

Le curriculum dans un système scolaire décentralisé

Jean Brassard

Volume 5, Number 1, Winter 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900097ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900097ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brassard, J. (1979). Le curriculum dans un système scolaire décentralisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(1), 55–70. <https://doi.org/10.7202/900097ar>

Article abstract

La notion de curriculum gagne en vertus explicatives et synthétisantes si on consent à l'insérer dans une perspective de pensée et d'action systématiques. C'est en considérant la particulière fécondité du concept de « système décentralisé — coordonné » que l'on peut estimer jusqu'à quel point la planification pédagogique constitue la « variable stratégique déterminante » de l'efficacité du système scolaire entier.

Le curriculum dans un système scolaire décentralisé

Jean Brassard *

RÉSUMÉ

La notion de curriculum gagne en vertus explicatives et synthétisantes si on consent à l'insérer dans une perspective de pensée et d'action systématiques. C'est en considérant la particulière fécondité du concept de « système décentralisé — coordonné » que l'on peut estimer jusqu'à quel point la planification pédagogique constitue la « variable stratégique déterminante » de l'efficacité du système scolaire entier.

Le titre du présent article se présente comme une brochette thématique sertie de trois concepts-clés, soient : *curriculum*, *système scolaire* et *décentralisation*. Pour sûr, ces concepts ne sont pas nouveaux et on les retrouve à temps et à contre-temps dans le langage usuel de toute personne le moindrement concernée par la chose éducative. Cependant, leur adjonction prend souvent des connotations variées selon le type de personne qui s'exprime, la philosophie de l'éducation de l'émetteur d'opinion et le contexte problématique auquel on se réfère.

C'est ainsi que certains porte-parole conjugueront l'expression au présent et aboutiront trop souvent à une critique acerbe de la situation pédagogique prévalente dans nos écoles ; d'autres auront plutôt tendance à la conjuguer au conditionnel laissant planer une sorte de doute systématique sur la probabilité de l'actualisation de

* Brassard, Jean : professeur, Université d'Ottawa.

ses impératifs. Enfin, plusieurs seront affublés des qualificatifs de voyants et d'aventuriers parce qu'ils oseront conjuguer le tout au futur. Néanmoins, quelle que soit l'allégeance fondamentale qui nous anime à l'endroit du « curriculum dans un système scolaire décentralisé » l'option pédagogique entrevue ne pourra moins faire que de générer des contextes éducatifs fort conséquents pour les jeunes générations. Autrement dit, le « mariage » plus ou moins harmonieux des trois concepts en cause dans la réalité pédagogique quotidienne de nos écoles peut aussi bien engendrer le chaos éducatif que des succès plus ou moins emballants si on y laisse le « hasard » et « l'insignifiance » y jouer à leur aise. Heureusement, le phénomène de l'organisation et de la réalisation de l'œuvre éducative apparaît justement comme une entreprise humaine « délibérée » où, aujourd'hui et demain peuvent être autre chose que ce que le seul hasard pourrait en faire.¹

Une certaine logique commande que l'argumentation clarifie d'abord la notion de SYSTÈME. Par la suite, voire parfois aussi de façon concomitante, il appert nécessaire de scruter de près les qualificatifs de SCOLAIRE et de DÉCENTRALISÉ qui modifient ce concept. Enfin, le CURRICULUM devra être envisagé comme concept-clé de façon à justifier son rôle de « variable stratégique déterminante » de l'action pédagogique qui doit prendre place dans nos écoles, à court, moyen et long terme.

I. LA FÉCONDITÉ D'UNE VISION SYSTÉMIQUE

Le concept de SYSTÈME fait partie du répertoire de mots dont le sens profond s'effrite avec l'usage. Bien souvent, l'enfant le plus naïf comme l'adulte tant soit peu cultivé utilisent ce terme pour désigner sommairement un ensemble de choses plus ou moins articulées les unes par rapport aux autres et apparemment dépourvu de tout mécanisme ou dynamisme cohérent et contrôlable. L'expression « système scolaire » n'échappe pas à cette poussée de vulgarisation simpliste et la réalité finit par être entourée d'une nébuleuse faisant obstacle à une vision intelligente des phénomènes qui l'habitent.

Sans vouloir initier le lecteur averti à la notion scientifique de « système », ni tenter d'en expliquer toutes les facettes et d'en dévoiler tous les replis théoriques, il apparaît tout de même utile d'explorer bien sommairement la particulière fécondité de ce concept pour une juste compréhension du contexte formel dans lequel se situe l'action éducative.²

Un système est usuellement défini comme « un ensemble intégré d'unités subordonnées, liées les unes aux autres par une relation d'interdépendance et de solidarité quant à l'accomplissement de la mission de l'entité globale ». Un système est donc un tout identifiable par rapport à d'autres ensembles cohérents et connexes, dont les parties sont reliées fonctionnellement les unes par rapport aux autres par une dynamique autre qu'un simple assortiment de hasard. Ces parties sont nanties de rôles

particuliers dont la concertation garantit le maintien et la promotion du tout auquel elles appartiennent.

Une telle définition opérationnelle du concept de « système » se comprend très facilement lorsque appliquée à l'étude des phénomènes biologiques. Ainsi, le corps humain est un système. Pour réaliser sa mission vitale, ce tout qu'est le corps est composé en autres choses d'une série d'organes aptes à accomplir certaines fonctions spécifiques mais complémentaires et solidaires les unes des autres. La concertation de fonctions telles que la respiration, la circulation, la digestion, l'élimination et les autres contribuent au maintien de l'équilibre vital et à la promotion de la santé physique. Tout fonctionnement anormal de l'une ou l'autre des parties vitales du corps humain menace l'équilibre du tout, réduit le débit d'énergies vitales disponibles et handicape l'efficacité de l'ensemble.

Pour éclairer notre compréhension du fonctionnement des organismes sociaux, les théoriciens des sciences humaines ont emprunté ce concept « biologique » de système et en ont appliqué les principes de façon analogique à l'étude et à l'interprétation de l'action humaine structurée. L'usage analogique de la notion de système s'avérant fructueux, il nous est désormais possible de cerner et de caractériser divers secteurs de l'activité humaine organisée, d'en définir la mission centrale, d'étudier la nature, l'envergure et la fonction spécifique de ses composantes, d'expliquer le dynamisme opérationnel intra et inter-unités, de contrôler et de prédire la plus ou moins grande efficacité du tout par l'évaluation du rendement interdépendant et solidaire des parties en cause.

Bien que l'approche structuro-fonctionnaliste n'en soit encore qu'au stade de timides incursions préliminaires dans l'analyse du fonctionnement du système scolaire proprement dit (ce qui est encore plus vrai en ce qui touche au système pédagogique), il n'en demeure pas moins que les éclairages que cette approche met présentement à notre disposition permettent une meilleure saisie de la configuration d'ensemble, de la localisation, du rôle et des responsabilités des parties partenaires du tout, du jeu conséquentiel de la dynamique humaine qui l'anime et de l'effet réverbérateur des anomalies qui peuvent éventuellement l'affliger.

Les limites particulières du présent essai permettent tout juste de ramasser, en quelques propositions englobantes, certaines réflexions susceptibles de réorienter, si ce n'est déjà fait, notre vision du système scolaire dans lequel nous œuvrons.

A) Le partage d'une vision systémique de l'entreprise scolaire rend plus significatives la nature et la portée de l'action de chacune des composantes et des agents du système.

Une telle affirmation tend à condamner une vision compartimentée et atomisée de la chose scolaire. Il arrive que, par la force des événements, bon nombre de partenaires œuvrant à diverses strates du système (niveau provincial, niveau régional, niveau local, niveau institutionnel, niveau de chacune des classes) finissent

par perdre la signification des actions qu'ils entreprennent parce qu'ils ne peuvent plus les situer dans un contexte plus englobant. Une préoccupation localisée dans une configuration spatio-temporelle et normative étroite est trop souvent liée à des impératifs immédiats et spécifiques issus d'un mandat particulier soumis aux contingences journalières. Il y a grand danger que l'acteur finisse par se sentir isolé, incompris, laissé à lui-même dans l'action, mais étroitement sanctionné par ses commettants et ses supérieurs. L'écueil de la frustration le guette à tous les détours de son réseau d'activités et il est un candidat au stress et à l'aliénation dans son travail.³

La prise d'un certain recul de la part d'un agent du système scolaire pour considérer la localisation de son rôle dans la dynamique de l'ensemble, pour repenser la justification de son mandat particulier dans le cadre du mandat plus général des composantes supérieures du système ou du mandat plus spécifique des composantes qui lui sont subordonnées, est susceptible d'élargir ses perspectives, de lui donner une plus grande portée spatio-temporelle, de revigorer son engagement dans l'accomplissement de son rôle partiel mais indispensable, de prendre en juste considération la marge d'initiative et de responsabilité que le système lui accorde et de sentir le support que peuvent lui garantir les partenaires plus ou moins immédiats ou éloignés qui sont impliqués dans la même cause que lui.

- B) *Une vision systémique de l'entreprise scolaire permet une plus grande rationalisation du travail et un usage plus intelligent et plus efficace des mécanismes régulateurs de la dynamique de l'action collective.*

Partant du fait qu'un système scolaire n'est nullement un agglomérat de parties hétéroclites mues par des forces occultes, mais plutôt une organisation délibérée de ressources humaines, matérielles et physiques en vue de l'accomplissement d'une mission jugée légitime par la société qui en permet l'institution et en sanctionne le comportement (on est dans un système démocratique et non totalitaire) il est possible d'avancer qu'un système scolaire qui se veut fonctionnel et responsable doit être fondé sur une rationalisation de l'action du tout, génératrice des rationnels justifiant les opérations des parties sous-jacentes. Il en résulte donc une sorte de tissu serré d'interdépendance des mandats, et de commensurabilité dans la distribution et l'usage des ressources humaines et matérielles disponibles. L'étoffe du système vaut ce que la chaîne verticale et la trame horizontale valent dans leur complémentarité et leur solidarité rationnelle et opérationnelle.

Une fois ce principe compris et assumé dans ses conséquences, tous les acteurs en cause à quelque palier ou dans quelque fonction que ce soit se voient dans l'obligation d'établir leur réseau d'intervention sur la base d'un ensemble de « bonnes raisons » accordées bien entendu à la configuration de l'arène qui leur est dévolue mais concordante toutefois en dépit de leur spécificité avec les orientations légitimes de l'ensemble.⁴

Si une telle rationalisation de l'action est apte à prévenir les écarts majeurs tant dans les fins que dans les moyens et à assurer une continuité et un cumul harmonieux des initiatives dans la réalisation d'une œuvre commune, elle permet de plus l'instauration et l'usage approprié de mécanismes régulateurs de la dynamique du tout et des parties. En effet, le domaine de l'agir humain comporte nombre de facteurs plus ou moins impondérables qui peuvent, sous l'effet d'une sorte de coalition conjoncturelle, menacer tant l'équilibre fonctionnel d'une partie que l'équilibre nécessaire du tout. L'absence de compréhension de la dynamique systémique est susceptible de rétrécir la portée de vision, de grossir démesurément le phénomène menaçant l'équilibre et de disproportionner les réactions en vue de remédier un malaise ressenti. Dans de telles circonstances, il est possible que de simples réactions aléatoires soient perçues comme des révolutions, des conflits personnels comme des tentatives de renversement de l'autorité, des échecs particuliers comme la preuve de l'échec du système entier.⁵

Une vision plus sereine de la constitution organismique d'un système injecte une plus grande objectivité dans la constatation, l'explication et les tentatives pour remédier aux anomalies qui peuvent survenir. Les débats ont tendance à se concentrer sur la fonction de l'unité en cause plutôt que sur les individus impliqués ; c'est le mandat communément défini et accepté qui sert de critère dans le jugement des résultats plutôt que les déficiences individuelles ; le réseau des causes d'un événement s'élargit à la dimension du contexte global ambiant plutôt que d'être logé dans le cadre restreint de l'occurrence immédiate. Sous un autre angle, une saine compréhension de la complémentarité et de la solidarité des parties ouvre la porte à un dialogue et à un échange d'idées et de ressources tant entre coéquipiers qu'entre paliers d'activité lesquels, à cause de leur communauté d'intérêt, soit dans le temps soit dans l'espace, soit dans l'œuvre à accomplir, ne peuvent décemment renier leur co-responsabilité.⁶

C) *Une vision systémique inscrit une sorte de sagesse prudentielle dans le concert de l'activité humaine et permet de transcender l'impact des fluctuations socio-psychologiques qui affectent l'agir humain.*

Lorsque le tempo de l'action s'accélère dans la ligne de la réalisation progressive de l'œuvre entreprise avec motivation et engagement, les énergies tendent à s'épuiser rendant les acteurs plus névralgiques aux heurts des obstacles, au poids déroutant des contingences et des imprévus et aux tensions interpersonnelles qui peuvent surgir au moindre contre-temps. C'est dans le feu nourri de cette actualité que se décantent les individus possédant quelque stature philosophique et psychologique et les troupiers agités évoluant à fleur des événements.

La vision systémique permet de situer constamment l'action récente, l'action courante et l'action qui s'annonce dans un cadre de référence plus vaste, plus profond, plus perspectif. Elle redonne au temps sa juste portée en sériant les événements et en les alignant, pour considération, sur un continuum s'étendant de la rétrospective à la

prospective. Elle relocalise le contexte immédiat selon des coordonnées de longitude et de latitude de la réalité plus vaste dans laquelle le contexte s'inscrit. Elle s'élève au-dessus des symptômes pour comprendre les phénomènes dans leur genèse. La vision systémique distingue les vagues de fond des rides de surface ; elle replace l'homme et les choses dans leur ordre respectif, comprend et accepte leurs limites tout en étant conscient de leur potentiel et de leur multivalence.

En un mot, la vision systémique permet de freiner l'intempestivité, d'économiser les énergies, de calculer les risques, d'aménager intelligemment les ressources, d'entrevoir à travers le souhaitable, le possible et le praticable. C'est en quelque sorte une philosophie, une façon de voir et de réagir, une sagesse prudentielle⁷ qui domine le routinier, le quotidien et le conventionnel pour pouvoir mieux diriger, mieux aménager, mieux organiser, mieux prévenir, mieux remédier dans une ligne de progrès et de développement de l'œuvre qui s'actualise.

II. CENTRALISATION-DÉCENTRALISATION : RECONCILIATION DES EXTRÊMES

Les quelques considérations ébauchées jusqu'à maintenant sur la notion de système et les bienfaits d'une vision systémique des phénomènes qui nous entourent permettent désormais d'aborder de plein fouet l'analyse des qualificatifs qui déterminent ce concept dans le titre de cet article. Il s'agit de la notion de système SCOLAIRE DÉCENTRALISÉ.

Les commentaires sur le mot scolaire seront nécessairement brefs. En effet, un système scolaire recouvre une réalité facile à identifier. Il s'agit d'une structure organisationnelle comportant un certain nombre de paliers de responsabilités. On y retrouve des autorités, des subordonnés, des regroupements fonctionnels de ressources humaines et matérielles, des aménagements physiques et surtout un mandat socio-culturel propre, différent dans sa nature et dans ses modalités d'opérationnalisation des mandats de d'autres secteurs de l'activité humaine organisée.

Bien qu'un système scolaire comporte des éléments semblables à tous les autres systèmes scolaires qu'on peut connaître ou imaginer, certains systèmes scolaires possèdent des caractéristiques que d'autres n'ont pas ou ne privilégient pas, et enfin tout système scolaire a quelque chose d'unique qu'aucun autre système ne peut avoir.

Le but ici, n'étant pas d'analyser un système scolaire dans ce qui fait son unicité, il vaut mieux s'attarder plutôt à la considération de trois modèles d'organisation et de fonctionnement de systèmes scolaires réels ou hypothétiques.

Un système scolaire, tout en possédant toutes les caractéristiques déjà énumérées dans la notion générique de « système » peut dans son fonctionnement usuel être soit : centralisé, décentralisé ou décentralisé-coordonné. Ces trois qualifications correspondent effectivement à trois pôles logés sur un continuum établi en fonction de la

plus ou moins grande domination de la tête du système sur les sous-systèmes qui constituent le tout.

A) *Un système scolaire centralisé*

Un système scolaire sera dit « centralisé » lorsque le fonctionnement de toutes les unités constituantes sera soumis aux décisions de la régie centrale. Le cerveau pensant se situe au sommet de la pyramide. Là les problèmes aussi bien de l'ensemble que ceux qui surgissent aux paliers inférieurs sont étudiés, des plans de solution sont ébauchés, des politiques sont formulées et des directives sont expédiées à tous les éléments concernés. Cette tête pyramidale dispose d'une marge d'autorité quasi totale car on y a supposément rallié toute l'expertise diversifiée requise pour diriger, animer et contrôler l'évolution de tout le système. Les paliers inférieurs sont perçus comme des réseaux imbriqués d'exécutants qui ne peuvent posséder l'envergure de vision requise pour sauvegarder l'équilibre du système total et promouvoir son efficacité globale.

Un tel régime assure une certaine homogénéité des performances des subordonnés par le fait qu'ils sont traités également selon des politiques d'ordre et de communauté d'intérêt. On met en évidence la nécessité de promouvoir les impératifs du tout, même au sacrifice des intérêts circonstanciés des parties en cause. En général, un tel système engendre une sorte de docilité aveugle des troupes évoluant sur la ligne d'action journalière, accentue leur sécurité générale par le fait qu'ils sont dispensés de la responsabilité de planifier, d'organiser et de contrôler l'évolution de la cause dans laquelle ils sont engagés.

Un système hyper-centralisé technocratise la chose scolaire, affermit son empire à travers une hiérarchie structurale servile et télécommande l'action concrète des opérateurs dans une perspective d'uniformité et d'efficacité pré-déterminées. Les principes de complémentarité et de solidarité sont mis en force par des stratégies de contrôles et de sanctions non-assumées délibérément par toutes les sous-unités en cause. L'efficacité est souvent sacrifiée sur l'autel de l'efficacité bureaucratique. On est beaucoup plus en présence d'une mécanique que d'une dynamique d'action.

B) *Un système scolaire décentralisé*

À l'autre extrême du continuum se retrouve le système scolaire totalement décentralisé. La philosophie qui sous-tend une telle organisation est fondée sur le principe de la responsabilité individuelle et assume que l'efficacité du tout est fonction de l'addition de l'efficacité de chacun. Dans un tel système il n'y a pas de pyramide à proprement parler, l'autorité centrale définissant son rôle en termes de conciliateur plutôt qu'en termes de leadership. Chacun des enseignants, chacune des écoles, chacun des administrateurs, se voit remettre tous les pouvoirs requis pour initier les actions qu'il juge appropriées dans le cadre de la situation où il évolue. Il est laissé à ce dernier le soin de déterminer les besoins auxquels il doit répondre, de trouver les

solutions qui peuvent être pertinentes, de contrôler l'efficacité de son agir et de s'accomoder au mieux aux contraintes qui l'assaillent. Tout s'effectue sous l'égide du respect de l'individu, de l'originalité circonstancielle des milieux d'action et de l'autodétermination de chacun des responsables.

Un régime typiquement décentralisé introduit un sentiment généralisé de liberté chez les multiples responsables de la chose scolaire. Il permet à chaque réseau d'action de coller à la réalité problématique qui le confronte. En rendant chacun et chaque unité responsable de son propre destin, il injecte une forte motivation pour l'innovation et l'autodétermination. L'intervention de l'autorité centrale étant réduite au minimum, le fardeau de planification, d'organisation, d'aménagement et de contrôle repose en quasi totalité sur les épaules des réalisateurs de l'œuvre éducative qui demeurent juges et parties dans tous les problèmes qui peuvent survenir.

Un système hyper-décentralisé pêche donc en versant dans un autre excès. Les structures deviennent des cadres flous où les rôles, responsabilités et pouvoirs sont de nature discrétionnaire. Si l'autorité centrale se permet d'intervenir, son approche sera plutôt sollicitieuse de bonne volonté. Les acteurs aux divers paliers du système jouissent d'une autonomie telle qu'ils peuvent tout aussi bien prendre des initiatives que ne pas en prendre. Le monde scolaire évolue selon le modèle économique de la libre entreprise et la survivance du mieux équipé devient le principe régulateur. Dans un tel système toute tentative d'articulation inter-unités et inter-strates est perçue comme une entrave à la liberté individuelle et un accroc au principe sacré de l'autodétermination.

C) *Un système scolaire décentralisé-coordonné*

Entre ces deux extrêmes s'introduit une approche plus rationnelle et moins catégorique, plus engageante et capable de concilier les avantages d'une juste articulation et d'une saine démocratie : il s'agit du système décentralisé-coordonné.

Un tel système est fondé sur le principe de l'unité dans la diversité. L'unité requiert l'exercice d'un leadership éclairé et dynamique à tous les paliers d'intervention : la diversité requiert que tous les partenaires disposent d'une marge suffisante d'autonomie pour pouvoir s'adapter aux conditions qui caractérisent leur milieu d'action. L'action de la plus petite unité du système est perçue comme aussi essentielle à l'efficacité du tout que l'action de l'unité logée à la pointe supérieure de la pyramide systémique. Le rôle de chaque unité est défini dans un contexte de « *partnership* ». La notion d'ordre est remplacée par celle de la coordination ; la notion de liberté est accouplée à celle de la responsabilité ; la notion d'initiative est conjuguée à celle de la concertation, la notion d'autonomie à celle de la complémentarité et de la solidarité.

Ce concept de la décentralisation coordonnée d'un système scolaire, prend une connotation particulièrement engageante lorsqu'on l'accouple au thème particulier du curriculum. Une fois qu'on aura décortiqué la nature et explicité les composantes de ce

dernier, il sera assez facile de la replacer dans le contexte empirique d'un système scolaire décentralisé-coordonné.

III. LE CURRICULUM COMME PLAN D'ACTION PÉDAGOGIQUE

Par souci d'économie de propos et pour éviter délibérément de marcher dans le sillon facile de la critique théoretico-pratique dont sont fervents la plupart des nouveaux prophètes dans le domaine du curriculum, il faut se retenir de commencer l'argumentation par... un long préambule sur les diverses définitions du curriculum que la littérature courante nous offre.

On peut facilement s'entendre sur le fait qu'un curriculum, ou un programme, c'est un PLAN D'ACTION PÉDAGOGIQUE. Mais, une telle définition, tout en paraissant excessivement simple dans sa formulation recouvre tout de même une réalité qu'il vaut la peine d'explorer afin de saisir toute l'acuité de ses exigences et le jeu conséquentiel des variables qu'elle recèle.

Il faut remarquer d'abord que la définition comporte trois mots essentiels, soient : le *concept d'action*, le *concept de pédagogie* et celui de la *planification*. Il faut traiter ces concepts l'un après l'autre avant de les relier fonctionnellement entre eux.

A) *Le concept d'action « pédagogique »*

Talcott Parsons définit l'action comme le comportement d'un être vivant (acteur) survenant dans une situation donnée, guidée par un ou des buts et impliquant une dépense d'énergies dont le débit est contrôlé par certains critères ou normes.

Donc, toute action humaine, de quelque nature qu'elle soit ne peut être analysée que si on peut identifier l'acteur en cause, cerner le contexte dans lequel l'action prend place, déterminer et comprendre les fins poursuivies par l'acteur, observer l'effort qu'il déploie pour arriver aux fins entrevues et connaître les justifications qui ont engendré l'investissement de cet effort tant dans sa forme que dans son intensité.

Dans le cas de l'action pédagogique, il est possible de qualifier chacune de ces conditions d'action. En effet, le contexte d'action se retrouve à l'un ou l'autre des paliers du système scolaire dans un temps et un espace délibérément organisé en vue de cette action (classe, école, campus, année académique, etc...). Dans une situation pédagogique (d'enseignement, d'apprentissage) un ou des acteurs sont impliqués : (maître, élèves, principaux, surintendants...). L'action de ces acteurs est guidée par des fins (faire apprendre, faire comprendre, rendre capable de...). Elle implique une dépense d'énergie (échange d'information, discussions, organisation des lieux, etc...). Cette dépense d'énergie est guidée par des normes c'est-à-dire un ensemble de bonnes raisons justifiant telle façon d'investir ses énergies, (lois du développement et de l'apprentissage, principes de motivation, respect des différences individuelles, etc...).

Notons, de prime abord, que le concept d'action connote plus que le concept d'acte. Dans ce contexte-ci, il se réfère à une configuration d'actes spécifiques liés dans leur séquence, leur cumul et leur intégration par des relations d'interdépendance et de solidarité conséquentielles. Or, cette configuration d'actes interreliés peut prendre plus ou moins d'extention dans le temps et l'espace, de telle sorte qu'on peut, pour les besoins de la cause, parler d'action pédagogique à court, moyen ou long terme, comme on peut la localiser dans le cadre restreint d'une classe, d'une école, d'un niveau scolaire, d'une région, etc...

Et ainsi s'opère la jonction de certaines coordonnées déjà identifiées. *L'action pédagogique peut être considérée comme un système d'action et en tant que système elle possède les mêmes attributs que tout système, soit un ensemble intégré d'unités subordonnées liées les unes aux autres par une relation d'interdépendance et de solidarité quant à l'accomplissement de la mission de l'entité globale.*

B) *Le concept de délibération*

Or, cette action pédagogique ne peut certes pas être commandée et dirigée dans son déroulement par une mécanique opératoire hors du contrôle de l'agissant car ce serait nier la qualité humaine même de cette action. Elle est plutôt propulsée par ce qui fait la différence entre l'humain et l'animal ou la machine, c'est-à-dire le pouvoir de délibération.

Dans toute action vraiment humaine et non machinale, ce pouvoir de délibération s'appelle le « sens commun ». Ce sens commun est le substratum sine qua non de toute action qualifiée d'intelligente. Mais cette sagesse conventionnelle n'est pas un donné brut imperturbable : elle peut être raffinée et enrichie par la connaissance et l'expérience. Alors, trois sagesse sont susceptibles d'activer et d'augmenter la fécondité de la délibération : la sagesse conventionnelle, la sagesse scientifique et la sagesse expérientielle.

Donc, la qualité de l'action vraiment humaine et partant, de l'action pédagogique, est fonction de la qualité de la délibération qui préside à sa réalisation et la justifie.

Un tel énoncé n'implique pas cependant la définition d'une corrélation nécessaire entre la durée de la délibération et la qualité de l'action. Bien des facteurs doivent être pris en considération lorsqu'il s'agit d'évaluer le rendement de l'action en fonction de la délibération qui l'a justifiée. Le cadre du présent exposé ne permet pas de s'étendre plus longuement sur ce sujet spécifique.

Néanmoins, il est possible d'avancer que plus l'action est de nature conséquentielle et plus son accomplissement implique une mobilisation importante de temps, de talents, d'énergies et de ressources, plus son efficacité s'avère liée à la qualité de la délibération qui l'aura précédée et qui l'accompagnera.

Or, comme on commence à la percevoir, cette délibération tend à se distinguer de l'action concrète en se plaçant dans une position d'antériorité soit immédiate et instantanée, soit distante et durable.

Cette délibération qui précède et guide l'action pédagogique peut être définie comme PLANIFICATION et le produit de cette délibération est constitué d'un ensemble de décisions aptes à servir de justification et de source de référence en cours d'action. C'est ce qu'on peut appeler le PLAN D'ACTION PÉDAGOGIQUE ou le CURRICULUM.⁸

C) *Le processus de délibération*

Il reste donc à pénétrer, bien que fort sommairement, à l'intérieur du processus même de délibération ou de planification, afin d'en saisir les éléments essentiels et leur enchaînement logique. Par la suite, il sera possible de re-situer le tout dans le contexte de la problématique que recèle le thème même de la présente communication.

La première composante du processus de planification consiste dans la saisie par le planificateur du contexte situationnel pertinent à ses préoccupations et des variables qui en engendrent la configuration actuelle. L'analyse de ce contexte contribuera à définir le territoire opérationnel et permettra l'établissement d'un BILAN des actifs et passifs de la situation courante d'action. Autrement dit, le planificateur dressera la carte de ce qui EST.

Une fois au fait de son point de départ, il lui est possible en un second temps de définir où il voudrait être. Ce saut dans l'envisagement d'un état idéal de la situation correspond à ce qu'on pourrait appeler la définition du SOUHAITABLE.

La perception de la distance qui sépare l'idéal entrevu et la situation courante lui révélera l'étendue de l'œuvre à accomplir pour que ce qui EST devienne ce qui DEVRAIT. Il aura alors complété son diagnostic de la situation, phase préliminaire mais cruciale pour la détermination de l'action à entreprendre.

Cependant, si l'effort d'analyse s'arrêtait à la simple constatation de la distance séparant l'idéal de la réalité, la cogitation serait loin d'avoir épuisé toute la fécondité d'une véritable délibération parce qu'elle n'aurait pas abordé l'étude des moyens de combler l'écart identifié et en resterait au stade d'un idéalisme désincarné.

Une autre étape doit s'accrocher à la précédente et amorcer une descente vers la réalité à transformer.

Si une vision sereine et audacieuse d'une situation future désirable est susceptible d'engendrer une saine motivation pour l'action, elle peut aussi recéler une foule de fantaisies qui ne pourront se frayer un chemin à travers les contingences de la réalité. Le planificateur doit forcément épurer ce SOUHAITABLE de tout ce qui ne peut être formulé sous forme de POSSIBILITÉS. Il s'agit en l'occurrence de traduire les éléments du souhaitable en termes d'options d'action comportant au moins des

garanties logiques ou hypothétiques d'actualisation. Tout ce qui ne pourra subsister à ce test de signification opérationnelle devra être rejeté comme utopiste.

Toutefois, si plusieurs options peuvent être estimées POSSIBLES, il demeure néanmoins que la réalité dans laquelle elles devront s'incorporer comporte nécessairement des limitations et des contraintes plus ou moins irréductibles qui ne peuvent probablement les accommoder toutes aussi bien. C'est dire que parmi les options d'action entrevues, une ou plusieurs s'avéreront PRATICABLES et les autres non. Le choix de l'option praticable déterminera ce qui PEUT effectivement être fait dans le contexte situationnel précis où devra s'inscrire l'action, compte tenu tant du souhaitable envisagé que des conditions limitatives auxquelles on doit se résigner.

Enfin, ce qui peut effectivement être fait a besoin d'être spécifié en termes d'objectifs et d'opérations particulières distribuées dans le temps et l'espace disponibles selon une séquence cumulative apte à garantir l'atteinte des effets entrevus comme atteignables. C'est l'étape de la confection du devis de l'action pédagogique, ou du plan d'action pédagogique ou du curriculum.

Cette brève incursion dans le processus de délibération requis pour aboutir à un plan valable et viable d'action pédagogique (UN CURRICULUM) ne rend pas justice à la complexité de sa nature, ni à la portée conséquentielle de sa logique, ni à la fécondité particulière de son usage.

IV. LE CURRICULUM DANS UN SYSTÈME SCOLAIRE DÉCENTRALISÉ-COORDONNÉ

Il est impérieux à ce stade de l'argumentation de tenter de faire ressortir et de soumettre à la réflexion quelques propositions fondamentales aptes à lier étroitement tant en théorie qu'en pratique, les notions de curriculum, de système et de décentralisation et à éclairer d'un nouveau jour la réalité scolaire et pédagogique.

A) C'est la mission éducative et pédagogique d'un système scolaire qui justifie la mise en place d'un réseau organisationnel, d'un appareil administratif, d'une gestion financière et de supports logistiques, et non l'inverse.

Une telle mise au point peut revêtir, pour certains, l'allure d'une vérité de la Palice. La réalité pédagogique quotidienne de nos écoles ne laisse pourtant pas de démontrer comment, trop souvent, conseils scolaires et responsables pédagogiques constituent deux clans de belligérants où l'un a les armes, l'autre les arguments. Le rapprochement de ces deux factions ne pourra s'effectuer que lorsque les pédagogues auront compris que leur action ne peut être justifiée seulement en termes de principes éducatifs mais doit tenir un juste compte des contraintes économiques et matérielles qui affectent le contexte d'action. D'autre part, un bon bout de chemin doit être aussi parcouru par les autorités politiques et administratives du système scolaire afin d'arriver à comprendre que les critères sur lesquels doit reposer leurs décisions politiques et administratives sont d'abord et avant tout d'ordre pédagogique. Ce sont

de tels critères qui leur permettront d'aménager et de distribuer les biens et facilités requis pour la plus grande efficacité possible du système qu'ils gèrent. Une telle perspective n'élimine évidemment pas les principes et lois générales d'économie et d'efficacité de gestion ; le rajustement de vision a toutefois la vertu de revitaliser la notion de service et de réaligner la répartition des rôles et des responsabilités dans une ligne de complémentarité et de solidarité.

B) *L'inefficacité de la plupart des réformes pédagogiques préconisées peut s'expliquer, en bonne partie, par le fait que le processus de planification est généralement tronqué à tous les paliers du système scolaire.*

Une telle proposition s'inscrit dans le phénomène fort généralisé et bien connu de la contestation. Dans tous les secteurs de l'activité humaine, il semble aisé à n'importe qui de faire le procès de la situation courante, de formuler des griefs à l'endroit des responsables, des opérations menées et des résultats obtenus. Pour bon nombre, cette capacité critique s'accompagne souvent d'une habileté plus ou moins consommée de formuler une litanie de recommandations générales susceptibles de réorienter le système que l'on vient de démolir si allègrement.

Par contre, bien peu s'aventurent à analyser le réseau de stratégies conséquentes à de telles recommandations et encore moins à se compromettre en définissant ce qui PEUT être effectivement entrepris demain, après-demain et par la suite pour que la situation soit dûment améliorée.

Rétrécir les perspectives d'un SOUHAITABLE en termes opérationnels justifiés compte tenu des contraintes dans lesquelles l'action concrète aura à se frayer un chemin implique un calcul intelligent des risques, une dose compromettante d'engagement envers la réussite de l'action définie et l'acceptation inconditionnelle de devoir rendre des comptes à ceux qui auront permis l'initiative. Voilà pourquoi fort peu de gens osent poursuivre une délibération jusqu'aux confins des décisions qui pourraient les projeter dans le feu de l'action. Trop souvent, aussi, et bien inconsciemment, chaque palier d'intervention est porté à rejeter la responsabilité d'opérationnalisation aux exécutants qu'il domine, le dernier responsable de la série se retrouvant ainsi avec tout le poids des exigences du système sur ses frères épaulé d'interprète et d'exécutant.

C) *Si l'action pédagogique est un système d'action, ce système d'action peut être perçu selon des envergures différentes donc planifié à des paliers différents et les plans qui en émanent se doivent de posséder les qualités essentielles de complémentarité, de solidarité et d'articulation les uns par rapport aux autres.*

Dans un système scolaire qui se prétend décentralisé-coordonné, c'est la participation intégrée des parties au rendement et au développement du tout qui en constitue en quelque sorte la moëlle épinière. Or, une telle responsabilité partagée doit être présente non seulement dans l'accomplissement des opérations conventionnelles mais aussi dans la confection des mandats et l'aménagement des moyens.

Le curriculum, en tant que planification de l'action pédagogique, peut donc être envisagé comme d'envergure plus ou moins « macroscopique » ou comme plus ou moins « microscopique » selon la localisation même du palier systémique que l'on considère. La planification de l'action pédagogique a donc sa place à tous les paliers de responsabilité du système scolaire : Ministère de l'Éducation, Bureaux régionaux, Conseils scolaires, institutions scolaires, départements ou sections d'écoles, jusqu'au simple enseignant d'une classe.

Évidemment, les phénomènes à considérer n'auront pas la même ampleur, les stratégies varieront dans leur degré de spécificité, les moyens disponibles ne seront pas de même dimension et les modalités d'opérationnalisation seront affectées d'une variation de portée.

Pendant, l'équilibre et l'efficacité du système pédagogique entier sera fonction de la cohésion inhérente à tous les plans généraux et partiels, de leur imbrication réciproque, de l'harmonie de leur partition dans la réalisation du concert général.⁹

D) *Dans un système scolaire décentralisé-coordonné le niveau institutionnel constitue la « plaque-tournante » où se détermine le destin du système entier.*

Bien que l'image puisse paraître quelque peu caricaturale, il n'est plus téméraire de déclarer que c'est au niveau de chaque école que les réformes les plus prometteuses furent ensevelies aussi bien que les plus belles œuvres pédagogiques ont vu le jour et contribué à transformer le monde.¹⁰

Si on s'arrête à considérer l'action du maître seul, en classe, il est vrai que ce qu'il dit ou fait finit par avoir une portée éternelle. Tout émouvantes et justifiées que puissent être de telles considérations, elles s'appliquent à l'analyse de ce qui survient à l'extrême limite du continuum systémique qui nous concerne et l'interprétation des phénomènes qui s'y rattachent relèvent finalement de la psychologie, ce qui est hors du cadre des présents propos.

Par contre, toute école, de quelque dimension qu'elle soit, constitue une unité où se retrouve intégralement l'échantillon représentatif de facteurs qui caractérisent, selon des intensités, des étendues variables, tous les autres paliers qui participent à l'évolution du système scolaire global. On y constate la présence d'une communauté d'acteurs, œuvrant dans un contexte bien circonscrit, poursuivant collectivement les fins générales par la réalisation conjuguée d'objectifs spécifiques partagés ; des ressources physiques, matérielles et humaines sont disponibles et réparties selon des besoins variés. La concertation des initiatives et la co-responsabilité dans l'atteinte des résultats attendus sont inscrites au cœur même de la dynamique institutionnelle.

Il est de la nature même d'un système décentralisé-coordonné de garantir à ce palier d'action, comme d'ailleurs aux autres paliers qui s'entrelacent dans le tout, une marge décente d'autonomie et de responsabilité. C'est pourquoi, en matière de planification, tout autant que dans les autres matières afférentes, l'école se voit dotée

de la responsabilité de définir son propre plan d'action pédagogique couvrant le court, le moyen et le long terme, en tenant un juste compte des orientations générales formulées au niveau de l'ensemble systémique. Cependant, nulle autre entité de ce système n'est mieux habilitée que la communauté institutionnelle pour déterminer les objectifs spécifiques qui lui conviennent dans le cadre général pré-établi et les modalités stratégiques praticables dans le contexte empirique qui la caractérise en tant qu'institution particulière.

CONCLUSION

La planification de l'action pédagogique est, de sa nature, un processus cyclique de remise en question constante de la validité, de la cohérence et de l'efficacité de l'action qui se déroule à tous les paliers du système scolaire. Par une saine planification, le système contrôle son progrès et son développement plutôt que de laisser le hasard et la conjoncture les définir à sa place.

Résumé dans une telle proposition se retrouve l'essentiel de la notion de curriculum dans un système scolaire décentralisé. La planification de l'action pédagogique est loin de constituer une simple technique stricte de solution de problèmes. Elle est plutôt un mode de pensée fondé sur une philosophie de l'être, de l'action, du temps, de l'espace et du destin.

Elle reconcilie la tête avec les membres, renoue l'interdépendance entre autorités et subordonnés, redonne aux contextes variés leur signification dans la configuration totale, efface les frontières artificielles entre le pédagogique et l'administratif, conjugue l'idéal avec l'existentiel dans un effort de rationalisation fonctionnelle et opérante, redonne à l'action sa légitimité fondamentale et sa profondeur humaine et soude en un lien fécond l'audace de la vision et la volonté de l'actualiser.

L'effort systématique de planification pédagogique est donc mû par une dynamique qui n'a rien d'occulte. Il implique une mobilisation intelligente du temps, des talents et des énergies ; il secrète, en cours de route, sa propre expertise et nourrit sa propre sagesse. Il prémunit l'œuvre éducative contre les heurts de l'incertitude et les conséquences néfastes du caprice et de la fantaisie. Il propulse les générations montantes vers la conquête des sommets qu'elles admirent et convoitent en découvrant et en balisant les sentiers qui leur permettront une ascension sécuritaire des flancs les plus abrupts, mais aussi les plus aptes à leur offrir les horizons infinis et merveilleux de l'univers.

NOTES :

1. ETZIONI Amitai, « Man as an active creature, has a capacity to project himself into the future by projecting a future and by pulling himself toward it. In the process, he changes both his environment and himself. » dans *The Active Society, A Theory of Societal and Political Processes*, The Free Press : New York, 1968, p. 32.
2. Le lecteur intéressé pourrait tirer grand profit de la lecture des mises au point présentées par Etzioni (opus cit pp. 60 — 93). Le concept de « système », selon cet auteur, revêt des connotations variables selon l'optique et le langage utilisés par le chercheur ou le théoricien : atomistique, collectiviste ou volontariste.
3. Dans une recherche effectuée en 1975, sous l'égide du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (cf. Brassard, Jean et O'Reilly, Robert, *Problèmes et priorités de recherche en milieu scolaire franco-ontarien*, Miméographié, 212 p.) les enseignants soumis à une enquête d'envergure provinciale, ont placé au quatrième rang (sur 14 choix) le problème du stress ressenti dans l'accomplissement de leurs fonctions (voir p. 93).
4. L'importance d'un tel principe est nettement affirmée dans certaines publications tant du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Les années de formation*, Toronto, 1975 pp. 2 — 6, et Ministère de l'Éducation du Québec, Document #21, *Les Structures fonctionnelles* 1969 pp. 2 — 6.
5. « Rumors and related beliefs arise when structural strain is not manageable within the existing framework of action. (They) arise in situations which are ambiguous, uncertain, uncommon, unknown, unverifiable, uncontrollable. Deprivations, normative misalignments, and value dissonance are appropriate settings for rumors. » dans Mil J. Smelser, *Theory of Collective Behavior*, The Free Press : New York, 1962 p. 81.
6. « It is not easy to sustain a sense of the whole. Many a person pursues his own limited calling with scarcely a thought for his place in the total drama of civilized endeavor... The special office of education is to widen one's view of life, to deepen insight into relationships and to counteract the provincialism of customary existence ; in short, to engender an integrated outlook » dans Philip H. Phenix, *Realms of Meaning*, McGraw-Hill Co., Toronto, 1964 pp. 3 — 4.
7. Cf. Ernst Cassirer, *An Essay on Man*, Yale University Press, 1944, pp. 54.
9. Une fois les concepts dûment adaptés au système scolaire, la citation suivante de Pierre Massé prend une partie particulièrement significative : « Si une économie statique est l'image d'un jeu à somme nulle, où aucun partenaire n'obtient d'avantage qui ne soit arraché à quelque autre, une économie progressive secrète, d'une époque à l'autre, un surplus, dont le partage peut être l'objet d'une lutte, mais dont la création est favorisée par une action concertée. » dans *Le Plan ou l'anti hasard*, Collection Idées, Gallimard, Paris 1965, p. 18.
10. Alfred North Whitehead, « The school is the true educational unit in any national system for the safeguarding of efficiency. » Dans *Alfred North Whitehead: An Anthology*, par F.S.C. Northrop et Mason W. Gross. The Macmillan Co. New York 1961, p. 99.