

# La théorie de l'action de Parsons : quelques implications pour le curriculum

Jean Brassard

Volume 3, numéro 1, hiver 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900035ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900035ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brassard, J. (1977). La théorie de l'action de Parsons : quelques implications pour le curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(1), 37–54.  
<https://doi.org/10.7202/900035ar>

Résumé de l'article

La notion de « programme » est particulièrement nébuleuse dans le jargon pédagogique courant. La théorie de l'action de Parsons permet de circonscrire de façon un peu plus précise le phénomène de l'*action pédagogique*. Un jumelage pertinent du schème conceptuel de Parsons et des fondements philosophiques de la planification, tels qu'exposés par Pierre Massé, contribue à faire ressortir la dynamique délibérative qui constitue l'essence même de l'élaboration de plans d'action pédagogique. Le modèle qui émane de l'argumentation se veut de nature systémique et le processus qu'il révèle est qualifié de séquentiel, cumulatif et cyclique. Cet article ne constitue qu'un déblayage de départ d'un secteur théorique passablement touffu et désormais ouvert aux défricheurs.

# La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum

Jean Brassard \*

## RÉSUMÉ

La notion de « programme » est particulièrement nébuleuse dans le jargon pédagogique courant. La théorie de l'action de Parsons permet de circonscrire de façon un peu plus précise le phénomène de l'*action pédagogique*. Un jumelage pertinent du schème conceptuel de Parsons et des fondements philosophiques de la planification, tels qu'exposés par Pierre Massé, contribue à faire ressortir la dynamique délibérative qui constitue l'essence même de l'élaboration de plans d'action pédagogique. Le modèle qui émane de l'argumentation se veut de nature systémique et le processus qu'il révèle est qualifié de séquentiel, cumulatif et cyclique. Cet article ne constitue qu'un déblayage de départ d'un secteur théorique passablement touffu et désormais ouvert aux défricheurs.

## INTRODUCTION

Il ne semble pas téméraire d'affirmer, dans la conjoncture théorique présente, que le « curriculum » est un concept à la recherche de sa définition. Cette nébulosité qui entoure le concept ne nuit pourtant pas à la popularité de son usage hétéroclite par quiconque se préoccupe de la chose scolaire.

---

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

Le but majeur de ce texte est de tenter d'apporter un éclairage nouveau sur ce concept et de contribuer à éliminer, du moins en partie, le résidu d'ambiguïté qui le caractérise. À cette fin, il semble opportun d'exploiter à bon escient, et avec les adaptations nécessaires, le schème théorique développé par Talcott Parsons dans *Toward a General Theory of Action*<sup>1</sup>. Au premier abord, il peut sembler téméraire d'aborder de front une théorie d'aussi grande envergure, mais sa particulière fécondité dans l'interprétation de l'agir humain commande à tout chercheur honnête d'essayer d'en tirer profit pour l'élucidation des multiples problèmes théorético-pratiques qui affligent le domaine de l'éducation, point de convergence par excellence de toutes les sciences humaines.

## I. L'ACTION PÉDAGOGIQUE

Pour être analysée commodément et effectivement, l'action humaine se doit d'être circonscrite dans un contexte situationnel aux frontières bien définies. C'est ainsi qu'on peut identifier les zones significatives de l'action humaine en les qualifiant par un épithète qui en détermine la nature essentielle et la forme particulière : par exemple, l'action politique, économique, juridique, et ainsi de suite. Le phénomène qui nous concerne plus particulièrement ici est celui de l'ACTION PÉDAGOGIQUE.

Avant de définir opérationnellement ce concept-clé, il s'avère utile de concentrer d'abord notre attention sur l'unité la plus simple du complexe systémique auquel s'appliquent les lois élémentaires du phénomène d'action pédagogique, c'est-à-dire une classe.

Dans ce contexte situationnel restreint, on retrouve un ACTEUR particulier (l'enseignant) qui fondamentalement est le maître d'œuvre, jouissant d'une certaine marge de liberté et de responsabilité, mais dont les initiatives sont nécessairement encadrées par des normes soit personnelles, soit institutionnelles, soit professionnelles. C'est dire qu'il se définit lui-même des attentes mais aussi que les agences qui l'emploient formulent à son endroit des attentes et mettent à sa disposition divers objets (moyens) qu'il se devra d'organiser pour satisfaire ces attentes à l'intérieur des contraintes plus ou moins irréductibles qui affectent son contexte d'action. Le professeur dans sa classe se trouve donc dans une *arène* aux frontières bien délimitées. Son environnement physique, humain et matériel est par le fait même identifiable, manipulable, modifiable et ajustable.

En tant que « professionnel » de l'éducation, ayant acquis une expertise certifiée, son action se doit d'être *consciente, délibérée, engagée, ordonnée ; séquentielle, équilibrée, cumulative et intégrée*. Il ne peut se permettre de procéder toujours par « essai et erreur », par initiatives tâtonnantes dont il ne pourrait prévoir les conséquences positives, neutres ou négatives, pour sa clientèle. D'où l'absolue nécessité pour ce professionnel de MAÎTRISER la nature et le débit de ses actes pédagogiques par le truchement d'une *délibération* éclairée, souple et féconde. Cette délibération se doit de

s'attacher à définir une configuration d'interventions professionnelles proportionnelle dans son envergure à un découpage temporel constituant des étapes s'enchaînant les unes dans les autres en un continuum temporel dont l'aboutissement est justifiable. Il semble bien, compte tenu des pratiques courantes, que l'unité temporelle englobante, dont la perspective de durée est justifiable, est celle d'une année académique complète, soit dix mois de scolarité (le long terme). Cette unité majeure de temps est elle-même découpageable en portions commodes selon des critères justifiables à partir de considérations surtout pédagogiques (semestres, trimestres, mois, durée de projets, semaines, jours, leçons).

On peut appeler arbitrairement le « moyen terme » toute unité temporelle d'action logée entre le long terme (une année académique) et l'unité hebdomadaire, cette dernière et l'unité journalière pouvant être définies comme du « court terme », toute proportion gardée.

Savoir d'où l'on part (ce qui EST) et où l'on veut se rendre (ce qui est SOUHAITÉ) constitue le premier temps d'un processus intelligent de délibération. La perspective ici se doit inévitablement d'être celle du LONG TERME déterminé, car c'est l'aboutissement final qui seul peut indiquer à l'acteur les modalités d'organisation de ses actes dans une ligne de progression possédant quelque garantie d'efficacité. Renverser le processus pour adopter une perspective de court terme, dont le cumul « pourrait » permettre d'arriver au souhaité global, comporte l'inconvénient de rajustements multipliés, souvent arbitraires et hasardeux, sous-estimant les inconnues, susceptibles d'engendrer des va-et-vient coûteux en temps, talents et énergies dont le rattrapage comporte un coût pouvant devenir prohibitif.

Donc, un LONG TERME, défini avec intelligence, sagesse, prudence et calcul des risques, contribue à éclairer et à garder dans une perspective valide et réaliste les sections d'action pédagogique subalternes, lesquelles par la spécificité plus grande qui leur est propre peuvent toujours être jugées quant à leur pertinence et à leur contribution probable à l'atteinte du souhaité. Bien plus, l'opérationnalisation d'un LONG TERME en des sections de MOYEN TERME permet de remettre constamment à l'épreuve l'à-propos et la justesse de ce SOUHAITÉ qui au besoin peut être réaménagé selon un réalisme circonstanciel.

Donc, l'ACTION PÉDAGOGIQUE survient en situation bien délimitée, elle implique un ou des ACTEUR(S) professionnel(s) (expert(s)) dont les actes se doivent d'être régis par des NORMES professionnelles acceptables, et implique un investissement intelligent d'énergies professionnelles au service de FINS valides et réalisables dans le cadre des contraintes qui caractérisent la situation.

Pour que les fins entrevues comme désirables deviennent possibles et réalisables, l'ACTION se doit d'être organisée de façon consciente et délibérée. L'ACTION PÉDA-

GOGIQUE doit donc être *planifiée*. La question est donc : Quel cheminement un acteur donné doit-il suivre pour arriver à ordonner « d'avance » l'ensemble de ses interventions (actions) de manière à ce que se réalise un passage progressif entre ce qui EST maintenant et ce qui DEVRA ÊTRE « demain » (i.e. dans un an, six mois, etc.). Réfléchissons sur le sujet :

a) *L'action pédagogique* est un tout dont le produit est plus grand que la somme des *actes pédagogiques* posés de façon discrète. Leur agencement, leur continuité, leur cumul, multipliés par les développements successifs survenant dans une perspective spatio-temporelle, constituent une *dynamique existentielle multivalente*.

b) Une classe constitue une *situation globale* dont les limites environnementales sont identifiables. C'est un système en soi qui peut être considéré soit selon son fonctionnement interne (système fermé) soit dans ses rapports avec des systèmes semblables localisés en proximité ou avec un ensemble ordonné d'unités semblables constituant, en regard de leurs interrelations, un système global plus vaste, le système « école » ou institutionnel (système ouvert).

c) Ce qui se passe dans une classe peut être de nature typiquement pédagogique ou d'une autre nature. Ce qui est typiquement pédagogique, c'est ce qui est lié directement ou indirectement, consciemment ou non, à l'atteinte des objectifs uniques du système en question. Ainsi, par exemple, un trait d'humour de la part d'un professeur ou d'un élève peut être un événement fortuit, non directement lié à l'acquisition de compétences ou d'habiletés prévues, et faire partie de ce qu'on pourrait appeler *l'informel pédagogique*. Par contre, le regroupement des élèves en équipes en vue de la réalisation d'une tâche d'apprentissage est un acte pédagogique parce que perçu comme moyen valable d'arriver à des fins éducatives souhaitables ou souhaitées. C'est une modalité *formelle*.

d) Donc, *l'action pédagogique* est constituée d'une constellation d'actes pédagogiques ordonnés selon certaines règles (NORMES) stratégiques que l'ACTEUR (l'enseignant) possède et auxquelles il se réfère habilement et habituellement en fonction d'une expertise (sagesse scientifique) acquise soit par des études spécialisées, soit (et souvent en plus) en fonction d'une expérience cumulée dans des tâches d'enseignement (sagesse expérimentielle), ou d'un usage judicieux d'une sagesse dite conventionnelle (sens commun).

e) Ces règles ou NORMES pédagogiques forment entre elles un réseau intégré d'*orientations pédagogiques* marqué au coin de la cohérence et de la praticabilité. Elles impliquent une vision intelligente (cognitive) des fins souhaitables dans le cadre d'une situation donnée et une délibération sur les façons possibles de mobiliser les objets (acteurs, ou objets physiques) en vue de l'atteinte de ce souhaitable dans le temps et dans l'espace limités où doit être menée l'action globale.

f) Cependant, les orientations de l'ACTEUR vis-à-vis la situation ne peuvent être totalement LOGIQUES (cognitives). Ce serait nier le potentiel et la richesse énergétique de sa propre psycho-logique (cathexis), et de celle des acteurs-sociaux-objets

avec lesquels il est appelé à entrer en interaction. Le système d'orientations pédagogiques du maître comporte donc une série de considérations (de nature affective) qui, conjuguées aux options délibérées quant à leur logique, permettent de nuancer les choix cognitifs de l'ACTEUR à partir des préférences affectives qui caractérisent sa personnalité psychologique. Donc, le jaugeage des fins ou du souhaitable de même que la délibération entraînant la sélection des modalités d'organisation de l'action pédagogique mobilisent autant les capacités cognitives qu'affectives de l'ACTEUR, lui permettant une marge d'initiative et de créativité propre à satisfaire, à la fois, les *dicta* professionnels et ses propensions personnelles.

g). La compréhension de la configuration originale des orientations d'action pédagogique d'un professionnel de l'enseignement ne serait certes pas complète si l'on ne se référait point à un autre réseau d'orientations particulières qui permet d'illustrer la dynamique globale d'un système d'orientations pédagogiques d'un ACTEUR donné. En effet, l'acte de délibération sur les fins envisagées et les moyens appropriés à mettre en œuvre pour les atteindre est aussi et en même temps affecté, non seulement par des motivations cognitives et affectives, mais encore par des pondérations de nature MORALE. Ce qui entre donc aussi en ligne de compte, au moment de la délibération, c'est un *jugement évaluatif* de l'acteur en référence aux *conséquences* positives, neutres ou négatives à plus ou moins long terme des options normatives et actives qu'il entrevoit comme valables, possibles et réalisables.

En résumé, donc, le professionnel de l'enseignement, avant même de se mettre à l'œuvre, est appelé à délibérer sur la nature et les modalités d'action qu'il entend réaliser en regard de fins perçues comme souhaitables. Cette délibération peut être plus ou moins spontanée, ou consciente, plus ou moins sophistiquée ou englobante. Sauf que par nature, cette délibération est affectée dans son évolution dynamique par des réseaux d'orientations interreliés et s'influençant mutuellement les uns les autres pour amener l'acteur au seuil de décisions d'actions perçues comme cohérentes et valides. Le jugement décisionnel de l'acteur est le fruit d'une pondération de préférences logiques, affectives et morales confrontées à la fois aux éléments internes de la situation où il est appelé à jouer un rôle et aux contingences du système global, dans lequel se situe l'unité dont il est responsable.

Cette DÉLIBÉRATION d'un ACTEUR PÉDAGOGIQUE donné sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans le cadre situationnel où il est appelé à agir en utilisant de façon appropriée les objets (moyens) disponibles, dans les limites de temps et d'espace qui s'imposent, est désormais dénommé un PLAN D'ACTION PÉDAGOGIQUE.

## II. VARIATIONS SUR L'ACTEUR ET L'UNITÉ SYSTÉMIQUE EN CAUSE

Un système est habituellement défini comme un « ensemble intégré d'unités subordonnées, interreliées les unes aux autres à cause de leur interdépendance et de leur solidarité quant à l'accomplissement de la mission de l'entité globale ».

Une UNITÉ est définie comme « la plus petite partie d'un système qui opère comme un tout ».

Alors un système peut être identifié et délimité dans ses frontières en spécifiant quelles sont ses unités constituantes et quelles sont les relations particulières qui les unissent entre elles en fonction du système global.

A) Dans un premier volet, considérons le SYSTÈME PÉDAGOGIQUE GLOBAL, ses sous-systèmes inhérents et les interrelations qui les caractérisent.

Il nous faut postuler au départ, compte tenu des qualités adjudgées comme essentielles aux acteurs pédagogiques (expertise professionnelle), que le SYSTÈME PÉDAGOGIQUE GLOBAL est caractérisé par l'interdépendance et la solidarité des sous-systèmes et des éléments qui constituent son infrastructure. Il nous suffit de choisir un élément et de le projeter en contexte plus vaste avec ses critères d'interdépendance et de solidarité (par exemple, un acteur professionnel — des acteurs professionnels / dans des situations pertinentes (scolaires et analogues) d'envergure croissante...) pour saisir immédiatement l'attribut majeur d'un système pédagogique global, celui de l'*institutionnalisation*.

Le système pédagogique global est institutionnalisé en ce sens que l'action pédagogique est structurée non seulement dans son déroulement ou dans la coordination de ses acteurs mais aussi dans la configuration voulue des contextes empiriques où cette action prend place.

Ainsi donc, l'action pédagogique d'un acteur donné survient dans un environnement déterminé par les exigences du système global où délibérément l'action se voit encadrée par des normes d'efficacité pédagogique. C'est ainsi qu'on retrouve LA CLASSE comme pouvant être considérée comme l'*unité de base* (la plus petite) comportant toutes les propriétés susceptibles de garantir l'efficacité du tout par la conjonction de l'efficacité de ces unités de base.

Or, le principe d'institutionnalisation permet des regroupements cohérents et fonctionnels d'unités de base en conglomerats estimés viables et rentables en vertu des fins poursuivies par le système global. Dans les faits, l'unité supérieure immédiate regroupant un ensemble d'unités de base aptes à fonctionner ensemble de façon interdépendantes et solidaires est appelée ÉCOLE.

L'ÉCOLE, en tant que sous-système d'un système global, se voit dotée par ce dernier d'une fonction typiquement pédagogique parce que mandatée, par l'unité supérieure qui la régit, de réaliser dans son contexte particulier une mission professionnelle spécifique : réaliser les fins éducatives du système par une organisation intelligente des ressources mises à sa disposition dans le contexte dynamique qui la caractérise.

Donc l'ÉCOLE, en tant que lieu de ralliement de certaines ressources humaines expertes d'un point de vue pédagogique devient un référent analogue à l'ACTEUR en

situation de classe et la communauté d'experts pédagogiques se voit liée, par le mandat qui lui échoit de ceux qui l'ont instituée, à l'obligation d'ordonner l'action pédagogique de toute l'institution de la même manière qu'un enseignant se doit de le faire pour l'aménagement de sa propre action pédagogique en contexte plus restreint.

Ainsi, le processus de délibération, de choix et d'opérationnalisation des choix en regard du souhaité et du praticable en contexte situationnel est identique, à quelque palier du système, quoique toutes les variables en cause et leur interrelations prennent une plus grande envergure.

Il faut noter que l'élaboration d'un plan « institutionnel » d'action pédagogique implique la définition, par une collectivité d'acteurs-sujets, d'orientations pédagogiques communes pour l'ensemble de l'école. Cependant l'on doit retrouver la malléabilité et la plasticité nécessaires à des fonctionnements unitaires variables mais complémentaires et solidaires les uns des autres dans la réalisation d'une mission pédagogique unifiée, intégrée et cumulative dont l'efficacité globale est fonction de l'efficacité des sous-unités.

Si l'on fait maintenant le saut théorique à un autre palier sous-systémique d'un système pédagogique global, il nous faut identifier l'unité organisationnelle dont la fonction est de régir un réseau limité de classes (unités de base) regroupées en sous-systèmes institutionnels fonctionnels (les écoles). On atteint ainsi un système pédagogique local, lui-même sous-unité d'un système pédagogique régional, conglomerant un ensemble d'unités locales. Plusieurs systèmes pédagogiques régionaux peuvent donc, en utilisant la même logique, être fonctionnellement reliés les uns aux autres sous l'égide d'un sommet systémique dénommé *système pédagogique provincial*.

Or ce qu'il faut mettre en évidence ici, c'est d'abord que toutes les sous-unités d'un système global, de la plus petite à la plus englobante, comportent les mêmes éléments dynamiques en interrelations tant horizontales que verticales (intra et inter-unité(s)). Sauf que plus on évolue à des strates de plus grande envergure, plus les éléments deviennent incluants et plus les interrelations se complexifient. Ainsi :

a) D'un acteur en classe, on passe au palier *école* où l'on retrouve une collectivité d'ACTEURS subissant l'influence d'un leadership assumé par une personne ou un groupe hiérarchique de plus ou moins grande dimension.

b) D'une situation circonscrite par des limites spatio-temporelles très spécifiques on passe à une situation spatio-temporelle plus étendue, circonscrite par l'environnement constitué par l'école, ses facilités et accommodations.

c) D'objets en nombre et en espèce limités dans une classe on passe à un univers circonscrit d'objets physiques, matériels, humains et culturels interreliés les uns aux autres dans une configuration organisationnelle au service de la collectivité.

d) D'un système d'orientations d'un acteur en situation restreinte de classe on passe à un système *collectif d'orientations d'action* où les partenaires sont appelés à



ébaucher dans la délibération les choix de modalités d'action pédagogique qui serviront, de façon satisfaisante, sinon optimale, la mission octroyée à l'institution en tant qu'institution, sans préjudice pour l'accommodation des acteurs aux circonstances et conditions qui caractérisent leur arène personnelle respective.

### III. LES COMPOSANTES DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE PLANIFIÉE ET LES RELATIONS QUI UNISSENT SELON LE PRINCIPE DE LA VALEUR AJOUTÉE

L'action de planifier est une action dont la nature peut être analysée par l'identification de ses composantes et dont le dynamisme générateur de plan peut être expliqué par les relations fonctionnelles qui relient ces composantes entre elles.

Rappelons-nous que, selon Parsons, l'action survient en situation, qu'elle est guidée par des fins et implique une dépense d'énergies dont le débit est régi par des normes.

Donc, toute action de planifier est limitée dans ses perspectives par le contexte situationnel auquel il est fait référence.

Ce contexte situationnel est constitué d'objets sociaux, physiques et culturels définissant en quelque sorte le potentiel actif ou passif de la situation. Mais vu que tout système partiel (sous-système) se trouve délimité par rapport à un environnement externe auquel il participe par voie de contribution, toute analyse situationnelle ne peut vraisemblablement se confiner à l'entité en cause sans référence, au besoin, au contexte situationnel plus vaste auquel l'unité en question est rattachée fonctionnellement.

Donc, la première composante de l'action de planifier consiste dans l'appréhension d'abord et avant tout du contexte situationnel pertinent en termes de son potentiel développemental (CE QUI EST).

C'est dire qu'une fois les objets pertinents de la situation identifiés, entre en fonction un processus d'évaluation de ces objets en termes *soit de leur qualité, soit de leur performance*. L'ensemble des appréciations ébauché à partir des considérations cognitives affectives et morales des ACTEURS (les planificateurs) s'appelle le SYSTÈME D'ORIENTATIONS des acteurs envers les objets de la situation. Or pour juger de la valeur, de la pertinence, et du potentiel des objets, il faut aux planificateurs un système de références qu'on dénomme NORMES ou STANDARDS.

Nous avons vu que la source de validation la plus appropriée semble être celle de l'expertise et de l'expérience pédagogique. C'est donc en faisant appel à des critères issus de la sagesse scientifique ou de la sagesse prudentielle que les planificateurs formeront leur jugement sur la valeur *de ce qui est*. Cependant, toute référence à des critères d'expertise théorique ou pratique recèle une sorte de barème d'excellence auquel

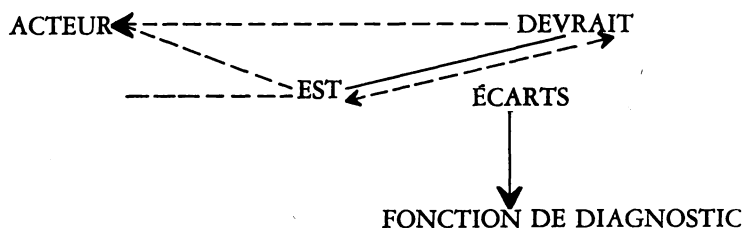
on compare le EST. Ce *barème d'excellence* constitue en un premier temps un système d'orientation qu'on pourrait qualifier d'idéaliste parce que non pondéré nécessairement par une considération appropriée des contraintes circonstancielles qui peuvent ou ont pu affecter la situation mise à l'épreuve de l'évaluation. Nous qualifions ce barème formel ou tacite de SOUHAITABLE. L'action de soumettre à la comparaison ce qui EST avec un SOUHAITABLE engendre sous l'effet de l'évaluation cognitive, affective et morale des acteurs un *bilan* démontrant les *distances* qui séparent l'actualité de l'idéal. Nous appelons le processus d'établissement de ces distances le fonction de DIAGNOSTIC.

Donc jusqu'à maintenant deux composantes du processus de planning ont été identifiées.

- i) Une situation existentielle circonscrite par ses objets pertinents ;
- ii) Une situation idéale établie par référence à un idéal défini en appel à des sagesse pertinentes.

Et l'opération de l'établissement des distances séparant les deux univers est dénommée FONCTION DE DIAGNOSTIC.

#### ILLUSTRATION 1



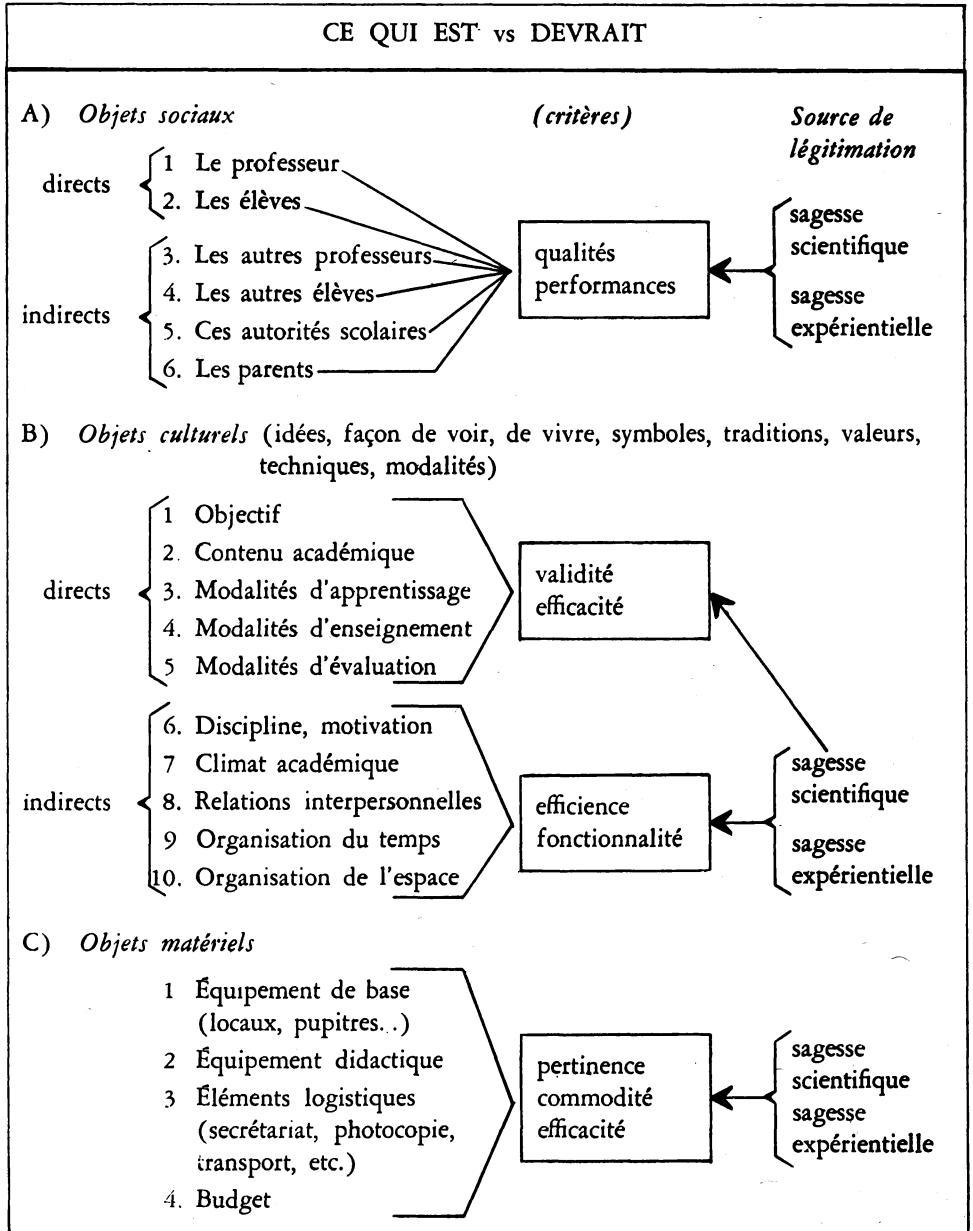
Or nous avons vu que tant la situation actuelle que la situation idéale sont constituées d'objets soit sociaux, soit physiques, soit culturels. Dans une situation pédagogique déterminée, comme la classe, il est possible de dénombrer à partir d'un univers d'objets situationnels un échantillon valable et significatif d'éléments situationnels pertinents.

En réalité, la *fonction de diagnostic* n'est en définitive, et par analogie, que le montage d'un bilan sommaire de nature indicative. Elle ne contient, en soi, aucune implication sur les modalités de remblai des distances afin de modifier le EST en fonction du DEVRAIT.

L'opération « diagnostic », tout en comportant une mise en branle du système d'orientation des acteurs envers la situation prévalente, ses actifs et passifs, n'implique aucune référence aux moyens à mettre en œuvre pour arriver à l'idéal dans le temps à venir, dans l'espace aménageable et par une appropriation justifiée des ressources

Tableau I

*Tentative d'identification des objets significatifs au palier de la classe*



disponibles dans le cadre de tâches séquentielles, synchronisées, complémentaires et intégrées en fonction d'un réalisme pratique plus incarné qu'un idéalisme sublime mais dépourvu de portée existentielle.

Une *troisième composante* du processus de planning se doit d'être identifiée et justifiée de telle sorte que d'une situation jugée plus ou moins satisfaisante on puisse déboucher sur une possibilité existentielle d'y remédier. Il faut bien se rappeler d'abord que la réalisation d'un diagnostic n'affecte en rien le déroulement habituel de la dynamique analysée. C'est une opération effectuée justement parce qu'on se permet un détachement du concret pour pouvoir mieux la couvrir du regard et en observer tant l'évolution globale que l'interaction de ses éléments énergétiques.

Il faut aussi noter que l'évaluation du contexte situationnel est le produit d'un va-et-vient cognitif, affectif et moral de la part des ÉVALUATEURS (acteurs) entre un pôle factuel et un pôle idéal. En aucune façon, en ce premier temps de la démarche de planning, l'évaluateur ne se sent bridé formellement dans ses références à des standards par des préoccupations de FAISABILITÉ éventuelle. Non pas qu'on fasse ici allusion à une sorte de compartimentation mentale qui empêcherait l'évaluateur de projeter sa pensée dans une ligne de solutions possibles pendant qu'il accomplit son acte d'évaluation proprement dite de la situation confrontée. Ce qu'il faut mettre en évidence, c'est qu'à cette étape initiale, sa pensée sera *prioritairement* et essentiellement concentrée sur l'identification des distances entre les pôles et « accidentellement » sur les modalités d'aménagement des solutions possibles.

La justification d'une telle assertion se retrouve dans l'analyse des composantes du jugement évaluatif. Nous avons déjà mis en évidence que l'acteur est mû dans sa démarche analytique et évaluative par trois types de considérations étroitement imbriquées les unes dans les autres et constituant un système intégré d'orientations vers les objets significatifs de la situation en cause. Ses orientations sont donc une résultante de perceptions cognitives, affectives et morales. Les perceptions cognitives trouvent leur légitimation dans l'application de standards logiques, les perceptions affectives dans l'application de standards de préférence d'ordre psychologique et les perceptions morales dans l'application de standards ayant trait au jaugeage des conséquences engendrées par un état de situation par rapport aux conséquences jugées désirables soit par la sagesse scientifique, soit par la sagesse expérientielle.

Ce dernier type de perception implique donc par sa présence dans le réseau d'orientations de l'acteur une propension évidente (une sensibilité) vers des considérations appuyées sur l'appréhension d'un « état futur » désirable. Un tel élément « prospectif » est plus à même de garantir le passage du stade de la « standardisation situationnelle » en stade de l'opérationnalisation des modalités de modification du EST que de receler en soi un réseau cohérent de possibilités lesquelles, pour pouvoir être à leur tour estimées dans leur pouvoir opératoire, nécessiteront un effort supplémentaire d'étude et d'analyse infiniment plus circonstanciées.

En somme, l'action, pour être pleinement cohérente, valide et efficace, implique un effort de délibération de la part des ACTEURS ; il a été convenu jusqu'ici que cette délibération se doit de porter sur un *contexte situationnel* défini comportant des *objets* dont l'organisation dynamique et le rendement actif peuvent faire l'objet d'une évaluation. Or, toute évaluation implique la conjonction de trois types d'orientations forgées par l'usage de critères correspondants (cognitifs, affectifs et moraux). L'ensemble des standards auxquels se réfèrent les délibérateurs en situation d'évaluation (standards émanant de la sagesse scientifique et/ou de la sagesse expérientielle) constitue le pôle du SOUHAITABLE auquel est confronté le EST existentiel. L'identification des distances séparant le *souhaitable* du *est* constitue la fonction de *diagnostic*.

S'arrêter après un effort de diagnostic correspondrait à laisser en suspens une démarche délibérative complète. En effet, il ne faut pas perdre de vue que la délibération n'acquiert sa pleine vertu rationnelle que lorsqu'elle est poussée presque aux confins des décisions susceptibles de modifier la nature ou la direction ou le débit du potentiel énergétique du contexte d'action qui a suscité la mise en branle de ce processus délibératif.

C'est dire qu'une fois un bilan situationnel accompli (EST-DEVRAIT) en tant que délibérateur on est en présence d'une sorte de carte mettant en évidence les éléments significatifs de la situation, leur localisation actuelle et leur localisation idéale dans le contexte. Le produit d'un diagnostic serait donc analogue à la superposition de deux profils (existentiel et idéal) dont la comparaison révélerait les écarts.

Le délibérateur, ne perdant pas de vue l'action éventuelle à entreprendre, se doit donc d'entrer dans une phase de nature « instrumentale », c'est-à-dire lui permettant de considérer divers aménagements des objets en cause en vue de raccorder le EST au DEVRAIT en vertu de la plus ou moins grande garantie que ces divers aménagements peuvent offrir pour combler le décalage perçu.

C'est à cette phase que la délibération prend effectivement sa véritable envergure, en ce sens que des *choix d'options* d'action s'avèrent nécessaires et que le calcul des risques, à plus ou moins long terme, devient un élément déterminant de la délibération. De la phase de diagnostic, on passe donc à la phase de l'*analyse des OPTIONS d'action*.

Si l'idéal ayant servi à jauger la situation n'était pas tellement bridé dans sa formulation par des considérations d'évolution circonstancielle, l'identification des options possibles (stratégies d'action) comporterait une sorte d'obligation rationnelle d'ouvrir la voie au processus de raccordement de l'idéal à l'existentiel. C'est ainsi que l'idéal formulé à l'endroit d'une situation d'action donnée peut être constituée à la fois de « rêve » et de réalisme. Ce qui tient du rêve peut être savourable mais pas nécessairement possible. Il faut donc soumettre l'idéal entrevu à l'épreuve de l'épuration par l'analyse des POSSIBLES.

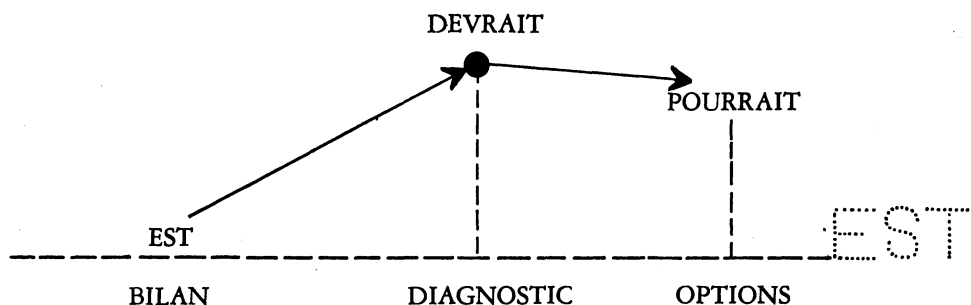
En l'occurrence la délibération prend alors l'allure d'un exposé d'hypothèses se référant à la mobilisation du potentiel énergétique des objets de la situation selon un agencement spatio-temporel légitimé par le cadre situationnel de référence. L'œuvre délibératrice implique ici un effort particulier de créativité, non dans le sens d'une originalité hasardeuse, mais plutôt dans le sens d'une possibilité d'épuiser (autant que faire se peut) le réseau d'options possibles.

La formulation des « possibles » s'effectue sous forme de « transactions » entre le souhaitable entrevu et les objets de la situation, perçus non dans le contexte de leurs limites affichées dans le bilan mais selon un estimé de leur potentiel actualisable. Cette façon de percevoir les objets se doit d'être bien prise en note à ce moment.

En ce sens, la formulation des possibles comporte plus les caractéristiques d'une prospective que d'une rétrospective. La formulation de possibilités, tout en rétrécissant les perspectives idéalistes du SOUHAITABLE, ne descend pas encore au niveau d'un ajustement adéquat à la situation existentielle. Toute tentative, à ce stade, de se raccorder immédiatement à un réel concret ne pourrait s'effectuer qu'au prix d'une contraction de l'audace, de l'originalité et de l'invention. Il semble heureux et nécessaire que le délibérateur puisse élaborer ses stratégies d'action avec une marge appréciable d'initiative de manière à pouvoir embrasser de façon extensive tous les cheminements plausibles que son ingéniosité peut lui suggérer.

Ainsi la délibération, tout en étant encadrée par les frontières d'une situation particulière, est aussi alimentée par une motivation de recherche des diverses options susceptibles d'opérationnaliser le SOUHAITABLE.

## ILLUSTRATION 2



L'important dans la délibération des POSSIBLES c'est :

i) de *bien localiser la perspective du délibérateur*. Sa vision est encadrée par les frontières du contexte significatif.

ii) les *objets* sur lesquels il porte son attention sont considérés selon leurs caractéristiques de *potentialité* plutôt que suivant leurs caractéristiques existentielles.

iii) la démarche délibérative est de nature *hypothétique* ou la plausibilité par rapport au souhaitable devient le critère-guide.

iv) le nombre et le raffinement des options ébauchées ne sont limités que par le *degré d'ingéniosité* et de créativité du délibérateur.

v) l'exercice de délibération est prospectif plutôt que rétrospectif en ce sens que c'est le souhaitable qui l'alimente plutôt que l'existentiel.

vi) l'ébauche des possibles n'implique *aucun raccordement strict au réel* car ce serait y introduire un frein indû à l'ingéniosité créatrice.

En somme, l'ACTEUR qui délibère doit d'abord identifier le CONTEXTE existentiel d'action qui le concerne directement. Dans les limites de ce contexte particulier, certains OBJETS revêtent à ses yeux une signification spéciale en vertu de leur impact sur l'action accomplie. Ces objets sont donc perçus et évalués de façon cognitive, affective et morale par référence à un système de standards de même nature qu'on peut nommer « le système d'orientations de l'acteur » envers la situation d'action. Le réseau de standards auquel l'acteur se réfère est issu de la sagesse scientifique et expérientielle de l'acteur et constitue dans le cadre d'une situation d'action donnée le SOUHAITABLE auquel est confronté le EST. Le bilan situationnel produit par cette évaluation permet d'appréhender un ensemble d'écarts propres à légitimer la recherche de possibilités de les éliminer.

Cette recherche des possibilités de mobilisation du potentiel énergétique des objets significatifs d'une situation donnée s'effectue sous la force de poussée de la créativité et de l'ingéniosité du délibérateur. Non brimé dans sa démarche hypothétique par un souci hâtif de raccordement du SOUHAITABLE à l'existentiel, le délibérateur sera à même de forger tous les jeux hypothétiques susceptibles de mettre au défi le potentiel inhérent aux objets dans la seule perspective de leur garantie d'efficacité.

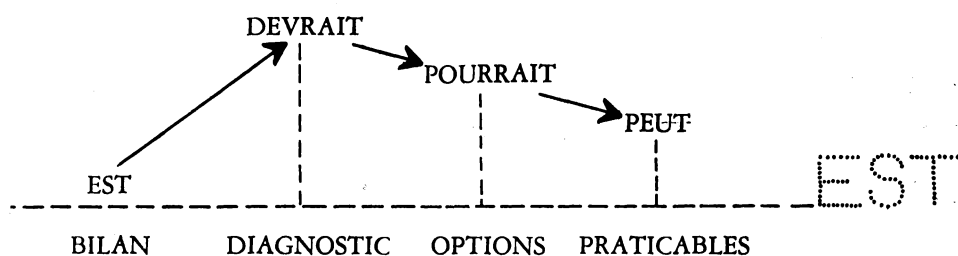
Donc, même si le délibérateur jouit, en cette étape, d'une marge importante d'initiative et de flexibilité, il est tout de même encadré par les horizons tant du contexte et des objets retenus comme significatifs que par l'envergure du souhaitable. C'est dire que les possibilités sont limitées tant dans leur nombre et leur nature que dans leur aménagement interne et ce, à fortiori lorsqu'on y applique le critère normatif de la garantie d'efficacité qui se doit d'y être introduit en tant que catalyseur.

Une fois que le délibérateur a pu énoncer une série plus ou moins étendue et plus ou moins complexe d'OPTIONS, l'économie de la délibération même commande que chacune des options jugées POSSIBLES soit scrutée en regard de sa capacité d'opérationnalisation en contexte existentiel dynamique. Or, pour ce faire, le délibérateur se doit de rétrécir encore une fois sa perspective pour se raccorder progressivement à un réel affecté d'un certain nombre de contingences plus ou moins immuables ou modifiables.

Rappelons-nous ici que le point de départ de l'effort de délibération était, à proprement parler, une réflexion évaluative sur un contexte empirique d'action. C'était un réel soumis à un traitement abstrait de ses variables dynamiques. La délibération pour être féconde a dû se détacher progressivement de l'actualité pour se nourrir d'une prospec-

tive permettant d'envisager et de rationaliser le « futur état situationnel » apte à satisfaire un souci honnête d'efficacité de l'action. Ce saut prospectif a permis à l'ingéniosité de supputer des aménagements stratégiques novateurs rationnellement défendables mais pas nécessairement PRATICABLES en contexte situationnel contingent, c'est-à-dire soumis à des contraintes plus ou moins fermes, plus ou moins handicapantes. C'est donc par une réflexion plus soucieuse maintenant non plus du potentiel intégral des éléments situationnels mais plutôt du potentiel « réel » de ces éléments que continuera la démarche délibérative. Cette phase du processus de planning est dénommée *l'étude des PRATICABLES*.

### ILLUSTRATION 3



La vision du délibérateur se portera désormais à la fois sur les OPTIONS formulées et sur le contexte réel. La délibération visera à évaluer non seulement les « bénéfices » pouvant être attendus de l'application de l'une ou l'autre option (les possibles) mais aussi les « coûts » de *diverses natures* que peut entraîner leur opérationnalisation dans le temps et l'espace. La notion de COÛT ici n'est absolument pas restreinte aux connotations purement financières, sans exclure cet item pour autant. Un concept plus englobant et d'apparence moins restrictive serait celui de CONTRAINTES.

On entend par CONTRAINTES tout élément situationnel dont la nature et l'intensité sont affectés de limitations telles que, si non éliminées ou éliminables, elles réduisent le potentiel d'actualisation intégrale d'une POSSIBILITÉ. Ces CONTRAINTES peuvent être inhérentes soit aux OBJETS constituant la situation, soit aux interrelations entre les OBJETS, soit aux dépendances d'un système d'action donné par rapport au système global dont il fait partie.

Donc, le délibérateur entre en démarche d'évaluation des possibilités en fonction de leur rentabilité maximale et de leur rentabilité PROBABLE selon leur degré de contamination par les contingences situationnelles. Cette évaluation constitue une sorte d'analyse « coûts-bénéfices » dont le résultat permettra de faire ressortir l'OPTION ou les OPTIONS s'avérant les plus PRATICABLES et les plus satisfaisantes à la lumière du contexte où l'une ou l'autre sera appliquée.

Il faut noter ici la différence entre les CONTRAINTES jugées insurmontables en soi (ou pour le moment) et des CONTRAINTES éliminables si l'on consent à en payer



le COÛT. Ici, le délibérateur se voit dans l'obligation de tempérer son ambition d'action efficace soit par des considérations de *court, moyen et long termes*, soit par une pondération de l'*efficience* et de l'*efficacité*.

Ici encore, il est fait appel à sa sagesse scientifique et à sa sagesse expérimentielle en ce sens que ses jugements et ses choix réclament l'exercice d'une saine prudence « pédagogique ».

Face à ce choix définitif de l'OPTION la plus rentable possible, il s'adonne effectivement à un exercice de FAISABILITÉ, encore abstrait fondamentalement, mais très près de la conjoncture existentielle. Devant ce choix, le délibérateur possède toute la vision qu'il a extraite du bilan effectué au début de sa démarche de réflexion, toutes les perspectives qu'il a entrevues dans l'étude des POSSIBLES, toutes les cautions que lui a révélées l'analyse des CONTRAINTES. Il doit donc déterminer non plus ce qui serait SOUHAITABLE, ni ce qui serait POSSIBLE, mais ce qui PEUT effectivement être fait de mieux à la fois dans les perspectives du SOUHAITABLE et dans le contexte de la conjoncture existentielle.

Cette phase de sélection finale du FAISABLE se soude à une sorte de détermination de la part du délibérateur de le faire passer dans le contexte existentiel. Ce FAISABLE constitue en réalité la substance d'un *plan d'aménagement de l'action pédagogique en contexte réel*.

Pour prendre toute sa vitalité dans l'action concrète, ce plan mental doit maintenant être formulé en termes précis, transmissible sous forme d'informations, et démontrant dans sa structuration une ordonnance défendable et motivante pour les ACTEURS directement ou indirectement concernés. Cette phase d'ordonnancement et de production d'un plan précis, intégrant dans le temps et l'espace toutes les ressources d'une situation donnée, constitue l'étape culminante d'un processus de planification de l'action pédagogique nommée le FERA ou le CURRICULUM.

#### ILLUSTRATION 4

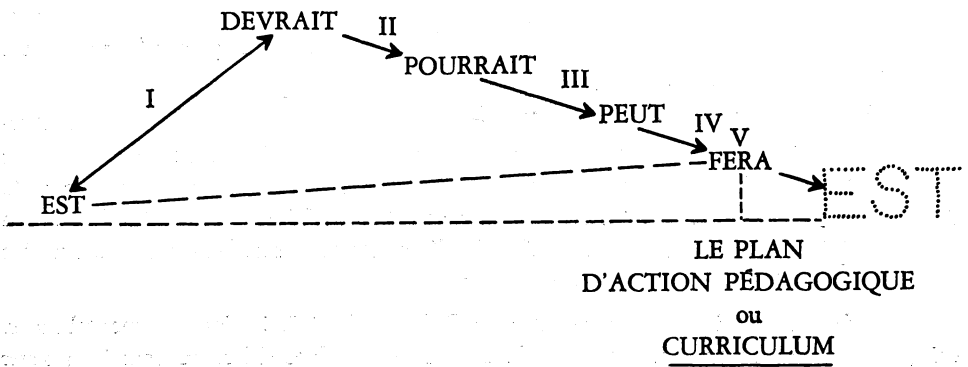
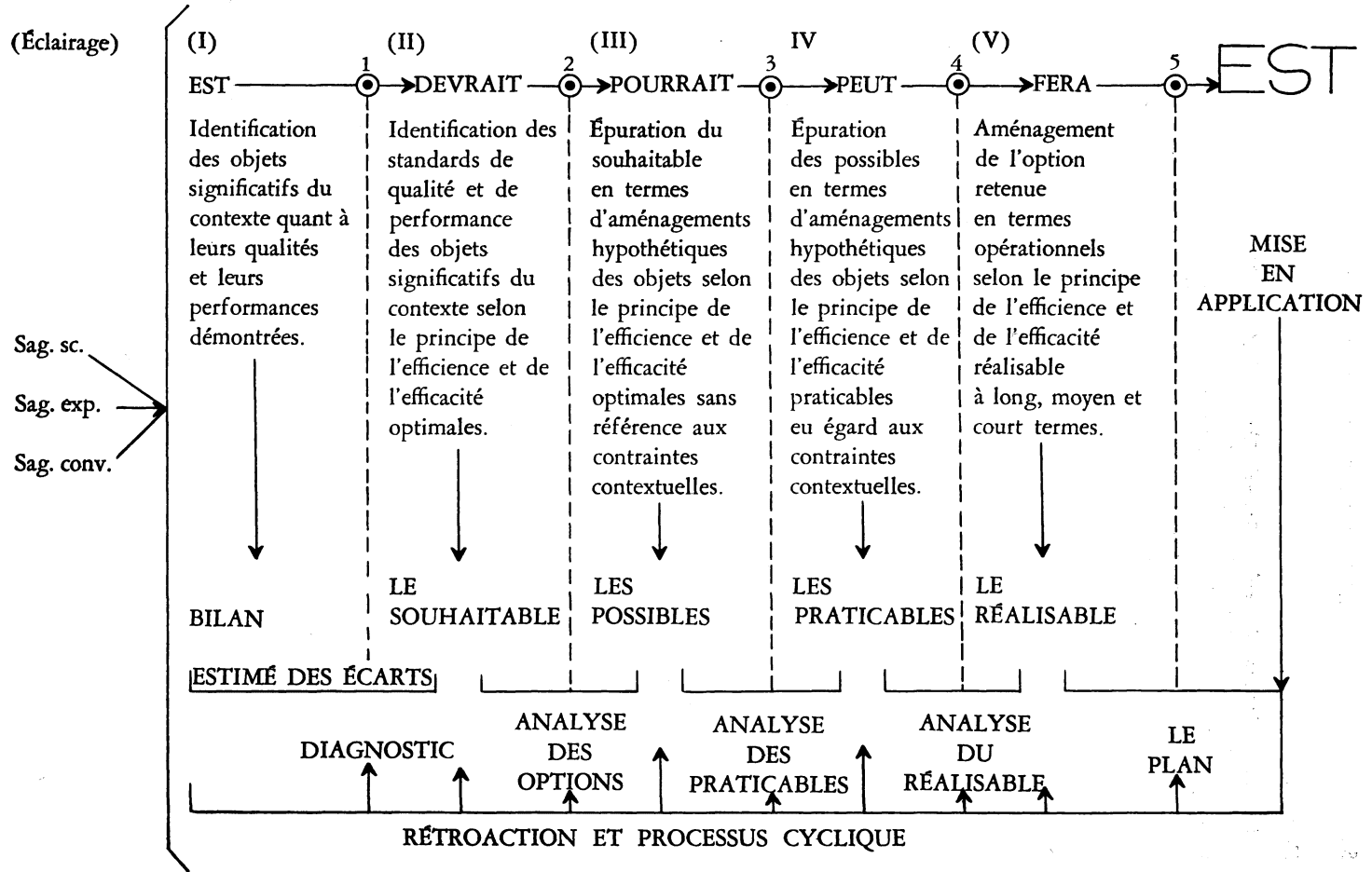


Tableau synthèse : *Le processus de planification de l'action pédagogique*



*Note :*

1. Talcott Parsons, *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1962, pp. 3-109.
- N.B. L'auteur du présent article s'est aussi largement inspiré des idées émises par Pierre Massé, dans *Le plan ou l'anti-hasard*, Collection Idées, no 78, Gallimard, 1965, 250p.