

Marcel Lavallée

Étude de Curriculum

Théorie et pratique

Interest in curricular studies is relatively recent and quite limited when compared with that which philosophy of education and school organization have always fostered. In Quebec, Marcel Lavallée stands among the pioneers in the study and practice of curriculum development and evaluation. In this article he first tries to justify the doubtful scientific status of curriculum studies. Then he proposes a universal model to clarify the nature and dynamics of curriculum. His practitioner experience is reflected in his awareness of the constraints that the political and social macrostructure operates on school programs. The inclusion of curricular studies in teacher training activities should enable teachers to play an active role in curriculum development.

Depuis que l'école existe, il existe des programmes d'études. Cela va de soi de par la fonction même de l'école. Toutefois le problème commence là. Qu'est-ce qui fait partie du programme d'études? Comment l'élabore-t-on? Y a-t-il des moyens, des méthodologies d'élaboration qui pourraient permettre à cette activité humaine d'être appelée science de l'élaboration et de l'évaluation des programmes d'études, ou comme disent certains, d'être appelée science du curriculum?

Le terme curriculum tel que nous le connaissons apparaît pour la première fois dans la documentation pédagogique en 1918 dans un volume de Franklin Bobbit, *The Curriculum*, publié de nouveau en 1971, par ARNO Press, de New York.

Ce terme a couvert et couvre encore beaucoup de significations. C'est d'ailleurs le premier obstacle à l'étude de ce problème. Le terme recouvre trop d'éléments pour certains; pas assez, pour d'autres. Nous pourrions disserter longuement sur les terminologies (Gower, Scott, 1977) et les significations attribuées au concept ou au terme curriculum. Georges Goulet, a présenté sur ce point une dissertation doctorale fort impressionnante à l'Université d'Ottawa en 1976. Il conclut d'ailleurs qu'en français nous ne devrions utiliser que pro-

gramme d'études. Mon désaccord sur ce point et celui d'autres auteurs soulignent bien qu'il existe des dissidences terminologiques et c'est là le premier problème que soulève l'établissement d'une science du curriculum. Dans le présent article nous nous interrogerons sur le statut scientifique de l'étude du curriculum. Puis nous décrirons la nature et l'interaction des éléments constitutifs d'un modèle universel d'étude du curriculum. Dans une troisième partie, nous soulignerons les facteurs qui imposent des contraintes sur l'application d'un tel modèle.

L'étude des curriculum est-elle une science?

Une science possède un certain nombre de caractéristiques telles qu'un ensemble de connaissances de valeur universelle, un objet et une méthode déterminée. Ces connaissances sont habituellement fondées sur des relations objectives véritables.

Or si nous y regardons de près, la science des curriculum possède toutes ces caractéristiques. Pourquoi alors ne parvient-elle pas à s'imposer comme science?

Les programmes d'études contiennent toujours des buts et des objectifs généraux; ils possèdent tous un contenu; il y a toujours un intervenant: le maître — qui enseigne, met en situation et évalue, du moins, il fait rapport ou il établit un bulletin.

Nous savons même que, dans tous les pays, les programmes d'études concernent l'enseignement de la langue maternelle, de la mathématique et de matières complémentaires. Nous savons que presque tous les pays disposent d'études sur les buts des différentes disciplines, sur les disciplines ou champs d'études eux-mêmes, sur les maîtres et sur la façon d'établir des évaluations appropriées d'élèves. Le corpus de connaissances dans le domaine curriculaire existe donc au delà de tout doute.

De plus, selon Bobbit (1918), le curriculum contient l'ensemble de ce que les enfants et les adolescents doivent faire et expérimenter en vue de développer les habiletés nécessaires à l'état adulte.

Aucun spécialiste du curriculum n'accepterait cette définition, mais il faut reconnaître à Bobbit le souci de justifier rationnellement ce qui se passe à l'école. De fait, il posait deux questions fondamentales que se pose toujours l'homme moderne:

1. De quoi l'enfant a-t-il besoin pour devenir adulte?
2. Est-ce que l'école répond à ce besoin?

Pour Firth et Kimpston (1973) il est nécessaire de fournir un certain nombre d'éléments qui rendront l'action éducative opérationnelle, c'est-à-dire, cons-

ciente, efficace et utile. Pour eux, c'est ce que fait le curriculum, car il constitue une interaction complexe, mouvante et vitale de personnes et de choses dans un milieu en évolution. Il comprend des questions à débattre, des forces à rationaliser, des objectifs à préciser, des programmes à mettre en place et un produit à évaluer.

Donc, que l'idée que l'on se fait d'un curriculum soit vieille ou récente, il semble que l'objet ne varie guère: *c'est toujours ce qui se passe dans l'école.*

Finalement se pose le problème de la méthodologie qui comme celui de la terminologie, empêche l'étude des curriculum de s'affirmer et de s'imposer comme science.

Des études exhaustives existent sur le maître lui-même, sur les qualités, les tâches, les fonctions, les types de maîtres, il en est de même sur les contenus, sur les disciplines; il en existe aussi sur le sujet d'éducation, quoiqu'il reste beaucoup à faire du sujet-adolescent au sujet-adulte et du sujet-adulte jusqu'à l'étudiant du troisième âge. Il existe aussi beaucoup de publications sur les objectifs, cependant à ce niveau les documents politiques sont peut-être plus nombreux que les documents scientifiques.

On peut donc constater qu'il existe beaucoup d'études sur chaque élément du phénomène enseignement-apprentissage, mais très peu sur *les relations entre les éléments*. Cette carence méthodologique peut s'expliquer de trois façons.

L'étude partielle du phénomène curriculaire

La démarche scientifique exige qu'on observe d'abord des faits, qu'on les compare, qu'on les mesure. Dans le domaine du curriculum on a observé des faits, on les a comparés et on les a mesurés, mais les faits étaient liés à l'un ou l'autre des éléments du phénomène enseignement-apprentissage. On a ainsi pu instaurer une science de l'enfant, un début d'une science du maître, etc., mais on n'a pas encore réussi à établir une science de l'apprentissage, ni de l'enseignement et encore moins de ce qui se passe à l'école, i.e., du curriculum.

La méthodologie traditionnelle de la recherche en pédagogie et éducation

En général la documentation scientifique en matière d'éducation, reprend toujours la même méthodologie: la mise en regard d'un groupe de contrôle et d'un groupe expérimental, quelle que soit l'hypothèse posée. Dans certains cas, des études semblent plus raffinées parce qu'elles tiennent compte de plusieurs variables ainsi que de leurs effets et qu'elles s'appuient sur des techniques statistiques plus sophistiquées; mais fondamentalement la méthodologie reste la même et pourtant c'est ce facteur entre autres, qu'il faut changer.

Dans la réalité de tous les jours, un enseignant n'enseigne jamais à des groupes pairés; la variable étudiée est toujours polluée par un ensemble d'autres variables. Tous les chercheurs le savent et tous les étudiants en éducation aussi, puisqu'ils concluent toujours de la même façon leurs travaux de recherche: toute chose étant "égale d'ailleurs", l'hypothèse nulle se vérifie ou ne se vérifie pas.

Pour étudier le phénomène curriculaire, il faut laisser courir les variables, parce que dans la réalité scolaire, les variables courent. C'est Cardinet (1973) qui a eu le courage de le reconnaître pour la première fois. Et quand le chercheur laisse courir les variables il les voit, il les observe, il peut les analyser et en conclure que toutes choses ne sont pas "égales d'ailleurs."

Les recherches inutiles

Il semble que trop de recherches inutiles soient entreprises. Ainsi il est généralement reconnu qu'il n'existe pas de méthode d'enseignement qui soit universellement excellente et qu'il n'existe pas de maître idéal; pourtant il y a encore des étudiants qui mènent des recherches dans ce domaine et des lecteurs qui s'intéressent à ce type de recherche. C'est là un mode archaïque de fonctionnement.

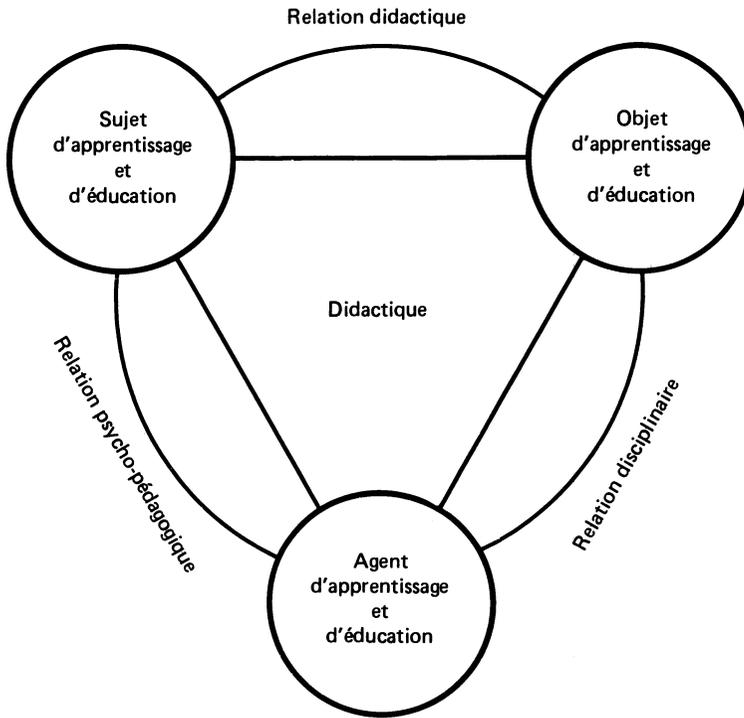
Compte tenu de la méthodologie déficiente qui oblige à n'envisager qu'un aspect du phénomène à la fois, qui fabrique des groupes d'observation artificiels, il faut recourir à une méthodologie nouvelle fondée sur une vision globale de ce qui se passe à l'école.

Proposition d'un modèle universel d'étude de curriculum

Nous avons eu au cours des dix dernières années l'occasion de réfléchir sur ce qui se passe à l'école et nous avons acquis un certain nombre de certitudes, entre autres, celle qu'il y a beaucoup d'éléments dans le système scolaire qui pourraient changer, si les chercheurs s'engageaient plus à fond dans la recherche globale du phénomène scolaire et non seulement dans des recherches de méthode A versus méthode B.

D'une manière générale, on peut établir le cadre universel suivant: Compte tenu que l'objet d'étude en question est ce qui se passe à l'école — un étudiant se rend à un endroit désigné² où il fait des apprentissages avec ou sans l'aide des agents qui s'y trouvent — nous proposons dans la perspective d'une science du curriculum un modèle que nous avons élaboré dans le cadre universel ci-dessous:

Quelle que soit la façon d'envisager l'école, on devrait pouvoir la concevoir selon un modèle universel. Tout récemment une équipe de professeurs en éducation (Riendeau *et al.*, 1976) tentait d'analyser les principaux modèles théoriques



d'éducation en se fondant sur une grille reliée à l'éducation permanente. Cette façon de procéder comporte une erreur fondamentale: celle de classer un tout à partir d'une de ses parties. En d'autres mots, c'est comme classer les insectes à partir de ceux qui ont des ailes parce qu'il y a beaucoup d'insectes qui possèdent des ailes. Le fait que la notion d'éducation permanente est une notion nouvelle, qu'on en parle dans tous les cercles éducatifs et politiques, que les gouvernements y consacrent beaucoup d'argent, ne suffit pas pour en justifier l'utilisation comme principe d'analyse de ce qui se passe à l'école.

Notre schéma peut servir à distinguer et à apprécier différents courants pédagogiques:

La pédagogie centrée sur le sujet — qui va de la pédagogie libertaire à la pédagogie dite de situation.

La pédagogie centrée sur l'objet — qui va de la pédagogie de la discipline à la pédagogie d'endoctrinement.

La pédagogie centrée sur l'agent — qui va de la pédagogie démocratique à la pédagogie autocratique.

L'analyse de ces pédagogies révèle que l'une ou l'autre met l'accent sur l'un des éléments du système, mais qu'aucune n'englobe l'ensemble des éléments. Par conséquent, aucune ne rend compte de la réalité totale de l'école, c'est-à-dire, à la fois du sujet, de l'agent, de l'objet et des interrelations qui articulent ces éléments fondamentaux, tel que le schéma de notre modèle universel l'indique.

Le sujet

De nos jours, et encore plus dans l'avenir, le sujet de l'école est et sera l'homme, de sa naissance jusqu'à sa mort, c'est-à-dire, l'homme pris dans son sens universel. Quels que soient l'âge, les capacités intellectuelles et physiques, les goûts, les intérêts, et les désirs de ce sujet, l'école doit se préparer à répondre aux besoins de ce sujet même si elle partage cette responsabilité avec d'autres institutions. L'éducation des adultes, la formation permanente suit déjà des concepts introduits dans l'institution scolaire et l'idée de l'intervention scolaire avant cinq ans est déjà bien assise dans les revendications des tenants des garderies, des classes maternelles de quatre ans (qui existent déjà pour l'accueil des immigrants), des services à la petite enfance. Dans les années à venir, il est possible que l'école imite la médecine qui intervient déjà sur le foetus et l'embryon.

On a désigné le sujet de l'école par plusieurs termes, tels l'enfant, l'élève, l'étudiant, le s'éduquant, l'apprenant, l'enseigné. etc. Chaque mot recouvre des réalités et des significations différentes. En français, on distingue habituellement par l'élève, le sujet qui fréquente l'école primaire et secondaire, réservant le terme étudiant aux niveaux supérieurs; le s'éduquant (Angers, Palkiewicz, Lavallée, 1973) veut signifier que le sujet est maître de son éducation. L'apprenant (ministère de l'Éducation) veut signifier qu'à l'école la tâche principale du sujet est d'apprendre. L'enseigné est le terme de la dichotomie classique: enseigné-enseignant; il porte une signification passive par rapport à l'enseignant qui serait actif.

Pour nous, le sujet recouvre toutes ces réalités; il est de fait l'homme avec ses capacités, ses handicaps. L'enfant dit de l'enfance inadaptée est un sujet; l'étudiant à temps partiel est un sujet; l'adulte est un sujet; etc.

L'agent

Avant la révolution tranquille des années 60, l'agent scolaire était principalement le maître. D'ailleurs à ce moment-là, le sujet était soumis à l'influence de peu d'agents. A part les parents et les hommes d'Eglise, (Lefebvre, Bernard, 1980) peu d'agents avaient des chances d'intervenir auprès des sujets. Or, comme le soulignent Riendeau *et al.* (1976), les occasions de s'éduquer dans le monde actuel ne manquent pas. La science et la technologie ont multiplié ces possibilités: la presse, la radio, les livres, les revues, la télévision, le cinéma, les documents visuels ou sonores, etc. peuvent devenir autant d'occasions de faire son éducation. En d'autres termes, l'agent scolaire, le maître, n'est plus le

seul détenteur de la transmission de la culture, du savoir et des habiletés. Pourtant, il y a encore des maîtres qui croient que les sujets n'apprennent que ce qu'ils leur montrent. Je ne serais pas loin de penser avec Illich (1971) que certains sujets apprennent malgré leurs maîtres. Combien de conflits surgissent à l'école à cause de cette croyance? Reconnaître pour un maître qu'il n'est plus le maître, et cela malgré les apparences, est frustrant surtout s'il n'est pas lui-même autonome. Car malgré qu'il soit protégé par un syndicat qui lui dit ses droits et ses privilèges, qui lui dit l'heure à laquelle il commence à éduquer, l'heure à laquelle il finit, le nombre d'élèves auxquels il a droit, le nombre de minutes et de périodes qu'il doit consacrer à sa tâche d'éducateur, l'indemnité salariale à laquelle il a droit, le maître ne doit pas s'illusionner sur son rôle. Il n'est plus le seul maître, et beaucoup de ses sujets pourraient lui en enseigner, non seulement dans les autres domaines de l'enseignement, mais parfois dans son propre domaine. Les maîtres de la rue, de la scène, du petit écran sont parfois de meilleurs éducateurs que ceux que l'on trouve à l'école. Le terme maître ne recouvre donc pas la totalité de l'agent; mais le terme agent devient universel dans la mesure où l'agent signifie tout ce qui à l'école favorise ou réalise la relation du sujet scolaire avec l'objet scolaire.

L'objet

L'objet d'apprentissage et d'éducation scolaire correspond à tout ce que l'on peut apprendre à l'école. D'une manière conventionnelle, il s'agit des disciplines telles la mathématique, l'histoire, la géographie, la physique, ou des comportements comme lire, écrire, ou des habiletés supérieures telles, appliquer des principes, résoudre des problèmes ou encore des attitudes (pour lesquelles on commence de plus en plus à voir dans les possibilités de l'école la capacité réelle de les développer) telles, apprécier les arts et les lettres; valoriser le travail manuel; accepter l'immigration, etc.

En effet, l'école a suppléé aux parents quand les tâches du monde du travail ont commencé à devenir de plus en plus spécialisées et que la demande pour des fonctions non traditionnellement acquises dans la famille se fit ressentir. Ces deux critères de scolarisation existent encore, même s'ils ont changé l'aboutissement de la scolarisation. D'ailleurs, les tâches sont tellement spécialisées qu'un même individu peut au cours de sa vie devenir compétent dans plusieurs domaines sous la poussée du changement technologique pris dans son sens le plus large. C'est pour cela que l'objet scolaire, tout en gardant une certaine quantité de savoir importante, se modifie en objet de qualité qui touchera à l'adaptation, au changement créateur, à la critique constructive et à la tolérance. Cependant l'objet ne saurait être universel car il est douteux qu'on pense apprendre à l'école tout ce que la vie contient de savoir. L'objet scolaire est donc restreint par le rôle même de l'institution scolaire.

Les relations entre les éléments fondamentaux

Ces éléments fondamentaux qu'on retrouve à tous les niveaux de l'école, que ce soit à la maternelle ou à l'université, que ce soit avec des adolescents qui étudient à plein temps ou des adultes à temps partiel, que ce soit avec des enfants dits inadaptés ou des enfants réguliers, sont en interaction fonctionnellement. C'est pourquoi il semble que toute tentative de dichotomiser ce qui se passe à l'école soit simpliste, erronée et non conforme à la réalité. Sont incluses dans ce jugement la dichotomie pédagogie organique — pédagogie mécaniciste d'Angers (1974), la dichotomie pédagogie traditionnelle — pédagogie nouvelle de Riendeau *et al.* (1976) et la dichotomie pédagogie de reproduction — pédagogie de création de Lépine (1977), parce que ces distinctions conduisent à une conception fragmentaire de la relation éducative.

Or la relation éducative de l'école est complexe, mais non incompréhensible. Dans la réalité de l'école, les trois facteurs en relation sont assez simples à décrire. Toutefois il est beaucoup plus difficile d'expliquer comment la relation évolue selon les circonstances en utilisant une terminologie appropriée.

Mais comment se retrouver dans les dédales des terminologies de la pédagogie humaniste, humaniste institutionnelle, progressive, mécaniciste, cybernétique, traditionnelle, traditionnelle renouvelée, de l'enseignement systématique, de l'éducation centrée sur la personne ou sur le groupe, de la pédagogie normative, communautaire, de l'andragogie, etc.?

Pour obvier à ces difficultés, nous démontrerons comment le modèle universel proposé peut clarifier l'interaction fonctionnelle des facteurs fondamentaux.

Dans ce modèle il existe trois types de relation: la relation entre le sujet et l'objet; la relation entre le sujet et l'agent; la relation entre l'agent et l'objet.

La relation entre l'agent et l'objet ou la relation disciplinaire

La relation disciplinaire — peut-être existe-t-il un meilleur terme — rend compte de la nécessité pour l'agent de se considérer lui aussi comme sujet par rapport à l'objet. La matière de l'objet, habituellement une discipline, telle l'histoire, telle la chimie, évolue. Par exemple la divisibilité de l'atome est maintenant démontrée. Le maître doit demeurer un éternel sujet, tout comme le sujet à qui il "enseigne". D'ailleurs, il doit se maintenir à jour non seulement dans la discipline de sa spécialité mais aussi dans ce qui concerne le sujet: les attitudes, les habiletés d'adaptation, etc.

La relation entre l'agent et le sujet ou la relation socio-psychopédagogique

Cette relation s'est modifiée constamment depuis une trentaine d'années. Quand le professeur était soucieux d'atteindre par son enseignement la moyenne de ses élèves, il adaptait plutôt ses leçons que sa façon de procéder; sous l'impulsion de l'application des principes de la psychologie, on a connu au Québec dans les années 1950 à 1970, une préoccupation des professeurs à chercher comment on pouvait atteindre chaque élève.

Cette relation fait état de tout l'aspect personnel entre le maître et le sujet. On a d'ailleurs traité de cet aspect sous le titre "la relation maître-élève" que je trouve toutefois trop restrictif parce qu'il fait référence surtout au maître et à l'élève du primaire.

De nos jours, il est de plus en plus acquis que les relations entre ces deux éléments du modèle sont influencées non seulement par la personnalité de l'un et de l'autre, mais aussi par toute une autre série de variables relevant de conditions extérieures aussi bien au maître qu'à l'élève.

Par exemple, le rapport maître-élève est décidé sans tenir compte du consentement de l'un et de l'autre. Il en est de même pour le nombre d'heures en classe, le genre de maîtres que devraient rencontrer les élèves; le genre d'élèves à qui devraient enseigner les maîtres; l'origine sociale des élèves, etc.

Ainsi, l'élève dont le père est décédé a plus de "chances" de quitter l'école sans diplôme;³ il y a encore plus de garçons du secteur professionnel que du secteur général qui abandonnent l'école. Un francophone dont le père a moins de 12 ans de scolarité et qui gagne moins de \$17,000 par année a moins de chance de poursuivre ses études au collégial qu'un francophone dont le père a plus de scolarité et de revenus. La relation entre le maître et l'élève ne peut donc plus se limiter à une analyse seulement des personnalités (Rogers, 1976) mais elle doit embrasser⁴ toutes les variables influençant l'un et l'autre.

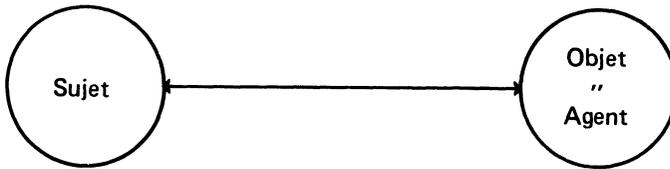
La relation entre le sujet et l'objet ou la relation didactique

La fonction fondamentale de l'école consiste à placer formellement un sujet en relation avec un objet. Cette relation prend des dimensions multiples selon le sujet et selon l'objet. Par exemple, un élève de 6 ans qui arrive à l'école en sachant lire (1 cas sur 5000) possède déjà l'objet que veut lui offrir l'école. Par contre un élève sourd-muet aveugle est totalement dépendant du système scolaire (ou d'un autre système) pour apprendre à lire; il est un altérodidacte. La relation didactique peut donc être analysée selon un continuum qui va de l'autodidactie à l'altérodidactie. A une extrémité, le sujet n'a pas besoin des situations d'apprentissage que lui fournit l'école par rapport à un objet déterminé; à l'autre extrémité, il a besoin de situations d'apprentissage efficaces et significatives que malheureusement ne lui a pas toujours fournies l'école.

Il est faux de croire qu'en tout temps, qu'en toute occasion, le sujet doit être placé en situation d'altérodidactie, i.e., qu'il a besoin du maître, de ses interventions comme c'est le cas de l'enseignement magistral ou de la pédagogie traditionnelle. Il y a toutefois des situations où ce type d'enseignement ou de pédagogie est requis, alors l'intervention directe et magistrale est justifiée. C'est le cas chaque fois qu'un sujet ne peut entrer en relation autonome avec l'objet, et il y en a!

Dans une interrelation normale entre le sujet, l'objet et l'agent, les trois éléments se déplacent, si l'on peut dire, selon les caractéristiques de l'un ou de l'autre.

Ainsi lorsqu'on parle d'enseignement magistral et de pédagogie traditionnelle, l'on veut signifier que l'agent intervient directement au niveau de la décision du quoi et du comment enseigner. Le sujet n'a pas grand chose à dire et l'agent s'identifie à l'objet. Au lieu d'avoir trois éléments distincts, il ne reste que deux éléments: le sujet et l'agent-objet.



Ce type de relation en soi n'est pas à déconseiller; il n'est pas mauvais mais il doit être utilisé quand c'est nécessaire. Brophy (1979), dans un article fort bien documenté sur la façon d'enseigner du maître et sur l'apprentissage que réalise le sujet a démontré que le maître joue un rôle important par une intervention directe (magistrale, de pédagogie traditionnelle, enseignement directif) quand il s'agit d'un objet lié aux objectifs scolaires fondamentaux comme lire, écrire, compter, ou quand l'objet consiste à étendre un champ d'études. (Il semble que les sujets ont tendance à n'apprendre par eux-mêmes que des connaissances partielles ou simplifiées). Ce qui est grave toutefois c'est quand un agent adopte ce seul mode d'intervention.

Or tous les éléments sont importants et doivent être analysés en relation, qu'il s'agisse du niveau préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire ou d'éducation permanente.

Le modèle en action

L'institution scolaire existe. Elle comprend trois éléments fondamentaux interreliés: le sujet, l'objet et l'agent. Toutefois ces éléments sont soumis à des contraintes intérieures et extérieures qui influencent le système tout entier. Il y a d'après Spady (1980) quatre séries de contraintes: le système de valeurs de la société qui maintient l'école; la définition des rôles; la structure organisationnelle et les relations du pouvoir. Ces contraintes enlèvent toutes possibilités d'indépen-

dance à l'un ou l'autre des éléments constitutifs du modèle. Ainsi, dans un tel contexte, le sujet ne peut pas apprendre à l'école tout ce qu'il veut; l'objet est prédéterminé dans bien des cas et l'agent ne peut agir dans le système à sa manière propre.

Le système des valeurs

L'école, institution de la société, est influencée par elle. Il est difficile de déterminer si c'est la société qui influence le plus l'école ou si c'est l'école qui influence le plus la société. Les agents de l'une sont aussi les agents de l'autre. Le professeur est aussi un citoyen, tout comme l'élève, l'administrateur. Les valeurs de l'être-scolaire se confondent à celles de l'être-citoyen.

Dans les deux cas, toutefois, l'un et l'autre s'entendent sur la démocratisation de l'école. Pourtant c'est sur la réalisation de cette démocratie qu'on ne s'entend plus. On a inventé le pluralisme. La démocratie des agents du gouvernement n'a pas le même sens que celui qui est accepté par les agents du syndicat. La démocratie des maîtres n'a pas le même sens que celle des parents. Il est probablement difficile d'identifier avec justesse toutes les valeurs de notre société et toutes les nuances avec lesquelles elles se présentent; il est toutefois facile de reconnaître que le système de valeurs est pluraliste. Mais encore là, la reconnaître ne règle rien. (Marcil-Lacoste *et al.*, 1979, p. 15). Il faut savoir identifier les valeurs sous-jacentes et issues du pluralisme. L'activité éducative est une action orientée, une poursuite de quelque chose, un cheminement vers quelque chose. L'école doit identifier ses valeurs, malgré la difficulté de la tâche, autrement elle tombe facilement dans la trivialité comme le soulignent Naud et Morin (1978) dans un excellent ouvrage sur les valeurs.

“Mais il faut bien constater l'étalage de la trivialité, voire de la vulgarité, souvent favorisé par la commercialisation des médias; la promotion des pseudo-valeurs ou des valeurs illusives, associées plus ou moins pêle-mêle aux vraies; . . .”

C'est Hirst (1972, p. 143) qui écrivait que s'il acceptait que les maîtres professent ce qu'ils veulent, ils devraient au moins donner les raisons et les arguments qui les amènent à agir ainsi.

Il est donc indéniable que les valeurs de la société influencent ce qui se passe à l'école. L'accroissement rapide des divorces, la baisse spectaculaire des naissances ont modifié la famille et rendu l'exercice de l'autorité parentale souvent plus difficile et souvent inefficace (Naud et Morin, 1979, p. 9). De ce coup, l'autorité tout court change de sens. Et comme la laïcisation des clercs survient aussi en même temps, les jeunes doivent chercher leurs valeurs ailleurs que dans les lieux traditionnels des valeurs québécoises: la famille et l'Eglise. Jadis implicites au système, les valeurs doivent donc être rendues explicites. (Naud et Morin, 1979, p. 139-141; Hirst, 1972, p. 143).

La définition des rôles

Des parents qui se désistent, des clerks qui s'effacent, l'avènement de nouveaux maîtres, la montée des syndicats, l'émergence d'associations de jeunes, le prestige des héros de la télévision, sans parler de l'influence des maîtres obscurs de la rue, sont autant de faits qui rendent difficile la définition des rôles de l'école et de ses agents.

Il semble qu'au Québec, une certaine tradition s'installe à première vue acceptable et désirée. En effet depuis vingt ans, nous avons assisté au Québec à deux révolutions et toutes deux sont issues du gouvernement. La révolution tranquille fut réalisée par le gouvernement Lesage, la révolution de la qualité de la démocratisation, commencée sous le régime Bourassa, se fait actuellement par le gouvernement Lévesque. Les marxistes-léninistes ne savent plus où donner de la tête, nos révolutions québécoises sont étatiques et non de masse!

Le danger toutefois, c'est de croire qu'on peut s'attendre à tout de l'Etat et que l'Etat est responsable de tout. Nous savons tous que nos syndicats de professeurs, par exemple, emploient largement une dialectique marxiste-léniniste qui amène à considérer l'Etat comme un patron qu'il faut abattre ou du moins qu'il convient de confronter sur tous les plans, même si ce qu'il fait est correct, juste et équitable.

Le premier responsable de l'école dans notre société comme dans toutes les autres, c'est le gouvernement. Au Québec, ce gouvernement est élu par un mode d'élection jugé exemplaire par toutes les démocraties dignes de ce nom. Le gouvernement a des responsabilités et, malgré les divergences politiques, nous sommes à même de reconnaître que les gouvernements des vingt dernières années les ont prises à l'égard de la chose scolaire. Mais le gouvernement doit se faire lui-même l'interprète des opinions émises dans sa société. Lui-même comme pouvoir politique présente une option dominante, mais celle-ci doit être ajustée aux pressions et aux lobbyings des différents groupes de la population; c'est ce qui engendre le pluralisme mentionné ci-devant.

Les secondes responsables de l'école (à ne pas confondre avec éducation) sont les parents qui, d'une part ont élu un gouvernement et qui, d'autre part, paient de leur travail et de leurs taxes leur tribut au système pour que leurs enfants prolongent et étendent l'éducation qu'ils ont commencées et qu'ils continuent avec eux.

Sur le même pied d'égalité, doivent être considérés les parents qui eux-mêmes demandent, dans le cadre de l'éducation permanente ou régulière, à l'institution scolaire de les aider à promouvoir leur propre éducation.

Finalement et non les moindres, les professeurs sont des responsables de l'école à un très haut niveau de participation. Ils sont privilégiés par leur statut et leurs émoluments, mais ils sont aussi privilégiés parce qu'on leur confie le soin d'autres humains. De tout temps, que ce soit chez les Grecs, chez les bourgeois du Moyen-Âge et même jusqu'à récemment au Québec, devenir maître était un honneur, mais aussi une responsabilité que le titulaire assumait avec beaucoup de zèle et de fierté.

Ces trois responsables jouissent d'attributions partagées. Toutefois le présent gouvernement du Québec est en train de clarifier un certain nombre de rôles. Il définit d'abord lui-même sa responsabilité: il sera responsable des grandes orientations de l'école du Québec. (*L'école québécoise*, 1979, p. 12); il définira les programmes-cadres de chaque discipline d'enseignement; il en fixera les objectifs généraux, tant dans le domaine cognitif, affectif que psychomoteur; il ira jusqu'à en proposer le contenu. Dans cette tâche, le gouvernement s'est adjoint des comités-conseils pour chaque matière d'enseignement qui eux-mêmes ont fait appel à des dizaines de consultants de tous les niveaux d'enseignement et de tous les milieux d'enseignement. Cette façon de procéder est récente au Québec, mais elle témoigne de la responsabilité de nos gouvernements, ainsi que de leur esprit démocratique. A ce jour, on peut dire que si les politiques gouvernementales ont pu depuis vingt ans décevoir dans les résultats, elles n'ont pas déçu dans les efforts de modernisation et de démocratisation.

C'est donc au niveau de l'état tout entier que le gouvernement est responsable. Les parents par leurs associations tentent d'influencer le gouvernement dans un sens ou dans un autre, mais leur participation est limitée comme le démontre le dernier scrutin du 6 juin 1980 où pas plus de 13% des parents ont participé aux élections des commissaires d'écoles. Pourtant c'est au niveau local que devrait s'exercer la responsabilité première des parents parce qu'elle est immédiate et directe et que seule l'école locale pourra répondre à la fois aux impératifs de l'état et de la communauté particulière. En effet si l'école est le prolongement et l'extension de la famille, c'est au niveau local qu'elle a le plus de chances de jouer ce rôle, et ce avec l'aide des parents. Ils sont les porte-paroles de leurs enfants, ils représentent les citoyens formés de la communauté, ils sont le reflet de la société restreinte dans laquelle ils vivent. Ils sont les plus susceptibles de transmettre à l'école les valeurs et les programmes qu'ils désirent pour leurs enfants ou leurs concitoyens. Ils ont donc un rôle important au niveau du projet éducatif.

Enfin il y a les professeurs qui, par délégation de pouvoir à la fois des parents et de l'Etat, assument la responsabilité directe d'intervenir auprès des apprenants enfants ou adultes. Cependant, au Québec comme ailleurs, leurs préoccupations professionnelles ne sont pas toutes centrées sur la pédagogie, surtout depuis la montée croissante des syndicats. L'école est devenue l'enjeu de pres-

sions syndicales variables et épisodiques qui peuvent orienter fortement l'action des enseignants auprès des "enseignés".

La structure organisationnelle

La structure organisationnelle est nécessaire et généralement bénéfique. Tout système peut sans cesse s'améliorer par la restructuration de certains aspects de son fonctionnement. Ainsi la création des CEGEP, la promotion par matières au secondaire ont constitué dans les années 60 des innovations dans la structuration organisationnelle du système scolaire. S'inspirant de la démocratisation de l'enseignement, ces nouvelles structures ont eu une influence directe sur les curriculum. Mais il y a aussi d'autres aspects de la structure organisationnelle qui affectent indirectement ce qui se passe à l'école comme, par exemple, le transport des écoliers domiciliés au-delà de 1 kilomètre de l'école, le rapport professeurs-élèves, le nombre d'heures d'enseignement, etc. D'autre part, certains aspects structurels peuvent susciter des opinions critiques et peuvent être perçus comme étant dangereusement contraignants. Par exemple, Naud et Morin (1979, p. 12) prétendent que la grande spécialisation des enseignants au secondaire empêche de mettre effectivement le souci des valeurs au centre du projet éducatif. D'autre part, Hirst (1972, p. 150) croit que cette spécialisation peut fausser le jeu de la démocratie, parce qu'en accroissant le niveau d'acquisition des connaissances, on risque de condamner un plus grand nombre d'élèves à l'échec.

Les relations du pouvoir

Dans le processus éducatif, il y a les parents, les professeurs, les administrateurs, les commissaires, les agents pédagogiques, le gouvernement. Entre ces personnes physiques et morales, des pressions s'exercent continuellement pour assumer le pouvoir sur l'école. En conséquence toute élaboration et toute implantation de programmes nécessitent une certaine négociation avec ces divers intervenants. Consultation et concertation ne sont pas sans laisser leurs traces et leurs contraintes sur les projets finalement mis en oeuvre. C'est que les spécialistes en programmes et en curriculum se voient souvent forcés d'apporter, dans la pratique, des aménagements à ce qu'ils avaient d'abord esquissé à partir de principes et de théories.

Conclusion

Nous avons rappelé que la science de l'élaboration et de l'évaluation du curriculum n'en est qu'à ses premiers balbutiements malgré l'existence millénaire de programmes d'études de toutes sortes. Nous avons essayé de démontrer l'utilité et la cohérence d'un modèle universel d'analyse englobant tout apprenant, quels que soient l'objet d'études et le professeur (agent). Nous avons attiré l'attention sur certains facteurs qui peuvent influencer le processus éducatif qui se déroule à

l'école. Nous concluons par quelques considérations sur l'étude de curriculum dans l'optique de la formation des maîtres.

Il semble que dans le passé peu d'enseignants aient été initiés à l'élaboration et à l'évaluation des programmes. C'est ce qui explique l'indifférence d'un grand nombre d'entre eux à l'égard des programmes d'études présentement en vigueur ou sur le point d'être introduits dans nos écoles. Faute d'information et de stimulation suffisantes, bon nombre sont peu enclins à la critique constructive des programmes qui leur sont imposés. Il semble donc impératif de pallier cette situation en insérant dans la formation initiale et continue des enseignants, des cours et des activités qui assurent l'émergence de groupes d'éducateurs éclairés bien sensibilisés et capables d'apprécier, de critiquer et de modifier les divers éléments et le fonctionnement des programmes scolaires. La valorisation des cours comportant l'étude des curriculum ne peut être que prometteuse de progrès pour tous les niveaux du système scolaire.

NOTES

¹ Cet article a été partiellement présenté au Congrès de la Société Canadienne pour l'étude de l'éducation, UQUAM, Montréal, Juin 1980.

² A l'avenir, il pourra ne pas se déplacer, mais il aura quand même à se placer dans une situation physique particulière, que ce soit devant sa T.V. ou devant son ordinateur-maison.

³ Gouvernement du Québec, *Les abandons scolaires 1976-1977*, Collection L'accessibilité en éducation, Québec, 1979.

⁴ Gouvernement du Québec, *La persévérance scolaire 1976-1977*, Collection L'accessibilité en éducation, Québec, 1979.

REFERENCES

- Angers, Pierre, "Le Projet éducatif de l'étudiant et les objectifs de programme" *Prospectives*, Vol. 10, no. 1 (février 1974), 8-23.
- Bobbit, Franklin, *The Curriculum*, Arno Press, New York, 1971.
- Brophy, Jere E., *Advances in Teacher Effectiveness Research*. Conférence prononcée à la réunion annuelle de l'American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, 1979.
- Cardinet, Jean, *Comparaison de méthodes pédagogiques ou analyse du système scolaire*, monographie de l'Institut Romand de recherche et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1973.
- Firth, Gerald D. et Richard Kimpston, *The Curriculum Continuum in Perspectives*, F. E. Peacock, Itaca, Ill., 1973.
- Gower, Robert R. et Marvin B. Scott, *Five Essential Dimensions of Curriculum Design: A Handbook for teachers*, Hunt, Dubuque, Iowa, 1977.
- Hirst, Paul H., *Knowledge and the Curriculum*, Routledge Kegan Paul, London, 1974.
- Illich, Yvan, *Une société sans écoles*, Seuil, Paris, 1971.
- Lavallée, Marcel et al. *Apprendre, Didactique par objectifs opératoires*, Educo-Inter, Montréal, 1975.

- Lavallée, Marcel *et al.* Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement in *Bulletin du GREC*, no. 3 UQUAM, Montréal, 1973.
- Lépine, Ginette, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Editions coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1977.
- Marcil-Lacoste, Louise *et al.*, *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.
- Maskowitz, Donald D., Responsible reporting about testing: An Education Correspondent's Perspective in the *Second National Conference on Testing: Major Issues Proceedings*, McGraw-Hill, Monterey, California, 1978.
- Naud, André et Lucien Morin, *L'esquive: l'école et les valeurs*, Gouvernement du Québec, Québec, 1978.
- Riendeau, Marcel *et al.*, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec, 1976.
- Rogers, Carl R., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1976.
- Spady, William, Communication au colloque de l'Association for Supervision Curriculum Development, Nouvelle-Orléans, 4 février, 1980.
- Palkewicz, Jean *et al.* *Ecole secondaire, Essai sur la Problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire*, DIGEES, Québec, 1972.