

L'élaboration des programmes d'enseignement: recherche de modèles

par Gérard PLANTE *

NOUS AVONS longtemps hésité avant de publier cet article. Ce qu'il présente en effet provient d'une recherche incomplète — que l'auteur pour diverses raisons n'achèvera probablement pas. Bien des aspects paraîtront donc insatisfaisants. D'autre part nos réflexions, même inachevées, illustrent une approche nouvelle au problème de l'élaboration du programme d'enseignement, approche que nous croyons féconde. Cette raison, avons-nous pensé, justifie la présentation de cet essai.

Nous nous proposons deux choses quand nous avons commencé ce travail. *Premièrement*, au plan de la pratique, nous voulions essayer de tirer les conclusions qui se dégagent des travaux empiriques effectués par les pédagogues (de chez nous et d'ailleurs) dans le domaine de la préparation et de la révision des programmes: de ces conclusions nous voulions au surplus dégager un modèle opérationnel. *Deuxièmement*, au-delà du plan pratique et opérationnel, nous voulions tenter d'élaborer un modèle théorique per-

* L'auteur est membre de l'équipe de recherche de l'Opération Départ (Montréal) de la direction générale de l'Éducation permanente, ministère de l'Éducation. Le présent texte est le fruit d'un travail personnel et non celui d'un travail de l'équipe de recherche.

mettant une explication du programme d'enseignement considéré comme un produit de notre société globale.

Il est bon de noter que dans notre pensée « programme d'enseignement » n'est pas synonyme de « programme scolaire ». L'expression programme scolaire, pour nous, traduit le terme anglais *curriculum* pris dans son acception la plus large et désignant l'ensemble organisé des expériences multiformes que l'institution scolaire fait vivre à l'élève en vue de l'éduquer.

Quant au programme d'enseignement, il définit dans le présent travail le relevé, la description et l'ordonnance des savoirs que l'institution scolaire se propose de faire acquérir à l'élève en vue de l'éduquer. On peut s'intéresser au programme d'enseignement d'une seule institution ou de tout un niveau scolaire ou de tout un système scolaire; on peut considérer le programme requis pour tel diplôme ou tel grade ou le programme de telle ou telle discipline en particulier. Dans la présente recherche — du moins dans sa première partie consacrée à la recherche d'un modèle opérationnel — l'expression « programme d'enseignement » implique n'importe lequel de ces divers aspects.

I. — Au plan pratique: le processus d'élaboration des programmes

Comment faut-il procéder pour préparer des programmes d'enseignement qui soient conformes aux besoins de notre système scolaire? Pour répondre à cette question, interrogeons deux catégories de travaux: les travaux des praticiens et les travaux des chercheurs.

Les travaux des praticiens

Il est d'usage de minimiser la valeur des travaux empiriques dans le domaine de la préparation des programmes d'enseignement. Témoin le rapport Parent lui-même, qui s'exprime ainsi:

On confie à des comités de spécialistes la tâche de préparer un programme dans leur matière particulière. Chaque comité travaille isolément, sans contact avec les autres spécialistes ni avec des psychologues. Le résultat de ces travaux est présenté à des personnes ou à des commissions qui ne sont pas des spécialistes et qui ont pour tâche d'harmoniser, en un compromis plus ou moins élégant, les exigences divergentes de ces comités¹.

Quant à nous, nous estimons que dans le domaine de l'élaboration des programmes, les études, les analyses, les discussions faites par les praticiens fournissent un apport très utile à la recherche. Ces travaux saisissent souvent avec précision un bon nombre d'aspects subtils du processus de l'élaboration des programmes d'enseignement. Ils cernent aussi très concrètement d'importantes aires de problèmes. Il nous a donc paru capital d'interroger ces ouvrages.

Nous nous sommes d'abord adressé à des œuvres qui présentent des données de provenance internationale, à savoir l'ouvrage de Dottrens exposant l'apport de la pédagogie expérimentale à l'amélioration des programmes d'enseignement², et le compte rendu publié par l'Unesco en 1960, de la vingt-troisième conférence internationale de l'Instruction publique qui portait sur l'élaboration des programmes du secondaire³. Nous avons d'autre part interrogé les

travaux de la commission du programme de l'université Laval, le Rapport Parent, de nombreux articles de la revue *Prospectives*, diverses publications du ministère de l'Éducation et des documents non publiés de la Fédération des Collèges classiques. Nous avons au surplus rencontré des spécialistes qui ont travaillé soit à la refonte des programmes des CEGEP, soit à la refonte des programmes pour adultes à la Direction générale de l'enseignement permanent du ministère de l'Éducation.

Études scientifiques

Pour arriver à une conception systématique et complète du processus de l'élaboration des programmes, l'apport des travaux empiriques ne suffit cependant pas. Dans ce secteur des problèmes éducatifs, comme dans bien d'autres, le mouvement scientifique en pédagogie a suscité de nombreuses recherches, surtout aux États-Unis. L'apport du mouvement scientifique dans l'étude des procédés à suivre pour élaborer les programmes réside non seulement dans des techniques nouvelles mais aussi dans des façons particulières de conceptualiser le processus.

Une première étape est caractérisée par le recours à la technique des comités d'enquêtes. Citons trois exemples: a) le *Committee on the Economy of Time in Education* (N.E.A., 1911). Le travail de ce comité a été considéré comme le premier effort important au plan national pour introduire des méthodes scientifiques dans l'élaboration des contenus d'enseignement⁴. b) la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* (N.E.A., 1912-1918). C'est à cette commission qu'on doit les *Cardinal Principles of Secondary Education*. c) enfin la *Classical Investigation*. Dans cette vaste enquête sur les études classiques, dont le rapport fut publié en 1925-1926, l'*American Classical League* recourait à la méthode des tests.

Une deuxième étape du mouvement scientifique vit l'éclosion et l'exploitation à fond de la technique de la *survey* des systèmes scolaires. On a un exemple de l'application de cette technique dans la *National Survey of Secondary Education*: un ensemble de

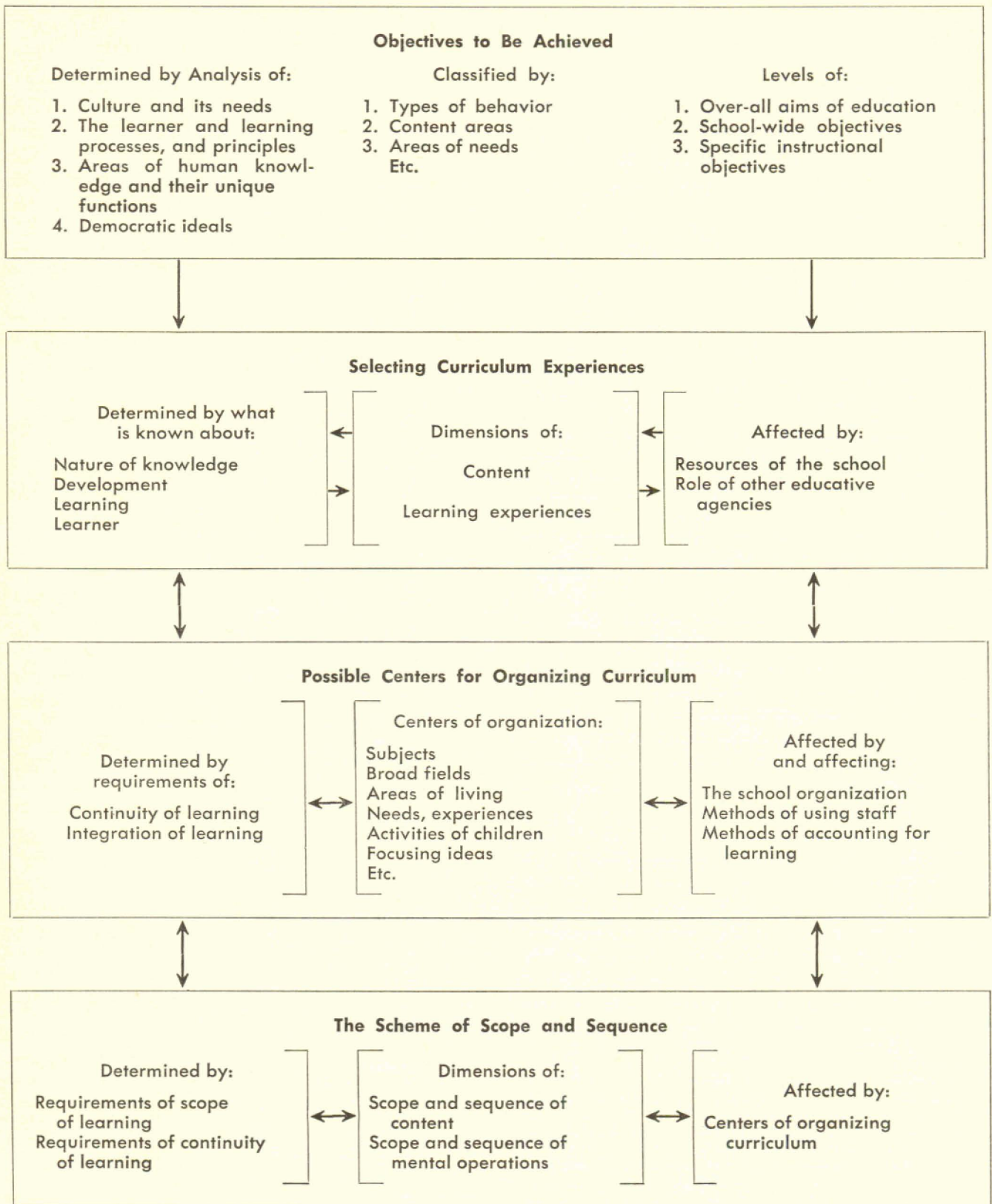
4. J. MINOR GWYNN, *Curriculum Principles and Social Trends*, New York: The Macmillan Company, 1948, p. 32.

1. Rapport Parent, vol. 3, n° 1105.

2. R. DOTRENS, *L'Amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*. Collection « Actualités pédagogiques et psychologiques », Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1957, 254 p.

3. UNESCO, *Elaboration des programmes de l'enseignement général du second degré*. XXIII^e Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève 1960. Publications du B.I.E., n° 215, Paris: Unesco; Genève: Bureau International d'éducation, 1960, 412 p.

A MODEL FOR CURRICULUM DESIGN^a



^a Hilda TABA, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and World Inc., 1962, p. 438.

18 brochures publiées en 1933 par le *U.S. Government Printing Office*.

Un troisième embranchement du mouvement scientifique mit à la mode les analyses d'activités et les analyses documentaires. Cette technique, pour déterminer le contenu des cours, effectue des analyses de tâches, questionne des experts, relève les erreurs commises en cours d'apprentissage. Bobitt⁵ et Charters⁶ se sont signalés dans cette voie. Ce sont des variantes de leurs techniques que l'on utilise encore parfois chez nous.

Les techniques que nous venons de mentionner avaient un caractère parcellaire. Quelle que soit l'ampleur géographique des enquêtes, quels que soient la variété des sources et le caractère des analyses, on ne faisait que multiplier des saisies partielles de la réalité du programme d'enseignement. Le souci d'une globale devait finalement, vers les années 50, inspirer aux chercheurs une autre démarche; et c'est dans le champ de l'approche systématique qu'ils trouvèrent de nouveaux instruments, par exemple: le modèle, au sens de *conceptual framework*. L'ouvrage de Hilda Taba⁷ illustre bien cette nouvelle approche, approche qui s'efforce de dégager les concepts fondamentaux régissant le processus d'élaboration d'un programme. L'ensemble structuré de ces concepts constitue le modèle conceptuel du processus. Le modèle de Hilda Taba est reproduit ci-contre.

Divers concepts à retenir

Sur le problème qui nous occupe ici — à savoir: assurer le déroulement le plus correct et le plus efficace du processus complexe que constitue l'élaboration d'un programme d'enseignement — la littérature issue de la voie empirique et la littérature provenant de l'approche scientifique nous fournissent des ressources considérables. Ce sont d'abord les concepts suivants:

1. la nécessaire *coordination*:
 - a) entre les contenus d'une même matière, d'un niveau à l'autre;
 - b) entre les contenus d'une même matière d'une voie à l'autre.

5. Franklin BOBITT, *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin, 1918, VIII, 289 p.; et *How to Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin, 1924.

6. W.W. CHARTERS, *Curriculum Construction*, New York: The Macmillan Company, 1923, XII, 352 p.

7. Hilda TABA, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and World, Inc. 1962.

2. la nécessaire *compatibilité*:
 - a) entre les matières qu'un élève étudie
— et ses aptitudes
— et son orientation;
 - b) entre les matières qu'un élève aborde pour la première fois
— et sa maturité.
3. le nécessaire *rapport* à maintenir entre le contenu des programmes et l'évolution de la société.
4. la *proportion juste* à établir entre l'importance horaire respective des matières.
5. trois concepts concernant la *nature du programme* d'enseignement facilitent l'établissement des relations ci-haut mentionnées:
 - a) le programme-cadre (provenant des instances supérieures);
 - b) le syllabus (les instances locales ajoutent au programme-cadre);
 - c) le programme de l'étudiant.
6. la nécessaire *participation des maîtres* à l'élaboration des programmes.
7. le caractère *interdisciplinaire* de l'entreprise qu'est l'élaboration d'un programme d'enseignement.

La notion de modèle

Outre ces notions, provenant principalement des travaux des praticiens, il convient de relever la notion capitale de modèle qui nous est fournie par l'orientation la plus récente des recherches en ce qui concerne l'élaboration des programmes.

Le mot modèle se retrouve dans la langue des mathématiciens, des physiciens, des logiciens, des sociologues, des économistes, des psychologues, des cybernéticiens et de bien d'autres spécialistes, y compris les administrateurs et les pédagogues. Si l'on essaie de dégager les éléments communs à toutes les acceptions de ce mot dans les divers contextes où il s'emploie, on peut arriver à la définition suivante: *un modèle est une construction symbolique représentant un système*. Expliquons les termes de cette définition.

CONSTRUCTION. On veut dire par là que le modèle est quelque chose de « fait », de « fabriqué », de « composé » : il résulte d'opérations créatrices, inventives, constructives de l'homme; et il comporte des éléments nombreux et structurés. Les matériaux de cette construction peuvent être de la matière physique (modèle physique, par exemple l'atome de Bohr), des équations (modèle mathématique), des concepts exprimés en propositions (modèle conceptuel). Ces propositions peuvent exprimer soit les concepts qui régissent le fonctionnement d'un ensemble (modèle conceptuel opérationnel), soit les concepts qui permettent une saisie théorique et explicative d'un phénomène (modèle conceptuel théorique).

SYMBOLIQUE. La construction qui constitue le modèle n'est pas voulue pour elle-même, mais comme représentation d'une autre réalité: elle est un symbole qui reproduit l'ensemble de cette autre réalité, ses éléments divers et au moins certains de leurs rapports.

SYSTÈME. La réalité que représente le modèle est toujours « un tout organisé ou complexe, un assemblage ou une combinaison de choses ou de parties formant un tout complexe ou unitaire » : c'est ce qu'on désigne par le mot « système ⁸ ». Elle est presque infinie, la gamme des choses qui peuvent être considérées comme des systèmes: on en découvre dans le domaine économique, dans le domaine social, dans le domaine biologique et dans le domaine des connaissances abstraites; dans les sciences pures, dans les sciences appliquées et dans la technique.

Le modèle est un instrument intellectuel très utile partout où l'esprit veut maîtriser des réalités complexes. Facilitant l'analyse et la perception des rapports, il se prête bien aux exigences de l'esprit dans ses démarches d'explication et de prévision. On s'en sert donc aussi bien dans la recherche pure que dans les sciences appliquées ⁹, comme l'économétrie, la gestion des entreprises ou la recherche opérationnelle.

Dans le domaine de l'éducation, on a eu recours au modèle pour étudier certains processus de pensée

8. Fremont E. KAST et James E. ROSENZWEIG, « La portée de la notion de système pour la gestion des entreprises », *Management International Review*, VII, 4-5: 98.

9. *The Concept and Role of the Model in Mathematics and Natural and Social Sciences*. Proceedings of the Colloquium sponsored by the Division of Philosophy of Sciences of the International Union of History and Philosophy of Sciences organized at Utrecht, January 1960, by Hans Freudenthal. Dordrecht-Holland: D. Reidel Publishing Company; New York: Gordon and Breach, 1961, 194 p.

administrative ¹⁰, ou des problèmes concrets de techniques éducatives ¹¹. Le modèle est d'ailleurs un instrument approprié à toute étude portant sur l'élaboration des programmes d'enseignement. Ce processus peut en effet facilement être considéré comme un système. Il y a là un phénomène qui met en jeu *plusieurs agents* (individus ou équipes), lesquels effectuent *diverses opérations* (opérations de perception, opérations de choix, opérations d'organisation), dont l'objet est constitué d'une part par les *savoirs* présents de l'humanité et, d'autre part, l'être humain dans sa tâche d'« apprenant ». La création d'un modèle correspondant à ce phénomène ou « système » permet de le mieux structurer, d'en assurer le fonctionnement plus correct et plus efficace. Bien des chercheurs, outre Hilda Taba dont nous avons déjà signalé plus haut l'apport, ont utilisé des modèles dans leurs travaux sur les programmes d'enseignement. Signalons Emans ¹², aux États-Unis; l'OISE ¹³, au Canada; Lesne et Montlibert ¹⁴, en France. Nous situant dans la ligne de cette nouvelle démarche, nous avons essayé de constituer un modèle qui permette de saisir les éléments capitaux du processus dans lequel on s'engage lorsqu'on entreprend de bâtir un programme.

Essai d'élaboration d'un modèle

Un modèle conceptuel opérationnel exprime: a) les concepts essentiels qui régissent un phénomène complexe; b) les rapports entre ces concepts. Les concepts peuvent concerner les opérations impliquées dans le phénomène, les étapes, les objectifs, les agents, les produits, les moyens, et toutes autres spécifications de temps ou de lieu: en somme, tous les éléments propres à tout phénomène.

10. Lawrence Eliot Fox, « A Decision Making Model for College Administration: an Exploratory Study of its Use ». Doctoral dissertation: The University of Michigan, 1966, 186 p.

11. James D. FINN, « A Possible Model for Considering the Use of Media in Higher Education », *A-V Communication Review*, XV, 1: 153-157 (Summer 1967).

12. Robert EMANS, « A Proposed Conceptual Framework for Curriculum Development », *The Journal of Educational Research* 59, 7 (March 1966): 327-332.

13. « Geography: A Conceptual Model for Curriculum Design », dans Brian Burnham (edit.), *New Designs for Learning*, Highlights of the Reports of the Ontario Curriculum Institute, 1963-1966; Toronto: University of Toronto Press, 1967, p. 221-228.

14. LESNE et DE MONTLIBERT, « Essai d'élaboration d'un modèle d'analyse sociologique des situations de travail ». Contribution à une recherche sur les besoins en formation, en développement ou en perfectionnement des adultes. Paris: Institut national pour la formation des adultes, décembre 1966, manuscrit dactyl., 56 p.

Les propositions, ou concepts, qui constituent le modèle ici présenté ne sont pas dérivées d'une théorie, mais des expériences diverses d'éducateurs qui, au Québec et à l'étranger, ont travaillé à la préparation de programmes d'enseignement et ont réfléchi sur cette tâche. Il s'agit donc ici d'un modèle empirique. Ajoutons qu'il s'agit d'un modèle d'efficacité. Un modèle peut en effet n'exprimer que ce qui est nécessaire pour qu'un phénomène se produise: on n'a alors qu'un simple « modèle de survivance ». Le « modèle d'efficacité », lui, veut assurer un meilleur fonctionnement du phénomène. Voici donc les propositions constituant notre modèle.

A. — *Les étapes*

1. L'élaboration du programme d'enseignement comporte une phase de préparation, une phase d'expérimentation limitée; une phase d'application généralisée.

2. Un *feedback* correctif doit relier les mécanismes d'élaboration du programme d'enseignement non seulement avec l'étape d'expérimentation, mais aussi avec celle de l'application généralisée.

B. — *Les contraintes*

1. Le système de valeur de la collectivité où s'insère l'institution scolaire impose des données dont il faut tenir compte dans l'élaboration du programme d'enseignement. Ces données sont les implications pédagogiques de ce système de valeurs.

2. Les conditions culturelles, les conditions sociales et économiques de la collectivité où s'insère l'institution scolaire imposent des données dont il faut tenir compte dans l'élaboration du programme d'enseignement. Ces données sont les implications pédagogiques de ces conditions.

3. Le phénomène de la croissance et de l'apprentissage chez l'homme impose des données dont il faut tenir compte dans l'élaboration du programme d'enseignement. Ces données sont les implications pédagogiques de ce phénomène.

4. Le système scolaire impose les structures externes du programme d'enseignement: réseaux d'institutions, divisions horizontales et verticales du système, calendrier de l'année scolaire, etc.

C. — *Les énoncés de fins et d'objectifs*

1. L'élaboration du programme d'enseignement présuppose établies, les fins de l'institution scolaire

ainsi que les fins de chacune des grandes divisions du système scolaire: niveau élémentaire, niveau secondaire, niveau supérieur, secteurs spéciaux, etc.

2. Il incombe aux responsables de l'élaboration du programme d'enseignement d'énoncer les objectifs de chaque matière ainsi que des divers groupements de matières et des diverses voies officiellement approuvés.

3. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre les énoncés d'objectifs d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques du système de valeurs propre au milieu et celles de la psychologie.

4. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre les énoncés d'objectifs, d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques des conditions culturelles, sociales et économiques propres au milieu où s'insère l'institution scolaire.

D. — *Les listes de contenu*

1. Les listes de contenu sont plus ou moins détaillées, selon la conception que l'on adopte de la fonction du maître et selon les méthodes d'enseignement qu'on veut favoriser.

2. La détermination quantitative du contenu d'une matière implique au moins la détermination de son importance horaire.

3. Il peut y avoir pour une même matière, à un même échelon du système scolaire, plusieurs listes différentes de contenu correspondant aux voies et aux groupements divers où s'insère cette matière. Il peut être opportun de ménager une relation d'équivalence entre certaines de ces listes.

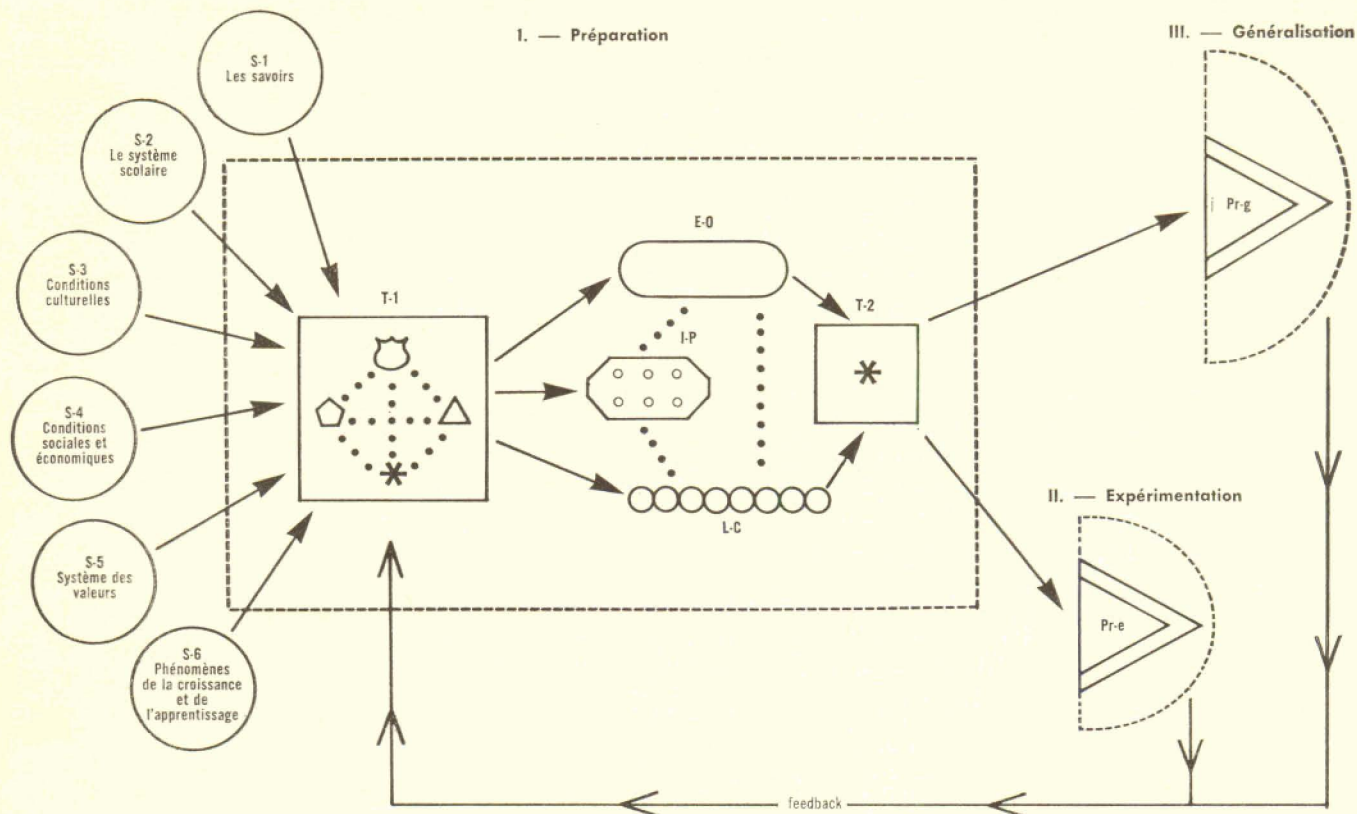
4. Il doit y avoir une relation de conformité entre le programme d'enseignement d'une matière et l'état d'évolution de la discipline dont relève cette matière.

5. Il doit y avoir une relation de subordination entre, d'une part, le contenu du programme d'une matière et, d'autre part, les objectifs de l'institution scolaire, les objectifs de la division ou de la voie concernée et les objectifs de la matière.

6. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre le contenu du programme d'enseignement d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques de la psychologie, et les implications pédagogiques du système de valeurs propre au milieu où s'insère l'institution scolaire.

7. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre le contenu du programme d'enseignement d'une

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT:
MODÈLE CONCEPTUEL OPÉRATIONNEL



----- Ensembles correspondant aux trois étapes de l'élaboration du programme d'enseignement.

••••• Relations entre les éléments qu'elles joignent.

→ Cheminement des données.

⇒ Ligne de feedback.

S-1 S-2 Sources qui fournissent la matière du programme d'enseignement ou qui le conditionnent.

T-1 T-2 Traitement des matériaux: 1^{ère} étape, 2^e étape. A l'intérieur de ces carrés, les symboles représentent les catégories d'agents qui travaillent sur les données.

☞ Instances supérieures.

⬠ Directeurs d'études

△ Professeurs.

* Spécialistes divers (spécialistes de l'élaboration des programmes, spécialistes des disciplines, psychologues, etc.)

I-P Implication pédagogique des sources (S-1, S-2, etc.)

E-0 Enoncés d'objectifs

L-C Listes de contenus

Pr-e Programme d'enseignement à l'état d'expérimentation

Pr-g Programme d'enseignement à l'étape d'application généralisée

N.B. — Le programme d'enseignement peut être plus ou moins détaillé, selon la conception qu'on prône du rôle du maître et des directeurs locaux. C'est ce qu'exprime la double ligne des côtés dans les triangles Pr-e et Pr-g.

part et, d'autre part, les implications pédagogiques des conditions culturelles, sociales et économiques propres au milieu où s'insère l'institution scolaire.

8. Il doit y avoir une relation de coordination entre les programmes de deux niveaux consécutifs: ce qui n'implique pas nécessairement subordination du premier au second.

E. — *Les agents*

1. Les agents qui participent à l'élaboration du programme d'enseignement sont: *a)* le ou les responsables de l'enseignement, au plus haut échelon; *b)* les directeurs d'études aux échelons inférieurs; *c)* les professeurs; *d)* les spécialistes de la préparation des programmes; *e)* les spécialistes universitaires des disci-

plines concernées; *f)* des psychologues; *g)* des sociologues; *h)* des économistes; *i)* dans le cas de l'enseignement professionnel, des représentants des professions.

2. Il faut établir des liens de collaboration entre les nombreux agents qui participent, à des titres divers, au processus d'élaboration du programme d'enseignement.

3. La collaboration entre les divers agents est spécifiée, soit par une relation de co-responsabilité dans la décision, soit par une relation de partage des tâches, soit par une relation de consultation.

Le diagramme de la page 166 illustre les éléments de ce modèle ainsi que les relations qui les structurent.

II. — Recherche d'un modèle théorique

Dans les pages précédentes, nous avons considéré l'élaboration d'un programme d'enseignement comme une tâche, une tâche complexe, à effectuer; et nous avons tenté d'établir un modèle conceptuel opérationnel correspondant à cette tâche, en vue d'en assurer l'exécution correcte. Cette vue de l'élaboration d'un programme d'enseignement est cependant incomplète: elle se borne à une seule dimension: la dimension bureaucratique, pour ainsi dire. Une observation plus poussée des faits va plus loin et voit dans le processus d'élaboration d'un programme d'enseignement, une partie d'un phénomène social complexe.

L'instruction phénomène social

Une première observation: on constate en effet que l'élaboration d'un programme d'enseignement est liée à l'instruction scolaire, c'est-à-dire à l'instruction telle qu'elle se pratique à l'école: le mot « enseignement », ici, n'étant pas pris au sens large d'éducation, mais au sens restreint d'instruction. Une deuxième observation révèle que l'instruction scolaire est une entreprise où des personnes, dans des institutions spécialement conçues pour des fins d'éducation, aident à d'autres personnes à acquérir des connaissances et des savoir-faire. Une telle entreprise constitue un phénomène de nature sociale. Elle implique, en effet, une interaction entre des personnes qui jouent le rôle de maîtres et d'autres qui jouent le rôle de disciples.

Du côté des disciples, c'est une portion considérable de la société qui est engagée: les enfants, les adolescents, les jeunes gens et même des adultes. Du côté des maîtres, c'est toute une profession qui entre en jeu. La société se préoccupe grandement de ce phénomène qui a plus d'un lien avec son système économique, et elle le régit par ses lois. Elle est, d'autre part, profondément affectée par les transformations qu'opère dans les individus le fait que leur sont transmis des savoirs qui constituent en partie le patrimoine culturel de l'humanité. L'instruction scolaire constitue donc un phénomène social; et c'est ce phénomène social qu'il faut analyser, si l'on veut étayer sur une théorie les conceptions pratiques qu'on peut entretenir au sujet du processus d'élaboration des programmes.

La méthode structurelle-fonctionnelle

Mais comment analyser ce phénomène social? Une voie nouvellement ouverte par la recherche pédagogique américaine offre une réponse à cette question. En effet, la recherche pédagogique américaine qui tente, depuis une quinzaine d'années, d'édifier une explication scientifique de la réalité complexe que recouvre le mot anglais de *curriculum*, a innové, récemment, en recourant à une méthode sociologique et en soumettant à une analyse structurelle-fonctionnelle le phénomène du *curriculum* dans toutes ses

phases. Nous croyons que cette innovation peut être féconde.

La *méthode* structurelle-fonctionnelle, dont il s'agit ici, ne doit pas être confondue avec la *théorie structurelle-fonctionnelle* de la société, théorie proposée par Marion J. Levy et Talcott Parsons. Entre les deux, cependant, il existe un lien certain. Faix, à qui l'on doit l'étude la plus poussée sur l'application de la méthode structurelle-fonctionnelle à la *curriculum research*, reconnaît qu'il a une *special indebtedness* à l'endroit de Levy, dont l'ouvrage *The Structure of Society* lui a inspiré *many insights into the meaning and application of structural-functional analysis*¹⁵.

La *théorie* structurelle-fonctionnelle tente de rendre compte du phénomène qu'est la société. Le but que poursuit Levy, c'est d'« élaborer un cadre conceptuel général pour l'analyse comparative des sociétés et un système théorique rendant compte en général de la structure et du fonctionnement des sociétés¹⁶ ». La « théorie », ici, consiste en « un cadre de pensée reliant de manière systématique et cohérente les concepts utilisés dans la recherche, afin d'offrir des schémas de la société en ses principales caractéristiques¹⁷ ». La *méthode* structurelle-fonctionnelle porte sans doute la marque de Levy et de Parsons, mais Faix soutient qu'elle n'est la propriété exclusive d'aucune discipline, d'aucune école¹⁸. Pour en établir les éléments constitutifs, il a interrogé les œuvres de divers sociologues et anthropologues, ainsi que, dans une mesure plus restreinte cependant, des biologistes, des physiciens, des mathématiciens¹⁹. Et Faix présente ainsi les éléments essentiels de la méthode structurelle-fonctionnelle. Elle comporte, dit-il, « quatre éléments fondamentaux: le système, la structure, la fonction, et le procès. Ces éléments et leurs interrelations logiques constituent un schème conceptuel général pour comprendre un système quel qu'il soit²⁰. »

15. Thomas Llewellyn FAIX, « Toward a Science of Curriculum: Structural-functional Analysis as a Conceptual System for Theory and Research », Doctor's thesis; Madison: University of Wisconsin, 1964, p.v.

16. Marion J. LEVY, *The Structure of Society*, Princeton: Princeton Un. Press, 1952, p. 1; dans: Jean VIET, *Les Méthodes structuralistes dans les sciences sociales*, Paris: Mouton & Co, 1967, p. 131.

17. VIET, *op. cit.*, p. 131.

18. FAIX, *op. cit.*, p. 143: « structural-functional analysis is not the property or method of any particular field ».

19. *Ibid.*, p. 10.

20. « Four basic parts: system, structure, function, and process. These and their logical interconnections constitute a general scheme for interpretation of a given system ». *Ibid.*, p. 143. Nous traduisons « process » par « procès », à l'exemple de Jean VIET, *op. cit.*, p. 82.

Essayons de bien saisir les quatre notions clés: « système », « structure », « fonction » et « procès ». On se rappellera que ces notions sont ici considérées sur le plan général d'une méthode d'analyse et non sur le plan particulier d'une théorie de la société.

Système

La première notion, celle de « système » est extrêmement riche. Faix la présente dans les termes suivants:

*A system may be defined as a scheme of analysis that breaks down the phenomena being studied into organized wholes, such wholes being accommodated by an environment*²¹.

En étudiant de près cette description de Faix et celle d'autres auteurs²², on peut retenir que la notion de « système », comme instrument d'analyse d'une réalité complexe, invite d'abord à déceler dans cette réalité un *ensemble*, c'est-à-dire une multiplicité d'éléments ayant quelque chose de commun. Cela implique un effort pour identifier les *éléments* qui appartiennent à cet ensemble. La notion de « système » suppose, d'autre part, que l'ensemble est divisible en *organized wholes* ou *sous-ensembles*, dont chacun groupe un certain nombre « d'éléments ». Ajoutons que la notion de système implique, au surplus, que l'ensemble auquel on applique cette notion est en rapport *d'échange* avec la réalité ambiante, ce qui, à son tour, implique que la frontière, le contour, ou la *limite* de l'ensemble est clairement perçue. Bref, la notion de système implique un « ensemble », dont on perçoit les « limites », en même temps que ses « éléments » et ses « sous-ensembles », ainsi que ses « échanges » avec la réalité ambiante.

Structure

La notion de « structure », dans le langage scientifique est parfois très voisine de celle de « système ».

21. FAIX, *op. cit.*, p. 144.

22. Par exemple: Talcott PARSONS, « An Outline of the Social System », dans: Talcott PARSONS, Edward SHILS, Kaspar K. NAEGELE, Jesse R. PITTS (Ed.), *Theories of Society, Foundations of Modern Sociological Theory*, Vol. I; New York: The Free Press of Glencoe Inc., 1961, p. 36. — Daniel KATZ and Robert L. KAHN, *The Social Psychology of Organizations*, New York: John Wiley & Sons Inc., p. 19-20.

Elle s'applique alors à un « ensemble » possédant certaines caractéristiques. Ainsi, par exemple, Piaget estime :

qu'il y a structure (sous son aspect le plus général) quand des éléments sont réunis en une totalité présentant certaines propriétés en tant que totalité et quand les propriétés des éléments dépendent, entièrement ou partiellement, de ces caractéristiques de la totalité²³.

Ainsi encore Flament, qui écrit :

Une structure est un ensemble d'éléments entre lesquels existent des relations, et tel que toute modification d'un élément ou d'une relation entraîne la modification des autres éléments et relations²⁴.

Comme élément de la méthode structurelle-fonctionnelle la notion de « structure » diffère quelque peu, cependant, de celle qu'illustrent les deux exemples cités. Elle ne se confond pas avec l'« ensemble », la « totalité » ou le « système ». On ne doit pas dire, écrit Faix²⁵ : *a system « is » a structure*, mais : *the structure of a system is the specific set of relations between its units*²⁶. Pour Radcliffe-Brown, la « structure » consiste : *of a set of relations amongst unit entities*²⁷. Si bien que, selon Nadel, quand nous décrivons une structure, « nous isolons de la totalité des données perçues ce qui est relations, ignorant tout ce qui n'est pas ordre ou arrangement²⁸ ». On peut donc retenir que, dans l'analyse structurelle-fonctionnelle, la notion de « structure » évoque des *relations*, elle désigne un *réseau de relations* entre les éléments et les parties d'un système. Remarquons que dans un même système les éléments et les parties peuvent appartenir à plusieurs réseaux de relations. Dernière subtilité : « relation » n'est pas synonyme d'« interaction », d'« action réciproque ». Même lorsqu'une « relation » résulte d'une action, ou qu'elle se manifeste par une action, l'entité de la « relation » n'est pas l'entité de l'« action ». La métonymie est cependant légitime. — « Réseau de relations » n'est pas, non plus, synonyme d'« organisme », ni de « mé-

canisme », ni de « poste » ; mais c'est souvent dans un « organisme », un « mécanisme » ou un « poste » que l'on saisit la réalité d'un « réseau de relations ». Toutes ces réalités sont pour ainsi dire connotées par l'idée de « relation » : on les entrevoit dans l'ombre de la réalité que recouvre la notion de « structure ».

Fonction

Abordons maintenant le troisième élément de la méthode structurelle-fonctionnelle : la notion de « fonction » ; et essayons de saisir quelle part de réalité elle est censée présenter à l'esprit.

Radcliffe-Brown la définit : *the contribution which a partial activity makes to the total activity of which it is a part*²⁹. Appliquant cette définition générale à l'analyse d'une société, il écrira d'une façon plus spécifique :

*The function of any recurrent activity, such as the punishment of a crime, or a funeral ceremony, is the part it plays in the social life as a whole and therefore the contribution it makes to the maintenance of the structural continuity*³⁰.

Eister, essayant de dégager les traits les plus généraux de la « fonction » telle qu'on la conçoit en sciences sociales, y voit « en quelque sorte une conséquence » d'un élément donné d'un ensemble en tant que cette conséquence affecte une situation, un arrangement, le système lui-même³¹. Faix, de son côté, souligne nettement l'aspect de « contribution » que comporte la notion de « fonction » : *The fonction of some mecanism or activity*, écrit-il, *signifies the contribution it makes toward the maintenance of some characteristic or condition in a given system*³².

La « fonction » est donc quelque chose qui se situe entre deux termes : elle est l'apport du premier au second, ce qui est fourni par le premier au second soit pour l'être, soit pour l'agir de celui-ci. Chacun des termes peut être une chose, une activité, une structure, un élément quelconque du système à l'intérieur duquel on envisage la fonction. Quant à la con-

23. JEAN PIAGET, *Eléments d'épistémologie génétique*, T. II : *Logique et équilibre*, p. 34, cité dans VIET, *op. cit.* p. 1.

24. CLAUDE FLAMENT, « L'étude structurale des groupes », *Bulletin de psychologie*, 13 mars 1960, p. 417, cité dans VIET, *op. cit.*, p. 1-2.

25. FAIX, *op. cit.*, p. 150.

26. *Ibid.*, p. 148.

27. A.R. RADCLIFFE-BROWN, *Structure and Function in primitive society*, Glencoe, Ill. : Free Press, 1952, p. 180, cité dans : GEORGE CASPAR HOMANS, « Contemporary Theory in Sociology », Chapter 25 in Robert E.L. Faris, *Handbook of Modern Sociology*, Chicago : Rand McNally & Company, © 1964, p. 964.

28. S.F. NADEL, *The Theory of Social Structure*, London : Cohen and West, 1957, p. 7, cité dans VIET, *op. cit.*, p. 124.

29. A.R. RADCLIFFE-BROWN, « On the Concept of Function in Social Science », *American Anthropologist*, vol. 37 (1935), p. 397.

30. RADCLIFFE-BROWN, *Structure and Function in primitive Society*, p. 180.

31. ALLAN W. EISTER, « Function », in : JULIES GOULD and WILLIAM L. KOLB (Ed.), *A Dictionary of the Social Sciences*, New York : The Free Press, 1965, p. 277.

32. FAIX, *op. cit.*, p. 158.

tribution elle-même, elle peut être de nature variée : elle peut consister en un produit concret ou un effet intangible, une condition qui s'établit, etc. Elle peut avoir aussi une portée plus ou moins grande : certaines activités, par exemple, contribuent à maintenir une structure ou un organisme d'envergure restreinte, qui, à son tour, contribue à l'œuvre globale effectuée par l'ensemble du système.

Procès

Dans la série des notions qui constituent la méthode d'analyse structurelle-fonctionnelle, la notion de « procès » apporte l'élément dynamique. Elle indique que la méthode est conçue pour l'analyse de systèmes non pas statiques mais dynamiques, c'est-à-dire « en marche » (*on going*), en évolution.

La notion de « procès » n'est peut-être pas la plus limpide des notions utilisées par les sociologues³³; et les recherches auxquelles elle est associée n'ont peut-être pas donné grande satisfaction³⁴. Mais dans le contexte de l'analyse structurelle-fonctionnelle (considérée comme méthode et non comme théorie de la société), elle présente un aspect précis. Faix le définit ainsi: *A process is simply a system of activities through time characterized by continuous change*³⁵. Et Langworthy: *In its fundamental aspects social process is a concept of movement, change, flux*³⁶. Bref, la notion de « procès », peut-on dire, correspond au concept aristotélicien que traduit le mot latin *motus*, qui implique tout changement, toute transformation, tout passage d'un point ou d'un état à un autre, tout développement; mais il faut noter, en plus, que le changement, le mouvement, le développement auquel réfère la notion de « procès » possède une certaine dimension temporelle: il s'accomplit *through time*, comme on vient de le voir quelques lignes plus haut dans la citation de Faix. Goode insiste d'ailleurs sur cet aspect: *Process occurs over time... If we observe processes, we expect to see a « sequence » of interactions, a set of phases, or a succession of events*³⁷.

Les pages précédentes ont essayé de décrire les quatre notions clés de la méthode (non de la théorie)

33. Russell L. LANGWORTHY, « Process », in: Julius GOULD and William L. KOLB (Ed.), *op. cit.*, p. 538.

34. *Ibid.*, p. 539.

35. FAIX, *op. cit.*, p. 164.

36. LANGWORTHY, *op. cit.*, p. 538.

37. William J. GOODE (Ed.), *The Dynamics of Modern Society*, New York: Atherton Press, 1966, p. 155.

structurelle-fonctionnelle, à savoir les notions de « système », de « structure », de « fonction » et de « procès ». On peut se demander comment ces notions s'intègrent en un instrument d'analyse. La réponse à cette question peut se formuler ainsi. La méthode d'analyse structurelle-fonctionnelle permet de constater si un ensemble de phénomènes constitue un « système »; elle permet de découvrir quelles « fonctions » contribuent à maintenir le « procès » propre au système, et quelles « structures » assurent ces fonctions. Et ainsi on peut établir le modèle conceptuel du système, et le phénomène auquel on a appliqué l'analyse en devient plus intelligible. Au plan concret, on est alors en mesure de contrôler plus efficacement le phénomène; au plan de la recherche, on peut mieux circonscrire les problèmes et formuler des hypothèses.

Analyse de l'instruction scolaire

Essayons maintenant d'appliquer cette méthode d'analyse à ce phénomène social qu'est l'instruction scolaire.

Commençons par la notion de *procès*. Y a-t-il dans le phénomène en question un aspect qui réalise cette notion de procès, c'est-à-dire de mouvement, de changement impliquant une dimension temporelle, de passage d'un point à un autre ? On peut dire que oui. Si, en effet, on observe le phénomène de l'instruction scolaire on constate que, à la suite de séquences d'actes spécifiques divers qui s'étalent dans le temps, des personnes passent de l'ignorance (plus ou moins étendue) à la connaissance (plus ou moins parfaite) par rapport à des savoirs qui font partie du patrimoine culturel de l'humanité. En d'autres termes, des savoirs, possédés par certains esprits, passent dans d'autres esprits. C'est là, dirions-nous, dans la transmission des savoirs — qui implique un changement, un mouvement effectué dans le temps — que réside le « procès » propre au phénomène social qu'est l'instruction scolaire.

Une fois circonscrit le « procès » propre au phénomène, on peut définir le critère permettant de déceler toutes les réalités reliées à ce phénomène. Ce critère peut s'énoncer ainsi: appartient au phénomène « instruction scolaire » tout ce qui contribue à effectuer la transmission scolaire des savoirs.

Elles sont innombrables et hétéroclites les réalités qui répondent à ce critère. Elles vont des bâtisses aux fonctionnaires, du ministre de l'Éducation aux programmes, des professeurs aux équipements, des élèves aux directives générales du ministère de l'Éducation,

des cours des professeurs aux lois scolaires, des devoirs des élèves à la philosophie qui inspire l'institution où ils étudient, etc. Toutes ces réalités ont cependant ceci de commun qu'elles participent à la transmission scolaire des savoirs. Et, ainsi considérées, elles sont les éléments d'un même ensemble qui est le phénomène global de l'instruction scolaire.

On peut distinguer quatre catégories parmi ces éléments du phénomène « instruction ». Ce sont : a) des *personnes* (individus ou comités) : les professeurs, les élèves, le personnel de cadre; b) des *choses* : les locaux, les livres, les instruments, les horaires; c) des *idées* : les connaissances à transmettre, les théories de l'apprentissage, les valeurs, les directives pédagogiques; d) des *opérations* : les actions posées soit par les maîtres dans leur rôle de professeur (donner une explication, animer une discussion, questionner les élèves), soit par les élèves dans leur rôle d'« apprenants » (lire un livre, écrire une dissertation), soit par ceux qui préparent les programmes (discussion d'un comité, travail d'un spécialiste pour déterminer une tranche de physique à voir dans un plan d'études).

Du point de vue de l'analyse poursuivie ici, les *opérations* ont une importance particulière. Elles ont une propriété que les autres éléments n'ont pas. Car c'est en elles que les autres prennent un sens, c'est-à-dire s'orientent vers le « procès » du phénomène dont ils font partie, la transmission scolaire des savoirs. Une opération, avec l'agent qui l'accomplit, la matière sur laquelle elle porte, le produit qu'elle suscite, avec les circonstances (moyens, temps, lieu) qui la conditionnent, et avec les fins qui inspirent l'agent, constitue un *phénomène élémentaire*. Par exemple, un professeur (agent), dans un local spécialisé (circonstance de lieu), à un moment déterminé par l'horaire (circonstance de temps), recourant à une méthode active (circonstance de moyen), présente (opération) une tranche de géographie (matière sur laquelle porte l'opération), et conduit ainsi ses élèves à l'acquisition (produit) de savoirs nouveaux. La totalité des phénomènes élémentaires engendre le « procès » propre au phénomène global.

On peut, parmi les phénomènes élémentaires ainsi conçus, distinguer deux catégories. a) Il y a d'abord ceux qui contribuent directement, de soi, de par la nature des opérations impliquées, au procès. L'exemple cité plus haut tombe dans cette catégorie. b) Il y a aussi ceux qui contribuent indirectement au procès, en ce sens qu'ils programment les autres. Par exemple, un comité (agent) discute (opération) un texte de travail (matière sur laquelle porte l'opération) : il en

résulte la mise au point d'une section de programme (produit). La première catégorie de phénomènes élémentaires — ceux qui contribuent directement au procès — constitue la phase active du phénomène : celle où l'instruction scolaire s'actualise. La deuxième catégorie constitue la phase pré-active : celle où l'instruction scolaire est conçue et programmée. Ainsi on rejoint la distinction empirique entre le programme d'enseignement et sa réalisation ou mise en œuvre. Dans l'ensemble du phénomène « instruction scolaire », l'élaboration du programme se présente donc comme l'un de deux sous-ensembles.

D'autre part, c'est un fait évident, l'instruction ou transmission scolaire des savoirs n'est qu'un aspect d'un phénomène plus vaste : le phénomène de l'éducation scolaire. À l'intérieur de ce phénomène, il prend place à côté d'autres phénomènes complexes, d'envergures diverses, avec lesquels il entretient des relations. En effet, un bon nombre d'éléments font partie de l'ensemble « instruction scolaire » mais tiennent leur origine d'un ensemble extérieur à celui-ci. Le calendrier scolaire, par exemple, affecte le phénomène de l'instruction scolaire; mais il n'est pas préparé par ceux qui ont la responsabilité d'élaborer les programmes : il leur est fourni, il est le produit d'un autre ensemble d'agents et d'opérations. Il en est de même de la structure du système scolaire, soit la division en 6 années d'élémentaire, 5 années de secondaire et 2 années d'enseignement général et professionnel; il en est ainsi des locaux, des instruments pédagogiques, du personnel, des ressources financières. Les savoirs eux-mêmes, que transmet le phénomène de l'instruction scolaire proviennent de toute la société, de même que les valeurs, les théories philosophiques et psychologiques qui inspirent les maîtres. Nous n'essaierons pas ici de déterminer à quels ensembles distincts appartiennent respectivement les données que nous venons de citer. Mais l'énumération suffit pour établir que l'instruction scolaire, comme phénomène, s'articule sur d'autres phénomènes distincts de lui, et que, comme ensemble, il se situe parmi d'autres ensembles avec lesquels il entretient des relations.

L'instruction scolaire système ouvert

Les analyses précédentes permettent de conclure que le phénomène de l'instruction scolaire est un système, en interaction avec d'autres systèmes et à l'intérieur duquel l'élaboration du programme constitue un sous-système.

Ainsi envisagé, le phénomène de l'instruction scolaire réalise la notion de système ouvert. *a)* Il a son *input*: les savoirs tels qu'ils existent dans l'univers culturel de la société, et les données que lui impose le système scolaire. *b)* Il a son « procès », qui est de transmettre les savoirs fournis par la société. *c)* Il a son *output* qui est constitué par les personnes « instruites » (« instructionnées » devrait-on dire, puisqu'elles ont subi le phénomène de l'« instruction »), déversées dans le système social. *d)* Il a son *feedback*, qui consiste dans les nouvelles exigences que la société, modifiée même dans son univers des savoirs par l'afflux

des personnes instruites, impose au phénomène de l'instruction scolaire.

* * *

Tel est l'aboutissement de notre tentative d'analyser selon la méthode structurelle-fonctionnelle le phénomène de l'instruction scolaire, phénomène auquel se rattache le processus d'élaboration des programmes. Notre analyse n'est pas assez poussée pour déboucher sur un modèle théorique exprimant le phénomène: c'est le moment, nous semble-t-il, de passer la main à la sociologie de l'éducation •

STAGES

P.S.S.C., « Chem Study » : initiation aux techniques nouvelles d'enseignement des sciences.

Date: 7 juillet au 15 août

Lieu: Sherbrooke

Informations: Faculté des sciences, Université de Sherbrooke.

Animation auprès des adultes: stages pour éducateurs déjà engagés dans l'animation auprès des adultes.

Date: 11 au 22 août (internat)

Lieu: Lévis

Informations: Séminaire d'été, Institut coopératif Desjardins, Lévis, Québec.