

# L'efficacité des groupes de participation et les orientations d'action des partenaires

Jean Brassard

Volume 2, numéro 2, printemps 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900018ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900018ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brassard, J. (1976). L'efficacité des groupes de participation et les orientations d'action des partenaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), 71–87.  
<https://doi.org/10.7202/900018ar>

Résumé de l'article

Existe-t-il une relation entre, d'une part, la nature et l'intensité des orientations d'action des membres d'une équipe de participation et, d'autre part, le degré d'efficacité du groupe? Ce problème fut exploré dans le cadre des écoles élémentaires du Québec en utilisant un échantillon de 21 ateliers pédagogiques tirés d'une population de 138 écoles et catégorisés selon leur indice d'efficacité (test E). Quatre autres instruments de mesure, soient les tests V (valeurs), N (normes), R (rôles) et F (facilités) furent administrés aux parents, enseignants et membres de la direction qui constituaient le Comité de direction de l'atelier pédagogique (CDAP). Il fut démontré qu'il existe des différences significatives entre les ateliers très efficaces et les ateliers moins efficaces quant aux valeurs partagées par les partenaires, quant à leur adhésion aux normes du « jeu de la participation », quant à leurs modalités de fonctionnement en équipe de travail et quant à leur confiance dans les conditions humaines et matérielles qui affectent leur action collective.

# L'efficacité des groupes de participation et les orientations d'action des partenaires

Jean Brassard \*

## RÉSUMÉ

Existe-t-il une relation entre, d'une part, la nature et l'intensité des orientations d'action des membres d'une équipe de participation et, d'autre part, le degré d'efficacité du groupe ? Ce problème fut exploré dans le cadre des écoles élémentaires du Québec en utilisant un échantillon de 21 ateliers pédagogiques tirés d'une population de 138 écoles et catégorisés selon leur indice d'efficacité (test E). Quatre autres instruments de mesure, soient les tests V (valeurs), N (normes), R (rôles) et F (facilités) furent administrés aux parents, enseignants et membres de la direction qui constituaient le Comité de direction de l'atelier pédagogique (CDAP). Il fut démontré qu'il existe des différences significatives entre les ateliers très efficaces et les ateliers moins efficaces quant aux valeurs partagées par les partenaires, quant à leur adhésion aux normes du « jeu de la participation », quant à leurs modalités de fonctionnement en équipe de travail et quant à leur confiance dans les conditions humaines et matérielles qui affectent leur action collective.

---

\* Brassard, Jean : professeur, Université d'Ottawa. Le professeur Robert O'Reilly a assisté l'auteur dans la réalisation de cette recherche.

Il est de sens commun de prétendre que plus les partenaires d'une organisation ou d'un groupe donné démontrent un ensemble de dispositions favorables à l'endroit du mandat collectif qui leur est confié et de ses modalités de réalisation, plus cet organisme a des chances d'atteindre, avec efficacité, les objectifs qu'il poursuit. Cependant, malgré la généralité d'une telle conviction, bien peu de recherches empiriques ont spécifiquement eu pour but de mettre en évidence la relation qui semble nécessairement exister entre l'efficacité d'un groupe de travail et les dispositions (i.e. les orientations d'action) des partenaires de l'équipe.

Les efforts investis à date par la pléiade de chercheurs préoccupés par le phénomène de l'efficacité des groupes semblent plutôt dispersés. Il semble qu'on n'ait pas encore réussi à intégrer dans un schème conceptuel englobant l'ensemble des variables de motivation susceptibles d'affecter l'efficacité d'un groupe formel d'action. McDavid et Harari<sup>1</sup>, de même que Cartwright<sup>2</sup> confirment que ce secteur est demeuré nébuleux et incitent les chercheurs à s'attaquer à cette importante tâche.

Or, une situation particulière au Québec offrait l'opportunité d'étudier dans un contexte empirique propice l'effet des dispositions des membres d'un groupe sur l'efficacité du groupe total. En effet, suite à la formulation et à la mise en œuvre par le Ministère de l'Éducation d'un ensemble de politiques visant à la décentralisation fonctionnelle des responsabilités en matière de réforme pédagogique, on retrouvait, en 1968, plus de 50% des écoles élémentaires dotées d'un atelier pédagogique.<sup>3</sup> En 1969, le Ministère a approuvé environ 175 projets particuliers de réforme pédagogique au seul niveau élémentaire, projets soumis par 127 commissions scolaires et touchant quelque 19,270 élèves.<sup>4</sup>

Après deux années d'un honnête apprentissage d'une telle formule de participation (1970), il était apparent dans les critiques formulées par diverses instances, que l'expérience était loin d'avoir porté tous les fruits qu'elle promettait.<sup>5</sup> L'efficacité même de ces ateliers était remise en question et l'hypothèse avancée en milieux avertis prétendait à un manque chronique d'adaptation des partenaires à l'intérieur de tels comités.<sup>6</sup>

D'où la pertinence d'une étude recherchant une réponse qualifiée à la question suivante : *Quelles dispositions des partenaires sont conséquemment liées à l'efficacité d'un organisme de participation ?*

### I — *Fondements théoriques de la recherche*

La théorie de l'action de Parsons et Shils<sup>7</sup> présente un schéma conceptuel très valable pour repérer commodément les variables essentielles qui se doivent d'être analysées si on veut mettre adéquatement en évidence la relation qui apparaît lier intimement l'efficacité d'un groupe et les orientations d'action des partenaires. Selon Smelser, disciple de Parsons, pour tout cas d'action que l'on veut soumettre à l'analyse, il faut se poser quatre questions fondamentales : A) Quelles sont les *valeurs* qui légitiment

cette action ? B) À partir de quelles *normes* cette action est-elle régie ? C) De quelle façon cette action est-elle structurée en *rôles* ? D) Dans quelle mesure les *facilités* « situationnelles » sont-elles favorables ?<sup>8</sup> Ces quatre composantes fondamentales de l'action structurée ont donc été opérationnalisées dans le cadre de cette recherche afin de pouvoir vérifier, à l'intérieur d'un contexte problématique donné, leur impact réciproque sur le rendement de l'action commune.

L'exploration des fondements de la théorie de l'action a permis de circonscrire certains concepts utiles et d'identifier un réseau de variables possiblement liées au rendement de l'action de groupe. En théorie, il s'avère que le comportement d'un groupe structuré est analysable selon les composantes définies par Parsons et Smelser. En effet, la participation survient en situation existentielle ; elle implique des acteurs en interaction poursuivant des buts définis, investissant un certain débit d'énergies pour les atteindre et dont les actes sont régis par l'adhésion (consciente ou non) à certains standards de conduite jugés appropriés dans la situation.<sup>9</sup>

Ces membres du groupe ou acteurs possèdent individuellement et collectivement un système d'orientations vers les éléments significatifs du contexte d'action. C'est ce système d'orientations qui détermine le processus d'interaction entre les acteurs et les objets significatifs de la situation.

De plus, tout groupe en instance d'action constitue un système empirique de *nature sociale* plutôt que de nature psychologique, selon la définition de Parsons.<sup>10</sup> C'est un système social d'action par le fait qu'on y retrouve plusieurs acteurs en interrelations, que ces acteurs sont objets d'orientations les uns envers les autres en plus de posséder chacun un système d'orientations envers les autres objets pertinents de la situation. Ces divers réseaux d'orientations des divers acteurs impliqués dans une situation particulière peuvent être perçus et confrontés cognitivement et affectivement par un acteur ou un groupe d'acteurs, engendrant une séquence d'ajustements réciproques. De la qualité des ajustements accomplis semble dépendre le degré du sentiment d'interdépendance des acteurs, leur unanimité d'orientation collective à l'endroit des fins à atteindre, le degré de consensus qu'ils affichent dans leurs attentes réciproques, leur facilité de concertation dans leurs initiatives et conséquemment l'efficacité de leur action commune.

## II — *Explicitation du schème théorique de la recherche.*

Essentiellement, cette recherche se situe dans le domaine de la socio-psychologie des groupes et est plus particulièrement reliée au secteur problématique de *l'efficacité des groupes*. Ce concept est probablement l'un des plus importants du répertoire conceptuel de la socio-psychologie quoique peut-être l'un des plus difficiles à opérationnaliser dans le cadre de situations empiriques comportant des éléments humains. Kretch et Crutchfield<sup>11</sup> de même que Argyris<sup>12</sup> confirment la complexité d'évaluation d'une telle variable et la relative pénurie de recherches en la matière hors le domaine particulier des affaires

où le facteur profit est considéré comme un indicateur facile à mesurer et fiable dans son verdict. La définition opérationnelle du concept d'efficacité (variable dépendante) sera formulée un peu plus loin dans le présent texte.

Les variables indépendantes sont effectivement tirées du cadre de référence de la théorie de l'action de Parsons telles qu'explicitées par Smelser. Ainsi, la composante la plus générale de l'action c'est un système de valeurs. Les *valeurs* énoncent en termes très généraux les fins désirées et servent ainsi de guides à l'action humaine. Selon Kluckhohn<sup>13</sup> cité par Smelser, elles impliquent « une conception généralisée et organisée (susceptible d'influencer le comportement) de la nature, de la place de l'homme dans cette nature, des relations de l'homme envers son semblable, de ce qui est désirable ou non en ce qui concerne les relations de l'homme avec son milieu ou avec ses semblables ». D'après Smelser,<sup>14</sup> Kluckhohn, par une telle définition, restreint indument le champ des valeurs aux types les plus englobants. Mais des valeurs comme la « démocratie » ou la « liberté d'entreprise » démontrent bien que certaines valeurs peuvent caractériser certains secteurs de la société comme le secteur politique ou le secteur économique. Donc, certaines valeurs peuvent caractériser le secteur de l'éducation, voire même des sous-secteurs de ce domaine particulier (v.g. le pédagogique par rapport à l'administratif).

Si on ne se référait qu'aux valeurs, il n'y aurait pas d'action possible. En soi, à cause de son haut degré de généralité, une valeur ne fournit que des critères pour juger la légitimité ou la non-légitimité de vastes catégories de comportement. Diverses règles doivent être formulées dans le but d'indiquer comment une valeur donnée peut être réalisée. De telles règles ou normes représentent un rétrécissement des perspectives d'application des valeurs générales. On entend donc par *norme*: « un énoncé verbal d'une modalité d'action entrevue comme souhaitable et impliquant dans sa formulation une intention de s'y conformer dans des actions futures. »<sup>15</sup>

Cependant, valeurs et normes n'indiquent pas la forme d'organisation de l'action humaine. Une troisième composante de l'action (dénommée « rôles »), irréductible ni à l'une ni à l'autre des deux composantes antérieures, doit être prise en considération afin de permettre une analyse plus détaillée de l'action. Selon Parsons, le *rôle* « est ce que l'acteur fait en interrelation avec les autres dans le contexte de la signification fonctionnelle de tels actes pour le système social en cause ». <sup>16</sup>

La dernière variable indépendante a trait aux moyens et aux obstacles qui peuvent faciliter ou nuire à l'atteinte des buts concrets dans un contexte organisationnel. Dénommée « *facilités* », cette composante se réfère à la « connaissance que l'acteur possède des opportunités ou des limites que présente le milieu d'action, impliquant même la connaissance que l'auteur a de sa propre capacité d'influencer cet environnement. » <sup>17</sup>

### III — Développement de la recherche.

Dans l'opérationnalisation de son principe de « démocratie de participation » en vue de l'instauration de la réforme pédagogique des écoles du Québec, le Ministère

de l'Éducation s'est attaché à créer et à mettre en marche des structures institutionnelles susceptibles de concerter les apports des autorités scolaires locales, des enseignants et des parents. Une des structures formelles fut dénommée *atelier pédagogique*. Une brochure du Ministère définissait cette entité comme « une formule de participation qui permet à des éducateurs travaillant en équipe de préparer et de réaliser eux-mêmes les projets relatifs au renouvellement pédagogique de leur école. »<sup>18</sup>

En 1970, cette structure de participation existait aussi bien dans les écoles secondaires (comités d'écoles) que dans les écoles élémentaires mais s'était plus facilement généralisée à ce dernier palier. Il fut jugé plus facile de pouvoir retrouver à l'élémentaire le nombre d'ateliers requis pour les fins de la présente étude.

Par ailleurs, tous les parents d'une localité, tous les professeurs d'une institution, tout le personnel dirigeant et les attachés aux divers services d'une école élémentaire faisaient partie de l'atelier pédagogique réuni en assemblée générale<sup>19</sup>. Dans la présente étude, la population de répondants, jugée pertinente et commode, fut réduite aux membres de chaque comité de direction de l'atelier pédagogique (CDAP) composé usuellement d'un représentant de la direction, de cinq enseignants et de cinq parents.

Un des impératifs de cette recherche était le repérage, par un instrument approprié (test « E ») d'un certain nombre de CDAP pour chacune des catégories d'efficacité retenues, soient : des CDAP *très efficaces*, des CDAP *moyennement efficaces* et des CDAP *peu efficaces*. Quatre critères ont été préalablement établis pour opérer la sélection des unités qui seraient soumises à l'enquête : A) acceptation de collaborer aux fins de la recherche ; B) possession d'un atelier pédagogique instauré depuis au moins un an ; C) implantation dans l'école d'au moins trois innovations pédagogiques depuis la création de l'atelier ; D) concordance entre le score d'efficacité tel que déterminé par un test objectif et le jugement porté sur l'efficacité de l'atelier par le directeur général des écoles de la commission scolaire.

Un questionnaire détaillé et validé mesurant le degré d'efficacité de l'atelier pédagogique de leur institution fut rempli par 132 principaux d'écoles. Après application rigoureuse des quatre critères de sélection sus-mentionnés, l'échantillon stratifié suivant fut retenu (voir le tableau I, à la page 76).

Ces 21 CDAP regroupaient en fait 235 membres dont plus de 80% ont dûment rempli les quatre questionnaires qui leur furent envoyés, soient les tests « V » (valeurs) « N » (Normes) « R » (rôles) et « F » (facilités).

Le test « E » visant à mesurer l'indice d'efficacité d'un atelier pédagogique s'est avéré fort complexe à élaborer. Il comptait, en première partie, une fiche d'information sur le milieu et sur certaines caractéristiques des répondants. La seconde partie comprenait des directives bien détaillées avec illustrations sur la façon de répondre à la troisième partie. Cette dernière se composait à son tour de cinq feuilles identiques devant être complétées pour chacune des innovations importantes survenues dans l'école

Tableau I

Répartition des répondants groupés selon  
la catégorie d'efficacité de leur CDAP et  
d'après leur statut de partenaires

catégories d'efficacité	n. de CDAP	Dir.	Ens.	Par.	Total
Très eff.	(8)	8	28	32	68
Moy. eff.	(7)	12	28	29	69
Peu eff.	(6)	8	23	25	56
		28	79	86	193

depuis la création de l'atelier pédagogique. Le premier élément de cette troisième partie consistant en l'énoncé par le principal d'au moins trois et d'au plus cinq innovations importantes effectivement réalisées dans son école depuis qu'il existe un atelier mais pas nécessairement réalisées par l'atelier pédagogique en tant que tel.

Une fois ces innovations énoncées, il était demandé au principal de porter un jugement global sur la contribution relative de divers agents (direction, enseignants, agences extérieures, indépendamment de leur appartenance concurrente à l'atelier pédagogique) par rapport à la contribution relative de l'atelier en tant qu'atelier. Une fois chacune des innovations énoncées le principal devait qualifier le calibre de l'innovation en cause en fonction de quinze critères établis et pondérés à partir d'une interprétation raffinée de propositions formulées par Matthew B. Miles<sup>20</sup>.

Pour les fins de la présente recherche le concept d'efficacité fut défini opérationnellement de la façon suivante :

L'indice d'efficacité d'un atelier pédagogique est la proportion d'influence réelle que l'atelier exerce sur le renouveau pédagogique d'une école, pendant une période donnée, par rapport au score moyen d'influence réelle qu'exerce l'ensemble des autres agents de renouveau pédagogique œuvrant dans cette école.

Le calcul de cet indice fut effectué selon la formule suivante :

- Soient : a = le nombre total de points pour toutes les innovations implantées dans l'école : (période maintenue constante) ;
- b = le nombre de points cumulés par les trois agents autres que l'atelier divisé par trois (moyenne) ;
- c = le nombre de points cumulés par l'atelier.

- A. Pourcentage moyen d'influence relative des autres agents :  $b/a \times 100 = d$
- B. Pourcentage d'influence relative de l'atelier pédagogique :  $c/a \times 100 = e$
- C. Marge d'influence non-comblée par l'atelier :  $100 - d = f$
- D. Indice d'efficacité de l'atelier :  $e/f \times 100$

Suite à la correction des épreuves remplies par les principaux, l'application de cette formule fit apparaître la distribution suivante :

Tableau II  
Distribution de fréquences des ateliers pédagogiques  
en fonction de leur indice d'efficacité  
(N = 76)

Scores	fréquences	fréquences cum.
55-59	1	1
50-54	0	1
45-49	2	3
40-44	0	3
35-39	0	3
30-34	3	6
25-29	5	11
20-24	9	20
15-19	9	29
10-14	16	45
5-9	8	53
0-4	23	76

N.B. La population originale de 132 CDAP a été réduite à 76 suite à l'application des trois premiers critères de sélection mentionnés dans le texte précédent. La sélection des 8 ateliers *très efficaces*, des 7 ateliers *moyennement efficaces* et des 6 *peu efficaces* (cf. tableau 1) fut effectué par l'application du quatrième critère, le groupe moyen gavitant autour de la médiane (12.00).

Le test « V » fut fabriqué de toutes pièces puisque la littérature n'offrait aucun outil directement pertinent par rapport aux préoccupations de la présente recherche. Un retour effectué dans la théorie de Smelser et une étude fouillée de ce qu'il a appelé



« les degrés de spécialité des valeurs »<sup>21</sup> permet de formuler deux postulats aptes à guider l'élaboration du test « V ».

a) Toute situation d'action vécue par une collectivité (de quelque envergure qu'elle soit) implique la présence de valeurs plus ou moins spécifiques suivant l'étendue même du champ d'action couvert formellement par cette collectivité. (Principe du retrécissement de la perspective systématique).

b) Toute unité sociologique, de quelque envergure qu'elle soit, peut être caractérisée pour fin d'analyse, soit par un ensemble défini de valeurs dont la pertinence peut être validée par la nature même des fins poursuivies formellement par l'unité en question, soit par un choix délibéré mais quand même arbitraire d'une ou de plusieurs valeurs dont la pertinence est validée par le mandat officiel que cette unité sociologique s'est vu confier par l'unité sectorielle à laquelle elle appartient (Principe du retrécissement des perspectives valorielles).

La prise en considération de ces deux postulats a donc permis de justifier d'abord la présence de l'unité sociologique de cette étude (le CDAP) à l'intérieur du retrécissement des perspectives d'un système sociologique global et ensuite de démontrer la pertinence des options valorielles « C » (orientation vers le changement) et « S » (orientation

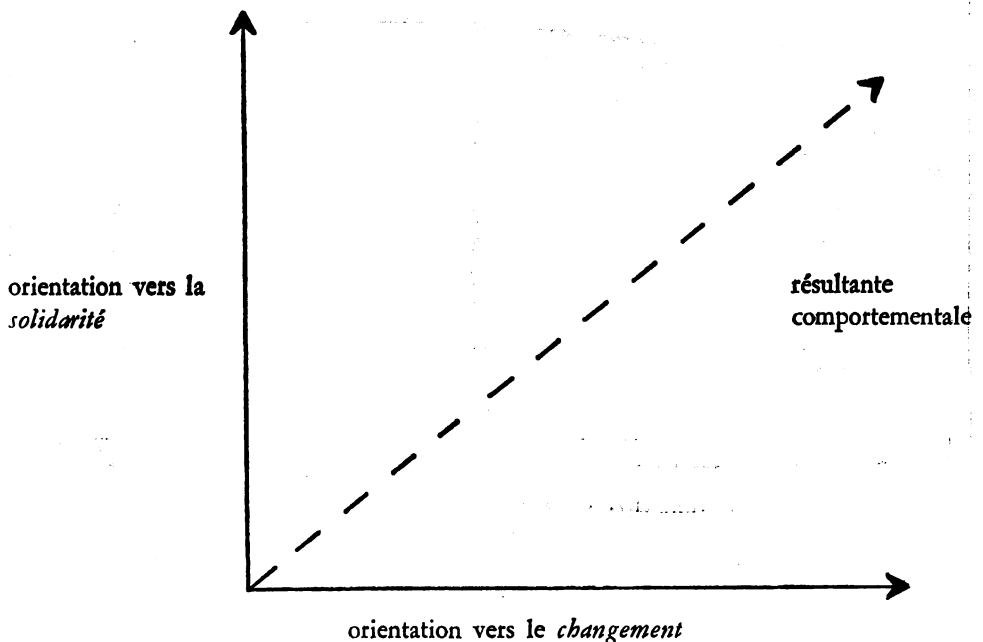


Figure 1. Les options valorielles de base conçues comme des lignes de force engendrant une résultante.

vers la solidarité d'équipe) dans le cadre du mandat signifié par le Ministère aux ateliers pédagogiques. Ce test de « valeurs » comportait dans sa forme originale 125 items. Soumis à une critique rigoureuse par 37 juges, son format fut réduit finalement à 20 items dont 10 mesuraient l'orientation vers le changement et 10 l'orientation vers la solidarité.

La fidélité du test fut éprouvée par l'application de la formule Spearman-Brown et donna un indice de .83 pour le sous-test « C » et de .70 pour le sous-test « S ».

Les tests « N » et « R » (normes et rôles) furent fusionnés en un seul formulaire où les items demeuraient les mêmes mais faisaient l'objet de deux types de réponses, suivant qu'il étaient envisagés quant à « ce qui devrait être » (normes) ou quant à « ce qui est » (rôles). Le questionnaire comportait donc 50 items regroupés sous dix thèmes de base jugés pertinents par un groupe d'experts.

Il faut se rappeler ici que les normes sont fondamentalement une spécification particulière des valeurs en termes de conduites attendues. La figure suivante permet d'illustrer ce dynamisme particulier des valeurs fondamentales.

Or, on peut facilement convenir que la force de poussée de toute orientation peut varier en intensité de zéro degré à l'infini. C'est dire que la conjonction de deux

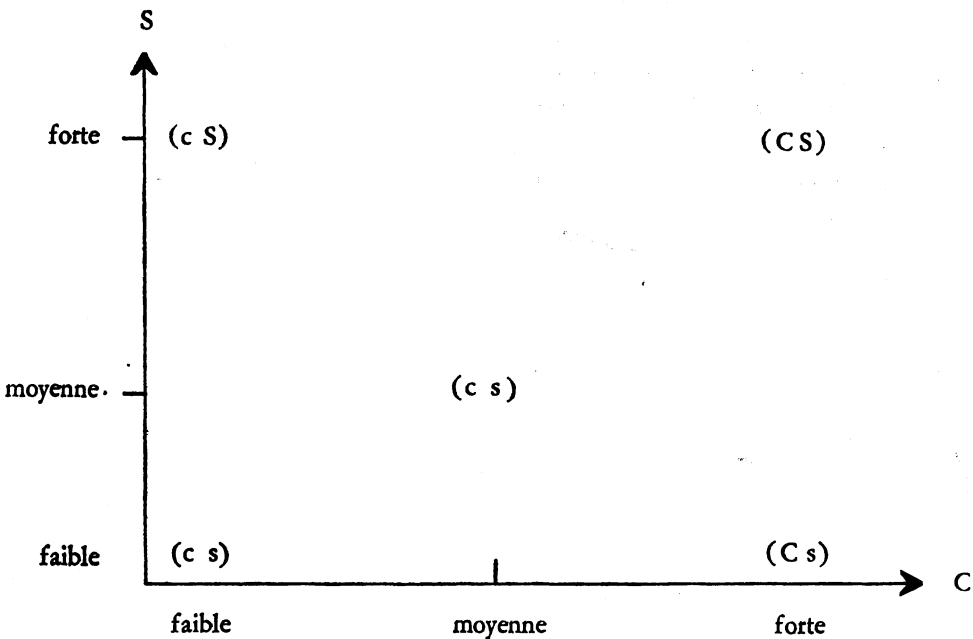


Figure 2. Identification des cinq résultantes normatives issues de la conjonction des options valorielles « C » et « S ».

forces affectées d'une possibilité de variation à l'infini peut donner lieu à une variation infinie aussi dans les résultantes engendrées.

Parmi la multitude des variations possibles, il s'est avéré commode de localiser plutôt certains degrés mesurables de variation de l'une ou de l'autre composante. Dans la confection *du test* « N » et « R » cinq jeux d'intensité furent retenus en graduant chacun des axes selon trois degrés, soient : faible, moyenne et forte. La figure 2 démontre les variations jugées utiles.

Les 50 items retenus comme valides par un groupe de 15 juges furent catégorisés selon les pôles d'intensité déterminés dans la Figure 2, et il leur fut adjugé un poids relatif par catégorie spécifique.

*Le test « F »* visait à mesurer le degré de confiance des partenaires à l'endroit des conditions existentielles dans lesquelles s'inscrivait l'action de leur atelier pédagogique. Un échantillon de 15 éléments de situation fut retenu et ces éléments furent tournés en items impliquant un jugement sur le degré d'adéquation des moyens disponibles en regard à l'action à accomplir en atelier. Ce test fut aussi validé par l'utilisation de juges (calcul d'un indice de concordance) suite à une validation de contenu.

#### IV. — *Les hypothèses et leur vérification.*

La première hypothèse se formulait ainsi : *Les CDAP plus efficaces diffèrent significativement des CDAP moins efficaces selon le degré d'engagement des membres envers les valeurs inhérentes à la fonction propre des ateliers pédagogiques.*

En vérifiant la nature de la relation particulière de chaque variable valorielle (« C » et « S ») avec la variable dépendante (l'efficacité) par l'utilisation de la technique du Chi carré, l'hypothèse fut vérifiée en ce qui concerne la variable « C » (chi carré de 10.56, sign. pour  $P < .01$ ). Par contre, la relation ne s'est pas avérée significative dans le cas de la variable « S » (chi carré de 3.45. n. sign. pour  $P < .01$ ).

Cependant lorsque les scores des deux sous-tests « C » et « S » ont été fusionnés permettant ainsi d'obtenir un score global « V » indiquant le degré d'engagement d'un individu envers les valeurs légitimant l'œuvre de l'atelier, une différence significative est apparue (chi carré de 7.44, sign. pour  $P < .05$ ) permettant de confirmer, par ce biais, l'hypothèse globale formulée.

L'interprétation de tels résultats permet de mettre en évidence l'absolue nécessité pour tout organisme désirant mobiliser des énergies humaines en vue de l'accomplissement d'une œuvre spécifique de recruter et d'associer en tant que partenaires de travail des individus dont les attitudes valorielles fondamentales sont congruentes avec les fins mêmes de la mission à accomplir.

Il semble toutefois qu'il est pratiquement impossible (et il faut se demander s'il serait souhaitable) qu'une parfaite et constante concordance valorielle soit l'apanage

d'un groupe. Il semble qu'un certain degré de divergence (stress) puisse agir comme stimulant pour l'efficacité du travail d'équipe. Le tableau III et la Figure 3 confirment la présence, même dans les groupes les plus efficaces, d'un certain pourcentage d'individus moins intensément engagés envers le changement et/ou la solidarité en tant que valeurs. Cependant la Figure 3 permet aussi de noter que lorsque *la majorité* des membres penchent du côté d'un désengagement envers l'une ou l'autre valeur de base, il y a comme fatalement un impact négatif sur l'efficacité du groupe.

La seconde hypothèse supposait *l'existence de différences significatives entre les CDAP très efficaces et ceux moins efficaces selon le degré d'adhésion de leurs membres respectifs à des règles de comportement de groupe appropriées aux fins de l'organisme.*

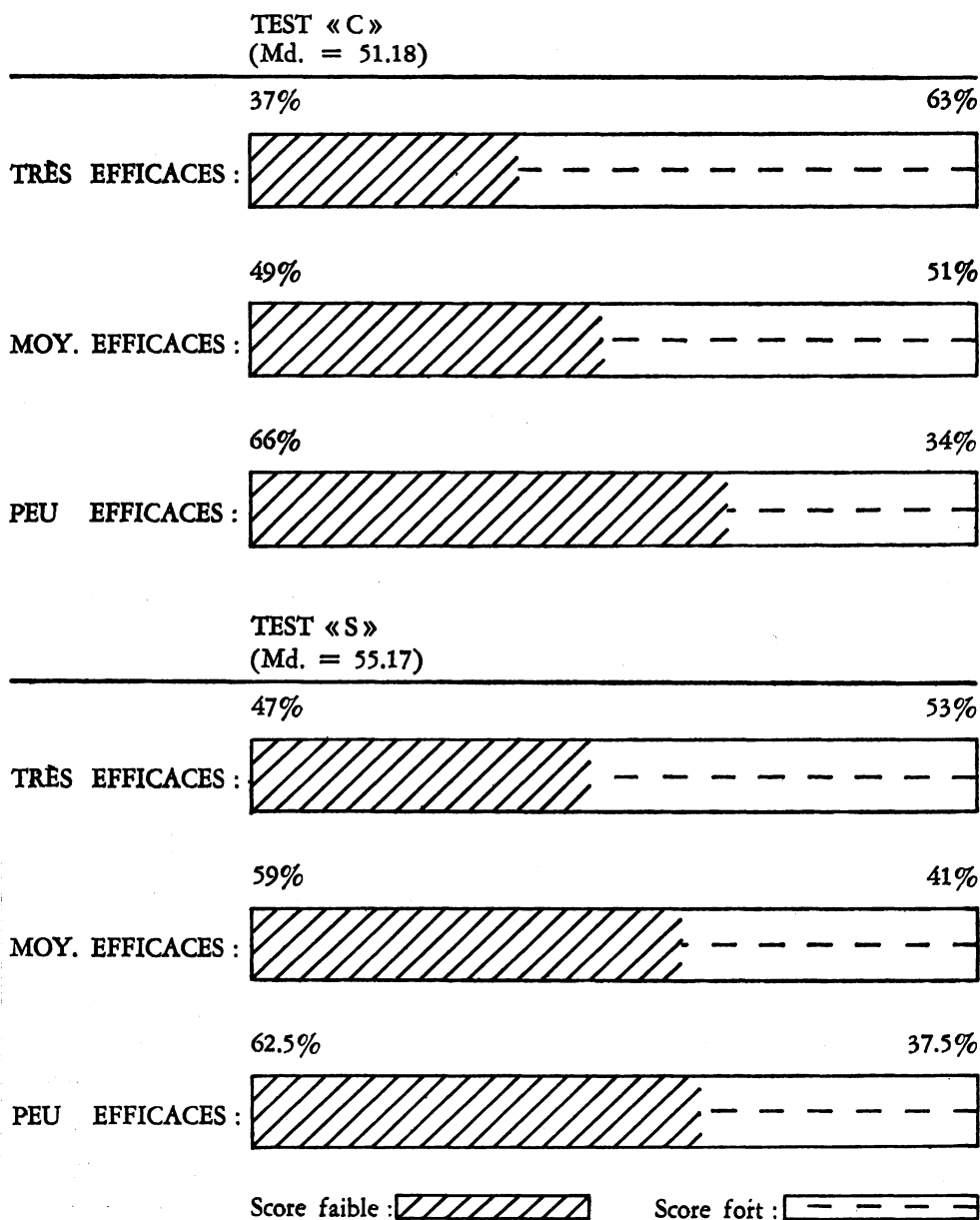
Le calcul du chi carré permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance des deux variables confrontées et confirma le bien fondé de l'hypothèse (chi carré 17.08, sign. par  $P < .01$ ). Il faut souligner ici, cependant, qu'un répondant ou un groupe de répondants ont pu obtenir un faible score au test « N » en choisissant de façon assez fidèle des items qui s'avèrent peu propices à engendrer l'efficacité d'un groupe. On serait alors en présence d'individus qui opèrent leurs choix possiblement à partir d'une attitude de désenchantement ou d'apathie à l'endroit de l'organisme, attitude qui incite à abaisser le niveau d'aspiration du groupe au minimum essentiel pour sa survie. Dans un second cas

TABLEAU III

Répartition proportionnelle des répondants  
d'après l'indice d'efficacité de leur CDAP  
et d'après leurs scores faibles (−) ou forts (+)  
au test « C » : orientation envers le changement  
et au test « S » : orientation envers la solidarité.

		« C »					
		( + )			( − )		
( + )	TRÈS EFF.	29/68	(42.65)	TRÈS EFF.	7/68	(10.29)	
	MOY. EFF.	25/69	(36.23)	MOY. EFF.	3/69	( 4.35)	
	PEU EFF.	7/56	(12.50)	PEU EFF.	14/56	(25.00)	
« S »							
( − )	TRÈS EFF.	14/68	(20.58)	TRÈS EFF.	18/68	(26.47)	
	MOY. EFF.	10/69	(14.49)	MOY. EFF.	31/69	(44.92)	
	PEU EFF.	12/56	(21.43)	PEU EFF.	23/56	(41.07)	

Figure 3 Répartition proportionnelle des répondants groupés par catégories d'efficacité et selon leurs scores faibles ou forts aux tests « C » et « S ».



hypothétique, soit par manque d'expérience en matière de dynamique de groupe, soit par ignorance des exigences réelles du nouveau pédagogique, certains répondants ont pu distribuer leurs choix d'alternatives de façon incohérente. Une telle façon de procéder indique plus une confusion d'esprit quant aux objectifs qu'un manque de motivation positive envers le groupe et son fonctionnement. Les remèdes à l'une ou l'autre situation illustrée dans ce paragraphe ne seraient certes pas de même nature mais leur traitement détaillé déborde évidemment le cadre défini pour cette étude.

La troisième hypothèse stipulait *qu'on trouverait une différence significative entre les CDAP très efficaces et ceux moins efficaces en ce qui a trait aux modalités de comportement usuel qui prévalent dans les groupes concernés.*

Comme dans le cas des hypothèses précédentes la technique statistique du chi carré permet de confirmer l'existence de différences significatives (chi carré = 22.29 sign. pour  $P < .01$ ).

Dans ce test « R » il était demandé aux répondants de décrire le comportement habituel de l'équipe en diverses circonstances récurrentes pour un atelier pédagogique. Plus le score total était élevé, plus le répondant décrivait son équipe comme s'attachant dans ses comportements usuels à sauvegarder l'harmonie des relations interpersonnelles (solidarité) et à promouvoir de façon dynamique le nouveau pédagogique de l'école (changement).

Contrairement à la plupart des recherches effectuées sous l'égide de la théorie du rôle, la préoccupation ici n'était pas de démontrer qu'il existe un décalage entre les attentes normatives des acteurs. Le souci, en la circonstance, était plutôt lié à la mise en évidence pure et simple que certains types de comportements d'équipe sont définitivement plus féconds que d'autres sous l'angle de l'efficacité globale du groupe et que les équipes qui affichent généralement de tels comportements présentent un indice d'efficacité plus élevé que les équipes où les comportements habituels démontrent un certain déséquilibre entre le souci des relations interpersonnelles et le souci de rendement, ou encore, une insouciance généralisée de ces deux dimensions cruciales de tout groupe organisé en vue de l'action collective.

La quatrième et dernière hypothèse prédisait que *le degré d'efficacité d'un CDAP était fonction du degré de confiance des partenaires envers les ressources et moyens disponibles.*

Les scores au test « F » (facilités) furent mis en relation avec les scores au test « E » (efficacité d'équipe). L'hypothèse fut confirmée (chi carré de 10.52 sign. pour  $P < .01$ ).

Ces résultats démontrent que l'environnement même d'un groupe peut affecter considérablement son rendement. Quelle que soit l'intense bonne volonté que l'on veuille investir pour atteindre des objectifs fixés à l'équipe, quelque favorables que soient les dispositions animant les partenaires, s'il est pressenti un manque notable de support ma-

tériel et moral pour mener l'action à bien, une telle perception semble suffisante pour affecter en profondeur l'efficacité d'un groupe.

D'un autre côté, il faut admettre que le degré de confiance des membres n'est pas indépendant de la configuration d'ensemble des autres dispositions de base préalablement inventoriées. En effet, il apparaît que lorsque les autres orientations d'action (valeurs, normes et rôles) sont positives, il va de soi que le degré de confiance dans le contexte est aussi positif. Le contraire est également vrai pour les équipes moins efficaces.

Néanmoins, il est difficile de dire dans quel sens joue la relation. Est-ce que la perception d'un contexte favorable à l'action favorise le développement de dispositions positives chez les partenaires ou est-ce plutôt la démonstration de dispositions positives de la part des équipiers qui génère un climat situationnel favorable ? Halpin n'a pu que constater le même résidu problématique dans ses propres recherches sur le « group morale »<sup>22</sup>. Le dilemme n'a pu être élucidé par la présente recherche.

Quelques traitements statistiques supplémentaires ont aussi permis de mettre en évidence, entre autres choses, un phénomène assez particulier. Se demandant s'il pouvait exister des différences significatives entre les partenaires classés selon leur statut (directeurs, enseignants et parents) quant à chacune des orientations de base, les moyennes de chacun des groupes de partenaires à chacun des tests furent comparées et le rapport « t » fut calculé. Aucune différence significative n'a pu être décelée, sauf pour le sous-test « C » (orientation vers le changement) où on a pu remarquer une nette différence (rapport « t » de 2.74 pour  $P < .01$ ) entre les membres de la direction et les enseignants de même qu'une différence significative (rapport « t » de 2.54 pour  $P < .01$ ) entre les enseignants et les parents.

Il appert donc qu'en général les enseignants sont nettement moins favorables au changement ou plus conservateurs dans leurs aspirations de réforme que les parents ou les dirigeants de leur institution.

#### V. — *Conclusions et implications*

Le cadre empirique de cette recherche était assez restreint ; les limitations qui affectent cette étude restreignent donc, par le fait même, la possibilité de généraliser au-delà de ce cadre. Il reste cependant que certaines conclusions méritent d'être tirées de cette démarche.

Entre autres choses, il est bien évident qu'il ne suffit pas de créer des structures officielles de participation pour qu'il y ait participation réelle et effective. Le phénomène s'avère plus complexe que cela et mérite d'être scruté de plus près si on veut véritablement institutionnaliser et garantir l'efficacité de ce processus démocratique. Par dessus tout, cette étude a démontré la nécessité d'un engagement manifeste et généralisé des membres d'un groupe de participation envers les valeurs fondamentales inscrites dans le mandat spécifique qui leur est confié. Bien que certaines différences dans le taux d'allé-

geance de quelques membres d'une équipe peuvent s'avérer stimulantes, il faut cependant s'assurer que la « tension » créée par de telles divergences ne dépasse pas un certain degré, sinon elle est susceptible d'engendrer des conflits dans les relations interpersonnelles et de disperser leurs énergies en dehors de la ligne des objectifs à atteindre de concert.

Cette constatation met en lumière l'importance de la préparation des esprits comme première étape dans l'instauration d'un régime quelconque de participation. Plus on pourra s'assurer, par le truchement d'une information abondante, honnête et dynamique, d'une adhésion généralisée des mentalités aux objectifs légitimes à poursuivre, plus il devrait être facile de mobiliser les énergies des divers partenaires envers leur réalisation. C'est à ce sujet que l'adage bien connu : « il faut savoir perdre du temps pour en gagner » prend toute sa signification. On aura beau imaginer et mettre en place les structures les plus ingénieuses possibles et doter ces organismes de pouvoirs et de responsabilités témoignant d'un profond souci de démocratisation du système, on aura quand même manqué le départ sur la piste tant et aussi longtemps qu'on ne sera pas assuré qu'il existe une congruence suffisante entre les valeurs légitimant la mission à accomplir et le système de valeurs des responsables chargés d'exécuter cette mission.

L'étude a aussi démontré les liens étroits qui existent entre l'efficacité d'un groupe et le type de normes qui prévalent. La connaissance des règles du jeu de la participation démocratique et le désir manifeste des membres d'une équipe de se conformer à de tels standards dans leur groupe paraît être un des facteurs les plus importants de l'efficacité du groupe. Lorsque les partenaires en présence ne s'entendent pas, consciemment ou non, sur les modalités de comportement de l'équipe justifiées par les circonstances et par la nature même de la tâche à accomplir, il est raisonnable de prétendre qu'une grande partie des énergies disponibles doit être investie dans la résolution de conflits internes, réduisant ainsi la valeur et l'étendue des réalisations possibles.

Ici encore, il ne faut donc pas sous-estimer l'importance d'une initiation intensive et systématique des partenaires en présence dans quelque structure de participation que ce soit aux exigences particulières qu'imposent, et la dynamique du travail en équipe et les impératifs de la tâche à accomplir. Une fois assuré l'engagement des partenaires envers le respect et la promotion de normes jugées propices au rendement du travail d'équipe, on devrait pouvoir constater une meilleure concertation des initiatives, un meilleur consensus dans les décisions et, par ricochet, une plus grande satisfaction des partenaires.

Si les deux variables précédemment commentées influencent de façon conséquente le rendement d'un organisme de participation, il apparaît aussi clairement que l'expérience concrète et répétée de certains comportements d'équipe en diverses circonstances finit par créer un mode ou « pattern » de comportement prévalent qui, selon sa nature, affecte considérablement l'efficacité globale de l'équipe. Il faut bien saisir ici que le comportement usuel d'une équipe n'est pas uniquement fonction des allégeances



normatives et valorielles des membres ; il peut aussi être le fait d'une certaine « conjoncture situationnelle » dont la nature et la forme d'impact sur le comportement d'équipe peuvent être difficiles à analyser. Il reste tout de même que la configuration des modalités usuelles de comportement d'une équipe exerce une influence importante sur l'indice d'efficacité d'un groupe.

Ce fait rappelle implicitement l'importance du leadership dans les groupes de participation. C'est justement un des facteurs prépondérants de ce qui a été appelé la « conjoncture situationnelle ». Les recherches ne manquent pas pour confirmer que le comportement positif d'un groupe est fonction, en grande partie, de l'exercice d'un leadership intelligent qui sait canaliser les motivations des membres selon les circonstances. La qualité du leadership constitue donc un facteur ou variable intermédiaire non-négligeable lorsqu'on veut améliorer le comportement d'un groupe de participation et en définir son efficacité.

Enfin, l'efficacité d'un groupe peut aussi être handicapée par la perception chez les membres d'un manque de support matériel et moral du milieu ambiant. L'efficacité d'une équipe n'est donc pas uniquement dépendante du dynamisme interne qui l'anime. Un groupe de participation doit être perçu comme un sous-système d'un système plus vaste et comme partageant les contingences qui affectent l'évolution du système entier. Si toutes les relations établies dans cette étude tendent à démontrer que pour qu'un organisme de participation fonctionne avec efficacité, il faut qu'il soit implanté en terrain préparé, cette dernière constatation sur le milieu ambiant vient mettre l'accent sur l'importance aussi cruciale pour l'éclosion de l'efficacité d'une « température » externe favorable.

À la fin de ce périple de recherche, on a finalement l'impression que le problème de l'efficacité des groupes de participation est analogique au phénomène de la force d'une chaîne. Une chaîne n'est jamais plus forte que le plus faible de ses chaînons ; de même, relativement parlant, toute lacune plus ou moins grave dans l'une ou l'autre des dimensions étudiées dans cette recherche semble entraîner inévitablement un fléchissement proportionnel de l'efficacité d'un groupe.

## RÉFÉRENCES :

1. McDavid, John W. et Harari Herbert, *Social Psychology*. New York, Harper, 1968, p. 278.
  2. Cartwright, Darwin et Zander, Alvin, *Group Dynamics*, New York, Harper and Row, 1968, 3e édition, p. 102.
  3. Ministère de l'Éducation du Québec, *Hebdo-Éducation*, Québec, 9 juillet 1968, p. 2.
  4. ———— ibid, 15 avril 1969, p. 254.
  5. Corporation des Enseignants du Québec, *Action pédagogique*, Québec, janvier 1968, No. 2, p. 8-9.
  6. Bélanger, Pierre W., Harvey, Valérien, et al., *Rapport préliminaire sur les opinions et attitudes des enseignants face à la réforme pédagogique des écoles élémentaires et secondaires*, (texte miméographié), Québec, Université Laval, novembre 1968, p. 163.
  7. Parsons, Talcott et Shils, Edward A., (ed.) *Toward a General Theory of action*, New York, Harper, 2e édition, 1962, p. 53-61.
  8. Smelser, Neil J., *Theory of Collective Behavior*, New York, The Free Press, 1962, p. 28.
  9. Parsons, op. cit., p. 53.
  10. Parsons, op. cit., p. 54.
  11. Kretch, David C., et Crutchfield, Richard S., et al., *Individual in Society*, New York, McGraw-Hill, 1962, p. 454.
  12. Argyris, Chris, *Integrating the Individual and the Organization*, New York, Wiley, 1964, p. 3-4.
  13. Kluckhohn, Clyde, « Values and Value-Orientations », dans Parsons, op. cit., p. 25.
  14. Smelser, op. cit., p. 25.
  15. Parsons, Talcott, *The Structure of Social Action*, Glencoe, Ill., 1949, p. 75.
  16. ————, *The Social System*, New York, Macmillan, 1951, p. 25.
  17. Smelser, op. cit., p. 28.
  18. Ministère de l'Éducation du Québec, *L'atelier pédagogique, Guide pédagogique no. 5*, Québec, février 1967, p. 8.
  19. ————, ibidem, p. 22.
  20. Miles, Matthew B., *Innovations in Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1964, ch. 25, p. 635-639.
  21. Smelser, op. cit., p. 38.
  22. Halpin, Andrew W., « A Paradigm for Research on Administrator Behavior » dans Roald F. Campbell and Russell T. Gregg, (eds). *Administrative Behavior in Education*, New York, Harper, 1957, p. 165-166.
- \*\* Brassard, Jean R., *Étude de la relation entre l'efficacité des ateliers pédagogiques des écoles primaires de la Province de Québec et les orientations d'action des partenaires*. Thèse de doctorat, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa (miméographié) Ontario, Canada, 1970, viii — 172p.