

LA CARTOGRAPHIE COGNITIVE VUE D'UNE PERSPECTIVE SUBJECTIVISTE :

MISE A L'ÉPREUVE D'UNE NOUVELLE APPROCHE

Pierre Cossette

École des sciences de la gestion
Université du Québec à Montréal
Case postale 6192, succ. Centre-ville
Montréal, Québec
Canada
H3C 4R2

Tél. : (514) 987-3000 # 7091

Fax. : (514) 987-0407

Courriel : cossette.pierre@uqam.ca

Résumé

Les travaux de cartographie cognitive ont été réalisés jusqu'à maintenant à partir d'une variété impressionnante de méthodes ou techniques, leur choix dépendant en grande partie de l'orientation du chercheur ou du consultant sur le plan épistémologique. À l'intérieur d'une perspective subjectiviste, l'utilisation de techniques comme l'entrevue en profondeur, y compris en situation de groupe, favorise le respect du système référentiel des participants. Mais elle comporte également des inconvénients, dont ceux d'exiger des habiletés difficiles à maîtriser, d'être peu appropriée avec de grands groupes et d'exposer les participants au risque d'une influence considérable de l'intervenant sur les idées véhiculées. L'objectif de la présente recherche est de mettre à l'épreuve une nouvelle approche appelée « méthode des questions spontanées et de l'exploration libre » et permettant de contourner plusieurs de ces inconvénients. Utilisée dans le cadre d'un exercice de réflexion stratégique auprès de 28 professeurs d'un département de gestion d'une université québécoise, l'approche a aidé à déterminer, structurer et prioriser les préoccupations des membres de ce département en lien avec son avenir. Les recommandations, décisions et actions auxquelles les résultats de l'exercice ont donné lieu sont présentées de façon détaillée. Finalement, les difficultés rencontrées sont discutées et des suggestions en vue d'améliorer l'approche préconisée sont évoquées.

Mots clés : cartographie cognitive, subjectivisme, méthodologie, réflexion stratégique

1. Introduction

Depuis la parution de l'ouvrage d'Axelrod (1976) en sciences politiques et, surtout, depuis les premiers travaux de Michel Bougon (voir, entre autres, Bougon et al., 1977) et de Colin Eden (voir, entre autres, Eden et al., 1979) dans le domaine de l'organisation, les recherches fondées sur l'utilisation de la cartographie cognitive ont connu un développement tout simplement remarquable. Peu d'outils mis au service de la gestion de la connaissance ont suscité autant d'intérêt au cours des dernières années. Dans le champ de ce qu'on appelle au Québec les « sciences de l'administration », l'usage de la cartographie cognitive est répandu dans la plupart des disciplines, bien que ce soit en stratégie que son succès semble le plus retentissant.

Une carte cognitive renvoie, le plus souvent, à une figure composée de concepts et de liens unissant certains d'entre eux et représentant la pensée d'un individu ou d'un groupe à propos d'un objet plus ou moins général, dont le contexte est plus ou moins précisé et dans lequel le sujet est plus ou moins engagé (Cossette, 2004). Les approches, méthodes ou techniques mobilisées en vue de déterminer ces concepts et liens appelés à faire partie d'une carte cognitive sont d'une variété impressionnante (observation, questionnaire, entrevue, grille-répertoire, recherche documentaire, etc.) et dépendent en grande partie de l'orientation épistémologique du chercheur ou du consultant qui y fait appel. Chacune d'elles a évidemment ses avantages et ses inconvénients. Dans le cadre de la perspective subjectiviste adoptée dans la présente recherche, celles dans lesquelles les concepts sont déterminés *a priori*, c'est-à-dire sans que les participants ne soient consultés, ou encore celles dont les liens sont établis à la suite d'un questionnaire « fermé », c'est-à-dire après une interrogation se limitant à l'existence d'un lien entre chacun des concepts d'un ensemble donné et chacun des autres (voir, par exemple, Swan et Newell, 1998, Komocar, 1994, ainsi que Ford et Hegarty, 1984), ne paraissent guère appropriées.

Par ailleurs, lorsqu'on cherche à respecter le plus scrupuleusement possible le système référentiel des participants et que des techniques telles que l'entrevue en profondeur sont employées, on doit reconnaître la possibilité que l'intervenant ait un impact très (trop?) élevé sur le produit final qu'est la carte cognitive. De plus, mener des entrevues en profondeur requiert généralement beaucoup de temps et de déplacements, tout en exigeant des habiletés difficiles à maîtriser, dont celles d'écouter et d'animer. Finalement, en particulier dans le cas d'entrevues de groupe orientées vers la négociation d'une vision commune de la réalité (ex. : à propos d'un enjeu stratégique) et, éventuellement, vers la fabrication d'une carte « collective », le nombre de participants doit presque inévitablement être très limité, et il doit exister entre eux un climat de collaboration pour que les entrevues aident vraiment à la prise de décision (Eden et Ackermann, 1998). On pourrait aussi ajouter que plusieurs personnes ne se sentent pas très à l'aise en contexte social ou encore qu'elles n'aiment pas s'exprimer ou réagir très spontanément, c'est-à-dire sans s'accorder un peu de temps pour réfléchir, ce qui n'est pas toujours possible dans une entrevue de groupe.

L'objectif de la présente recherche est de mettre à l'épreuve une nouvelle approche permettant de contourner ces inconvénients souvent associés aux techniques et méthodes employées dans une perspective résolument subjectiviste. Cette approche, appelée « méthode des questions spontanées et de l'exploration libre », a été utilisée dans le cadre d'un exercice de réflexion stratégique réalisé en partie par voie électronique auprès des 28 professeurs¹ d'un

¹ Comme cette expérience a été faite au Québec, le mot professeur désigne autant ceux qui, en France, ont le statut de professeur ou celui de maître de conférences.

département de l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). L'intérêt de cette recherche est donc essentiellement d'ordre méthodologique. On verra comment l'approche utilisée a aidé les membres de ce département à déterminer leurs principales préoccupations portant sur des questions, problèmes ou enjeux susceptibles, d'après eux, d'avoir beaucoup d'impact sur l'avenir de leur département. Les recommandations ainsi que les décisions auxquelles elles ont donné lieu, de même que les actions concrètes qui en ont découlé, feront l'objet d'une section particulière. Je conclurai en faisant état de difficultés rencontrées et de suggestions visant à améliorer l'approche préconisée.

Mais d'abord, avant même de présenter les principaux éléments du cadre méthodologique de cette recherche, apportons quelques précisions sur ce qu'est une carte cognitive et sur les méthodes actuelles de cartographie cognitive.

2. Concept de carte cognitive

Une carte cognitive est généralement considérée comme une représentation graphique constituée de deux éléments : des concepts et des liens. Les concepts sont soit des variables (ex. : intégration plus ou moins réussie des nouveaux professeurs), soit des construits, un construit étant une idée accompagnée de celle qui, dans l'esprit du participant, lui est opposée (ex. : les cours sont essentiellement de type magistral...la discussion occupe une place importante dans les cours). Quant aux liens unissant certains des concepts, le seul qui ait été représenté dans la presque totalité des travaux de cartographie cognitive réalisés jusqu'à maintenant en gestion est celui dit de causalité, celle-ci ne renvoyant qu'à une relation très générale d'*explication* à *conséquence* entre deux concepts.

Selon Cossette (2004), une carte cognitive représente un schème (ou modèle mental, théorie, structure cognitive, etc.), c'est-à-dire une structure épistémologique guidant un individu ou un groupe dans son appréhension des événements actuels, passés ou futurs. D'après lui, ce schème pourrait porter sur un objet plus ou moins général, être plus ou moins contextualisé et se rapporter à une réalité dans laquelle le sujet est plus ou moins engagé. Dans le cadre de la présente recherche, les préoccupations des membres du département concerné constituent un objet plutôt général et le contexte est précis, étant donné que les professeurs devaient nécessairement tenir compte des aspects conjoncturels dans les idées qu'ils exprimaient. Par ailleurs, comme il s'agissait de déterminer *leurs* préoccupations, le niveau d'engagement des participants dans la réalité étudiée est, forcément, très élevé.

Une carte cognitive peut être individuelle ou collective. Weick et Bougon (1986) distinguent trois types de cartes collectives : « moyenne » (*average*), où les concepts et liens de la carte collective sont déterminées statistiquement à la suite d'un questionnement systématique des individus concernés à propos de l'existence d'un lien entre chaque concept d'un ensemble préalablement établi et chacune des autres (voir, par exemple, Bougon et al., 1977); « composite », où des individus essaient de *négoier* ensemble une vision commune des choses, souvent en lien avec la stratégie de l'entreprise (voir, par exemple, Eden et Ackermann, 1998); et « assemblée », où différentes cartes représentant des visions particulières sont réunies en une seule (voir, par exemple, Hall, 1984). Comme nous le verrons plus loin, bien que l'approche mise à l'épreuve ici ne s'insère parfaitement dans aucun de ces trois catégories, elle fait essentiellement partie de la troisième étant donné que le produit final regroupe *tous* les concepts et liens exprimés par les 28 professeurs qui ont participé à l'expérience.

3. Méthodes de cartographie cognitive

Les méthodes employées pour recueillir les concepts et liens d'une carte cognitive, qu'elle soit individuelle ou collective, sont nombreuses et très diverses. Leur variété dépend, dans une large mesure, de la position plus ou moins explicite du chercheur ou du consultant sur le plan épistémologique. Voyons cela de plus près, en commençant par décrire brièvement les méthodes les plus utilisés jusqu'à aujourd'hui.

Observation

C'est à partir d'une observation dite participante que Bougon et al. (1977) ont déterminé les variables considérées comme importantes par les membres du Utrecht Jazz Orchestra. Dans cette recherche classique, les auteurs ne donnent malheureusement pas beaucoup de précisions sur comment ils sont arrivés à retenir 17 variables et à ne pas retenir les variables jugées trop « personnelles » en vue de tracer la carte collective de ce groupe.

Questionnaire

Cette technique a surtout été employée jusqu'à maintenant pour établir des liens qui existeraient entre des concepts préalablement déterminés (par exemple, à la suite d'un examen de la littérature dans un domaine particulier). Ainsi, dans les recherches de Bougon et al. (1977), de Komocar (1994), de Ford et Hegarty (1984) et de Swan et Newell (1998), chaque personne était invitée à se prononcer, habituellement à partir d'une matrice préparée à cet effet, sur l'existence d'un lien d'influence direct unissant chacun des concepts à chacun des autres. Quand l'objectif est de fabriquer une carte collective, un lien y figure lorsqu'un nombre significatif de sujets affirment qu'il y en a un.

Entrevue

L'entrevue en profondeur vise généralement à déterminer à partir de quels concepts un individu ou un groupe d'individus structurent leur réalité et quels liens ils établissent entre ces concepts. Les travaux de Eden et ses collaborateurs (voir, notamment, Eden et Ackermann, 1998) sont typiques de cette approche.

La grille-répertoire

Cette technique, dérivée de la théorie des construits personnels de Kelly (1955), vise à faire apparaître les construits ou dimensions (donc, les concepts) à partir desquels chacun se représente une réalité. Il serait un peu long de décrire cette technique ici. Mentionnons simplement à titre illustratif que dans une recherche menée auprès de hauts dirigeants du secteur bancaire, Reger (1990) leur demandait de considérer différentes banques présentées par groupes de trois et de dire en quoi deux d'entre elles étaient semblables et en quoi elles se distinguaient de la troisième. Cette procédure permettait de déterminer les construits de leur structure cognitive, chacun d'eux ayant deux « pôles » (par exemple, viser un marché national... viser un marché local).

La recherche documentaire

Les documents écrits (archives, rapports annuels, littérature savante, etc.) ont souvent été utilisés (voir, entre autres, Barr et al., 1992), notamment pour déterminer les variables importantes à prendre en considération dans un domaine particulier. Par exemple, l'étude de Ford et Hegarty (1984) sur les 8 variables jugées cruciales en lien avec la structure organisationnelle et celle de Swan et Newell (1998) sur les 13 variables importantes du domaine de la production en lien avec l'innovation ont donné lieu à des cartes collectives intéressantes.

Il y a d'autres méthodes de cartographie cognitive, dont celle du *Self-Q* proposée par Bougon (1983) et sur laquelle nous reviendrons plus loin, celle du *Visual Card Sort* développée par Daniels et al. (1995) et celle fondée sur l'utilisation d'une grille d'explication systématique mise au point par Cossette (2001). Mais, pour les besoins de la présente recherche, on peut déjà tirer certaines conclusions relativement à l'emploi de toutes ces méthodes actuelles.

D'abord, l'utilisation de plusieurs de ces méthodes, en particulier lorsqu'il s'agit de fabriquer une carte collective, rend très difficile le respect de l'intégralité du vécu individuel. En termes clairs, dans une perspective subjectiviste, comme celle adoptée ici, les concepts d'une carte cognitive devraient provenir des sujets eux-mêmes plutôt que d'avoir été déterminés *a priori* par le chercheur. Quant aux liens, en suivant cette même perspective subjectiviste, ils devraient être établis spontanément par les participants ou en réponse à des questions ouvertes du type « qu'est-ce qui explique ce concept? » ou « quelles en sont les conséquences? »; forcer les participants à envisager l'influence de chaque concept sur chacun des autres, dans une sorte de questionnement fermé, paraît contre-indiqué dans l'orientation prise ici sur le plan épistémologique.

Ensuite, dans les cas où les méthodes employées collent de près au vécu des participants (ex. : l'entrevue en profondeur), l'influence du chercheur risque d'être forte, tant dans la conduite des échanges avec les participants que dans le choix des concepts et liens véhiculés. Sans compter les autres inconvénients déjà notés dans l'introduction en lien avec l'usage de ces approches non directives : temps et déplacements requis, habiletés difficiles à maîtriser, nombre de participants forcément restreint et ayant nécessairement une assez bonne entente entre eux, etc.

La méthode des questions spontanées et de l'exploration libre, développée par Cossette (2004) s'inscrit clairement dans une perspective subjectiviste et permet de contourner les inconvénients mentionnés plus haut, bien qu'elle n'ait jamais été mise à l'épreuve jusqu'à maintenant. Par ailleurs, comme elle semble avoir été conçue en fonction de la fabrication d'une carte cognitive individuelle, des ajustements devront lui être apportés ici.

4. Cadre méthodologique

Dans cette section, des précisions seront d'abord fournies sur la méthode employée. Suivra une brève description du contexte dans lequel s'est déroulée l'étude ainsi que de la procédure qui a été suivie.

4.1. Questions spontanées et exploration libre

Voici comment Cossette (2004) décrit cette méthode qu'il proposait :

« D'abord, le sujet serait invité à se demander quelles questions il se pose ou devrait se poser à propos d'un objet [...] Ensuite, après avoir isolé le concept — construit ou variable — présent dans chaque question, on demanderait au sujet, peut-être à l'aide d'une grille d'exploration systématique ou tout simplement en écrivant chaque concept sur une feuille séparée, sur quels facteurs ce concept aurait ou pourrait avoir un impact *direct*² (donc, ses « conséquences », qui peuvent être un résultat — positif ou

² Il est essentiel que le lien soit direct, c'est-à-dire sans variable intermédiaire ou médiatrice. Sinon, il pourrait y avoir dédoublement, ce qui fausserait l'analyse.

néгатif — , émergent ou délibérément poursuivi, ou encore une action à entreprendre) et quels facteurs auraient un impact direct sur ce concept (donc ses « explications », qui peuvent être un moyen ou encore une cause conduisant à ce concept). Dans cet exercice, le sujet serait en somme questionné sur le *pourquoi* de l'importance de chaque concept (donc, sur ses conséquences plus ou moins visées) et sur le *comment* de chaque concept (donc, sur ses explications, c'est-à-dire sur ce qui le déclenche ou l'active, intentionnellement ou non). Cette exploration libre ou ouverte se continuerait en amont et en aval aussi longtemps que le sujet y verrait un sens » (p. 162-163).

Cette méthode s'apparente au *Self-Q*, méthode développée par Bougon (1983) et consistant essentiellement à demander à la personne de se poser des questions à haute voix à propos d'un « territoire social » (p. 182 et 185) désignant, par exemple, l'organisation dans laquelle cette personne travaille. Cependant, elle est différente, non seulement parce qu'elle prend place ici dans un contexte implicitement décisionnel et collectif, mais surtout parce que, dans la deuxième étape, le participant est amené dans le cas présent à explorer de façon non directive (mais systématique) les explications et conséquences qu'il associe à chacun des concepts. Avec le *Self-Q*, le participant doit se prononcer sur l'existence d'un lien d'influence direct unissant chacune des variables préalablement déterminées (bien que par lui-même) à chacune des autres, un peu comme s'il s'agissait de questions fermées, ce qui n'est pas vraiment justifiable dans une perspective fondamentalement subjectiviste.

Dans le cas présent, compte tenu du contexte de l'étude, particulièrement du fait qu'il s'agissait de mettre en évidence une vision la réalité qui soit collective plutôt qu'individuelle, quelques ajustements ont été apportés à la méthode des questions spontanées et de l'exploration libre, comme on va maintenant le voir.

4.2. Contexte de l'étude et procédure suivie

Cette expérience a débuté au début de l'année 2004. À ce moment-là, plusieurs collègues d'un département de l'ESG UQAM évoquaient lors des assemblées départementales ou ailleurs différents problèmes ou enjeux auxquels, selon eux, était confronté le département en question. Comme membre du Comité exécutif de ce département, j'ai proposé une démarche fondée sur l'utilisation de la méthode décrite plus haut en vue à la fois d'identifier les principales préoccupations des membres de ce département et de permettre la mise à l'épreuve de cette méthode. Le Comité exécutif a accepté cette proposition, qui reçut également un accueil favorable lors d'une assemblée départementale subséquente.

Vers la fin du mois de janvier de cette même année, je faisais parvenir à chaque membre du département, à la fois par voie électronique et par courrier interne, une longue lettre précisant la démarche entreprise et demandant à chacun de répondre à la question suivante : « À titre de membre de notre département, quelles sont les principales *questions* que vous vous posez et qui reflètent vos préoccupations personnelles? ». J'y mentionnais que ces préoccupations pouvaient porter sur des questions, problèmes ou enjeux très particuliers, variés et susceptibles d'avoir un impact important sur l'avenir du département (sur ses orientations, son fonctionnement, ses membres, les programmes d'études auxquels il était associé, son positionnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'ESG, etc.). Cette première étape conduisit à la mise en évidence de 70 préoccupations (ou « concepts ») de départ, tirées de la centaine de questions qui me furent acheminées.

Au début du mois d'avril, je soumettais aux membres du département une grille les invitant à préciser, pour chacune des 70 préoccupations — 3 par page —, les facteurs qui constituaient des explications et des conséquences du « niveau » plus ou moins élevé de ces

préoccupations. De façon plus précise, les professeurs étaient invités à écrire dans la colonne de gauche du document (trois espaces étaient prévus à cette fin) les facteurs qui, selon eux, pouvaient avoir une influence directe sur la préoccupation écrite au centre (par exemple, sur le fait que l'enseignement soit plus ou moins de qualité). Ces facteurs renvoyaient donc essentiellement à des *causes* (non intentionnelles) ou à des *moyens* (qu'on peut volontairement mettre en place). Les répondants devaient également faire état dans la colonne de droite (là encore, trois espaces pouvaient être utilisés) des conséquences directement associées à la préoccupation centrale et désignant des résultats (positifs ou négatifs) délibérément poursuivis ou non. En bout de ligne, cette seconde étape fit ressortir 1665 concepts, souvent synonymes et plus ou moins reliés entre eux. Au total, 21 professeurs différents participèrent à l'une ou l'autre des deux étapes de cet exercice de remue-méninges : 15 (sur 27) à l'étape 1, 15 (sur 28) à l'étape 2.

Les deux étapes qui viennent d'être décrites correspondent à la description donnée plus haut de la méthode des questions spontanées et de l'explication libre. Cependant, comme il s'agissait de mettre en relief une vision *collective* et qu'une « négociation » entre tous les participants sur les concepts et liens à retenir en vue de la formation d'une carte « composite » était tout simplement irréalisable étant donné le nombre très élevé de concepts et de liens, il fallait procéder autrement. Compte tenu de la perspective subjectiviste adoptée ici, il était essentiel que les idées de chacun figurent sur la carte collective; en d'autres mots, *tous* les concepts et liens exprimés par *tous* les participants devaient faire partie de la vision collective et former en quelque sorte une carte « assemblée ». L'idée était que l'analyse à l'aide du logiciel *Decision Explorer* du réseau sémantique ainsi constitué permettrait de mettre un certain ordre dans toutes ces préoccupations, notamment en ce qui concerne leur importance relative.

Au cours de ce même été, à la suite d'une synthèse des données brutes — et dans le respect du langage employé par les participants, autant que possible —, 616 concepts et 1052 liens furent retenus pour fins d'analyse. On comprendra facilement que la présentation d'autant de concepts et de liens sous la forme d'une seule carte cognitive n'est pas possible ici. Notons simplement que les concepts répertoriés représentent en quelque sorte le « dictionnaire » collectif des préoccupations des membres de ce département, alors que les liens établis entre eux leur fournissent une certaine « logique » permettant, entre autres, de dire pourquoi ces préoccupations sont importantes à leurs yeux et comment on peut les aborder.

5. Résultats

L'analyse des 616 concepts et 1052 liens a été réalisée à partir du logiciel *Decision Explorer* développé par Eden et ses collaborateurs. Ce logiciel permet d'étudier de façon approfondie le réseau sémantique constitué par ces concepts et liens; l'analyse repose donc fondamentalement sur la structure de la pensée collective ainsi construite. Dans le cas présent, elle a porté sur les trois aspects suivants : l'importance relative de chaque concept (à partir d'une analyse de centralité), les conséquences et les explications privilégiées par les participants (à partir du calcul du nombre d'intrants et d'extrants directs liés à chaque concept) et le regroupement des concepts (à partir d'une analyse de regroupement). Nous allons maintenant examiner les résultats de ces trois analyses, après avoir apporté quelques précisions sur leur objet.

5.1. Analyse de centralité

En cartographie cognitive, le plus souvent, un concept est considéré comme particulièrement « central » ou « important » lorsqu'il est relié à plusieurs autres, directement ou indirectement (voir, notamment, Eden et al., 1992). Le logiciel permet de calculer un score de centralité pour chaque concept (1 point pour chaque lien direct, .5 pour chaque lien de deuxième niveau, etc.). Le tableau 1 présente les 11 concepts³ ayant obtenu le plus haut score de centralité sur les 616 concepts répertoriés. De toute évidence, l'*image* projetée est au cœur des préoccupations des membres de ce département. Les 4 concepts directement associés à la réputation du département (à l'intérieur et à l'extérieur de l'ESG) ainsi qu'à celle de l'ESG et de l'UQAM elles-mêmes en témoignent éloquemment. L'examen attentif du réseau de facteurs autour de ces 4 concepts révèle aussi la forte présence de liens de réciprocité entre eux, ce qui n'est pas étranger au score de centralité très élevé que chacun a obtenu

Tableau 1
Analyse de centralité

Le département a une réputation enviable à l'extérieur de l'ESG	252
Les profs accomplissent avec succès l'ensemble de leurs tâches	223
Le département a une réputation enviable à l'intérieur de l'ESG	215
La réputation de l'ESG s'améliore	215
Nous augmentons notre pouvoir d'attraction pour combler les postes	205
La réputation de l'UQAM s'améliore	196
Les profs participent de plus en plus à des congrès nat. et inter.	196
Les profs sont plus satisfaits ou heureux au sein du département	196
L'enseignement est de qualité	195
Nous développons une identité collective plus forte	191
Le nombre de publications dans des revues avec arbitrage augmente chez les profs	191

Par ailleurs, deux concepts de ce tableau concernent la *diffusion* des recherches réalisées par les membres du département : celui portant sur la participation à des congrès nationaux et internationaux, et celui sur le nombre de publications dans des revues avec arbitrage.

Finalement, le succès obtenu dans l'accomplissement de ses tâches de professeur, la satisfaction à travailler dans ce département, l'identité collective, le pouvoir d'attraction pour combler les postes et la qualité de l'enseignement constituent d'autres préoccupations vraiment dominantes chez les membres de ce département.

³ La décision de se limiter à 11 concepts ne visait qu'à limiter l'ampleur du tableau, tout en prenant en considération l'écart entre les scores de centralité. Dans ce cas-ci, l'écart entre le 11^e concept et le 12^e était un petit peu plus grand qu'ailleurs.

5.2. Conséquences et explications

Certains concepts tendent à être fortement considérés comme des « conséquences » ou des résultats à atteindre, c'est-à-dire qu'on a tendance à y réfléchir en s'attardant aux facteurs qui les expliquent directement; c'est dans ces concepts qu'on trouve habituellement les *objectifs* importants que l'on poursuit. D'autres concepts sont fortement considérés comme des « explications », c'est-à-dire qu'on les envisage principalement comme des facteurs exerçant une influence directe sur beaucoup d'autres; c'est dans ces concepts qu'on trouve généralement les *moyens* d'atteindre les objectifs poursuivis.

Le tableau 2 présente les facteurs considérés fortement comme des conséquences, c'est-à-dire ceux ayant 14 explications directes ou plus, alors que le tableau 3 présente ceux considérés fortement comme des explications, c'est-à-dire ceux ayant 12 conséquences directes ou plus⁴. La première observation qu'on peut faire est que deux concepts se trouvent dans les deux tableaux, soit la réputation du département à l'extérieur de l'ESG et le nombre de publications dans des revues avec arbitrage. Ces deux préoccupations sont donc au centre d'une zone systémique particulièrement active. En effet, comme elles sont vues à la fois comme des conséquences et des explications de premier ordre, elles sont vraiment susceptibles de faire partie de nombreuses boucles, c'est-à-dire d'exercer un impact sur elles-mêmes par l'intermédiaire d'un ou plusieurs autres concepts. De toute évidence, il y a là des facteurs clés dans la pensée des professeurs de ce département.

Parmi les conséquences privilégiées (tableau 2), il faut signaler que la réputation du département à l'extérieur de l'ESG apparaît comme un facteur se situant indiscutablement dans une classe à part. Selon les répondants, 38 facteurs l'expliquent directement; on peut présumer qu'aux yeux des membres de ce département, il y a là un objectif crucial à poursuivre. La satisfaction des professeurs, la qualité de l'enseignement, le pouvoir d'attraction d'étudiants étrangers ou non aux études avancées et l'intégration des nouveaux professeurs figurent également comme des conséquences fortement préoccupantes.

Tableau 2
Facteurs considérés fortement comme des « conséquences » (14 expl. et plus)

Le département a une réputation enviable à l'extérieur de l'ESG	38
Les profs sont plus satisfaits ou heureux au sein du département	26
L'enseignement est de qualité	25
Le département a une réputation enviable à l'intérieur de l'ESG	24
Nous attirons des étudiants au MBA-Recherche	23
La réputation de l'ESG s'améliore	21
Les nouveaux profs s'intègrent encore mieux au département	16
Nous attirons des étudiants étrangers au niveau des études de maîtrise ou de doctorat	16
La réputation de l'UQÀM s'améliore	15
Les profs accomplissent avec succès l'ensemble de leurs tâches	15
Le nombre de publications dans des revues avec arbitrage augmente chez les	14

⁴ Encore une fois, l'objectif était de limiter la taille des différents tableaux.

profs	
Il y a une relève à la direction du département	14

Tableau 3
Facteurs considérés fortement comme des « explications » (12 consé. et plus)

La proportion de nos étudiants ne provenant pas du Québec augmente	16
Nous développons de nouveaux axes de recherche	15
Le nombre de publications dans des revues avec arbitrage augmente chez les profs	13
Les critères d'évaluation des profs tiennent compte du respect des cheminements individuels en recherche	13
Les ass. dépt. deviennent davantage des lieux de discussion	13
Les profs participent de plus en plus à des congrès nat. et inter.	12
Les profs développent des intérêts communs au niveau de la recherche	12
Les tâches de serv. aux coll. sont réparties équitablement (<i>i.e.</i> en tenant compte des intérêts, compé. et implic. passées)	12
Dans les ass. dépt., les différences d'opinion sont respectées	12
Le département a une réputation enviable à l'extérieur de l'ESG	12

En ce qui concerne les explications privilégiées (tableau 3), l'augmentation du nombre d'étudiants (à tous les cycles) ne provenant pas du Québec se présente comme un facteur ayant un pouvoir explicatif énorme — il a 16 conséquences directes —, tout comme le développement de nouveaux axes et d'intérêts communs en recherche. La diffusion des travaux de recherche (communications et publications), le respect des cheminements de chacun en recherche et la répartition équitable des services à la collectivité auraient également un impact déterminant, étant donné leur grand nombre de conséquences immédiates. Très important aussi, en examinant les deux concepts ayant trait au déroulement des assemblées départementales, il est clair que les répondants considèrent comme très important que ces rencontres entre collègues deviennent davantage des lieux de discussion et qu'elles se déroulent dans le plus grand respect des différences d'opinion.

5.3. Analyse de regroupement

L'analyse de regroupement (*cluster analysis*) montre comment, collectivement, les membres de ce département structurent leur pensée, sans nécessairement en être très conscients. Concrètement, elle permet de déterminer les concepts qui seraient fortement reliés entre eux mais faiblement reliés aux autres faiblement reliés aux autres ensembles de concepts. L'analyse ne tient compte que des liens directs entre les variables, indépendamment de leur direction. Le nombre minimal et maximal de concepts pouvant faire partie d'un groupe est établi respectivement à 8 et 45; c'est l'algorithme qui détermine au hasard le concept à partir duquel l'analyse est déclenchée, le tout conformément à la procédure standard du logiciel Decision Explorer. Selon Eden et al. (1992), l'analyse de regroupement permet de déterminer dans quelle mesure l'individu ou le groupe « simplifie » sa réalité en créant différents groupes. Dans le cas présent, cette analyse a fait émerger 24 groupes différents. Le nombre de concepts faisant partie de chacun de ces groupes, de même que son thème principal, sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4
Analyse de regroupement

Thème principal de chaque groupe (n=24)	
Groupe 1 (n=16)	Stratégies pédagogiques et coordination des cours.
Groupe 2 (n=38)	Modernisation de la pédago., atout concurrentiel du bacc. en GRH et emploi de nos diplômés.
Groupe 3 (n=31)	Succès en recherche et qualité de l'enseignement.
Groupe 4 (n=31)	Pression et développement de la recherche.
Groupe 5 (n=12)	Publications dans des revues avec arbitrage.
Groupe 6 (n=15)	Répartition équitable des services aux collectivités.
Groupe 7 (n=17)	Accomplissement avec succès de l'ensemble de nos tâches.
Groupe 8 (n=35)	Critères d'évaluation, respect des individus et responsabilités départementales.
Groupe 9 (n=15)	Déroulement des assemblées départementales.
Groupe 10 (n=31)	Développement au département d'une culture académique.
Groupe 11 (n=26)	Satisfaction des profs au sein du département.
Groupe 12 (n=31)	Expansion du département, respect des différences d'opinion et coexistence harmonieuse des diverses composantes du département.
Groupe 13 (n=48)	Priorités, objectifs, positionnement et recrutement au département.
Groupe 14 (n=23)	Embauche de nouveaux professeurs et relève à la direction.
Groupe 15 (n=37)	Ressources professorales, demande de cours et formation non créditée.
Groupe 16 (n=27)	Attitude non clientéliste et force d'attraction de nos programmes.
Groupe 17 (n=26)	Développement de nouveaux cours et de nouveaux programmes.
Groupe 18 (n=30)	Capacité d'attirer des étudiants étrangers aux études avancées.
Groupe 19 (n=13)	Adéquation de la formation de nos diplômés aux attentes du marché.
Groupe 20 (n=16)	Responsabilisation des étudiants face à leur apprentissage.
Groupe 21 (n=32)	Climat de travail, partage des tâches et réputation du département, de l'ESG et de l'UQÀM.
Groupe 22 (n=39)	Identité collective, embauche de nouveaux profs (et c. de cours) et notoriété du département à l'extérieur de l'ESG.
Groupe 23 (n=12)	Services aux collectivités et responsabilités collectives.
Groupe 24 (n=10)	Encadrement des étudiants de maîtrise et de doctorat.

Les résultats de ces trois analyses furent communiqués sommairement lors des assemblées départementales tenues en octobre et novembre 2004. Une copie des résultats (complets ou partiels) de chacune des trois analyses fut également distribuée aux professeurs, ainsi que quelques graphiques — des mini-cartes cognitives, en fait⁵ — montrant les conséquences et explications des 20 concepts les plus centraux. Mais ce n'est qu'au début de l'année 2005 que ces résultats furent présentés et discutés de façon plus approfondie.

6. Recommandations, décisions et actions

À la suite des résultats des différentes analyses réalisées, un rapport fut préparé et acheminé à chacun des professeurs, ce qui a donné lieu à une assemblée départementale spéciale en février 2005. Ce rapport contenait une série de recommandations, ainsi que quelques propositions susceptibles de mener à des décisions et à des actions très concrètes. Voyons cela de plus près.

6.1. Recommandations

Les préoccupations dominantes qui ont émergé des trois analyses réalisées ont conduit aux neuf recommandations contenues dans le tableau 5. Elles auraient pu être plus nombreuses, mais il y aurait alors eu danger que les plus importantes soient en quelque sorte « noyées » dans un ensemble trop vaste.

Dans le rapport, la présentation de chacune de ces recommandations était accompagnée d'une justification reposant sur l'identification d'une préoccupation dominante (regroupant parfois plusieurs concepts) fondée sur les résultats des analyses. En clair, les objectifs (qui sont des *conséquences*) auxquels était associée chaque préoccupation dominante et qui montraient pourquoi elle était importante, de même que les moyens (qui sont des *explications*) suggérant comment les aborder, étaient précisés très explicitement. Par exemple, pour fins d'illustration, considérons la recommandation # 1 (« Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures destinées à améliorer l'image qu'on projette ») et voyons ce que le rapport disait à son sujet.

⁵ Pour montrer de quoi il s'agit exactement, le lecteur trouvera aux annexes 1 et 2 les graphiques portant respectivement sur les conséquences et les explications du concept suivant : « Le nombre de publications dans des revues avec arbitrage augmente chez les professeurs ».

Tableau 5
Liste des recommandations

1.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures destinées à améliorer l'image qu'on projette.
2.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures favorisant chez les professeurs l'atteinte du succès dans l'accomplissement de leurs tâches.
3.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures favorisant le recrutement de professeurs de qualité et leur intégration au sein du département.
4.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures en vue d'améliorer la diffusion des résultats de nos recherches.
5.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures qui rendront les professeurs plus heureux au travail.
6.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement.
7.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures en vue de renforcer l'identité collective du département.
8.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures destinées à attirer des étudiants, notamment de l'étranger, dans nos programmes d'études avancées.
9.	Déterminer et adopter un ensemble de politiques ou mesures destinées à améliorer le déroulement des assemblées départementales.

« 1. Préoccupation dominante : *la réputation du département, de l'école et de l'université*

L'image qu'on projette semble vraiment très importante à nos yeux. Les 4 concepts suivants figurent parmi les 6 plus centraux de notre pensée : « le département a une réputation enviable à l'extérieur de l'ESG » (score de 252), « le département a une réputation enviable à l'intérieur de l'ESG » (score de 215), « la réputation de l'ESG s'améliore » (score de 215) et « la réputation de l'UQAM s'améliore » (score de 196). Selon nous, si nous sommes très sensibles à la réputation de notre département, de notre école et de notre université, c'est parce que, entre autres, elle contribue à attirer chez nous de nouveaux étudiants (notamment aux cycles supérieurs), à augmenter notre pouvoir d'attraction pour combler les postes, à faire en sorte que nos diplômés se trouvent plus facilement du travail et à obtenir plus de ressources, notamment financières (voir graphiques déjà distribués # 61C, 62C, 63C et 60C).

De plus, comme on peut le constater dans le tableau sur les conséquences que nous privilégions (voir annexe), ces 4 préoccupations font partie des 9 conséquences les plus importantes de notre système collectif de pensée. En clair, en formulant respectivement 38, 24, 21 et 15 facteurs expliquant directement ces quatre concepts, nous avons indiqué que notre image devait faire l'objet d'une attraction très particulière.

Pour aller dans le sens de cette recommandation, l'étude des graphiques # 61E, 62E, 63E et 60E portant principalement les facteurs qui « expliquent » notre réputation s'avère très précieuse. En plus de montrer que ces 4 concepts sont fortement reliés entre eux, donc interdépendants, cette étude fournit une liste de tous les facteurs qui, selon nous, exercent une influence directe sur la réputation du département, de l'école et de l'UQAM. Parmi ces facteurs, il y en a plusieurs qui renvoient à des moyens (ou, à tout le moins, à des objectifs intermédiaires) sur lesquels nous pouvons agir en vue d'améliorer l'image qu'on projette, dont les suivants :

- Un enseignement et des programmes à la fois de qualité et en adéquation avec les attentes du marché.
- Des publications nombreuses dans des revues avec arbitrage et une participation élevée à des congrès nationaux et internationaux.
- Une meilleure « publicisation » de nos succès.
- Une forte identité collective et un climat de travail harmonieux au sein du département.
- Le développement de nouveaux axes de recherche ainsi que des projets de recherche innovants ou à la fine pointe de la connaissance.
- Le développement d'une solide culture académique au département.
- Des chaires dynamiques.
- Des professeurs provenant d'une grande variété de disciplines.
- L'accueil de colloques internationaux
- Une participation active des membres du département aux instances de l'université.

Beaucoup d'autres facteurs sur lesquels pourraient porter nos interventions en vue d'atteindre l'objectif contenu dans cette première recommandation peuvent être trouvés en amont, c'est-à-dire en examinant les graphiques fournissant des « explications aux explications » qui viennent d'être évoquées (par exemple, le graphique 4E fait voir les facteurs qui expliquent ou influencent la qualité de l'enseignement). Une étude plus « fine » de ces facteurs enrichirait d'éventuelles décisions qu'on pourrait prendre pour améliorer notre image »⁶.

6.2. Décisions

Le rapport suggérait également quelques voies d'intervention, dont celle de former de petits groupes de travail (ex. : 3-4 professeurs) chargés de soumettre éventuellement à l'assemblée départementale des propositions très concrètes à la suite de l'une ou l'autre des recommandations. Cette idée fut bien reçue et 8 groupes de travail furent mis sur pied (il n'y avait pas de volontaires pour l'un d'entre eux...) au printemps 2005; un total de 15

⁶ Extrait du rapport sur l'exercice de réflexion stratégique, 2005, p. 4-6. Document non disponible.

professeurs différents se joignirent à l'un ou l'autre de ces groupes, 5 d'entre eux décidant de faire partie de deux comités. Finalement, pour diverses raisons, les membres de certains petits comités ne se sont jamais réunis, alors que d'autres professeurs se sont ajoutés aux comités demeurés actifs. En bout de ligne, lors d'une deuxième assemblée départementale spéciale tenue cette fois-ci à la fin du mois d'août 2005, 5 comités⁷ impliquant 11 professeurs différents, certains ayant participé à plusieurs comités, remirent des rapports suggérant plusieurs actions très concrètes.

Avant de terminer cette courte section, mentionnons aussi qu'une autre suggestion contenue dans le rapport prévoyait l'utilisation de la période dite de « discussions libres » lors des assemblées départementales régulières pour échanger sur l'un ou l'autre des 24 thèmes identifiés à la suite de l'analyse de regroupement. Cette idée reçut également un accueil favorable chez les membres du département concerné.

6.3. Actions

À la suite des rapports de ce que tous appelaient spontanément les « petits comités », plusieurs décisions ont été prises lors de la seconde assemblée départementale spéciale (août 2005) et elles sont présentement mises en œuvre ou ont déjà donné lieu à des actions particulières. En voici quelques-unes.

- Aménagement d'un salon des professeurs
- Formation d'un comité social
- Réactivation d'un bulletin d'information pour les professeurs, en format électronique
- Gestion améliorée des babillards et vitrines du département
- Utilisation optimale du réseau informatique pour communiquer avec les autres professeurs du département, notamment pour transmettre de l'information sur la tenue de différents congrès
- Amélioration du site Web du département
- Préparation d'un court document à l'intention des nouveaux professeurs (informations à connaître en lien avec les cours, la recherche, les services aux collectivités, le soutien possible d'un mentor, etc.)
- Modifications au fonctionnement des assemblées départementales, dont l'inclusion d'une période portant sur différents sujets d'information (modes décisionnels, procédures du Code Morin, etc.)
- Identification de quatre thèmes de discussion prioritaires pour de futures assemblées départementales : l'identité départementale, le recrutement de nouveaux professeurs, la qualité de l'enseignement et les stratégies à élaborer pour attirer des étudiants (d'ici et d'ailleurs) aux études avancées.

Cette approche par « petits comités » se poursuit et semble bien être en voie de devenir dans ce département un des modes privilégiés pour aborder certains problèmes ou enjeux, au-delà de la réflexion stratégique dont il fut question ici. Par exemple, un petit comité a été mis sur pied pour consulter les professeurs relativement au soutien technique ou administratif du

⁷ Comités sur l'image du département (n=7), sur le recrutement et l'intégration des nouveaux professeurs (n=2), sur la diffusion des résultats de recherche (n=3), sur le bonheur au travail (n=4) et sur le fonctionnement des assemblées départementales (n=2).

secrétariat; le rapport qui en a résulté présentait, entre autres choses, une liste des tâches faisant partie des fonctions remplies par les commis de logiciels du département ainsi qu'une liste des tâches *ne* faisant *pas* partie de leurs fonctions. Un autre petit comité a été formé pour consulter les professeurs sur la pertinence des modalités actuelles de leur propre évaluation, ce qui a conduit à des modifications importantes qui ont fait l'objet d'une résolution adoptée en assemblée départementale.

7. Discussion et conclusion

L'objectif de la présente recherche était de mettre à l'épreuve la méthode des questions spontanées et de l'exploration libre. Cette méthode favorise le respect du système référentiel des participants, y compris lors de la mise en relief d'une vision collective. Elle permet également de contourner les principales difficultés liées à l'utilisation de techniques s'inscrivant dans une perspective subjectiviste (ex. : l'entrevue en profondeur), dont l'influence possiblement considérable du chercheur sur les idées véhiculées et la nécessité de se limiter à un nombre restreint de participants qui, en plus, doivent s'entendre plutôt bien entre eux pour que l'exercice soit fructueux.

Dans le cas présent, cette nouvelle approche a aidé les 28 membres d'un département de l'ESG UQÀM à déterminer leurs principales préoccupations susceptibles, selon eux, d'avoir beaucoup d'impact sur l'avenir de leur département. Comme on l'a vu précédemment, elle a permis de répertorier l'existence de 616 préoccupations jugées importantes par l'un ou l'autre des professeurs de ce département et de 1052 unissant certaines d'entre elles. L'analyse réalisée à l'aide du logiciel *Decision Explorer* a permis de déterminer l'importance relative de chacune de ces préoccupations et de montrer qu'elles étaient « structurées » ou « organisées » par les participants en 24 groupes différents. De plus, l'analyse a conduit à l'identification de certaines de ces préoccupations comme étant surtout des « conséquences » ou des *résultats* à atteindre, alors que d'autres étaient plutôt considérées comme des « explications » ou des *moyens* d'atteindre les objectifs poursuivis.

Les résultats de cette analyse ont éventuellement conduit à une série de recommandations qui ont donné lieu à de nombreuses décisions et actions dont l'impact paraît important. Plus de deux ans après le début de cette recherche-action, tout indique que l'exercice a eu des effets durables.

La détermination des préoccupations individuelles, leur mise en commun sous la forme d'un assemblage et leur analyse approfondie à l'aide du logiciel *Decision Explorer* constituent des étapes potentiellement cruciales dans une démarche « réussie » de construction d'une vision commune de la réalité. Ce qui n'empêche pas de reconnaître que, au fond, une telle démarche ne se termine vraiment jamais... Dans le cas présent, les recommandations, décisions et actions auxquelles elle a conduit montrent bien que l'exercice de réflexion stratégique réalisé à partir de cette nouvelle approche a contribué à l'émergence d'une vision explicite et largement partagée des préoccupations des membres de ce département.

La mise à l'épreuve de la méthode des questions spontanées et de l'exploration libre a donc aidé les membres d'un département à réfléchir sur leurs principales préoccupations en lien avec l'avenir de leur département et à conduire à des actions concrètes. Cependant, son utilisation ne s'est pas faite sans difficulté et des améliorations pourraient lui être apportées, ce dont il sera maintenant question.

Vers la fin de l'année 2005, j'ai fait parvenir un message électronique à tous les professeurs du département, leur demandant de me faire connaître leurs commentaires à la suite de cet exercice de réflexion stratégique. Seulement trois professeurs ont répondu à mon message, peut-être, en partie du moins, parce que la plupart d'entre eux étaient débordés de travail en cette fin de session. Ils reconnaissent avoir trouvé l'approche originale et l'exercice pertinent. La démarche aurait aidé à clarifier des perceptions, à confronter des idées et à mieux comprendre les enjeux auxquels fait face le département, le tout dans un climat très constructif. L'un d'eux écrivait néanmoins que la procédure semblait un peu « magique » et que l'on ne comprenait pas toujours très bien « comment les données brutes se transforment

en informations plus structurées ». Un autre se demandait si les fruits de ce travail allaient être exploités à leur juste mesure. De façon plus générale, les commentaires informels de plusieurs collègues entendus au fil du déroulement de l'expérience, combinés au fort taux de participation, laissent penser qu'ils ont jugé la démarche intéressante.

Lors de la première assemblée départementale spéciale tenue au début de l'année 2005, certains professeurs se demandaient si les recommandations contenues dans le rapport faisaient suite à l'identification de « problèmes particuliers » qui auraient été diagnostiqués au moment de l'analyse des données. Il paraissait y avoir ambiguïté sur ce qu'étaient exactement des « préoccupations » (*issues*, en anglais, comme je le mentionnais pour essayer d'enlever un peu de confusion, sans trop de succès). On semblait croire que l'utilisation de cette approche permettrait de mettre en évidence les « problèmes » du département. Il semble donc que des précisions auraient dû être apportées au départ sur l'objet même de cet exercice et sur ce qu'on pouvait en attendre.

Non sans lien avec le contenu du paragraphe précédent, certains professeurs paraissaient un peu déçus que la démarche de « réflexion » stratégique n'en soit pas une de « planification » formelle. Là encore, ce point aurait dû faire l'objet de clarifications dès le début.

Par ailleurs, il est important de rappeler que les données brutes recueillies et, conséquemment, les résultats des analyses et les recommandations auxquelles ils ont conduit, ne reposent pas sur une vision collective « négociée », c'est-à-dire sur un schème commun à propos duquel un consensus aurait été établi à la suite d'échanges entre les professeurs de ce département. En effet, les 616 concepts et 1052 liens retenus proviennent essentiellement de l'addition de préoccupations individuelles à la suite d'un exercice de remue-méninges, un peu comme on le fait lors de la fabrication d'une carte collective « assemblée » (Weick et Bougon, 1986; pour un exemple d'une telle carte collective, voir Hall, 1984). Le désir de n'ignorer aucune préoccupation individuelle exprimée, ni aucun lien établi par chaque professeur entre certaines d'entre elles, est évidemment légitime, en particulier à l'intérieur d'une perspective subjectiviste. Mais cette façon de procéder s'est avérée extrêmement lourde.

Ainsi, à la suite de l'identification des 70 préoccupations ou concepts de départ (1^{re} étape), une discussion (ou autre approche) aurait *peut-être* permis de s'entendre sur un nombre réduit de préoccupations fondamentales, sans créer de conflits majeurs dans le département, ce qui aurait allégé sensiblement le déroulement de la deuxième étape⁸ et amené les participants à ne pas focaliser leur attention sur des préoccupations qui n'auraient pas été reconnues *collectivement* comme importantes.

C'est probablement sur ce dernier aspect que de nouvelles recherches en lien avec la méthode mise à l'épreuve ici devraient se pencher en priorité. Très clairement, comment pourrait-on procéder pour réduire substantiellement le nombre de concepts de départ, sans pour autant empêcher que chacun propose sa propre liste de questions ou de préoccupations? Échanges libres entre les individus lors de rencontres formelles ou par voie électronique? Évaluation quantitative de l'importance de chacune des préoccupations tirées des questions formulées? Quoi qu'il en soit, la confrontation ouverte de différents points de vue pourrait vraisemblablement permettre de limiter le nombre de concepts de départ et, éventuellement,

⁸ À la fois pour les participants et pour le chercheur. Très concrètement, au cours de la seconde étape, le travail de synthèse ayant fait passer le nombre de concepts (souvent synonymes et plus ou moins reliés entre eux) de 1665 à 616 (et 1052 liens) fut particulièrement laborieux. En consacrant plus de deux mois à temps complet exclusivement à ce travail de synthèse, j'ai compris, entre autres choses, que le nombre de concepts tirés des questions formulées au cours de la première étape aurait probablement eu avantage à être réduit de façon substantielle...

de liens dans la carte cognitive, mais elle aurait aussi l'inconvénient d'alourdir considérablement la démarche.

Cette recherche voulait apporter une contribution d'ordre méthodologique, tout en aidant les membres d'un département d'une université québécoise à réfléchir sur son avenir. Les résultats laissent penser que la méthode des questions spontanées et de l'exploration libre est prometteuse, mais que des ajustements importants devraient lui être apportés lorsque les circonstances invitent à le faire. Ce qui permet d'ouvrir de nouvelles voies de recherche pour ceux et celles qui s'intéressent à cette méthode.

Bibliographie

AXELROD, R. (dir.), 1976. *Structure of decision: the cognitive maps of political elites*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

BARR, P.M., J.L. STIMPET ET A.S. HUFF, 1992. « Cognitive change, strategic action, and organizational renewal ». *Strategic Management Journal*, 13: 15-36.

BOUGON, M.G., 1983. « Uncovering cognitive maps: the Self-Q technique », p. 173-188 dans G. Morgan (dir.). *Beyond method. Strategies for social research*. Beverly Hills: Sage.

BOUGON, M.G., K.E. WEICK, ET D. BINKHORST, 1977. « Cognition in organizations: an analysis of the Utrecht Jazz Orchestra ». *Administrative Science Quarterly*, 22 : 606-639.

COSSETTE, P., 2004. *L'organisation. Une perspective cognitive*. Collection « Sciences de l'administration ». Québec : Les Presses de l'Université Laval.

COSSETTE, P., 2001. « A systematic method to articulate strategic vision: an illustration with a small business owner-manager ». *Journal of Enterprising Culture*, 9 (2) : 173-199. Publié en français en 2003 sous le titre « Méthode systématique d'aide à la formulation de la vision stratégique : illustration auprès d'un propriétaire-dirigeant de PME ». *Revue de l'entrepreneuriat*, 2 (1) : 1-18.

COSSETTE, P., 1994. « La carte idiosyncrasique. Étude exploratoire des schèmes personnels de propriétaires-dirigeants de PME », p. 113-154 dans P. Cossette (dir.). *Cartes cognitives et organisations*. Collection « Sciences de l'administration ». Québec/Paris : Les Presses de l'Université Laval/Éditions ESKA.

DANIELS, K., L. DE CHERNATONY ET G. JOHNSON, 1995. « Validating a method for mapping managers' mental models of competitive industry structures ». *Human Relations*, 48 (9) : 975- 991.

EDEN, C. ET F. ACKERMANN, 1998. *Making strategy. The journey of strategic management*. London: Sage.

EDEN, C., F. ACKERMANN ET S. CROPPER, 1992. « The analysis of cause maps ». *Journal of Management Studies*, 29 (3): 309-324.

EDEN, C., S. JONES ET D. SIMS, 1979. *Thinking in organizations*. London: Macmillan.

FORD, J.D ET W.H. HEGARTY, 1984. « Decision makers' beliefs about the causes and effects of structure: an exploratory study ». *Academy of Management Journal*, 2: 271-291.

HALL, R., 1984. « The natural logic of management policy making: its implications for the survival of an organisation ». *Management Science*, 30: 905-927.

KELLY, G.A., 1963. *A theory of personality*. New York: Norton

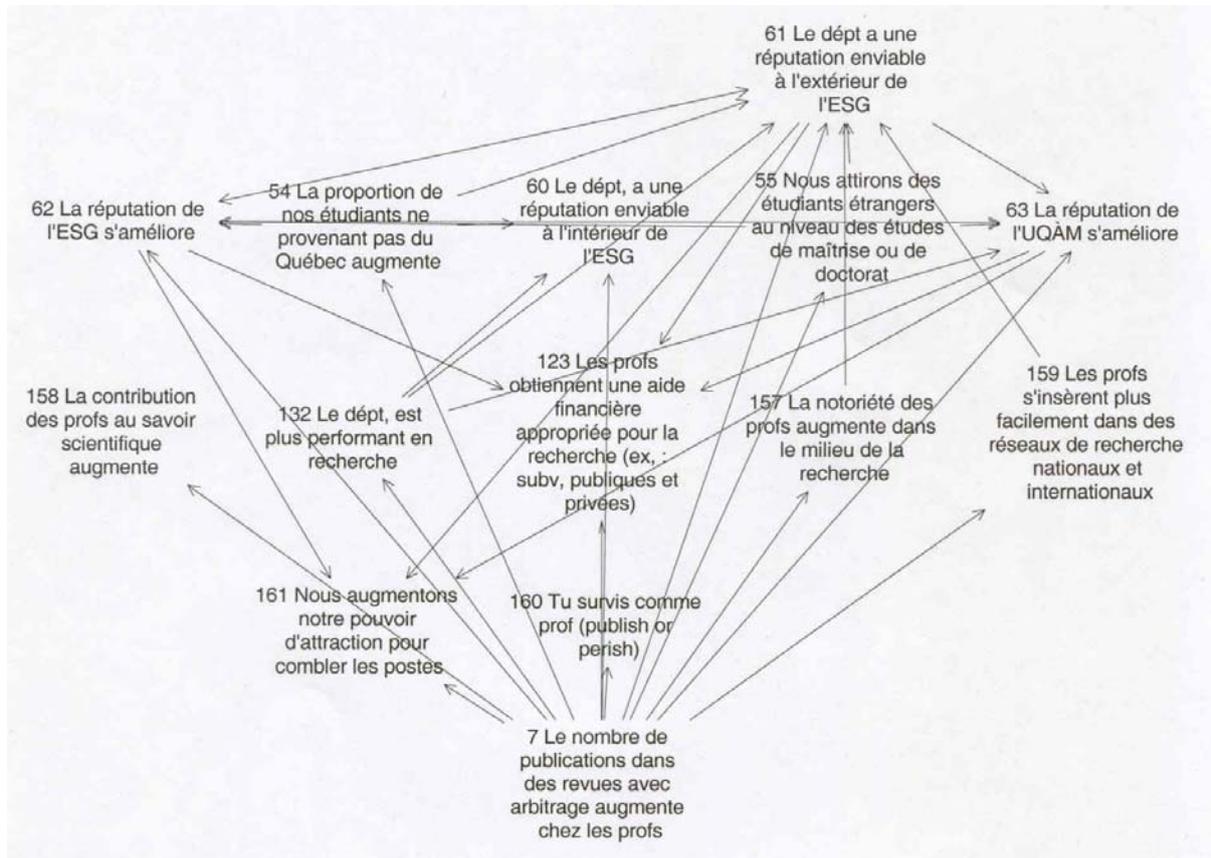
KOMOCAR, J.M., 1994. « Cartes causales d'un milieu de travail », p. 155-184 dans P. Cossette (dir.). *Cartes cognitives et organisations*. Collection « Sciences de l'administration ». Québec/Paris : Les Presses de l'Université Laval/Éditions ESKA.

REGER, R.K., 1990. « Managerial thought structures and competitive positioning », p. 89-108 dans A.S. Huff (dir.), *Mapping strategic thought*. Chichester: John Wiley

SWAN, J.A. ET S. NEWELL, 1998. « Making sense of technological innovation: the political and social dynamics of cognition », p. 108-129 dans C. Eden et J.-C. Spender (dir.). *Managerial and organizational cognition. Theory, methods and research*. London: Sage.

WEICK, K.E. ET M.G. BOUGON, 1986. « Organizations as cognitive maps: charting ways to success and failure », p. 102-135 dans H.P. Sims, Jr. et D.A. Gioia (dir.). *The thinking organization: dynamics of organizational social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.

Annexe 1
 Conséquences attribuées à l'augmentation du nombre de publications
 dans des revues avec arbitrage



Annexe 2

Facteurs explicatifs attribués à l'augmentation du nombre de publications dans des revues avec arbitrage

