. et Adamowski, J. (2014). Multi-Loop Social Learning for Sustainable Land and Water Governance: Towards a Research Agenda on the Potential of Virtual Learning Platforms. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, *69*, 23-38.

Mega, C., Ronconi, L. et De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, *106*(1), 121.

Milbrath, L. W. (1989). *Envisioning a sustainable society: Learning our way out*. Albany, NY : State University of New York Press.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA : Sage.

Miller, N. E. et Dollard, J. (1941). *Social Learn and Imitation* New Haven, NJ : Yale University Press.

Millward, L. J., Banks, A. et Riga, K. (2010). Effective self‐regulating teams: a generative psychological approach. *Team Performance Management: An International Journal*, 50-73.

Montoya-Weiss, M. M., Massey, A. P. et Song, M. (2001). Getting it together: Temporal coordination and conflict management in global virtual teams. *Academy of management Journal*, *44*(6), 1251-1262.

Moreyra, A. et Wegerich, K. (2006). Highlighting the 'Multiple' in MSPs: The Case of Cerro Chapelco, Patagonia, Argentina. *International Journal of Water Resources Development*, *22*(4), 629-642.

Morgan, A. D. (2009). Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, *14*(5), 443-459.

Mostert, E., Craps, M. et Pahl-Wostl, C. (2008). Social learning: the key to integrated water resources management? *Water International*, *33*(3), 293-304.

Mostert, E., Pahl-Wostl, C., Rees, Y., Searle, B., Tàbara, D. et Tippett, J. (2007). Social learning in European river-basin management: barriers and fostering mechanisms from 10 river basins. *Ecology and society*, *12*(1).

Muro, M. et Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, *51*(3), 325-344.

Muro, M. et Jeffrey, P. (2012). Time to Talk? How the Structure of Dialog Processes Shapes Stakeholder Learning in Participatory Water Resources Management. *Ecology and Society*, *17*(1).

Murray, A., Haynes, K. et Hudson, L. J. (2010). Collaborating to achieve corporate social responsibility and sustainability? Possibilities and problems. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, *1*(2), 161-177.

Newig, J. (2007). Does public participation in environmental decisions lead to improved environmental quality?: towards an analytical framework. *International Journal of Sustainability Communication*, *1*(1), 51-71.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, *5*(4), 269-287.

OCDE. (2015). La promesse des partenariats pour l'après-2015. Dans *Development Co-operation Report 2015 : Making Partnerships Effective Coalitions for Action* (p. 47-55). Paris : Éditions OCDE.

Ofei-Manu, P. et Shimano, S. (2012). In transition towards sustainability: Bridging the business and education sectors of Regional Centre of Expertise Greater Sendai using education for sustainable development-based social learning. *Sustainability*, *4*(7), 1619-1644.

Olsson, P., Bodin, Ö. et Folke, C. (2010). Building transformative capacity for ecosystem stewardship in social–ecological systems. Dans D. Armitage et R. Plummer (dir.), *Adaptive capacity and environmental governance* (p. 263-285). Berlin : Springer.

Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, *328*(5977), 463-466.

Pahl-Wostl, C. (2002). Towards sustainability in the water sector–The importance of human actors and processes of social learning. *Aquatic sciences*, *64*(4), 394-411.

Pahl-Wostl, C. (2006). The importance of social learning in restoring the multifunctionality of rivers and floodplains. *Ecology and society*, *11*(1), Art. 10.

Pahl-Wostl, C. (2009). A conceptual framework for analysing adaptive capacity and multi-level learning processes in resource governance regimes. *Global Environmental Change*, *19*(3), 354-365.

Pahl-Wostl, C., Craps, M., Dewulf, A., Mostert, E., Tabara, D. et Taillieu, T. (2007). Social Learning and Water Resources Management. *Ecology and Society*, *12*(2), Art. 5.

Pahl-Wostl, C. et Hare, M. (2004). Processes of social learning in integrated resources management. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *14*(3), 193-206.

Panadero, E. et Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, *20*(3), 190-203.

Parson, E. et Clark, W. (1995). Sustainable development as social learning: theoretical perspectives and practical challenges for the design of a research program. . Dans Gunderson LH, Holling CS et Light SS (dir.), *Barriers and Bridges to the Renewal of Ecosystems and Institutions.* (p. 428–460). New York : Columbia University Pres.

Pasquero, J. (2008). Entreprise, Développement durable et théorie des parties prenantes : esquisse d'un arrimage socio-constructionniste. *Management International*, *12*(2), 27-47.

Patscheke, S., Barmettler, A., Herman, L., Overdyke, S. et Pfitzer, M. (2014). Shaping global partnerships for a post-2015 world. *Stanford Social Innovation Review*, *12*(2), 2-9.

Pattberg, P. (2007). Partnerships for sustainability: an analysis of transnational environmental regimes. Dans P. Glasbergen, F. Biermann et A. P. J. Mol (dir.), *Partnerships, governance and sustainable development: Reflections on theory and practice* (p. 173-193). Cheltenham : Edward Elgar Publishing.

Pattberg, P. et Widerberg, O. (2016). Transnational multistakeholder partnerships for sustainable development: Conditions for success. *Ambio*, *45*(1), 42-51.

Pattberg, P. H. (2005). The Forest Stewardship Council: Risk and potential of private forest governance. *The Journal of Environment & Development*, *14*(3), 356-374.

Pattberg, P. H., Biermann, F., Chan, S. et Mert, A. (2012). *Public-private partnerships for sustainable development: Emergence, influence and legitimacy* Edward Elgar Publishing.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* Sage publications.

Paul, D. L. et McDaniel Jr, R. R. (2004). A field study of the effect of interpersonal trust on virtual collaborative relationship performance. *MIS quarterly*, *28*(2), 183-227.

Payne, S. L. et Calton, J. M. (2004). Exploring research potentials and applications for multi-stakeholder learning dialogues. *Journal of Business Ethics*, *55*(1), 71-78.

Pedynowski, D. (2003). Prospects for ecosystem management in the Crown of the Continent Ecosystem, Canada–United States: survey and recommendations. *Conservation Biology*, *17*(5), 1261-1269.

Peeman, T. (2009). *I trust U. Managing with trust*. Benelux, Amsterdam : Pearson Education

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, *18*(4), 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, *36*(1), 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.

Peterson, R. S. et Behfar, K. J. (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in groups: A longitudinal study. *Organizational behavior and human decision processes*, *92*(1-2), 102-112.

Pettigrew, A. M. (1992). The character and significance of strategy process research. *Strategic management journal*, *13*(S2), 5-16.

Phillips, N., Lawrence, T. et Hardy, C. (2000). Inter-organizational collaboration and the dynamics of institutional fields. *The Journal of Management Studies*, *37*(1), 23-43.

Pinkse, J. et Kolk, A. (2012). Addressing the Climate Change--Sustainable Development Nexus: The Role of Multistakeholder Partnerships. *Business & Society*, *51*(1), 176-210.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*(4), 385-407.

Plummer, R. et FitzGibbon, J. (2007). Connecting adaptive co-management, social learning, and social capital through theory and practice. Dans D. Berkes, D. Armitage et N. Doubleday (dir.), *Adaptive co-management: collaboration, learning, and multi-level governance* (p. 38-61). Vancouver, British Columbia : University of British Columbia Press.

Polo, C., Lund, K., Plantin, C. et Niccolai, G. P. (2016). Group emotions: The social and cognitive functions of emotions in argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *11*(2), 123-156.

Poncelet, E. (2001). Personal transformation in multistakeholder environmental partnerships. *Policy Sciences*, *34*(3), 273-301.

Reed, M., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I. R. A., Glass, J., Laing, A., . . . Raymond, C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, *15*(4).

Reed, M. G., Godmaire, H., Abernethy, P. et Guertin, M. A. (2014). Building a community of practice for sustainability: strengthening learning and collective action of Canadian biosphere reserves through a national partnership. *Journal of Environmental Management*, *145*, 230-239.

Reed, M. S. (2008). Stakeholder participation for environmental management: A literature review. *Biological Conservation*, *141*(10), 2417-2431.

Reed, M. S., Vella, S., Challies, E., de Vente, J., Frewer, L., Hohenwallner-Ries, D., . . . van Delden, H. (2018). A theory of participation: what makes stakeholder and public engagement in environmental management work? *Restoration Ecology*, *26*(S1), S7-S17. doi: 10.1111/rec.12541

Renn, O. (2004). The challenge of integrating deliberation and expertise. Dans T. MacDaniels et M. Small (dir.), *Risk analysis and society: An interdisciplinary characterisation of the field* (p. 289-366). Cambridge : Cambridge University Press.

Richards, C., Blackstock, K. et Carter, C. (2004). *Practical Approaches to Participation. SERP Policy Brief, vol. 1. Macaulay Institute* : Aberdeen.

Rist, S., Chidambaranathan, M., Escobar, C., Wiesmann, U. et Zimmermann, A. (2007). Moving from sustainable management to sustainable governance of natural resources: The role of social learning processes in rural India, Bolivia and Mali. *Journal of rural studies*, *23*(1), 219-237.

Rodela, R. (2011). Social Learning and Natural Resource Management: The Emergence of Three Research Perspectives. *Ecology and Society*, *16*(4).

Rogat, T. K. et Adams-Wiggins, K. R. (2015). Interrelation between regulatory and socioemotional processes within collaborative groups characterized by facilitative and directive other-regulation. *Computers in Human Behavior*, *52*, 589-600.

Rogat, T. K. et Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially Shared Regulation in Collaborative Groups: An Analysis of the Interplay Between Quality of Social Regulation and Group Processes. *Cognition and Instruction*, *29*(4), 375-415.

Rogat, T. K., Witham, S. A. et Chinn, C. A. (2014). Teachers' autonomy-relevant practices within an inquiry-based science curricular context: Extending the range of academically significant autonomy-supportive practices. *Teachers College Record*, *116*(7), 1-46.

Röling, N. (2002). Beyond the aggregation of individual preferences. Dans C. Leeuwis et R. Pyburn (dir.), *Wheelbarrows full of frogs: social learning in rural resource management. Koninklijke Van Gorcum, Assen, Drenthe, The Netherlands*. Assen : Koninklijke Van Gorcum.

Roloff, J. (2008). A life cycle model of multi-stakeholder networks. *Business Ethics: A European Review*, *17*(3), 311-325.

Roome, N. J. (1998). Conclusion: Implications for management practice, education, and research. Dans N. J. Roome (dir.), *Sustainability strategies for industry: The future of corporate practice* (p. 259-276). Washington, DC : Island Press.

Roper, J., Collins, E. M. et de Jong, J. (2015). Lake Taupo: a multi-sector collaborative partnership towards sustainable development. *Journal of Public Affairs*, *15*(2), 143-152.

Roter, P. (2015). International-local Linkages in Multistakeholder Partnerships Involved in Reconciliation, Inter-communal Bridgebuilding and Confidence-building. *Croatian International Relations Review*, *21*(72), 139-166.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, *80*(1).

Rousseau, V., Aubé, C. et Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small group research*, *37*(5), 540-570.

Roux, D. J., Murray, K., Nel, J. L., Hill, L., Roux, H. et Driver, A. (2011). From scorecard to social learning: a reflective coassessment approach for promoting multiagency cooperation in natural resource management. *Ecology and Society*, *16*(1).

Saab, N., van Joolingen, W. R. et van Hout-Wolters, B. H. (2005). Communication in collaborative discovery learning. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(4), 603-621.

Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A. et Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. Dans R. W. Swezey et E. Salas (dir.), *Teams: Their training and performance* (p. 3-29). Norwood, NJ : Ablex.

Sayer, A. (1999). *Realism and social science*. London : Sage.

Schäferhoff, M., Campe, S. et Kaan, C. (2009). Transnational public-private partnerships in international relations: Making sense of concepts, research frameworks, and results. *International Studies Review*, *11*(3), 451-474.

Scholz, R. W. et Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), (p. 75-99). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Schusler, T. M., Decker, D. J. et Pfeffer, M. J. (2003). Social Learning for Collaborative Natural Resource Management. *Society & Natural Resources*, *16*(4), 309-326.

Selsky, J. W. et Parker, B. (2005). Cross-sector partnerships to address social issues: Challenges to theory and practice. *Journal of management*, *31*(6), 849-873.

Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, *32*(1), 7-23.

Shah, S. K. et Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative–qualitative divide. *Journal of management studies*, *43*(8), 1821-1835.

Shapiro, D. et Kulik, C. (2004). Disputing with faceless opponents: New challenges for conflict management research. Dans M. J. Gelfand et J. M. Brett (dir.), *The handbook of negotiation and culture: Theoretical advances and cross-cultural perspectives* (vol. 177-192, p. 192). Palo Alto, CA : Stanford University Press.

Siebenhüner, B., Rodela, R. et Ecker, F. (2016). Social learning research in ecological economics: A survey. *Environmental Science & Policy*, *55*, 116-126.

Simons, T. L. et Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of applied psychology*, *85*(1), 102-111.

Smith, J. (2009). Solidarity networks: what are they? And why should we care? *The Learning Organization*, *16*(6), 460-468.

Smolek, J., Hoffman, D. et Moran, L. (1999). Organizing teams for success. Dans E. Sundstrom (dir.), *Supporting work team effectiveness* (p. 24-62). San Francisco : Josey-Bass.

Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *30*(4), 526-537.

Sol, J., Beers, P. J. et Wals, A. E. (2013). Social learning in regional innovation networks: trust, commitment and reframing as emergent properties of interaction. *Journal of Cleaner Production*, *49*, 35-43.

Spreitzer, G. M., Noble, D. S., Mishra, A. K. et Cooke, W. N. (1999). Predicting process improvement team performance in an automotive firm: Explicating the roles of trust and empowerment. Dans R. Wageman (dir.), *Research on managing groups and teams: Groups in context* (vol. 2, p. 71-92). Stamford, CT : JAI.

Sriskandarajah, N., Bawden, R., Blackmore, C., Tidball, K. G. et Wals, A. E. (2010). Resilience in learning systems: Case studies in university education. *Environmental Education Research*, *16*(5-6), 559-573.

Steinman, A., Havens, K. et Hornung, L. (2002). The Managed Recession of Lake Okeechobee, Florida: Integrating Science and Natural Resource Management. *Ecology and Society*, *6*(2).

Stern, N., Peters, S., Bakhsi, V., Bowen, A., Cameron, C., Catovsy, S., . . . Edmonson, N. (2006). *Stern review report on the economics of climate change*. London, UK : HM Treasury.

Stevens, M. J. et Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of management*, *20*(2), 503-530.

Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E. et Milanovich, D. M. (1999). Planning, shared mental models, and coordinated performance: An empirical link is established. *Human Factors*, *41*(1), 61-71.

Svensson, L., Brulin, G., Jansson, K. et Sjöberg, K. (2009). *Learning Through Ongoing Evaluation*. Lund : Studentlitteratur.

Tàbara, J. D. et Pahl-Wostl, C. (2007). Sustainability learning in natural resource use and management. *Ecology and Society*, *12*(2).

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E. et Cohen, D. (2012). Teams are changing: Are research and practice evolving fast enough? *Industrial and Organizational Psychology*, *5*(1), 2-24.

Tekleab, A. G., Quigley, N. R. et Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion, and team effectiveness. *Group & Organization Management*, *34*(2), 170-205.

Tidball, K. G. et Krasny, M. E. (2014). Introduction: greening in the red zone. Dans *Greening in the Red Zone* (p. 3-24). Dordrecht : Springer.

Tilbury, D. (2007). Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. Dans A. E. J. Wals (dir.), *Social learning: towards a sustainable world.* (p. 117-131). The Netherlands : Wageningen Academic Publishers.

Tippett, J., Handley, J. F. et Ravetz, J. (2007). Meeting the challenges of sustainable development-A conceptual appraisal of a new methodology for participatory ecological planning. *67*(1), 1-98.

Tippett, J., Searle, B., Pahl-Wostl, C. et Rees, Y. (2005). Social learning in public participation in river basin management—early findings from HarmoniCOP European case studies. *Environmental science & policy*, *8*(3), 287-299.

Tjosvold, D. (1985). Implications of controversy research for management. *Journal of management*, *11*(3), 21-37.

Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology*, *47*(3), 285-313.

Toderi, M., Powell, N., Seddaiu, G., Roggero, P. P. et Gibbon, D. (2007). Combining social learning with agro-ecological research practice for more effective management of nitrate pollution. *Environmental science & policy*, *10*(6), 551-563.

Turcotte, M.-F., Clegg, S. R. et Marin, J. (2008). Enacting ecological and collaborative rationality through multiparty collaboration - a case of innovation in governance. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, *3*(3/4).

Turcotte, M. F., Antonova, S. et Clegg, S. R. (2008). Power and learning in managing a multi-stakeholder organization: an initiative to reduce air pollution in Ontario, Canada, through trading carbon credits. *Journal of Power*, *1*(3), 317-337.

Turcotte, M. F. et Dancause, C. (2002). Apprentissages et actions: étude comparative de structures multipartites. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, *19*(3), 217-230.

Ucan, S. et Webb, M. (2015). Social regulation of learning during collaborative inquiry learning in science: How does it emerge and what are its functions? *International Journal of Science Education*, *37*(15), 2503-2532.

UNEP. (2002). *Global environmental outlook–Past, present and future perspectives*. London, UK : Earthscan Publications.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M. et Woltjer, G. (2005). Sharing expertise in management: A study on team learning and its effect on shared mental models. *Academy of Management*.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W. H., Segers, M. et Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, *37*(5), 490-521.

Van der Veen, R. G. W. (2000). Learning natural resource management. Dans L. e. a. Guijt (dir.), *Deepening the basis of rural resource management. Proceedings of a workshop.* (p. 16-18). The Hague, NL : ISNAR.

Van Huijstee, M. M., Francken, M. et Leroy, P. (2007). Partnerships for sustainable development: a review of current literature. *Environmental Sciences*, *4*(2), 75-89.

Visseren-Hamakers, I. J., Arts, B. et Glasbergen, P. (2007). *Partnership as governance mechanism in development cooperation: Intersectoral North-South partnerships for marine biodiversity*. Northampton, MA : Edward Elgar Publishing.

Volet, S., Vauras, M. et Salonen, P. (2009). Self- and Social Regulation in Learning Contexts: An Integrative Perspective. *Educational Psychologist*, *44*(4), 215-226. doi: 10.1080/00461520903213584

Waddell, S. (2000). A" win-win" role for civil society in business strategy. *Journal for Nonprofit Management*, *4*(1), 24-43.

Waddell, S. (2005). Responding to crisis and opportunity. Dans *Societal learning and change: How governments, business and civil society are creating solutions to complex multi-stakeholder problems* (p. 9-19). London : Routledge.

Waddock, S. A. (1991). A typology of social partnership organizations. *Administration & Society*, *22*(4), 480-515.

Wagner, C. L. et Fernandez-Gimenez, M. E. (2008). Does community-based collaborative resource management increase social capital? *Society and Natural Resources*, *21*(4), 324-344.

Walker, B., Carpenter, S., Anderies, J., Abel, N., Cumming, G., Janssen, M., . . . Pritchard, R. (2002). Resilience management in social-ecological systems: a working hypothesis for a participatory approach. *Conservation ecology*, *6*(1).

Wals, A. E. (2007). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. The Netherlands : Wageningen Academic Publishers.

Wals, A. E. et Corcoran, P. B. (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. The Netherlands : Wageningen Academic Publisher.

Wals, A. E. et Rodela, R. (2014). Social learning towards sustainability: Problematic, perspectives and promise. *NJAS-Wageningen Journal of Life Sciences*, *69*, 1-3.

Wals, A. E. J., Van der Hoeven, N. et Blanken, H. (2009). *The acoustics of social learning*. Wageningen, The Netherlands : Wageningen Academic Publishers.

Wanberg, C. R. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of applied psychology*, *85*(1), 132-142.

Wandersman, A. (1981). A framework of participation in community organizations. *The journal of applied behavioral science*, *17*(1), 27-58.

Warner, J. (2007). The beauty of the beast: Multi-stakeholder participation for integrated catchment management. Dans J. Warner (dir.), *Multi-stakeholder platforms for integrated water management* (p. 1-19). Hampshire : Ashgate Publishing Limited.

Warner, M. et Sullivan, R. (2004). Putting partnerships to work. *Sheffield, UK: Greenleaf*.

Webler, T., Kastenholz, H. et Renn, O. (1995). Public participation in impact assessment: a social learning perspective. *Environmental impact assessment review*, *15*(5), 443-463.

Weinberger, A. et Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education*, *46*(1), 71-95.

Wilcox, D. (1994). The guide to effective participation. Récupéré de http://partnerships.org.uk/guide/

Wilczenski, F. L., Bontrager, T., Ventrone, P. et Correia, M. (2001). Observing collaborative problem-solving processes and outcomes. *Psychology in the Schools*, *38*(3), 269-281.

Wildemeersch, D. (2007). Social learning revisited: lessons learned from North and South. Dans E. J. Arjen (dir.), *Social learning: Towards a sustainable world* (p. 99-116). The Netherlands : Wagening Academic Publishers.

Winne, P., Hadwin, A. F. et Perry, N. E. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. Dans C. E. Hmelo-Silver, A. O'Donnel, C. Chan et C. Chinn (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 462-479). New York : Taylor & Francis.

Woodhill, A. J. (2004). Dialogue and transboundary water resources management: towards a framework for facilitating social learning. Dans S. Langaas et J. G. Timmerman (dir.), *The role and use of information in European transboundary river basin management.* . London : IWA Publishing.

Yin, R. K. (2009). *Case study research and applications: Design and methods* (4 éd.). California : Sage publications.

Zaccaro, S. J., Ely, K. et Shuffler, M. (2008). The leader's role in group learning. Dans V. Sessa et M. London (dir.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (p. 15-44). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. *Annals of child development*, *2*(1), 117-160.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, *33*(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekarts, P. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego : Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. Dans K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman et P. J. Feltovich (dir.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (vol. 186, p. 705-722). New York : Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (p. 267-295). New York : Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, *89*(1), 29-36.

Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of educational Psychology*, *91*(2), 241-250.

Zimmerman, B. J. et Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, *22*, 73-101.