

Grossen, M. (2008). Qu'est-ce que répondre à un questionnaire? Réflexions à partir de l'analyse de discussions en groupes focalisés. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, & A. Salazar Orvig (Eds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp. 88-104). Fernelmont: E.M.E.

Qu'est-ce que répondre un questionnaire ?

Réflexions à partir de l'analyse de discussions en groupes focalisés

Michèle Grossen

Université de Lausanne

Introduction

La grande majorité des données produites en psychologie tout comme dans les autres sciences sociales, s'appuie sur des méthodes qui requièrent l'utilisation du langage. C'est le cas notamment d'une des méthodes les plus courantes : le questionnaire. Si ce recours au langage semble aller de soi, il soulève toutefois un problème de taille : celui de l'interprétation du discours produit, que ce soit par le sujet qui doit interpréter les questions qui lui sont posées, ou par le chercheur qui doit donner sens aux réponses du sujet, voire même inférer à partir de celles-ci certains mécanismes psychologiques (opérations cognitives, états émotionnels, attitudes, représentations, etc.) Or, si l'on examine la littérature concernant la méthode de questionnaire, on constate que l'attention des auteurs tend à se focaliser sur les techniques de construction d'un questionnaire et sur les conditions de validité de cet outil. En revanche, le problème de l'interprétation du discours donné ou produit par le questionnaire semble largement ignoré ou, tout au moins, considéré comme un problème purement méthodologique. Les auteurs insistent ainsi sur le fait que les questions doivent être « clairement » formulées, c'est-à-dire éviter toute ambiguïté qui rendrait l'interprétation des réponses des sujets difficiles. L'enjeu semble être de réduire le plus possible (voire, idéalement, de supprimer) la polysémie propre au langage et à son fonctionnement en contexte dans le but d'obtenir un reflet fidèle de l'activité psychologique du sujet. Il s'agit donc de rendre le langage le plus transparent possible, de faire en sorte que la matérialité linguistique de la question s'efface devant son contenu. En d'autres termes, le but semble être de neutraliser le fait que le chercheur ait recouru au langage pour recueillir ses données.

Partant de ce constat, je me propose de mettre le problème de l'interprétation au cœur d'une réflexion sur la méthode de questionnaire en me basant sur une approche dialogique du langage et de la cognition qui s'inspire de pionniers comme Vygotski (1985), G.-H. Mead (1967), Bakhtine (1978), et emprunte ses sources actuelles à la psychologie sociale et aux

sciences du langage (François, 1994a, 2005 ; Marková, 2003a ; Rommetveit, 1998 ; Salazar Orvig 1999, à paraître). Par le terme « dialogisme » et en référence aux travaux de Bakhtine (par exemple 1978), je me référerai non seulement aux dialogues réels entre locuteurs présents, mais aussi aux dialogues qui se marquent dans le discours d'un seul locuteur par la relation à des discours déjà dits en d'autres lieux, d'autres temps, voire même à des discours imaginaires et situés dans le futur proche ou lointain. C'est ainsi que, rapprochant interprétation et dialogue, François (2005) fait une distinction entre :

« - dialogue-interprétation en relation avec un autre réel *in praesentia* ;
 - dialogue-interprétation avec un autre *in absentia*, comme dans la lecture ;
 - et enfin dialogue avec soi-même où le même individu mimétise le dialogue, est à la fois le commentateur et le commenté » (p. 68)

Je considérerai ensuite le questionnaire comme un texte constitué d'une suite d'énoncés (assertions ou interrogations) qui sont assortis d'une modalité de réponse (oui/non, échelle d'accord/désaccord, choix multiples, espace blanc pour réponse ouverte, etc.). Dire de lui qu'il est un texte revient à faire du *questionnaire* un objet soumis à interprétation, du *sujet* un interprète du texte du chercheur qui a construit le questionnaire, et du *chercheur* un interprète de la réponse du sujet, même si dans certains cas le « discours » de ce dernier se réduit à inscrire une coche dans une case de type oui/non.

Enfin, j'admettrai avec François (2005) que « face à un texte comme face aux façons d'être humain, il y a toujours différents modes d'*interpréter* (et non de savoir au sens strict) » (p. 19, souligné par François).

Dans ce qui suit, je me propose de donner quelques éléments supplémentaires sur la manière dont la méthode de questionnaire peut être abordée d'un point de vue dialogique, puis m'appuierai sur des discussions recueillies dans des groupes focalisés pour discuter des processus interprétatifs en jeu dans l'activité que le sujet déploie pour répondre à un questionnaire.

I. Le questionnaire : une activité sociale complexe

Un questionnaire constitue une forme d'écrit largement répandue dans notre société, que ce soit dans l'administration, la recherche ou même les loisirs (par exemple « tests psy » dans les magazines). Il constitue un genre discursif dont la plupart d'entre nous ont quelques connaissances et qui inclut, par exemple, le format des questions et des réponses. Répondre à un questionnaire, c'est ainsi être engagé dans une activité sociale complexe qui repose, entre autres, sur un système d'attentes réciproques entre le sujet et le chercheur qui a construit le questionnaire. C'est donc, au sens qui vient d'être défini, participer à :

- un dialogue réel entre le(s) sujet(s) et le chercheur (voire l'enquêteur qui recueille les données) lors de la passation même du questionnaire, par exemple lorsqu'un questionnaire est distribué dans un auditoire d'étudiants ;
- un dialogue à distance entre le sujet et le chercheur concepteur du questionnaire, l'enquêteur qui le lui soumet et tout autre destinataire potentiel (autorités politiques, spécialistes en marketing, décideurs, etc.). Un questionnaire, par le truchement de ses questions, met en jeu plusieurs voix, dont celle du chercheur et des institutions que le chercheur a incorporées au travers de ses pratiques de recherche.
- un dialogue intérieur entre le sujet et lui-même, lorsqu'il se plonge dans l'activité de répondre au questionnaire et de faire face à la situation.

Répondre à un questionnaire, c'est aussi accepter un certain cadrage imposé par le chercheur, accepter d'inscrire sa réponse dans un univers de réponses qui est totalement ou partiellement fixé par le chercheur. C'est ce que relève François (2005) en se référant à des situations d'interaction quotidiennes :

« Quand on demande à un enfant “est-ce tu aimes ça ou est-ce que tu n'aimes pas ça ?”, on élimine les autres possibilités : la possibilité d'aimer un peu, de préférer autre chose, de refuser de répondre à la question. De même quand on dit à un enfant “ça c'est un couteau”, on néglige au moins tout le reste de ce qui est perçu, les autres objets qui peuvent s'appeler ainsi, les autres façons de déterminer l'objet en question » (p. 14)

Il n'est donc pas exagéré de dire que la question du chercheur comprend d'une certaine manière la réponse du sujet.

Quant au sujet, il adresse sa réponse au chercheur, s'oriente sur lui dans la fabrication de sa réponse, anticipe la compréhension (ne serait-ce que de manière confuse et sans en être conscient) que le chercheur et les autres destinataires potentiels auront de sa réponse. C'est dire que le sujet ne fabrique pas seulement une réponse, mais aussi, dans une certaine mesure, la question elle-même. Il se représente le chercheur ou les autres destinataires potentiels en train de se représenter un sujet générique... L'activité que le sujet déploie pour donner sens à la situation et à la tâche est donc *intersubjective* au sens fort du terme, c'est-à-dire qu'elle comprend de manière fondamentale *l'autre*, en l'occurrence le chercheur et tout autre destinataire de ses réponses.

On s'empressera toutefois d'ajouter que dans ce processus d'interprétation des discours de chacun (et l'on pense ici surtout à la formulation des questions par le chercheur), il n'est pas possible, pour ces textes comme pour tout autre, de déterminer de manière univoque le sens d'un énoncé : « Ce qui va faire sens, ce n'est pas l'énoncé en tant que tel,

mais son mouvement par rapport à ce qui précède, dans le cas d'un enchaînement in situ à un interlocuteur réel comme dans le cas du rapport à une tradition culturelle et à des lecteurs absents » (François, 2005, p. 65).

Or, par le fait même qu'il est constitué de énoncés-questions érigées en unités indépendantes, le questionnaire contraint le sujet à donner un sens à la question indépendamment de tout mouvement discursif¹ et, plus largement, de tout arrière-fond explicite indiquant au sujet dans quel monde il est supposé inscrire sa réponse. Ce qui oblige en quelque sorte le sujet à baser son interprétation sur *ce qui n'est pas* ou, pour reformuler la chose selon les termes de François (2005) : « (...) on dira que, quand nous sommes en situation d'interprétation, nous ne pouvons pas ne pas apercevoir les absences aussi bien que les pleins » (p. 68).

Ainsi posée, cette problématique débouche sur une série de questions empiriques : comment rendre compte de l'activité des sujets en situation de questionnaire ? Quels sont les processus socio-cognitifs en jeu dans cette activité ? A ces questions, on peut répondre de plusieurs manières. En psychologie sociale, par exemple, il est classique d'invoquer la désirabilité sociale, le biais de positivité ou les effets d'attentes de l'expérimentateur pour rendre compte des réponses des sujets. On dispose ainsi de nombreuses recherches de type expérimental portant sur les conduites des sujets dans un questionnaire. Par exemple, Lorenzi-Cioldi (1997) relève que répondre à un questionnaire active des objets classiques de la psychologie sociale (influence, catégorisation sociale, relations intergroupes, identité sociale, etc.). Recourant à des éléments relevant de la logique conversationnelle, il montre que :

« des variations en apparence insignifiantes dans la formulation d'une question et dans le format de réponse produisent des variations notables sur les réponses observées. Toutefois, les limites de ces effets, illustrées par une série d'études, démontrent également que ce n'est pas n'importe quelle variation de la formulation d'une question qui produit une variation dans les réponses. Chaque variation de la question doit être pondérée à la lumière des processus de compréhension d'une question et de production d'une réponse à l'œuvre dans l'interaction entre l'enquêteur (ou le questionnaire qui le représente) et le répondant dans la situation d'enquête » (Lorenzi-Cioldi, 1997 : 84)

L'auteur se centre alors tout particulièrement sur le processus de catégorisation sociale qui est mis en jeu par exemple dans l'ordre de présentation des questions ou dans le niveau de généralité de la question. Il conclut que l'observation de certaines inconsistances dans les

¹ Remarquons que d'un point de vue méthodologique, un questionnaire présentant un fort degré de cohésion d'une question à l'autre, apparaîtrait sans doute comme un « mauvais » questionnaire car on considérerait que la réponse donnée par le sujet à une réponse pourrait être « contaminée » par la réponse donnée à la question précédente.

réponses des sujets ne signifie pas nécessairement que le sujet est incohérent ou que le chercheur a « mal » formulé sa question mais :

« résulte plus vraisemblablement de l'activation, dans l'enquête, d'un contexte dans lequel le répondant est appelé à exprimer une variété d'opinions et non à répéter une opinion déjà formulée. Considérer l'individu en dehors de son contexte, c'est un peu comme vouloir considérer une pièce d'un puzzle indépendamment des pièces qui lui sont contiguës » (Lorenzi-Cioldi, 1997 : 136)

Le point de vue développé par cet auteur n'est pas incompatible, on le voit, avec une perspective dialogique. En revanche, par leur recours à la méthode expérimentale, les travaux relatés ne permettent pas de saisir les processus par lesquels les sujets construisent leurs réponses. Ils nous invitent ainsi à utiliser des méthodes de type compréhensif qui permettent de mieux saisir la manière dont les sujets interprètent la situation et la tâche.

A l'occasion d'une recherche portant sur un autre thème² (Marková, Linell, Grossen, & Salazar-Orvig, à paraître ; Salazar Orvig & Grossen, 2004 ; Salazar Orvig & Grossen, à paraître), l'analyse de discussions tenues dans des groupes focalisés³ m'est apparue comme un moyen possible d'approcher la situation de questionnaire. En effet, dans un groupe focalisé, les sujets, en discutant les uns avec les autres, manifestent (donnent à voir) leur interprétation de la situation et de la tâche. On peut ainsi postuler que leur activité d'interprétation présente des similarités avec celle qu'ils mettent en œuvre dans une situation de questionnaire. C'est donc pour comprendre cette dernière que je me propose d'examiner l'activité que les sujets participant à des groupes focalisés déploient pour donner sens à la situation, à la tâche et à leur rôle de sujet.

II. Démarche empirique

Les données sont **tirés** d'un corpus constitué des discussions tenues dans six groupes focalisés composés chacun de trois à cinq personnes (hommes et femmes). Deux groupes réunissaient des étudiants en linguistique à Paris, trois groupes des étudiants en psychologie de Lausanne et un groupe des étudiants en droit de Neuchâtel (Suisse). Le thème des discussions portait sur le secret professionnel des médecins et sa levée possible dans le cas de personnes séropositives ou risquant d'être contaminées. Pour aborder cette question, les sujets avaient pour tâche de discuter de cinq situations (« vignettes ») dans lesquelles un médecin se

² Cette recherche est le fruit d'une collaboration avec Anne Salazar Orvig (Paris 5, puis Paris 3). Elle a été initiée dans un groupe de travail « Langage et représentations sociales » composé de Ivana Marková, Per Linell, Anne Salazar Orvig et Michèle Grossen, et soutenu par le Laboratoire Européen de Psychologie sociale de la Maison de l'Homme (Serge Moscovici, Paris). L'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une analyse systématique qui ne sera pas présentée ici, mais qui a permis d'aborder la problématique posée dans cette contribution.

³ Sur l'étude des groupes focalisés (ou *focus groups*), voir Barbour & Kitzinger, 1999 ; Marková, 2003b ; Marková & Orfali, 2004 ; Morgan, 1996 ; Myers, 2004). Une approche dialogique des groupes focalisés est développée dans Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig (à paraître).

trouve confronté à un dilemme entre le devoir de maintenir le secret professionnel et celui de protéger une ou plusieurs personnes risquant d'être infectées⁴. Ces vignettes se terminent par une question demandant aux sujets de décider si le médecin doit ou non maintenir le secret professionnel.

Pour respecter l'espace imparti, je me centrerai sur un seul groupe, formé de trois étudiants en droit, Matthieu, Danielle et Nicole, et me référerai indirectement aux analyses menées sur les autres groupes (Marková *et al.*, à paraître ; Salazar Orvig & Grossen, 2004). Quant aux exemples, ils seront tirés de trois des cinq vignettes présentées⁵ :

Vignette « Crèche » (1^{ère} vignette présentée)

Une petite fille âgée de 2 ans, Elodie, est devenue séropositive à la suite d'une transfusion sanguine. L'enfant suit un traitement et se porte bien. Pour qu'elle ait des contacts avec d'autres enfants de son âge, ses parents la mettent régulièrement dans une crèche qui accueille une vingtaine d'enfants. Le pédiatre consultant de la crèche sait que Elodie est séropositive, mais les autres parents ne le savent pas. Devrait-il avertir les parents des autres enfants ?

Vignette « Couple » (3^{ème} vignette présentée)

Jean et Pauline sont mariés depuis longtemps. Depuis quelques années, Pauline a régulièrement eu des aventures extraconjugales au cours desquelles elle ne se protège qu'occasionnellement. A la suite d'un test HIV qu'elle a demandé à son médecin, il s'est avéré qu'elle est séropositive. Cependant elle ne l'a pas dit à son mari. Or, il se trouve que son médecin est aussi celui de Jean. Ce médecin connaît le couple depuis longtemps et il a établi une relation de confiance avec chacun d'eux. Le médecin devrait-il dire à Jean que sa femme est séropositive ?

Vignette « Boxe » (5^{ème} vignette présentée)

Georges joue depuis qu'il était adolescent au Club de Boxe de sa ville. Seulement voilà : il est devenu séropositif à la suite d'une transfusion sanguine. Il suit un traitement et il va bien. Georges n'a pas souhaité le dire aux autres membres du club. Le Dr Dominici, le médecin qui assiste le club, est le seul à être au courant. Le Dr Dominici doit-il le dire aux autres membres du club ?

La discussion, animée par une chercheuse⁶, a duré environ une heure et a été entièrement retranscrite⁷.

III. Les groupes focalisés : un révélateur de l'activité des sujets en situation de questionnaire

Dans ce qui suit, quatre questions seront abordées : 1°) Quel sens les sujets donnent-ils à l'activité même dans laquelle ils sont engagés ? Autrement dit, quelle définition donnent-ils de la situation ? 2°) Comment se représentent-ils leur propre rôle et les attentes du chercheur ?

⁴ La méthode de recueil des données s'est inspirée d'une recherche menée par Moodie, Marková, & Plichtová, (1995).

⁵ Les vignettes ont été légèrement adaptées au contexte culturel. Les trois vignettes rapportées ici sont les versions adaptées pour la Suisse. Les vignettes « Embauche » (2^{ème} position) et « Dentiste » (4^{ème} position) ne sont pas présentées.

⁶ Ricarda Ettlín, assistante à l'Université de Lausanne, que nous remercions.

⁷ Les normes de transcription utilisées sont celles qui ont été mises au point par le LEAPLE – UMR 8606 CNRS Paris 5.

3°) Quelle est leur définition de la tâche ? 4°) Comment construisent-ils leur réponse au sein du groupe ?

1. La définition de la situation

Dans les groupes focalisés, l'activité de définition de la situation se manifeste par certaines questions directes que les sujets posent, par exemple, sur la recherche et son déroulement, l'usage et l'analyse des données, ou l'identité du destinataire (Salazar Orvig & Grossen, 2004). Elle s'observe aussi dans la manière dont les sujets appréhendent la vignette qui leur est soumise, comme le montre l'extrait [1] situé au début de la discussion, juste après la présentation de la vignette « Crèche » :

[1] Crèche

DAN 2 **euh bon moi je pense que : effectivement si on prend le : le cas juste sous l'angle juridique c'est clair que le pédiatre de toute façon il est tenu par le secret.** mais Là est-ce que vraiment les parents doivent être au courant ou est-ce que il suffirait en fait de d'avertir la, la :: la jardinière d'enfants ? #

L'intervention de Danielle met le doigt sur un aspect de la situation qui peut sembler paradoxal. En effet, s'il s'en tient strictement à la loi sur le secret médical, le sujet ne peut que conclure que le médecin ne doit pas rompre le secret médical. Mais dans ce cas, il ne répond pas à la consigne (discuter) et nie qu'il y a dilemme. Ce sont donc la situation et la consigne qui indiquent aux sujets qu'ils ne doivent pas s'en tenir au point de vue strictement juridique. Elles cadrent et orientent donc leur activité. En ce sens, l'intervention de Danielle peut être comprise comme une explicitation du dilemme et une manière de définir la situation.

La définition que les sujets donnent de la situation n'est toutefois pas purement et simplement déterminée par le cadrage opéré par le chercheur. Elle dépend d'autres facteurs, comme l'expérience sociale des sujets. Par exemple, pour ce groupe d'étudiants en droit, la situation créée présente de fortes similarités avec certains « Travaux Dirigés » consacrés à la discussion de cas juridiques complexes, ce qui n'est pas le cas des groupes d'étudiants en psychologie ou en linguistique.

En outre, la situation n'est jamais définie une fois pour toutes, elle se construit et se modifie en cours d'interaction, notamment sous l'effet des échanges entre les participants. Ainsi, dans la vignette « Couple », l'animatrice demande aux sujets dont la discussion commence à se tarir : « Donc votre verdict, qu'est-ce que vous pensez ? ». Elle met ainsi ces sujets, étudiants en droit, à la place de juges travaillant en cour de justice. L'expression fait mouche puisque plus tard, dans la vignette « Boxe », c'est Nicole qui reprend cette définition à son compte en demandant aux autres : « Donc le verdict à nouveau ? ».

2. Soi et l'autre dans l'activité des sujets

Etre sujet de recherche, c'est, disions-nous, être engagé dans un dialogue à distance qui implique, comme toute situation de communication, la création et le développement d'un système d'attentes réciproques. On peut alors considérer que les attentes que le sujet attribue au chercheur (ou la manière dont il imagine le chercheur en train de l'imaginer dans son rôle de sujet) orientent la manière dont il jouera son rôle et se construira une image de lui-même en tant que sujet. On examinera ici trois processus : a) les hypothèses des sujets sur l'activité du chercheur ; b) le sentiment de légitimité du sujet à répondre à la question ; c) la position énonciative des sujets.

a. Les hypothèses sur l'activité du chercheur

On constate que, dans tous les groupes, les sujets font à un moment ou à un autre des hypothèses sur la manière dont le chercheur a construit les vignettes en procédant notamment à des comparaisons entre les formulations de chaque vignette. L'extrait [2] l'illustre :

[2] Boxe

- DAN 81 **c'est de nouveau le même # problème que pour les médecins** ; hein, c'est pas pour les ++pour les hôpitaux qui : qui font le test HIV. **c'est un p(e)tit peu toujours le même problème** hein ; <1s.>
- ?? 81 # mhm
- NIC 94 **comme pour l'enfant aussi**
- (...)
- NIC 113 **c'est un cas un peu plus p(e)ut-être, un peu plus précis qu(e) le, par exemple qu(e) le qu(e) le cas premier avec l'enfant en fait. ##**

Dans l'extrait [2], Danielle et Nicole comparent la vignette « Boxe », dernière de la série, à la vignette « Embauche » (non rapportée ici) et à la vignette « Crèche », en identifiant une classe de problèmes (« c'est toujours un petit peu le même problème », DAN 81).

b. Le sentiment de légitimité du sujet

Il arrive parfois qu'un sujet exprime une certaine réticence à se prononcer sur le problème posé, comme l'illustre l'extrait [3] qui fait suite à une longue discussion au cours de laquelle les sujets sont pris dans un dilemme car d'un côté, ils estiment que les risques de contamination sont importants, mais de l'autre ils craignent l'exclusion de « Georges ». Le groupe a donc de la peine à prendre une décision sur la réponse à donner.

[3] Boxe

- NIC 149 §oui c'est <en riant doucement>justement un sport° , où l(e) contact est r(e)cherché disons. <rire général>
- DAN 140 <en riant> en général°§
- MAT 149 <en riant et doucement> § {XX} si possible° <2s.>
- NIC 150 **mais seuls les gens, qui qui travaillent vraiment dans c(e) domaine là + sont à même de de 'dire si s'(il) y a des risques**

L'intervention de Nicole pose en filigrane une question qui apparaît sous différentes formes dans tous les groupes : qui est légitimé, ou qui est le mieux placé, pour se prononcer sur un tel dilemme ? Dans le contexte de cette discussion, cette assertion apparaît comme une sorte de refus de répondre à la tâche, d'en affronter la difficulté et d'exposer son attitude face aux autres membres du groupe. La réaction de Nicole montre ainsi que répondre à une question, c'est implicitement s'autoriser à le faire, s'attribuer la compétence et la légitimité nécessaires pour le faire, et s'exposer au regard d'autrui.

c. *La position énonciative des sujets*

La conduite des sujets dans les groupes focalisés attire aussi l'attention sur un aspect souvent négligé dans l'analyse des réponses obtenues par questionnaire : le sujet, en tant qu'acteur social, a plusieurs identités sociales et remplit plusieurs rôles. Face à la vignette qui lui est soumise, le sujet peut ainsi se demander « en tant que qui » il doit répondre. Est-ce en tant que « mère », « étudiante en psychologie », « ex-étudiant en droit », « infirmière », « spécialiste de la manipulation », etc. ? Il peut, en d'autres termes, prendre différentes positions énonciatives⁸ (Grossen & Apothéloz, 1999 ; Marková *et al.*, à paraître ; Salazar Orvig & Grossen, 1994 ; Vion, 1998).

De plus, comme la vignette comprend plusieurs actants, elle permet des mouvements d'identification des sujets à certains actants, voire même à d'autres actants qu'ils ajoutent, comme l'illustre l'extrait suivant :

[4] Couple

- MAT 66 mais : <rire et quelqu'un tousse> le médecin devrait rester discret. en en essayant d(e) pousser Pauline à c(e) qu'elle-même le dise mais en : ne s(e) départissant pas # d(e) son secret de, médecin, secret médical
- DAN 52 # <doucement> ouais°
- NIC 51 # mhm, (
- ??? - mhm + mhm§
- NIC 52 §²{XX}§
- DAN 53 §²**en tant que§ conseil juridique j'aurais** aussi dit ça évidemment !
- ENQ 23 <doucement> mhm mhm ouais°
- NIC 53 <doucement>moi je pense aussi°§
- MAT 67 §mais c'est vrai éthiquement c'est §³totallement indéfendable moralement aussi§
- DAN 54 §³voilà, c'est ça,§ <MAT rit> après ça ce déf- ça justement° ça dépend où est-ce qu'on se situe. niveau euh de **l'avocat du médecin** ou est-ce qu'on s(e) situe **à la place du médecin**. parce que c'est pas pareil. c'est clair qu'en tant qu'avocat du médecin conseiller juridique du médecin, on v(a) pas lui dire euh qu'il faut avouer <rire de DAN et MAT> c'est clair. mais au niveau à la place du médecin c'est à lui d(e) prendre sa responsabilité donc . **c'est encore une question différente.**

Face à la solution de Matthieu (que le médecin pousse Pauline à le dire elle-même, MAT 66), Danielle exprime sa difficulté à répondre à la question : si elle se met à la place

⁸ Vion (1998) prend le terme de « position énonciative » dans un sens plus restreint que celui que nous adoptons.

d'un conseiller juridique ou de l'avocat du médecin, elle choisirait « évidemment » la même solution (DAN 53) ; si en revanche, elle se met à la place du médecin concerné, elle ne donnerait pas la même réponse et mettrait l'accent sur la responsabilité du médecin. Ainsi, les deux réponses de Danielle ne sont incompatibles que si on les sort du contexte dans lequel elles s'inscrivent, si on néglige le mouvement discursif qui s'opère d'un énoncé à l'autre. De ce point de vue, il ne s'agit pas d'une incohérence, mais d'un dialogue entre différentes positions que le sujet assume lorsqu'il reconfigure la question à laquelle il va répondre.

On constate donc que la réponse à la question apparemment simple « qui répond ? » est en réalité d'une grande complexité (Marková, *et al.*, à paraître) puisque le sujet peut prendre des positions énonciatives différentes et que, sur le plan psychologique, l'oscillation du sujet entre plusieurs positions énonciatives peut même mener à une sorte d'impossibilité de se prononcer sur le dilemme. En d'autres termes, « parler de dialogisme, c'est dire qu'il y a de l'"autre" constitutif en nous » (François, 2005, p. 21).

3. La définition de la tâche

La définition de la tâche est un point central de l'activité interprétative des sujets. On se bornera ici à présenter deux processus socio-cognitifs observés dans tous les groupes : a) la reconfiguration de la question ; b) la construction d'un arrière-fond qui particularise la situation présentée dans la vignette.

a. La reconfiguration de la question

Repartons de l'extrait [4] pour illustrer ce processus. En effet, à partir de la seule question que pose le chercheur (« le médecin devrait-il dire à Jean que sa femme est séropositive ? »), Danielle pose deux questions que l'on se permettra de formuler ainsi : a) « en tant que conseil juridique de ce médecin, que lui conseilleriez-vous ? » ; b) « à la place de ce médecin, que feriez-vous ? ». La conclusion de Danielle (DAN 54) « c'est encore une question différente » peut être considérée comme une manifestation du travail qu'elle fait pour interpréter la question.

Cet exemple montre que le sujet s'oriente sur ce destinataire absent qu'est le concepteur de la question pour donner un sens à la tâche et construire sa réponse. Il montre aussi que la réponse du sujet ne répond pas nécessairement à la question qui lui a été posée, mais à une question qu'il a lui-même reconfigurée⁹.

⁹ C'est ce que remarquait d'ailleurs Hundeide (1985) dans certaines situations de test où les réponses de l'enfant semblaient absurdes aussi longtemps que l'on ne reconstruisait pas la question à laquelle il avait répondu (voir aussi Grossen & Bell, 2001 ; Grossen & Perret-Clermont, 1994).

Toutefois, le fait même que le sujet réponde à la question qui lui est posée ne va pas de soi. Ainsi, dans tous les groupes analysés, on observe que les sujets trouvent moyen d'échapper au dilemme qui leur est posé et, en quelque sorte, de répondre sans répondre. C'est ce qui apparaît dans deux types de conduite que nous avons appelées « déplacement de dilemme » d'une part et « solution de compromis » d'autre part (Salazar Orvig & Grossen, 2004).

Le *déplacement du dilemme* désigne le fait que le sujet reformule les données de la vignette de sorte que le dilemme n'en soit plus un. Ainsi, dans l'exemple [5], après que chacun a admis que la boxe était un sport risqué du point de vue de la contamination, Matthieu suggère que « Georges » fasse du tennis (MAT 171), Danielle (DAN 169) du golf, Matthieu (MAT 175) du canoë.

[5] **Boxe**

- MAT 171 §5 s'il faisait du tennis ça ira mieux. §**
 DAN 168 §oui non s'il faisait du **tennis** <rire>c'est clair°§
 MAT 172 §{tennis badminton ou autre}§
 NIC 174 § <en rigolant>oui oui alors là,
 DAN 169 <toujours en riant> je crois {au bout} du **golf**° <rire>
 MAT 173 <en riant> moi aussi° <2s.>
 ENQ 37 <en riant>donc vous proposez à Georges de de changer de §du sport ?§°
 MAT 174 §de changer de sport§ <rire général>
 NIC 175 §ouais ouais voilà.§
 MAT 175 §1de faire du **canoë** ou autre chose°§
 NIC 176 §1non mais ça c'est horrible§

Les sujets s'acquittent ainsi d'une tâche apparemment embarrassante, comme le laisse supposer l'atmosphère dans laquelle ils le font (rires et chevauchements multiples). Celle-ci semble constituer une sorte de modalisation de l'impact potentiel (« non mais ça c'est horrible » conclut Nicolas, NIC 176) de leur réponse.

La *solution de compromis* constitue, comme son nom l'indique, une manière de préserver le secret professionnel auquel le médecin est légalement tenu, tout en essayant de trouver un moyen de protéger la victime potentielle. On en trouve un exemple dans l'extrait [4] lorsque Matthieu (MAT 66) suggère que « le médecin devrait rester discret en essayant de pousser Pauline à ce qu'elle-même le dise mais en ne se départissant pas de son secret médical ».

b. La construction d'un arrière-fond plausible et concret de la vignette

La construction d'un arrière-fond qui enrichit et particularise la situation présentée dans la vignette est dans tous les groupes analysés un processus récurrent de production de la réponse. En effet, même si les vignettes semblent à première vue riches en détails, elles présentent des cas-types et se révèlent trop générales (ou génériques) pour permettre aux

sujets de donner une réponse qui les satisfasse entièrement. Les sujets tendent ainsi à enrichir les vignettes d'un grand nombre d'éléments qui permettent de construire une réponse sur la base d'un cas le plus concret possible. En d'autres termes, ils « particularisent » la situation. L'extrait [6] qui porte sur la vignette « Crèche », en fournit une illustration. Il fait suite à plusieurs interventions de Danielle qui pense que le pédiatre ne devrait pas informer les parents s'il ne veut pas provoquer l'exclusion de l'enfant.

[6] Crèche

- DAN 13 dans l'extrême je pense même que, **si on est dans un petit village où comme ça où les gens sont assez fermés** [...] ça pourrait même mener les parents à devoir déménager§
[parc(e) (que) ça 'existe quand même sur l(e) plan 'suisse il y a des des villages # pour le moment c'est encore assez fermé,]
MAT 19 # oui

Danielle enrichit l'arrière-fond de la vignette d'une série d'éléments qui, en activant des catégories comme « petit village », « gens assez fermés », « sur le plan suisse », invitent ses interlocuteurs à partager une certaine représentation de la situation décrite dans la vignette. Les arguments de Danielle contre la levée du secret médical s'inscrivent alors dans un arrière-fond qui augmente leur force argumentative.

De plus, selon l'arrière-fond qu'il construit, un sujet peut, dans une même vignette, exprimer des avis différents. Par exemple, dans la vignette « Crèche », Matthieu dit d'emblée que le pédiatre devrait rompre le secret professionnel car les risques de contamination sont importants, alors que les risques d'exclusion de l'enfant par les autres enfants sont minimes chez de si jeunes enfants. Toutefois, la suite de son discours se complique :

[7] Crèche

- MAT 12 il y a quand même quelque risques de transmission 'plus à cet âge LA que que plus tard par exemple. et **si si le même cas se représentait dans une école primaire là je dirais clairement non**. le pédiatre n'aurait pas à communiquer cette information aux, aux parents, des des enfants, <2s.>

En changeant l'arrière-fond sur lequel il inscrit sa réponse, Matthieu limite le champ de validité (ou l'espace de généralisation possible) de sa réponse et formule une réponse opposée (« je dirais clairement non »).

Ces exemples montrent que toute question (comme toute mise en mots d'ailleurs) comporte toujours une part d'opacité qui la rend polysémique, ambiguë, et ouvre la voie à plusieurs interprétations (François, 1997, 1999). En construisant un arrière-fond plausible à la question, en « habillant » la vignette d'éléments concrets comme des situations vécues, des connaissances supposées partagées par les autres membres du groupe, voire même des lieux communs (la Suisse, ses petits villages, etc.), le sujet fait perdre à la vignette son caractère généralisant (ou « typique ») et, par la particularisation des données du problème, introduit des nuances dans ses réponses et argumentations.

4. La construction de la réponse comme activité collective

Jusqu'ici, on a examiné les réponses des sujets sans considérer que dans des groupes focalisés, elles sont élaborées et exposées dans des situations d'interactions verbales. On néglige ainsi le fait que dans un groupe focalisé les sujets s'adressent les uns aux autres et construisent leur discours sur la base des interventions des autres locuteurs (Marková *et al.*, à paraître ; Myers, 2004). C'est ainsi que, sous l'effet même des interactions, les réponses des sujets peuvent évoluer en cours de discussion. Un argument donné par un des sujets peut amener un autre participant à changer d'avis ou à nuancer sa position ; ou, comme nous venons de le voir, la construction d'un arrière-fond qui situe la vignette dans un contexte particulier apporte tout à coup un éclairage différent sur la question et la reconfigure, amenant un ou plusieurs sujets à revoir leur position initiale.

De plus, chaque vignette constitue une mise en mots particulière qui change les actants, les circonstances, les risques pour la victime potentielle, la position même du sujet (dans la mesure où on lui demande de s'identifier à un médecin par exemple). Elle opère donc un cadrage différent sur le problème général du « secret professionnel » et est donc susceptible d'orienter l'activité des sujets.

S'ajoute à cela le fait que l'interprétation des vignettes est, au même titre que tout énoncé pris dans un mouvement discursif (Salazar Orvig, 1999), soumis à des effets de séquentialité : chaque vignette s'inscrit dans un contexte discursif et relationnel qui oriente l'interprétation que les sujets en font. Dans l'ordre de succession des vignettes, la ou les vignettes qui précèdent forment un contexte, un arrière-fond, duquel se détache la vignette à traiter, comme le montrent d'ailleurs les nombreux commentaires que les sujets peuvent faire sur la formulation des vignettes et leur construction (cf. extrait [2]).

Tous ces éléments ont pour conséquence que les sujets peuvent exprimer des prises de position différentes d'une vignette à l'autre. Examinons le comportement de Matthieu dont l'opinion dans la vignette « Crèche » a été discutée dans l'extrait [7]. Dans l'extrait [8], il s'exprime sur la vignette « Couple » qui vient après les vignettes « Crèche » et « Embauche » (non présentées) :

[8] Couple

MAT 51 §moi je dirais qu(e) le médecin là devrait vraiment laisser de côté sa casquette
 'd'ami de de Jean et du couple, et et rester sur sa position médecin # avec le
 secret § professionnel, qui qui en découle. §1{XX}§

??? §{XX}

NIC 37 §louais c'est clair§ c'est vrai. mais bon + si on est dans cette situation <en riant>
 franchement c'est difficile°§2 de : §

MAT 52 §2c'est pas§ au médecin à suppléer en fait aux lacunes # de des relations du couple
 parce que si madame ne dé- décide de ne pas le dire à monsieur ça veut dire qu'il y a

- pe(u)t-être pas un rapport de confiance suffisant # et c'est pas au médecin à jouer à :
jouer ce rôle ! de de
- ?? 52 # mhmj
- ?? # tout à fait ouais
- DAN 42 ouais là de nouveau ça dépend aussi si tu t(e) places comme en tant que juriste ou bien
en tant que : si tu regardes la situation de façon humaine §1 de toute façon§
- NIC 38 §1 voilà ça aussi§
- DAN 43 §le médecin doit savoir s'il fait ça, il encour(er)a : euh : il peut ! il peut encourir des
sanctions mais # franchement 'personnellement si j'étais le médecin je pense que je l(e)
dirais parce que, c'est quand même la vie d'une personne qui est en danger.

Cette fois-ci Matthieu défend le maintien du secret médical et ne place pas la question du risque au premier plan. Quant à Danielle, la trajectoire de sa réponse est en quelque sorte l'inverse de celle de Matthieu puisque, de réticente qu'elle était à informer les parents dans la vignette « Crèche », elle défend maintenant la levée du secret, en plaçant le risque au premier plan (« c'est quand même la vie d'une personne qui est en danger », DAN 43). On assiste ainsi à une sorte de chassé-croisé dans les positions respectives de Matthieu et Danielle, chassé-croisé qui dépend en l'occurrence du poids que Matthieu et Danielle accordent au risque de contamination.

IV. Conclusions

Les analyses de discussions en groupes focalisées que nous avons présentées débouchent sur un certain nombre d'éléments qui alimentent la réflexion méthodologique sur l'usage des questionnaires.

Tout d'abord, par analogie avec les observations faites dans des groupes focalisés, on peut penser que, placé en situation de questionnaire, le sujet cherche à définir la situation dans laquelle il se trouve en fonction de certains indices qu'il croit déceler dans la mise en scène de la situation ou dans la formulation des questions. Le sujet est ainsi amené à faire des hypothèses sur les réponses attendues par le chercheur et sur la logique qui, chez ce dernier, a présidé à la construction du questionnaire. Il oriente sa réponse vers un ou plusieurs destinataires en fonction d'une certaine définition de la situation. On a donc affaire à un processus dialogique dont le chercheur fait partie intégrante. Par conséquent, dans un questionnaire, comme dans toute autre situation expérimentale, il n'y a pas de sujet qui soit « naïf ». Pour jouer sur des termes courants dans le champ de la psychologie expérimentale, on dira que tout sujet qui se montre prêt à collaborer à une recherche est en quelque sorte un « compère » de l'expérimentateur, que ce soit de manière consciente ou à son propre insu.

Si les observations de groupes focalisés montrent que les sujets ne sont pas « naïfs », c'est pour une autre raison encore : les sujets tendent à reconfigurer les questions qui leur sont posées, soit en reformulant les questions, soit en enrichissant l'arrière-fond de la question d'éléments qui particularisent la situation présentée. On peut supposer que ce type de

processus est aussi en jeu en situation de questionnaire dans la mesure où toute mise en mots évoque un certain monde et suscite certaines représentations. Sur le plan méthodologique, ce constat montre que toute question, si « clairement » formulée soit-elle, est toujours un peu opaque en raison de la polysémie et de l'incomplétude du langage. De ce point de vue, une question « claire » est une question qui permet de dire (par défaut et donc jusqu'à preuve du contraire) que le sujet a pu prendre le point de vue du chercheur, ou, pour paraphraser Rommetveit (1992), « s'accorder à l'accordage du chercheur ».

Mais ce constat interroge aussi l'idée même de « question fermée », car en reconfigurant les questions qui lui sont posées, les sujets nous apprennent que les potentialités ouvertes par une question, même fermée, s'avèrent beaucoup plus nombreuses que prévues. En d'autres termes, sous l'effet de l'activité interprétative du sujet, toute question finit en quelque sorte par échapper à la maîtrise de son concepteur.

Dire que toute question appelle une réponse ou que poser une question c'est, d'un point de vue pragmatique, obliger le sujet à répondre (Ducrot, 1972), c'est décrire d'un point de vue théorique un comportement probable du sujet. Il n'empêche que dans les faits, les sujets peuvent, dans une recherche tout comme dans la vie courante, développer des stratégies pour échapper à l'emprise d'une question. C'est ce que montrent, dans nos analyses, les « solutions de compromis » ou les « détournement de dilemme ».

Le développement de telles stratégies dans des questionnaires écrits n'est pas toujours possible et peut de plus être difficile à repérer sur la seule base des réponses données par les sujets. En revanche, dans un questionnaire écrit, il est courant que les sujets ne répondent pas à certaines questions et contraignent ainsi le chercheur à se livrer à toute sorte d'hypothèses pour l'expliquer. Le fait que le sujet n'ait pas compris la question en est une, mais l'analyse des discussions en groupes focalisés montre que d'autres hypothèses sont possibles. Par exemple, le sujet ne juge pas que la question est pertinente ou il la formulerait différemment ; il ne s'accorde pas la légitimité (en terme d'autorité ou de connaissances par exemple) de répondre à la question ; ou encore il ne sait pas « en tant que quoi » il est supposé répondre, il ne sait donc quelle position énonciative il doit prendre.. ou hésite entre plusieurs positions possibles. Poser une question, c'est donc aussi obliger le sujet à prendre une position énonciative. Ce qui interroge l'idée même de « sujet » au singulier, puisqu'un individu est en réalité susceptible de prendre la place de plusieurs répondants. On constatera alors qu'en négligeant la notion de position énonciative, le questionnaire laisse peu de place à cette multiplicité des « JE » susceptibles de répondre, autrement dit à l'hétérogénéité du sujet, et néglige les diverses facettes de la notion de dialogue (Salazar Orvig, 1999, 2004).

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard (édition originale 1975).
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : Politics, theory and practice*. Londres : Sage.
- Ducrot, O. (1972), *Dire ou ne pas dire*. Paris : Herman.
- François, F. (1994a). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (1997). Mise en mots et interprétation : fermeture et ouverture. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 61-77). Berne : Peter Lang.
- François, F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris: ENS.
- Grossen, M., & Apothéloz, D. (1999). Positions and position markers in conversational episodes containing sensitive topics. In J. Verschueren (Ed.), *Selected papers from de 6th International Pragmatics Conference* (pp. 181-188). Anvers : International Pragmatics Association
- Grossen, M. & Bell, N. (2001). Définition de la situation de test et élaboration d'une notion logique. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan (1^{ère} édition 1988).
- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Psycho-social perspective on cognitive development : Construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. In R. Maier & W. de Graaf (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 243-260). New York : Springer.
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgements. In J. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1997). *Questions de méthodologie en sciences sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Marková, I. (2003a). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marková, I. (2003b). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses Universitaires de France.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (à paraître). *Dialogue in focus groups : Exploring socially shared knowledge*. Londres : Equinox.
- Marková, I., & Orfali, B. (Eds.) (2004). Les groupes focalisés. *Bulletin de Psychologie*, 57(3).
- Mead, G. (1967). *Mind, self and society*. Chicago : The Chicago University Press. (Edition originale 1934).
- Moodie, E., Marková, I., & Plichtová, J. (1995). Lay representations of democracy : A study in two cultures. *Culture & Psychology*, 1, 423-453.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Myers, G. (2004). *Matters of opinion : Talking about public issues*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards theories of language and minds* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rommetveit, R. (1998). On human beings, computers and representational-computational vs hermeneutic-dialogical approaches to human cognition and communication. *Culture and Psychology*, 4(2), 213-233.
- Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours*. Paris : L'Harmattan.
- Salazar Orvig, A. (à paraître). *Les facettes du dialogisme dans une discussion ordinaire*. Actes du colloque sur Bakhtine, Centre de Recherche texte/histoire, Cergy-Pontoise.

- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2004). Analyse de discours produit dans des focus groups et représentations. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 263-272.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (à paraître). Hétérogénéité dans l'espace discursif : Approche dialogique des représentations sociales. *Langage et Société*.
- Vion, R. (1998). De l'instabilité des positionnements énonciatifs dans le discours. In J. Verschuern (Ed.), *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference* (Vol. 2, pp. 577-589). Anvers : International Pragmatics Association.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales. (Edition originale 1934).