

ANALYSE COMPARATIVE DES NOTES ATTRIBUEES AU
CURRICULUM PAR UN GROUPE D'AUTEURS CHOISIS
ET EBAUCHE D'UNE THEORIE GENERALE

par Georges L. Goulet

Thèse présentée à l'Ecole des
Etudes Supérieures en vue de
l'obtention du Ph.D. en Education



Université d'Ottawa
Ottawa, Canada, 1976

UMI Number: DC53865

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform DC53865
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été rédigée sous la direction de messieurs Yves Poirier et Roland Piché, professeurs à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa.

L'auteur tient aussi à exprimer sa vive reconnaissance aux Professeurs Claude Fortin et Gérard Léveillé de la même faculté, ainsi qu'à monsieur Laval Fournier pour sa critique patiente et positive.

CURRICULUM STUDIORUM

Georges L. Goulet est né à Joliette (Québec), le 5 octobre 1936. Il obtint son baccalauréat ès arts de l'Université Laval de Québec en 1965, son baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa, en 1971 et sa maîtrise en éducation de la même université en 1972.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
Introduction	x
PREMIERE PARTIE	
PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE SOLUTION	
I.- DEMARCHES PRELIMINAIRES	1
1. Position du problème et de la méthodologie générale	1
2. Méthodologie de solution	15
II.- DESCRIPTION ET INTERPRETATION DES DONNEES:	
PROFIL INDIVIDUEL DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM (I)	32
1. Elaboration de la grille d'analyse	32
2. Utilisation de la grille d'analyse:	
Analyse des propositions et dégagement des attributs	38
3. Profil individuel des attributs du curriculum	40
III.- JUXTAPOSITION DES DONNEES (I).	54
1. La grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum	57
IV.- LA COMPARAISON DES DONNEES (I)	72
1. Démarche générale	73
2. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée (I)	74
3. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution de chaque note individuante par rapport à la trame d'attribution dans laquelle elle se situe (II)	82
4. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution de chaque note par rapport à la fréquence proportionnelle d'attribution totale des trois trames (III)	92
5. Attributifs négatifs	94
V.- LA SOLUTION DU PROBLEME (I).	96
1. Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum	96
2. Ebauche d'une théorie générale	98

Chapitres	pages
-----------	-------

DEUXIEME PARTIE

LE TRAITEMENT PROPREMENT DIT DES DONNEES

VI.- DESCRIPTION ET INTERPRETATION DES DONNEES: LE PROFIL INDIVIDUEL DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM (II).	102
1. Index des termes et des cotes d'identité contenus dans le Profil individuel des attributs du curriculum	105
2. Remarques sur les données résultant de l'interprétation finale	111
VII.- JUXTAPOSITION ET CONFRONTATION DES DONNEES (II)	113
1. Grilles d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I et II	113
2. Index des énoncés d'acceptation équivalente aux concepts retenus dans le Profil con- ceptuel intégré des attributs du curriculum	114
3. Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum	115
VIII.- COMPARAISON DES DONNEES (II)	119
1. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée (I)	119
2. Comparaison selon les trames d'attribu- tion (II)(III)	155
3. Attributifs négatifs	192

TROISIEME PARTIE

LA SOLUTION DU PROBLEME

IX.- LE CONE DE LA CONVERGENCE CONCEPTUELLE DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM	197
1. Description du tableau	199
2. Analyse du tableau	201
X.- EBAUCHE D'UNE THEORIE GENERALE	204
1. Postulats	211
2. Théorèmes ou lois d'opération	216
RESUME ET CONCLUSIONS	222
BIBLIOGRAPHIE	227

TABLE DES MATIERES

vi

Appendices	pages
1. PROFILS INDIVIDUELS DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM, IMPUTES PAR CHAQUE AUTEUR	253
2. INDEX DES ENONCES D'ACCEPTION EQUIVALENTE AUX CONCEPTS RETENUS DANS LE PROFIL CONCEPTUEL INTEGRE DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM	319
3. PROFILS CONCEPTUELS INTEGRES DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM, I ET II	362
4. PROFILS CONCEPTUELS INTEGRES DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM: ENONCES COMPLEXES	374
5. SOMMAIRE DE <u>Analyse comparative des notes attri- buées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale</u>	377

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Démarche générale de la recherche	12
II.- Modèle de Patry	16
III.- Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I	65
IV.- Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum II	67
V.- Spécimen de Profil individuel des attributs du curriculum	104
VI.- Tableau des concepts retenus dans les aires de consensus conceptuel des attributs du curriculum	156

LISTE DES FIGURES

Figures	pages
1. Processus de la communication	20
2. Graphique de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée: catégories englobantes, (I)	120
3. Graphique de l'attribution proportionnelle des concepts-spécifiant	142
Graphiques de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée:	
4. Notes individuantes intrinsèques: Fonctions (I)	146
5. Notes individuantes intrinsèques: Morphologie (I)	147
6. Notes individuantes extrinsèques: Qualités (I) .	148
7. Notes individuantes extrinsèques: Paramètres (I)	150
8. Notes individuantes extrinsèques: Agents (I) . .	153
9. Notes individuantes extrinsèques: Finalité (I) .	154
Graphiques représentant la valeur de l'attribution proportionnelle de chaque note individuelle par rapport à celui de la trame qui le renferme (II)	
10. Qualités (II)	164
11. Fonctions (II)	168
12. Morphologie (II)	170
13. Paramètres (II)	172
14. Agents (II)	174
15. Finalité (II)	176

Figures	pages
Graphiques représentant l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à l'attribution totale des trames considérées (III)	
16. Qualités (III)	178
17. Fonctions (III)	180
18. Morphologie (III)	183
19. Paramètres (III)	185
20. Agents (III)	189
21. Finalité (III)	190
22. Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum	198

INTRODUCTION

Au milieu des années '60, le monde de l'éducation en général, et celui du Québec en particulier, a subi de profondes transformations tant dans ses structures que dans ses orientations. On assistait à un éclatement des programmes et des cadres traditionnels qui, selon bien des gens, présageait d'un vent de renouveau qui transfigurerait tout le système scolaire. Plusieurs éducateurs engagés et expérimentés emboîtèrent le pas, anxieux de participer à ce que bien des gens voulaient considérer comme une espèce de renaissance culturelle et sociale. Les tabous et les mythes pédagogiques furent alors renouvelés au même rythme que s'édifiaient les monuments de béton et de verre qui devaient abriter cette effervescence culturelle. On était en pleine Renaissance, les anciens murs faisaient place à des murs nouveaux, les anciens maîtres, à de nouveaux prophètes. On eût tôt fait cependant, de constater qu'une telle renaissance ne pouvait s'accomplir d'un seul souffle et que son succès ne pouvait se mesurer au rythme des énergies et des sommes engouffrées. On se mit alors à réfléchir, le renouveau commençait vraiment.

Dans beaucoup de cas, des personnes bien intentionnées et expérimentées avaient travaillé d'arrache pied pour fournir leur contribution à cet effort collectif. Beaucoup d'entr'eux cependant, s'aperçurent bientôt que tout ce

processus de réforme manquait du fondement rationnel et scientifique nécessaire à son aboutissement. Parmi ceux-ci, l'auteur de cette analyse, après plusieurs années d'efforts consacrées à "l'art de l'éducation", se mit en quête d'une science susceptible de rendre moins artisanal, son engagement dans ce processus. Bien que la réponse à cette investigation s'avéra au premier abord, reliée à la notion de "curriculum", très répandue dans la littérature américaine intéressée à l'éducation, l'enthousiasme soulevé fut vite temporelisé par la confusion qui l'obnubile.

C'est avec le propos d'éclaircir cette situation que cette recherche fut entreprise. Présument que l'utilisation d'un même terme suppose la référence à un même fonds de réel, ce travail se propose de comparer les notions présentées par divers auteurs échantillonnés au hasard, pour en dégager les aires de consensus et les points de divergence. On espère ainsi saisir la nature de l'ensemble du phénomène qu'ils tentent de décrire en y découvrant ce qu'il est et comment il fonctionne. Pour réaliser cette comparaison on a eu recours à une méthode proposée par Bereday¹ qui se divise en quatre parties, lesquelles seront reflétées dans les chapitres décrits plus bas.

¹ George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.

La première partie de ce travail, qui traite du problème posé dans la recherche et de la méthodologie de sa solution, se divise en quatre chapitres. Le premier pose le problème et discute de la méthodologie de solution employée et des fondements de cette dernière. Le deuxième, décrit la méthode employée au cours d'une recherche précédente², pour décrire et interpréter les données recueillies lors de la lecture des oeuvres échantillonnées et qui serviront dans les phases subséquentes du présent travail. Le troisième, traite de la démarche employée lors de la juxtaposition des données qui fournit le point de référence nécessaire à leur comparaison, tandis que le quatrième décrit la méthodologie employée dans la comparaison proprement dite des données et sa démarche rationnelle.

La deuxième partie rend compte des opérations comprises dans le traitement des données. Elle est composée de trois chapitres qui font le pendant des trois chapitres correspondants de la première partie. Le premier, présente les résultats d'une analyse descriptive et interprétative effectuée dans un travail antérieur, tandis que les deux autres en appliquant les méthodes proposées dans les chapitres correspondants, fournissent les résultats des analyses effectuées et en dégagent les conclusions particulières pertinentes.

² Georges L. Goulet, Analyse descriptive et interprétative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis, travail non publié, présenté à l'Université d'Ottawa, 1975.

La troisième partie présente la solution du problème posé par la recherche. Elle intègre d'abord les notions les plus significatives dans le cône de la convergence conceptuelle et en déduit ensuite les éléments d'une théorie générale.

Finalement, la conclusion présente un bref résumé du travail ainsi que des suggestions de recherches subséquentes.

PREMIERE PARTIE

PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE SOLUTION

CHAPITRE I

DEMARCHES PRELIMINAIRES

1. Position du problème et de la méthodologie générale.

a) L'opinion des auteurs

Meanwhile you and I will begin together and inquire into the nature of the Sophist [...] I should like you to make out what he is and bring him to light in a discussion, for at the present we are only agreed about the name, but of the thing you have one notion and I another, whereas we ought always to come to an understanding about the thing itself in terms of a definition and not merely about the name minus the definition.¹

Cette exhortation que Platon adressait à son disciple au sujet du sophiste pourrait tout aussi bien s'appliquer aujourd'hui au terme "curriculum". Que ce soit à cause des postulats posés par ceux qui l'utilisent ou bien à cause du sens du terme lui-même, cette confusion, enracinée, semble-t-il, dans son étymologie-même, persiste toujours dans l'esprit de ceux qui utilisent ce vocable. Pour les latins, en effet, ce dernier signifiait soit une piste de course, soit la course elle-même, ce qui ne pose aucun problème tant et aussi longtemps que l'on demeure dans le domaine concret, cher au

¹ Platon, The Sophist, 218.

citoyen romain. La difficulté survient lorsque l'on utilise cette expression de façon analogique, il faut alors indiquer à quel volet du diptyque significatif on emprunte l'image utilisée, au risque de créer la confusion totale sur ce que la nouvelle métaphore peut signifier. C'est ce qui semble se produire chez beaucoup d'auteurs lorsqu'ils traitent du sujet à l'étude. La confusion, cependant, ne se limite pas à la seule signification du terme mais aussi à tout ce qui concerne le phénomène qu'il représente.

Déjà en 1940, Henry C. Morrisson écrivait:

In our schools the term suffers from our habitual vagueness in matters of terminology. Curriculum is used when what is meant is "program of study" or "course of study" for a particular school.²

Dix ans plus tard, la confusion ne semble pas se dissiper si on en croit ce qu'écrit Beauchamp en 1956:

It is obvious that a very careful appraisal of the curriculum concept is needed. Our literature is disordered in this respect and fails to reveal clearly to readers the characteristics of a concept that needs to be readily identifiable.³

En 1960, Krugg témoigne de nouveau de cette ambiguïté persistente:

² Henry C. Morrisson, The Curriculum of the Common School, Chicago, University of Chicago Press, 1940, p. 4.

³ George A. Beauchamp, Planning the Elementary School Curriculum, New York, Allyn & Bacon, 1956, p. 36.

The term "curriculum" has also suffered from this breadth of definition, sometimes becoming synonymous not only with all of education, but with all life. Students of curriculum have found it to draw to more sharply pointed and restrictive definitions.⁴

En 1962, John Goodlad, reprenant sensiblement les mêmes idées qu'il avait exprimées en 1960 dans une revue rétrospective du domaine entier du curriculum⁵ écrit:

Curriculum planning has been and still is a trial-and-error business, guided at best by precepts derived from experience. There are as yet no conceptual schemes or interconnected concepts comprising a science of curriculum. Consequently research tends toward the "dust-bowl empiricism" variety and, as a consequence, is not yet cumulative.⁶

La même année, Taba confirme ce verdict:

Recent writers on curriculum-making point out almost unanimously that confusion is the main characteristic of curriculum theory.⁷

et encore:

In effect, the state of curriculum theory can be compared to the state of biology in the pre-Darwin days as described by Beck⁸: a careful classification of false-starts because no fundamental theoretical idea is present to pull it all together.⁹

4 Edward A. Krugg, The Secondary School Curriculum, New York and Evanston, Harper and Row, 1960, p. 513.

5 John I. Goodlad, Curriculum the State of the Field, dans Review of Educational Research, vol. 30, June 1960, (en collaboration avec Margaret P. Ammons).

6 Idem, School Curriculum and the Individual, Waltham, Mass., Blaisdell, 1966, p. 125.

7 Hilda Taba, Curriculum Development Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962, p. 7.

8 W. S. Beck, Modern Science and the Nature of Life, New York, Harcourt, Brace and World, 1957, p. 15, cité dans Taba, op. cit., p. 384.

9 Taba, op. cit., p. 384.

En 1968, la situation ne semble guère s'être améliorée si on en croit John F. Kerr et, de nouveau, George Beauchamp:

The range of meanings given to the concept of curriculum has been one of the sources of confusion in curriculum study. Many writers use the term loosely as being synonymous with "syllabus", "course of study", "subjects" or even "time table".¹⁰

Literature on curriculum is replete with discussions about definitions of curriculum [...]
[...] Virtually all writers on the subject of curriculum have been compelled to define the curriculum. There is much variance in the ways curriculum is defined even though subsequent discussions may be quite clear.¹¹

Dans une seconde analyse de la situation du domaine du curriculum, Goodlad écrit en 1969:

Schutz's succinct conclusion that "education appears to be in a prescientific state rather than a state of scientific revolution"¹² probably applies as much to curriculum as to other subdivisions of education.¹³

General theory and conceptualization in curriculum appear to have advanced very little in the last decade.¹⁴

Dans un article, publié dans "Education Canada" en 1971, qui souligne que loin de se clarifier, l'usage du mot "curriculum"

10 John F. Kerr, ed., Changing the Curriculum, London, England, University of London Press, 1968, p. 16 (Unibooks).

11 George A. Beauchamp, Curriculum Theory, Wilmette, Illinois, Kaggs Press, 1968, p. 78.

12 Les guillemets se trouvent dans le texte original.

13 John I. Goodlad, Curriculum: State of the Field, dans Review of Educational Research, vol. 39, no 3, June 1969, p. 368.

14 Ibid., p. 374.

devient de plus en plus confus à mesure qu'il représente diverses réalités nouvelles, l'auteur écrit:

The traditional usage of the word curriculum is being severely confounded today with words that should be denoting other functions [...] But because courses of study have become popularly known as "curriculums" even John Goodlad who has written profusely on curriculum matters demonstrates the current confusion.¹⁵

Incapables d'arrêter une définition convenable du curriculum, Cook et Doll, dans l'introduction de leur volume, répondent ainsi à la question: "Qu'est-ce que le curriculum?":

The term curriculum has been commonly used for perhaps less than one hundred years [...] [...] The curriculum cannot readily be defined. It is affected by [...]¹⁶

Donc, selon eux, le terme "curriculum" ne peut être défini aisément, non plus, d'après Beauchamp, que les autres dimensions du phénomène, selon ce qu'il dit dans la troisième édition de son volume publié en 1975.

There is a grave need for the definition of the existant range of meanings that are to be associated with the scope of events that belong to the curriculum field.¹⁷

Cette confusion, confirmée dans les recherches effectuées dans les différentes universités et répertoriées dans

15 Garnet L. McDiarmid, The Meaning of Curriculum and its Development, dans Education Canada, vol. 2, no 2, June 1971, p. 29.

16 Ruth C. Cook et Ronald C. Doll, The Elementary School Curriculum, Boston, Allyn & Bacon, 1973, p. 3 et 4.

17 George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 3ème édition, Wilmette, Illinois, Kagg Press, 1975, p. 77.

les index de thèses, ne semble cependant pas éveiller dans l'esprit de ceux qui s'intéressent au domaine, un urgent désir d'en arriver à une solution si on en croit Goodlad:

As far as theory quo theory in any realm of curriculum inquiry is concerned, however, the cupboard is almost bare. A bone to chew on is Beauchamp's Curriculum Theory.¹⁸

Quant aux thèse recensées dans les index, seulement trois d'entr'elles ont semblé s'intéresser à la question. Une première¹⁹ étudie les différentes acceptions du mot curriculum lui-même à l'aide d'une analyse critique de 119 définitions, laquelle révèle les sources de la confusion. Une autre²⁰, analyse le concept de "théorie du curriculum" et conclue que les divers usages du terme peuvent être représentés sur un continuum bi-dimensionnel (produit-processus) indiquant les quatres points principaux sur lesquels portent les théories du curriculum: données sur la nature du contenu proposé en vue de l'enseignement; jugements de valeurs sur ce qui devrait être enseigné et sur les activités qui devraient être proposées comme véhicule d'apprentissage;

18 Goodlad, Curriculum: State of the Field, p. 373.

19 Ian Austin Christopher Rule, A Philosophical Inquiry into the Meanings of "Curriculum", New York University, 1973, thèse non publiée; citée dans Dissertation Abstracts, 1973, p. 671-672A.

20 David Lawrence McCrory, The Concept of Curriculum Theory: an Analysis, Case Western Reserve University, 1974, thèse non publiée citée dans Dissertation Abstracts, 1974, p. 6008-A.

données sur les activités effectivement proposées comme véhicule d'apprentissage. Quant à la dernière²¹, elle se propose d'identifier et d'examiner la source des problèmes qui confrontent le domaine du curriculum et suggère des moyens de les solutionner. Bien que ces trois recherches examinent certains aspects de cette confusion, elles ne tentent pas d'élucider le problème fondamental, à savoir, la nature du phénomène recouvert par le vocable en question, elles demeurent périphériques quant à l'inquiétude qui stimule la présente recherche.

Les lignes précédentes ont tenté de décrire l'état de la question dans la littérature pertinente au sujet étudié. Cette même carence de consensus sur la notion de "curriculum" elle-même aussi bien que sur la nature du phénomène qu'elle représente est manifeste même chez les auteurs qui ne la relatent pas spécifiquement dans leurs écrits. En effet, chacun d'eux se sent contraint de donner sa propre définition--opérationnelle--de cette notion, omniprésente dans la littérature de langue anglaise traitant d'éducation. Pour les uns, elle est clairement distincte des réalités recouvertes par les termes "course of study", "programme of study", "curriculum design", "curriculum guide", etc...,

21 Robert-Allen Ubbelohde, Axiological Analysis and Curriculum Theorizing, copie xérographiée par Xerox University Microfilms, Ann Arbor, Mich., 1974, vi-483 p. (Thèse de doctorat présentée à l'University of Wisconsin, Milwaukee.)

pour d'autres, le terme "curriculum" est explicitement considéré comme un synonyme de l'un ou l'autre de ces termes, tandis que d'autres encore semblent employer indifféremment "curriculum" et "course of study", "curriculum" et "programme of Study", etc...

b) Le problème lui-même, la démarche générale de sa solution

Cette ambiguïté de la notion de "curriculum" rend particulièrement difficile la simple appréhension du concept lui-même et quasi-impossible, la compréhension du phénomène global qu'il recouvre, si l'on tient compte de la fluidité déjà inhérente au verbe humain même lorsqu'il exprime des concepts mieux définis. Face à cette nébulosité conceptuelle, les "théoriciens du curriculum" se réfugient dans la considération des fondements du curriculum, des processus de son élaboration, de son changement, ou encore de son évaluation, ou décrivent simplement les modes de sélection et d'organisation de son contenu. D'autres encore prescrivent les caractéristiques souhaitables dans la réalisation d'un curriculum conforme à telle ou telle conception de l'éducation. On comprend alors la difficulté d'une saisie suffisante de la richesse de ce concept pour pouvoir le traduire dans une autre langue. L'auteur de cette recherche croit qu'il existe, dans cette notion, des éléments nécessaires à la constitution

d'une science véritable de l'éducation, ce qui en soi, justifierait l'effort de compréhension entrepris ici. De plus, il semble incontestable que la population francophone puisse trouver enrichissantes, pour sa connaissance générale de l'éducation, les conclusions, si humbles soient-elles, qui lui permettront de prendre contact avec ce vaste domaine de recherches auquel se consacrent tant d'éducateurs de langue anglaise tant aux Etats-Unis qu'ailleurs.

La présente recherche ne veut pas ajouter aux nombreuses définitions fournies par les "théories du curriculum", ni faire une étude exhaustive de l'oeuvre de chaque auteur échantillonné. Elle ne prétend pas, non plus, proposer une étude approfondie et définitive du phénomène recouvert par ce concept, mais simplement tenter une focalisation des multiples éclairages fournis par chaque auteur lorsqu'il attribue une note nouvelle au terme "curriculum". Cette focalisation permettra, il faut l'espérer du moins, la découverte d'une convergence conceptuelle capable de jeter un peu de lumière sur ce phénomène demeuré assez obscur dans les écrits, si non dans l'esprit des nombreuses personnes qui en parlent. En effet, l'utilisation très répandue de ce terme, laisse supposer un fonds commun de pensée chez tous ceux qui en font usage, en dépit des contradictions apparentes. On peut donc poser qu'il existe un certain degré de consensus conceptuel entre les usagers du terme "curriculum", consensus qui a sa

source dans un unique phénomène dont chacun considère des notes différentes. Ainsi, assumant avec Aristote, que la définition est la somme des notes intelligibles qui peuvent être attribuées à plusieurs individus comme étant leur essence, la présente recherche se propose de cerner l'essence du "curriculum" en faisant le relevé des notes intelligibles que les différents auteurs attribuent au terme "curriculum" dans leur définition du phénomène. Il s'agit ultimement de répondre à la question: "Quelle est la réalité commune, sous-jacente aux définitions particulières que chaque auteur élabore et qui permet à tous et à chacun d'illustrer, par ce même terme, une réalité assumée identique?"

Pour répondre à cette question il faut d'abord pouvoir comparer les données que ces derniers fournissent dans leurs écrits pour en arriver finalement à l'éventuel consensus qui permettra de découvrir cette unique réalité. Dans la présente recherche, cette comparaison a été réalisée selon le modèle proposé par Bereday²² qui a servi de structure rationnelle à sa démarche générale. La première étape de cette démarche, qui consiste en la description et en l'interprétation des données, a été effectuée lors d'une recherche antérieure qui sera décrite plus loin, tandis que les deux

22 George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.

autres, la juxtaposition et la comparaison des données, constituent le présent travail. (Voir Tableau I)

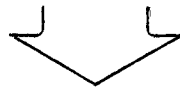
Cette démarche qui se propose d'utiliser les "définitions" présentées par les auteurs comme source des données à comparer ne peut cependant pas être entreprise sans établir au préalable, une notion claire de ce qu'est la définition en elle-même et sans une classification de ses différents types qui soit assez extensive pour inclure tous les attributs proposés par les auteurs. Elle doit aussi rendre compte du fait qu'une définition peut simplement tenter d'expliquer le terme ou le "mot" en tant que symbole représentant un phénomène particulier, ou bien permettre la saisie, plus profonde, de sa "réalité" elle-même. Elle est alors "nominale" ou "médiante" puisqu'elle indique ou éclaire la compréhension qu'on a de la réalité par l'intermédiaire de son "nom" ou bien essentielle puisqu'elle circonscrit la réalité elle-même.

Lorsque l'on définit une réalité on tente de circonscire les limites du concept qui la représente, la définition est en quelque sorte, la proposition qui explique ce qu'est une chose. Elle est le plus efficace mode d'attribution des notes qui éclairent la compréhension du sujet puisqu'elle en exprime l'essence ou l'espèce, ce qui permet de connaître sa nature véritable. Lorsque l'on déclare que l'homme est un animal raisonnable, l'on affirme la

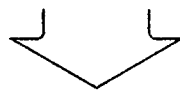
Tableau I.-

Démarche générale de la recherche

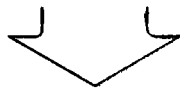
DESCRIPTION ET INTERPRETATION
des concepts - attributs
présentés par chaque auteur



JUXTAPOSITION
selon leurs relations logiques réciproques,
des concepts-attributs eux-mêmes et
REDACTION
du Profil conceptuel intégré des attributs



COMPARAISON
des concepts - attributs
présentés par chaque auteur
au moyen du
Profil conceptuel intégré des attributs



CONCLUSIONS
dégagement des éléments
divergents et convergents des
concepts-attributs analysés

caractéristique qui le distingue de toute autre espèce, les limites de ce concept sont alors totalement circonscrites. Cette délimitation peut cependant être plus ou moins parfaite, selon le type de définition ou d'attribution du prédicat au sujet, utilisé dans la proposition expliquant le phénomène. La logique classique étudie donc les différentes catégories de définitions en relation avec les divers "prédicables" ou "modes d'attribution" proposés par Aristote. En les fondant sur sa notion générale du réel, ce dernier propose les modes selon lesquels l'attribut peut être dit du sujet. Celui-ci peut éclairer le sujet en tant qu'espèce, l'homme est un animal raisonnable; en tant que genre, l'homme est un animal; différence spécifique, l'homme est raisonnable; propre, l'homme est un animal risible; accident, l'homme est un bipède à cheveux blonds. Ces types de "prédicables" suggèrent les catégories des définitions intrinsèques classiques. Bien que considérée comme la seule véritable, la définition essentielle--par genre et différence spécifique--n'est cependant pas la seule qui soit proposée par cette école. Cette dernière reconnaît en effet, que d'autres modes d'attribution peuvent permettre une circonscription du réel représenté par le concept. Ainsi, quand on dit que l'homme est un animal risible, le réel circonscrit est mieux délimité que lorsque l'on affirme simplement l'animalité de l'homme, même si la capacité de rire ne constitue pas la différence spécifique

de cette espèce. Il en est de même pour chaque prédicable. De plus, une observation plus approfondie des prédicables permet de constater que le degré de circonscription du réel dépend du degré de l'universalité d'application du prédicat aux individus qui constituent l'espèce.

Postulant, selon la tradition classique, que la définition dépasse la simple description d'un symbole linguistique détaché du réel, ou encore la simple accumulation d'accidents ou notes contingentes que l'on retrouve dans beaucoup de définitions dites "opérationnelles", l'analyse, effectuée au cours de la présente recherche, porte sur les divers prédicats (P) attribués au sujet (S), le "curriculum". Elle a donc tenu compte tant des définitions réelles que nominales et essentielles que contingentes, exprimées par les différents auteurs.

Pour rendre opérationnelle la démarche proposée, on a eu recours à un modèle qui fait la synthèse des définitions proposées par l'école classique et présumé assez large pour inclure tout ce qui peut être affirmé de quelque chose, du moins sous son aspect général; postulat fondé sur la relation qui existe entre les définitions proposées dans le modèle et les modes d'attribution ou "prédicables" dont il a été question plus haut, plutôt que sur une comparaison avec d'autres modèles, vraisemblablement aussi valables que celui-ci. De plus, il est posé qu'il existe une relation

logique entre ce modèle de classification des définitions et les théories aristotéliciennes des "catégories" et de la "causalité".

2. Méthodologie de solution.

a) Modèle de Patry*

Proposant "les différentes manières de connaître la nature d'une chose"²³ comme sa conception de la définition, l'auteur reconnaît la diversité dans le degré de "perfection de leur aptitude à manifester précisément la chose connue" et affirme que "tout prédicat (P) applicable à un sujet (S) a le caractère d'une définition"²⁴.

Le modèle regroupe ces possibilités d'application sous deux titres généraux les définitions nominales et les définitions réelles. La définition nominale ne définit que le mot et indirectement par son intermédiaire, la réalité sous-jacente. Elle peut être étymologique, lorsqu'elle exprime l'origine d'un mot, par exemple, pontife, du latin "pontifex", faiseur de pont; commune, lorsqu'elle fournit comme explication, la conception courante ou commune qu'on

* Cf. tableau II, p. 16.

²³ Marcel Patry, Réflexions sur les lois de l'intelligence, Etude de logique, Montréal, Fides, 1965, p. 74.

²⁴ Ibid.

Tableau I.- Modèle de Patry^a

{	{	Définitions nominales	
		étymologiques: l'universel est "un vers d'autres"	
		commune: le mouvement est un changement	
		par synonyme: le glaive est une épée	
	{	{	Définitions réelles
			Intrinsèques: appartient à la chose elle-même
			essentielles: disent l'essence
			physiques: définition par les parties physiques e.g. l'homme est composé de corps et d'âme
			logiques (métaphysiques) par genre et différence spécifique e.g. l'homme est un animal doué de raison
			descriptives: par les accidents
propres: l'homme est capable de science			
	un ensemble d'accidents: l'homme est un être à deux pieds, sans plumes.		
	Extrinsèques: par le but et l'auteur (causes finale et efficiente)		

a Patry, op. cit., p. 75.

a du sujet, l'âme est le principe de vie; synonymique, lorsque l'explication est exprimée par un mot qui a sensiblement le même sens que le sujet, un climat septentrional est un climat nordique.

Les définitions réelles, pour leur part, expliquent la nature de la chose elle-même et sont considérées comme intrinsèques si la qualité attribuée au sujet peut être retrouvée dans la chose elle-même. Elles sont extrinsèques si le prédicat indique l'auteur de la chose ou le but qu'elle poursuit ou pour lequel elle a été constituée, par exemple, le roman est l'oeuvre du romancier, le feu sert à réchauffer. Les définitions intrinsèques décrivent soit, l'essence de la chose, soit ses accidents, on les appelle alors essentielles ou descriptives selon le cas. Les définitions essentielles sont physiques lorsqu'elles affirment les parties physiques de la chose, ce dont elle est constituée (matière et forme), par exemple H^2O qui fournit la matière qui compose l'eau ainsi que l'agencement de celle-ci (sa forme); elles sont logiques (métaphysiques) si elles définissent la chose en déclarant son genre et sa différence spécifique, par exemple, un minéral est un corps non-vivant. La définition descriptive procède en décrivant soit une propriété, l'homme est capable de rire; soit un ensemble d'accidents, l'homme est un bipède, sans ailes.

Si l'on considère ces différentes sortes de définitions, on voit que l'adéquation de la connaissance que l'on a de la chose est liée à l'universalité des idées que l'on en a. Il faut noter cependant que malgré sa plus grande perfection--vu qu'elle indique la catégorie générale à laquelle appartient telle chose et la caractéristique propre qui la situe à l'intérieur de cette catégorie--la définition essentielle métaphysique est la plus difficile à obtenir car "très peu de natures se manifestent clairement dans ce qui radicalement les fonde ce qu'elles sont"²⁵, ce qui est particulièrement vrai dans les écrits analysés dans cette recherche.

b) Les données analysées

i) Le problème de la communication.-

Postulant que le modèle choisi de classification des données comprend tous les modes selon lequel les notes qui caractérisent le "curriculum" peuvent lui être attribuées, la prochaine étape devrait consister en l'élaboration de l'instrument qui puisse permettre le criblage des propositions où les auteurs communiquent leur notion du phénomène.

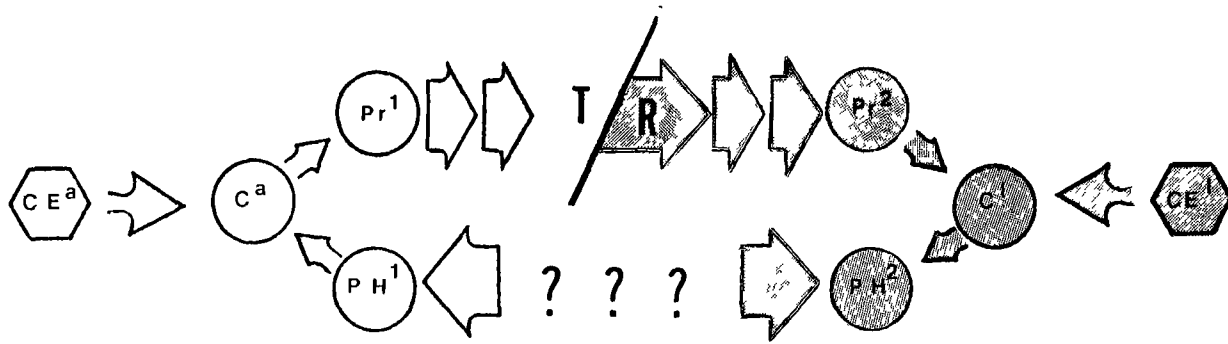
25 Patry, op. cit., passim.

La nature même de cette communication ne va pas cependant, sans créer quelques difficultés, si l'on considère la complexité du processus mis en marche dès que l'auteur perçoit le phénomène et qui ne se termine qu'à la restitution de ce dernier au réel par le lecteur qui reçoit le message, exprimé ici dans les propositions écrites des auteurs analysés. Une variation du modèle présenté par Alexander²⁶ servira d'illustration à cette affirmation, (cf. figure 1, p. 20).

Assumant, avec Britton²⁷, que les mots sont des instruments de la communication de la pensée et que leurs diverses utilisations en vue de provoquer, dans l'esprit de l'auditeur, une idée particulière,--donc une communication intentionnelle--constituent la proposition, le modèle présenté plus haut, qui en décrit la communication, reflète bien la triade réel-pensée-langage. L'existence de cette dernière, qui veut que l'esprit perçoive la chose, s'en forme une idée et l'exprime ensuite en mots, est d'ailleurs confirmée par Aristote.

26 Hubert G. Alexander, The Language and Logic of Philosophy, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1972, passim.

27 Karl Britton, Communication, a Philosophical Study of Language, College Park, Maryland, McGrath, 1970, p. 18.



CODAGE

DECODAGE

Figure 1.- Processus de la communication.

Le phénomène (PH^1) est d'abord perçu par l'auteur (a) et conceptualisé par celui-ci dans l'éclairage de sa culture et de ses expériences personnelles (CE^a) et exprimé ensuite dans une proposition (Pr^1); transmise (T) par un médium quelconque (oral ou visuel) et reçue (R) par un auditeur ou un lecteur (1), la proposition (Pr^2) est alors perçue par celui-ci, qui, selon sa culture et ses expériences personnelles (CE^1), s'en fait un concept (C^1) qu'il restitue finalement au réel (PH^2). Le problème global, on le voit bien, est celui de l'obtention de la plus grande identité possible entre (PH^1) et (PH^2) puisque le réel n'est bien saisi par le récepteur (lecteur ou auditeur) que dans la mesure où $PH^1 = PH^2$.

We have seen that Aristotle's theory of signification indicates that words point beyond themselves through thought to things.²⁸

Précisant quelque peu cette relation, Aristote se réfère aux mots comme à des symboles des expériences de l'esprit qui sont les "signes" des choses et ajoute que la signification, est la propriété d'un mot par laquelle ce dernier fixe l'attention de l'auditeur et transmet sa compréhension²⁹. Cette instrumentalité du langage est d'ailleurs confirmé par Banerjée:

Language is no more a respecter of thought than of actions. It is common to both in as much as description and indication which are respectfully concerned with thought and action are equally in need of the use of language [...]

Like thought, language is an instrument, the instrument of communication by way of description of facts or indication of actions to be performed or desisted from.³⁰

Bien que tout ce qui est directement conçu ou pensé par l'intelligence après sa perception première du réel-- simple appréhension--, tout ce dont nous avons un concept, verbe mental, puisse être exprimé ou traduit dans le langage, cette expression reste toujours plus ou moins déficiente par

28 Sister Miriam Therese Larkin, Language in the Philosophy of Aristotle, The Hague-Paris, Mouton, 1971, p. 40.

29 Ibid., p. 34.

30 Nikunja Vihari Banerjée, Language, Meaning and Persons, London, England, George Allen and Unwin, 1963, p. 136-137.

rapport à la pensée³¹. En effet, ce n'est pas la fonction du langage de fournir un facsimile de la pensée, mais bien de permettre à l'intelligence qui entend de se représenter elle-même la pensée qui lui est transmise. Autrement dit, l'effort de clarification de la communication doit être fourni tant par l'auditeur que par celui qui exprime sa propre pensée³². Cette affirmation est d'ailleurs très bien illustrée dans le modèle tiré d'Alexander, proposé en page 19.

Présumant que les auteurs étudiés ont exprimé leur pensée adéquatement dans les propositions qui ont été analysées, la présente recherche ne s'est occupée que de la phase "décodage" du processus de communication--ombrée dans le modèle de la page 19-- $Pr^2 \rightarrow CE^1 \rightarrow C^1 \rightarrow PH^2$, où langage= (Pr^2) , pensée= $(CE^1 \rightarrow C^1)$, réel= (PH^2) . Cette opération de description mentale et d'interprétation du message reçu qui constitue la première phase de la démarche proposée par Bereday présente deux difficultés: la première provient du danger que le lecteur ne saisisse que les notes principales présentées par le message et ne laisse échapper d'importants indices additionnels de sa signification; la seconde vient du fait que le processus global trahisse la très grande influence du bagage

31 Jacques Maritain, Eléments de Philosophie, II L'Ordre des Concepts, I, Petite Logique, Paris, Librairie Pierre Tequi Ed., 1951, p. 73.

32 Ibid., p. 74.

culturel et expérientiel du lecteur sur son interprétation du message. Au premier écueil, l'auteur de cette recherche oppose sa présomption que le modèle de Patry est assez extensif pour recouvrir tous les indices possibles de la signification du message, au second la réduction maximale de la zone grise causée par le bagage expérientiel et culturel de l'interprète, siège de sa subjectivité, par la définition la plus explicite possible des référentiels qu'il utilise puisque:

Successful communication between speaker and hearer, writer and reader, requires that words have the same meaning for both and refer to the same referent.³³

Bien que cette explicitation des référentiels assure la transparence de l'interprétation effectuée dans cette recherche permettant ainsi au lecteur de reconstituer la démarche mentale opérée, l'analyste demeure conscient que:

[...] jamais on ne parviendra, sauf dans certains domaines limités comme celui de l'algèbre à supprimer complètement la marge d'indétermination qui existe autour du signe oral ou écrit, et qui atteste de la transcendance de la pensée à l'égard des symboles matériels.³⁴

Cette objectivation limitée de l'interprétation des données linguistiques porteuses de la réalité conçue par les

33 Herbert L. Searles, Logic and Scientific Methods, An Introductory Course, New York, Ronald Press, 1968, p. 35.

34 Maritain, op. cit., p. 94.

auteurs, nécessite une analyse détaillée des éléments de leur message. Cette analyse porte sur les propositions qu'ils ont formulées en vue de faire saisir à leurs lecteurs, leur notion personnelle de cet aspect du réel dont il est question dans cette recherche, le "curriculum". La nécessité d'une telle analyse, nécessaire à une interprétation scientifique valable est ainsi confirmée par Alexander:

Whenever thought goes beyond the stage of feelings, premonitions, and mere hunches, it depends upon an awareness and analysis of relationships.³⁵

ii) La proposition générale.-

Considérant la proposition--S $\overset{\curvearrowright}{\rightarrow}$ A où "S" représente le sujet, "A", l'attribut et $\overset{\curvearrowright}{\rightarrow}$, la relation qui existe entre les deux--comme l'expression d'une communication intentionnelle dont l'objet est d'établir la nature de la relation qui existe entre les deux termes, le sujet "S" et l'attribut "A"--le terme étant l'expression du langage employé dans la désignation d'une idée³⁶--, les étapes de cette recherche s'imposent d'elles-mêmes. Posant le "curriculum" comme premier terme "S", le terme connu et "A" comme x, le terme recherché, il s'agit d'abord de délimiter la gamme complète

35 Alexander, op. cit., p. 48.

36 Celestine N. Bittle, The Science of Correct Thinking, Logic, Milwaukee, Bruce Publishing, 1937, x-386 p.

des types de relations possibles qui existent entre tout terme "S" et tout terme "A". Cette opération permet d'éclaircir le facteur (CE¹) du processus de communication décrit en page 19, en proposant à l'avance les référentiels utilisés dans l'interprétation du message exprimé dans les propositions. La relation "à" se réalise habituellement dans l'attribution du second terme "A" au premier "S" au moyen d'une expression copulative qui les unit ou les divise. Autrement dit, on affirme quelque chose "A" du sujet "S" par l'intermédiaire de "à" qui exprime la nature de la relation entre "S" et "A". Par exemple, dans la phrase "Pierre est un homme", l'expression copulative "est" établit l'identité entre le terme Pierre et le terme Homme, on a donc "S" celui qui reçoit l'attribution, "A" l'attribut lui-même et "à", le médium de l'attribution. D'où, dans la présente recherche, on a :

la proposition (P) = S à A

où, curriculum à x

Le médium "à" agit cependant selon divers modes d'attribution qui définissent l'aspect sous lequel l'attribut vient éclaircir le sujet et qui servent de critère de classification des diverses définitions que l'on trouve dans le modèle de Patry (p. 16). La détermination de ces divers modes dépassent cependant la simple détermination de l'expression copulative employée puisqu'il s'agit en fait, de

la relation logique qui existe entre "S" et "A", relation enracinée dans la signification de chacun des deux termes eux-mêmes. On a appelé cette relation "a" ou attributif, on a donc enfin $(P) = (S)a(A)$.

Selon la triade inversée "parole-pensée-réel" qui se réalise dans la phase "décodage" du processus de communication (cf. figure 1, p. 20), ces attributs (A) transcendent l'ordre logique et lorsque projetés dans l'ordre ontologique expriment soit le caractère essentiel ou la nature du phénomène, soit ses caractéristiques contingentes ou accidentelles et les facteurs qui ont causé son éjection dans le réel³⁷.

iii) Sélection des auteurs analysés.-

Parmi les volumes classés sous la vedette-matière "curriculum" et trouvés en bibliothèque à un moment précis où ses prêts se trouvaient réduits au minimum, l'on a relevé les titres comportant le terme "curriculum". On a ensuite dressé la liste des auteurs cités dans les bibliographies proposées dans chaque volume, à défaut desquelles on a considéré les notes bibliographiques inscrites au bas de chaque page. Pour établir la fréquence des citations, on a considéré, d'une part, les oeuvres citées et de l'autre, les oeuvres recensées: la valeur 1.0 a été attribuée à un

37 Bittle, op. cit., p. 50.

volume, tandis que celle de 0.5 représentait un article paru soit dans un périodique, soit dans un volume; quant aux oeuvres recensées dans un dictionnaire ou une encyclopédie spécialisée dans le domaine de l'éducation, l'on a alloué la valeur 2.0. Compte tenu de cette pondération, les oeuvres dont la fréquence de citation totalisait la valeur 5.0 ont été retenues parmi les quelques 2,500 considérées; l'élimination des titres qui ne se rapportaient que de façon instrumentale ou problème à l'étude a été effectuée en consultant deux grands catalogues américains.

1. Période 1900-1928: U.S. Catalog of Books in Print

Sous la rubrique "Course of Study", pour la période allant de 1900-1910.

Sous la rubrique de "curriculum" qui remplaça la première à partir de 1910.

2. Période 1928-1970: Cumulative Book Index

Sous les rubriques "Curricula", "Education, Curricula", "Education, High-School Curricula", etc...

Vu leur caractère assumé plus permanent, on n'a retenu que les volumes écrits par les auteurs retenus après le premier criblage et recensés dans ces catalogues.

3. Période 1970-

Tous les volumes recensés durant cette période sous les rubriques "Curriculum Theory" et "Education, Curricula".

iv) Lecture préliminaire des oeuvres choisies.-

Une première lecture exploratoire des écrits a permis de découvrir les propositions pertinentes plausibles ainsi que l'élimination de certaines oeuvres dont la teneur ne semblait pas conforme au propos de cette recherche. Il s'agissait soit de traités prescriptifs qui proposaient des règles à suivre en vue d'atteindre à un quelconque curriculum idéal ou même simplement meilleur, soit d'énoncés qui, bien que factuels et susceptibles d'éclairer une réalité plutôt qu'un espoir, n'indiquaient pas assez clairement s'ils parlaient du "curriculum", de l'éducation en général, ou de quelque autre aspect du phénomène global de l'éducation. Dans ces derniers écrits, le terme "curriculum" n'était employé qu'occasionnellement et indifféremment avec d'autres expressions présumées équivalentes.

Au cours de cette première lecture, on a retenu tous les extraits qui, à première vue, paraissaient exprimer l'une ou l'autre des définitions comprises dans le modèle de Patry. Ces extraits ont alors été transcrits sur des fiches que l'on a ensuite analysées plus attentivement afin de découvrir s'il s'agissait bien d'attribution factuelle au sujet "curriculum". Cette deuxième lecture a permis d'établir les critères d'équivalence utilisés dans la détermination du terme "S" dans les propositions analysées.

v) Détermination des termes de la proposition générale.-

Détermination du terme "S"

Dans cette étape on a isolé les propositions dont le sujet est le terme "curriculum" ou bien les énoncés où une simple conversion permettait de satisfaire à cette condition soit par exemple, par une tournure active plutôt que passive où le complément d'agent est le terme "curriculum". On a aussi considéré comme équivalent de ce terme sujet, un pronom qui le représente ou encore une expression dont le contexte établissait l'équivalence avec le terme analysé.

Détermination du terme "a"

La nomenclature des attributifs, ou terme "a", éventuels a été définie à l'aide du modèle de Patry, dont la pertinence a été démontrée plus haut, et réalisée dans la grille d'analyse décrite plus loin (p. 32 et seq.).

Détermination du terme "A" ou
Interprétation proprement dite des données*

Après avoir isolé les propositions dont le sujet (S) répondait aux critères déjà énoncés, on les a regroupées selon le genre d'attributif (a) qui en unissait le terme "S" au terme "A", au moyen de la grille d'analyse décrite plus loin (p. 32+). C'est ce regroupement qui constitue, en fait, la phase descriptive et interprétative de la démarche proposée

* Cette analyse descriptive et interprétative a été effectuée dans le cadre d'une recherche précédente.

par Bereday. On ne saurait ici, passer sous silence l'impérative nécessité de citer dans cette démarche, les énoncés eux-mêmes où les auteurs expriment leur point de vue puisqu'un simple traitement paraphrastique de leurs écrits ne ferait qu'ajouter à la confusion déjà relatée. Pour cette même raison, c'est dans le texte anglais lui-même tel que produit par chaque auteur, qu'ont été puisés les indices de signification de tel ou tel attributif comme c'est dans ce même texte qu'on a d'abord indiqué les notes que chacun attribue au "curriculum". Quant à la traduction française, elle ne peut intervenir qu'après l'indexation définitive de l'attributif et le dégagement consécutif des attributs.

Bien que cette opération rende plus évidente la relation qui existe entre le sujet et l'attribut communiqués et assure ainsi une plus grande objectivité de l'interprète du message en mettant en présence norme d'interprétation et énoncé, il a fallu tenir compte d'un danger inhérent à ce procédé, à savoir, une réduction de l'intégralité de la communication.

It is an elementary principle in the supposition of terms (which pertains to accepted usage of a word that conveys a concept) that the term must be taken in context, as it appears in a proposition or an argument. The term hand, for example, may mean a part of the human body, a group of cards being played by a player or a cluster of bananas.³⁸

38 Kenneth F. Dougherty, Logic, An Introduction to Aristotelian Formal Logic, Peekskill, N.Y., Graymoor Press, 1956, p. 53.

Pour éviter cet écueil, les propositions analysées ont été citées dans des extraits assez longs pour assurer la saisie intégrale du message et, si nécessaire, reportées à leur contexte par une brève notice explicative. Dans tous les cas, l'on a au moins fourni, soit le titre du passage soit celui du chapitre où elles se situaient.

Cette difficulté ne se limite cependant pas à la seule phase de la description des données, il a donc fallu se référer continuellement au contexte tout au long de l'analyse pour garantir l'intégrité du message des auteurs.

CHAPITRE II

DESCRIPTION ET INTERPRETATION DES DONNEES: PROFIL INDIVIDUEL DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM (I)

1. Elaboration de la grille d'analyse.

Basée sur le modèle de Patry (p. 16), cette grille, qui a servi au criblage des propositions tirées des oeuvres des auteurs, en fournissant les attributs (A) du phénomène étudié (le curriculum), représenté par "S" dans cette recherche, a permis d'ébaucher un tableau-synthèse des notes que chaque auteur attribue au terme "curriculum". Constituée des attributifs (a) éventuels de chaque proposition ou énoncé étudié, elle a permis de calibrer les données selon des caractéristiques linguistiques décrites dans les lignes qui vont suivre. Cette description ne saurait être exhaustive, vu la grande diversité des possibilités. Il faut de plus souligner que les fonctions mentionnées tout autant que les attributs qui en découlent, pourraient être indiqués soit par un mot, soit par un groupe de mots ou syntagme, vu leur nature logique plutôt que grammaticale.

a) Attributif médiat

Un auteur peut vouloir clarifier sa conception du sujet en utilisant un intermédiaire linguistique, soit la clarification du mot qui le représente, soit une métaphore

qui en accentue un aspect ou l'autre, soit même par un exemple illustrant son point de vue de façon analogique. Le mot qui représente le phénomène peut être expliqué au moyen d'un synonyme, ou par la relation de sa signification commune, celle du dictionnaire, ou bien encore par une référence étymologique. L'auteur peut aussi tenter d'élucider sa conception en utilisant des locutions positives telles que: "The curriculum is rather...; ... see curriculum as ..." etc... ou encore par la ponctuation en indiquant une explication ou une citation concernant le curriculum (:--,). Il peut aussi tenter de cerner le contenu significatif du sujet en éliminant ce qui s'en distingue par la négation de son identité avec certains attributs, par exemple, l'homme n'est pas un végétal. Ce qui produit soit des négations réelles, tel l'exemple fourni ici, soit des faux-négatifs lorsque par exemple, l'énoncé contient deux négations, e.g. "l'homme n'est pas insensible", ce qui revient à affirmer l'existence de la sensibilité chez l'homme. Bien qu'en maintes occurrences, ces attributs ne soient que des indices éloignés de la signification du réel dont ils affirment quelque chose, puisqu'imputés par le biais d'une quelconque médiation, ils fournissent des notes qui peuvent éclairer le lecteur sur l'idée que s'en fait l'auteur, concernant ses constituants physiques ou logiques, ou les causes qui ont provoqué son existence.

b) Attributifs intrinsèques

i) Attributifs essentiels.-

Un auteur peut vouloir expliquer le phénomène en attribuant au terme "S", qui le représente, des notes touchant à son essence--ce qui le constitue en lui-même comme distinct de tout autre. Cette clarification peut être exprimée par deux attributifs différents, à savoir, l'essentiel physique et l'essentiel logique.

A. Attributif essentiel physique

Celui-ci explique l'entité représentée par le terme "S" en indiquant ses constituants physiques essentiels, ceux qui, bien que pouvant subsister séparément, sont nécessaires à son existence même. Dans la définition physique complète, on soulignerait de plus le mode spécifique selon lequel ceux-ci sont réunis pour former la réalité dont il est question. Ainsi dans la formule H^2O , on a les constituants physiques de l'eau ainsi que la structure ou la forme qui les unit pour former de l'eau plutôt que tout autre réalité¹. Ce type d'attributif (a) est exprimé par des verbes tels que

¹ Richard F. Clark, Logic, New York, Benziger Brothers, xix-204 p.

"consist in, composed of"², ou des équivalents syntagmatiques ou verbaux suivis d'une ou plusieurs locutions exprimant au moins la matière qui constitue le phénomène. Sous sa forme complète, cet attributif indiquerait aussi la structure ou la forme qui constitue le phénomène comme distinct de tout autre.

B. Attributif essentiel logique

Ce mode de prédication permet à un auteur de situer l'entité représentée par le terme "S" dans une catégorie plus large qui l'englobe elle-même en même temps que d'autres du même genre mais ayant chacune des caractéristiques qui les différencient l'une de l'autre, par exemple, animal pour le chien et pour l'homme. L'énoncé de la catégorie du réel englobant est souvent complété par certaines notes qui distinguent l'entité de ses collatérales, notes que les auteurs peuvent présenter comme faisant partie de son essence. Dans sa forme complète, cet attributif devrait évidemment indiquer la différence spécifique, celle qui élimine les réalités collatérales en situant la réalité dont il est question dans la catégorie générale en déterminant ses limites distinctives.

² Roland Piché, A Definitional Study of J. S. Bruner's Explanation of a Fundamental Internal Structure of Knowledge in the Process of Education, Thèse de doctorat non publiée, présentée à l'Université d'Ottawa, 1974, p. 32.

ii) Attributif descriptif.-

Un auteur peut vouloir clarifier sa conception du phénomène représenté par le terme "S" en lui attribuant une ou plusieurs qualités, qui, bien qu'intrinsèques à l'entité qualifiée, ne font pas partie de son essence mais en découlent soit nécessairement, soit accidentellement. Cette attribution peut s'exprimer de diverses manières: utilisation de la copule verbale suivie d'un qualificatif (adjectif ou autre); un verbe tant transitif qu'intransitif suivi d'un complément; ou encore, un verbe passif où "S" est complément d'agent, ce qui ne nécessite qu'une simple conversion à l'actif pour retrouver la tournure active etc... Les notes qui sont ainsi inférées peuvent concerner soit la fonction du phénomène, soit sa forme en énumérant ses parties contingentes (morphologie) ou des qualités accidentelles.

c) Attributifs extrinsèques ou de causalité

Un auteur peut chercher à exprimer sa pensée au sujet du "S" en lui attribuant des facteurs qui, bien qu'extrinsèques au phénomène qu'il représente, en expliquent la nature d'une certaine façon.

i) Attributif de causalité initiale.-

Un auteur peut vouloir indiquer les facteurs qui ont contribué plus ou moins directement à la fabrication ou à

l'élaboration de l'entité représentée par le terme "S". Ceux-ci sont de deux types: des personnes ou des groupes de personnes, architectes plus ou moins directes de celle-ci ou bien, des situations, des faits, des données, des théories scientifiques considérées lors de cette construction. Cette attribution s'accomplit lorsqu'un auteur indique les processus, les facteurs, les paramètres et les personnes dont dépend l'entité lors de son élaboration. Le terme "a" est alors composé d'un verbe transitif exprimant un processus de production ou d'influence, ou par une expression exprimant les fondements ou les déterminants de l'entité ou encore par un verbe passif dont le complément d'agent exprime une influence déterminante ou indique un producteur du terme "S"³.

ii) Attributif de causalité finale.-

Un auteur peut vouloir affirmer le but ou la raison d'être de l'entité représentée par le terme "S". Cet attributif s'exprime dans des phrases complexes où la proposition principale exprime l'action productrice de l'agent et la proposition subordonnée, la raison pour laquelle il agit, par exemple, Pierre a acheté cette grande maison pour que ses parents puissent y vivre avec lui et sa famille. Elle peut

3 Piché, op. cit., p. 33.

aussi s'exprimer au moyen d'une proposition expliquant la raison d'être de l'entité (to..., for..., etc.) et encore dans une phrase dont le sujet est "aim", "purpose", "objective" ou un équivalent complété par le mot "curriculum" ou son équivalent utilisé comme complément de nom, le verbe être et l'attribut⁴.

2. Utilisation de la grille d'analyse:
Analyse des propositions et
dégagement des attributs.

Cette opération, effectuée dans un travail antérieur⁵, fait suite à l'analyse des citations échantillonnées en conclusion de la lecture initiale des volumes pertinents. Comme on l'a indiqué plus haut, les propositions retenues dans ces citations sont celles dont le terme "S" étaient conformes à des critères définis de signification. L'on a ensuite regroupé, pour chaque oeuvre analysée, les propositions retenues selon leur type d'attributif en s'assurant que l'extrait cité soit suffisamment long pour rendre compte des fluctuations possibles du sens de ses termes constitutifs. Dans certains cas, ce même souci a nécessité la présence de quelques notes explicatives résumant le contexte d'où la proposition

4 Ibid.

5 Georges L. Goulet, Analyse descriptive et interprétative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis, travail non publié, présenté à l'Université d'Ottawa, 1975.

a été tirée. De plus, tel qu'indiqué plus haut, tous les extraits sont accompagnés, soit du titre du chapitre, soit du titre du passage d'où ils ont été puisés selon que l'un ou l'autre a été jugé plus apte à éclaircir le sens de la proposition analysée.

Afin d'assurer la transparence de cette phase de la description des données, garantissant ainsi une plus grande objectivité à cette opération, les mots qui ont servi d'indices de l'attributif--ceux qui ont été considérés comme significatifs de tel attributif plutôt que tel autre--ont été inscrits en majuscules et les attributs qui en ont été dégagés ont été soulignés dans le texte anglais cité. Un bref commentaire de l'ensemble des extraits illustrant chacun des attributs et/ou dans certains cas, de chaque citation décrit, en français, la démarche rationnelle qui a conduit à la déduction des attributs cumulés pour chaque attributif et compilés dans un tableau à la fin du passage consacré à chaque type d'attributif inféré de chaque oeuvre. La traduction des attributs eux-mêmes a été effectuée en tenant compte du contexte global de leur utilisation, ce qui dans certains cas, a nécessité le recours à des définitions exprimées ailleurs dans le texte. On a alors ajouté aux citations analysées, les citations pertinentes, à l'appui des définitions proposées lorsque leur longueur le permettait. Dans le cas contraire, on a fourni un bref résumé du passage

auquel on a eu recours, indiquant sa source dans l'oeuvre. Tout au long de ces processus de traduction un effort particulier a été fait pour demeurer le plus fidèle possible au texte original même au risque d'y glisser certaines répétitions.

3. Profil individuel des attributs du curriculum.

Descriptive data should never result in fifty-page essays of boring, ill-related detail. When possible, facts should be presented in tables, as below, constructed according to preconceived analytical categories [...] The use of such tables ensures not only coverage and orderliness but also automatically prepares the data for future comparison.⁶

La conformité aux prescriptions mises de l'avant dans cet extrait nécessite une spécification plus grande des attributs considérés dans la compilation afin d'assurer la précision adéquate du tableau envisagé. Elle exige d'autre part, une réduction maximale des listes de cas particuliers. Bien que dans sa démarche originale⁷, Bereday divise en deux étapes distinctes, la description et l'interprétation des données, la nature du modèle d'analyse et d'interprétation des données adopté dans cette recherche imposait la combinaison des deux opérations. En effet si, comme il a été démontré

⁶ George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p. 7.

⁷ Ibid., p. 28.

précédement, la nature de l'attribut définit partiellement l'attributif, on peut conclure que la réciproque est aussi vraie, à savoir que l'allocation d'un attribut à l'un ou l'autre attributif nécessite une interprétation partielle de l'attribut. Pour demeurer fidèle à l'esprit de Bereday et raccourcir les étapes de cette recherche afin d'en contrôler le mieux possible les variables, la première phase de ce travail s'en est tenue le plus près possible de la description des données exprimées dans les énoncés analysés.

L'interprétation des données a été complétée par leur compilation dans un tableau-synthèse des attributs proposés par chaque auteur, lequel a été appelé "Profil individuel des attributs du curriculum". La spécification mentionnée plus haut a été réalisée par la définition des sous-catégories d'attributifs décrites implicitement dans l'élaboration de la grille d'analyse. On a de plus, regroupé certains attributs selon des critères typologiques rationnels, évitant ainsi d'interminables nomenclatures de cas particuliers.

a) Elaboration du profil individuel des attributs du curriculum

i) Définition des termes principaux.-

A. Attributifs médiats

Lorsque l'attribution se fait indirectement soit par la voie étymologique, métaphorique ou autre. Bien que médiate, sa signification peut être assimilée à l'un ou l'autre des attributifs immédiats.

Attributifs médiats positifs

L'attributif est positif lorsqu'il s'exprime dans une proposition positive.

Attributif médiate positif par voie de la ponctuation (M.P.)

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en lui attribuant des notes au moyen d'une ponctuation particulière, deux points (:), tiret (--), virgule (,)...

Attributif médiate positif étymologique (M.E.)

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en donnant son étymologie.

Attributif médiate positif lexical (M.L.)

- lorsque l'auteur explique le terme "S" au moyen d'un synonyme ou de la définition qu'on en trouve dans le dictionnaire.

Attributif médiate positif analogique (M.A.)

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en illustrant sa pensée au moyen d'un exemple, il utilise alors l'expression

"for example" ou quelqu'énoncé équivalent.

Attributif médiat positif métaphorique (M.M.)

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en utilisant une métaphore telle que "le curriculum est au coeur du processus d'enseignement.

Attributif médiat positif syntagmatique (M.S.)

- lorsque l'auteur attribue "A" à "S" par l'intermédiaire de locutions telles que "as...", "...is rather", "is more... than...", etc...

B. Attributifs intrinsèques

Attributif essentiel physique

- celui qui explique le terme "S" en indiquant ses constituants physiques essentiels, ceux qui sont nécessaires à son existence même.
- matière: les éléments qui, lorsque réunis sous une forme particulière, forment le phénomène.
- forme: la structure, le mode d'activité ou d'opération du phénomène qui le distingue de tous les autres⁸.

Attributif essentiel logique

- celui qui explique le terme "S" en le situant dans une entité plus large qui l'englobe avec d'autres de même catégorie.

⁸ Marx W. Wartofsky, Conceptual Foundations of Scientific Thought, New York, Macmillan, 1968, p. 89.

- genre, l'entité, la catégorie qui englobe la réalité considérée.
- différences, les caractéristiques, les notes ajoutées à l'entité et qui la distinguent de ses collatérales comprises sous le même genre ou catégorie englobante. L'une ou l'autre note peut être considérée "spécifique" par l'auteur qui la propose, c'est-à-dire qu'elle distingue absolument l'entité considérée de toute autre.

Attributif descriptif

- celui qui explique le terme "S" en fournissant des notes qui, sans faire partie de son essence, en découlent de façon soit nécessaire soit contingente.
 - de la fonction: il fournit des notes explicatives de la fonction du phénomène représenté par le terme "S"
 - de la forme: il fournit des notes explicatives de la forme:
 - soit en attribuant au terme "S" des qualités contingentes
 - soit en divisant la réalité représentée par le terme "S" en ses parties non essentielles, en en décrivant la morphologie.

C. Attributifs extrinsèques... de causalité initiale

- celui qui explique le terme "S" en indiquant les facteurs ou les personnes qui sont à l'origine du phénomène qu'il représente.
- les paramètres du phénomène représenté par le terme "S" sont les situations, les faits, les données, les théories scientifiques dont les variations provoquent des variations correspondantes dans le phénomène.
- les agents de l'élaboration du phénomène représenté par le terme "S" sont les personnes ou groupes de personnes qui ont influencé, plus ou moins directement, l'élaboration du phénomène.
- administrateurs: les professionnels dont la responsabilité est la gérance du système scolaire, e.g. les directeurs généraux etc...
- professionnels de l'éducation: ceux qui, après des études professionnelles dans un domaine connexe de l'éducation, mettent leurs connaissances et leur expérience au service de l'éducation comme l'occupation professionnelle principale de leur vie (sauf les enseignants).
- enseignants: le professionnel chargé d'enseigner à un groupe d'élèves spécifiques.

- élèves: ceux qui fréquentent les institutions pour lesquelles le curriculum a été préparé, en tant que ses bénéficiaires.
- profane: toute personne, autre que celles qui sont mentionnées plus haut, qui exerce une influence plus ou moins directe sur l'école, y compris les parents.
- organismes légaux: organismes dont l'existence et les fonctions dans le système d'éducation, ont été sanctionnées par une loi quelconque émanant de l'une ou l'autre juridiction politique (ministères, conseils scolaires, cours de justice etc...)
- organismes para-légaux: organismes qui, bien qu'ayant une existence légale qui les relie à l'éducation, ne comportent pas, dans les responsabilités qui leur sont confiées par la loi, une influence statutaire dans les prises de décisions concernant l'éducation, e.g. universités, fondations, bureaux de recherche etc...
- organismes professionnels en général: les associations professionnelles de médecins, d'ingénieurs, d'universitaires, qui ne sont intéressés qu'indirectement à l'éducation.
- organismes professionnels d'éducateurs: les associations professionnelles regroupant des personnes dont

la profession se rattache à l'éducation, les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques, directeurs généraux, orienteurs etc...

- organismes profanes: tous les autres organismes tant formels qu'informels.

... de causalité finale

- celui qui explique le terme "S" en indiquant la raison d'être, le but du phénomène que celui-ci représente.
- buts: ceux qui indiquent les politiques et les directions générales qui stimulent l'ensemble du phénomène représenté par "S"⁹.
- objectifs: ceux qui, appliqués à l'éducation, orientent les démarches spécifiques du phénomène représenté par "S".
- objectifs cognitifs: ceux qui traitent du rappel ou de la mémorisation de connaissances et du développement des habiletés intellectuelles.
- objectifs affectifs: ceux qui décrivent les changements d'intérêt, d'attitude, de valeurs ainsi que le développement de ceux-ci et celui des capacités d'adaptation.

⁹ Benjamin Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, p. 7, passim.

- objectifs psycho-moteurs: ceux qui décrivent les habilités techniques, manuelles ("manipulative") e.g., la lecture, l'écriture etc...

ii) Définition de quelques termes instrumentaux.-

A. Cote d'identité

- notation littérale ou chiffrée servant à identifier des données dont la dénomination complète serait trop longue à utiliser, e.g. la cote d'identité de l'auteur Alberty est le chiffre 1; celle de l'attributif médiat par voie de ponctuation est (P.P.).

B. Enoncé global

- énoncé résultant de la combinaison de deux ou plusieurs autres dont la signification était complémentaire ou très rapprochée.

C. Attributifs immédiats

- ce sont les attributifs intrinsèques ou extrinsèques opérés directement, par opposition aux attributifs médiats.

b) Le cas des attributifs médiats

De par leur nature même, les attributifs médiats nécessitent un traitement particulier, puisque, selon les définitions

adoptées dans cette recherche, les attributs qui s'en dégagent peuvent être identifiés, plus ou moins directement, à l'une ou l'autre des notes tant intrinsèques qu'extrinsèques, attribuées de façon immédiate. Si l'on considère le cas de l'attribution étymologique des attributs "course" et "piste de course" au terme curriculum, on peut en effet en inférer le genre dans lequel s'inscrit le réel qu'il recouvre, ce qui, dans l'attribution immédiate, serait l'apanage de l'attributif essentiel logique. La "course", c'est l'action elle-même, le processus; la "piste de course", le "parcours", c'est le tracé, le programme de l'action. Bien qu'opérées différemment et reliées à divers autres attributifs immédiats, les autres prédications médiatees pourraient être illustrées de la même manière.

Cependant pour rendre compte de l'accroissement du risque de fuite de signification que comporte ce processus prolongé d'interprétation des données, les attributifs médiatees ont d'abord été regroupés dans un tableau particulier. Ce dernier indique la nature de la médiation et sa cote d'identité, la nature de l'attribut auquel elle a été identifiée et finalement l'attribut lui-même qui s'en dégage. Les attributs ont ensuite été transcrits à l'endroit convenable du profil individuel des attributs, accompagnés de la cote d'identité de leur attributif respectif et soulignés pour indiquer de façon évidente, leur caractère spécial,

tandis que les négatifs ont été placés à part. Bien que le criblage des attributs médiats, selon le mode que l'on vient de décrire, aie partiellement assuré la précision nécessaire à la poursuite du travail, dans plusieurs cas, il a ajouté aux répétitions constatées à l'intérieur de chaque attributif en conclusion de la première étape de l'analyse de chaque auteur, particulièrement, chez ceux dont plus d'une oeuvre avait été analysées.

c) L'interprétation définitive des données

i) Attributifs intrinsèques.-

Les attributs intrinsèques dérivés de l'interprétation partielle des données ont d'abord été criblés en utilisant les définitions proposées plus haut (p. 34 à 36) et regroupés selon les catégories déterminées par ces dernières. Les attributs intrinsèques inférés des attributifs médiats, ont ensuite été ajoutés aux énoncés des attributifs immédiats. Cependant, pour éviter les répétitions inutiles, les énoncés considérés comme identiques ou dont la signification apparaissait ou bien très rapprochée ou bien complémentaire ont été regroupés en un seul, tout en s'efforçant de demeurer le plus fidèle possible à l'original. Dans le Profil individuel des attributs (tableau V, p. 104), les énoncés positifs immédiats apparaissent tel quel dans la colonne des énoncés

positifs tandis que ceux qui ont été déduits des attributifs médiats sont soulignés et accompagnés de la cote d'identité de leur attributif médiateur respectif. Pour leur part, les propositions négatives sont regroupées dans un espace à part.

ii) Attributifs extrinsèques.-

A. Attributif de causalité initiale: les paramètres

Puisqu'il ne semblait pas exister, comme dans le cas de la finalité, de taxonomie systématique des paramètres du curriculum ou même de l'éducation et malgré que ces derniers ne constituent, en fait, qu'une longue nomenclature de données ou d'influences, ils ont été traités de la même manière que les attributs dérivés des attributifs intrinsèques vu leur nature, assez souvent conceptuelle et semblable.

B. Attributif de causalité initiale: les agents

Compte tenu du fait que ces derniers ne sont en réalité qu'une longue liste de personnes ou d'organismes dont la longue énumération rendait les tableaux difficiles à manipuler, ils ont été regroupés selon leur fonction dans la société en général et leur statut en regard du système d'éducation; regroupement dont les critères spécifiques ont été établis dans la définition des termes (p. 45-47). Les catégories ainsi constituées ont ensuite été inscrites au Profil individuel des attributs.

c. Attributif de causalité finale

Vu leur caractère de nomenclature de buts de d'objectifs et la pertinence de la taxonomie de Bloom¹⁰, les attributs dérivés de l'attributif de causalité finale ont été regroupés sous des catégories délimitées par les définitions proposées par cette classification. Cette démarche, tout comme la précédente, a eu l'avantage additionnel de rendre cette partie du profil individuel plus maniable. Le choix de cette taxonomie n'implique cependant pas l'absence d'autres modes de classification tout aussi valables, mais plutôt la constatation que celui-ci est assez large et précis pour satisfaire au propos en cause. Quant à leur inscription au profil individuel (Tableau V, p. 104) les attributs de causalité finale ont subi le même traitement que les attributs de causalité initiale dans le cas des objectifs tandis que pour ce qui est des buts, ils ont été regroupés de la même manière que les attributs intrinsèques, i.e., énoncés globaux des différents buts proposés par chaque auteur.

Bien que la phase actuelle de la démarche proposée par Bereday ait été réalisée dans une recherche antérieure¹¹, la premier chapitre de la seconde partie de ce document présentera le Profil individuel des attributs proposés par chaque

10 Bloom, op. cit.

11 Goulet, op. cit.

auteur, précédé d'une brève introduction et de la définition des termes qui y figurent. On aura ainsi, satisfait à la prescription de Bereday concernant la description des données à utiliser dans les étapes subséquentes de la comparaison¹².

La série des cinquante-trois Profils individuels des attributs du curriculum constitue, pour sa part, la première appendice de ce rapport.

¹² Bereday, op. cit.

CHAPITRE III

JUXTAPOSITION DES DONNEES (I)

La troisième phase de la méthode d'analyse comparée proposée par Bereday¹ s'intitule la confrontation ou juxtaposition des données. Cette étape suggère une revue simultanée des diverses données à comparer afin d'élaborer le cadre général qui leur servira de point de comparaison. Il s'agit, dans une certaine mesure, de réduire les données à leur dénominateurs les plus communs.

[...] then juxtaposition, a simultaneous review of several (school) systems to determine the framework in which to compare them.²

L'analyse et la description des données linguistiques des messages communiqués par les auteurs, effectués dans le chapitre précédent, ont fourni, comme produit final, les attributs que chaque auteur a imputé au curriculum selon sa propre culture, dans son style caractéristique et son vocabulaire particulier entachés par les préoccupations et les ressources d'un temps et d'un lieu donnés. Cette nomenclature ne représente donc, dans chaque cas, qu'une facette particulière du phénomène curriculum. En raison même de la nature hautement descriptive de ces écrits,

1 George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, passim.

2 Ibid., p. 27.

cette particularisation s'exprime souvent dans une multitude d'énoncés divers plus ou moins complexes du type de celles qui ont été regroupées dans les profils individuels.

Il s'agit donc ici de franchir les limites de ces particularismes et de pousser plus avant la quête d'universel, seul garant de la valeur d'une étude théorique applicable dans la majorité des cas. On sait que dans l'ordre ontologique, la tradition aristotélico-thomiste présente le changement, comme l'explication ultime du réel. Ce phénomène, selon elle, suppose l'existence d'un élément permanent et déterminable et celle d'un élément changeant et déterminant. Le permanent est en quelque sorte, une nature apte à englober un certain nombre de notes individuantes plus ou moins essentielles qui constituent, ici et maintenant, un être réel. Ces notes sont ce qui détermine telle nature concrète plutôt que telle autre. Dans l'interprétation élargie du modèle de Patry, cette nature permanente, qui sera désormais désignée par l'expression "Catégorie englobante", est exprimée, dans la définition logique, par le genre et, dans la définition physique, par la matière. Quant à la nature déterminante, désignée dorénavant par le syntagme "Notes individuantes", elle est exprimée dans la forme, les différences spécifiques ou autres, les définitions descriptives et extrinsèques. Cette notion bipolaire permet ainsi de dégager deux grandes classes d'attributs

applicables aux énoncés compilés dans chacun des profils individuels proposés par les divers auteurs, les "Catégories englobantes" et les "Notes individuantes". Ces deux classes se trouvent réparties dans les énoncés complexes indiquant soit le genre, soit la matière, et un ensemble de notes intrinsèques et extrinsèques qui correspond à une combinaison quelconque des définitions linguistiques données précédemment (p. 42-48); ou bien exprimées dans des énoncés simples parfaitement conformes à ces mêmes définitions.

Au cours de la présente phase de cette étude, on a d'abord procédé au regroupement; à l'intérieur de chaque grande classe et selon la similitude de leur signification, de tous les énoncés exprimés dans les Profils individuels des attributs du curriculum; ce qui a permis la constitution de quelques grandes familles de signification d'où l'on a ensuite dégagé les concepts universels qui s'y trouvaient exprimées. Ces derniers ont ensuite été juxtaposés pour en inférer les relations logiques mutuelles possibles. Les relations ainsi découvertes se sont avérées être de type "genre-espèce-individus", "équivalence", "aspects-différents-d'une-même-réalité". On a ainsi constitué une certaine trame conceptuelle générale, appelée "Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum". Tout en intégrant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'équivalents, tous les énoncés compris dans les profils individuels, celle-ci

en dégage d'une part, les données conceptuelles communes et les relations qui existent entr'elles, d'autre part, elle fait ressortir les données particulières et les relations logiques qui peuvent les unir à l'un ou l'autre des concepts généraux. Chaque profil individuel peut alors être criblé à travers la grille ainsi constituée pour former la Grille conceptuelle intégrée de chaque auteur dont les concepts pourront être comparés dans la dernière étape de cette analyse.

1. La grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum.

a) Sa construction

i) Catégories englobantes.-

On a d'abord dressé la liste des énoncés qui expriment, dans les Profils individuels des attributs du curriculum, des matières ou des genres. Ces énoncés sont, soit complexes, constitués de courtes phrases, telles que: "activités d'apprentissage vécues"; soit composés-concis, constitués d'un terme-spécifié et d'un ou deux termes-spécifiant, e.g., "composante du processus d'éducation"; soit simples, e.g. système. Ils ont ensuite été regroupés selon la similitude de leur signification. Dans le cas d'acceptions équivalentes ou très rapprochées, les énoncés complexes ont été écartés

au profit d'énoncés composés-concis ou d'énoncés simples. Ce regroupement a alors produit cinq grandes "familles de signification" au sein desquelles les termes-spécifiant ultimes--le dernier, "apprentissage", dans l'exemple proposé plus haut--se sont avérés transcender les diverses familles. On a alors détaché des énoncés composés-concis, les concepts que transcendaient les cinq familles originales pour en constituer une sixième formée de tous les termes-spécifiant ultimes ainsi que de l'énoncé "aspect de la culture" considéré trop vague pour éclairer de façon significative, la notion étudiée. La famille six (VI) mise à part, on a ensuite classé les concepts compris dans chacune des familles selon un ordre décroissant d'universalité. Dans le cas des concepts dont la signification a été considérée équivalente ou très semblable, on n'a retenu que celui qui semblait le plus clair et significatif. Cependant, pour ce qui est des concepts "activités" et "expériences", on a retenu comme interchangeables, les deux expressions puisque les auteurs semblaient les employer indifféremment, ce qui n'a pas pu être vérifié positivement par ailleurs.

Quant aux relations des familles entr'elles, on a constaté la spécialisation de la première, composée surtout de concepts représentant la matière, elle gravite autour des concepts "activité et expérience". La deuxième, issue du concept "processus", dont la signification, assumée ici

suppose une action concrétisée, s'oppose à la famille cinq (V), tributaire du concept "plan" qui implique la notion de prospectif, futur, non concrétisé. Pour leur part, les familles trois (III) et quatre (IV), l'une composée des termes "système" et "structure" et l'autre issue du concept "Moyen" semblaient, dans une certaine mesure, se partager entre les deux familles opposées II et V. D'un côté, on semblait en présence d'équivalents ou d'espèces de l'un ou l'autre niveau particulier des deux familles, de l'autre côté, du genre prochain de chacune d'elles; ce qui sera considéré dans les phases subséquentes de cette analyse. Les concepts retenus ont alors été consignés dans la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I (cf. Tableau III, p. 65-66).

A. Notes individualantes: Fonction

Après avoir examiné la liste des fonctions énoncées dans les Profils individuels des attributs du curriculum, on a constaté qu'elle en comportait deux types: des énoncés qui ne faisaient qu'affirmer l'instrumentalité du curriculum par rapport aux buts et objectifs de l'éducation et d'autres qui décrivaient certaines fonctions qui pouvaient être considérées comme plus spécifiquement caractéristiques du curriculum. Ces dernières ont alors été regroupées selon la similitude de leur signification et on a retenu de chacune d'elles,

l'énoncé qui semblait exprimer le plus adéquatement chaque fonction proposée. Quant aux énoncés du premier groupe, on les a d'abord regroupés au moyen des définitions de la taxonomie de Bloom³, déjà utilisée d'ailleurs dans le classement des buts et objectifs (p. 47). Cependant, considérant que les énoncés des buts en exprimaient deux types distincts, on les a regroupés en "énoncés des buts particuliers" et en "énoncés des buts généraux" vu que ces derniers ne postulaient aucune conception particulière tant philosophique que psychologique, politique ou autre. On a alors inscrit les énoncés, retenus dans la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I (cf. Tableau III, p. 65-66).

B. Notes individuantes: Forme

Bien que ces énoncés correspondent à deux groupes particuliers--la qualité et la morphologie--la démarche poursuivie lors de leur juxtaposition a été sensiblement la même. De par leur nature même de notes individuantes, les concepts exprimés dans ces énoncés constituaient une longue nomenclature de cas particuliers se recouvrant ou s'excluant plus ou moins l'un l'autre. Dans un premier temps, on a donc regroupé les énoncés selon la similitude de leur signification,

³ Benjamin Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, passim.

puis on a ensuite retenu le spécimen le plus représentatif de chacun des énoncés équivalents. Dans certains cas cependant, on a substitué aux énoncés répertoriés un énoncé qui semblait exprimé plus commodément l'idée commune inférée d'un groupe de concepts qui se recouvraient plus ou moins, e.g. "prospectif", pour "hypothétique", "futur", "à accomplir", "assumé appris". Dans le cas de l'énoncé "Description de la matière enseignée", on a même considéré comme son équivalent une proposition qui, de fait, décrivait la matière enseignée. Les concepts retenus ont finalement été répertoriés dans la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I (cf. Tableau III, p. 65-66).

C. Notes individualantes: paramètres

Bien qu'encore ici, les énoncés des paramètres puissent constituer une longue nomenclature de cas particuliers, la complexité conceptuelle de certains a amené un procédé assez semblable à celui qu'on a utilisé dans le cas des catégories englobantes. Un premier regroupement des énoncés selon la similitude de leur signification a produit trois grandes familles de signification qui ne comportaient pas nécessairement le même degré d'universalité. La première contient deux paramètres très généraux tandis que la deuxième est constituée des interprètes de conceptions particulières (idées au sujet de...) pertinentes à l'éducation ou au curriculum, e.g. les idées des enseignants (interprètes) au sujet

du processus d'apprentissage. La troisième est constituée de faits particuliers ou de connaissances concernant la société, la culture et le savoir, l'école et ses ressources tant humaines que matérielles et l'élève. A l'intérieur de chacun de ces thèmes on a classé les différents concepts selon l'échelle genre-espèce, ou encore selon les différents aspects d'une même réalité, e.g., l'élève: sa nature, ses motivations. Les divers concepts retenus ont alors été catalogués dans la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum II (cf. Tableau IV, p. 67-68).

D. Notes individualantes: finalité

Quant aux énoncés qui expriment la finalité, leur regroupement selon la similitude de leur signification a produit une classe d'énoncés qui affirment que le but du curriculum est la réalisation des buts particuliers de l'éducation, une autre que c'est l'accomplissement de ses buts généraux. Deux autres familles de propositions décrivent certains buts spécifiques, l'un exprimant des buts très spécifiquement reliés au curriculum lui-même et l'autre énumérant différents buts concrets tel que le "changement de comportement". Le spécimen le plus représentatif de chacun de ces énoncés a été inscrit dans la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum II (cf. Tableau IV, p. 67-68).

b) Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum: sa description

Deux grilles ont ensuite été construites. Elles répertorient les concepts qui ont été retenus à la suite du processus que l'on vient de décrire. Sur la grille des attributs intrinsèques ou Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I (cf. Tableau III, p. 65-66) on retrouve les concepts qui constituent les catégories englobantes, regroupés selon les familles de signification décrites plus haut. La notation littérale minuscule qui précède chaque concept représente sa cote d'identité. Dans le cas des notes individuantes: fonction, la cote d'identité est une lettre majuscule tandis que dans celui des qualités, elle est constituée d'un nombre entier, et d'un nombre décimal, dans celui de la morphologie. Ces trois catégories de notes individuantes sont aussi répertoriées dans le même tableau que les catégories englobantes. Celle des attributs extrinsèques, Grille d'analyse du profil intégré des attributs du curriculum II (cf. Tableau IV, p. 67-68) est composée des paramètres dont la cote d'identité est un nombre entier; des agents dont la cote d'identité est une lettre minuscule; des énoncés de la finalité identifiés par une notation littérale majuscule.

Une remarque s'impose ici concernant le contenu conceptuel de ces deux profils. Fidèle à la politique adoptée tout au long de cette recherche, on a voulu réserver, autant que possible, les jugements de valeur ayant trait aux données analysées à une étape précise de cette recherche que l'on a située dans sa phase finale, celle de la comparaison des données. C'est pourquoi on s'est efforcé de retenir tous les concepts différents compris dans les énoncés des Profils individuels au risque de ne retrouver qu'une très faible nuance de signification de l'un à l'autre, particulièrement à l'intérieur d'une même famille.

c) Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum: son utilisation

- i) Index des énoncés d'acceptation équivalente aux concepts retenus dans la grille d'analyse.-

Afin d'assurer la transparence du processus d'analyse en cours, on a dressé la liste des énoncés considérés comme équivalents lors de la démarche qui a été décrite plus haut. Les énoncés inventoriés dans cet index ont été classés selon l'ordre alphabétique du mot-clé principal qui a été considéré comme l'indice de la similitude de sa signification avec l'énoncé-vedette sous lequel il a été répertorié. Les notations chiffrées placées à la suite de chaque énoncé représentent la cote d'identité des auteurs de cet énoncé.

Tableau III.- Grille d'analyse du profil conceptuel
intégré des attributs du curriculum I

<u>Catégories englobantes</u>	
I	(a) Activités et expériences (b) Matière elle-même (c) Opérations mentales
II	(d) Processus (e) Influence (de l'école) (f) Planification et exécution (g) Composante(s) du processus
III	(h) Structure(s) (i) Système
IV	(j) Moyen(s) (k) Méthodes ("Procedures") (l) Instrument(s) (m) Agence
V	(n) Plan (o) Programme (p) Laboratoire de ressources
VI	(q) Vie, de la... (r) Education et apprentissage, de l'... (s) Enseignement (t) Culture, (aspect de la...) (u) Société, de la... (social)
<u>Notes individuantes: Fonction</u>	
	Sert de moyen d'atteindre:
I	(A) - les buts généraux de l'éducation (B) - des buts particuliers de l'éducation (C) - des objectifs cognitifs (D) - des objectifs affectifs (E) - des objectifs psycho-moteurs
II	(F) Structure la rencontre éducative (G) Etablit des objectifs et invente les moyens de les atteindre (H) Sert de point de départ aux stratégies d'enseignement (I) Sert de moyen de communication entre l'élève et l'enseignant (J) Exprime les intentions des planificateurs au sujet de l'école (K) S'auto-évalue de façon continue

Tableau III.- Suite

Notes individualantes: Qualités

- (1) choisi(e)(s)
- (2) concrétisé(e)(s)
- (3) diversifié(e)(s)
- (4) dynamique(s)
- (5) global(e)(s)(aux); somme de...
- (6) prospectif(ve)(s)
- (7) nécessaire(s) dans l'éducation
- (8) personnalisé(e)(s)
- (9) planifié(e)(s)
- (10) principal
- (11) seule
- (12) souple
- (13) spécifié
- (14) structuré
- (15) structuré horizontalement, verticalement
- (16) écrit
- (17) existe dans l'esprit des enseignants
- (18) compris dans la science de l'éducation
- (19) fruit de l'inter-action de plusieurs forces concourantes
- (20) agit à l'intention des élèves
- (21) ... d'un/de groupes particuliers d'élèves
- (22) ... en relation avec l'école
- (23) ... en classe
- (24) ... en milieu scolaire
- (25) ... en un lieu quelconque
- (26) ... échelonné sur une période de temps
- (27) ... au delà des heures d'opération de l'école
- (28) animé ou guidé par l'enseignant
- (29) dirigé par les élèves
- (30) guidé par les parents
- (31) transformations du curriculum sont lentes

Notes individualantes: Morphologie

- (.1) Activités parascolaires
- (.2) Activités scolaires, elles-mêmes
- (.3) Communauté ambiante
- (.4) Description de la matière enseignée
- (.5) Déclaration des buts et objectifs
- (.6) Evaluation
- (.7) Organisation de l'enseignement
- (.8) Planification du "curriculum"
- (.9) Ressources de l'école
- (.10) Services auxiliaires
- (.11) Vie communautaire de l'école

Tableau IV. Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum II

<u>Paramètres de l'élaboration du curriculum</u>	
(1)	Vie réelle
(2)	Objectif(s) d'éducation
	Idées exprimées par:
(3)	les agents de l'élaboration du curriculum
(4)	le(s) éducateur(s)
(5)	le milieu, la société
(6)	chaque curriculum
	Au sujet de:
*1	Apprentissage et développement
*2	Ecole et société
*3	Elèves
*4	Attitudes, traditions, valeurs
*5	L'homme et la vie
*6	La nature du savoir
(7)	Faits
(8)	Situation politique, économique et sociale
(9)	Opinion publique
(10)	Milieu immédiat de l'élève
(11)	Décisions juridiques concernant l'éducation
(12)	Politiques d'éducation
(13)	Collèges
(14)	Culture et valeurs
(15)	Héritage culturel: disciplines du savoir
(16)	... savoir: fonds d'information
(17)	... savoir: méthodes de recherche
(18)	Sociologie
(19)	Philosophie
(20)	Psychologie
(21)	Science(s) de l'éducation
(22)	Précédents historiques
(23)	Matières scolaires
(24)	L'école, en général
(25)	L'école: milieu physique
(26)	L'école: milieu psychologique et social
(27)	L'école: personnel enseignant
(28)	...: personnel non enseignant
(29)	Techniques d'enseignement
(30)	Imprimés
(31)	Evaluation: processus/résultat(s)
(32)	Evaluation: normes quantitatives
(33)	Elèves: nature
(34)	Elèves: motivation

Tableau IV.- Suite

Agents de l'élaboration du curriculum

- (a) administrateur(s)
- (b) professionnel(s) de l'éducation
- (c) enseignant(s)
- (d) élève(s)
- (e) profane(s)

- (f) organismes légaux
- (g) organismes para-légaux
- (h) organismes professionnels, en général
- (i) organismes professionnels d'éducation

Finalité du curriculumButs:

- (A.) Réalisation des buts de l'école en général
- (B.) Réalisation d'un/de but(s) particulier(s)
- (C.) - Développement de stratégies pédagogiques destinées à des groupes particuliers d'élèves
- (D.) - Préparation à un(e) diplôme/vocation particulier(e)
- (E.) Changement(s) dans le comportement
- (F.) Education et Apprentissage
- (G.) Croissance et développement
- (H.) - Satisfaction des besoins et intérêts des élèves
- (I.) - Satisfaction des besoins et intérêts de la société

Objectifs:

- (J.) Cognitif
- (K.) Affectif
- (L.) Psycho-moteur

Dans certains cas, il a semblé opportun d'indiquer le sens particulier donné à un énoncé ou à un terme, au moyen d'une note entre parenthèses, dans les autres cas, c'est la signification commune du terme employé qui prévalait à moins que les équivalents, dans leur ensemble, n'indiquent un sens particulier. Il faut se rappeler ici la remarque de Maritain⁴ concernant la marge d'indétermination qui existe autour du terme oral ou écrit et qui atteste de la transcendance de la pensée à l'égard des symboles matériels lorsque l'on constate le danger, inhérent à cette démarche, de considérer certaines nuances, négligeables dans certains cas, tout en les considérant significatives dans d'autres; ce qui ne se présente d'ailleurs que dans des cas limites.

- ii) La compilation des données: les Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum.-

La confrontation logique des énoncés recueillis lors de la description et de l'interprétation des données linguistiques a permis de dégager, de cette myriade de propositions diverses, les concepts communs qui s'y trouvent. Elle a de plus, déterminé leurs relations logiques mutuelles ainsi que les relations logiques qu'ils entretiennent avec les concepts plus particuliers qu'on retrouve à leurs côtés dans les

⁴ Jacques Maritain, Eléments de Philosophie, II L'ordre des Concepts, I, Petite Logique, Paris, Librairie Pierre Tequi Ed., 1951, p. 94.

profils individuels. Ces relations constituent en quelque sorte la trame conceptuelle commune des attributs du curriculum. Ainsi en réduisant à ce commun dénominateur conceptuel, les énoncés des profils individuels on obtient le profil conceptuel intégré des attributs du curriculum selon chaque auteur dont les concepts pourront être comparés dans la prochaine étape. Le résultat de cette opération de juxtaposition et de criblage des données, déjà opérée pour constituer l'Index des énoncés d'acceptation équivalente a été compilé dans deux tableaux différents.

Compte tenu des deux modes d'expression des énoncés répertoriés dans les profils individuels, les "énoncés simples" et les "énoncés complexes" (cf. p. 57), les données ont été compilées dans deux tableaux différents. Le premier, indique l'utilisation que fait chaque auteur de chaque concept du Profil conceptuel intégré, pris séparément et rend compte de tous les énoncés du Profil individuel. Le second, catalogue les concepts du Profil intégré en les restituant aux énoncés complexes dans lesquels les auteurs les utilisent dans les Profils individuels. Il indique ainsi, selon un ordre décroissant d'universalité, la série complète de concepts inclus dans chaque énoncé complexe. Dans les deux tableaux les données soulignées indiquent des données fournies par un attributif médiat.

Le deuxième chapitre de la seconde partie de ce document, décrit l'Index des énoncés d'acceptation équivalente des concepts retenus dans le Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum. Ces derniers, présentés dans ce chapitre et consignés, eux-aussi, en appendice, répertorient les données qui seront comparées dans le chapitre suivant. Il fournit ainsi les catégories analytiques préétablies utilisées dans la présentation de données compilées dans des tableaux concis selon la prescription de Bereday⁵.

5 Bereday, op. cit., p. 17.

CHAPITRE IV

LA COMPARAISON DES DONNEES (I)

Si la première étape de cette recherche a décrit et interprété le plus fidèlement possible, le message de chaque auteur et que la deuxième, en confrontant les concepts contenus dans chacun d'eux, a permis d'en dégager les communs dénominateurs conceptuels, chacune n'était tout au plus, que la préparation nécessaire à l'opération entreprise dans ce chapitre. Il s'agit de la comparaison proprement dite des données en vue d'y découvrir la solution au problème posé dans cette recherche, celui de déterminer la réalité commune assumée par ceux qui "la" nomme "curriculum". Ainsi, il faut comparer les données recueillies pour dégager celles qui, parmi elles, révèlent cette réalité sous-jacente commune, en manifestant un plus haut degré de consensus entre les auteurs analysés.

En supposant que l'ampleur du consensus qui existe au sujet d'une réalité puisse être mesurée par le degré de concordance de ce qu'on en dit, donc d'une part, par la fréquence proportionnelle des notes qui lui sont attribuées et d'autre part, par le degré de convergence de celles-ci, cette comparaison a été opérée en deux temps. On a d'abord mesuré les concepts attribués au curriculum. On les a alors comparés isolément et selon la fréquence de leur attribution en tenant compte de l'éventuelle parenté de la signification de certain

qui, lorsque combinés, augmenteraient la fréquence de l'attribution de l'un ou l'autre. On a ensuite tenté d'évaluer l'importance relative des aires de convergence et de divergence en comparant les données selon la fréquence de l'attribution proportionnelle de chaque attribut à l'intérieur de chaque trame ou "pattern" d'attribution polarisée par l'un ou l'autre genre. En troisième lieu, on a mesuré le pourcentage du consensus formé autour de chaque attribut en comparant sa fréquence d'attribution particulière avec la fréquence d'attribution totale possible. On a finalement consigné les résultats obtenus dans le Cone de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum (cf. figure 22, p. 198).

1. Démarche générale.

On a d'abord mesuré la fréquence de l'attribution de chaque concept en tenant compte de la variation dans la marge d'interprétation supplétive qui découle de l'analyse d'un attributif médiat. Dans ce cas, on a accordé la valeur 1 à la note attribuée, alors que dans celui d'un attributif intrinsèque ou extrinsèque, qui attribue directement la note selon les définitions linguistiques définies précédemment, on a accordé à l'attribut, la valeur 2. Ces analyses ont été réalisées au moyen de graphiques, ressemblant à l'histogramme de fréquence, afin de rendre plus visuel le

comportement relatif des notes, évitant ainsi d'interminables considérations linguistiques dissertant sur le sujet. Le graphique utilisé ici, ne varie évidemment que dans une seule direction, vu que l'autre vecteur représente une variable indépendante. Ce qui permet d'avoir, d'un seul coup d'oeil, une vue d'ensemble des fréquences comparées, quitte évidemment à pousser plus loin ensuite l'analyse des implications illustrées dans ce graphique. Pour chacune des trois analyses mentionnées plus haut, on a utilisé une série de graphiques particuliers illustrant la valeur relative des notes comprises dans chaque catégorie d'attributs. On a ensuite procédé à l'interprétation successive de chacune en utilisant les conclusions de chaque graphique antécédent dans la construction ou l'analyse du graphique subséquent.

2. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée. (I)

Cette comparaison a été effectuée au moyen de graphiques qui illustrent la fréquence d'attribution de chacun des concepts inscrits au Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum de chaque auteur en tenant compte de la pondération déjà établie. Ces graphiques ont ensuite été analysés à tour de rôle, afin de savoir si la fréquence d'attribution était suffisante pour déterminer une "aire de consensus" que l'on a définie comme "cette partie de l'interprétation du réel partagée par deux ou plusieurs personnes".

Cependant, avant d'éliminer purement et simplement un concept jugé marginal à cause de la valeur de son attribution, on a analysé sa signification afin de pouvoir le combiner avec un autre concept dont le sens manifestait avec ce dernier une similitude suffisante pour constituer une aire de consensus sémique, c'est-à-dire, une communauté de signification assez grande pour que les deux idées exprimées différemment soient consensuelles. De plus, dans le cas de certaines catégories de notes individualantes, on a retenu tous les attributs en dépit de leur aire de consensus parce qu'ils ont été jugés utiles à une étape subséquente de l'analyse. On a utilisé, dans la construction de ces graphiques, du papier multimétré afin d'assurer la justesse de l'image fournie.

a) Catégories englobantes

Dans l'analyse de cette catégorie de notes on a transformé quelque peu le graphique d'analyse employé dans l'ensemble de l'opération. En vue de permettre une comparaison simultanée des notes attribuées comme genre ou comme matière, qui sont les mêmes dans certains cas, on a construit un graphique bipolaire centré sur les vingt-et-un concepts qui constituent les divers genres et les diverses matières et qui sont catalogués dans les Profils conceptuel intégrés des attributs du curriculum (p.104). Ils y sont exprimés soit dans des énoncés simples, e.g. "programme", soit dans

des énoncés composés-concis, formés d'un concept-spécifié et d'un ou deux concepts-spécifiant, e.g. "programme d'apprentissage". Chaque concept est représenté par sa cote d'identité, dans le tronc central du graphique aussi bien que dans chaque section blanche de chacune de ses branches. Ces dernières illustrent les concepts-spécifiant des énoncés composés-concis tandis que la portion ombrée indique un énoncé simple ou le concept-spécifié d'un énoncé composé-concis dont la cote d'identité est inscrite dans la partie correspondante du tronc central. Ce graphique a pour objet de représenter la fréquence de l'attribution proportionnelle de chaque concept par rapport au concept dont la valeur d'attribution apparaît le plus significatif.

i) Concepts-spécifiés

Vu la spécialisation de certains concepts comme "spécifiant", constatée lors d'une première analyse sommaire du graphique, on a dû procéder en deux opérations lors de son analyse définitive. Dans la première, on a d'abord examiné la fréquence d'attribution des concepts-spécifiés comme genre. On a ensuite tenté un rapprochement selon la similitude de la signification de certains d'entr'eux pour en arriver finalement à retenir deux concepts dont l'attribution comme genre du curriculum, comportant une valeur égale de 23. L'analyse de la signification des autres concepts, dont la

valeur de fréquence d'attribution la plus élevée était de 12, a révélé, dans la plupart des cas d'ailleurs, une aire de consensus sémique assez importante pour en permettre la combinaison avec l'un ou l'autre. Cette analyse a donc permis de situer la source première de l'ambivalence du concept analysé dans cette dualité conceptuelle de son genre. On a ensuite procédé de la même manière dans l'interprétation des concepts, beaucoup moins nombreux, proposés comme matière. Cette dernière opération a révélé la prédominance d'un seul concept dont la valeur d'attribution était de 38, plus de sept fois plus élevée que celle de son plus proche concurrent.

ii) Concepts-spécifiant

Puisque les concepts-spécifiant sont ceux qui définissent la spécificité des concepts retenus comme catégories englobantes, ce qui revient à dire qu'ils en sont en quelque sorte, les notes individuanes par excellence, ils ont reçu un traitement particulier, assez semblable à celui des notes individuanes analysées dans la dernière phase de la comparaison. On a tenté d'établir à quel niveau de spécificité existait l'aire de consensus la plus significative. Concrètement, on a construit un graphique qui illustre, en pourcentage de l'attribution totale de chaque concept spécifié, la fréquence de l'attribution de chaque concept spécifiant, par exemple, dans l'expression "activité d'apprentissage",

le concept-spécifié "activité et expérience", 45 et le spécifiant "apprentissage", 11, constitue une proportion de 24% soit 11/45. Dans 24% des cas le concept est spécifié par la note 'apprentissage'!

Pour construire ce graphique, on a établi, selon le mode de pondération déjà établi et en tenant compte des modifications apportées au Profil conceptuel intégré au cours de la première partie de l'analyse actuelle, la valeur totale de la fréquence d'attribution de chaque concept-spécifié que l'on a divisée par la valeur totale de la fréquence d'attribution de chaque concept-spécifiant, tel qu'illustré dans l'exemple ci-haut.

En comparant les pourcentages respectifs de chaque spécification entr'eux puis ensuite chacun d'eux avec le pourcentage d'attribution de la catégorie englobante non spécifiée, on a constaté une nette prépondérance dans la valeur des concepts les plus universels par rapport à celle de chaque concept spécifié et même, dans certains cas, par rapport au pourcentage total des concepts les plus spécifiques. On a donc conclu que l'aire de consensus la plus importante se situait clairement au niveau le plus universel. On a ensuite reporté les concepts-spécifiant au compte des notes individuantes pertinentes à la signification de chacun.

b) Notes individualantes

Vu la nature des différentes catégories de notes individualantes qui sont en réalité six nomenclatures indépendantes de cas particuliers, chaque graphique utilisé correspond davantage à la description qu'on en a fait au début du chapitre. En effet, chacun d'eux est constitué de colonnes verticales ombrées dont la hauteur correspond à la valeur d'attribution de chaque note individualante identifiée par sa cote d'identité qui la représente dans le Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum, inscrite à la base de chacune d'elles sur l'axe des "x". Le graphique des paramètres, cependant, présente quatre notes individualantes d'un caractère particulier. Il s'agit des idées partagées par des personnes différentes ou par le curriculum lui-même, au sujet de diverses questions pertinentes à l'éducation. Les colonnes indiquant la valeur d'attribution de ces attributs reflètent cette dualité dans leur aspect particulier. Elles ont été divisées en deux sections, l'une, ombrée représentant la valeur d'attribution des divers titulaires des conceptions concernées, l'autre, subdivisée en cases blanches identifiées par leur cote d'identité, représente les sujets sur lesquels portent ces conceptions tels que proposés dans le Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum. Bien que moins complexes, le graphique des agents comporte

lui aussi, quelques particularités. On y a indiqué, en noir, la valeur d'attribution de certaines personnes proposées comme agents principaux de l'élaboration du curriculum, alors que la partie ombrée ne représente que les agents sans distinction par rapport à leur importance relative.

Bien que, dans certains cas, la nature très éclairante et exclusive de certaines notes, assumées utiles à l'opération subséquente, ait prévalu, le critère fondamental de la fréquence proportionnelle d'attribution a été prépondérant dans la détermination de l'aire de consensus convenable. On a, de plus, tenu compte, comme dans la démarche précédente, de la possibilité de la combinaison de certains concepts selon la similitude de leur signification. Au cours de cette analyse, les graphiques propres à chaque type de notes individuanes ont été présentés et analysés à tour de rôle.

A. Aires de consensus

Si l'on définit l'aire de consensus comme cette partie de l'interprétation du réel partagée par deux ou plusieurs personnes, les graphiques qui ont été analysés jusqu'ici, révèlent l'existence d'un certain degré de consensus quant aux notes attribuées au curriculum, considérées séparément. Néanmoins, lorsque l'on examine de plus près le contenu sémique des concepts retenus, on constate que ce

dernier ne manifeste pas forcément la convergence conceptuelle recherchée dans le travail. En effet, l'attribution de deux concepts opposés comme genres du curriculum pourrait bien constituer le point de dispersion d'où rayonneraient deux réseaux divergents de notes individuantes. D'un autre côté, ces deux genres pourraient aussi s'avérer perméables aux notes individuantes qui pourraient alors se rattacher indifféremment à l'un ou l'autre, de la même manière que les concepts-spécifiant étaient transcendants des familles de signification lors de la confrontation des données. Ces deux hypothèses ont été vérifiées dans la dernière phase de cette recherche.

B. Tableau des concepts retenus dans les aires
de consensus conceptuel des attributs
du curriculum

Ce tableau, construit pour faciliter la dernière phase de cette analyse, a été réalisé à l'aide d'énoncés-synthèses. Ces derniers, servaient de conclusion à la démonstration de chaque modification à la liste générale des concepts préparée à la fin de la confrontation des données, suggérée par l'analyse des graphiques de la série I. Ces énoncés-synthèses ont pris la forme d'une équation de type algébrique qui comportait dans le membre de gauche, la cote d'identité qui représentait le concept illustré au Profil conceptuel intégré et dans l'autre, la cote d'identité de

celui auquel ce dernier a été combiné et qui comportait une aire de consensus sémique. Pour rendre compte de la disparition de certains concepts au cours de l'analyse des graphiques I, on a alloué de nouvelles cotes d'identité à ceux qui ont été retenus, lesquelles ont été consignées à gauche de chacun d'eux, dans le tableau décrit ici.

3. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution de chaque note individuante par rapport à la trame d'attribution dans laquelle elle se situe. (II)

La démarche qui vient d'être réalisée a permis d'établir les aires minimales de consensus qui existent entre les divers attributs d'une même catégorie. Cette opération a cependant été accomplie sans considération de l'arrangement ou "trame d'attribution" qui existe entre les catégories de notes présentées dans le Profil conceptuel intégré de chaque auteur, à savoir, quelles catégories englobantes sont spécifiées par telles ou telles notes individuantes. Vu la distribution quasi-égale de la valeur d'attribution des concepts "processus" et "programme" comme genres du curriculum, susceptible de polariser les notes individuantes en deux groupes distincts, il faut maintenant procéder à un examen de ces trames d'attribution afin de confirmer ou d'infirmer toute polarisation éventuelle. On a donc examiné la trame d'attribution illustrée pour chaque auteur, dans son Profil conceptuel intégré (p. 362-373) en tenant compte des modifications

apportées à la nomenclature des concepts à la suite de l'analyse de la fréquence proportionnelle effectuée dans la première partie de ce chapitre.

Cette démarche a permis d'élucider la possibilité de l'existence de notes individuantes propres à l'un ou l'autre genre particulier ou simplement à la matière ou encore, celle de notes transcendantes, applicables à toutes les catégories englobantes. Cette dernière occurrence ajouterait alors un élément supplémentaire au consensus établi autour de la catégorie englobante-matière, exprimée par un seul concept de valeur de fréquence d'attribution de 29, relativement inférieure à la valeur totale des deux concepts attribués comme genres dans le graphique original de la fréquence proportionnelle (Figure 2, p. 120). La convergence conceptuelle recherchée dans ce travail apparaît alors être proportionnelle à la transcendance des notes individuantes par rapport aux deux concepts divergents présentés comme genres du curriculum.

a) Trame d'attribution des concepts

Si on assume qu'une trame d'attribution complète se compose d'un genre, d'une matière et d'une série de notes individuantes appliquées soit au curriculum lui-même, soit au genre ou à la matière, l'examen des Profil conceptuel intégré de chaque auteur révèle l'existence de trames complètes et de trames incomplètes d'où sont absents soit le

genre ou la matière, soit les notes individuantes. De plus, on a même remarqué la présence de deux genres concurrents dans certains d'entr'eux, ce qui avait été noté d'ailleurs dans la description des données. Dans ce dernier cas, il faut d'abord souligner que l'un des deux genres est le produit d'une attribution médiate lexicale qui n'exprime pas nécessairement l'opinion de l'auteur lui-même. Cependant, afin de rendre compte adéquatement des deux trames qui résultent de cette situation, on a eu recours aux Profils conceptuels intégrés complexes (p. 374-377) pour allouer à l'énoncé de la médiation lexicale les notes qui lui appartiennent et l'on a réuni sous l'autre genre, toutes les notes résiduelles.

Bien que, selon le modèle classique, adopté dans cette recherche, le genre soit la catégorie universelle dont dépendent toutes les notes individuantes d'une espèce, il n'existe lui-même, qu'en raison de sa relation logique avec l'espèce née de la combinaison du genre et des notes individuantes. Il faut donc, si l'on veut comprendre la nature d'une espèce, autant que possible, raccrocher les notes individuantes au genre qu'elles spécifient, d'où le problème particulier d'une trame d'attribution qui serait privée de genre. Afin de rendre compte de la pensée réelle de chaque auteur, il importe donc de s'assurer, hors de tout doute, qu'aucune note constitutive d'une telle trame ne puisse la

raccrocher à l'un ou l'autre genre avant de la considérer comme telle dans cette recherche, vu l'actuelle conjoncture problématique de la polarisation possible des notes attribuées.

Pour ce faire, on a donc analysé la signification de chaque genre proposé afin de déterminer ce qui les différencie. Considérant les définitions de ces deux concepts établies lors de la juxtaposition des données, on a établi que la différence spécifique du processus se situe dans le fait que les activités ou expériences qui le constituent sont des actions ou des activités factuelles qui ont lieu ou ont eu lieu, évoluent ou ont évolué. Celle du concept programme pour sa part, tient au fait que les activités sont proposées ou projetées, non encore réalisées. On a ensuite examiné les trames en question afin d'y découvrir certaines notes individuantes dont la signification était conforme ou rapprochée de l'une ou l'autre différence spécifique. Cette opération a permis de relever deux adjectifs, "concrétisé", que l'on a relié à processus, et "prospectif", que l'on a rapproché de programme. On a alors regroupé avec la trame processus, celles qui contenaient la note "concrétisé" et avec programme, celles qui contenaient l'adjectif "prospectif". Quant aux trames qui ne comportaient ni l'un ni l'autre de ces adjectifs, elles constituent simplement une catégorie à part non polarisée autour de l'un ou l'autre

genre. On a donc établi l'existence de trois trames d'attribution, l'une polarisée autour du concept "processus", une autre autour du concept "programme" et une dernière sans polarisation aucune, formant une nomenclature de notes présumément attribuées au curriculum lui-même.

Il ne restait plus alors qu'à établir la proportion selon laquelle chaque note inscrite dans ces trames est reliée de façon exclusive ou prépondérante à l'un ou l'autre de ces genres plutôt qu'attribuée au curriculum lui-même sans distinction de genre. Pour réaliser ce propos on a alors établi la proportion qui existe entre la valeur d'attribution de chaque note individuante et celle de la trame d'attribution dans laquelle elle se trouve.

b) Détermination du coefficient de proportionnalité de chaque trame

Pour pouvoir établir cette proportion il a d'abord fallu déterminer la valeur d'attribution de chaque trame que l'on a appelée "coefficient de proportionnalité de la trame d'attribution". Posant que la valeur d'attribution du genre sur lequel la trame est centrée constitue 100% de la valeur totale éventuelle d'attribution de telle note à l'intérieur de telle trame, on a considéré que ce coefficient était égal à la valeur d'attribution du genre qui polarise la trame. Autrement dit, si la valeur de l'attribution du genre

"processus" était égale à la valeur d'attribution de la note "concrétisé" par exemple, on pourrait conclure que toutes les personnes qui ont attribué le genre processus au sujet curriculum lui ont aussi attribué la note "concrétisé" ce qui établirait un pourcentage de consensus de 100% ou consensus absolu. Si d'autre part, cette note avait une valeur 0 dans la trame centrée sur le genre programme, on pourrait conclure qu'aucun auteur la considère comme caractéristique du curriculum dont le genre est programme et ainsi la divergence présumée se réaliserait, au moins de ce cas. Par conséquent, si on divise la valeur d'attribution d'une note donnée, attribuée à l'intérieur d'une trame par le coefficient de proportionnalité de cette même trame, on a le pourcentage de consensus qui caractérise la combinaison de telle note avec tel genre.

Cependant, dans le cas de la trame qui n'est rattachée à aucun genre, on ne trouve pas de valeur d'attribution disponible pour servir de coefficient de proportionnalité, ce qui à toutes fins pratiques, empêche d'établir le pourcentage de consensus qui existe autour des notes attribués dans cette trame. Bien que cette dernière opération ne soit pas nécessaire dans cette recherche, ce coefficient était indispensable à la poursuite de l'étape suivante de cette analyse. Pour circonvenir ce problème on a établi un coefficient d'attribution approximatif. Pour réaliser cette

approximation, on a dû tenir compte de deux faits, à savoir que, dans cette recherche, la valeur d'attribution ne tient pas compte que du seul facteur de la fréquence objective mais aussi du mode selon lequel l'attribution a été réalisée. On a donc calculé la valeur moyenne totale de l'attribution des deux trames complètes en additionnant les valeurs respectives de chacune et en divisant le résultat par le nombre d'auteurs qui les utilisent. On a ensuite multiplié ce nombre par celui des auteurs qui ne suggèrent pas de genre pour le curriculum. On a ainsi obtenu le nombre 20 comme coefficient de proportionnalité de cette trame.

c) Seuil de rétention des notes considérées comme caractéristiques

Dans chacune des analyses subséquentes on a dû éliminer les notes considérées comme marginales soit à l'intérieur de leur trame respective, soit en relation avec l'ensemble des attributions possibles. Afin de rationaliser ce processus, on a déterminé un seuil de rétention des notes considérées comme suffisamment consensuelles pour être retenues. Ainsi, assumant que, selon le modèle utilisé dans cette recherche, le genre dans lequel se situe une espèce est le noyau central autour duquel gravitent toutes les notes individuantes qui la caractérisent et que la carence de noyau, provoque, d'une certaine manière, l'éclatement ou l'anthropie

de la signification d'une espèce, il semble logique que le critère de sa sélection comme symbole d'une réalité soit, tout au moins, aussi discriminatoire que celui qui justifie la rétention des notes individuantes qui le caractérisent. Compte-tenu des données recueillies, qui témoignent de l'équivocité du terme curriculum et qui ont déterminé le maintien des concepts "processus" et "programme" comme genres du curriculum, on ne peut donc exiger que leur propre pourcentage d'attribution proportionnelle comme seuil de rétention. On a donc calculé ce pourcentage en divisant la valeur totale de chaque genre par la valeur totale approximative des trois trames d'attribution. Ce calcul a produit une valeur d'attribution proportionnelle de 38% pour l'attribut "processus" et de 39% pour "programme". Conformément à la démarche rationnelle établie plus haut, le plus faible des deux, constitue le seuil qui sert de critère à la rétention d'une note comme caractéristique consensuelle soit d'un genre particulier, soit du curriculum en général.

d) Définition des termes

On a ensuite procédé à la définition des termes utilisés dans l'élaboration et l'analyse des graphiques de la valeur d'attribution proportionnelle.

Attribution excédentaire: différence qui existe entre l'attribution maximale et l'attribution minimale.

Attribution maximale: le plus fort pourcentage d'attribution proportionnelle d'une note individuante par rapport à une trame particulière, en comparaison d'une autre.

Attribution minimale: le plus faible pourcentage d'attribution proportionnelle d'une note individuante par rapport à une trame particulière en comparaison d'une autre.

Attribution proportionnelle: le pourcentage de l'attribution d'une note individuante par rapport au coefficient de proportionnalité de la trame où elle se trouve.

Attribution proportionnelle totale: le pourcentage de l'attribution totale de chaque note individuante par rapport à la somme des coefficients de proportionnalité.

Coefficient de proportionnalité: la valeur donnée à la trame, empruntée au genre qui la polarise ou obtenue au moyen d'un calcul particulier (p. 86 - 88).

Coefficient de proportionnalité total: le total des coefficients de proportionnalité des trois trames analysées.

Trame d'attribution: le réseau ou le "pattern" décrit par le genre, la matière et les notes individuantes qui accompagnent un genre donné.

e) Graphiques représentant la valeur de l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à celle de la trame qui la renferme (II)

On a ensuite construit un graphique particulier pour chaque catégorie de notes individuantes. Celui-ci illustre le rapport d'attribution proportionnelle qui existe entre l'une et l'autre trame et chacune des notes individuantes, son propos est d'indiquer le pourcentage de consensus formé autour de l'attribution conjointe de chaque note particulière et de l'un ou l'autre genre. Dans ces figures, on a indiqué en ordonnée, les divers pourcentages éventuels et en abscisse, les notes individuantes analysées. Les notes comprises dans la trame centrée sur le concept "processus" est représentée par la portion ombrée de chaque colonne verticale, alors que la portion blanche illustre celles qui sont incluses dans la trame centrée sur le genre "programme". L'attribution minimale y est superposée sur l'attribution maximale, ce qui explique que seule, l'attribution excédentaire de l'attribution maximale en faveur de l'une ou l'autre trame paraît sur le graphique.

On a ensuite effectué l'analyse de ces graphiques en fonction des pourcentages d'attribution maximale, minimale et excédentaire, du seuil de rétention d'une note caractéristique et de la parenté de signification qui existe entre deux ou plusieurs notes. Dans le cas des attributs propres

à l'un ou l'autre genre, on a analysé leur signification pour en établir la différence réelle par rapport à l'une ou l'autre note et même à son genre. Si cette note s'avérait alors une caractéristique originale, on en comparait le pourcentage d'attribution avec le seuil de rétention et il était alors accepté ou rejeté selon le cas. Quant aux autres notes, on a commenté leurs tendances particulières et on a reporté leur analyse finale à la prochaine phase dans la plupart des cas.

4. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution de chaque note par rapport à la fréquence proportionnelle d'attribution totale des trois trames. (III)

La démarche qui vient d'être décrite a établi la mesure de l'influence de chaque genre sur les notes individualisées attribuées au curriculum. De plus, elle a révélé l'existence d'un certain degré de consensus formé autour de leur transcendance par rapport aux trames au sein desquelles elles sont attribuées. Compte-tenu de ces conclusions, on les a alors comparées en établissant le rapport proportionnel qui existe entre la valeur totale de l'attribution réelle de chaque note et la valeur totale de l'attribution possible de celle-ci, laquelle a été obtenue en additionnant les coefficients de proportionnalité des trois trames décrites précédemment (p. 83-88). Cette dernière valeur constitue en fait,

le coefficient du consensus parfait puisque aucune attribution de note au sujet analysé n'a pu s'opérer en dehors de lui; autrement dit s'il existait un consensus parfait parmi les auteurs, c'est-à-dire que si tous les auteurs avaient attribué la même note individuante au curriculum, on obtiendrait une proportion de près de 100%, eu égard aux variations dues à la pondération des données.

a) Graphiques représentant l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à l'attribution totale des trames considérées

Cette opération a été réalisée grâce à une série de graphiques indiquant, en pourcentage, la proportion qui existe entre l'attribution totale des notes individuantes comprises dans les trois trames d'attribution et la somme des coefficients de proportionnalité de chacune de ces trois trames. Le pourcentage y a été inscrit en ordonnée, et la cote d'identité de chaque note, en abscisse à la base de chaque colonne ombrée représentant son attribution proportionnelle.

On a ensuite analysé ces graphiques en examinant d'abord les données qu'ils renfermaient en fonction du seuil de rétention, indice du degré suffisant de consensus pour qu'un attribut soit retenu en vue de constituer le cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum. Dans le cas d'un pourcentage proportionnel insuffisant, on a

alors procédé à la comparaison des notes d'une même catégorie dans le but de déterminer les possibilités de combiner plusieurs concepts de signification semblable. On a aussi analysé la spécificité de certaines notes et on les a mises en relation avec les notions générales qu'elles spécifiaient pour regrouper ensuite les espèces d'un même genre et combiner leur attribution proportionnelle. Dans le cas où le pourcentage d'attribution ainsi obtenu satisfaisait au seuil de rétention, on a retenu la note, déjà existante, sous laquelle la combinaison a été faite, ou même, un nouvel énoncé-synthèse représentant les conclusions de la combinaison.

En terminant cette description, il est bon de rappeler que beaucoup de concepts n'avaient été retenus jusqu'à maintenant qu'en prévision de l'éventualité de leur corrélation avec l'un ou l'autre genre, ce qui ne s'est pas réalisé dans la plupart des cas, comme l'a si bien démontré l'analyse précédente.

5. Attributifs négatifs.

Comme l'indiquent les Profils individuels des attributs du curriculum (p. 253 sq.), certains auteurs ont utilisé des énoncés négatifs pour exprimer leur point de vue concernant le curriculum. Bien que ces énoncés ne permettent, de par leur nature même, que certaines déductions quant à l'opinion positive d'un auteur, elles ont été regroupées et

analysées afin d'y découvrir d'éventuelles indications supplémentaires du consensus conceptuel recherché.

On a donc regroupé ces derniers selon les opinions exprimées, présumées communes, et l'on en a ensuite fait la revue critique. Dans cette revue, on a paraphrasé les énoncés originaux en indiquant leurs sources et l'on a ensuite dégagé les conclusions communes de chaque groupe d'énoncés. Cette opération s'est finalement terminée par une conclusion générale, synthèse des précédentes et qui n'a réussi qu'à renforcer les conclusions déjà apportées par l'analyse des attributifs positifs.

CHAPITRE V

LA SOLUTION DU PROBLEME (I)

1. Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum.

Au tout début de cette recherche, on posait qu'il existe, sous les nombreuses notions du curriculum, exprimées par les divers auteurs, une réalité commune sous-jacente qui permet d'illustrer par ce même terme une réalité assumée identique. Les opérations nombreuses et complexes effectuées dans la suite, n'avaient d'autre propos que celui d'infirmier ou de confirmer la véracité de cette hypothèse. Elles ont ainsi permis un premier calibrage, celui de l'essentiel et de l'accessoire et un second, beaucoup plus décisif, celui du convergent et du divergent, en situant la réalité commune recherchée, au sein même de cette convergence et la confusion qui l'entoure, dans celui d'une divergence clairement définie. On en est donc maintenant rendu à son point culminant, celui où il faut illustrer cette focalisation, qui constituait le propos initial de ce travail. Cette dernière aurait tout autant pu se composer d'une hiérarchie intégrée de concepts allant du plus spécifique au plus général, que de diverses constellations de notes gravitant autour d'un concept universel. Dans le premier cas, la convergence eût été totale et aurait éliminé toute possibilité d'équivoque, dans le

second, l'absence de réalité commune eût été totale, et le terme curriculum n'aurait eu aucune signification spécifique distincte.

Néanmoins, l'analyse qui vient d'être effectuée décrit une situation ambivalente, partiellement semblable à la première, à cause de la convergence des opinions exprimées entr'autres, au sujet de la matière et des notes individuelles et partiellement semblable à la seconde de par la divergence des opinions concernant le genre. Il fallait donc illustrer cette ambivalence dans un tableau qui permette de la saisir d'un seul coup d'oeil, évitant ainsi, selon la recommandation de Bereday¹, des centaines de lignes d'explications.

On a donc adopté le cône, figure géométrique dont tous les points convergent vers un point central situé à son sommet, considéré ici comme le foyer de l'éclairage éventuel projeté par les auteurs sur la notion de curriculum.

On sait cependant, que selon le modèle classique, la définition la plus parfaite, pour être complète, doit fournir le point focal de la signification qui polarise tous les rayons spécifiques qui distinguent telle réalité de telle autre réalité comprise sous ce même genre. Or dans les

¹ George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p. 17.

données analysées, les auteurs suggèrent deux de ces points focaux au lieu d'un seul tout en faisant graviter autour des deux, les mêmes notes individuantes. Il fallait donc recourir au second point focal, la matière, déterminable de par sa nature, qui, quoique moins parfaite, faisait l'objet d'un consensus assez important parmi les auteurs analysés. C'est ce qui explique l'utilisation du cône tronqué pour illustrer la convergence conceptuelle des attributs du curriculum. Le cône s'élargit ensuite vers le bas en incluant toutes les notes individuantes qui comportaient un consensus suffisant des opinions exprimées par les auteurs et qui faisaient converger leurs rayons éclairants sur la notion du curriculum à travers la matière.

Quant au premier point focal, que les données scindent en deux noyaux opposés, leur situation conceptuelle est illustrée par la place qu'elles occupent dans les coins opposés du tableau.

Dans le premier chapitre de la troisième partie, on présente donc ce modèle en le décrivant et en fournissant quelques notes explicatives afin d'explicitier davantage les conclusions préliminaires tirées de cette recherche.

2. Ebauche d'une théorie générale.

La démarche accomplie jusqu'ici a permis la réduction des conceptions exprimées dans les oeuvres des cinquante-trois

auteurs analysés, à un simple cône où convergent les concepts qui éclairent la compréhension du phénomène du curriculum. D'autre part, l'effort soutenu d'objectivation dans l'interprétation des messages analysés, concrétisé tout au long de ce travail par la définition constante et répétée des référentiels culturels utilisés par l'analyste, a imposé à ce dernier, une très grande neutralité par rapport aux opinions considérées au cours de ces diverses opérations. Cependant, bien que le cône de convergence ait réussi à illustrer certaines aires de consensus tout en démontrant l'équivocité manifeste du terme en question, il ne demeurerait qu'une stérile nomenclature de points de vue qui n'auraient réussi qu'à polariser davantage l'ambivalence de la notion examinée, s'il était présenté comme la solution ultime du problème posé dans cette recherche.

S'il est vrai que le processus de codage (p. 20), qui a permis à chaque auteur d'énoncer sa compréhension du phénomène en confrontant sa perception initiale à sa culture personnelle, ait pu enrichir, dans l'esprit de son interprète, la perception qui découle de cet énoncé; il est aussi vraisemblable que l'enrichissement culturel dont ce dernier a bénéficié tout au long de ce pénible mais fertile processus de pénétration cumulative de la pensée humaine, ait produit, dans l'esprit de l'analyste, une nouvelle pollinisation mentale. Le fruit de cette dernière pourrait alors, s'avérer

porteur de l'idée, qui bien qu'embryonnaire, serait susceptible de réduire la présente controverse. Il aura peut être suffi en effet, que ces idées divergentes, soumises à un processus d'incubation mentale engagé dans la recherche du consensus latent, soient mutuellement mises en présence dans cette situation particulière favorable, pour que la perception qui en résulte, constitue une sorte d'hybridation conceptuelle. Cette fécondation donnerait alors naissance à une notion spécifique d'où puisse émerger le consensus autour duquel les éducateurs puissent se rallier pour introduire enfin, de plein pied, la pensée scientifique dans le domaine propre de l'éducation. Ce dernier se dégagerait alors, comme ce fut le cas dans les autres domaines de la pensée humaine, des mystères de l'alchimie éducative pour enfin se situer dans son temps. Cette nouvelle ère scientifique ne se contente plus en effet, d'opinions contradictoires et ne se satisfait plus exclusivement, d'aptitudes innées, ou de révélations mystérieuses, trop souvent mal définies.

Au risque de paraître prétentieux, le deuxième chapitre de la troisième partie de cette recherche présentera donc une série d'énoncés déduits des données recueillies au cours de l'analyse des auteurs. Ces énoncés, dont certains pourraient servir d'hypothèses de travail à des recherches subséquentes, pourraient être soumises à des modifications substantielles quant à leur teneur et à leur nombre. Ils

ne sont en effet, présentés dans le dernier chapitre de cette étude, que comme le point de départ, l'ébauche très embryonnaire d'une éventuelle théorie de l'éducation.

PARTIE II

LE TRAITEMENT PROPREMENT DIT DES DONNEES (II)

CHAPITRE VI

DESCRIPTION ET INTERPRETATION DES DONNEES: LE PROFIL INDIVIDUEL DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM

Ce premier chapitre présente les données qui découlent de l'analyse descriptive et interprétative effectuée précédemment. Celles-ci constituent la nomenclature complète des notes attribuées au curriculum par chaque auteur analysé, répertorié dans les cinquante-trois (53) Profils individuels des attributs du curriculum qui constituent l'appendice 1 de ce rapport. Elles seront ensuite juxtaposées et comparées, dans les chapitres suivants, en vue d'en dégager les tendances conceptuelles convergentes. Le chapitre en cours contient de plus, un index des termes et des cotes d'identité utilisés dans chaque Profil individuel.

Le Profil individuel des attributs du curriculum (Appendice 1) contient les notes que chaque auteur a attribuées au terme "curriculum" soit de façon directe ou immédiate, soit de façon médiate. Dans le cas des auteurs dont plusieurs oeuvres ont été analysées, les énoncés proposant les mêmes attributs ou n'ajoutant que des notes complémentaires ont été combinés de façon à présenter une image

globale de la pensée de l'auteur sur le sujet. Ces énoncés combinés sont alors compilés dans le Profil individuel des attributs du curriculum (p. 104) qui indique le nom de l'auteur interprété ainsi que sa cote d'identité, laquelle sera désormais utilisée tout au long de la recherche pour identifier ce même auteur. Divisé, s'il y a lieu, verticalement en deux sections, il indique dans sa partie de gauche, les énoncés positifs et dans celle de droite, les énoncés négatifs. Les divisions horizontales illustrent chacun des attributifs et contiennent les énoncés globaux des attributs du curriculum présentés par chaque auteur en utilisant l'un ou l'autre de ces modes de prédication. Les concepts qui composent soit la "matière", soit le "genre", du curriculum y sont indiqués en lettres majuscules alors que les énoncés dérivés d'attributifs médiats y sont soulignés et suivis de la cote d'identité de l'attributif d'où l'attribut est déduit.

La section réservée aux attributifs de causalité initiale se subdivise ensuite en deux sous-sections, l'une contenant les énoncés globaux des paramètres que chaque auteur attribue au curriculum et l'autre indiquant d'un x, l'agent de l'élaboration du curriculum et par un +, son agent principal. Dans le cas d'un médiateur le x est remplacé par la cote d'identité de l'attributif en cause. Quant à la section réservée à la finalité, elle illustre d'une part, les énoncés globaux des buts du curriculum proposés par chaque auteur et

Tableau V.- Specimen de Profil individuel des attributs du curriculum

Auteur: _____ Cote d'identité _____

ATTRIBUTIF ESSENTIEL PHYSIQUE:

ATTRIBUTIF ESSENTIEL LOGIQUE:

|| NON PAS:

ATTRIBUTIF DESCRIPTIF:

FONCTION:

FORME, QUALITES:

FORME, MORPHOLOGIE:

ATTRIBUTIF DE CAUSALITE INITIALE:

1) PARAMETRES:

2) AGENTS:

1. Administrateur____; 2. Professionnels de l'éducation____;
3. Enseignants____; 4. Elèves____; 5. Profanes____.

ORGANISMES:

6...légaux____; 7...para-légaux____; 8...professionnels, en
général____; 9...professionnels d'éducateurs____; 10...profanes____.

ATTRIBUTIF DE CAUSALITE FINALE:

1. BUTS:

2. OBJECTIFS cognitif(s)____; 3...affectif(s)____; 4...psycho-
moteur(s)____.

d'autre part, les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Ces derniers sont identifiés de la même manière que les agents de l'élaboration du curriculum.

1. Index des termes et des cotes d'identité contenus dans le Profil individuel des attributs du curriculum.

a) Attributifs médiats

- l'attributif est médiat lorsque l'attribution se fait indirectement soit par la voie étymologique, métaphorique ou autres.

i) Attributifs médiats positifs

- l'attributif est positif lorsqu'il s'exprime dans une proposition positive.
- il est indiqué dans le profil en soulignant l'énoncé qui en découle.

Attributifs médiat positif par voie de ponctuation

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en lui attribuant des notes au moyen d'une ponctuation particulière, (:), (-), (c).
- cote d'identité: (M.P.)

Attributif médiat positif étymologique

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en donnant son étymologie.
- cote d'identité: (M.E.)

Attributif_médiat_positif_lexical

- lorsque l'auteur explique le terme "S" au moyen d'un synonyme ou de la définition qu'on en trouve dans le dictionnaire.
- cote d'identité (M.L.)

Attributif_médiat_positif_analogique

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en illustrant sa pensée au moyen d'un exemple, il utilise alors l'expression "for example", ou quelque énoncé équivalent.
- cote d'identité (M.A.)

Attributif_médiat_positif_métaphorique

- lorsque l'auteur explique le terme "S" en utilisant une métaphore telle que "le curriculum est au coeur du processus d'enseignement.
- cote d'identité (M.M.)

Attributif_médiat_positif_syntagmatique

- lorsque l'auteur attribue "A" à "S" par l'intermédiaire de locutions telles que "as...", "... is rather...", "... is more than...", etc...
- cote d'identité (M.S.)

Attributif_médiat_positif_dérivé

- lorsque l'énoncé positif résulte de la conversion d'une proposition négative de signification équivalente.
- cote d'identité (M.)

b) Attributifs intrinsèquesi) Attributif essentiel physique

- celui qui exprime le terme "S" en indiquant ses constituants physiques essentiels, ceux qui sont nécessaires à son existence même.
- matière: les éléments qui, lorsque réunis sous une forme particulière, forment le phénomène.
 - ils sont indiqués en majuscules dans le profil.
- forme: la structure, le mode d'activité ou d'opération du phénomène qui le distingue de tous les autres¹.

ii) Attributif essentiel logique

- celui qui explique le terme "S" en le situant dans une entité plus large qui l'englobe avec d'autres de même catégorie.
- genre: l'entité, la catégorie qui englobe la réalité considérée.
 - ils sont indiqués en majuscules dans le profil.
- différences: les caractéristiques, les notes ajoutées à l'entité et qui la distinguent de ses collatérales comprises sous le même genre ou catégorie englobante.

iii) Attributif essentiel descriptif

- celui qui explique le terme "S" en fournissant des notes

¹ Marx W. Wartofsky, Conceptual Foundations of Scientific Thought, New York, Macmillan, 1968, p. 89.

qui, sans faire partie de son essence, en découlent de façon soit nécessaire soit contingente.

- de la fonction: il fournit des notes explicatives de la fonction du phénomène représenté par le terme "S".
- de la forme: il fournit des notes explicatives de la forme:
 - soit en attribuant au terme "S" des qualités contingentes.
 - soit en divisant la réalité représentée par le terme "S" en ses parties non essentielles, en en décrivant la morphologie.

c) Attributifs extrinsèques

i) ... de causalité initiale

- celui qui explique le terme "S" en indiquant les facteurs ou les personnes qui sont à l'origine du phénomène qu'il représente.
- les paramètres du phénomène représenté par le terme "S" sont les situations, les faits, les données, les théories scientifiques dont les variations provoquent des variations correspondantes dans le phénomène.
- les agents de l'élaboration du phénomène représenté par le terme "S" sont les personnes ou groupes de personnes qui ont influencé, plus ou moins directement, l'élaboration du phénomène.
- les agents principaux sont illustrés par +, dans le cas des attributifs immédiats et par la cote d'identité de

- l'attributif médiat encerclé, les autres agents ne sont représentés que par un x ou la cote d'identité pertinente.
- administrateurs: les professionnels dont la responsabilité est la gérance du système scolaire, e.g., les directeurs généraux etc...
 - professionnels de l'éducation: ceux qui, après des études professionnelles dans un domaine connexe de l'éducation, mettent leurs connaissances et leur expérience au service de l'éducation, comme l'occupation professionnelle principale de leur vie (sauf les enseignants)
 - enseignant: le professionnel chargé d'enseigner à un groupe d'élèves particuliers.
 - élèves: ceux qui fréquentent les institutions pour lesquelles le curriculum a été préparé, en tant que ses bénéficiaires.
 - profane: toute personne autre que celles qui sont mentionnées plus haut, qui exerce une influence plus ou moins directe sur l'école, y compris les parents.
 - organismes légaux: organismes dont l'existence et les fonctions dans le système d'éducation, ont été sanctionnées par une loi quelconque émanant de l'une ou l'autre juridiction politique (ministères, conseils scolaires, cours de justice etc...).

- organismes para-légaux: ceux qui, bien qu'ayant une existence légale qui les relie à l'éducation, ne comportent pas, dans les responsabilités qui leur sont confiées par la loi, une influence statutaire dans les prises de décisions concernant l'éducation, e.g. universités, fondations, bureaux de recherche, etc...
- organismes professionnels en général: les associations professionnelles de médecins, d'ingénieurs, d'universitaires, qui ne sont intéressés qu'indirectement à l'éducation.
- organismes professionnels d'éducateurs: les associations professionnelles regroupant des personnes dont la profession se rattache à l'éducation; les enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, directeurs généraux, orienteurs etc...
- organismes profanes: tous les autres organismes tant formels qu'informels.
 - ii) ... de causalité finale
- ceux qui expliquent le terme "S" en indiquant la raison d'être, le but du phénomène que celui a représenté.
- buts: ceux qui indiquent les politiques et les directions générales qui stimulent l'ensemble du phénomène représenté par "S"².

² Benjamin Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, p. 7, passim.

- objectifs: ceux qui, appliqués à l'éducation, orientent les démarches spécifiques du phénomène représenté par "S".
- objectifs cognitifs: ceux qui traitent du rappel ou de la mémorisation de connaissances et du développement des habilités intellectuelles.
- objectifs affectifs: ceux qui décrivent les changements d'intérêts, d'attitude, de valeurs ainsi que le développement de ceux-ci et de celui des capacités d'adaptation.
- objectifs psycho-moteurs: ceux qui décrivent les habilités techniques et manuelles ("manipulative") e.g., la lecture, l'écriture etc...

d) Cotes d'identité des auteurs

- les numéros de 1 à 53 représentent chacun des auteurs tout au long de la recherche.

2. Remarques sur les données résultant de l'interprétation finale.

Avant de pousser plus loin la démarche entreprise dans cette recherche, il semble opportun de faire quelques mises au point concernant la teneur de certains énoncés inscrits à l'un ou l'autre profil individuel. Il faut d'abord souligner que les négatifs ne sont souvent en réalité que de

faux négatifs qu'une simple conversion peut ramener à une proposition positive quelconque. Dans ce cas, c'est l'énoncé positif qui figure dans le profil individuel des attributs, traité de la même manière que tout autre attribut dérivé d'un attributif médiat, sa cote d'identité étant \textcircled{M} . Une autre mise au point concerne la présence, chez certains auteurs, d'apparentes contradictions entre les attributs proposés. Le propos de cette recherche n'étant pas l'analyse en profondeur de l'oeuvre de chaque auteur, mais bien plutôt, l'inventaire des notes attribuées au terme qui représente le phénomène en vue d'en trouver les convergences conceptuelles, il n'a pas semblé nécessaire de les élucider. Cependant, une analyse sommaire révèle que, dans la plupart des cas, l'un ou l'autre des termes de ces contradictions découlait d'une attribution lexicale ou étymologique qui n'exprime pas nécessairement le point de vue partagé par l'auteur lui-même. Les attributs négatifs qui figurent au Profil individuel des attributs seront d'ailleurs considérés en bloc, à la toute fin de cette recherche.

CHAPITRE VII

JUXTAPOSITION ET CONFRONTATION DES DONNEES (II)

L'analyse et l'interprétation des données linguistiques fournies par les auteurs a produit un grand nombre d'énoncés particularisés et, par le fait même, souvent assez complexes. Afin d'en élaguer les particularismes véritables et d'en dégager conséquemment les traits qui pourront servir de points de comparaison dans les phases subséquentes de cette recherche, le chapitre courant présente le résultat de la revue simultanée des données dont la démarche rationnelle a été décrite dans la première partie de cette recherche (p. 57 sq.). Ces résultats ont été concrétisés en deux instruments dont le premier sert à comprendre le second en clarifiant les termes qui s'y trouvent. Le second fournit les données communes ou particulières, mais identifiées comme telles, qui pourront ensuite être comparées dans le chapitre suivant.

1. Grilles d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum I et II.

Pour constituer cette grille, les énoncés ont d'abord été divisés en deux grandes classes, les "catégories englobantes", ceux qui expriment des réalités déterminables, concrétisées dans le "genre" ou la "matière" et ceux qui proposent

des "notes individualantes", expressions de réalités particularisantes ou déterminantes qui correspondent à l'un ou l'autre type de notes comprises dans les profils individuels et qui constituent en quelque sorte la forme ou les différences spécifiques, accidentelles ou extrinsèques des "catégories englobantes".

On a ensuite comparé entr'eux les énoncés des catégories englobantes de même que les expressions de notes individualantes considérées séparément pour chaque type d'attributs (la forme: qualités, forme: morphologie etc...). Cette comparaison a produit des familles de concepts de signification équivalente ou très rapprochée. On a alors sélectionné un concept considéré comme le plus représentatif de chaque groupe et l'on a établi leurs relations logiques mutuelles ainsi que celles qui existent entr'eux et les concepts particuliers qui n'ont pu être inclus dans aucune famille d'équivalents. Ce sont ces concepts regroupés selon leurs interrelations logiques qui constituent la Grille d'analyse du profil conceptuel intégré des attributs du curriculum (Tableaux III et IV, p. 65-68).

2. Index des énoncés d'acceptation équivalente aux concepts retenus dans le Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum.

Afin d'assurer la compréhension des concepts employés dans la grille décrite plus haut et repris dans le Profil

conceptuel intégré des attributs du curriculum et de maintenir la transparence du processus d'analyse en cours, on a dressé la liste des énoncés considérés comme équivalents lors de la démarche décrite précédemment. Les énoncés inventoriés dans cet index ont été classés selon l'ordre alphabétique du mot-clé principal qui a été considéré comme l'indice de la similitude de sa signification avec l'énoncé-vedette sous lequel il a été repertorié. Les énoncés-vedette qui représentent les concepts constitutifs du Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum sont classés selon l'ordre où ils figurent dans ce profil. Les notations chiffrées placées à la suite de chaque énoncé, représentent la cote d'identité des auteurs de chaque énoncé. Dans certains cas, il a semblé nécessaire d'indiquer le sens particulier donné à un énoncé ou un terme au moyen d'une note entre parenthèses, dans les autres, c'est la signification commune qui prévaut, à moins que les énoncés cités ne viennent eux-même y apporter quelque modification. On pourra trouver cet index dans la deuxième appendice de ce rapport.

3. Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum Introduction

Après avoir établi les équivalences et les relations qui existent entre les divers concepts utilisés par les auteurs dans les profils individuels, on a procédé à la compilation

des données qui constituent les Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum selon chaque auteur. Ce tableau indique l'image conceptuelle des attributs du curriculum présentée par chacun en répertoriant les concepts qu'il y emploie d'une part, et, d'autre part, en décrivant, s'il y a lieu, la trame ou le "pattern" particulier au sein de laquelle certains sont employés. Cette trame est constituée par des propositions complexes qui comportent habituellement une catégorie englobante accompagnée d'une série de notes individualisantes. Pour rendre compte de ces deux réalités, on a dû élaborer deux tableaux différents pour illustrer le Profil conceptuel intégré de chaque auteur.

a) Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum I et II: Description

La compilation individuelle de chaque concept utilisé par un auteur et recensé dans son profil individuel, a été réalisée dans des tableaux propres à chaque type d'attribut, l'un comprenant les attributs intrinsèques et l'autre, les extrinsèques. Dans chacun d'eux, on a inscrit dans le sens vertical, la cote d'identité de chaque auteur et en horizontal, celle de chaque concept. Dans le cas des catégories englobantes, le concept le plus universel employé par l'auteur, dans son énoncé du genre du curriculum a été marqué d'un "G" majuscule, tandis qu'un "M" majuscule

indique la matière. Dans le cas où le genre ou la matière sont exprimés dans un énoncé composé-concis (p. 57), le terme-spécifiant est indiqué par la cote d'identité du terme-spécifié. Quant à l'autre classe de concepts, les notes individuantes, les concepts employés par un auteur ont été identifiés par un "X". De plus, dans le cas des agents, les agents principaux ont été identifiés par "+". Dans le cas des paramètres (3*), (4*) (5*) et (6*) les chiffres qui figurent dans l'une ou l'autre de ces colonnes correspondent aux notes chiffrées marquées d'une astérisque "*" indiquées au bas du tableau. Les notations soulignées employées dans chacun de ces tableaux représentent des attributs médiats.

b) Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum: Énoncés complexes

Dans ces profils on a voulu replacer chaque concept utilisé, dans son contexte original d'utilisation afin d'assurer encore une fois, une représentation des données aussi fidèle que possible aux messages des auteurs et afin de pouvoir l'utiliser pour éclairer la phase suivante, celle de la comparaison des données. L'énoncé complexe original a été reconstitué au moyen des cotes d'identité de chacun des concepts représentés dans la proposition originale. Dans le cas d'une catégorie englobante composée-concise, les concepts qui la constituent ont été placés dans un ordre décroissant

d'universalité (terme-spécifié, termes-spécifiant, p. 57). Les concepts qui constituent la catégorie englobante sont ensuite suivis des concepts illustrant les notes individuantes. Les attributs médiats, encore ici, ont été soulignés pour indiquer leur nature particulière. Le tableau est divisé en deux colonnes, dans le sens vertical, l'une contient les énoncés complexes qui gravitent autour de la matière, l'autre, ceux qui dépendent du genre. Il est divisé horizontalement pour identifier les auteurs respectifs des énoncés. Chacun est représenté par sa cote d'identité placée en marge des énoncés qui lui sont attribués.

On peut trouver ces "Profils intégrés" dans les troisième et quatrième appendices de cette recherche.

CHAPITRE VIII

COMPARAISON DES DONNEES (II)

Cette étape constitue le point culminant de l'analyse comparative selon la méthode proposée par Bereday¹. Elle met à profit les "Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum en comparant les concepts qui y sont compilés par rapport à la fréquence de leur attribution au terme curriculum. Elle établit ainsi la norme consensuelle de l'utilisation de chacun dans la circonscription du réel recouvert par le terme en question. Le chapitre en cours, décrit les méthodes de comparaisons employées à cet effet. Ces dernières y sont concrétisées dans des graphiques qui décrivent diverses formes de l'utilisation proportionnelle des concepts. Ces graphiques sont ensuite analysés à tour de rôle afin d'en dégager les aires de consensus significatives ainsi que les points importants de divergence exprimée par les auteurs analysés.

1. Analyse de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée. (I)

Note: Pour rendre compte de la marge d'interprétation différente entre ces divers attributifs, au cours de

¹ George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, passim.

CATÉGORIES ENGLOBANTES

matière | genre

LEGENDE :

- I (a) Activités et expériences
(b) Matière elle-même
(c) Opérations mentales
- II (d) Processus
(e) Influence (de l'école)
(f) Planification et exécution
(g) Composante(s) du processus
- III (h) Structure(s)
(i) Système
- IV (j) Moyen(s)
(k) Méthodes ("Procédures")
(l) Instrument(s)
(m) Agence
- V (n) Plan
(o) Programme
(p) Laboratoire de ressources
- VI (q) Vie, de la...
(r) Education et apprentissage, de l'...
(s) Enseignement
(t) Culture, (aspect de la...)
(u) Société, de la... (social)

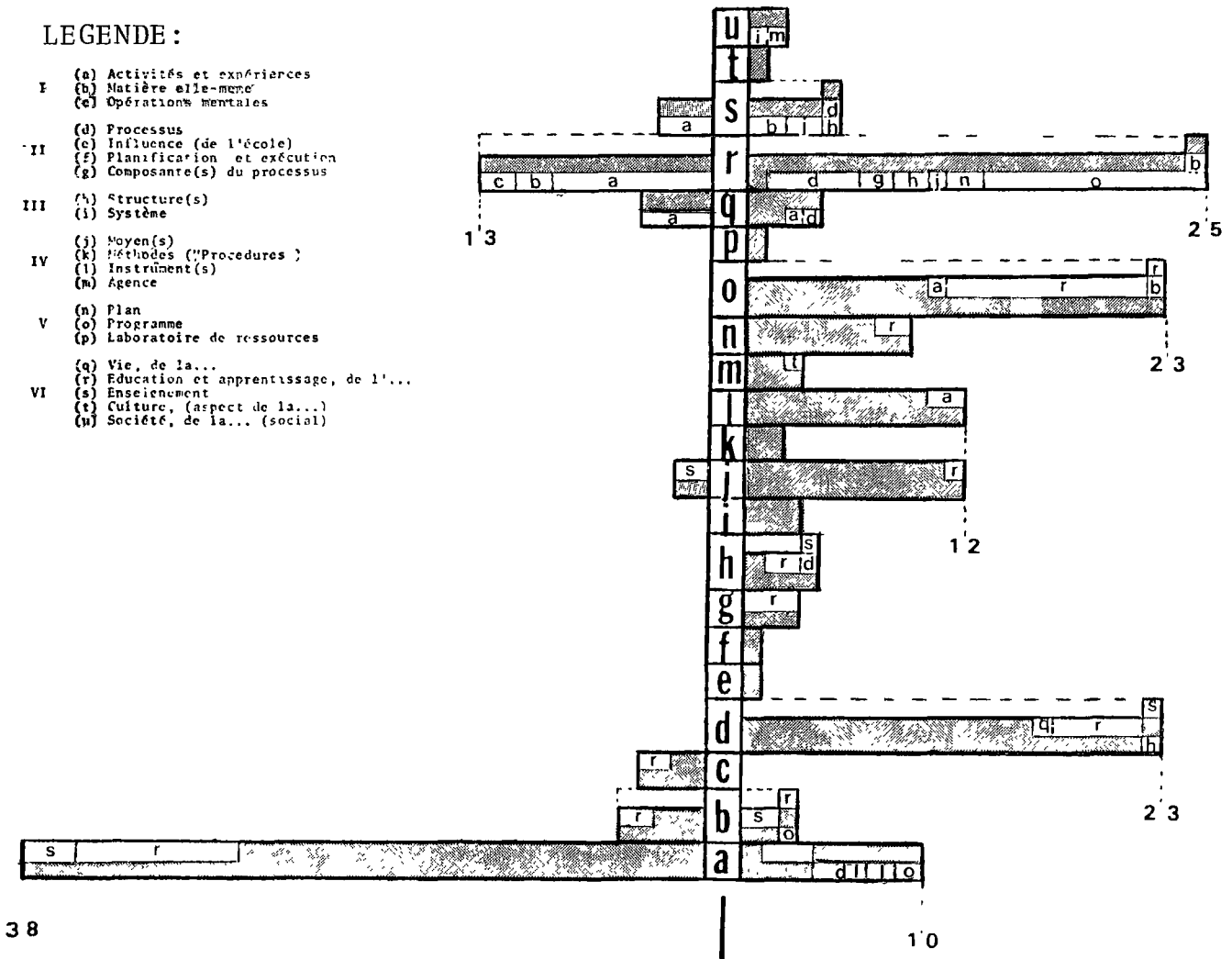


Figure 2.- Graphique de la fréquence proportionnelle d'attribution des concepts d'une catégorie donnée; Catégories englobantes (I).

cette recherche, on a pondéré les attributs ou concepts comparés en accordant une valeur proportionnelle de deux à un (2/1) en faveur des notes attribuées directement par opposition à celles qui ont été inférées d'une attribution médiate.

a) Catégories englobantes (I)

L'instrument d'analyse utilisé dans cette démarche est constitué d'un graphique bipolaire centré sur les vingt-et-un concepts qui constituent les divers "genres" et "matières" et qui sont catalogués dans les Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum. Ils sont exprimés soit dans des énoncés simples, e.g., "programme ", soit dans des énoncés composés-concis, formés d'un concept-spécifié et d'un ou deux concepts-spécifiant, e.g. "programme d'apprentissage". Chaque concept est représenté par sa cote d'identité, dans le tronc central du graphique aussi bien que dans chaque section blanche de chacune de ses branches. Ces dernières illustrent les concepts-spécifiant des énoncés composés-concis tandis que la portion ombrée indique un énoncé simple ou le concept-spécifié d'un énoncé composé-concis dont la cote d'identité est inscrite dans la partie correspondante du tronc central.

Ce graphique a pour objet de représenter la fréquence d'attribution proportionnelle de chaque concept par rapport au concept dont la valeur de fréquence apparaît la plus

significative. On a ensuite procédé à l'analyse en tenant compte d'abord de la valeur de fréquence absolue qu'on a par la suite, enrichie du critère complémentaire des relations logiques établies entre les concepts lors de la juxtaposition des données lorsque celle-ci ne semblait pas suffisante pour déterminer la marginalité de la fréquence d'attribution d'un concept donné.

i) Concepts-spécifiés.-

Une première constatation se dégage d'un examen rapide de ce graphique, celle de la prépondérance de certains concepts sur tous les autres qui sont proposés dans leur catégorie respective. Du côté de la matière, la valeur 38 du concept "a", activités et expériences, figure dans un rapport de 38 à 13 sur sa plus proche contre-partie "r", éducation et apprentissage qui n'apparaît d'ailleurs que comme concept-spécifiant. Du point de vue des genres, ce concept "r" se trouve dans cette même situation, sauf pour une valeur partielle de 1, très inférieure à la valeur totale de 25 qui en fait le concept le plus employé dans cette catégorie. Les deux genres qui comportent la plus forte valeur y sont les concepts "d", processus et "o", programme, 23, dans les deux cas espaçant leurs plus proches concurrents, "l", instrument et "j", moyen, de presque du double (12). Cette très grande disproportion dans la fréquence d'attribution de certains concepts

par rapport à l'ensemble des autres laisse entrevoir le degré de marginalité des concepts dont la valeur est la plus faible, 1, dans le cas de "e", influence de l'école, par exemple (1/23). Une observation plus minutieuse de la signification de ces derniers peut cependant révéler que cette marginalité réside plutôt dans le terme employé que dans l'idée qu'il recouvre. C'est pourquoi, la prochaine étape tente d'établir la parenté de la signification de ces derniers avec ceux qui manifestent une valeur d'attribution plus importante. Déjà, le classement selon les genres et les espèces a établi de façon logique, cette compatibilité conceptuelle. On a donc analysé chaque concept dans l'ordre de leur apparition dans le graphique des catégories englobantes d'abord, selon leur valeur d'attribution et ensuite, selon leur signification profonde en recourant même, selon le besoin, au contexte où ils ont été employés. On a finalement procédé soit à leur assimilation à l'un des concepts les plus fréquemment attribués tenant compte de la compatibilité réelle et suffisante de leur acception, soit simplement, dans le cas d'une marginalité excessive, tant de la valeur d'attribution que de la signification, à leur rejet pur et simple. Pour rendre concret le résultat de cette analyse, les équivalences établies au cours de chacune de ces étapes ont été compilées dans des énoncés, utilisant, à la manière d'une équation algébrique, les cotes d'identité de chacun des concepts concernés.

A. Genres"a", activités ou expériences

Vu que la démarcation de signification entre les concepts "activités" et "expériences" semblait très difficile à saisir chez les auteurs analysés, ils ont été considérés, dans le présent travail, comme équivalents. De plus, leur signification comme catégorie englobante, déjà définie dans l'Index des énoncés d'acceptation équivalente (p. 319 sq.), implique les activités elles-mêmes, c'est-à-dire des actions proposées ou concrètes mais non leur déroulement actuel ou futur, ce qui les distingue des concepts "processus" (d), ou "programme" (o). Le graphique illustre le fait que ce concept n'est attribué comme genre, que dans quelques cas marginaux. Il est plutôt employé dans ce cas, comme terme-spécifiant et surtout utilisé comme matière dans une proportion de 38 à 10 par rapport à son utilisation comme genre. Il ne sera alors pas retenu comme genre.

"a" = nil

"b", matière ou contenu d'information

Ici considéré dans son sens de "matière" ou "contenu d'information" à apprendre, sauf dans un seul cas d'attribution médiate (valeur 1), ce concept est présenté comme spécifié par les concepts "à enseigner"(s) ou "à apprendre" (r) et lui-même comme spécifiant du concept "programme" (o). Ces considérations ainsi que la faible

proportion de son rapport avec les deux concepts les plus souvent utilisés (6/23) ainsi que le fait de son attribution négative au curriculum, bien que non décisive, justifie l'addition des expressions "matières d'enseignement et d'apprentissage" à celui de "matière du programme d'apprentissage" déjà répertorié sous le concept "programme " (o).

"b,s" et "b,r" = "o,s" et "o,r"

"d", processus

Le terme "processus" (d) se présente ici dans son sens d'évolution, marche, développement et se réfère à des actions, des activités accomplies ou en voie de l'être. La fréquence de son attribution comme genre (23) dépasse de près du double celle des autres concepts, à l'exception de celle de "programme" ("o") qui lui est égale, qu'il soit utilisé seul ou spécifié par les spécifiants "activités et expériences" (a), "Apprentissage" (r). Il sera donc maintenu comme genre.

"d" = "d"

"e" influence de l'école

Cet énoncé composé-concis, de valeur 1, dont le contexte où il est utilisé² le rapproche du concept "processus" ou marche, comporte aussi la spécification école. Si l'on postule que l'école a comme rôle, l'éducation, son influence

² Lowell Keith, Paul Blake, Sidney Tiedt, Contemporary Curriculum in the Elementary School, New York, Harper and Row, 1968, p. 160.

spécifique est donc celle de l'éducation ce qui permet de considérer cette expression comme équivalente du "processus d'éducation ou d'apprentissage".

"e" = "d,r"

"f" planification et exécution

Cette autre expression qui indique aussi une action ou un processus et dont la valeur ne justifie pas son maintien comme genre du curriculum sera désormais considérée sous le genre processus qui apparaît d'ailleurs être son genre logique.

"f" = "d"

"g" composante du processus d'éducation

La valeur, la nature et la "fonction signifiante" de cette catégorie apportent très peu de lumière à la compréhension globale du phénomène analysé. En effet, le rapport de sa valeur (3/23) avec les concepts les plus fréquemment utilisés peut être considéré comme non significatif et sa signification, trop générale pour ajouter à la saisie du concept utilisé. Elle sera donc retranchée de la liste des genres possibles du curriculum. On en retiendra cependant la note "relié à l'éducation ou à l'école" (22) puisque sous cet aspect, elle est en quelque sorte le genre suprême de tous les autres.

"g" = "22"

"h" structure, "i" système

La valeur d'attribution relativement faible du genre "structure" (h) (4/23) justifie le recours au contexte pour confirmer ou infirmer la pertinence de son assimilation à l'un ou l'autre des concepts dont la valeur est plus significative. On a établi précédemment l'équivalence entre le terme "structure" et celui de "limit" que Dewey³ emploie dans une phrase qui dit que l'enfant et le curriculum ne sont que deux limites qui définissent un unique processus, celui de l'éducation. La généralité du terme "limite" déjà quelque peu précisée en l'assimilant à celui de structure ne semble pas suffisamment cernable pour ajouter autre chose que la fonction de structuration à la compréhension qu'on a du curriculum. Pour cette raison, seule la note individuante "structure la rencontre éducative" ne sera retenue de cette citation.

"h" = "F" (Dewey)

Pour sa part, Herrick⁴ emploie le terme "structure", qu'il a lui-même défini quelques lignes plus haut, comme le "pattern" d'interactions d'éléments familiers et connus, en

³ John Dewey, The Child and the Curriculum and The School and Society, Chicago, University of Chicago Press, 1956, p. 11.

⁴ Virgil E. Herrick, Strategies of Curriculum Development, The works of V. E. H. compiled by Dan V. Andersen, James B. Macdonald, Frank B. May, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books, 1965, p. 13-15.

relation avec celui de "système social" ou interaction entre les milieux physique, social et émotifs de l'école. La similitude évidente de ces concepts, tous deux définis comme une interaction, donc assimilable au terme "processus" (d) suggère qu'ils soient désormais inclus sous ce genre conjointement avec le fait que les paramètres de ce processus soient le milieu psychologique et social, ainsi que le milieu physique.

"h", et "i" = "d", (25), (26) (Herrick)

Chez Morrisson⁵, c'est un équivalent du concept "structure", charpente (framework) qui est employé. Cette "charpente" soutient, selon lui, le contenu de l'éducation; encore ici on est placé en face de la simple affirmation de la fonction de "structuration de la rencontre éducative" (F)

Quant au terme "système" (i), déjà considéré chez Herrick, et dont la valeur n'est que 3/23, il est défini par Feyereisen⁶ comme une série de composantes organisées pour canaliser l'action. Si l'on rapproche cette définition de celle que fournit le dictionnaire Robert⁷ du terme

5 Henry C. Morrisson, The Curriculum of the Common School, from the beginning of the Primary School to the end of the Junior College, Chicago, University of Chicago Press, 1940, p. 4-5.

6 Kathryn V. Feyerseisen et al., Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach, New York, Appleton-Century-Crofts, Meredith, 1970, p. 131 et 151.

7 Paul Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du nouveau Littré, 1970, p. 1401.

"programme", à savoir, "suite d'actions que l'on propose pour arriver à un résultat", on peut considérer cette conception du curriculum comme système, comme compatible avec celle de programme.

"i" = "o" (Feyereisen)

"j", moyens, "k" méthodes, "l" instrument, "m" agence, "n", plan, "o" programme

On a déjà constaté la prépondérance des concepts "processus" et "programme" illustrée clairement dans le graphique analysé. Un examen attentif de celui-ci indique aussi cependant des concepts dont le rapport de fréquence est de plus de un à deux (1/2) par rapport aux deux concepts prédominants (12/23). De plus, si l'on observe la chaîne de signification qui va du terme "Moyen" (j) au terme "Programme" (o), on est forcé de constater que le dernier n'est en fait qu'une espèce beaucoup plus spécifique du genre éloigné "moyen". Cela ne signifie pas toutefois, que tous les moyens sont nécessairement des "programmes". Considérant d'abord "plan" (n) que Robert définit comme, "tout projet élaboré comportant une suite d'opérations"⁸ et "programme", comme une suite d'actions que l'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat"⁹, on constate que dans les deux

8 Ibid., p. 1317.

9 Ibid., p. 1401.

cas, il s'agit de quelque chose de prospectif et intentionnel composé d'une suite d'actions projetées. De plus, la lecture des Profils conceptuels intégrés, permet de constater que la plupart de ceux qui proposent les concepts "instruments" (l) et "moyens" (j) comme genre du curriculum suggèrent de plus, soit celui de "plan" (n), soit celui de "programme" (o). Vu la faible différence qui existe dans la signification de ces deux derniers qui comportent essentiellement les mêmes idées fondamentales, ils seront désormais fusionnés sous celui de "programme", dont la valeur d'attribution est la plus forte. De plus, les Profils conceptuels intégrés, où l'un ou l'autre des concepts "j" (moyen), "k" (méthodes), "l" instrument, "m" agence, sont employés conjointement avec les concepts "n" (plan) et "o" (programme) seront considérés comme proposant le concept "programme", le plus spécifique de la chaîne, comme genre du curriculum.

"n" = "o" et n/o + j/k/l/m/ = "o"

Dans le cas où ces concepts ne sont pas employés avec "plan" ou "programme", on effectue une étude de leur contexte pour explorer la possibilité de les assimiler à l'un ou l'autre genre, de valeur prépondérante.

"j", moyens

Chez Frymier et Hawn¹⁰, le terme "moyen" est employé dans une phrase qui dit que l'école est une entreprise humaine qui existe en vue de réaliser certains objectifs humains, le curriculum devient pour lui le "moyen" que celle-ci met en oeuvre pour atteindre ses buts. La généralité du terme "moyen" tel qu'employé ici, ne fournit que très peu d'information sur ce qu'est le curriculum, si ce n'est que d'indiquer que sa fonction est de servir de moyen d'atteindre les buts de l'école.

"j" = "A" (Frymier et Hawn)

"j", moyens et "l", instruments

Frost et Rowland¹¹ parlent du curriculum comme d'un "moyen de communication entre l'élève et l'enseignant", de "l'outil ou cadre de référence, le plus puissant du répertoire de l'éducateur qui fournit les expériences par lesquelles les élèves étendent leur contrôle dans des domaines spécifiques" et surtout comme "d'un processus dynamique où l'on planifie et exécute des plans, ce dernier concept apparaît être l'espèce de "moyen" ou "d'instrument" par lequel l'enseignant structure la rencontre éducative et communique avec

10 Jack R. Frymier et Horace C. Hawn, Curriculum Improvement for Better Schools, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1970, p. 25.

11 Joe L. Frost et Thomas Rowland, Curricula for the Seventies, Early Childhood Through Adolescence, Boston, Houghton Mifflin, 1969, p. 3-5.

les élèves. Ces deux concepts n'indiquent donc en fait que les fonctions du processus dynamique.

"j" = "I" et "l" = "F" (Frost et Rowland)

Pour Smith, le curriculum, c'est "l'éducation considérée du point de vue des moyens, ou l'instrument que la société utilise pour l'éducation des jeunes"¹², c'est aussi "la matière organisée en catégorie d'enseignement, ce contenu, lorsque manipulé de manière convenable, provoque des changements chez l'élève"¹³. Ce n'est donc évidemment pas une évolution d'activités mais bien une matière organisée en vue de réaliser de changements lorsqu'elle sera manipulée dans le processus d'instruction. En conséquence, on se trouve ici en présence de cet espèce de moyen ou d'instrument appelé programme puisque les données fondamentales de sa signification se trouvent impliquées dans le contexte où sont employés les termes "moyens" et instruments.

"j" et "l" = "o" (Smith)

12 B. Smith, William O. Stanley, et al., Fundamentals of Curriculum Development, Harcourt, Brace and World, 1957, p. 8 et 527.

13 B. O. Smith, H. S. Broudy, et al., Democracy and Excellence in American Secondary Education, Chicago, Rand McNally, 1965, p. 71.

"j" moyen, "1" méthode ("procedure")

Pour Buffie¹⁴, le curriculum devient le moyen, la ligne de conduite, la méthode employée en vue de réaliser les buts particuliers de l'école. Tout comme dans le cas de Frymier, le contexte où l'auteur emploie ces concepts ne permet de conclure rien de plus que l'instrumentalité du curriculum par rapport aux buts de l'éducation.

"j" + "1" = "B" (Buffie)

"k" méthode

Chez Hertzberg¹⁵, cette expression est employée dans une phrase qui affirme que les enseignants voient le curriculum comme une manière, une façon ("way") de rendre plus efficaces les occasions d'apprentissage des enfants. Le peu de précision fourni par le terme "way" n'ajoute pas suffisamment à la compréhension du curriculum pour le maintenir comme genre, il ne sera donc retenu qu'en tant que note individualisante-fonction comme une affirmation du fait que le curriculum sert de moyen d'atteindre les buts généraux de l'éducation.

"k" = "A" (Hertzberg)

14 Edward G. Buffie et John M. Jenkins, Curriculum Development in Non Graded Schools, Bloomington, Indiana University Press, 1971, p. 154.

15 Alvin Hertzberg et Edward F. Stone, Schools are for Children, An American Approach to the Open Classroom, New York, Schocken Books, 1971, p. 153.

"l" instrument

Regroupé précédemment sous la catégorie "instrument" (1), le terme agent est utilisé par Dressel¹⁶ pour affirmer que les cours, l'exercice et le curriculum sont des "agents de la mise en oeuvre de la réussite de l'élève". Encore ici, on est en présence de la simple affirmation que la fonction du curriculum est d'aider à mettre en oeuvre certains buts particuliers de l'éducation.

"l" = B (Dressel)

"m" agence

Sous cette catégorie, relativement marginale, (3/23), on retrouve des énoncés de Rugg¹⁷ et de Stratemeyer¹⁸. Pour le premier, le curriculum est la seule grande agence organisée capable de réunir un potentiel suffisant pour préparer la jeune génération à comprendre la vie américaine. Pour le second, il est une des grandes agences sociales à être influencées par les conditions changeantes de la vie économique. Dans ces deux propositions on indique simplement,

16 Paul L. Dressel, College and University Curriculum, Berkeley, California, McCutchan Publishing, 1971, p. 218.

17 Harold Rugg, et al., The Foundations of Curriculum-Making, New York, Arno Press and The New York Times, 1969, p. viii.

18 Florence B. Stratemeyer, The Effective Use of Curriculum Materials, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1931, p. 3.

d'une part, la fonction que possède le curriculum d'atteindre les objectifs cognitifs de l'éducation, d'autre part, un de ses paramètres les plus importants, la situation politique, économique et sociale.

"m" = "c" et "m" = (8)

"p", laboratoire de ressources

Ce concept, de valeur 1, dont la signification semble assez rapprochée de celle du concept "programme" (o), est proposé par Manning¹⁹ qui déclare que "les buts, l'ébauche, l'organisation du personnel, la régie, le choix du contenu sont fusionnés, car c'est de tout cela que se préoccupe le curriculum [...] l'idée de le considérer comme un laboratoire total de ressources d'où l'élève peut tirer ce qu'il veut". En effet, l'auteur parle ici d'une collection, d'une suite de ressources disponibles dont l'élève peut tirer profit à volonté, donc un programme de ressources dont l'initiative de l'utilisation est laissée à l'élève.

"p" = "o", 29

"q" vie, de la ...

La marginalité de la fréquence d'attribution de ce concept comme genre et comme concept spécifié (2/23) et le

19 Duane Manning, Toward a Humanistic Curriculum, New York, Harper and Row, 1971, p. 172.

contexte où il est employé par Bobbit²⁰, qui dit que le curriculum c'est toute la vie de l'école, toute la vie de l'individu, pourrait permettre une infinité d'interprétations quant aux notes individuantes qui en découlent. On se contentera cependant ici d'en inférer simplement le fait que la vie réelle soit un paramètre du curriculum.

"q" = (1)

"r" éducation et apprentissage, "s" enseignement, "u" société

Bien que la valeur d'attribution de la catégorie "r" soit le plus fort parmi les concepts que les auteurs proposent comme genre (25/23), sa valeur d'attribution comme concept spécifié n'est que 1, ce qui permet de le négliger comme genre en lui-même. Il sera donc traité plus loin comme concept-spécifiant en même temps que "s" et "u" qui ne sont attribués eux, que comme concepts-signifiant. Cependant, puisque Kerr²¹ mentionne, comme genre du curriculum, "l'apprentissage accompli dans ou hors de l'école, on peut dire que c'est en fait, le processus d'apprentissage qu'il propose comme genre du curriculum.

"u" = "d", "u" (Kerr)

20 Franklin Bobbit, The Curriculum of Modern Education, New York, McGraw-Hill, 1941, p. 216 et p. 296-297.

21 John F. Kerr, ed., Problems of Curriculum Reform, dans Changing the Curriculum, London, England, University of London Press, 1968, p. 16.

"t", aspect de la culture

Ce concept, de valeur 1, genre suprême de tous les autres, n'apporte pas de précision suffisante pour être considéré, si ce n'est qu'en affirmant l'importance du paramètre culture.

"t" = (14)

B. Matière

L'autre partie du graphique (p. 120) illustre la fréquence d'attribution des concepts proposés comme matière. Dans le cas de cette dernière catégorie, la situation est complètement dominée par le concept "activité et expériences" (a) dont la valeur est 38. Celui-ci est suivi de très loin par les concepts-spécifiant "éducation et apprentissage" (r), 13/38, "vie" (q) 4/38, "enseignement" (s), 3/38. Les concepts-spécifiés "matière" (b) de poids 6/38, "opérations mentales" (c) 4/38 et "moyens" (j) 2/38 ne comportent pas, en eux-mêmes, pas plus que les concepts-spécifiant d'ailleurs, une valeur assez significative pour justifier leur maintien comme "matière" du curriculum. Comme dans le cas du genre, on a cependant considéré la possibilité de les assimiler au concept prioritaire.

"a", activités et expériences

Défini plus haut (p.124), dont la valeur de plus du double de sa contre-partie la plus proche, il est évidemment le seul qu'il soit possible de considérer comme susceptible

de former autour de lui le consensus des auteurs.

"b" matière, "c" opérations mentales

Puisque ces deux catégories sont habituellement attribuées conjointement au curriculum, il semble difficile de les considérer séparément. Il faudrait peut-être rappeler que la définition assumée parle des opérations mentales nécessaires à l'apprentissage de la matière considérée sous l'aspect "fonds d'information". C'est ce dont parle Charters, lorsqu'il dit que le curriculum est composé d'activités (a) de buts (b?) et des méthodes de réalisations de ces derniers (c) mais il ajoute l'explication suivante:

In a very real sense education has not only to show how to control objectives but also how to want to control them. It is quite one thing to teach a pupil how to wash his hands and quite another to arouse in him the desire for clean hands.²²

Cette citation laisse voir que les buts et les méthodes mentionnées plus haut représentent plutôt les objectifs de l'éducation qui définissent les activités qui composent le curriculum. Il n'indique pas vraiment ce qui s'ajoute concrètement au concept "activité" pour en préciser la nature, on sait seulement qu'il ne s'agit pas exclusivement de fonds d'information puisque les objectifs d'éducation qui président au choix des activités du curriculum sont

²² Werret Wallace Charters, Curriculum Construction, New York, Arno Press and The New York Times, 1971, reproduction de l'oeuvre originale publiée en 1923, New York, Macmillan, p. 74.

d'ordre affectif et psycho-moteur. On peut donc déduire de cette citation que le curriculum est composé d'activités dont le choix est déterminé par les objectifs d'éducation (1).

"b" et "c" = (1)

C'est plutôt par souci de précision que Taba²³ souligne que les activités qui composent le curriculum sont constituées à la fois du contenu et des expériences d'apprentissage ou processus mentaux employés pour l'apprendre, il s'agit donc ici d'activités qui gravitent autour des disciplines du savoir considérées tant sous l'aspect de leur fonds d'information que sous celui de travail et de recherche.

"b" et "c" = "a", (16), (17)

Pour Havenstein²⁴, le curriculum est composé des connaissances, les valeurs (b) et les expériences organisées et spécifiées (c) comprises dans plusieurs cours. Il s'agit vraiment de la description des activités d'apprentissage. "Le curriculum", ajoute-il, "fournit le processus éducatif qui permet à l'individu d'acquérir le savoir".

"c" et "b" = "d" (Processus) "9" (planifié)
"c" (atteint des objectifs de connaissance)

23 Hilda Taba, Curriculum Development, Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962, p. 171.

24 A. Dean Havenstein, Curriculum Planning for Behavioral Development, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1972, verso de la page de garde.

"j" moyens

En relation avec ce concept, Krugg²⁵ déclare que le curriculum est composé des "moyens d'enseignement" qu'il énumère ensuite ainsi: activités parascolaires, programme d'orientation, études faites en classe etc... Il s'agit évidemment "d'activités d'enseignement".

"j", "s" = "a" "s"

ii) Concepts-spécifiant.-

"vie", (q), "éducation et apprentissage" (r),
"enseignement" (s) "société" (u)

Dans le cas du genre comme dans celui de la matière, ces concepts sont employés presque exclusivement comme concepts-spécifiant. Ils déterminent ainsi, des espèces différentes de chaque concept-spécifié proposé soit comme genre soit comme matière. Dans le but de déterminer à quel niveau de la spécificité de la "matière" ou du "genre", on retrouve la plus haute fréquence d'attribution, partant, la plus importante aire de consensus, on a construit un graphique qui illustre, en pourcentage de l'attribution totale de chaque concept-spécifié, la fréquence d'attribution de chaque concept-spécifiant. On a ainsi pu démontrer s'il existe un niveau caractéristique de spécificité de l'un ou l'autre

25 Edward A. Krugg, Curriculum Planning, New York, Harper and Brothers, 1957, Coll. Education for Living Series, p. 3.

concept-spécifié ou si l'un ou l'autre d'entr'eux comportait une quelconque spécialisation de sa spécificité. Cela se produirait par exemple, si le concept-spécifiant "éducation", joint au concept-spécifié "processus", indiquait une fréquence d'attribution beaucoup plus considérable que lorsqu'il spécifie les autres concepts-spécifiés.

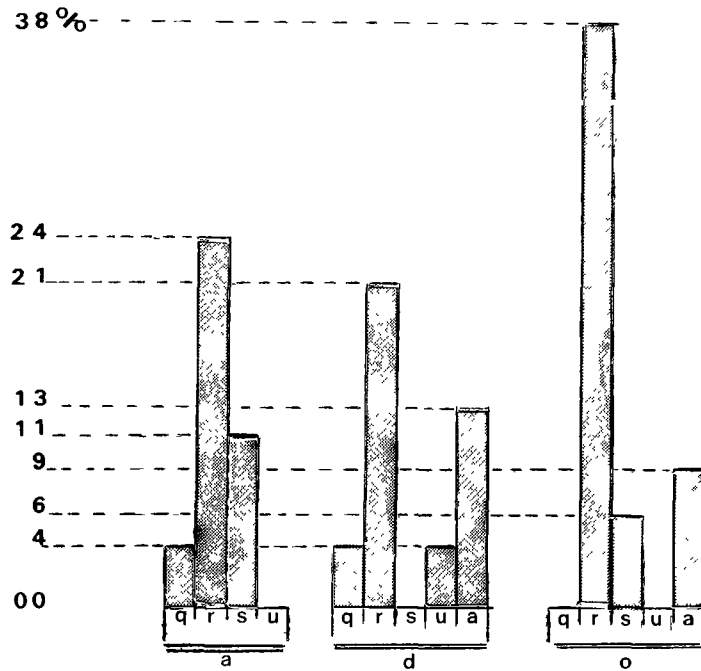
Pour construire ce graphique, on a établi, selon le mode de pondération déjà établi, et en tenant compte des modifications apportées au Profil conceptuel intégré au cours de la première partie de l'analyse actuelle, la valeur totale de la fréquence d'attribution de chaque concept spécifié que l'on a divisé par la valeur totale de la fréquence d'attribution de chaque concept-spécifiant utilisé avec chacun d'eux:

Exemple

Soit le concept-spécifiant "r", lorsqu'il accompagne le concept spécifié "a", de valeur totale 45, comporte une valeur totale de 11, on a donc $11/45$ ou 24%. Le concept-spécifié "a" reçoit donc une spécification du concept-spécifiant "r" dans 24% de son utilisation totale comme attribut du curriculum.

A. Analyse du graphique de l'attribution proportionnelle des concepts-spécifiant

A l'examen de ces graphiques, la première observation qui s'impose est qu'aucun concept-spécifiant n'atteint une



Légende:

- (a) Activités et expériences
- (d) Processus
- (o) Programme
- (q) Vie, de la...
- (r) Education et apprentissage, de l'...
- (s) Enseignement
- (u) Société, de la... (social)

Figure 3.- Graphique de l'attribution proportionnelle des concepts-spécifiant.

attribution proportionnelle de 50% et que la spécification totale appliquée à chaque concept-spécifié n'atteint même pas ce chiffre, sauf dans le cas de "o" dont la spécification proportionnelle totale est 53%. On peut donc dire que c'est au niveau le plus universel de chacun de ces concepts que se situe l'aire de consensus. On constate de plus, que la transcendance des concepts-spécifiant par rapport aux différentes familles de signification, lors de la confrontation des données, est ici reflétée dans les catégories englobantes retenues dans l'aire de consensus des attributs du curriculum.

Plus particulièrement, on constate que la matière "activités et expériences" (a) n'est spécifiée que dans une proportion de 4% par le concept-spécifiant "vie" (q), 24%, par celui "d'éducation et apprentissage" (r), 11% par celui "d'enseignement" (s) et pas du tout par le terme "société" (u). Chacun n'exprime donc qu'une conception très minoritaire du phénomène curriculum. Pour ce qui est des genres "processus" (d) et "programme" (o), le rapport de leur attribution proportionnelle avec les concepts qui les spécifient, n'est guère plus significatif. On pourrait noter ici, la présence comme "spécifiant" du concept "activités et expériences", qui dans plusieurs cas, n'est qu'une confirmation de la matière proposée par un même auteur. Néanmoins, ces notes distinctives ne sauraient être ignorées, dans leur

ensemble, puisqu'elles éclairent considérablement la perception qu'on a de l'opinion des auteurs qui les utilisent.

$$"r" \text{ et } "s" = A; \quad "q" = (1)$$

b) Notes individualantes

Dans le cas des notes individualantes, le graphique utilisé reflète la plus grande simplicité de l'opération. Il s'agit ici d'examiner une nomenclature de cas particuliers plus ou moins significatifs les uns que les autres. Bien que, dans certains cas, la nature très éclairante et exclusive de certaines notes, assumées utiles à l'opération subséquente, ait prévalu, le critère fondamental de la fréquence proportionnelle d'attribution a été prépondérant dans la détermination de l'aire de consensus. On a de plus, tenu compte, comme dans la démarche précédente, de la possibilité d'assimilation de la signification de certains concepts. Au cours de cette analyse, les graphiques propres à chaque type de notes individualantes ont été présentés et analysés à tour de rôle tandis que la même méthode de pondération a été utilisée dans le calcul de la fréquence d'attribution qu'au cours de l'analyse des catégories englobantes. A la fin de chaque phase de l'analyse, les résultats ont été compilés de la même façon que dans la première (équation de type algébrique présentant les cotes d'identité des deux termes de l'équivalence déduite, p. 123).

Notes individualantes intrinsèques: Fonctions (Figure 4, p. 146)

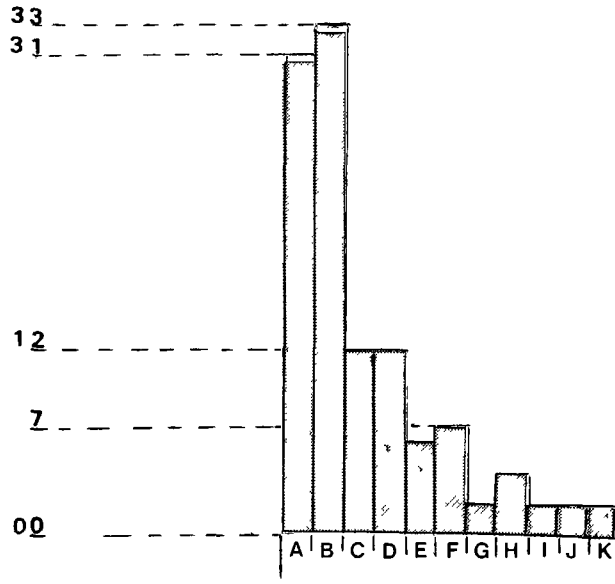
Vu l'importance de la fonction dans la détermination d'une espèce ou la spécification d'une matière, chacune a été retenue bien que neuf d'entr'elles ne soient en quelque sorte que la spécification plus ou moins particulière des deux premières, en raison de leur utilité éventuelle dans la phase subséquente de cette comparaison.

Notes individualantes intrinsèques: Morphologie (Figure 5, p. 147)

Vu le nombre restreint des éléments suggérés dans cette catégorie de notes individualantes ainsi que leur relation éventuellement diversifiée par rapport à l'un ou l'autre des concepts proposés comme genre, ils ont tous été retenus malgré la valeur de leur fréquence d'attribution assez faible, dont la plus forte n'est que 25.

Notes individualantes intrinsèques: Qualités (Figure 6, p. 148)

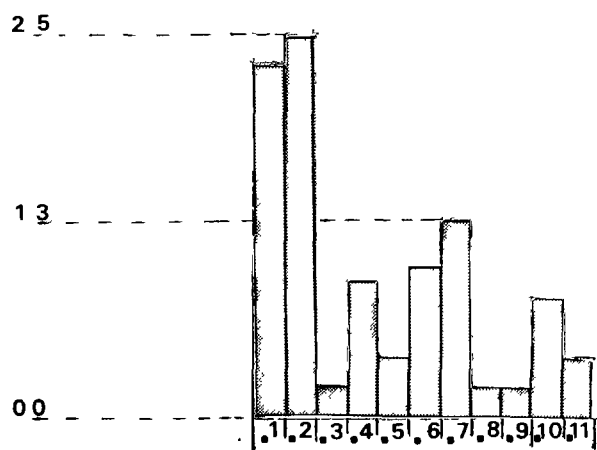
Compte-tenu de l'écart très marqué qui sépare les valeurs de fréquence d'attributions extrêmes de ce graphique (1/42) et de la lumière négligeable qu'ils jettent sur la compréhension du phénomène du curriculum en vertu de leur nature même ou de leur degré de généralité, les concepts dont la valeur est inférieure à 2 ont été rejetés de l'aire éventuelle de consensus. Il s'agit des concepts "choisis" (1), "principal" (10), "seule" (11), "spécifié" (13), "existe dans l'esprit des enseignants" (17), "compris dans la science de l'éducation" (18), "fruit de l'interaction de plusieurs



Légende:

- Sert de moyen d'atteindre
- (A) - les buts généraux de l'éducation
- (B) - des buts particuliers de l'éducation
- I (C) - des objectifs cognitifs
- (D) - des objectifs affectifs
- (E) - des objectifs psychomoteurs
- (F) Structure la rencontre éducative
- (G) Etablit des objectifs et invente les moyens de les atteindre
- II (H) Sert de point de départ aux stratégies d'enseignement
- (I) Sert de moyen de communication entre l'élève et l'enseignant
- (J) Exprime les intentions des planificateurs au sujet de l'école
- (K) S'auto-évalue de façon continue

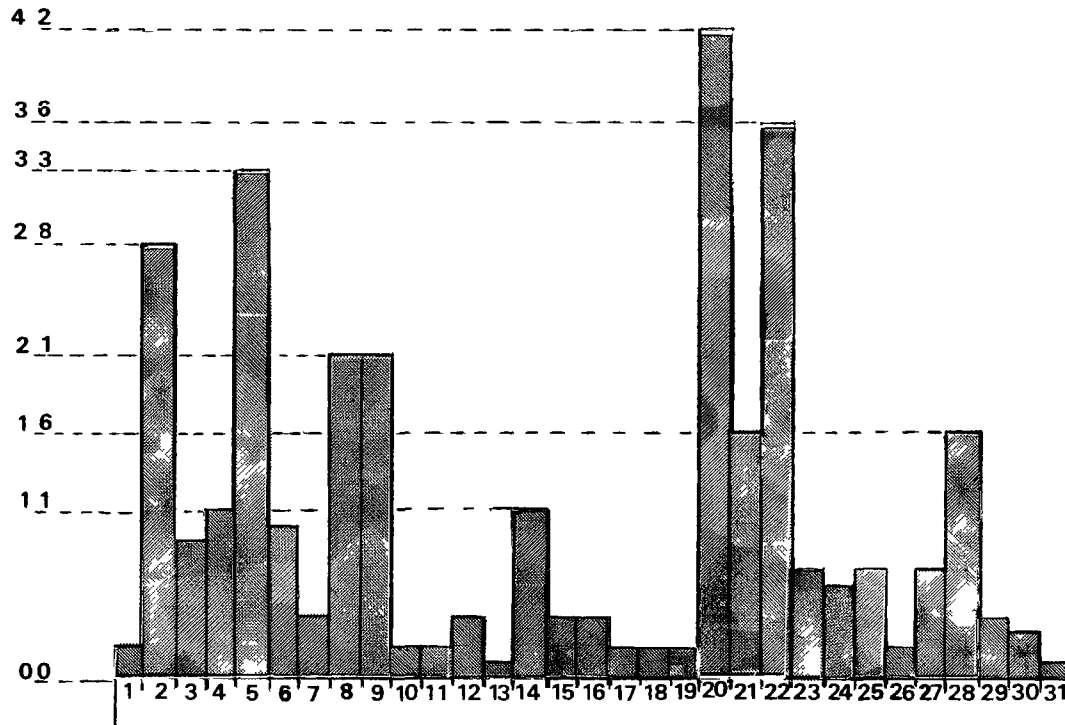
Figure 4.- Notes individualantes intrinsèques:
Fonctions (I)



Légende :

- (.1) Activités parascolaires
- (.2) Activités scolaires, elles-mêmes
- (.3) Communauté ambiante
- (.4) Description de la matière enseignée
- (.5) Déclaration des buts et objectifs
- (.6) Évaluation
- (.7) Organisation de l'enseignement
- (.8) Planification du "curriculum"
- (.9) Ressources de l'école
- (.10) Services auxiliaires
- (.11) Vie communautaire de l'école

Figure 5.- Notes individualantes intrinsèques:
Morphologie



Légende:

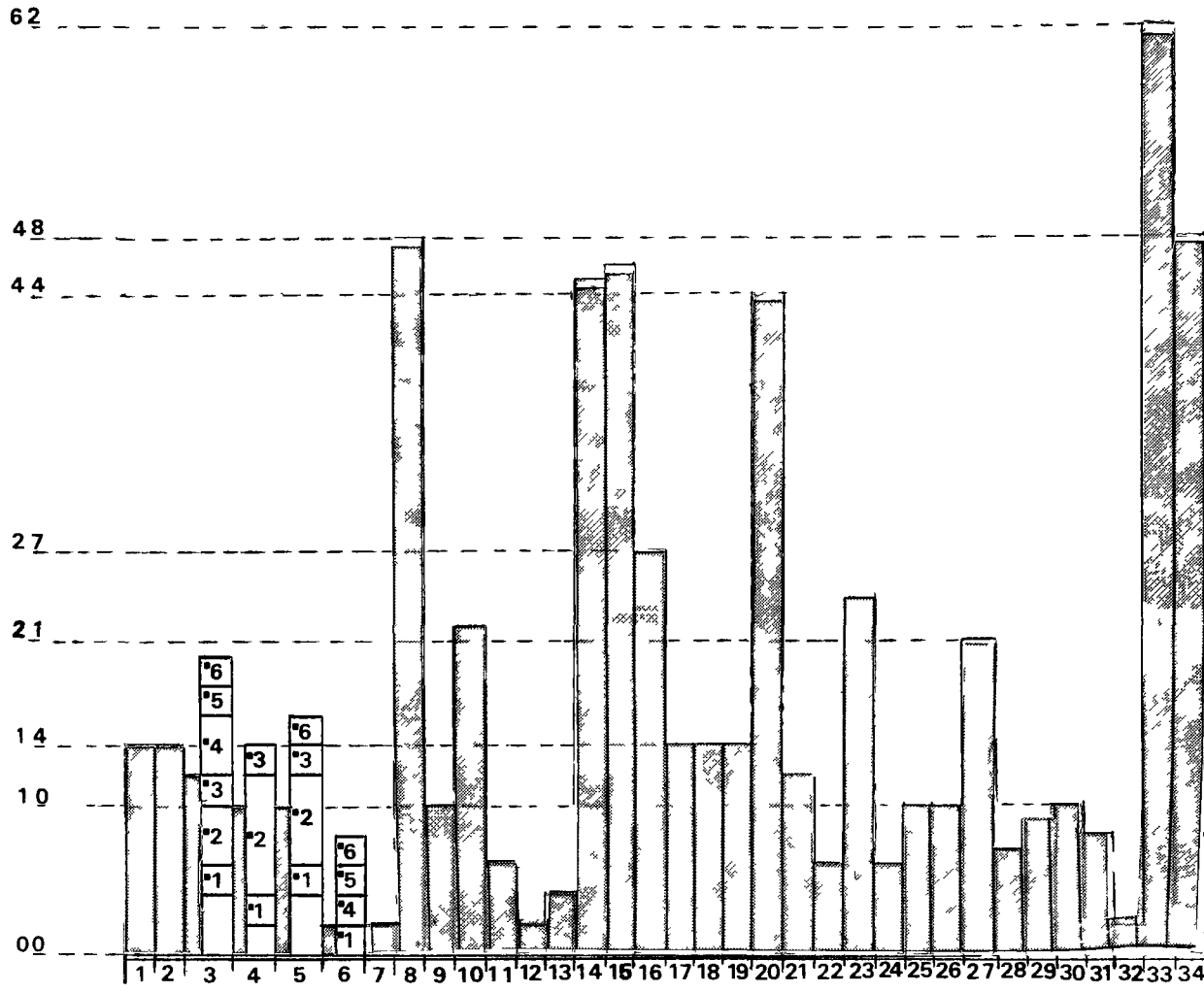
- | | |
|---|--|
| (1) choisi(e)(s) | (17) existe dans l'esprit des enseignants |
| (2) concrétisé(e)(s) | (18) compris dans la scolarité de l'éducation |
| (3) universifié(e)(s) | (19) fruit de l'interaction de plusieurs |
| (4) curriculaire(s) | "forces concurrentes" |
| (5) global(e)(s) (aux), somme de... | (20) agit à l'initiation des élèves |
| (6) prospectif(ve)(s) | (21) ... d'un/de groupes particuliers d'élèves |
| (7) nécessaire(s) dans l'éducation | (22) ... en relation avec l'école |
| (8) personnalisé(e)(s) | (23) ... en classe |
| (9) planifié(e)(s) | (24) ... en milieu scolaire |
| (10) principal | (25) ... en un lieu quelconque |
| (11) seule | (26) ... échelonne sur une période de temps |
| (12) souple | (27) ... au delà des heures d'opération de l'école |
| (13) spécifique | (28) animé ou guidé par l'enseignant |
| (14) structuré | (29) dirigé par les élèves |
| (15) structuré horizontalement, verticalement | (30) guidé par les parents |
| (16) écrit | (31) transformations du curriculum sont lentes |

Figure 6.- Notes individuelles intrinsèques:
Qualités (I).

forces concourantes" (19), "échelonné sur une période de temps" (26), "transformations du curriculum sont lentes" (31). Malgré sa valeur relativement plus élevée de 4, on a aussi écarté le concept 7, "nécessaire dans l'éducation qui n'apporte rien à la compréhension du phénomène et qui est en fait, un jugement de valeur sur l'importance du curriculum, plutôt que l'expression d'une de ses caractéristiques.

Notes individualantes extrinsèques: Paramètres (Figure 7, p. 150)

Dans le cas des concepts attribués comme paramètres du curriculum, il semble justifié de reconsidérer tous ceux dont la valeur de fréquence d'attribution est inférieure à cinq (5) vu l'écart assez considérable entre ces derniers et celui dont la valeur est la plus élevée (62). Si l'on considère le haut degré de généralité du concept "Faits" (7), 2/62, qui se retrouve d'ailleurs sous une forme plus spécifique dans la plupart des autres paramètres, il semble justifié de l'écarter de l'aire de consensus. Quant aux concepts "politiques d'éducation" (12) et "évaluation: normes quantitatives" (32), 2/62, dont le second se réfère aux tests et aux critères d'accréditation des écoles secondaires, on les a assimilés au paramètre "objectifs d'éducation" (2) dont ils sont en quelque sorte, l'expression ou la concrétisation. Quant à "11", "décisions juridiques concernant l'éducation" et à "9", "opinion publique" il paraît justifié



Légende :

- | | |
|---|--|
| (1) Vie réelle | (13) Collèges |
| (2) Objectif(s) d'éducation | (14) Culture et valeurs |
| (3) Idées exprimées par | (15) Héritage culturel disciplines et savoir |
| (4) les agents de l'élaboration du curriculum | (16) savoir fondés d'information |
| (5) le(s) éducateur(s) | (17) savoir méthodes de recherche |
| (6) le milieu la société | (18) Sociologie |
| (7) chaque curriculum | (19) Philosophie |
| Au sujet de | (20) Psychologie |
| *1 Apprentissage et développement | (21) Science(s) de l'éducation |
| *2 École et société | (22) Incidents historiques |
| *3 Éléves | (23) Matières scolaires |
| *4 Attitudes, traditions, valeurs | (24) L'école, en général |
| *5 L'homme et la vie | (25) L'école milieu physique |
| *6 La nature du savoir | (26) L'école milieu psychologique et social |
| (7) Faits | (27) L'école personnel enseignant |
| (8) Situation politique économique et sociale | (28) personnel non enseignant |
| (9) Opinion publique | (29) Techniques d'enseignement |
| (10) Milieu immédiat de l'élève | (30) Imprimés |
| (11) Nécessités juridiques concernant l'éducation | (31) Évaluation processus/résultat(s) |
| (12) Politiques d'éducation | (32) Évaluation normes qualitatives |
| | (33) Éléves nature |
| | (34) Éléves motivation |

Figure 7.- Notes individuantes extrinsèques: Paramètres (I).

de les considérer comme faisant partie de la "situation politique, économique et sociale" (8) en dépit de leur valeur supérieure au minimum établi, 6/62 et 10/62. Les paramètres 3, 4, 5 et 6, sont illustrés de façon particulière dans le graphique, la partie noire représentant les protagonistes de conceptions ou d'idées concernant divers sujets pertinents au curriculum. Celles-ci sont exprimées au moyen de la cote d'identité de chacune placée dans une section blanche représentant la valeur de chacune; par exemple une section de deux unités, inscrite vis-à-vis le paramètre et comportant la cote 1 signifie les idées des éducateurs (4) au sujet de l'école et de la société (2), de valeur 2. Si l'espace blanc ne comporte pas de cote d'identité, il s'agit des opinions du protagoniste en général sans précision sur l'objet de cette opinion. On a retenu les protagonistes des conceptions en regroupant leur objet sous la rubrique générale de la pertinence à l'éducation, vu que l'aspect réel de ces paramètres réside plutôt dans le fait de l'importance accordée par les auteurs aux personnes qui interprètent la réalité plutôt qu'à leur interprétation elle-même. Quant à la réalité considérée, elle est, dans la plupart des cas, considérée en elle-même dans l'un ou l'autre paramètre.

(12) et (32) = (2), (9) et (11) = (2)

(3) (4) (5) (6) considérés seulement sous l'aspect
de la personne qui émet l'opinion.

Notes individualantes extrinsèques: Finalité et Agents

(Figures 8 et 9, p. 153 et 154) Bien que ces deux graphiques permettent de dégager même visuellement l'aire de consensus qui caractérise ces paramètres, délimitée, dans le cas des agents, par les concepts "B" et "H" et formée, dans le cas de la finalité, par "E", "F", "G" et "J,K,L", il a semblé opportun de les maintenir, dans leur ensemble, jusqu'à la fin de la comparaison. Cette position tient au fait de la corrélation éventuelle, assumée, entre certains d'entr'eux et l'un ou l'autre des agents, ce qui pourrait éclairer la dernière phase du travail.

c) Aires de consensus conceptuel des attributs du curriculum

Si l'on accepte une définition de "l'aire de consensus conceptuel" comme étant cette partie de l'interprétation du réel partagée par deux ou plusieurs personnes, on peut dire que, dans leur ensemble, les graphiques que l'on vient d'analyser révèlent l'existence d'un certain degré de consensus quant aux concepts attribués au curriculum, si on considère chacun d'eux séparément. Cependant, un examen plus attentif du contenu de signification des concepts retenus démontre que ces aires de consensus ne manifestent pas la convergence conceptuelle recherchée dans ce travail. En effet, l'attribution, comme genre du curriculum, de deux

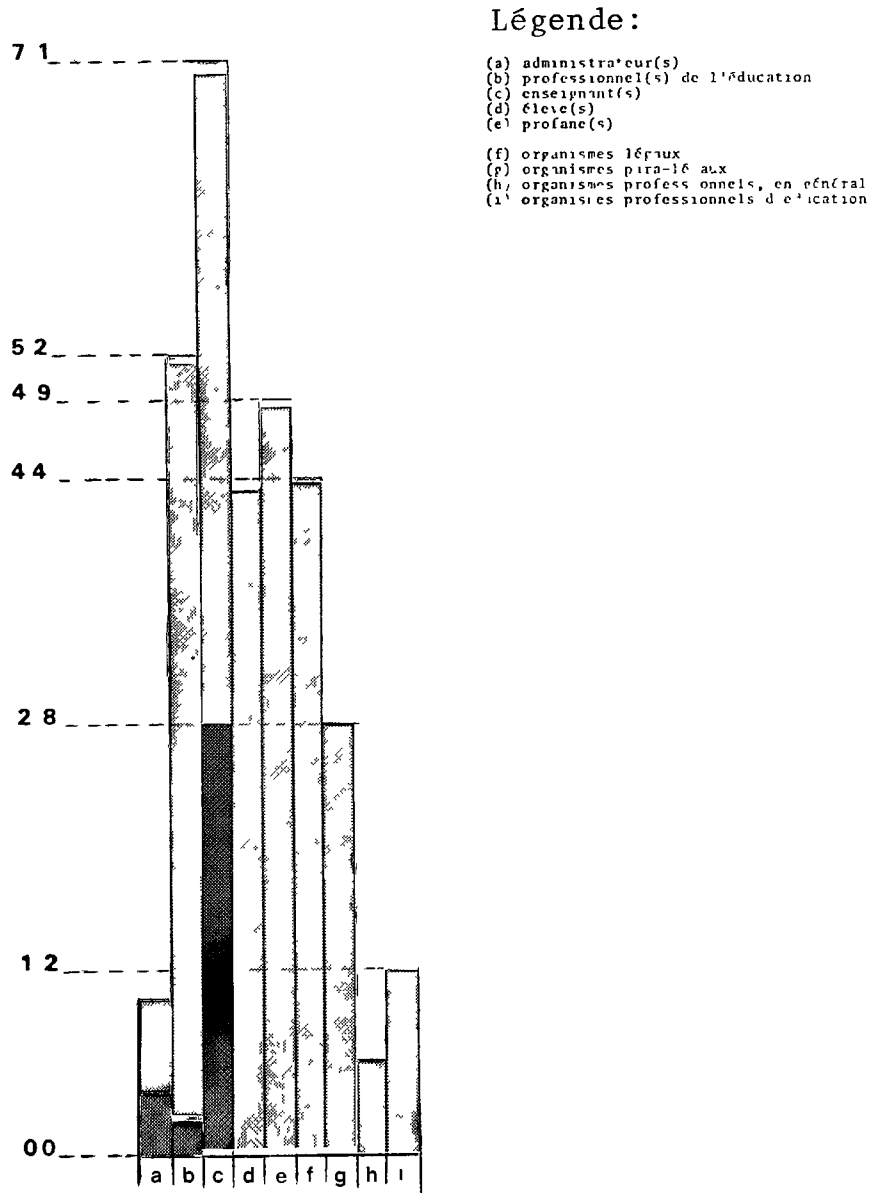
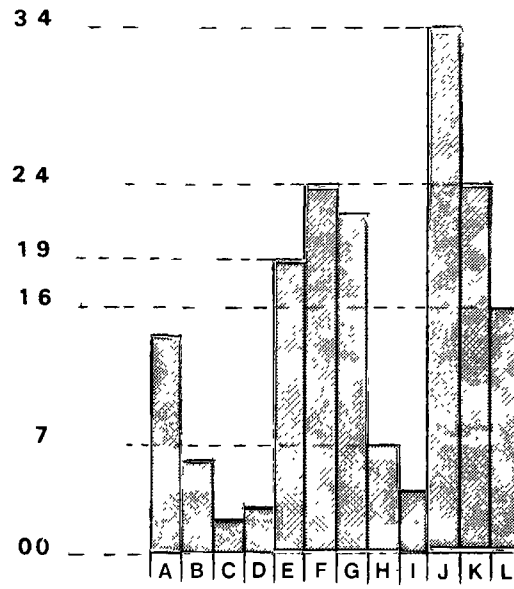


Figure 8.- Notes individuantes extrinsèques:
Agents (I).



Légende:

Buts:

- (A.) Réalisation des buts de l'école en général
- (B.) Réalisation d'un/de but(s) particulier(s)
- (C.) Développement de stratégies pédagogiques destinées à des groupes particuliers d'élèves
- (D.) Préparation à un(e) diplôme/vocation particulier(e)
- (E.) Changement(s) dans le comportement
- (F.) Éducation et Apprentissage
- (G.) Croissance et développement
- (H.) - Satisfaction des besoins et intérêts des élèves
- (I.) Satisfaction des besoins et intérêts de la société

Objectifs:

- (J.) Cognitif
- (K.) Affectif
- (L.) Psycho-moteur

Figure 9.- Notes individuantes extrinsèques:
Finalité (I).

concepts opposés, l'un, prospectif et l'autre concrétisé ou actif, pourrait d'une part, constituer le point de dispersion, générateur de deux réseaux divergents de notes individualantes. Ces deux genres pourraient, d'autre part, se révéler perméables à ces mêmes notes, lesquelles se grefferaient alors indifféremment à l'un ou l'autre. Ils ne manifesteraient, dans ce cas, qu'un comportement semblable à celui des concepts-spécifiant, présents dans toutes les familles de signification décrites lors de la juxtaposition des données. En vue de rendre plus facile la vérification de ces deux hypothèses, on a rédigé un tableau où sont représentés tous les concepts retenus après l'analyse des graphiques, et on leur a assigné de nouvelles cotes d'identité conformes à la réduction du nombre des concepts retenus. (Cf. Tableau VI,)

2. Comparaison selon les trames d'attribution (II).

La démarche qui vient d'être réalisée a permis de dégager les concepts individuels, contenus dans les Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum (p. 362 sq.), autour desquels il existe un certain degré de consensus. Cependant, vu la distribution quasi-égale de la valeur d'attribution des concepts "processus" et "programme", comme genres du curriculum qui, non seulement, pose en elle-même une divergence conceptuelle importante, mais risque de plus, d'amener deux faisceaux de notes individualantes divergents,

Tableau VI.-Tableau des concepts retenus dans les aires de consensus conceptuel des attributs du curriculum.

Catégories englobantes

Matière: (a) "Expériences et Activités"
 Genre: (b) "Processus"
 (c) "Programme"

Notes individualantes intrinsèques

Fonction: cf. tableau p. 65

Morphologie: cf. tableau p. 66

Qualités

1. Concrétisé(e)(s)
2. Diversifié(e)(s)
3. Dynamique(s)
4. Global, somme de...
5. Prospectif(ve)(s)
6. Personnalisé(e)(s)
7. Planifié(e)(s)
8. Souple
9. Structuré(e)(s)
10. Structuré horizontalement, verticalement
11. Ecrit
12. Agit à l'intention des élèves
13. ... d'un/de groupe(s) particulier(s) d'élèves
14. ... en relation avec l'école
15. ... en classe
16. ... en milieu scolaire
17. ... en lieu quelconque
18. ... au delà des heures d'opération de l'école
19. Animé ou guidé par l'enseignant
20. Dirigé par les élèves
21. Guidé par les parents

Notes individualantes extrinsèques

Agent et Finalité: cf. tableau IV, p. 67-68.

Tableau VI.- Suite

Notes individualantes extrinsèquesParamètres

- (1) Vie réelle
 - (2) Objectif(s) de l'éducation
Idées sur des sujets pertinents à l'éducation,
partagées par:
 - (3) - les agents de l'élaboration du curriculum
 - (4) - le(s) éducateur(s)
 - (5) - le milieu, la société
 - (6) - chaque curriculum
 - (7) Situation politique, économique et sociale
 - (8) Milieu immédiat de l'élève
 - (9) Collèges
 - (10) Culture et valeurs
 - (11) Héritage culturel: disciplines du savoir
 - (12) ... savoir: fonds d'information
 - (13) ... savoir: méthodes de recherche
 - (14) Sociologie
 - (15) Philosophie
 - (16) Psychologie
 - (17) Science(s) de l'éducation
 - (18) Précédents historiques
 - (19) Matières scolaires
 - (20) L'école, en général
 - (21) Ecole: milieu physique
 - (22) Ecole: milieu psychologique et social
 - (23) Ecole: personnel enseignant
 - (24) Ecole: personnel non-enseignant
 - (25) Techniques d'enseignement
 - (26) Imprimés
 - (27) Evaluation: processus et résultat(s)
 - (28) Elèves: nature
 - (29) Elèves: motivation
-
-

une seconde analyse comparative sera effectuée dans les lignes qui vont suivre. Elle établit en premier lieu, la trame décrite par les attributs proposés par chaque auteur et consignés dans le Profil conceptuel intrégré de chacun. Elle procède ensuite à l'analyse de ces trames afin de découvrir s'il existe des notes individuantes caractéristiques d'un genre plutôt que de l'autre ou même seulement, de la matière ou bien encore si certaines d'entr'elles transcendent ces relations particulières. Ces dernières pourraient alors s'appliquer dans tous les cas et ajouter ainsi, un élément de plus au consensus déjà dégagé autour du concept "activités et expériences".

a) Trames d'attribution des concepts

Après avoir défini la trame d'attribution comme cet arrangement typique des concepts proposés par un auteur particulier et après avoir établi que sous sa forme complète, elle comprend un genre, une matière et une série de notes individuantes, on a analysé le Profil individuel intrégré de chaque auteur. Cette analyse a révélé l'existence de trois types de Trame d'attribution. Le premier est composé d'une série de notes individuantes qui gravitent autour du genre "programme" alors que le deuxième se polarise autour du concept "processus". Le troisième par sa part, n'est constitué que d'une nomenclature de notes présumément attribuées au

curriculum lui-même et ne contient aucun genre explicite. Il s'agit donc maintenant d'établir dans quelle proportion, chaque note inscrite dans ces trames est reliée de façon exclusive ou prépondérante à l'un ou l'autre de ces genres plutôt qu'au curriculum lui-même sans distinction de genre. Pour réaliser ce propos, la démarche qui suit établit d'une part, la proportion qui existe entre la valeur d'attribution de chaque note individuante et celle de la trame d'attribution dans laquelle elle se trouve, et d'autre part, celle qui existe entre la valeur d'attribution de la note individuante considérée dans les trois trames et la valeur totale d'attribution des trois trames elles-mêmes. On aura ainsi établi la mesure de l'influence de chaque genre et le degré de transcendance de chaque note individuante et par le fait même, celle de la divergence et de la convergence conceptuelles exprimées par les auteurs.

b) Définition des termes

Afin de faciliter la construction et l'analyse des graphiques qui servent d'instruments dans le processus de comparaison qui suit, un certain nombre de termes de signification précise ont été arrêtés.

Attribution excédentaire: différence qui existe entre l'attribution maximale et l'attribution minimale.

Attribution_maximale: le plus fort pourcentage d'attribution proportionnelle d'une note individuante par rapport à une trame particulière comparée à une autre trame.

Attribution_minimale: le plus faible pourcentage d'attribution proportionnelle d'une note individuante par rapport à une trame particulière comparée à une autre trame.

Attribution_proportionnelle: le pourcentage de l'attribution d'une note individuante par rapport au coefficient de proportionnalité de la trame où elle se trouve.

Attribution_proportionnelle_totale: le pourcentage de l'attribution totale de chaque note individuante par rapport à la somme des coefficients de proportionnalité.

Coefficient_de_proportionnalité: la valeur donnée à la trame, empruntée au genre qui la polarise ou obtenue au moyen d'un calcul décrit dans la première partie de cette recherche (p. 86-88).

Coefficient_de_proportionnalité_total: le total des coefficients de proportionnalité des trois trames analysées.

Trame_d'attribution: le réseau ou le "pattern" décrit par le genre, la matière et les notes individuantes qui accompagnent un genre donné.

c) Les instruments d'analyse

- i) Graphiques représentant la valeur de l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à celle de la trame qui la renferme (II).-

Cette analyse se réalise en deux temps, le premier utilise un graphique particulier pour chaque catégorie de notes individuelles qui illustre le rapport d'attribution proportionnelle entre l'une et l'autre trame et chacune des notes individuantes. Les pourcentages de la proportionnalité sont indiqués en ordonnée alors chaque note individuante est indiquée en abscisse au bas du tableau. Les parties ombrées du tableau illustre les notes qui sont employées dans la trame du "processus" alors que la section blanche des troncs verticaux représente les notes qui gravitent au tour du genre "programme". A la suite de chaque graphique on procédera à l'analyse de son contenu afin d'établir la pertinence de considérer l'une ou l'autre note comme caractéristique d'un genre particulier, ou celle de la maintenir disponible pour la dernière phase de la comparaison qui déterminera le pourcentage de consensus qui caractérise chacune d'elles. La décision de conserver telle ou telle note caractéristique d'un genre particulier sera prise à la lumière du seuil de rétention décrit dans la première partie de ce travail (p. 88-89).

- ii) Graphiques représentant l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à l'attribution totale des trames considérées (III).-

Dans la seconde phase de cette analyse, on utilisera une série de graphiques qui indiqueront, en pourcentage, la proportion qui existe entre l'attribution totale des notes individuantes comprises dans les trois trames d'attribution et la somme des coefficients de proportionnalité de chacune de ces trames. On aura ainsi établi le rapport proportionnel qui existe entre la valeur totale de l'attribution réelle de chaque note et la valeur totale de l'attribution possible de celle-ci. Cette valeur de l'attribution possible constitue en fait, le coefficient du consensus parfait puisque aucune attribution de note au sujet analysé n'a pu s'opérer en dehors de lui, autrement dit, si tous les auteurs avaient attribué la même note individuante au curriculum--avaient établi un consensus--on obtiendrait une proportion de près de 100%, compte-tenu des variations dues à la pondération des données. Le pourcentage y sera inscrit en ordonnée et la cote d'identité de chaque note, en abscisse.

d) L'analyse des graphiques

- i) Graphiques représentant la valeur de l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à celle de la trame qui le renferme (II).-

Qualités (II)

Ce graphique (Figure 10, p. 164), dans son ensemble, ne démontre qu'une très faible polarisation des notes individuantes par rapport aux deux genres proposés. En effet, seules les qualités "concrétisé" (1) et "souple" (8) sont liées exclusivement au genre "processus", tandis que les qualités "prospectif" (5), "structuré verticalement et horizontalement" (10) et "écrit" (11) sont les seules tributaires exclusifs du genre "programme". Quant à "concrétisé" et "prospectif", leur signification, implicite dans celle du genre qu'elles qualifient, rendaient cette polarisation inévitable. Cette polarisation se concrétise donc pour ces derniers dans l'ordre de 79% pour l'adjectif "concrétisé" et de 20% pour "prospectif". Cette proportion assez relative, en dépit de son exclusivité, peut s'expliquer par le fait de son implication nécessaire dans la signification des genres qu'ils accompagnent. Puisque ces deux notes n'ajoutent rien à la compréhension des deux genres, si ce n'est, dans certains cas, un léger complément de valeur, elles ne seront pas retenues comme notes caractéristiques. Pour ce qui est des attributs 8, 10 et 11, leur très faible attribution proportionnelle à

Légende:

1. Concrétis(e)(s)
2. Diversifi(e)(s)
3. Dynamique(s)
4. Clébil, somme de .
5. Prospective(s)
6. Personnalis(e)(s)
7. Planifi(e)(s)
8. Souple
9. Structuré(e)(s)
10. Structuré horizontalement, verticalement
11. Ecrit
12. Agit à l'intention des élèves
13. ... d'un/le groupe(s) particulier(s) d'élèves
14. ... en relation avec l'école
15. ... en classe
16. ... en milieu scolaire
17. ... en lieu quelconque
18. ... au delà des heures d'opération de l'école
19. Animé ou guidé par l'enseignant
20. Dirigé par les élèves
21. Guidé par les parents

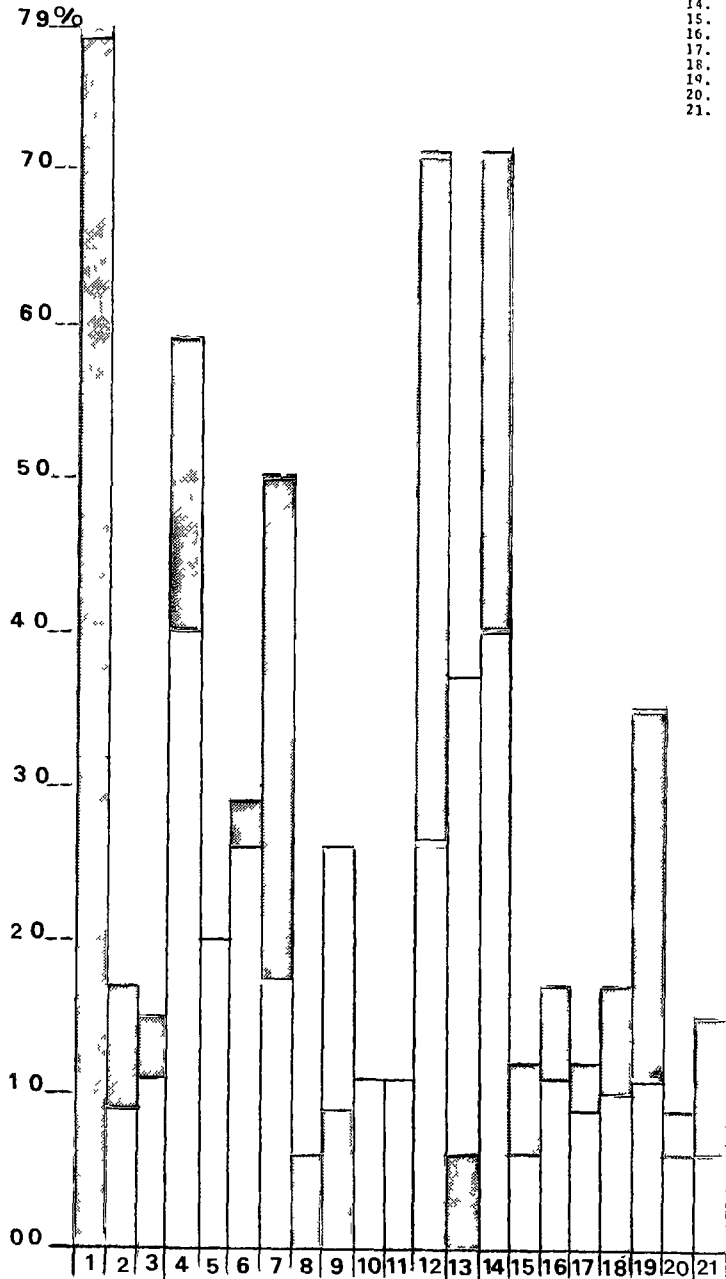


Figure 10.- Qualités (II)

leur genre respectif de moins de 15% ne justifie pas non plus leur rétention en dépit de leur rattachement exclusif à l'un ou l'autre genre.

Quant aux autres qualités, qui manifestent toutes une certaine transcendance par rapport aux genres, leur attribution maximale est le plus souvent au profit du concept "processus", sauf dans le cas de "structuré" (9) et "agit à l'intention de groupes particuliers" (13). Dans le cas des deux notes déjà mentionnées, l'attribution maximale de la première est de 26% et son attribution minimale de 9%, ce qui démontre une attribution excédentaire de 17% qui n'indique qu'une faible tendance de polarisation vers le genre "programme". D'autre part, un examen plus attentif de sa signification révèle une parenté assez proche avec l'adjectif "planifié" (7) qui possède une attribution excédentaire inversée en faveur de l'autre genre (33%). On peut donc conclure que ni cette dernière--organisé selon un plan, un cadre"²⁶--ni son analogue--"qui a une forme, un agencement"²⁷--ne constituent une caractéristique exclusive de leur genre respectif. En effet, l'addition conséquente des deux attributions proportionnelles excédentaires inversées produit un excédent de 7% en faveur du concept "processus", ce qui

26 Robert, op. cit., p. 1319.

27 Ibid., p. 1698.

confirme la transcendance de ces deux termes analogues. On a donc, "structuré" (9) et "planifié" (7), applicables tant à un genre qu'à l'autre. Quant à l'autre attribution maximale au genre "programme", "agit à l'intention de groupes particuliers" (13), elle comporte une attribution maximale de 37%, minimale de 6%. Bien qu'encore ici, l'attribution excédentaire manifeste une tendance vers la polarisation axée sur le concept "programme" (31%), il existe une transcendance minimale qui peut être étendue, si on considère la relation qui existe entre la signification de cette note et celle de l'attribut "agit à l'intention des élèves" (12), dont la première n'est en fait, qu'une spécification. Vu sa valeur très faible (4) et le fait que cette note n'avait été retenue à la fin de l'analyse précédente qu'à cause de son éventuelle rattachement exclusif à l'un ou l'autre genre, on peut maintenant l'inclure dans son genre logique immédiat (12) dont l'attribution excédentaire est elle aussi, comme dans le cas précédent, inversée en faveur du genre "processus" dans une proportion de 44%. Si l'on additionne ces deux pourcentages inverses on a une attribution excédentaire de 13%, indice d'une faible tendance de polarisation vers le genre "processus".

Il reste maintenant à traiter douze attributions maximales attribuées au genre "processus", puisque deux d'entre les quatorze originales l'ont déjà été. La très

faible attribution excédentaire des attributs 2, 3, 6, 15, 17, 18, 20 et 21, égale ou inférieure à 10%, permet de les négliger comme caractéristiques du genre "processus", ils seront donc traités plus à fond dans l'analyse du graphique de l'attribution proportionnelle totale. Les notes 4, 6, 12 et 14, dont l'attribution minimale dépasse 25% ne sauraient être considérées comme exclusivement reliées à l'une ou l'autre note, en dépit d'une attribution excédentaire plus ou moins considérable. Quant à l'attribut "animé ou guidé par l'enseignant" (19) qui présente une attribution minimale de 11% et une attribution excédentaire de 24% due à une attribution maximale de 35%, on peut souligner sa légère tendance à la polarisation avec le genre processus.

Fonctions (II)

Un premier examen de ce graphique (Figure 11) révèle la nette prédominance des deux premières notes dont l'attribution excédentaire n'est que de 1% et 2% respectivement, en faveur du concept "programme" dans les deux cas. Quant aux neuf autres fonctions, l'une, "H", dont les deux attributions proportionnelles sont égales, manifeste une transcendance totale par rapport aux deux trames analysées. Deux autres, "C" et "F", comportent une attribution excédentaire de 26% en faveur du genre "programme" et une de 14% en faveur de "processus", respectivement; ni l'une, ni l'autre n'affecte donc une tendance très forte vers son genre respectif, leur

Légende:

- Sert de moyen d'atteindre
- I (A) - les buts généraux de l'éducation
- (B) - des buts particuliers de l'éducation
- (C) - des objectifs cognitifs
- (D) - des objectifs affectifs
- (E) - des objectifs psycho-moteurs
- (F) Structure la rencontre de l'élève
- (G) Etablit des objectifs et investit les moyens de les atteindre
- II (H) Sert de point de départ à l'élaboration d'un programme
- (I) Sert de moyen de communication de l'enseignant
- (J) Exprime les intentions des plans de cours de l'école
- (K) S'auto-évalue de façon continue

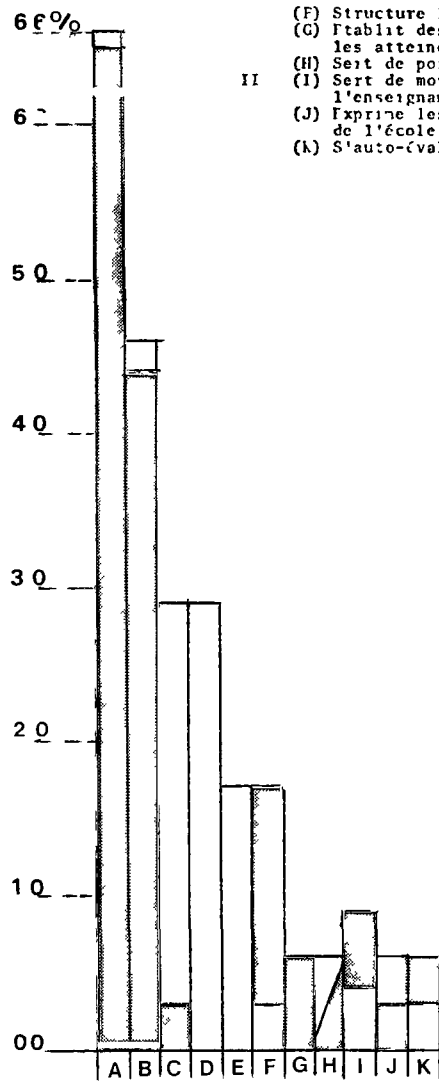
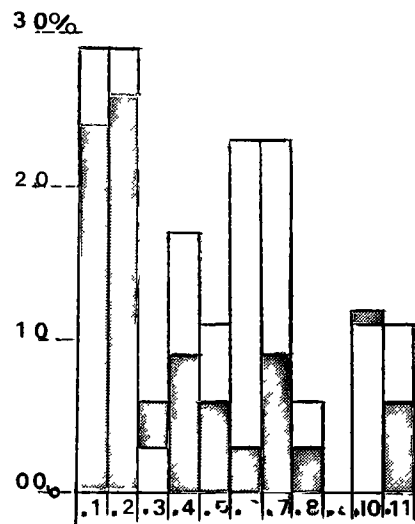


Figure 11.- Fonctions (II)

attribution maximale respective étant de 29% et 17%. Les cinq autres, dont l'attribution maximale la plus élevée n'est que de 28% et les autres de moins de 10%, inférieure donc au seuil de rétention (p.88-9), n'ont donc pas été retenus ni comme caractéristiques de leur genre ni comme caractéristiques du curriculum.

Morphologie (II)

A première vue, ce graphique (Figure 12, p. 170) pourrait être décompté sans plus vu qu'aucune des attributions maximales qui y sont illustrées ne dépasse 30%. Il faut cependant retenir que chez beaucoup d'auteurs, cet aspect du curriculum n'est traité qu'implicitement, au rythme de la description du contenu. On peut constater d'autre part, la très mince proportion de l'attribution excédentaire des attributs 1, 2 et 10. En effet, dans les trois cas, elle n'est que de 5%, au plus. L'importance accordée à "activités parascolaires" (1), à "activités scolaires" (2) et à "services auxiliaires" (10) en relation avec les deux genres, démontre que la nature des activités qui composent le curriculum dépasse les simples activités d'étude qui composent le "programme scolaire" que l'on connaît habituellement. Bien qu'aucun de ces attributs ne puisse être mis en corrélation avec l'un ou l'autre genre et qu'aucun ne dépasse 30% d'attribution maximale, cette constatation sera prise en considération dans la compilation finale quelques soient les



Légende :

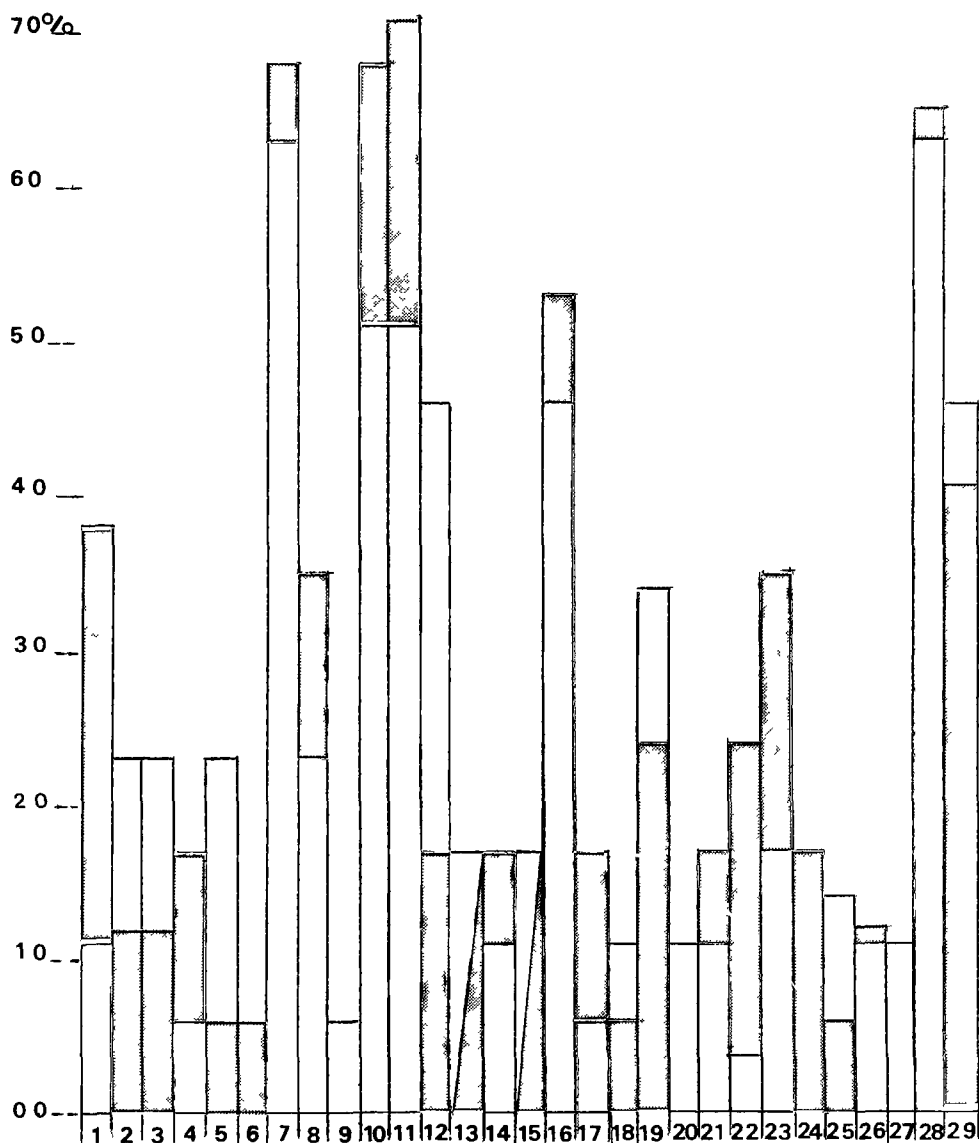
- (1) Activités parascolaires
- (2) Activités scolaires, elles-mêmes
- () Communauté ambiante
- (.4) Description de la matière enseignée
- (.5) Éclairement des buts et objectifs
- (.6) Évaluation
- (.7) Organisation de l'enseignement
- (.8) Planification du "curriculum"
- (.9) Ressources de l'école
- (.10) Services auxiliaires
- (.11) Vie communautaire de l'école

Figure 12.- Morphologie (II)

résultats de l'analyse suivante.

Paramètres (II)

Déjà à première vue, on peut dire que, dans son ensemble, ce graphique (Figure 13, p. 172) révèle des attributions excédentaires beaucoup moins importantes que les précédents. Cependant, deux attributs "... savoir: méthodes de recherche" (13) et "philosophie" (15) en sont complètement privés, ce qui démontre leur transcendance complète par rapport aux deux genres. Les attributs "idées sur des sujets pertinents à l'éducation partagées par les agents de l'élaboration du curriculum (3), ... les éducateurs (4), ... le milieu, la société (5), ... chaque curriculum (6)" se partagent entre les deux trames d'attribution, sauf pour 6 qui est polarisé par le genre "processus". Cependant cette attribution proportionnelle n'est que de 6%, guère suffisante pour retenir la note elle-même comme caractéristique de ce genre. De plus, assumant que ces quatre attributs sont déjà inclus, du moins en partie, dans d'autres paramètres ou dans les agents de l'élaboration du curriculum quant à la nature de leur origine (milieu, 8, personnel 23 et 24, etc...), les trois premiers seront combinés en un seul: "les idées pertinentes à l'éducation". Si on additionne leurs attributions excédentaires respectives, on a 11% + 5% en faveur de "programme" et 11% en faveur de "processus" ce qui donne une attribution excédentaire totale



Légende:

- | | |
|---|---|
| (1) Vie réelle | (15) Philosophie |
| (2) Objectif(s) de l'éducation | (16) Psychologie |
| (3) Idées sur des sujets pertinents à l'éducation, partagés par | (17) Science(s) de l'éducation |
| (4) - les agents de l'élaboration du curriculum | (18) Précédents historiques |
| (5) - le(s) élucuteur(s) | (19) Matières scolaires |
| (6) - le milieu, la société | (20) L'école, en général |
| (7) - chaque curriculum | (21) Ecole milieu physique |
| (8) Situation politique, économique et sociale | (22) Ecole milieu psychologique et social |
| (9) Milieu immédiat de l'élève | (23) Ecole personnel enseignant |
| (10) Collèges | (24) Ecole personnel non enseignant |
| (11) Culture et valeurs | (25) Techniques d'enseignement |
| (12) Héritage culturel / disciplines du savoir | (26) Innovations |
| (13) ... savoir fondés / information | (27) Evaluation processus et résultat(s) |
| (14) Sociologie | (28) Elèves nature |
| | (29) Elèves motivation |

Figure 13.- Paramètres (II)

de 5% à peine indicatrice d'une tendance particulière.

Quatre autres paramètres ne sont attribués qu'à l'intérieur d'une seule trame, dont trois, "college", (9) 6%, "l'école en général" (20) 11%, "évaluation: processus et résultat" (27) 11%, sont incluses dans la trame du "programme" tandis que l'autre, "l'école, en général" (20) 10% accompagne le genre "processus". La proportion dans laquelle ils accompagnent leur genre respectif ne justifie cependant pas qu'ils soient considérés comme caractéristiques de l'un ou l'autre. Quant à tous les autres paramètres, dont les attributions maximales varient entre 11% et 71%, leur faible attribution excédentaire respective, inférieure à 29% les range clairement parmi les notes attribuables au curriculum en général.

Agents (II)

Le graphique des agents (Figure 14, p. 174) présente une image du consensus beaucoup plus considérable entre les auteurs quant à ceux qui travaillent à l'élaboration du curriculum. En effet deux attributs seulement ne sont attribués qu'à l'intérieur d'une seule trame (a+) et (b+). Ils ne comportent d'ailleurs qu'une attribution maximale de 6% en faveur de chacun des genres, ce qui ne suffit pas pour les considérer comme caractéristique de l'un ou l'autre. Dans le cas des dix autres agents, la proportion excédentaire négligeable (1%, 2%, 9%, 16%, 5%, 11%, 4%, 16%, 5%) indique leur transcendance absolue des trames d'attribution. Ces

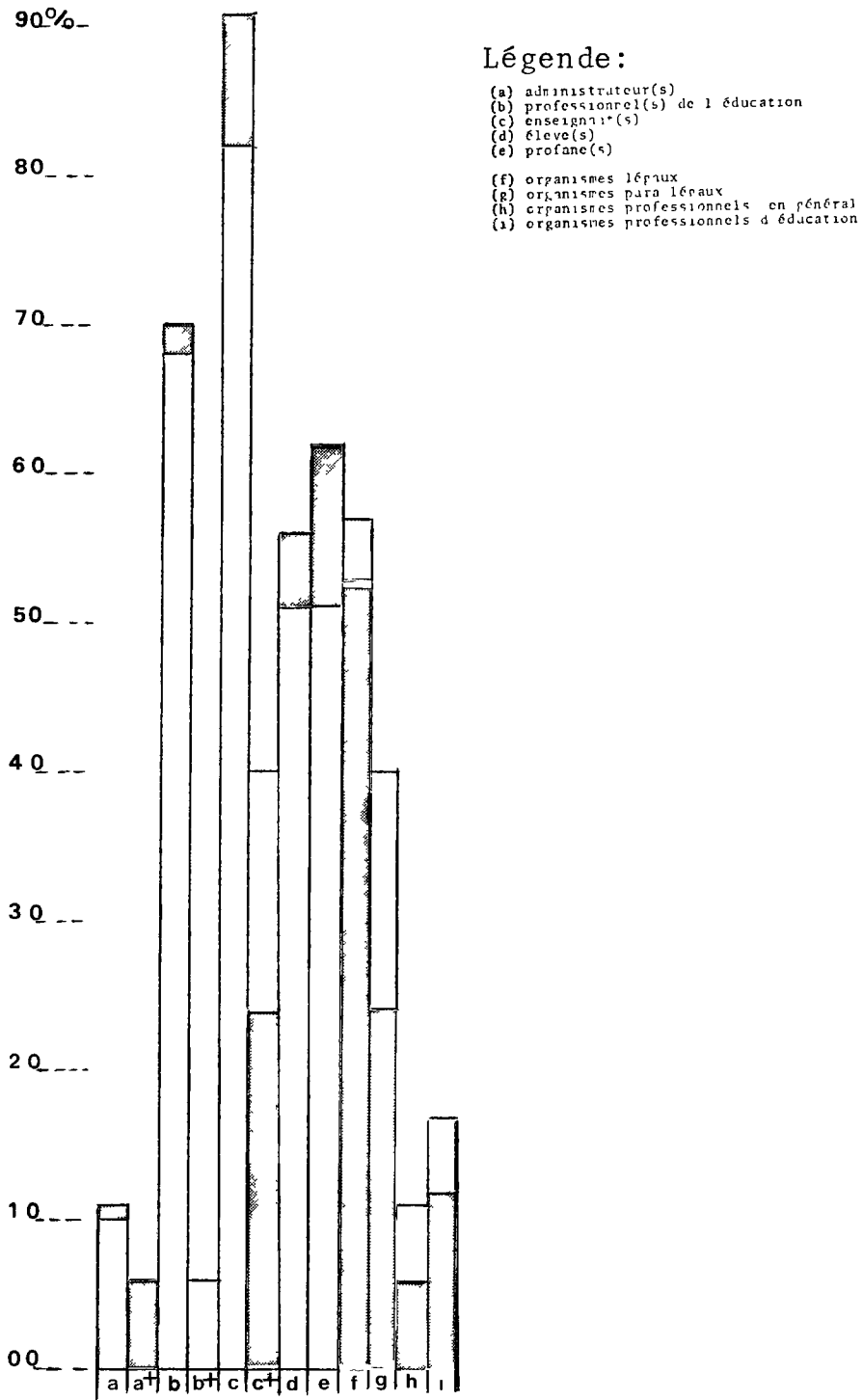


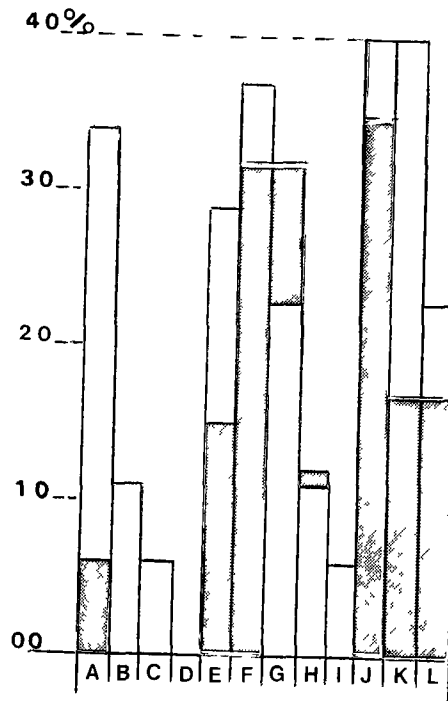
Figure 14.- Agents (II)

notes seront donc toutes étudiées dans l'analyse suivante, à l'exception de (a+) et (b+).

Finalité_(II)

Le graphique de la finalité (Figure 15, p. 176) démontre beaucoup de ressemblance avec celui de la morphologie: faible attribution maximale et nette prédominance des attributs se rapportant au genre "programme". En effet, aucune note ne dépasse une attribution maximale de 40%, trois d'entr'eux ne se rapportent qu'au seul genre "programme" mais ne comportent qu'une attribution proportionnelle de 11%, et 6%. Six autres indiquent une attribution excédentaire en faveur de "programme" variant entre 28% et 5%, alors que celles qui restent, "G", "H", comportent respectivement une attribution excédentaire de 9% et 1% en faveur de "processus". Tandis que les trois premiers attributs ne peuvent pas être considérés comme caractéristiques du genre "programme" vu leur trop faible attribution maximale 11% et 6%, tous les autres manifestent une transcendance suffisante par rapport aux trames d'attribution pour être analysés au cours de la phase suivante.

En terminant cette analyse, on peut conclure que l'ambivalence de la signification du concept curriculum, quant à la réalité qu'il recouvre, ne persiste en fait, que dans le genre où on le situe, bien que certaines notes soient employées plus souvent avec l'un qu'avec l'autre.



Légende :

Buts

- (A.) Réalisation des buts de l'école en général
- (B.) Réalisation d'un/de but(s) particulier(s)
- (C.) Développement de stratégies pédagogiques destinées à des groupes particuliers d'élèves
- (D.) Préparation à un(e) diplôme/vocation particulier(e)
- (E.) Changement(s) dans le comportement
- (F.) Éducation et Apprentissage
- (G.) Croissance et développement
- (H.) - Satisfaction des besoins et intérêts des élèves
- (I.) - Satisfaction des besoins et intérêts de la société

Objectifs

- (J.) Cognitif
- (K.) Affectif
- (L.) Psycho-moteur

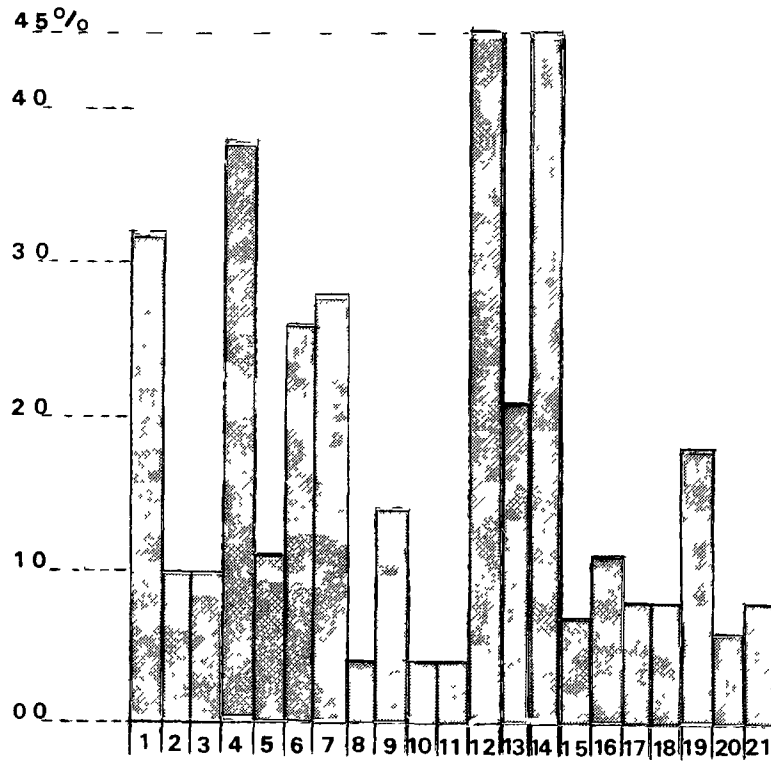
Figure 15.- Finalité (II)

Cependant on remarque que, parmi les attributs dont l'attribution maximale dépasse 50%, l'attribution minimale correspondante est supérieure à la moitié de l'attribution maximale dans tous les cas, sauf deux, 7, 17/50 et 12, 26/71, qui sont des "qualités". De plus, on constate que, parmi les notes dont l'attribution maximale est la plus élevée, les graphiques de la morphologie et de la finalité n'indiquent qu'une attribution excédentaire de 5% et 3% par rapport à 29% pour le premier et une de 5% et 23% par rapport à 40%. Il semble bien par conséquent, que la tendance la plus forte soit celle de la transcendance des trames d'attribution.

- ii) Graphiques représentant l'attribution proportionnelle de chaque note individuante par rapport à l'attribution totale des trames considérées (III)

Qualités (III)

Déjà les résultats de l'analyse du graphique I (p. 148), suggéraient l'élimination des notes 1 et 5 tandis qu'ils démontraient la pertinence d'une combinaison des attributs 7 et 9, et 12 et 13. On a ainsi quatre notes dont l'attribution proportionnelle totale satisfait au seuil de rétention de 38%, à savoir: "Global" (4), "Planifié" (7+9), "agit à l'intention des élèves" (12+13) et "agit en relation avec l'école" (14), ce qui, en soit, justifie leur rétention comme caractéristiques consensuelles du curriculum. Néanmoins, la possibilité de complémentarité sémique entre les notes



Légende :

1. Concrétis(e)(s)
2. Précisif(e)(s)
3. Dynamique(s)
4. Global, somme de...
5. Prospectif(ive)(s)
6. Personnalisé(e)(s)
7. Planifié(e)(s)
8. Souple
9. Structuré(e)(s)
10. Structuré horizontalement, verticalement
11. Ecrit
12. Agit à l'intention des élèves
13. ... d'un/de groupe(s) particulier(s) d'élèves
14. ... en relation avec l'école
15. ... en classe
16. ... en milieu scolaire
17. ... en lieu quelconque
18. ... au delà des heures d'ouverture de l'école
19. Animé ou guidé par l'enseignant
20. Dirigé par les élèves
21. Guidé par les parents

Figure 16.- Qualités (III)

illustrées dans ce graphique (Figure 16, p. 178), suggère un ultime examen de ces dernières, préliminaire à leur élimination péremptoire d'un modèle général illustrant les convergences conceptuelles des attributs du curriculum. Bien que, dans la plupart des cas, cette complémentarité n'existe pas, elle permet cependant une amalgamation du prédicat "structuré horizontalement et verticalement" (10) avec "planifié" (7), déjà combiné avec "structuré" (9). Dans ce cas, on a donc $28\% (7) + 14\% (9) + 4\% (10) = 46\%$, ce qui donne une attribution combinée amplement excédentaire par rapport au seuil établi. Cependant, en dépit du fait que les notes "agit en classe" (15), 7%, et "agit en milieu scolaire (16), 11% pourraient, selon leur signification, se combiner sous la seconde, l'attribution proportionnelle combinée qui en résulterait serait déficitaire de 20% par rapport au seuil établi. Elle ne peut donc pas s'ajouter aux caractéristiques déjà retenues. On peut alors conclure qu'un consensus suffisant existe pour dire que le curriculum est global (4), planifié (7+9+10), agit au profit des élèves (12+13), et en relation avec l'école (14).

Fonctions (III)

Si l'on considère les résultats de l'analyse du graphique II (p. 168) qui démontrent l'absence de corrélation significative entre l'utilisation de l'un ou l'autre genre et celle des différentes fonctions spécifiques illustrées

Légende :

- Sert de moyen d'atteindre :
- (A) - les buts généraux de l'éducation
- (B) - des buts particuliers de l'éducation
- I (C) - des objectifs cognitifs
- (D) - des objectifs affectifs
- (E) - des objectifs psycho-moteurs
- (F) Structure la rencontre éducative
- (G) Etablit des objectifs et invente les moyens de les atteindre
- (H) Sert de point de départ aux stratégies d'enseignement
- II (I) Sert de moyen de communication entre l'élève et l'enseignant
- (J) Exprime les intentions des planificateurs au sujet de l'école
- (K) S'auto-évalue de façon continue

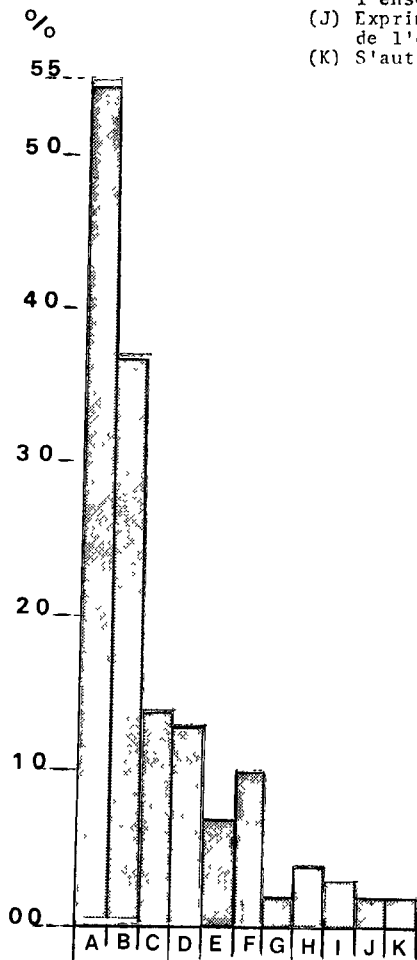


Figure 17.- Fonctions (III)

dans ce graphique (Figure 17, p. 180) et le fait que ces dernières n'ont été retenues jusqu'ici dans cette recherche, qu'en vue de confirmer ou d'infirmer une telle corrélation, leur faible attribution proportionnelle totale (C à K) de moins de 15% suffirait à les éliminer comme caractéristiques différenciées du curriculum. Cependant, leur nature de spécifications plus ou moins précises de la première suggère un examen préalable plus attentif de leur signification. Les fonctions A et B représentent chacune, une nomenclature de buts qui ont été regroupés, selon leur signification, sous les énoncés généraux "aide à accomplir les buts généraux de l'éducation" (A), "aide à accomplir des buts particuliers de l'éducation" (B). Dans ce dernier cas, on a considéré comme particuliers, des buts qui ne pouvaient être inclus dans un des objectifs spécifiques de la taxonomie de Bloom²⁸ et qui relevaient d'un point de vue particulier. Par exemple, le but "éducation des jeunes" a été inclu parmi les buts généraux (A) tandis que "la préparation des jeunes à vivre en démocratie" a été inscrite dans la liste des buts particuliers (B). Sous les fonctions C, D et E, on a regroupé les attributs qui indiquaient que la fonction du curriculum était d'aider à atteindre les objectifs cognitifs (C),

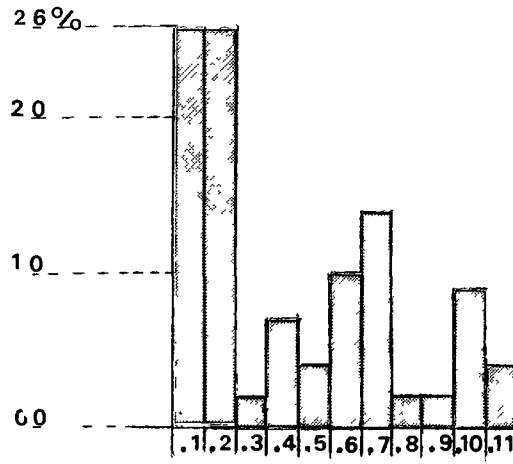
28 Benjamin S. Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, p. 7, passim.

émotifs (D) et psycho-moteurs (E), définis selon la taxonomie de Bloom²⁹. Les fonctions "structure la rencontre éducative" (F), "établit les objectifs et invente les moyens de les atteindre" (G), "sert de point de départ aux stratégies d'enseignement" (H), "sert de moyen de communication entre l'élève et l'enseignant" (I), "exprime les intentions des planificateurs au sujet de l'école" (J), et "s'auto-évalue de façon continue" (K), n'ont pu être retenues, non plus d'ailleurs que C, D, E, vu leur trop faible attribution proportionnelle. Puisque comme "B", elles ne sont cependant que des renforcements plus spécifiques de "A", on ne considérera désormais que ce dernier auquel on pourrait ajouter la valeur de tous les autres. On aurait donc $A = 55+37+13+7+10+2+4+3+2+2 = 135\%$, ce qui signifie que plusieurs fonctions sont utilisées conjointement. On peut conclure qu'il existe un consensus suffisant pour dire que la fonction du curriculum est d'aider à atteindre les buts et objectifs de l'éducation.

Morphologie (III)

Bien qu'aucun des attributs, consignés dans ce graphique (Figure 18, p. 183), ne comporte une attribution proportionnelle totale de plus de 26%, il faut souligner encore une fois, la très importante proportion de consensus qui entoure les deux premiers ainsi que la diversité des activités

29 Ibid.



Légende:

- (.1) Activités parascolaires
- (.2) Activités scolaires, elles-mêmes
- (.3) Communauté ambiante
- (.4) Description de la matière enseignée
- (.5) Déclaration des buts et objectifs
- (.6) Evaluation
- (.7) Organisation de l'enseignement
- (.8) Planification du "curriculum"
- (.9) Ressources de l'école
- (.10) Services auxiliaires
- (.11) Vie communautaire de l'école

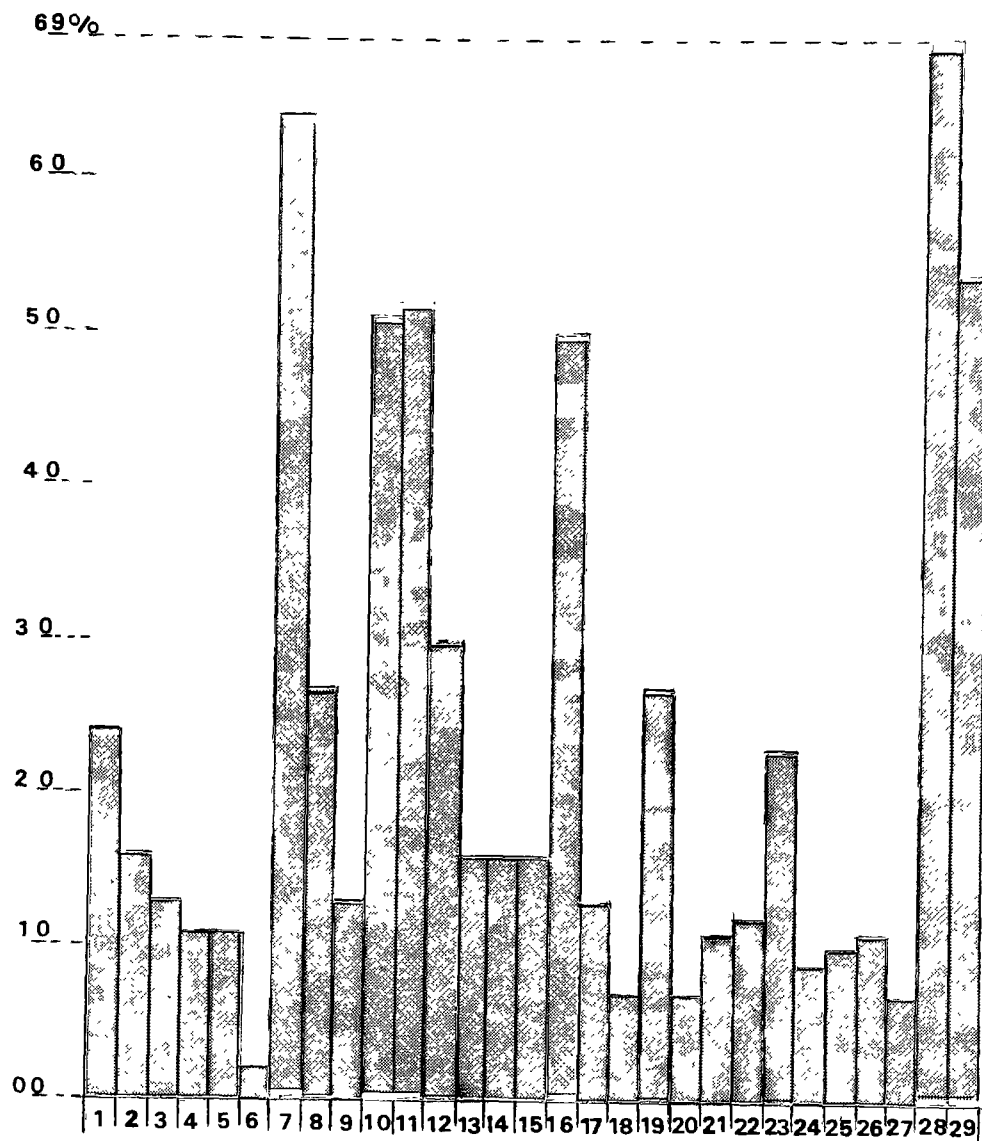
Figure 18.- Morphologie (III)

sous-tendue par leur existence elle-même. Malgré que leur pourcentage d'attribution ne permette la rétention d'aucune d'entre ces notes, on peut cependant conclure qu'il existe un consensus suffisant pour dire que les activités du curriculum dépassent les simples activités du programme d'étude traditionnel (e.g. activités scolaires + parascolaires, services etc...).

Paramètres (III)

Bien que seuls, les paramètres "situation politique, économique et sociale (7), 64%, "culture et valeurs" (10), 51%, "héritage culturel" (11), 52%, "psychologie (16), 50%, "élèves: nature (28), 69%, "élèves: motivations", (29), 54% dépassent le seuil de rétention, on ne peut décompter les autres notes consignées dans ce graphique (Figure 19, p. 185), sans examiner les relations plausibles entre leur signification respective. Si on voulait établir un continuum sémique allant du plus universel au plus spécifique et qui rende compte de tous les paramètres illustrés dans ce graphique, ceux dont il est fait mention plus haut se situeraient, pour la plupart, en un point commun de celui-ci entre l'attribut 2 et ceux qui suivent le numéro 7. Ils serviraient de pôles d'irradiation de rayons de spécification se diffusant selon un ordre décroissant d'universalité.

Le paramètre "vie réelle" (1) 24%, dont les autres notes illustrent les différents aspects, constituerait le



Légende :

- | | |
|--|--|
| (1) Vie réelle | (15) Philosophie |
| (2) Objectif(s) de l'éducation | (16) Psychologie |
| (3) Idées sur des sujets pertinents à l'éducation, partagées par : | (17) Science(s) de l'éducation |
| (4) - les agents de l'élaboration du curriculum | (18) Précédents historiques |
| (5) - le(s) éducateur(s) | (19) Matière(s) scolaires |
| (6) - le milieu, la société | (20) L'école, en général |
| (7) - chaque curriculum | (21) Ecole: milieu physique |
| (8) Situation politique, économique et sociale | (22) Ecole: milieu psychologique et social |
| (9) Milieu immédiat de l'élève | (23) Ecole: personnel enseignant |
| (10) Collèges | (24) Ecole: personnel non-enseignant |
| (11) Culture et valeurs | (25) Techniques d'enseignement |
| (12) Héritage culturel: disciplines du savoir | (26) Imprimés |
| (13) ... savoir: fonds d'information | (27) Evaluation: processus et résultat(s) |
| (14) ... savoir: méthodes de recherche | (28) Elèves: nature |
| (15) Sociologie | (29) Elèves: motivation |

Figure 19.- Paramètres (III)

point de départ du continuum. L'attribut suivant "objectifs de l'éducation" (2) 16%, qui viendrait en second lieu, en dépit de sa faible attribution proportionnelle, est présent sous forme explicite, chaque fois qu'on affirme que la fin du curriculum est identique à celle de l'éducation ou que l'on suggère comme but ou objectifs du curriculum des buts ou objectifs considérés généralement comme tel. L'analyse du graphique de la finalité démontrera la fréquence de cette dernière occurrence. On peut donc en conclure qu'il existe un consensus explicite et implicite suffisant pour dire que les objectifs de l'éducation constituent un des paramètres du curriculum.

Plus loin dans le continuum d'universalité, on trouverait le paramètre "situation politique, économique et sociale (7), 64%, spécifié à son tour, par la note "milieu immédiat de l'élève (8), 27%, subdivisé en trois tronçons. Le premier serait composé du paramètre combiné "idées pertinentes à l'éducation" (3,4,5), $13+11+11 = 35\%$; le deuxième, de "l'école milieu physique" (21), 11% suivi de "techniques d'enseignement" (25), 9% et "imprimés" (26), 11%; le troisième, de "école: milieu psychologique et social" (22), 23%, dont deux éléments sont "personnel enseignant" (23), 23%, "...non-enseignant" (24), 9%, ordonnés selon un ordre décroissant d'universalité à partir du point de tronçonnage. Toujours au même niveau de spécification que le paramètre (7),

se trouve la note 10, "culture et valeur", 51% suivie de l'attribut "héritage culturel" (11), 52%, concrétisé selon deux courants de signification que l'on pourrait qualifier de causalité efficiente principale partielle, "savoir: fonds d'information" (12), 30% et "savoir: méthodes de recherche" (13), 16%, dont la combinaison constitue les "matières scolaires", (19), 27% d'une part; d'autre part, de causalité instrumentale, concrétisée dans "la sociologie" (14), 16%, "la philosophie" (15), 16%, "la psychologie" (16), 50%, "les sciences de l'éducation" (17), 13%, "les précédents historiques" (18), 18% et "l'évaluation: processus et résultat" (27), 7%. Le dernier foyer de rayonnement, les élèves, se subdivise en deux rayons: "élèves: nature" (28), 64% et "élèves: motivations" (29), 54%.

Parmi les paramètres dont le pourcentage d'attribution proportionnelle satisfait au critère du seuil de rétention, quatre sont des foyers de rayonnement (2), (7), (10), (28+29), deux se situent à l'un ou l'autre niveau de la spécification convergente du concept (10), 11 et 16, deux spécifient le point de convergence "enfants", 28 et 29. Ces paramètres sont, les "buts de l'éducation" (2), la "situation politique, économique et sociale" (7), la "culture et les valeurs" (10), "l'héritage culturel: le savoir" (11), la "psychologie" (16) et "les élèves: leur nature" (28) et "leurs motivations" (29) qui constituent un consensus

suffisant pour être retenus.

Agents_(III)

Bien que ce graphique (Figure 20, p. 189) se présente comme une nomenclature de neuf agents, dont trois sont mentionnés comme les principaux, "administrateurs" (a+), 2%, "professionnels de l'éducation" (b+), 2% et les "enseignants" (c+), 29%, les attributions proportionnelles totales partagent la tâche de l'élaboration entre plusieurs personnes. Ce sont les "professionnels de l'éducation" (b), 58%, les "enseignants" (c), 80%, les "élèves", (d), 51%, les "profanes", y compris les parents (e), 55%, les "organismes légaux" (f), 50%. Quant aux "administrateurs" (a), 11%, aux "organismes paralégaux" (g), 31%, "professionnels d'éducateurs" (i), 13% et autres (h), 9%, leur attribution totale, de beaucoup inférieure au seuil de rétention pour la plupart, ne permettent pas de les retenir comme caractéristiques du curriculum. On a donc un consensus suffisant pour affirmer que les professionnels de l'éducation (b), les enseignants (c), les élèves (d), les profanes (e) et les organismes légaux (f) sont les agents de l'élaboration du curriculum.

Finalité_(III)

Un examen plus approfondi des notes illustrées dans ce graphique, (Figure 21, p. 190), permet de les regrouper sous trois énoncés généraux. La note B, "réalisation de buts particuliers", 9%, ajoute une première spécification à

Légende:

- (a) administrateur(s)
- (b) professionnel(s) de l'éducation
- (c) enseignant(s)
- (d) élève(s)
- (e) profane(s)
- (f) organismes légaux
- (g) organismes para-légaux
- (h) organismes professionnels, en général
- (i) organismes professionnels d'éducation

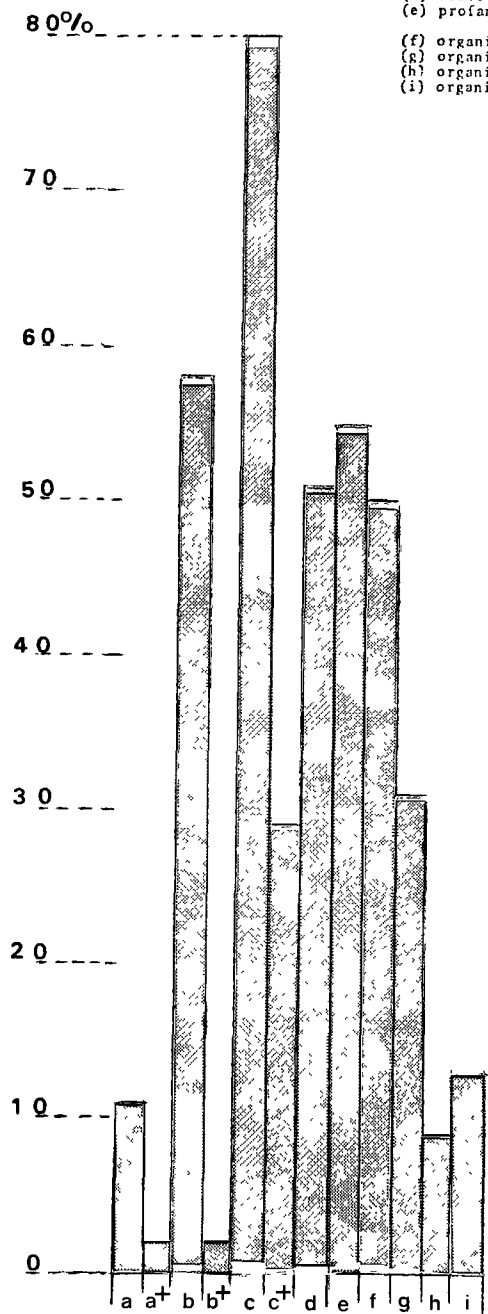
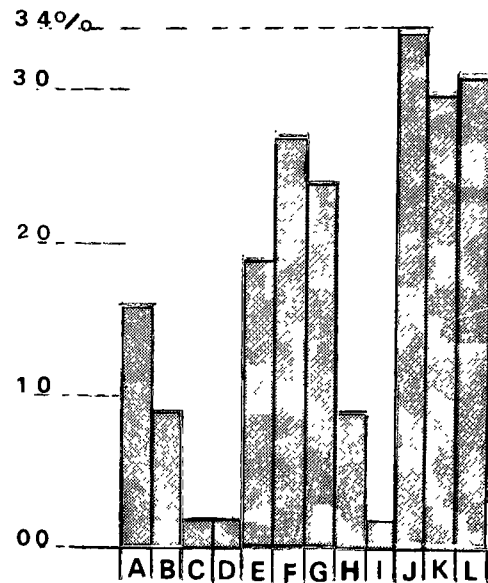


Figure 20.- Agents (III)



Légende:

Buts:

- (A.) Réalisation des buts de l'école en général
- (B.) Réalisation d'un/de but(s) particulier(s)
- (C.) Développement de stratégies pédagogiques destinées à des groupes particuliers d'élèves
- (D.) - Préparation à un(e) diplôme/vocation particulier(e)
- (F.) Changement(s) dans le comportement
- (F.) Éducation et Apprentissage
- (G.) Croissance et développement
- (H.) - Satisfaction des besoins et intérêts des élèves
- (I.) Satisfaction des besoins et intérêts de la société

Objectifs:

- (J.) Cognitif
- (K.) Affectif
- (L.) Psycho-moteur

Figure 21.- Finalité (III)

"réalisation des buts de l'école" (A), 16% et est à son tour, spécifiée par chacun des attributs subséquents. Si on assume que "l'apprentissage et l'éducation" (F), 27%, "la croissance et le développement" (G), 24%, "la satisfaction des besoins des élèves" (H), 9%, sont des "changements de comportement" (E), 19%, on peut les regrouper sous ce dernier attribut (E). Bien que, sous sa forme spécifique, aucun d'entr'eux ne puisse être retenu, vu leur faible attribution proportionnelle respective, la combinaison de ces dernières, sous la plus générale d'entr'elles "changement(s) dans le comportement" (E) produit une attribution proportionnelle combinée de $27+24+9+19 = 69\%$, amplement suffisante pour être retenue.

Bien que la "satisfaction des besoins de la société" (I), 2%, puisse être le résultat du changement de comportement des élèves (E), elle n'en constitue pas une spécification, mais plutôt une conséquence. Elle ne peut donc être considérée qu'en elle-même ou bien comme une spécification de "B". De par leur définition même, les attributs suivants, "objectifs cognitifs" (J), 34%, "objectifs affectifs" (K), 30%, "objectifs psychomoteurs" (L), 31%, tirés de la taxonomie de Bloom, peuvent être combinés sous le titre général d'objectifs de l'éducation, par opposition aux buts de l'éducation (généraux et particuliers) et leur attribution proportionnelle combinée devient $34+30+31 = 85\%$. On a donc deux grandes classes de finalité du curriculum, celle des

objectifs et celle des buts, dont l'attribution proportionnelle combinée devient $16+9+2+2+19+27+24+9+2 = 110\%$, ce qui indique une attribution concourante de certaines notes. On peut alors conclure qu'il existe un consensus suffisant pour affirmer que la finalité du curriculum est constituée des buts généraux et particuliers de l'éducation (A-I), des objectifs de l'éducation (J,K,L), de changements de comportement (E-H).

3. Attributifs négatifs.

Bien que marginale, la médiation négative employée par certains auteurs, présente une possibilité complémentaire d'élucidation du phénomène curriculum. Qu'il s'agisse de négatifs véritables où l'auteur nie réellement l'identité entre un attribut et le sujet ou de faux-négatifs, réductibles à l'une ou l'autre des attributions positives, l'analyse de ces énoncés confirme l'ambivalence des conceptions du phénomène à l'étude.

En effet, six auteurs sentent la nécessité d'appuyer leur position en faveur d'activités concrètes et non prospectives, en niant catégoriquement l'identité entre le curriculum et le programme. Beckner et Cornett³⁰ déclarent que le

30 Weldon Beckner et Joe D. Cornett, The Secondary School Curriculum, Content and Structure, Intext Educational Publishers, International Textbook Company, 1972, p. 129.

curriculum n'est pas ce que les planificateurs planifient ou ce que les enseignants croient enseigner mais plutôt ce que les enfants perçoivent et apprennent. D'autre part, Caswell³¹ affirme que ce n'est pas un ensemble de contenu ou un programme d'études mais bien les expériences réelles des enfants. A cela, Gwynn et Chase³² ajoutent que le curriculum n'est pas un programme particulier mais toutes les activités qui ont lieu sous la direction de l'école. La notion même d'un curriculum fixé d'avance est discutable selon Kilpatrick³³ puisqu'il s'agit plutôt d'un processus ou d'une phase du processus total d'éducation. Selon Stratemeyer³⁴, le phénomène réside dans les activités réelles de l'élève plutôt que dans un programme d'études composé par les enseignants et classé dans les rayons de la bibliothèque, tandis que Tanner³⁵ enfin, nie que ce soit un plan de cours ou d'unité d'enseignement,

31 Hollis L. Caswell et Doak S. Campbell, Curriculum Development, New York, American Book Company, 1935, p. 70-72.

32 J. Minor Gwynn et John B. Chase, Jr., Curriculum Principles and Social Trends, New York, Macmillan, 1969, p. 216.

33 W. H. Kilpatrick, Statement of Position, dans Rugg et al., op. cit., p. 146.

34 Stratemeyer, op. cit.

35 Daniel Tanner, Secondary Curriculum, Theory and Development, New York, Macmillan, 1971, p. 405.

il s'agit plutôt, à son avis, de toutes les activités d'apprentissage. Cette brève retrospective permet donc de dégager la forte opposition à la notion d'un curriculum-programme non concrétisé et l'adhésion catégorique de ces auteurs à celle d'activités réelles et vécues par les élèves, c'est-à-dire, des expériences en action, un processus.

Un autre groupe d'auteurs nie la pertinence d'attribuer certains prédicats soit à l'un ou l'autre genre, soit à la matière, ou soit encore, de certaines notes extrinsèques au curriculum lui-même. Le curriculum, ne se limite pas à la matière³⁶, ni à la matière extraite d'un domaine particulier de connaissances utilisées en classe³⁷, non plus qu'aux expériences que les enfants éprouvent à l'école à ses heures d'opération mais bien plutôt à toutes les activités diversifiées qui ont lieu sous la direction ou en relation avec l'école. Counts³⁸ ajoute que l'interdépendance croissante entre les parascolaires et le curriculum rend désuète la distinction traditionnelle qui les maintenait séparés, alors que Feyereisen³⁹ déclare que le curriculum n'est pas un

36 Roy O. Billet, Improving the Secondary School Curriculum, New York, Teachers Practical Press, 1970, p. 71.

37 Gwynn et Chase, op. cit.

38 George S. Counts, The Senior High School Curriculum, Chicago, University of Chicago Press, 1926, p. 117.

39 Feyereisen, op. cit.

cours ou une activité mais bien plutôt, un système, une série de composantes organisées pour canaliser l'action en vue de réaliser un but. Pour sa part, Wilson⁴⁰ nie l'identité entre l'enseignement et le curriculum qu'il considère comme une série de rencontres humaines, de relations interpersonnelles entre les élèves et leurs compagnons, entre les élèves et les enseignants. Pour sa part, Doll⁴¹ affirme que les expériences du curriculum sont planifiées et organisées plutôt qu'une simple collection d'expériences tandis que Tanner⁴² affirme qu'il ne s'agit pas d'une simple collection de cours compartimentés, centrés sur les disciplines. Finalement, Morrisson⁴³ considère que le curriculum se réfère au contenu qui sert de cadre à l'enseignement plutôt qu'aux méthodes et aux moyens didactiques. En somme, le curriculum ne se limite pas à la matière ou à l'enseignement, ou bien à des activités discrètes et non planifiées, mais est bien plutôt constitué d'activités diversifiées, organisées et planifiées.

40 Craig L. Wilson, The Open Access Curriculum, Boston, Allyn and Bacon, 1971, p. 134.

41 Ronald C. Doll et Ruth C. Cook, The Elementary School Curriculum, Boston, Allyn and Bacon, 1973, p. 4.

42 Tanner, op. cit., p. 76.

43 Morrisson, op. cit., p. 58.

Pour Goodlad⁴⁴ enfin, le curriculum n'est pas exclusivement fondé sur l'analyse de la matière et du développement humain alors que pour Miel⁴⁵, il n'a pas de fonction à moins qu'il soit possible de contrôler le processus de transformation sociale puisque l'école est une des institutions au moyen desquelles l'homme tente d'opérer des transformations sociales. Selon le premier, le curriculum a donc comme paramètre, entr'autres, la matière ou le savoir et le développement humain et pour le second, il a comme fonction d'aider à réaliser les objectifs de l'école.

Cette revue critique des énoncés négatifs, qui ne peuvent ajouter à l'attribution proportionnelle puisque, dans la plupart des cas, ils ne font qu'insister sur ce qu'un auteur a déjà affirmé, creuse davantage néanmoins, le fossé qui existe entre les tenants du genre "processus" et les partisans du genre "programme". Elle n'ajoute rien cependant, à la compréhension globale du curriculum.

44 John I. Goodlad, School Curriculum and the Individual, Watham, Massachusetts, Blaisdell, 1966, p. 183.

45 Alice Miel, Changing the Curriculum, A Social Process, New York, Appleton-Century-Crofts, 1946, p. 18.

PARTIE III

LA SOLUTION DU PROBLEME

CHAPITRE IX

CONE DE LA CONVERGENCE CONCEPTUELLE DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM

L'analyse effectuée au cours du dernier chapitre, satisfait au propos de cette recherche qui se définit comme une tentative "de focalisation des multiples éclairages fournis par chaque auteur lorsqu'il attribue une note nouvelle au curriculum. Celle-ci permet la découverte d'une convergence conceptuelle capable de jeter un peu de lumière sur le phénomène". (p. 9) Le cône de convergence se veut être l'illustration de cette focalisation. Tout comme les multiples graphiques utilisés, il répond à la prescription de Bereday¹, qui veut que les conclusions de chaque étape de l'analyse comparative puisse être saisies "d'un coup d'oeil", sans qu'il soit nécessaire de parcourir les centaines de lignes d'une prose interminable. Il serait cependant impensable de vouloir éliminer complètement cette dernière d'une telle recherche. Elle y comporte une double justification, celle de fournir les critères d'explication nécessaires aux divers

1 George Z. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.

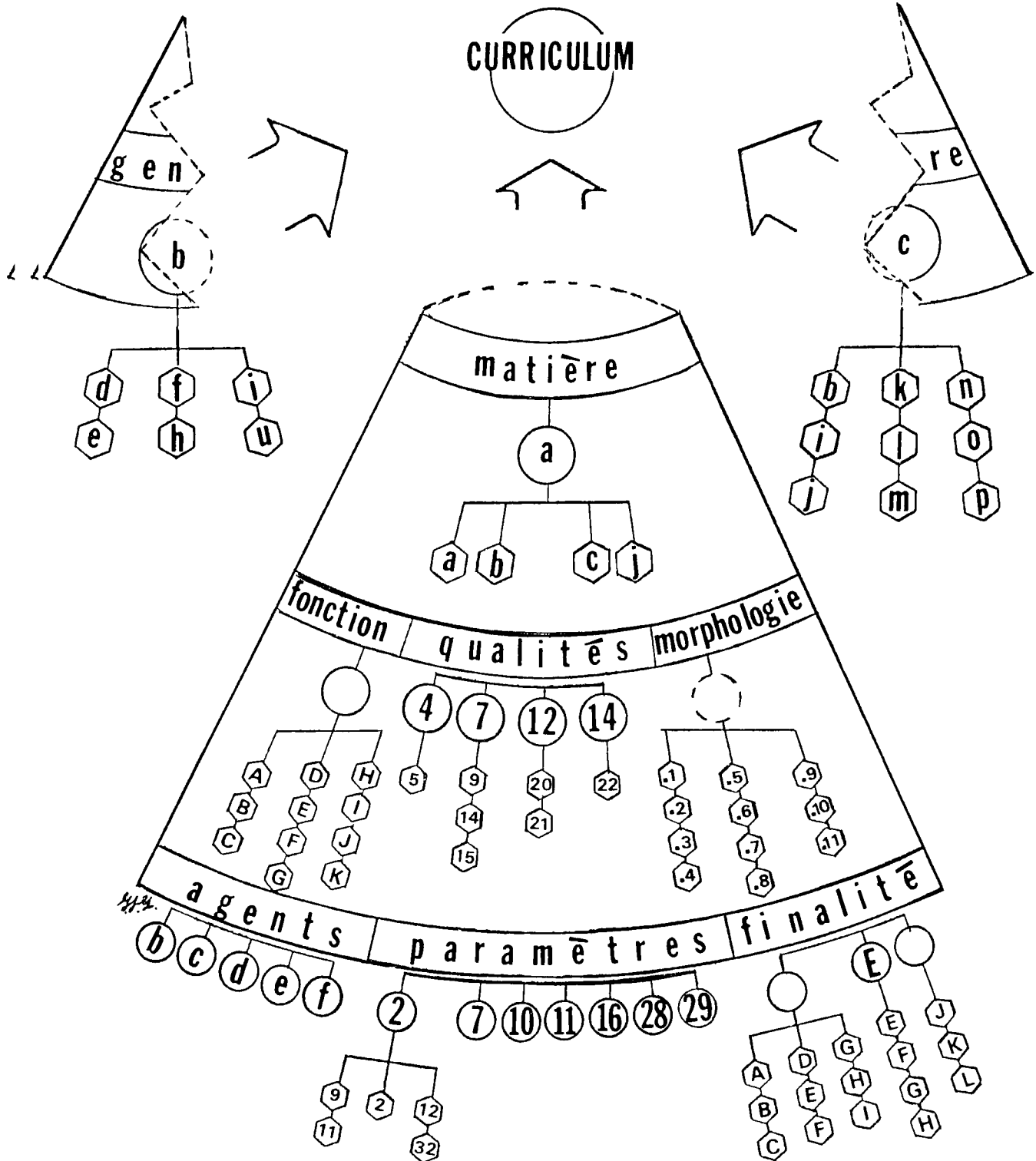


Figure 22.- Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum.

tableaux et celle de concrétiser l'interprétation qu'en fait celui qui l'utilise. Ce chapitre, qui présente la solution notionnelle du problème posé, fournira le tableau de la convergence conceptuelle, sa description et enfin, l'interprétation de son contenu.

1. Description du tableau.

Sous la forme d'un cône tronqué, ce tableau illustre les concepts qui expriment une convergence assez importante parmi les conceptions décrites par les oeuvres analysées dans cette recherche. A défaut de consensus, dont la carence apparaissait dès le début du travail entrepris, on a voulu illustrer les concepts le plus fréquemment attribués au curriculum par l'intermédiaire des différents attributifs décrits dans la première partie de ce document. Le cône de convergence est tronqué pour rendre compte de la divergence conceptuelle qui existe au sujet du genre du curriculum. Les deux genres apparaissent placés au haut du modèle, de chaque côté du terme curriculum. La cote d'identité qui figure immédiatement sous le mot "genre" représente chaque genre tel qu'identifié aux cours des deux dernières phases de la comparaison des données (graphiques II et III). Les notations littérales qui sont situées à l'intérieur des hexagones qui complètent chacun de ces tableaux, sont conformes aux cotes d'identités qui figurent dans la Grille

d'analyse du Profil intégré des attributs du curriculum I (p. 65), et illustrent les concepts qui ont été combinés lors de l'analyse du premier graphique I, celui de la fréquence proportionnelle des concepts (p. 120).

Le premier niveau du cône lui-même illustre la matière attribuée, le deuxième, les notes intrinsèques et le troisième, les notes extrinsèques. Les cotes encerclées représentent les concepts qui ont été retenus comme formant un consensus suffisant et sont les mêmes que celles qui ont été utilisées dans les graphiques II et III. Les cercles qui ne comportent aucune cote, identifient des énoncés nouveaux conçus au cours de la dernière phase de l'analyse, pour synthétiser un certain nombre de concepts dont la signification était apparente. Le cercle en pointillé, utilisé dans la catégorie "morphologie" indique une simple conclusion dégagée de l'ensemble des attributs et ne peut en aucune façon être considéré comme représentant un équivalent de l'ensemble des notes qui figurent sous lui. Les cotes encadrées par de petits hexagones sont celles qui figuraient dans la Grille d'analyse du Profil conceptuel intégré des attributs du curriculum (p. 65 - 68) et représentent des notes combinées selon leur signification, et qui sont synthétisées par les concepts représentés dans les cercles auxquels ces polygones sont reliés.

2. Analyse du tableau.

La matière, représentée ici par "a" et constituée "d'activités et d'expériences", est située au plus haut niveau du cône puisqu'elle est la seule catégorie englobante qui bénéficie de convergence conceptuelle dans les énoncés des auteurs (51%). Quant à la fonction, cette convergence, qui se situe plutôt au niveau de la signification globale des diverses fonctions proposées, gravite autour de l'idée de l'instrumentalité du curriculum par rapport à l'éducation. Bien que les qualités retenues soient assez générales ("planifié", "global", "agit à l'intention des élèves, en relation avec l'école"), elles fournissent certaines limites essentielles à la spécification des activités dont il s'agit et par voie de conséquence, du curriculum lui-même. Quant à la morphologie, elle ne sert en fait, qu'à ajouter à la spécification apportée par les qualités, lorsque, par leur description même, elle implique que les diverses activités qu'elle décrit, dépassent la simple notion d'activités scolaires au sens strict.

Les "agents" constituent la catégorie qui comporte le plus fort consensus comme le font d'ailleurs certains paramètres, ce qui illustre bien la préoccupation des théoriciens du curriculum, soit le problème de sa planification. On accorde en effet, plus de la moitié de l'attribution proportionnelle possible à la plupart des agents de l'élaboration

du curriculum comme en font foi toutes les notes illustrées ici. Viennent d'abord, les enseignants (80%), suivis des professionnels de l'éducation (orienteurs etc...) et les profanes, y compris les parents, ainsi que, dans une moindre mesure, les élèves et les organismes légaux. Certains paramètres retenus comportent en eux-même, avant leur combinaison avec certains autres, un consensus d'opinions de 50% et plus, ce sont: la "situation politique, économique et sociale" (7), la "culture et les valeurs" (10), "l'héritage culturel, le savoir" (11), la "Psychologie" (16), "les enfants, leur nature (28), leurs motivations" (29). On a donc ici, une véritable convergence conceptuelle concernant la causalité efficiente du phénomène tant à travers les agents qu'à travers les paramètres. Bien que la finalité utilise des énoncés différents, conformes à sa nature propre, elle ne constitue en fait, qu'une confirmation de la généralité caractéristique de la fonction (A=55%). Dans certains cas, les fins exprimées ne sont qu'une simple répétition des buts et objectifs de l'éducation communément acceptés. Dans d'autres, on a simplement déclaré que les fins du curriculum sont celles de l'éducation, ce qui confirme sa fonction instrumentale déjà décrite.

En dernier lieu, il faut relater la divergence très claire qui existe au sujet du genre dans lequel on situe le curriculum. Vu l'importance du genre, dans la définition

logique d'une réalité, on peut sans aucune hésitation, y situer l'explication de l'équivocité du terme en question. Il semble donc nécessaire de définir l'option la plus logique, face à l'ambivalence clairement démontrée par cette recherche, si l'on veut dépasser la simple confirmation du problème soulevé à son point de départ. Le prochain chapitre de ce travail tentera d'exprimer cette option.

CHAPITRE X

EBAUCHE D'UNE THEORIE GENERALE

Maintenant que la focalisation notionnelle recherchée dans cette analyse et concrétisée dans le "Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum", a délimité les zones de divergence et de convergence qui caractérisent les diverses notions du curriculum mises d'avant par les auteurs, le dernier chapitre de ce travail se présente comme une description théorique du phénomène recouvert par ce terme tant soit peu équivoque. Cette description se réalise dans l'énoncé d'une théorie embryonnaire, déduite des notions exprimées par les auteurs et susceptible de fournir la structure logique si nécessaire à la poursuite de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation et dans celui du "curriculum" en particulier.

L'examen des éléments convergents qui se dégagent de l'analyse, révèle que la plupart des auteurs déclarent que la fonction du curriculum est d'aider dans l'accomplissement des buts de l'éducation, précisant chacun à sa façon, soit de quels buts il s'agit, soit les objectifs intermédiaires pour y arriver. Le curriculum y est aussi considéré comme "global, planifié, composé d'expériences ou d'activités et comme agissant à l'intention des élèves en relation avec l'école". De plus on s'entend sur la nature des agents et

des paramètres qui conditionnent son existence. Quant à sa finalité, il faut examiner de plus près les trois énoncés retenus à la fin de l'analyse avant de tenter leur réduction en une seule, si celle-ci s'avérait possible et même nécessaire.

Si, comme le dit Hanlon¹, une théorie procède à partir de concepts particuliers vers des généralisations de plus en plus grandes et finalement, vers la généralisation qui puisse englober tous les cas particuliers, "cette espèce de vue en perspective qui révèle l'ensemble du panorama", il faut tenter de trouver la finalité globale du phénomène, applicable dans tous les cas et qui détermine l'aspect téléologique qui relie chaque cas, à la théorie qui en gouverne l'opération. Les énoncés-synthèses qui décrivent la finalité du curriculum, mentionnent les buts et objectifs généraux et particuliers de l'éducation ainsi que ses objectifs spécifiques en se référant dans ce dernier cas, à la définition proposée dans la taxonomie de Bloom². Ils mentionnent de plus, le changement dans le comportement comme fin du curriculum, ce qui n'est en quelque sorte, que la spécification du

1 James M. Hanlon, Administration and Education, Toward a Theory of Self-Actualization, Belmont, California, Wadsworth, 1968, p. 12.

2 Benjamin S. Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, p. 7, passim.

terme "buts et objectifs de l'éducation", dont les buts généraux et particuliers et les objectifs spécifiques, compilés dans l'index des équivalences (p.319+) ne sont que des illustrations.

Si l'on considère la notion générale du terme qui définit le comportement comme "les réactions d'un individu dans un milieu et une unité de temps donné"³, on peut en effet, assumer que l'éducation a pour objet la modification du comportement actuel et prospectif de l'éduqué, que cela s'accomplisse par l'acquisition de nouvelles connaissances, par la modification des attitudes ou encore par la maîtrise de nouvelles techniques psycho-motrices. Quelque soit la nature des postulats philosophiques, psychologiques, sociaux-culturels, ou physiques qui président à la définition du processus concret d'éducation, son résultat demeure toujours une modification quelconque dans le comportement manifeste ou interne du client et par voie de conséquence, à plus ou moins brève échéance, de la société dont il fait partie. Que cette modification ait sa source en l'individu lui-même, par le biais de "son âme spirituelle", de "sa logos", de "sa psyché", de son héritage physiologique et social, ou dans sa réaction à un stimulus externe quelconque, mécanique ou autre,

³ Norbert Sillamy, Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Librairie Larousse, 1967, p. 71.

ce changement actuel ou prospectif interne ou manifeste, demeure le résultat d'un même processus intentionnel, celui de l'éducation ou de l'apprentissage. Selon que l'on considère le point d'arrivée* ou le point de départ** de ce processus, on est mis en présence de l'apprentissage qui se définit comme l'acquisition d'un nouveau comportement à la suite d'une série d'expériences particulières, ou de l'éducation, la mise en oeuvre de ces expériences. Que celui-ci s'accomplisse dans le but d'assurer le bonheur actuel, futur ou éternel de l'individu ou de la personne, la stabilité de la société dans laquelle il vit ou encore la transformation profonde de cette dernière; que son propos soit d'assurer l'auto-actualisation de la personne ou son initiation à la société adulte, communiste, capitaliste, ou autre, l'intention initiale demeure un facteur important du processus et résulte toujours en une modification dans le comportement, laquelle lui est toujours plus ou moins conforme. La finalité du curriculum, tout comme celle de l'éducation, apparaît donc être le comportement nouveau, actuel ou prospectif, manifeste ou interne, réalisé chez l'éduqué, nonobstant les postulats assumés quant à la nature et au rôle de l'éducation et à la nature de l'homme et de l'univers.

Il reste maintenant à considérer le noeud de l'ambivalence conceptuelle qui rend difficilement intelligible le phénomène du curriculum. Cette situation prend sa source

* (sujet)
** (agent)

dans l'étymologie latine du terme lui-même. En effet, le "curriculum", c'est la course elle-même (le processus), mais c'est aussi le terrain, la piste, le tracé que suivra la course (le programme). Sans doute, la superposition du terme "curriculum" à celui de programme dans la littérature américaine (U.S.A.) d'éducation est-elle née de la nécessité de distinguer deux réalités différentes. Bien que l'approfondissement de la source historique de l'emploi de ce terme puisse être très intéressant, le propos de la présente recherche ne justifiait qu'une incursion, très sommaire, dans le passé, opération qui a permis de retracer l'origine moderne de cette expression dans les oeuvres de John Dewey et de quelques uns de ses contemporains. Considérant tantôt la course, elle-même, tantôt la piste de course, les auteurs qui ont succédé font allusion soit à un processus composé des activités ou expériences d'éducation, soit au plan d'éducation ou programme des activités d'éducation.

Bien que dans les deux cas, la matière qui compose le phénomène en question soit plus extensive que celle du traditionnel programme d'études, il semble superflu d'ajouter à la confusion, déjà omniprésente dans la littérature de langue anglaise qui traite d'éducation, en tentant de transposer cette expression dans le vocabulaire français de l'éducation sans en discerner la pertinence sous l'une ou l'autre de ses significations. Si le "curriculum" ne représente en

effet, qu'un programme dont la matière dépasse la simple description des activités d'étude proprement dites, pour couvrir toutes les expériences susceptibles de modifier le comportement des élèves, c'est-à-dire, toutes les expériences intentionnelles d'apprentissage ou d'éducation, il peut être exprimé en français, comme en anglais d'ailleurs, par l'expression "programme d'apprentissage ou d'éducation". On fait alors allusion soit à son point de départ, soit à son point d'arrivée, puisque l'éduqué reçoit la modification de comportement tandis que l'éducateur la provoque. Ces deux positions peuvent d'ailleurs se recouvrir complètement selon que l'on souscrit à l'une ou l'autre école de pensée d'où émanent les postulats assumés par les différentes théories particulières de l'éducation. Sous cette signification particulière, le maintien du concept "curriculum" apparaît superflu et l'on ne peut que souhaiter sa disparition la plus immédiate possible ou tout au plus éviter d'en encombrer la littérature française d'éducation.

Cependant, en assumant qu'il existe un programme dont l'objet soit l'éducation des élèves, c'est-à-dire que son propos soit de modifier le comportement de ceux qui poursuivent les expériences qu'il propose, on peut supposer qu'il existe, entre le résultat obtenu et l'intention initiale, un moyen terme constitué de l'interaction des divers facteurs tant intentionnels que nécessaires et fortuits qui peuvent

stimuler ou inhiber le résultat désiré. On peut donc conclure à l'existence d'un processus quelconque, d'une interaction intermédiaire entre l'apprentissage projeté et l'apprentissage réalisé que l'on pourrait appeler "curriculum educationis" par opposition à l'expression mieux connue "curriculum vitae". Dans une certaine mesure, cependant, la seconde inclue la première, tandis que les deux peuvent devenir identiques selon l'extension que l'on donne à cette dernière. Le "curriculum educationis" se distinguerait du second par le fait de sa finalité intentionnelle qui serait de modifier le comportement et se déroulerait plus spécialement au sein d'institutions établies à cette fin. Ce n'est qu'en contrôlant le mieux possible les paramètres de ce processus que l'on peut espérer améliorer le rendement de n'importe quel programme d'éducation et en arriver à une évaluation des résultats qui tienne compte de tous les facteurs qui peuvent les influencer.

Si, comme l'affirme Hanlon⁴, la théorie, du point de vue de la philosophie, doit répondre aux questions: "Qu'est-ce que c'est?", "Quelle est sa finalité?"; tandis que, du point de vue de la science expérimentale, elle répond aux questions: "Quelle est la structure du phénomène et comment

4 Hanlon, op. cit.

fonctionne-t-il?", on peut dire que l'analyse du cône de la convergence conceptuelle a permis de satisfaire aux critères d'une théorie philosophique. En effet, elle répond à la question "Qu'est-ce que c'est?", en fournissant une définition, ontologique ou physique, et même, quelques éléments de la définition descriptive. Elle répond aussi directement à la question sur la finalité. Quant aux questions posées par la science expérimentale sur la structure et le fonctionnement du phénomène, les données fournies par l'analyse sont souvent trop générales pour permettre de répondre de façon satisfaisante. En conséquence, l'ébauche théorique, énoncée plus bas, suggère des énoncés qui peuvent servir de postulats, selon la définition de Hanlon⁵ et des lois générales d'opération ou théorèmes qui devront être explicités davantage et confrontés, dans certains cas, à une vérification empirique. Il va sans dire que ni les postulats, ni les théorèmes n'ont la prétention d'être définitifs.

1. Postulats.

1. Le "curriculum educationis" ou démarche éducative est le processus de l'apprentissage organisé.

processus: ensemble de phénomènes conçus comme actifs et organisés dans le temps.

5 Ibid.

- apprentissage organisé: à la suite d'une série d'expériences ordonnées à cette fin, acquisition d'un nouveau comportement défini au préalable comme désirable.
2. Le "curriculum educationis" ou démarche éducative est constitué des expériences génératrices de l'apprentissage.
 3. La finalité du "curriculum educationis" ou démarche éducative est le nouveau comportement défini dans le programme d'apprentissage.
 4. La fonction du "curriculum educationis" ou démarche éducative est la génération de l'apprentissage désiré.
 5. Les sujets du processus de l'apprentissage organisé sont les personnes inscrites dans les institutions d'enseignement.
 6. Les agents du processus de l'apprentissage organisé sont les sujets eux-mêmes, ainsi que les professionnels chargés de favoriser la mise en oeuvre des modifications au comportement désirées (éducateurs, enseignants, psychologues, orienteurs etc...).
 7. Les agents-professionnels du processus sont les personnes, qui, après avoir fait des études dans des domaines particuliers de connaissance ont poursuivi des études dans les sciences connexes de l'éducation (psychologie, philosophie, sociologie) et dans les sciences proprement dites de l'éducation e.g. curriculum, docimologie, didactiques etc..., accomplissent des fonctions qui sont

- reliées directement à l'éducation institutionnalisée (enseignants, directeurs d'école, orienteurs, etc...).
8. Les agents-catalyseurs sont les personnes qui sont chargées de l'interprétation du programme d'apprentissage et de sa mise en oeuvre soit directement, soit indirectement, par l'intermédiaire d'instruments conçus pour rendre le processus plus efficace conformément aux postulats adoptés.
 9. Les instruments-catalyseurs sont les objets, machines, imprimés ou autre, qui sont utilisés en vue de la mise en oeuvre du processus de l'apprentissage organisé (volumes, matériel didactique, machines à enseigner etc...)
 10. Les opérations catalytiques sont les opérations mises en oeuvre pour favoriser les expériences du processus de l'apprentissage organisé, les méthodes, stratégies pédagogiques, utilisation du matériel didactique etc...
 11. Les postulats adoptés sont les théories philosophiques, psychologiques et sociologiques adoptées de façon consciente ou non consciente souvent confusément par les personnes qui ont un rôle plus ou moins direct à jouer dans le processus de l'apprentissage organisé ou qui sont sous-jacentes aux positions adoptées dans un programme d'apprentissage. Ils concernent la nature de l'homme, sa société, son éducation, ses motivations etc...

12. Les expériences qui composent le processus de l'apprentissage organisé sont multiples et variées, planifiées, fortuites ou nécessaires (inévitables, vu les circonstances).
13. Le processus de l'apprentissage organisé est composé des expériences d'apprentissage proprement dites, (études, activités parascolaires, orientation etc...) et des opérations catalytiques.
14. Le diagnostique conjoncturel analyse la nature et l'état des différents paramètres à mesure que le processus se déroule et procède aux corrections ou adaptations nécessaires du programme initial.
15. Les paramètres du processus de l'apprentissage organisé sont les données dont les variations provoquent une variation correspondante dans le processus lui-même.
16. Ces paramètres sont:
 - .1 le programme d'apprentissage qui exprime les buts et les objectifs que se proposent les organisateurs du processus organisé, ainsi que les moyens de les atteindre.
 - .2 le sujet lui-même
 - a. ses caractéristiques objectives, talent, santé, milieu familial etc...
 - b. ses caractéristiques subjectives, motivations, attitudes etc...

- .3 l'agent-professionnel
 - a. ses caractéristiques objectives, talent, compétence, santé etc...
 - b. ses caractéristiques subjectives, attitudes, motivations, conceptions personnelles etc...
- .4 le milieu où se déroule le processus
 - classe, milieu familial, école, communauté où elle évolue, société en général.
 - a. son aspect matériel: lieu physique, conditions matérielles etc...
 - b. son aspect socio-culturel et psychologique
 - activités culturelles disponibles, style de leadership adopté par les dirigeants, relations entre les confrères etc...
- .5 les connaissances ou le savoir disponible
 - a. comme déterminant des objectifs d'apprentissage
 - b. comme déterminant des opérations catalytiques
 - c. comme instrument du diagnostique conjoncturel.
- 17. Les paramètres du processus organisé sont:
 - a. réels: données factuelles dont les variations provoquent une variation correspondante dans le processus
 - b. dérivées: données dérivées des données réelles par le biais des postulats adoptés par les divers agents du processus.

18. Le processus de l'apprentissage organisé est global et planifié, c'est-à-dire qu'il intègre tous les paramètres qui interviennent au cours de la mise en oeuvre de l'une ou l'autre modification intentionnelle du comportement du sujet ainsi que la série complète des changements réalisés.
19. Le processus de l'apprentissage organisé peut être envisagé sous trois dimensions:
 - a. dimension verticale: celle qui rend compte du processus global selon leur succession dans le temps e.g. les classes.
 - b. dimension horizontale: celle qui rend compte d'une expérience particulière selon sa relation avec les autres expériences qui se déroulent dans une période de temps donné e.g. relations entre les matières d'une même classe.
 - c. dimension intégratrice: celle qui rend compte de la convergence des paramètres, e.g. congruence entre les objectifs du programme et ceux de l'agent-professionnel.

2. Théorèmes ou lois d'opération.

1. La convergence paramétrique est systémique
 - a: Toute modification à l'un ou l'autre des paramètres provoque une modification correspondante à l'ensemble du processus ainsi qu'à chacun de ses constituants.

- b: Toute divergence de l'un ou l'autre paramètre, par rapport à l'ensemble des paramètres ou un ou plusieurs autres paramètres provoquent une diminution de l'efficacité du processus global et peut même produire un effet contraire aux objectifs proposés.
- c: Toute pression sur l'un ou l'autre paramètre particulier en vue de modifier le processus global est considérablement réduite par une espèce de phénomène homéostatique qui tente de rétablir l'équilibre interne du processus.
2. L'importance relative des agents du processus varie selon les postulats philosophiques, psychologiques et sociologiques adoptés par les éducateurs (planificateurs, agents-adultes etc...).
 3. L'agent-professionnel du processus en est le catalyseur en ce sens qu'il stimule le processus, le degré de son intervention ouverte y est déterminé par les postulats adoptés pour le programme d'apprentissage et sa propre conception du rôle qu'il a à jouer dans le déroulement du processus de l'apprentissage organisé.
 4. Les instruments-catalyseurs sont en quelque sorte, le prolongement de l'agent-catalyseur et sont utilisés dans le processus dans la mesure où le programme d'apprentissage le prescrit ou selon l'interprétation que fait l'éducateur de sa fonction dans la mise en opération du processus.

5. Les expériences qui constituent le processus de l'apprentissage organisé sont:
 - a. planifiées: celles qui sont proposées dans le programme d'apprentissage et qui suggèrent les stratégies et méthodes à employer par les agents tant pour favoriser indirectement le processus que pour l'accomplir, c'est-à-dire qu'il décrit les opérations catalytiques aussi bien que les expériences d'apprentissage proprement dites.
 - b. fortuites ou nécessaires: celles qui surgissent lors de la mise en oeuvre concrète du programme et n'ont pas été prévues lors de sa planification, elles peuvent être nécessaires, c'est-à-dire, imposées par la conjoncture situationnelle où le processus se déroule, ou fortuites, lorsqu'elles apparaissent sans être forcément imposées au processus; dans les deux cas, leur intégration rationnelle au processus doit être assurée par le diagnostic conjoncturel opéré par les agents du processus.
6. Bien que le paramètre "programme d'apprentissage" soit le fondement de la rationalité du processus, celle-ci est maintenue, durant l'opération du processus, grâce au diagnostic conjoncturel mis en oeuvre soit par l'agent-professionnel seul, soit par l'agent-professionnel et le sujet.

7. Le paramètre "programme d'apprentissage" est le véhicule d'expression du groupe ou de l'institution (état, organisme officiel, groupement religieux etc...) qui est considéré comme ultimement responsable de l'institution où se déroule le processus de l'apprentissage organisé.
8. Bien que le paramètre "programme d'apprentissage" soit le fondement de la rationalité nécessaire à tout processus organisé, son influence sur ce dernier est toujours moins grande que celle des autres paramètres vu sa nature de paramètre dérivé.
9. Le programme peut être plus ou moins directif selon les postulats adoptés par les responsables de l'existence de l'institution où se déroule le processus de l'apprentissage organisé.
10. Le programme d'apprentissage précise les buts et objectifs du processus global de l'apprentissage organisé en suggérant leur contenu cognitif, affectif et psychomoteur, et suggère les média à employer pour les atteindre (contenu d'information, méthodes, opérations et instruments catalytiques). Il propose aussi diverses méthodes en vue de diagnostiquer l'efficacité du processus à atteindre les buts proposés.
11. La responsabilité de l'élaboration du programme d'apprentissage est confiée aux organismes, statutaires ou

autres, qui sont responsables du maintien de l'institution où se déroule le processus de l'apprentissage organisé. Ils peuvent confier la tâche concrète de cette élaboration aux agents-professionnels et aussi aux sujets, conformément aux postulats adoptés par les responsables ultimes du maintien de l'institution.

12. Les postulats adoptés dans les diverses phases du processus de l'apprentissage organisé peuvent devenir un facteur inhibiteur de ce processus lorsqu'ils sont divergents. Ils nuisent alors à la convergence paramétrique puisqu'ils la réduisent partiellement dans plusieurs paramètres (programme, milieu social, agents etc...).
13. L'influence des paramètres agent et sujet est toujours plus grande que celle des autres paramètres vu leur nature de dérivateurs des paramètres dérivés.
14. Bien que le paramètre réel sujet soit l'influence dominante du processus en tant que foyer de son déroulement, son influence comme paramètre dérivé s'accroît dans la mesure où diminue l'influence du paramètre dérivé éducateur.
15. Les paramètres "agents" et "sujets" ont une influence directe sur le processus vu leur nature de paramètre réel et une influence indirecte vu leur nature de paramètre dérivé. Cette dérivation s'opère par le biais des conceptions et des attentes mutuelles des divers agents.

16. La nature réelle du paramètre "milieu" s'accroît dans la mesure de l'immédiateté de celui-ci par rapport au processus de l'apprentissage organisé tandis que sa nature dérivée décroît.

Bien que les exigences de la science expérimentale imposent habituellement une expérimentation contrôlée des lois d'opérations attribuées à un phénomène avant de les considérer comme tel, la difficulté, pour les sciences humaines, de créer les conditions idéales de laboratoire, rend la satisfaction de cette exigence souvent impraticable. Cependant certaines lois énoncées précédemment ne sont que des généralisations inférées de situations particulières constatées, dans les faits, par les différents auteurs; ce qui leur donne en fait, une validité statistique. On peut, par exemple, citer le cas des agents de l'élaboration des programmes confiée à des organismes statutaires ou encore celui des dimensions verticales et horizontales du processus. Il en est sans doute autrement dans le cas de la convergence paramétrique qui n'est apparu que très implicitement au cours de l'analyse mais qui se veut conforme à la théorie générale des systèmes. Elle permet cependant l'élaboration d'une multitude de lois dérivées qui devrait être vérifiées expérimentalement avant d'être énoncées. La conclusion de cette recherche suggèrera quelques hypothèses qui lui sont consécutives et qui pourraient servir de point de départ à des recherches subséquentes.

RESUME ET CONCLUSIONS

Après avoir parcouru un certain nombre d'écrits qui traitaient du "curriculum", on a d'abord constaté l'équivocité manifeste du terme et du même coup, la carence de consensus concernant la nature du phénomène qu'il recouvre. Cette constatation, confirmée par une lecture plus approfondie et extensive des écrits a alors démontré la nécessité d'une étude plus complète et systématique du sujet en vue d'en arriver à une notion claire et définie du phénomène lui-même, qui semblait, du point de vue de l'auteur, constituer le domaine propre d'une science de l'éducation.

Présumant que l'utilisation d'un même terme par divers auteurs laissait supposer l'existence d'une notion commune sous-jacente, bien que différente sous certains aspects et que chacun exprimait sa notion particulière propre au moyen de notes qu'il attribuait au terme en question ou à son équivalent, on a voulu comparer les divers attributs exprimés par différents auteurs. On découvrirait ainsi la réalité commune décrite par chacun, en même temps que les sources de l'équivocité du terme employé.

Cette comparaison a été réalisée selon une démarche d'analyse comparée empruntée à Bereday et au moyen d'une classification des définitions proposée par Patry, dans la tradition aristotélicienne. Elle a servi de cadre de référence à la détermination des notes attribuées au terme

curriculum. Cette classification a fourni la nomenclature des modes d'attribution selon lesquels les notes peuvent être attribuées au curriculum. On a ensuite développé une méthodologie qui tient compte de la triade inversée--message--pensée-réel--et qui définit les caractéristiques linguistiques selon lesquelles les différentes notes peuvent être attribuées au curriculum. Ces caractéristiques linguistiques fournissent les "indices de signification" qui ont permis de découvrir les "attributifs" ou modes d'attribution selon lesquels les auteurs ont attribué diverses notes au sujet analysé.

La description et la justification logique de la méthodologie suggérée ainsi que la position du problème étudié, constituent la première partie du travail. Elle est suivie du traitement proprement dit des données et de la solution du problème posé. Cette dernière, qui forme la dernière partie de la recherche, propose une intégration des notions convergentes tout en délimitant clairement les points de divergence; elle décrit finalement le phénomène lui-même ainsi que les lois de son opération.

Bien que les conclusions de cette analyse comparative confirment l'équivocité anticipée, elles ont clairement démontré l'existence de consensus quant à la matière, la fonction et les buts du curriculum. De plus, elles ont permis de reconnaître et d'esquisser le domaine d'une éventuelle science de l'éducation organisée, réalisant ainsi le propos exprimé

au départ.

Les techniques d'analyse utilisées dans cette recherche, particulièrement en ce qui a trait aux "indices de signification" qui ont permis la définition linguistique des attributifs ainsi que le regroupement des concepts pourraient être précisées et considérablement améliorées. Ceci pourrait être accompli dans une étude plus approfondie des domaines de la linguistique, de la logique et de la communication. Au chapitre de la linguistique, le vaste domaine de la synonymie serait, du point de vue de l'analyste, un fertile champ de recherche.

Il semble cependant que le propos de cette analyse ait été réalisé de façon satisfaisante et que sa modeste contribution au domaine de l'éducation puisse être grandement enrichie par une multitude de recherches subséquentes. En terminant, qu'il soit permis d'en suggérer quelques unes, sous la forme d'hypothèses de travail.

Hypothèses de recherche

1. L'incongruence entre les postulats adoptés par ceux qui élaborent les programmes, les parents des élèves, les agents-catalyseurs et les sujets (élèves) sont des facteurs inhibiteurs du processus de l'apprentissage organisé.
2. L'incongruence entre certaines caractéristiques objectives de l'agent-professionnel et les mêmes caractéristiques objectiv

des sujets sont des facteurs inhibiteurs du processus de l'apprentissage organisé.

3. L'incongruence dans le style d'autorité adopté par les différents niveaux d'autorité à l'intérieur de l'école est un facteur inhibiteur du processus de l'apprentissage organisé.
4. L'incongruence des postulats adoptés par divers agents-professionnels qui travaillent avec un même groupe de sujets est un facteur inhibiteur du processus de l'apprentissage organisé.
5. L'incongruence entre les motivations des éducateurs et les objectifs de l'institution où ils évoluent sont des facteurs inhibiteurs du processus de l'apprentissage organisé.
6. L'incongruence entre les postulats adoptés officiellement par une institution et les démarches concrètes qu'elle propose est un facteur inhibiteur du processus de l'apprentissage organisé.
7. L'incongruence entre le style d'autorité imposé à un enseignant par l'institution dans laquelle il évolue et celui que ce dernier juge le plus adéquat est un facteur inhibiteur du processus de l'apprentissage organisé.
8. Les attitudes des sujets et celles des agents ont une influence paramétrique mutuelle dans le processus de l'apprentissage organisé.

9. L'efficacité du processus de l'apprentissage organisé est directement proportionnelle à la directivité du programme d'apprentissage.
10. Le rendement du processus de l'apprentissage organisé est directement proportionnel à la clarification des postulats adoptés par les différents groupes impliqués.
11. L'efficacité du processus de l'apprentissage organisé est directement proportionnelle à l'attitude positive de l'agent-professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

1. Problématique et fondements méthodologiques.

A. Sources principales

Alexander, Hubert G., The Language and Logic of Philosophy, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1972, 362 p.

Ce volume, divisé en trois parties, veut jeter les bases d'une étude de la relation qui existe entre le langage et la pensée humaine. Dans sa première partie, il traite des problèmes de la communication, de la grammaire et de la pensée, des modes de symbolisation et de la nature de la signification. Ce sont les trois premiers chapitres de cette partie de l'oeuvre, qui traitent respectivement, de la communication, du langage et des symboles qui ont servi de fondement rationnel à l'analyse du problème de la communication inhérent aux données analysées dans ce travail.

Bereday, George Z. F., Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.

Ce volume, divisé en quatre parties, est une introduction à l'étude systématique de l'éducation comparée. La première partie présente une théorie générale et des méthodes de recherches particulières. Elle propose ensuite les subdivisions éventuelles du domaine ainsi que les étapes méthodologiques de la formation des étudiants en éducation comparée. Dans le deuxième chapitre de cette partie, l'auteur décrit les phases de l'analyse comparée: description et interprétation des données, juxtaposition et comparaison proprement dite. Celles-ci ont servi de guide à la démarche générale entreprise dans cette recherche.

Bittle, Celestine N., The Science of Correct Thinking, Milwaukee, Bruce, 1937, x-386 p.

Ce traité de logique aristotélicienne a surtout servi dans l'introduction et dans la définition du modèle d'analyse des données. Il a servi de guide dans les explications fournies au sujet des divers modes de prédication.

Bloom, Benjamin S., et al., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956, 207 p.

-----, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II, Affective Domain, New York, David McKay, 1964, xiv-196 p.

Présumant que les objectifs énoncés sous forme de comportements ont leur contrepartie dans le comportement des individus et que ces comportements peuvent être observés, décrits et ensuite classés, ces deux volumes présentent une taxonomie des fins de l'éducation qui les divise en buts généraux et en objectifs spécifiques qui sont ensuite subdivisés en objectifs cognitifs, affectifs et psycho-moteurs. Les définitions proposées dans ces volumes, ont été utilisées dans le classement des attributs exprimant la finalité du curriculum.

Goodlad, John I, Curriculum: The State of the Field, dans Review of Educational Research, vol. 39, June 1969, p. 367-375.

Cet article en particulier, et tout ce numéro en général, du périodique cité, fournissent un assez bon aperçu du problème général étudié dans cette recherche.

Hanlon, James M., Administration and Education, Toward a Theory of Self-Actualization, Belmont, California, Wadsworth, 1968, v-213 p.

Après avoir traité, dans son introduction, de la relation qui existe entre la théorie et la pratique et avoir présenté les éléments existentiels de toute théorie tant philosophique qu'expérimentale, l'auteur présente deux séries d'énoncés. La première définit les éléments statiques de la théorie de l'administration scolaire qu'il propose, tandis que, dans l'autre, il exprime la liste de ses lois d'opération. L'introduction de cette oeuvre a été la source de la notion de "théorie" adoptée dans la conclusion de cette recherche.

Patry, Marcel, Réflexions sur les lois de l'intelligence humaine, Montréal, Fides, 1965, 143 p.

Ce volume qui se veut "un guide méthodique qui permet à l'étudiant en philosophie de refaire à son compte, le chemin parcouru par ses devanciers", présente une série de réflexions progressives sur les lois de la pensée humaine. Ces réflexions sont puisées tant dans la logique classique que moderne et fournissent de très intéressantes synthèses de leur cheminement. C'est dans un chapitre de ce volume intitulé "L'universel et la connaissance scientifique", qu'a été puisé le modèle utilisé comme structure fondamentale de l'analyse des données qui ont été comparées dans cette recherche.

Piché, Roland, A Definitional Study of J. S. Bruner's Explanation of a Fundamental Internal Structure of Knowledge in the Process of Education, Thèse de doctorat non publiée, présentée à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, 1974, xii-265 p.

Avec le propos d'élucider le concept de la structure interne fondamentale du savoir, proposé par Bruner, dans "Process of Education", l'auteur présente une analyse de cette oeuvre dans laquelle il utilise la notion de définition présentée par Patry, dans l'oeuvre commentée précédemment. Dans son troisième chapitre, il présente des définitions linguistiques qui correspondent aux différents types de définitions présentés dans ce modèle. Ce sont ces définitions qui ont servi de guide dans les définitions des attributifs qui figurent dans le travail actuel.

Thonnard, F.-J., A. A., Précis de Philosophie en harmonie avec les sciences modernes, Tournai, Société de Saint Jean l'évangéliste, Desclée, 1950, vii-1791 p.

Ce traité de philosophie présente, selon une perspective thomiste, une étude complète des problèmes soulevés par la philosophie et les sciences expérimentales, depuis les classiques grecques, jusqu'à nos jours. On y a puisé lors de la définition de la proposition générale ainsi que dans la description des attributifs extrinsèques.

Werner, Charles, La philosophie grecque, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1962, 255 p. (no 14).

Ce volume, qui trace les traits essentiels des grandes doctrines grecques, présente un chapitre qui traite de la notion de forme chez Aristote, en la mettant en relation avec celle de matière. Dans cette recherche ce dernier a servi de guide dans la définition de l'attributif physique.

B. Sources secondaires

Aristotle, Aristotle's Metaphysics, translated with commentaries and glossary by H. G. Apostle, Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1966, xiii-498 p.

Cette anthologie a permis de puiser à leur source, les notions classiques concernant la cause, le genre et la différence, la matière et la forme.

Banerjee, Nikunia Vihari, Language Meaning and Persons, London, England, George Allen and Unwin, 1963, 173 p.

Cet essai philosophique, qui comporte un passage intitulé "Thought, Language and Action", a fourni des lumières

très pertinentes lors de l'étude du problème de la communication du message de chaque auteur.

Beck, W. S., Modern Science and the Nature of Life, Harcourt, Brace and World, 1957.

Dans un passage traitant des problèmes de l'organisation du "curriculum", Taba cite un passage de cette oeuvre. C'est cette citation qui a été reprise à l'intérieur d'un extrait plus ample, emprunté à Taba dans la revue rétrospective du problème soulevé dans cette recherche.

Black, Max, Margins of Precision, Essays in Logic and Language, Ithaca and London, Cornell University Press, 1970, 277 p.

Cet essai philosophique comporte des passages très éclairants sur les différences qui existent entre la signification d'énoncés prescriptifs ("Should") et celle des déclarations de faits ("Is").

Britton, Karl, Communication, a Philosophical Study of Language, College Park, Maryland, McGrath, 1970, xv-287 p.

Cette étude comporte une revue intéressante des divers usages qu'on fait du langage et une analyse des différents sens qui peuvent être donnés à la signification communiquée par une proposition ("meanings of meaning").

Clarke, Richard F., Logic, New York, Benziger Brothers, xix-497 p.

Ce traité de philosophie catholique a servi de référence d'appui dans la définition des divers attributifs déduits du modèle original de Patry.

Crumley, Thomas, Logic, Deductive and Inductive, New York, McMillan, 1943, 442 p.

Ce traité de logique classique a servi de référence complémentaire à la référence principale lors de l'élaboration du modèle d'analyse.

Deleuze, Gilles, Différence et répétition, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 411 p. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

Cette étude pose la question de la nature de la "quiddité" et étudie les diverses positions prises par les auteurs, en particulier, Aristote. Ce passage fournit un excellent aperçu de la conception aristotélicienne de la différence.

Dougherty, Kenneth F., Logic, An Introduction to Aristotelian Formal Logic, Peekskill, New York, Graymoor, 1956, 158 p.

Cette introduction à la logique d'Aristote présente des explications très claires de ses notions fondamentales et fournit des exercices qui permettent de les appliquer à des cas concrets.

Gardeil, H.-D. Initiation à la Philosophie de Saint-Thomas-d'Aquin, Vol. II, Cosmologie, Paris, Editions du Cerf, 1957, 162 p.

-----, Initiation à la Philosophie de Saint-Thomas-d'Aquin, Vol. IV, Métaphysique, Paris, Editions du Cerf, 1956, 237 p.

Ce traité de philosophie thomiste tente de demeurer le plus fidèle possible à la pensée du philosophe et présente d'ailleurs à la fin de chaque volume, une traduction d'extraits de son texte original accompagnée de ce texte lui-même. Il a été utile dans la compréhension de la notion de cause en particulier.

Goulet, Georges L., Analyse descriptive et interprétative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis, travail non publié présenté à l'Université d'Ottawa, 1975.

Cette analyse a fourni les données qui ont été comparées au cours de la recherche actuelle.

Grenet, Paul-Bernard, Ontologie, Analyse spectrale de la réalité, Paris, Beauchesne, 1959, 244 p., (Coll. "Cours de philosophie Beauchesne").

Ce traité présente diverses notions philosophiques en les situant dans leur contexte historique. Il s'est avéré utile dans la compréhension des prédicaments et de la causalité.

Kaminski, Jack, Language and Ontology, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1969, 241 p.

Ce volume présente un chapitre intéressant sur l'inférence ou la fonction du langage.

Kane, Dennis C., The Art of Inference and Predication, New York, Sheed and Ward, 1969, 241 p.

Ce traité de logique, très pratique, fournit des explications claires, des exercices de compréhension et des extraits d'auteurs célèbres cités comme exemples des démonstrations énoncées. Il parle, entr'autres choses, des relations qui existent entre les mots et la prédication, les concepts et la prédication et les définitions et la prédication.

Larkin, Sister Miriam Therese, Language in the Philosophy of Aristotle, The Hague, Paris, Mouton, 1971, 109 p.

Ce volume présente une analyse très intéressante de la théorie de la signification proposée par Aristote, qu'il introduit par un passage traitant de Platon et le langage.

Leblond, J.-M., Logique et méthode chez Aristote, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1939, 168 p.

Dans le quatrième chapitre de ce volume, l'auteur présente une étude intéressante de la distinction apportée par Aristote entre la définition et la démonstration.

Maritain, Jacques, Eléments de Philosophie II: L'ordre des concepts I, petite logique, Paris, Librairie Pierre Tequi, éd., 1951, xi-352 p.

Ce traité de logique formelle a été utilisé dans l'élaboration des fondements méthodologiques comme complément au volume de Patry.

McCrorry, David Lawrence, The Concepts of Curriculum Theory: An Analysis, Case Western Reserve University, 1974, Thèse non publiée, citée dans "Dissertation Abstracts", 1974, p. 6008-A.

Cette thèse est citée dans la revue rétrospective des auteurs présentée au moment de la position du problème étudié dans cette recherche.

McDiarmid, Garnet L., The Meaning of Curriculum... and its Development, dans Education Canada, vol. 2, no 2, June 1971, p. 27-33.

Cet article, qui tente de démêler la confusion qui existe entre les termes "Programs", "Courses of Study" et "Curriculum", est cité dans la revue rétrospective des auteurs présentée lors de la position du problème étudié dans cette recherche.

Oesterle, John A., Logic, the Art of Defining and Reasoning, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1952, 232 p.

Ce traité, plutôt scolaire, a été utilisé comme référence complémentaire lors de l'élaboration des fondements méthodologiques de cette recherche.

Robert, Paul, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du nouveau Littré, 1970, 1970 p.

Certaines définitions de termes spécifiques ont été puisées directement dans ce dictionnaire.

Rule, Ian Austin Christopher, A Philosophical Inquiry into the Meaning(s) of "Curriculum", New York, New York University, 1973, Thèse non publiée, citée dans Dissertation Abstracts, p. 671-672A.

Cette thèse est citée dans la revue rétrospective des auteurs présentée lors de la position du problème étudié dans cette recherche.

Searles, Herbert L., Logic and Scientific Methods, An Introductory Course, New York, Ronald Press, 1968, x-359 p.

L'auteur met d'abord en relation, "Logique" et "Signification", pour traiter ensuite de la logique traditionnelle et de la logique symbolique et finalement de la méthode scientifique.

Sillamy, Norbert, Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Librairie Larousse, 1967, 319 p.

Certaines définitions spécifiques utilisées dans cette recherche ont été puisées directement dans ce dictionnaire.

Ubbelohde, Robert Allan, Axiological Analysis and Curriculum Theorizing, Thèse de doctorat non publiée, présentée à l'University of Wisconsin-Milwaukee, 1972, copie xérogaphiée par Xerox University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1974, 482 p.

Cette thèse est citée dans la revue rétrospective des auteurs présentée lors de la position du problème étudié dans cette recherche.

Wartofsky, Marx W., Conceptual Foundations of Scientific Thought, New York, Macmillan, 1968, xii-560 p.

Dans un chapitre intitulé "The Genesis of Scientific Thought", l'auteur parle de la forme, de la fonction et de la matière selon la perspective aristotélicienne. La définition de l'attributif physique proposée dans cette recherche est largement tributaire de ce chapitre.

2. Oeuvres analysées.*

Alberty, Harold B., et Elsie J., The Curriculum, New York, Macmillan, 19 , xiv-512 p. (1)

Après avoir affirmé leur engagement à promouvoir la démocratie à travers l'éducation, les auteurs de ce volume présentent un programme d'éducation apte à réaliser cet objectif. Ils en décrivent les paramètres et l'organisation ainsi que les méthodes d'une éventuelle amélioration du processus complet d'éducation.

Alexander, William M., et J. Galen Saylor, Curriculum Planning for Modern Schools, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, x-534 p. (2)

Ce volume constitue une tentative de définition des principes fondamentaux qui doivent présider à la prise de décisions pertinentes à la planification d'un curriculum en pays démocratique.

Alexander, William M., ed., The Changing High School Curriculum: Readings, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, xii-532 p. (2)

Ce volume constitue une collection de théories, de comptes-rendus de recherche et d'expériences pratiques choisis de façon à illustrer diverses positions prises au sujet de questions complexes et controversées ayant trait à l'éducation.

Alexander, William M., Vynce A. Hines, et al., Independent Study in Secondary Schools, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, 187 p. (2)

Ce volume présente le rapport d'une recherche effectuée dans 36 institutions choisies parmi 317 écoles secondaires qui déclarent avoir en opération, un "independent study plan". Après avoir examiné l'état et les possibilités de ces programmes, les auteurs affirment que cette approche pourrait bien rendre possible l'individualisation, tant attendue, du programme de l'école secondaire.

Alexander, William M., et Glenys G. Unruh, Innovations in Secondary Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, vii-245 p. (2)

* Les oeuvres qui ont été soumises au processus complet de l'analyse comparative sont identifiées par la cote d'identité de leur auteur respectif placée entre parenthèses, à la fin de chaque référence.

Ce volume décrit les innovations, jugées valables, apportées à l'école secondaire et consacrent un chapitre à la description de diverses approches au processus de changement lui-même.

Anderson, Vernon E., Principles and Procedures of Curriculum Improvement, New York, Ronald, 2nd edition, 1965, xi-498 p. (3)

Présentant comme thème fondamental de son volume, la conception que les relations humaines sont la clé du processus d'amélioration du curriculum, l'auteur offre un traité sur l'élaboration de celui-ci. Il y traite surtout de ses agents et de ses paramètres.

Beauchamp, George A., Planning the Elementary School Curriculum, New York, Allyn and Bacon, 1956, xi-195 p. (4)

L'auteur offre ce processus de planification en guise de solution aux nombreux problèmes qui confrontent les éducateurs de son temps. Il en décrit les agents et certains de ces paramètres et suggère enfin une démarche de planification du curriculum.

-----, Curriculum Theory, Wilmette, Ill., 1961, 1968, 1975, x-216 p. (4)

Les trois éditions de ce volume constituent un cheminement qui évolue au rythme des nouveaux développements dans le domaine du curriculum. La dernière propose un chapitre qui se veut être le coeur de la théorie générale proposée par Beauchamp, laquelle constitue un effort unique dans le domaine étudié.

-----, et Kathryn E., Comparative Analysis of Curriculum Systems, Wilmette, Illinois, Kagg Press, 1972, vii-166 p. (4)

Ce volume constitue une étude comparative des pratiques d'élaboration du curriculum aux Etats-Unis et dans un groupe choisi de pays d'Europe occidentale.

Beckner, Weldon, et Joe D. Cornett, The Secondary School Curriculum, Content and Structure, Intext Educational Publishers, International Textbook Company, 1972, xvi-495 p. (5)

Ce volume est un effort d'application des concepts mis de l'avant par les tenants de la "structure des disciplines", à la sélection et à l'organisation du contenu du curriculum de l'école secondaire.

Beechhold, Henry F., The Creative Classroom, Teaching Without Textbooks, New York, 1971, xiii-332 p.

L'auteur présente une revue critique du présent système d'éducation qu'il considère comme inhibiteur de la créativité, et propose une solution aux faiblesses décrites.

Benne, Kenneth D., et Bozidar Muntyan, Human Relations in Curriculum Change, New York, Dryden Press, 1951, xiii-363 p. (6)

Ce volume est une anthologie des écrits de divers experts dans le domaine de l'élaboration de transformations sociales, appliqués au processus de changement du curriculum.

Bent, Rudyard K., et Adolph Unruh, Secondary School Curriculum, Lexington, Massachusetts, 1969, xi-468 p. (7)

Bien que ce volume présente une très brève introduction à une théorie du curriculum, il en vient très rapidement à la conception traditionnelle d'une étude de ses paramètres et d'une série de prescriptions concernant son contenu et les méthodes de son évaluation et de sa modification.

Billet, Roy O., Improving the Secondary School Curriculum, New York, Teachers Practical Press, 1970, xxvii-364 p. (8)

Ce volume traite d'abord des aspects de l'élaboration et de l'amélioration du curriculum qui se rapportent à l'ensemble de sa planification. Il traite ensuite des divers domaines particuliers qui forment son contenu proprement scolaire.

Bishop, Lloyd K., Individualizing Educational Systems, New York, Harper and Row, 1971, xi-269 p. (Series in Administration) (9)

Ce volume présente les principales méthodes employées tant dans les écoles élémentaires que secondaires au cours des dix dernières années pour promouvoir un enseignement plus individualisé. Cette présentation se concrétise dans la description de programmes et de techniques employés à cette fin.

Bjerstedt, Ake, Educational Technology, New York, Wiley, 1972, 280 p.

Ce volume présente d'abord les principes fondamentaux de l'enseignement programmé. Il décrit ensuite les diverses phases de l'analyse du système de l'enseignement programmé et finalement les modifications nécessaires et l'évaluation du système dans son ensemble.

Bobbit, Franklin, Curriculum Making in Los Angeles, Chicago, University of Chicago Press, 1922, v-106 p. (10)

Cette monographie est un rapport sur le processus de réévaluation des programmes d'étude entrepris dans la ville

de Los Angeles en 1921 avec la collaboration de l'auteur, employé pour conseiller les autorités locales.

-----, How to Make a Curriculum, Cambridge, Massachusetts, Houghton Mifflin, Riverside Press, 1924, 292 p. (10)

Ce volume présente le plan de l'approche utilisée dans la révision des programmes dans les écoles de la ville de Los Angeles en 1921.

-----, The Curriculum of Modern Education, New York, McGraw-Hill, 1941, xii-419 p. (10)

Partant du principe qu'on peut apprendre à vivre sainement et que le meilleur moyen de le faire est de vivre une vie saine, l'auteur propose un curriculum conforme à son principe de base.

-----, The Curriculum, New York, Arno Press and The New York Times, 1971, reproduction de l'oeuvre originale publiée en 1918 par The Riverside Press, Cambridge, Mass., 295 p. (Coll. American Education Its Men, Ideas, and Institutions) (10)

Cette oeuvre, considérée comme le classique du curriculum constitue la première tentative d'élaboration d'une théorie générale du curriculum. Elle en décrit la nature, les paramètres et le processus de son élaboration. Malgré son recul par rapport aux progrès actuels des sciences humaines, elle constitue encore aujourd'hui l'oeuvre majeure en ce domaine.

-----, et al., Curriculum Investigations, Chicago, University of Chicago Press, 1926, vii-202 p. (10)

Cette monographie présente les résultats obtenus dans diverses enquêtes qui avaient pour objectif d'élucider certains problèmes propres à l'élaboration du curriculum.

Buffie, Edward G., et John M. Jenkins, Curriculum Development in Non Graded Schools, Bloomington, Indiana University Press, 1971, xv-303 p. (11)

Ce volume décrit l'école sans classes (non graded), le processus de changement qui doit être entrepris pour passer du système traditionnel à ce nouveau régime et finalement fournit une description en profondeur d'écoles où ce processus est déjà en cours.

Burdin, Joel L., et John D. McAuley, Elementary School Curriculum and Instruction, New York, Ronald, 1971, vii-470 p. (12)

Ce volume insiste sur le rôle de l'enseignant dans sa salle de classe en vue de promouvoir un "curriculum" efficace. Il explique de nouveaux programmes et les méthodes à employer pour les implanter dans la salle de classe.

Caswell, Hollis L., Program Making in Small Elementary Schools, Nashville, Tennessee, Division of Surveys and Field Studies, George Peabody College for Teachers, 1930, 77 p. (13)

Ce volume traite de l'aspect technique de l'élaboration quotidienne du programme immédiat dans une petite école dont le programme est centré sur la matière.

-----, Curriculum Improvement in Public School Systems, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1950, x-462 p. (13)

Ce volume présente une vue d'ensemble des opinions de ses auteurs au sujet des structures administratives nécessaires à l'élaboration du "curriculum" et un bref aperçu historique des influences subies par celui-ci. Sa partie la plus importante est cependant constituée de rapports d'expériences faites par ses différents auteurs dans le domaine de l'élaboration de programmes.

-----, et Doak S. Campbell, Curriculum Development, New York, American Book Company, 1935, xvii-600 p. (13)

Cette oeuvre présente un traité assez complet de toute la question du curriculum en insistant davantage sur le processus de son développement.

Charters, Werret Wallace, Curriculum Construction, New York, Arno Press and The New York Times, 1971, reproduction de l'oeuvre originale publiée en 1923, par The Macmillan Co., New York, 1923, xii-352 p., (Coll., American Education, its Men, Ideas and Institutions). (14)

Ce volume présente une théorie du fonctionnement de l'élaboration du "curriculum" dans son ensemble et de la construction des programmes spécifiques de chaque matière.

Clark, Leonard H., Raymond Klein, et John B. Burks, The American Secondary School Curriculum, New York, Macmillan, 1972, xv-607 p. (15)

Ce volume décrit certains postulats préalables à l'élaboration du programme. Il traite ensuite des éléments qui constituent habituellement les activités d'une école tant scolaires que parascolaires etc. Il présente ensuite une revue des développements en cours dans les domaines de l'organisation scolaire et du curriculum.

Connelly, Michael F., ed., Elements of Curriculum Development, dans Curriculum Theory Network, Monograph Supplement, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1971, 176 p.

Ce supplément monographique présente une série d'articles écrits par les spécialistes du domaine et qui traitent de la relation entre la théorie et la pratique dans l'élaboration du curriculum. Il présente ensuite certaines positions prises par divers auteurs concernant quelques aspects particuliers du domaine. Il procède finalement à une revue critique de certains projets en cours et de l'état de la recherche pertinente.

Counts, George S., The Senior High School Curriculum, Chicago, University of Chicago Press, 1926, xii-160 p. (16)

Cette monographie présente le rapport d'une recherche effectuée en 9e, 10e, 11e et 12e année dans les écoles de quinze villes américaines allant des grands lacs au golf du Mexique au printemps de 1924. Elle examinait les tendances générales de leurs programmes d'études ainsi que les positions philosophiques au sujet de l'éducation prises par l'administration et le personnel de ces institutions.

Dale, Edgar, Building a Learning Environment, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa, 1972, vii-132 p. (17)

Cette monographie présente une série d'essais pertinents à l'éducation et qui s'adressent plus particulièrement aux enseignants novices, aux parents et aux profanes intéressés à l'éducation.

Dewey, John, The Child and the Curriculum and The School and Society, Chicago, University of Chicago Press, 1956, xv-159 p., (Coll. Phoenix Books). (18)

Ce volume contient deux oeuvres du grand philosophe américain, dont la première, publiée pour la première fois en 1902, indique assez discrètement la notion de curriculum que ce dernier proposait.

-----, Experience and Education, New York, Collier Books, 1963, 90 p., (Coll. The Kappa Delta Pi Lecture Series) (18)

Ce court volume constitue la reformulation de certaines idées du philosophe près de vingt ans après la parution de "Democracy and Education". Il comporte une analyse lucide des deux mouvements communément appelés "éducation traditionnelle" et "éducation progressiste".

-----, John Dewey on Education, Selected Writings, edited with an introduction by Reginald D. Archambault, New York, Random House, 1964, xxx-439 p., (Coll. The Modern Library). (18)

Cette anthologie est présentée comme tentative d'inventaire systématique des écrits du philosophe au sujet de l'éducation. Elle traite d'abord du paramètre "héritage culturel" tant du point de vue instrumental qu'efficient, puis du paramètre "société" et fournit finalement certains principes pédagogiques.

-----, Democracy and Education, New York, Free Press, 1966, vi-366 p. (Première édition, New York, Macmillan, 1916.) (18)

Cette introduction à la philosophie de l'éducation constitue l'oeuvre classique de l'éducation en pays démocratique. Son influence demeure prépondérante jusque dans les plus récentes réformes scolaires envisagées.

-----, Interest and Effort in Education, Portway Bath, England, Cedric Chivers, 1969, reproduction de l'édition de 1913, ix-101 p. (18)

Dans cette courte monographie, l'auteur démontre la relation qui existe entre l'effort de l'élève et son intérêt pour ce qu'il a à faire et la fécondité de leur convergence.

Dixon, Keith, ed., Philosophy of Education and the Curriculum, Oxford, Great Britain, Pergamon Press, 1972, v-205 p.

Ce volume contient une analyse épistémologique de certaines disciplines de la pensée humaine présentée par divers auteurs selon leur compétence particulière. Il offre de plus un intéressant chapitre qui fait la synthèse de différentes théories de l'apprentissage.

Doll, Ronald C., Curriculum Improvement: Decision-Making and Process, Boston, Mass., Allyn and Bacon, 1964, xvii-440 p. (19)

Ce volume traite des différents paramètres considérés lors de l'élaboration du "curriculum" et présente ensuite la démarche à suivre tant pour l'amélioration du programme que pour son évaluation.

-----, et al., Organizing for Curriculum Improvement, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953, 77 p. (19)

Dans ce document, les auteurs confrontent trois différentes approches qui peuvent être employées lorsqu'on veut améliorer systématiquement un programme. Il s'agit de

l'approche centralisée, décentralisée, ou à simple coordination centrale. Ils présentent un exemple d'approche à coordination centrale.

Doll, Ronald C., et Ruch C. Cook, The Elementary School Curriculum, Boston, Mass., Allyn and Bacon, 1973, xiv-481 p. (19)

Ce volume traite de la planification du "curriculum" en indiquant les caractéristiques positives et négatives de divers points de vue. Il constitue un excellent manuel de base pour l'étude du sujet.

Dressel, Paul L., College and University Curriculum, Berkeley, California, McCutchan, 1971, vi-325 p. (20)

Ce volume tente de fournir une structure pour l'étude du curriculum et un modèle pour la solution des problèmes qu'il soulève.

Faunce, Roland C., et Nelson L. Bossing, Developing the Core Curriculum, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1958. (21)

Ce volume présente la définition et les fondements éducatifs du "core curriculum" dans la société démocratique américaine et le mode d'implantation de ce dernier tant dans la communauté que dans l'école et la salle de classe.

Feyereisen, Kathryn V., John A. Fiorino, et Arlene T. Nowak, Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach, New York, Appleton-Century-Crofts, Meredith, 1970, xii-338 p. (22)

La deuxième partie de ce volume traite de l'amélioration du "curriculum" considéré comme un système. Il en présente les éléments et la méthode d'analyse.

Frost, Joe L., et G. Thomas Rowland, Curricula for the Seventies, Boston, Mass., Houghton Mifflin, 1969, 440 p. (23)

L'auteur présente d'abord une analyse des paramètres qui influencent le développement du "curriculum" en s'attachant plus particulièrement à l'aspect psychologique. Il suggère ensuite des programmes particuliers pour chaque domaine de la pensée humaine.

Frymier, Jack R., et Horace C. Hawn, Curriculum Improvement for Better Schools, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1970, xiv-270 p. (24)

Ce volume traite des considérations théoriques et pratiques impliquées dans l'élaboration du "curriculum" et présente ensuite une série d'études de cas décrivant

différentes expériences d'élaboration et d'évaluation dont il dégage enfin certaines conclusions, particulièrement intéressantes dans le domaine de l'évaluation.

Gattegno, Caleb, What we Owe Children, The Subordination of Teaching to Learning, New York, Outerbridge and Dienstfrey, 1970, iii-116 p.

Ce volume propose une méthode d'enseignement basée sur des processus d'apprentissage déjà acquis par l'enfant avant d'aller à l'école tel que celui de l'apprentissage du langage. Il suggère que cette méthode fera de l'enseignant un scientifique, maître de critères conscients de contrôle de l'apprentissage.

Goodlad, John I., School Curriculum and the Individual, Watham, Mass., Blaisdell, 1966, viii-259 p. (25)

Ce volume est constitué d'une série d'articles et de conférences présentés par l'auteur et traitant de la fonction de l'école et de l'individu, de l'organisation de l'école, de la salle de classe et du "curriculum". Il présente enfin une vue prospective de l'école de demain.

-----, Renata Von Stoephasus, et M. Frances Klein, The Changing School Curriculum, New York, The Fund for the Advancement of Education, 1966, 122 p. (25)

Ce volume est un rapport d'analyse des divers "curriculum materials" produits par un nombre toujours croissant de "projects" voués à l'amélioration de la matière enseignée dans les écoles américaines.

Greenberg, Selma, Betty, Selected Studies of Classroom Teaching: A Comparative Analysis, Scranton, Pennsylvania, International Textbook, 1970, xi-160 p.

Le propos de cette analyse est de rendre évidentes les aires de convergence et de divergence qui existent entre les recherches sur le "curriculum" effectuées par Bellack, Flanders, Hughes, Smith et Taba, afin d'établir ce qui est connu au sujet du comportement des élèves et des enseignants dans la salle de classe.

Gwynn, J. Minor, et John B. Chase, Jr., Curriculum Principles and Social Trends, New York, Macmillan, 1969, x-660 p. (26)

Ce traité sur le "curriculum", explore ses paramètres, décrit les différentes tendances actuelles du processus d'élaboration des programmes et présente divers modèles qui peuvent être utilisés pour le réviser.

Havenstein, A. Dean, Curriculum Planning for Behavioral Development, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1972, 64 p. (27)

Cette plaquette est un guide dans l'élaboration d'un programme fondé sur le comportement, un programme qui représente les connaissances et les comportements utilisés dans les diverses institutions sociales. Il fournit les outils pour le développement systématique d'un programme applicable dans des situations très diversifiées. Il comporte des formules préparées à l'avance en vue d'assurer que les éléments essentiels au programme ont été considérés. Ce document est très technique.

Herrick, Virgil E., Strategies of Curriculum Development, The works of V. E. H. compiled by Dan V. Andersen, James B. Macdonald, Frank B. May, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books, 1965, x-195 p. (28)

Ce volume, composé d'oeuvres sélectionnées, inédites pour la plupart, se divise en trois parties traitant du développement d'une théorie des esquisses de programme et une autre, de l'enseignement ainsi que d'une méthode de recherche propre à ce domaine.

Hertzberg, Alvin, et Edward F. Stone, Schools are for Children, An American Approach to the Open Classroom, New York, Schocken Books, 1971, 231 p. (29)

Ce volume décrit la vie dans certaines écoles à aire ouverte de Grande-Bretagne et tente de démontrer comment deux principaux d'écoles élémentaires américaines envisagent la possibilité d'une application d'un tel système dans leur propre milieu.

Inlow, Gail M., The Emergent in Curriculum, New York, Wiley, 1973, viii-342 p. (30)

Ce volume décrit les divers éléments nouveaux qui émergent dans le domaine du curriculum. Après avoir fait état de sa propre position, qu'il qualifie d'éclectique, il traite des diverses préoccupations des spécialistes du domaine et des divers paramètres qui influencent le curriculum lui-même.

Kaplan, Marshall, Gans, et Kahn, Children and the Urban Environment: A Learning Experience, New York, Praeger, 1972, xvii-142 p. (Coll. Praeger Special Studies in U.S. Economic, Social, and Political Issues)

Ce volume est une évaluation du "Urban Conservation Project" réalisé par le poste de télévision WGBH de Boston sous le titre: "Si vous demeurez dans une ville, où demeurez-vous?" Il décrit quelques uns des problèmes et des succès

vécus lors de la mise en opération d'une nouvelle unité d'enseignement proposée pour l'étude du milieu urbain.

Karlin, Muriel Schoenbrun, et Regina Berger, Experiential Learning: An Effective Program for Elementary Schools, West Nyack, New York, Parker, 1971, 233 p.

Ce volume suggère diverses techniques et expériences significatives pour rendre plus actifs, les enfants engagés dans le processus d'apprentissage. Il fournit d'abord des considérations générales sur le sujet et ensuite propose certaines applications concrètes à des groupes de matières spécifiques.

Keith, Lowell, Paul Blake, et Sidney Tiedt, Contemporary Curriculum in the Elementary School, New York, Harper and Row, 1968, xii-228 p. (31)

Ce volume traite de l'ensemble du domaine du curriculum et pourrait assez bien être considéré comme un manuel destiné à des étudiants-maîtres.

Kerr, John F., ed., Changing the Curriculum, London, England, University of London Press, 1968, 109 p. (Coll. Unibook) (32)

Ce volume est un recueil d'articles pertinents au curriculum. Le premier, sous la signature de l'éditeur lui-même, pose le problème de la réforme du curriculum de façon très lumineuse.

Kilpatrick, William Heard, Remaking the Curriculum, New York, Newson, 1936, 128 p. (33)

Ce volume est une collection d'articles de revue regroupés par l'auteur lui-même. Posant que les nouvelles conditions sociales nécessitent une remise en question du curriculum et de tout ce qui concerne l'éducation, il passe en revue ses divers paramètres et propose sa propre solution aux problèmes posés par cette situation particulière.

-----, et al., The Educational Frontier, Arno Press and The New York Times, 1969, reproduction de l'édition de 1933, vi-325 p., (Coll. American Education, Its Men, Ideas, and Institutions) (33)

Ce volume est le résultat d'un travail collectif de plusieurs auteurs, dont Kilpatrick et Dewey. Chacun y présente, selon son propre style, un chapitre, dont l'ensemble constitue l'annuaire de la "National Society of College Teachers of Education" de 1933 traitant de la philosophie de l'éducation.

King, Arthur R., Jr., et John A. Brownell, The Curriculum and the Disciplines of Knowledge, New York, Wiley, 1966, xv-213 p. (34)

Postulant leur propre définition du curriculum et la relation intime de celui-ci avec le savoir moderne qu'ils caractérisent comme humaniste, les auteurs présentent un modèle du domaine entier du savoir moderne d'où ils déduisent une théorie du curriculum. Ils traitent ensuite des questions pratiques de son élaboration, de son évaluation, de son enseignement et de sa remise à jour continuelle.

King, Edith W., The World: Context for Teaching in the Elementary School, Dubuque, Iowa, Wm. C. Brown, 1971, xii-227 p.

Ce volume est avant tout un traité de l'enseignement des sciences sociales à l'école élémentaire. Postulant un cadre humaniste pour les sciences sociales ainsi que l'intégration de celles-ci avec les arts, ce volume présente des programmes, des techniques et des projets qui incorporent le concept d'une perspective universelle à l'enseignement des sciences sociales, des langues, de la musique, des arts plastiques et de la littérature à l'école élémentaire.

Kopp, O. W., et David L. Zufelt, Personalized Curriculum: Method and Design, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1971, v-134 p. (35)

Ce volume décrit l'élaboration du curriculum de l'école élémentaire comme une opération concertée de multiples éléments. Il souligne le rôle de conseiller dévolu plus particulièrement à l'enseignant. Il énumère les diverses forces qui ont amené les récents changements dans les méthodes d'enseignement et les programmes d'études.

Krugg, Edward A., Curriculum Planning, New York, Harper and Brothers, 1957, xiv-336 P. (Coll. Education for Living Series) (36)

Ce volume traite des démarches accomplies dans la planification du curriculum en vue d'en faire un processus efficace. Il en présente le fondement rationnel, les techniques et les procédés démocratiques.

-----, The Secondary School Curriculum, New York, Harper and Row, 1960, xi-555 p. (Coll. Exploration Series in Education) (36)

Après avoir défini la nature et le rôle de l'école secondaire aux Etats-Unis, l'auteur traite du contenu et de l'organisation du programme d'enseignement proposé pour les classes de 7e à 12e année et de la relation de ce dernier avec l'élémentaire et l'universitaire.

Lavatelli, Celia Stendler, Walter J. Moore, et Theodore Kaltsounis, Elementary School Curriculum, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, ix-344 p. (37)

Proposant un "mariage" entre les nouveaux programmes des années '60 avec un approche individualisée et sans formalités, particulièrement attentive aux enfants des milieux défavorisés, les auteurs traitent des questions fondamentales reliées au curriculum quant à sa nature, ses fondements et son élaboration.

Manning, Duane, Toward a Humanistic Curriculum, New York, Harper and Row, 1971, xiii-306 p. (38)

Après avoir défini l'école "humaniste", l'auteur traite de son organisation, de son personnel et du programme qu'elle devrait offrir.

McAshan, H. H., Writing Behavioral Objectives, a New Approach, New York, Harper and Row, 1970, xi-111 p.

Ce volume traite des techniques et procédés concrets à utiliser dans l'élaboration d'objectifs de comportement et de rendement en fonction des buts généraux établis. Il fournit des définitions, des exemples etc.

Miel, Alice, Changing the Curriculum, A Social Process, New York, Appleton-Century-Crofts, 1946, xii-242 p. (39)

Ce volume présente une analyse critique des démarches de l'élaboration du curriculum au niveau local et une évaluation de celles-ci en fonction des notions plus larges et des processus de la transformation sociale en général. Il présente, en appendice des documents qui illustrent la démarche accomplie dans certaines situations scolaires concrètes.

Morrisson, Henry C., The Curriculum of the Common School, from the Beginning of the Primary School to the End of the Junior College, Chicago, University of Chicago Press, 1940, xiii-681 p. (40)

Après avoir posé quelques définitions et traité des fondements sociologiques de l'éducation, l'auteur fait une étude critique de ce qui devrait constituer le programme d'études des écoles conformément à leurs objectifs. Dans un dernier chapitre, il traite de la relation qui existe entre "curriculum" et programme.

Nerbovig, Marcella H., Unit Planning: A Model for Curriculum Development, Worthington, Ohio, Charles A. Jones, 1970, xii-96 p.

Ce petit volume décrit les procédés à employer dans l'élaboration du plan d'une unité d'apprentissage, les recherches préliminaires à l'opération, la détermination des

objectifs de comportement et le mode d'évaluation des résultats.

Nutting, William C., Designing Classroom Spontaneity, Case-action Learning, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1973, xiii-239 p. (41)

Après avoir délimité une série de buts de l'éducation élémentaire et démontré la pertinence de l'approche proposée, ce volume présente des exemples concrets d'écoles où elle est en marche. Il décrit ensuite les démarches systématiques de son implantation.

Parker, J. Cecil, T. Bentley Edwards, et William H. Stageman, Curriculum in America, New York, Thomas Y. Crowell, 1962, xix-587 p. (42)

L'auteur présente d'abord une image fictive de sa façon d'entrevoir l'école. Il fait ensuite une revue critique des divers fondements philosophiques de l'éducation et des buts qu'on y propose pour l'école. Il traite ensuite de l'élaboration du curriculum et passe en revue toutes les matières qui doivent y être incluses ainsi que les activités connexes.

Parker, J. Cecil, et Louis J. Rubin, Process as Content: Curriculum Design and the Application of Knowledge, Chicago, Rand McNally, 1966, v-66 p., (Coll. Rand McNally Curriculum Series). (42)

Les auteurs posent d'abord les fondements théoriques de l'approche particulière qu'ils proposent et suggèrent ensuite le mode d'élaboration d'un curriculum dont le contenu est centré sur le processus du savoir et de l'activité humaine.

Pritzkau, Philo T., On Education for the Authentic, Scranton, Pennsylvania, International Textbook Company, 1970, ix-148 p.

Cet essai traite surtout de l'implication de l'individu dans l'élaboration du curriculum. Il parle du développement de la signification des connaissances humaines chez celui qui apprend.

Ragan, William B., et Gene D. Shepherd, Modern Elementary Curriculum, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971, x-524 p. (43)

Ce volume constitue un excellent manuel de base pratique pour l'enseignement du curriculum élémentaire aux étudiants-maîtres.

Rugg, Harold, That Men May Understand, An American in the Long Armistice, New York, Doubleday, Doran, 1941, xvii-355 p. (44)

Ce volume raconte la querelle qui eut lieu entre les deux grandes guerres entre les tenants de l'école dite "progressiste", dont l'auteur lui-même, et ceux de l'école dite "traditionnelle".

-----, ed., Democracy and the Curriculum, The Life and Program of the American School, New York, D. Appleton-Century, 1939, xiv-536 p. (44)

Ce 33e annuaire de la "John Dewey Society" présente une étude critique de la société américaine des années '30. Les auteurs y définissent douze facteurs critiques de l'"American Problem" et traitent ensuite de la relation qui existe entre l'ordre social et l'école, des ressources créatrices des Etats-Unis, de la relation entre la culture et la croissance individuelle. Ils parlent finalement de la vie et du programme de l'école.

Rugg, Harold, et al., The Foundations of Curriculum-Making, New York, Arno Press and The New York Times, 1969, reproduction de l'édition de 1926, xi-237 p. (Coll. American Education, Its Men, Ideas, and Institutions). (44)

Ce 26e annuaire de la "National Society for the Study of Education", présente un inventaire de la démarche de l'élaboration du curriculum aux Etats-Unis. Elle est d'abord constituée d'une revue historique, d'une description et d'une évaluation des pratiques contemporaines et finalement, d'une déclaration des principes fondamentaux de la réforme du curriculum.

Schwab, Joseph J., College Curriculum and Student Protest, Chicago, University of Chicago Press, 1969, vii-303 p.

Ce volume examine les protestations qui ont eu lieu sur les campus des universités en tant que symptomatiques des maux de l'éducation reçue, l'ineptie et l'ignorance des étudiants, indices des déficiences du curriculum. Il fait ensuite l'inventaire des ressources disponibles en vue de son amélioration. Il prescrit finalement une série de remèdes tirés de son analyse des ressources.

Shuster, Albert H., et Milton E. Ploghoft, The Emerging Elementary Curriculum, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1970, vii-596 p. (45)

La première partie de cette oeuvre présente les fondements de son approche du curriculum, la deuxième décrit le contenu du curriculum tandis que la troisième élabore les principes de la modification du curriculum de l'école élémentaire.

Smith, B. Othanel, Harry S. Broudy, et Joe R. Burnett, Democracy and Excellence in American Secondary Education, Chicago, Rand McNally, 1965, viii-302 p. (Rand McNally Education Series) (46)

Cette étude de la théorie du curriculum traite des paramètres sociaux, psychologiques et logiques du curriculum, définit les objectifs qui en découlent et propose un programme d'études.

Smith, B. Othanel, William O. Stanley, et J. Arlan Shores, Fundamentals of Curriculum Development, Harcourt, Brace and World, 1957, xvii-650 p. (46)

Ce traité du curriculum insiste plus particulièrement sur les aspects sociologiques tant dans ses paramètres que dans l'organisation même de son développement et de ses éléments.

Smith, Louis M., et Pat M. Keith, Anatomy of Educational Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary School, New York, Wiley, 1971, vii-404 p.

Ce volume est une analyse critique de changements majeurs dans le curriculum et le milieu d'une école et de leurs conséquences sur son personnel.

Stahl, Dona Kofod, et Patricia Anzalone, Individualized Teaching in Elementary Schools, West Nyack, New York, Parker, 1970, 218 p.

Ce volume propose des suggestions concrètes pour mettre en pratique la théorie de l'enseignement individualisé. Il en discute les principes et propose des méthodes d'éducation qui peuvent être utilisées dans cette approche.

Stratemeyer, Florence B., The Effective Use of Curriculum Materials, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1931, reprint ed. by AMS Press, New York, 1972, 161 p. (47)

Ce volume est constitué d'un rapport de recherche sur l'utilisation des matériaux tels que volumes, feuilles volantes, programmes d'études, etc. dans la préparation des étudiants-maîtres à l'enseignement élémentaire. Il comporte aussi le rapport d'une recherche sur les activités des enseignants, analysées à la lumière des principes éducatifs reconnus, lorsqu'ils utilisent ce matériel.

-----, et al., Developing a Curriculum for Modern Living, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1947 (1957), v-740 p. (47)

Ce volume traite de l'ensemble du curriculum en portant une attention toute particulière à la mise en relation

des besoins de l'individu et de ceux de la société concrétisée dans des "persistent life situations". Ces dernières sont ensuite développées en fonction de l'organisation traditionnelle du curriculum. Il présente ensuite des exemples illustrant cette approche particulière et termine par un article sur l'amélioration du curriculum.

-----, Guides to a Curriculum for Modern Living, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1952, 60 p. (47)

Cette plaquette élabore et illustre certaines idées du volume du même titre de façon à les rendre accessibles non seulement aux enseignants et aux spécialistes mais aussi aux profanes. On y insiste de façon particulière sur le développement d'un curriculum qui aura comme résultat des changements positifs dans le comportement social des élèves.

Stratemeyer, Florence B., et Herbert B. Bruner, Rating Elementary School Courses of Study, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1926, ix-193 p. (47)

Cette monographie est le rapport d'une recherche qui avait pour but l'évaluation des procédés employés dans les programmes d'études et l'élaboration du curriculum.

Taba, Hilda, Curriculum Development, Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962, xiv-514 p. (48)

Ce traité de l'élaboration du curriculum établit assez clairement sa propre position théorique sur le sujet et fournit une analyse extensive des paramètres culture et psychologie. Il présente aussi des propositions claires concernant la planification et l'organisation du curriculum ainsi que les stratégies en vue de sa modification.

Tanner, Daniel, Secondary Curriculum, Theory and Development, New York, Macmillan, 1971, xiv-459 p. (49)

Ce traité présente une revue succincte du domaine, établit la relation qui existe entre l'intégration du curriculum et l'éducation générale et explore finalement les développements récents dans les programmes de chaque domaine particulier de la pensée humaine.

Taylor, Philip H., How Teachers Plan their Courses, Studies in Curriculum Planning, London, England, National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1970, 115 p.

Ce volume constitue le rapport d'une recherche effectuée dans des écoles secondaires de Grande-Bretagne en 1969.

Elle avait pour but principal, d'analyser la conception des enseignants concernant la planification du curriculum, le mode et la fréquence de leur participation à cette opération. Son but secondaire était d'étudier la perception des élèves par rapport à leur programme d'études. Elle portait exclusivement sur l'anglais, les sciences et la géographie.

Thomas, George I., et Joseph Crescimbeni, Individualizing Instruction in the Elementary School, New York, Random House, 1967, xiv-428 p. (50)

Ce volume présente une étude critique des écoles élémentaires "graded" et une revue des innovations à ce niveau de l'éducation. Il propose ensuite une série d'études critiques des divers groupes de matières qui composent le programme de l'école élémentaire.

Turner, Joseph, Making New Schools, New York, David McKay, 1971, xxii-302 p. (51)

Ce volume constitue une analyse critique des innovations et des projets de réforme de programmes en cours dans les écoles des Etats-Unis.

Tyler, Ralph W., Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago Press, 1949, vi-128 p.

Ce petit volume exprime une façon de voir le programme d'enseignement comme un instrument fonctionnel de l'éducation et constitue un très bon précis de son élaboration.

Vargas, Julie S., Writing Worthwhile Behavioral Objectives, New York, Harper and Row, 1972, ix-170 p.

L'auteur traite de la question de l'élaboration des objectifs de façon claire et concrète au moyen d'une espèce de cours d'enseignement programmé et finalement traite de l'élaboration d'une unité d'enseignement complète.

Wilson, Craig L., The Open Access Curriculum, Boston, Allyn and Bacon, 1971, xii-304 p. (52)

L'auteur définit son approche particulière au curriculum, en énumère les facteurs limitatifs et décrit le programme d'études générales ("academic") qu'il contiendrait.

Wittes, Simon, People and Power, A Study of Crisis in Secondary Schools, Ann Arbor, Michigan, Institute for Social Research, University of Michigan, 1970, vii-106 p.

Ce volume présente le rapport d'une recherche effectuée dans plusieurs "Senior High School" américains et qui tentait de répondre aux questions: "Quelle relation y a-t-il entre le mode institutionnel de prise de décision dans

une école et les sentiments d'apathie, d'impuissance et d'aliénation des élèves? Les différences dans la structure du pouvoir ont-elles un effet sur l'attitude d'un élève par rapport à son aptitude à contrôler son milieu?"

Wright, Betty Atwell, Louie T. Camp, et al., Elementary School Curriculum, Better Teaching Now, New York, Macmillan, 1971, xi-403 p. (53)

Ce volume étudie le curriculum du point de vue de trois de ses paramètres, la psychologie, la sociologie et la philosophie et du nouveau rôle dynamique qu'il assigne aux enseignants.

APPENDICE 1

PROFILS INDIVIDUELS DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM,
IMPUTES PAR CHAQUE AUTEUR

Auteur: Alberty

Cote d'identité: 1

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUESAttributif essentiel physique:

- toutes les ACTIVITES offertes par l'école, aux élèves

Attributif essentiel logique:

- somme des ACTIVITES D'APPRENTISSAGE offertes par l'école. (M.S.)

Attributif descriptif:

FONCTION: opérer les changements conformes à la philosophie de l'école et à ses buts.

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUESAttributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- résultat d'apprentissage vérifié positivement
- volumes adoptés
- programmes d'étude fixés d'avance
- problèmes, intérêts et besoins de
 - l'enfant
 - l'état
- organisation logique des domaines de connaissance ou de parties de ceux-ci
- valeurs adoptées par ceux qui déterminent ce qui sera enseigné

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
6. Organismes légaux ___; 7. Organismes para-légaux ___;
8. Organismes professionnels en général ___;
9. Organismes professionnels d'éducateurs ___;
10. Organismes profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: atteinte des buts de l'école
2. Objectif cognitif ___; 3. ...affectif ___; 4. ...psycho-moteur ___.

Auteur: Alexander

Cote d'identité: 2

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUESAttributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE* offertes par l'école.
* contenu et opérations mentales
-

Attributif essentiel logique:

- série totale des OCCASIONS D'APPRENTISSAGE offertes par une école particulière à l'intention de ses élèves
 - programme des écoles (M.L.)
-

Attributif descriptif:

FONCTION: offrir des occasions d'atteindre les buts de l'école

FORME: QUALITES: son intégration se fait sous deux aspects:

- horizontal: selon les parties à un moment donné
- vertical: selon les unités utilisées aux divers stades successifs de la vie des élèves

MORPHOLOGIE: curriculum inclue les aspects suivants d'un programme d'étude:

- programmes scolaires (class) composés de matières fixes
 - activités parascolaires (extra-class)
 - services: orientation et santé
bibliothèque
nourriture et transport
services spéciaux pour enfance
exceptionnelle
 - vie sociale de l'école
 - relations interpersonnelles parmi
 - enseignants
 - élèves
 - politiques et "procedures" du programme d'enseignement
-

Auteur: Alexander

Cote d'identité: 2

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUESAttributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- société: - ses exigences, valeurs, structures
 - les évènements qui s'y déroulent ("sputnik")
 - les conditions sociales du milieu où:
 - se déroule l'éducation
 - évolue l'élève
- école: - en général: - ses fonctions
 - ses buts: leurs fondements
 - valeurs et convictions sociales du groupe où elle évolue
 - besoins, capacités et motivations des élèves
 - conception de la société au sujet du rôle, de la fonction de la responsabilité de l'école.
 - en particulier: - ses facilités d'enseignement
 - son organisation (horaires, personnel...)
- savoir: nature et structure - ensemble des connaissances actuelles de l'homme, leur disponibilité
 - matière ou discipline définit le cadre du curriculum
- élèves: - caractéristiques individuelles (habilités, succès, etc...)
 - généralisations et concepts concernant les enfants et les jeunes.
- idées des agents de l'élaboration du curriculum sur:
 - les buts de la société et de l'école
 - la nature du savoir
 - le processus de connaissance

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES: 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8. professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs X;
 10... profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: changement dans le comportement de chaque élève
 OBJECTIF: 2... cognitif X; 3... affectif ___; 4... psychomoteur ___.

Auteur: Anderson

Cote d'identité: 3

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUESAttributif essentiel physique:EXPERIENCES que les enfants poursuivent en milieu scolaire (M.S.)Attributif essentiel logique:- MOYENS ou EXPERIENCES planifiés (M.S.) que les enfants EPROUVENT et par lesquelles leur comportement est changé.Attributif descriptif:FORME: MORPHOLOGIE

- expériences vécues en classe
- activités parascolaires (extra-class)
- services - bibliothèque
 - santé
- réunions d'école
- excursions dans la communauté
- communauté elle-même en tant que source des expériences d'apprentissage

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUESAttributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- l'école: - milieu de la salle de classe: - équipement, situation physique
 - cours: - matières
 - façons de procéder ("procedures")
 - enseignant: - attitudes
 - compétence
 - personnalité
 - compagnons de classe
 - autres membres du personnel éducatif
 - programmes d'étude: - matière (content)
 - matériaux didactiques disponibles
 - la société, sa culture: - schème commun de valeur et de loyautés: principes et objectifs
 - modes habituels: - d'éprouver des sentiments
 - de penser
 - de se comporter
 - série d'espoirs ("expectations") communs
 - les ressources de la communauté
-

Auteur: Anderson

Cote d'identité: 3

Attributif de causalité initiale: 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

6...légaux X; 7...para-légaux X; 8... professionnels en
général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
10...profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - changements de comportement

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Beauchamp

Cote d'identité: 4

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- principal OUTIL de TRAVAIL de l'enseignant
 - PLAN global d'éducation à l'intention d'une classe ou d'une école
 - INSTRUMENT nécessaire dans l'éducation (M.S.)
 - AVANT-PROJET d'un groupe social (en vue des expériences éducatives de leurs enfants), à l'école. (M.S.)
 - MOYEN utilisé par les écoles (M.S.)
-

Attributif descriptif:FONCTION

- conçu pour être utilisé par les enseignants comme point de départ dans le développement (des stratégies d'enseignement) destinées à des groupes d'élèves spécifiques.
- manifeste les intentions des planificateurs par rapport à l'école considérée comme une entité complète.
- exprime une certaine prédiction

FORME: QUALITES

- document écrit
- fondamental dans l'opération de l'école primaire (M.M.)

FORME: MORPHOLOGIE

- description de la matière enseignée, qui en forme en quelque sorte les chapitres (M.A.)
 - déclaration des buts et objectifs spécifiques
 - plan d'évaluation du curriculum lui-même
-

Auteur: Beauchamp

Cote d'identité: 4

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- fondements de l'éducation:
 - histoire du curriculum
 - théories, caractéristiques de la nature humaine
 - de l'apprentissage
 - de la croissance
 - du développement
 - information culturelle sur l'école:
 - forces politiques, philo et histoire de l'éducation, etc.
 - rôle de l'école dans la société où elle se trouve
 - expérience acquise dans le domaine du curriculum
 - savoir humain emmagasiné et classé dans les disciplines et les autres matières scolaires
 - les valeurs sociales et culturelles
 - les lois scolaires
- nature de l'enfant
- manuels scolaires

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation +;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;
 ORGANISMES:
 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS:
- éducation des enfants
 - accomplissement des tâches de l'école
 - satisfaction des besoins et intérêts des enfants et de la société
 - développement des stratégies d'enseignement destinées à des groupes spécifiques

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Beckner et Cornett

Cote d'identité: 5

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les ACTIVITES ET EXPERIENCES
qui ont lieu sous la direction de
l'école, comme résultat d'un pro-
gramme planifié (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- | |
|--|
| non pas:
- CE QUE les planifica-
teurs PLANIFIENT
- CE QUE les enseignants
CROIENT ENSEIGNER |
|--|

Attributif descriptif:FONCTION

- sert d'instrument dans le processus
enseignement - apprentissage (M.P.)

FORME: QUALITE

- ce que les étudiants perçoivent et
apprennent individuellement

FORME: MORPHOLOGIE

- orientation
- activités étudiantes
- enseignement technique et
professionnel

Auteur: Beckner et Cornett

Cote d'identité: 5

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- précédents historiques
- philosophie: concepts de la nature du
 - vrai
 - la fin ultime
 - la cause première
- nature de l'élève:
 - ses intérêts
 - ses besoins
 - ses problèmes
 - ses processus:
 - d'apprentissage
 - de croissance
 - de développement
 - les déterminants de son comportement
- la société:
 - ses besoins
 - ses problèmes
 - ses intérêts
- les disciplines du savoir:
 - connaissances scolaires traditionnelles
 - connaissances techniques
 - connaissances professionnelles

} via les
objectifs
de l'édu-
cation

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;
 ORGANISMES:
 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels
 en général X; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: apprendre à apprendre
 OBJECTIFS:
 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___.

Auteur: Benne et Muntyan

Cote d'identité: 6

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- ENSEMBLE D'EXPERIENCES choisies que l'école en tant que système social, influence de façon significative, que les enfants ACCOMPLISSENT et SUBISSENT (au cours de leur initiation délibérée à la culture) (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- ressources de la culture dans les domaines:
 - du savoir
 - de la signification
 - des habilités
 - des valeurs
- interprétation des agents de l'élaboration du curriculum quant aux principales attitudes et valeurs de la société
- études en psychologie de la croissance et du développement des élèves
- méthodes de pensée par lesquelles la société clarifie ses doutes et confusions intellectuelles
- les relations humaines qui règlent la vie de l'école:
 - e.g. enseignants/enseignants
 - élèves/enseignants
 - élèves/élèves
 - principal/enseignants etc...

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: initiation délibérée à la culture

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___.

Auteur: Bent et Unruh

Cote d'identité: 7

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- ACTIVITES ET EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE des élèves
-

Attributif descriptif:FONCTION:

- oriente l'apprentissage vers la poursuite des buts de l'éducation préalablement établis

FORME: QUALITES

- offert à des groupes d'élèves aux besoins et aux intérêts spécifiques communs--groupe, préparatoire au collège--(M.L.)

FORME: MORPHOLOGIE

- titres généraux et contenu des programmes d'étude (M.S.)
 - cours obligatoires
 - cours optionnels
 - activités parascolaires (extra-curr.)
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- culture:
 - système de valeurs
 - oeuvres d'art ou d'artisanat
 - mythes culturels nationaux
 - attitude des gens
 - théories d'apprentissage
 - objectifs de l'enseignement secondaire dérivés de:
 - besoins de la société
 - analyse des domaines de:
 - la philosophie
 - la méthodologie
 - méthodes d'enseignement
 - élèves à qui le curriculum est destiné:
 - leurs besoins
 - leurs intérêts
 - leurs aptitudes
 - succès préalable dans l'atteinte des buts
-

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES: 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___.
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: poursuite des buts de l'éducation nettement définis.
 OBJECTIFS: 2... cognitif ; 3... affectif ; 4... psycho-

Auteur: Billet

Cote d'identité: 8

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

non pas:
la MATIEREAttributif descriptif:

FORME: MORPHOLOGIE

- occasions planifiées d'apprentissage:
 - programmes d'étude
 - activités parascolaires (extra-class)
 - personnel enseignant
 - méthodes d'enseignement
 - espaces, meubles, équipement, fournitures
- média de l'expression des activités
 - manuels scolaires
 - lectures complémentaires
 - aides audio-visuels
- activités et expériences qui en résultent, poursuivies par les élèves

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- CONCEPTS ET FAITS CONCERNANT:

- la population desservie par le programme:
 - aptitudes
 - habilités
 - intérêts
 - buts
 - besoins
- les objectifs du programme dans les domaines de:
 - apprentissage
 - développement
- l'apprenti:
 - sa nature
 - la nature de son processus d'apprentissage
 - la nature de son milieu:
 - social
 - naturel
 - technique
- les attentes ("expectations") du milieu quant au comportement d'une personne éduquée
- les voies et moyens d'évaluation des changements dans le curriculum
- les ressources du milieu scolaire en termes de temps, de personnel, de matériel
- les matières (S.M.)
- études dans les différents domaines de l'activité humaine concernant les fonctions sociales, les exigences sociales, etc..

Auteur: Billet

Cote d'identité: 8

Attributif de causalité initiale: 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;

3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels

en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;

10... profanes ___.

Auteur: Bishop

Cote d'identité: 9

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif descriptif:

FONCTION:

- fournit des occasions de réussites ("achievements")
(à tous les élèves, quelques soient leur talent)

FORME: QUALITES

- à tous les élèves quelques soient leur talent
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- différences individuelles reconnues chez chaque élève
 - concepts fondamentaux de chaque groupe de matières
("subject-matter area")
-

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;

ORGANISMES:

- 6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels
en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
10... profanes ___
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur X
-

Auteur: Bobbitt

Cote d'identité: 10

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- série totale d'ACTIVITES que doivent VIVRE les enfants et les jeunes comme moyen d'atteindre les objectifs de l'éducation
- EXECUTION des activités dans leur stade initial (d'où découle l'exécution mûrie des mêmes activités)
- COURSE PARCOURUE (M.E.)
- ACTIVITES de la vie courante
- VIE de l'école dans son entier, VIE de l'individu
- LIEU D'ACTION (M.E.)

Attributif descriptif:FONCTION: - moyen en vue d'une finFORME: QUALITES

- individuel, pour chaque élève guidé par ses parents et enseignants
- se prolonge durant les 24 heures d'une journée

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- | | | | | |
|---|---|----------------------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - nature et affaires humaines: <ul style="list-style-type: none"> - habilités - habitudes - modes de pensée - jugements critiques - ambitions | } | nécessaires
au(x) | { | <ul style="list-style-type: none"> - fonctions professionnelles de chacun - activités comme parent - activités religieuses - activités sociales, en général - activités de loisirs - maintien de la santé - langage |
|---|---|----------------------|---|--|
- déficiences humaines causées par une carence d'expérience en histoire, géographie, littérature, etc...
 - littérature de tous les pays
 - vie courante de l'univers:
 - problèmes et difficultés
 - conflits d'intérêts et d'opinions
 - nature, situation, besoins des élèves
 - science professionnelle de l'enseignement

Attributif de causalité finale:

1. BUTS:
 - exécution mûrie des activités
 - développer des habilités pour accomplir ce qui constitue la vie adulte

OBJECTIFS:

2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur X

Auteur: Buffie

Cote d'identité: 11

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:DEMARCHE ("course of action")
(méthode)

MOYENS d'atteindre les buts convoités

Attributif descriptif:FORME: QUALITES

- en continuelle évolution
 - entité qui recouvre tous les aspects des élèves, des enseignants et du matériel (M.S.)
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- structure des disciplines
 - niveau de fonctionnement réel des élèves
-

Auteur: Burdin et McAuley

Cote d'identité: 12

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- PROGRAMME D'APPRENTISSAGE et ORGANISATION du MATERIEL DIDACTIQUE qui améliorera l'enseignement destiné à l'enfant en milieu scolaire (M.S.)
 - totalité, organisation des ACTIVITES D'APPRENTISSAGE des enfants, planifiées et qui ont lieu à l'école, échelonnées sur une période de temps - déroulement
 - PROGRAMME SCOLAIRE planifié
 - ACTIVITES des enfants, des enseignants en classe (M.S.)
-

Attributif descriptif:FONCTION:

- offre des expériences qui permettent à l'enfant de développer son plein potentiel d'intelligence
- offre des expériences susceptibles de maintenir la force et le bien être de la société démocratique
- favoriser l'apprentissage (M.S.)

FORME: MORPHOLOGIE

- matières
 - modes de mesure et d'évaluation
 - activités parascolaires ("activités")
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- l'enfant entier:
 - ses besoins
 - ses intérêts
 - ses problèmes
 - ses intentions
 - ses caractéristiques
 - l'héritage culturel :
 - le savoir qui a subi l'épreuve du temps
 - les disciplines du savoir
 - la culture:
 - modes familiers de croyances de d'actions
 - connaissances héritées du passé
 - la société où vit l'enfant:
 - ses besoins
 - les conditions au foyer reflétées dans son comportement
 - les philosophes de l'éducation: ceux qui comprennent les valeurs fondamentales
-

Auteur: Burdin et McAuley

Cote d'identité: 12

Attributif de causalité initiale: 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels
en général X; 9... professionnels d'éducateurs X
10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS:

- changement dans le comportement des élèves
- apprentissage des élèves (M.S.)

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur X

Auteur: Caswell

Cote d'identité: 13

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES VECUES par les enfants sous la direction de l'école

Attributif essentiel logique:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - PROCESSUS ("procedure") (M.S.) - SUCCESSION DES EXPERIENCES dont l'école prend la responsabilité (M.S.) - aspect "adaptive" de la culture (M.S.) | NON PAS: <ul style="list-style-type: none"> - un ENSEMBLE de CONTENU - un PROGRAMME D'ETUDE |
|--|---|

Attributif descriptif:

FONCTION: opérer une auto-évaluation continue de lui-même (curr.)

- FORME: QUALITES - un tout en évolution (M.S.)
- transformations du curriculum se font lentement (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- situation courante du milieu ambiant
 - aptitude des enseignants à enseigner
 - opinion publique
 - patrimoine des connaissances humaines via matières organisées
 - manuels scolaires
 - normes quantitatives:
 - tests
 - accréditation
 - philosophie de l'éducation fondée sur:
 - la biologie, la psychologie, la sociologie
 - études et observations de la nature de l'expérience humaine
 - littérature sur l'éducation en tant que traité des problèmes de l'organisation de l'enseignement
 - chaque élève: sa nature
 - idées des enseignants sur:
 - les buts de l'école, nature de l'éducation et de l'apprentissage
 - les restrictions sous lesquelles ils travaillent
 - idéal démocratique
 - études sur les enfants et les jeunes traitant de(s)
 - leurs buts et intentions
 - besoins relatifs à leur développement
-

Auteur: Caswell

Cote d'identité: 13

Attributif de causalité initiale: 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels
en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
10... profanes ___.

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: développement des élèves

OBJECTIFS: 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-
moteur ___

Auteur: Charters

Cote d'identité: 14

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- ACTIVITES
- IDEAUX*
- METHODES DE LEUR REALISATION

* désir d'avoir les mains nettes, d'être honnête, de savoir la géographie etc...

Attributif descriptif:FORME: QUALITE

- construit à l'intention de classes ("grades")
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- conceptions qu'ont les éducateurs des buts de l'éducation
 - matières traditionnelles
 - analyse des systèmes d'intérêts que l'individu satisfait en poursuivant des activités physiques et mentales
 - difficulté d'apprentissage de la matière ("subject") choisie
-

Auteur: Clark, Klein et Burks

Cote d'identité: 15

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- ("pattern") GRILLE DE COURS

Attributif descriptif:FONCTION:

- aidera les élèves à développer une personnalité qui convient à leur rôle dans la société
- aidera les élèves à se faire une idée convenable de leur propre valeur

FORME: QUALITES

- peut être organisé en spirale

FORME: MORPHOLOGIE

- modes d'apprentissage des enfants
- méthodes d'enseignement

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- culture via les influences sociales--société, état ("state"), nation:
 - coutumes
 - valeurs populaires
 - groupes de pression
- élèves - leur habilité
 - leurs buts et intérêts
- techniques d'enseignement:
 - méthodes
 - instruments
- savoir:
 - son unité
 - les relations entre ses disciplines

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X ;
 3. Enseignants + ; 4. Elèves X ; 5. Profanes X ;
 ORGANISMES: 6... légaux X ; 7... para-légaux X ;
 8... professionnels en général X ; 9... professionnels
 d'éducateurs ___; 10... profanes ___.

Attributif de causalité finale:

- 1. BUTS:
 - développer une personnalité apte à accomplir son rôle dans la société
 - se (l'étudiant) faire une idée juste de sa propre valeur
- OBJECTIFS:
 2... cognitif X ; 3... affectif X ; 4... psycho-moteur X

Auteur: Counts

Cote d'identité: 16

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:GROUPES DE MATIERES ORGANISEES (en vue d'accomplir des objectifs particuliers) M.L.Attributif descriptif:FORME: MORPHOLOGIE- les activités parascolaires font partie du curriculum (M)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- intérêts des élèves
- habitudes et caractère de ceux qui administrent le curriculum (principal, enseignant...)
- besoins de la société
- collègue

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - préparation à un objectif spécifique tel que la la préparation au college, au monde des affaires etc...

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___;
- 3... affectif ___;
- 4... psycho-moteur ___

Auteur: Dale

Cote d'identité: 17

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif descriptif:FORME: QUALITES

- personnalisé, individualisé

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- besoins, habilités des élèves

Attributif de causalité finale:1. BUTS:

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Dewey

Cote d'identité: 18

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- une des deux LIMITES du PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT (M.S.)
-

Attributif descriptif:FONCTION:

- offre à l'enfant le matériel qui lui permet de prendre conscience de l'univers auquel il participe et des relations qu'il y rencontre
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- activités, habitudes, désirs propres des individus (élèves)
 - expression de la race humaine--savoir--représenté dans les entités de vérité reconnues que nous appelons études
 - contexte et usage social des matières du curriculum
 - expérience des enfants
-

Auteur: Doll

Cote d'identité: 19

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- | | | |
|--|------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - un ENSEMBLE DE BUTS ET D'INTENTIONS - INSTRUMENT, qui a comme fonction de produire des individus pensants - toutes les EXPERIENCES que VIVENT les enfants sous la direction de l'école (M.L.) - <u>CE QUI EST APPRIS (non pas ce qui est enseigné) (M.L.)</u> | } non pas: | <ul style="list-style-type: none"> - simple collection d'expériences sous la direction de l'école |
|--|------------|--|

Attributif descriptif:FONCTION

- aide les élèves à s'impliquer personnellement dans les situations de la vie dans lesquelles ils se trouvent
- fournit aux élèves les occasions de vivre leur rôle de participation comme citoyen
- créer un climat d'apprentissage qui rendra les "patterns" de comportements désirés, assez attrayants pour que les élèves les acceptent comme leurs

FORME: QUALITES

- ce qui se passe dans les
 - salles de classe
 - auditoriums
 - gymnases, etc...
- activités de l'école où qu'elles se déroulent sous la direction de l'école
- expériences formelles et informelles
- aussi vaste que la vie des gens dans toute institution américaine
- les expériences sont planifiées et organisées (M)

Auteur: Doll

Cote d'identité: 19

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- précieux être humain
- élève: sa nature, son mode d'apprentissage
- enseignant
- société en général - culture (M) et traditions
 - changements socio-culturels et économiques
 - problèmes résultant des conflits de valeur au sein de celle-ci
 - pressions venant de ses secteurs les plus importants
- disciplines:
 - histoire
 - psychologie: éclaire la compréhension qu'on a de:
 - élèves
 - processus d'apprentissage
 - limites des études dans le domaine de l'apprentissage
 - sciences sociales
 - matières enseignées dans les écoles
- précédents historiques
- philosophie-conception-prédominante dans le milieu, spécialement celle des agents de l'élaboration du curriculum
- psychologie - recherche sur la croissance humaine
 - recherche sur le processus d'apprentissage, prédominante dans le milieu, spécialement celles des agents de l'élaboration du curriculum
- moyens techniques mis au service de l'enseignement

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES:
 6... légaux X; 7...para-légaux X; 8... professionnels
 en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - développement de la responsabilité, de l'efficacité
 comme citoyen
- OBJECTIFS:
 2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ___
-

Auteur: Dressel

Cote d'identité: 20

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- EXPERIENCES ACCUMULEES par les élèves, dans les cours (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- AGENT de la mise en opération de la performance de chaque élève (M.S.)

Attributif descriptif:FONCTION:

- fournit une structure à l'enseignement, à l'apprentissage
- offre des cours et des expériences dans un certain nombre de disciplines (en vue d'atteindre les objectifs acceptés par l'institution)

FORME: QUALITES

- les cours qui constituent le curriculum sont offerts dans différents départements, enseignés par un grand nombre de professeurs dont le groupe varie constamment

FORME: MORPHOLOGIE

- les cours
- les "patterns" d'enseignement
- les relations entre les cours (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- philosophie
 - opinions, croyances, préjugés, attitudes, jugements
 - adoptée par chacun des membres du
 - personnel enseignant
 - personnel de l'administration
 - des groupes qui patronnent l'institution
- les disciplines ou la structure du savoir
- les objectifs de l'éducation
- les étudiants et les enseignants
- milieu physique

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - acquisition de certaines compétences

Auteur: Faunce et Bossing

Cote d'identité: 21

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES VECUES par les élèves, sous la direction de l'école quelques soient leur lieu, leur caractère, leur moment

Attributif descriptif:FONCTION

- pourvoit au développement maximal de l'individu
- voit à ce que soient acquises les compétences nécessaires pour fonctionner en démocratie

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- problèmes significatifs et vitaux pour l'apprenti dans sa vie actuelle
- théorie qui veut que l'apprentissage soit essentiellement:
 - une modification des "patterns" de comportement de l'individu résultant de son expérience d'apprentissage

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - développement maximal des capacités individuelles
- acquisition des compétences nécessaires à chaque individu pour fonctionner efficacement en démocratie

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Feyereisen, Fiorino et Nowak Cote d'identité: 22

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE offertes à l'apprenti sous la direction de l'école

Attributif essentiel logique:

- | | | |
|---|--|-----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - SYSTEME* * série de composantes organisées pour canaliser l'action | | NON PAS: un cours
une activité |
|---|--|-----------------------------------|

Attributif descriptif:

FONCTION:

- aider l'école à atteindre ses objectifs

FORME: QUALITES

- ses sous-systèmes sont:
 - reliés entr'eux ou intégrés
 - verticaux: dans le système traditionnel: les classes ("grades")
 - horizontaux: la matière, dans le système traditionnel: maths etc...
- média et techniques d'enseignement: dimension méthode du curriculum
- se réfère au système total d'enseignement (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- les objectifs du système "curriculum"--système total d'enseigne
- la conception de la théorie des système concernant:
 - l'interaction
 - l'organisation
 - l'intégration
 - l'interdépendance
- les exigences de la conception gestaltiste
- nature du contenu
- la psychologie de l'apprentissage
- les ressources matérielles disponibles
- les politiques du "Board of Education"
- la compétence des enseignants
- les politiques administratives

----- 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; 4. Elèves ___; 5. Profanes X;
 ORGANISMES: 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Auteur: Frost et Rowland

Cote d'identité: 23

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- OUTIL du répertoire de l'enseignant qui sert à contrôler et à guider les expériences d'apprentissage
- MOYEN de communication entre l'élève et l'enseignant
- PROCESSUS dynamique, compris dans la science de l'éducation résultant de l'interaction de multiples forces concourantes
- PROCESSUS d'interaction élève-enseignant, concrétisé dans la planification et l'exécution des plans par un professeur spécifique à l'intention d'un groupe d'élèves particuliers (M.S.)

Attributif descriptif:FONCTION:

- "device" provocateur d'un grand défi intellectuel
- moyen d'un tord considérable
- guide et promesse du savoir
- carte routière
- soutien critique nécessaire
- aide à faciliter l'enseignement et l'apprentissage séquentiels

FORME: QUALITE

- mis en oeuvre par l'enseignant

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- dimension socio-culturelle, e.g.
 - attentes de la société, modes de socialisation
 - principes d'apprentissage, "peer groups"
 - école en tant qu'institution communautaire
- milieu psychologique: produit des facteurs psychologiques opérant en - l'enseignant
 - la classe
- éducateur: - son esprit cultivé, les éléments qui ont contribué à son mûrissement
 - ses biais, hostilités, perceptions

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;

ORGANISMES:

6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - satisfaction des besoins de la société
 - atteinte des objectifs de l'éducation
 - comportement global intelligent

Auteur: Frymier et Hawn

Cote d'identité: 24

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- MOYEN mis en oeuvre par l'école (pour atteindre ses buts)
 - CE QUI SE PASSE en classe (M.M.)
-

Attributif descriptif:FONCTION

- sert de moyen à l'école pour effectuer les changements dans le comportement

FORME: MORPHOLOGIE

- la matière - faits et concepts - choisie
 - les expériences ménagées
 - la méthodologie employée
 - la stratégie d'organisation proposée pour atteindre les buts du curriculum
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- préoccupations de la société où évolue l'école
 - e.g. "Sputnik"
 - personnalité de l'enseignant
 - connaissances sur la nature de
 - savoir
 - société
 - l'individu
 - position philosophique des agents de l'élaboration du curriculum
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - atteinte des buts de l'école

OBJECTIFS

- 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___
-

Auteur: Goodlad

Cote d'identité: 25

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- toutes les CHOSES qu'un élève/groupe d'élèves AURA A FAIRE et présumément A APPRENDRE
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- Domaine existentiel
 - disciplines du savoir - matières (M) -:
 - méthodes de recherche
 - concepts et idées-clef
 - principes
 - expériences primitives ("primary") de l'enfant
 - réalités du contexte social au sein duquel il évolue
 - développement humain (M) (, observations sur...)
 - Domaine politique
 - circonstances jugées menaçantes pour la préservation de la culture
-

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X ;
 3. Enseignants X ; 4. Elèves X ; 5. Profanes ___;
 ORGANISMES
 6... légaux X ; 7... para-légaux X ; 8... professionnels
 en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___
-

Auteur: Gwynn et Chase

Cote d'identité: 26

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les ACTIVITES qui ont lieu sous la direction de l'école* (M.S.)
(*parascolaires, scolaires, en classe, hors de classe)

Attributif essentiel logique:

- COMBINAISON DE COURS conçus pour (satisfaire aux besoins de groupes particuliers d'élèves, pour conduire à l'obtention d'un diplôme) (M.L.)

non pas:

- MATIERES PARTICULIERES extraite d'un domaine particulier de connaissances, utilisées en classe
- PROGRAMME PARTICULIER poursuivi en vue d'un diplôme

Attributif descriptif:FONCTION:

- aider l'élève à s'ajuster de façon convenable aux conditions économiques et sociologiques

FORME: MORPHOLOGIE

- activités scolaires
- activités parascolaires
- en classe, hors de classe

Auteur: Gwynn et Chase

Cote d'identité: 26

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- "sputnik", rivalités dans la conquête de l'espace
- législation fédérale concernant l'égalité des chances d'éducation
- participation du personnel des collèges à l'élaboration du curriculum de l'école secondaire
- nécessité de préparer les élèves à évoluer dans un univers d'automates
- philosophie de la vie, surtout de l'éducation, des agents de l'élaboration du curriculum
- théories du curriculum dérivées de:
 - la philosophie
 - la psychologie
 - la sociologie
 - le savoir - substance
 - structure

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS:

- ajustement des élèves aux conditions économiques et sociales
- conduire à l'obtention d'un diplôme (M.L.)
- satisfaction des besoins de groupes d'élèves particuliers (M.L.)

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 2... psycho-moteur ___
-

Auteur: Havenstein

Cote d'identité: 27

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- VALEURS, EXPERIENCES ET CONNAISSANCES planifiées, organisées, spécifiées, comprises dans un/plusieurs cours d'une institution d'enseignement (M.L.)
-

Attributif descriptif:FONCTION:

- fournit le processus éducatif organisé au moyen duquel l'individu acquiert le savoir
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- connaissances nécessaires dans les institutions humaines
 - rendement nécessaire dans les institutions humaines
 - la vie à un haut degré de relations
 - le développement concret de l'élève
-

Auteur: Herrick

Cote d'identité: 28

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- SYSTEME SOCIAL ou "PATTERN" D'INTERACTION ou de STRUCTURATION d'éléments familiaux et connus (M.S.)

Attributif descriptif:

FORME: QUALITE

- toujours planifié (M)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- savoir emmagasiné et organisé: matière ("subject-matter")
- société - ses institutions
 - ses processus sociaux ("social processes")
- personne à éduquer - sa nature
 - ses besoins
 - son "pattern" de développement
- conception philosophique propre à chaque curriculum concernant
 - le savoir
 - l'homme
 - les valeurs
 - l'apprentissage
 - le développement
- école - enseignant
 - structure sociale
 - le personnel de l'école dans son ensemble (M.S.)

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; Elèves +; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Auteur: Hertzberg

Cote d'identité: 29

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif descriptif:

FONCTION

- rendre le plus efficaces possible les occasions d'apprentissage offertes aux élèves (M.S.)
-

Auteur: Inlow

Cote d'identité: 30

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

un ENSEMBLE DE MATIERES PROJETE en vue de l'apprentissage
("design")

Attributif descriptif:FONCTION

- dirige les élèves dans la direction de leur potentiel
- établit un équilibre convenable entre les domaines affectif, cognitif et psycho-moteur

FORME: QUALITE

- existe dans un document écrit ou dans l'esprit des professeurs
 - rencontre les élèves où ils sont: personnalisé
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- valeurs fondamentales de la civilisation occidentale
 - législation fédérale
 - décisions de la cour suprême } concernant l'éducation
 - processus du transfert psychologique
 - buts de l'éducation
 - l'élève:
 - ses besoins
 - sa situation (où il est)
 - ses intérêts
-

2) Agents

- 1) Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs X;
10... profanes ___
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS - changement dans le comportement des élèves
 - apprentissage
 - actualisation des apprentis

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ___
-

Auteur: Keith, Blake et Tiedt

Cote d'identité: 31

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- ELEMENTS SPECIFIQUES DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT (M.L.)
- EXPERIENCES ET ACTIVITES conçues par l'école, (pour modifier le comportement des élèves) (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- COURSE, PISTE DE COURSE (M.L.)
- PROGRAMME D'ETUDES offert par une institution d'enseignement (M.L.)
- une de trois COMPOSANTES DU PROCESSUS D'EDUCATION (M.S.)
- INSTRUMENT développé par l'école (M.S.)
- CE QUI EST APPRIS (M.S.)
- INFLUENCE totale DE L'ECOLE sur l'élève (M.S.)

Attributif descriptif:FONCTION:

- s'occupe d'établir les objectifs et d'inventer les moyens de les atteindre

FORME: QUALITES

- différent pour chaque élève (M)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- interprétation adoptée par les éducateurs de la relation entre l'école et l'élève
- recherches en psychologie
- société:
 - ses besoins
 - ses buts
 - ses problèmes
 - les changements dans la fonction de la famille
 - les communications de masse
- culture: "pattern" de vie de tout groupe
- enfants: leurs caractéristiques d'apprentissage

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;

ORGANISMES:

6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... prof. en général ___;
9... prof. d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - modifier le comportement des élèves

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif; 4... psycho-moteur

Auteur: Kerr

Cote d'identité: 32

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:tout l'APPRENTISSAGE, planifié et guidé par l'école,
effectué seul ou en groupe dans ou hors de l'école (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- disciplines du savoir: - concepts fondamentaux
- méthodes de recherche

Auteur: Kilpatrick

Cote d'identité: 33

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- "ACTIVITY-EXPERIENCES": personne qui fait face à une situation et en tire matière à réflexion et à action
- EXPERIENCES (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- PHASE DU PROCESSUS EDUCATIF
- PROCESSUS DE VIE: interaction entre le milieu et l'organisme (M.S)

Attributif descriptif:FONCTION

- aide l'élève à vivre et à grandir de façon à réaliser les buts de l'éducation en démocratie

FORME: QUALITES

- poursuivies (actions) par les élèves
- dirigées par un groupe d'élèves et d'enseignants
- dans son ensemble, dirigé par l'enseignant

fixé d'avance:
discutable

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- vie réelle de l'enfant
- attitudes, idéaux, habilités, jugements de valeur, habitudes et faits

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes ___;

ORGANISMES:

6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Auteur: King et Brownell

Cote d'identité: 34

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- SERIE planifiée de RENCONTRES entre les élèves et un certain choix de communautés de discours*
- * groupes de personnes intéressées aux différents domaines du savoir, de savants des diverses disciplines

Attributif descriptif:FONCTION

- enseigner l'héritage moral à tous les niveaux de l'enseignement

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- savoir humain, ses parties significatives travaillant chacune selon sa propre méthode
- héritage culturel et moral de l'homme via:
 - la littérature
 - l'éthique
 - la religion
 - la philosophie

2) Agents

1. Administrateur + ; 2. Professionnels de l'éducation ___ ;
 3. Enseignants X ; 4. Elèves X ; 5. Profanes ___ ;
 ORGANISMES:
 6... légaux X ; 7... para-légaux ___ ; 8... professionnels en général ___ ; 9... professionnels d'éducateurs X ;
 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X ; 3... affectif ___ ; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Kopp et Zuffelt

Cote d'identité: 35

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- enfant: - ses habilités
- son rythme d'assimilation
- évolution de la société
- connaissances en matière de: - croissance et développement humain
- processus d'apprentissage
- matériel didactique

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants +; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;
 ORGANISMES:
 6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels
 en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___
-

Auteur: Krugg

Cote d'identité: 36

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- MOYENS D'ENSEIGNEMENT, utilisé par l'école (pour atteindre des objectifs donnés d'apprentissage)
-

Attributif essentiel logique:

- INSTRUMENT (dont les écoles se servent pour réaliser leurs objectifs d'éducation)
 - PROGRAMME DE L'ECOLE (M.P.)
-

Attributif descriptif:FONCTION

- fournir aux élèves des occasions d'apprentissage conduisant aux résultats désirés
- sert à réaliser des objectifs spécifiques d'éducation

FORME: QUALITES

- propre à chaque élève

FORME: MORPHOLOGIE

- études faites en classe
 - programme d'orientation
 - "school community service projects"
 - expériences de travail patronnées par l'école avec ou sans rémunération
 - services de l'école: bibliothèque, santé, camps
 - activités parascolaires
 - élaboration des activités d'apprentissage - horaires
 - modes d'action
 - sélection du matériel
 - vie de l'école en tant que communauté:
 - régime disciplinaire
 - relations humaines
 - participation des élèves au gouvernement de l'école
-

Auteur: Krugg

Cote d'identité: 36

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- différences individuelles des élèves
- circonstances particulières de la communauté scolaire donnée ("social environment")
- processus de croissance lui-même - besoins } - en chaque élève
- tâches }
- savoir ("content") et habilités techniques ("skills")
- la fonction de transmission culturelle assumée par l'école
- problèmes posés comme sujets d'étude
- activités, besoins et expériences des élèves

2) Agents

1. Administrateur X; 2. Professionnels de l'éducation X;
3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... professionnels
en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - réaliser les buts de l'enseignement
- meilleur enseignement
- atteinte des buts donnés de l'éducation

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___
-

Auteur: Lavatelli

Cote d'identité: 37

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- ENSEMBLE ("set") de CONNAISSANCES ("learnings") et d'EXPERIENCES, planifiées par l'école, à l'intention des enfants (M.S.)

Attributif descriptif:FORME: MORPHOLOGIE

- concepts organisés en groupes de matières ("Subject-Matter Areas")
- habilités techniques (lecture, écriture, expression orale...)
- processus d'évaluation et de prise de décision face à la vie contemporaine
- processus mentaux nécessaires dans la solution de problèmes
- expériences esthétiques (M.S.)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- réservoir du savoir humain
- situation socio-politique, i.e.:
 - guerre froide
 - mouvement des droits de l'homme ("civil rights")
 - guerre à la pauvreté
 - révolution sociale, crise urbaine etc...
- théories de Bruner et de Piaget

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;
 ORGANISMES: 6... légaux ___;
 7... para-légaux X; 8... professionnels en général ___;
 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - atteinte des objectifs de l'éducation

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ___; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Manning

Cote d'identité: 38

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

LABO DE RESSOURCES - expériences vécues - d'où chaque élève peut tirer ce qu'il veut, quand il veut, sans restrictions à cause de son âge ou de sa classe (M.S.)

Attributif descriptif:FONCTION

- aide les élèves à faire grandir en eux le désir et l'habilité d'appliquer la morale à la vie
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- vie réelle
 - matière organisée d'avance ("packaged forms of education")
 - qualité du matériel et des média didactiques
 - climat favorable à la diversité des approches et des idées utilisées par - les élèves
 - les enseignants (M.A.)
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS

OBJECTIFS:

2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur ____

Auteur: Miel

Cote d'identité: 39

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- EXPERIENCES REELLES ("actual") que les enfants ont sous la direction de l'école
- EXPERIENCES dont l'école est responsable, sur lesquelles elle exerce une certaine influence (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- TERRAIN DE COURSE (M.E.)

Attributif descriptif:

non pas:

- limité aux expériences que les enfants ont dans l'école à ses heures d'opération

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- processus de transformation sociale (M)
- milieu physique de l'école
- désirs, croyances, savoir, habilités, attitudes de(s):
 - élèves
 - adultes de la communauté
 - éducateurs
 - surveillants
 - commis
 - secrétaires
 - autres membres non-enseignants du personnel de l'école

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
 3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes X;
 ORGANISMES: 6... légaux ___;
 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___;
 9... professionnels d'éducateurs ___; 10... profanes ___

Auteur: Morrison

Cote d'identité: 40

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- CHARPENTE ("framework") fondamental de l'éducation
- MATIERE DE L'ENSEIGNEMENT
- PISTE de COURSE - quelque chose à travers lequel on devait passer (M.E.)
- SERIE DE CHOSES A APPRENDRE présumément apprises (M.L.)
- PLAN DE L'ECOLE (M.M.)
- CHARPENTE ("framework") qui soutient le contenu ("content") de l'éducation (M.S.)
- CONTENU CULTUREL (d'où émane l'éducation formelle générale (M.S.))

non pas:

- METHODES et
- MOYENS D'ENSEIGNEMENT

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - génération d'une éducation valable
 - éducation formelle générale (M.S.)

OBJECTIFS:

2... cognitif ___; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Nutting

Cote d'identité: 41

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- société: ses besoins
 - individu - élève - : ses besoins sentis
 - conditions réelles du processus d'apprentissage
 - autres considérations psychologiques
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - connaissance et réalisation de soi

OBJECTIF:

2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur

Auteur: Parker

Cote d'identité: 42

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES dont jouissent les enfants et les jeunes à cause de l'existence de l'école

Attributif descriptif:FORME: MORPHOLOGIE

- Enseignement de
 - sciences sociales
 - langues ("language arts")
 - mathématiques
 - beaux-arts
 - initiation aux affaires ("business ed.")
 - santé et éducation physique
 - dessein industriel ("Industrial Arts")
- Activités associées:
 - conseil étudiant
 - cercles ("clubs")
 - activités esthétiques etc...

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- recherches dans le domaine de:
 - l'apprentissage
 - le développement et la croissance des enfants
 - l'interaction dans les groupes
 - de développement social
- opinions et sentiments de la population
- groupe de règles ("procedures") qui entourent l'acquisition et l'utilisation du savoir

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES:
 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Ragan et Shepherd

Cote d'identité: 43

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- EXPERIENCES REELLES, EN COURS D'EXECUTION ("ongoing") de l'enfant, dont l'école assume la responsabilité
- EXPERIENCES VECUES de l'enfant (M.P.)

Attributif essentiel logique:

- ENSEMBLE complet des COURS offerts par une institution d'enseignement ou un de ses départements (M.L.)

Attributif descriptif:FONCTION:

- aide les élèves à s'auto-réaliser
- voit à ce que les besoins physiologiques des élèves soient satisfaits

FORME: QUALITES

- planifié de façon continue, avant et pendant le processus enseignement-apprentissage

FORME: MORPHOLOGIE

- il y a six domaines généraux d'enseignement
 - les langues ("language arts")
 - les beaux-arts
 - santé et éducation physique
 - sciences
 - mathématiques
 - "social-studies"

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- société: - sa nature
 - les buts et valeurs poursuivis par la population
- élèves: - caractéristiques
 - préoccupations
- principes modernes d'apprentissage, leur application aux
procédés employés dans la salle de classe

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES: 6... légaux X; 7... para-légaux X; 8... prof.
 en général ___; 9... prof. d'éducateurs X; 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant
 - développement d'un citoyen apte à fonctionner pleinement en démocratie
 - auto-réalisation de l'élève

Auteur: Rugg

Cote d'identité: 44

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- seule AGENCE apte à préparer la jeune génération (à comprendre la vie américaine)
-

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- enfants:
 - besoins, intérêts, activités actuels
 - les données de sa personnalité individuelle:
 - intellectuelles et physiques
 - d'habilité motrice et de caractère
 - sur sa motivation et sa participation à la société
 - études concernant:
 - la société
 - les méthodes d'apprentissage
 - les intérêts et les habilités des enfants aux divers stades de leur mûrissement
 - société moderne:
 - ses tendances, attitudes dynamiques, problèmes critiques, relations de la vie contemporaine
 - ses jugements de valeur raffinés
 - ses institutions, la nécessité de leur reconstruction
 - matière de la culture du groupe:
 - modes de vie des gens
 - leurs succès et leurs échecs
 - leurs obligations et leurs richesses
 - activités qui constituent la vie des jeunes et de leurs aînés (M.S.)
-

Attributif de causalité finale:

1. BUTS

OBJECTIFS:

2... cognitif X; 3... affectif ; 4... psycho-moteur

Auteur: Shuster et Ploghoft

Cote d'identité: 45

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- PLAN dynamique en évolution qui émerge ("emerging") à travers les personnes, (à partir des événements, des valeurs, des besoins)
- toutes les EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE, parainnées et planifiées par l'école que l'enfant EPROUVE sous la direction de l'école, y compris l'interaction de l'enfant avec celles-ci et sa réaction envers elles (M.L.)
- COMPLEXE dynamique des OCCASIONS d'APPRENTISSAGE créée par l'école (M.L.)

Attributif descriptif:FONCTION:

- offre des occasions initiales ("early") d'où l'enfant peut commencer sa quête de valeur personnelle et sociale
- aide au développement de l'enfant
- accentue l'intégration de la personnalité

FORME: QUALITES

- conçu pour chaque enfant dans la salle de classe

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- situation:
 - mondiale: conflits internationaux
 - nationale: intérêts nationaux
- société:
 - ses traditions, ses valeurs
 - développements techniques
 - relations sociales en évolution
 - intérêts et besoins de la communauté
- facteurs économiques
- jeunes humains; leurs besoins, leur nature
- les élèves et les enseignants: leurs caractéristiques individuelles
- philosophie (façon de voir) de l'enseignant
- expériences de vie significatives qui accentuent l'intégration de la personnalité

2) Agents

1. Administrateur X ; 2. Professionnels de l'éducation ___ ;
3. Enseignants + ; 4. Elèves X ; 5. Profanes ___ ;

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - éducation des enfants
- croissance ("growth") maximale de chaque enfant

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X ; 3... affectif ___ ; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Smith

Cote d'identité: 46

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

MATIERE ("content") organisée en catégories d'enseignement

Attributif essentiel logique:

- ENSEMBLE ("set") des ACTIVITES et EXPERIENCES au moyen desquelles l'éducateur cherche à atteindre ses objectifs
- INSTRUMENT de la société (pour l'éducation des jeunes) (M.S.)
- MOYEN D'EDUCATION générale (M.S.)

Attributif descriptifFONCTION

- pourvoit à ce que soient effectuées adéquatement les opérations d'une pensée claire et consistante
- pourvoit à ce que l'élève:
 - devienne conscient de ce que sont ces opérations
 - comprenne les règles et les structures qui servent à les évaluer
- offre les matériaux et les moyens nécessaires à l'expérimentation par l'élève des modes de connaissance, jugement de valeur, goûts, qui caractérisent les experts

FORME: MORPHOLOGIE

- les parties peuvent être implicites ou explicites
- description du contenu, matières et opérations employées par la manipuler--activités et exercices--
- catégories d'enseignement--regroupement des matières--
- modes d'enseignement et de contrôle des élèves par les enseignants
- façon de déterminer si les objectifs ont été atteints par les élèves

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- culture: idées, connaissances, sentiments, valeurs, habilités aptes à:
 - assurer la stabilité et la vitalité de la société
 - motiver les gens
 - contrôler profondément la conduite de ces derniers
- enfant: - ses besoins - ses intérêts - ses aptitudes

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - éducation des enfants
 - atteinte des objectifs de l'éducateur en tant qu'éducate

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X ; 3... affectif X ; 4... psycho-moteur

Auteur: Stratemeyer

Cote d'identité: 47

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- EXPERIENCES REELLES des garçons et des filles
- toutes les EXPERIENCES qui conditionnent et CONSTITUENT les ACTIVITES totales de l'enfant, dont l'école assume la responsabilité (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- COURS et ACTIVITES dans lesquels les enfants et les jeunes s'ENGAGENT en classe (M.L.)
- toutes les ACTIVITES qui ONT LIEU en classe hors de classe (M.L.)
- toutes les EXPERIENCES de la VIE de de l'élève (M.L.)
- AGENCE SOCIALE (M.S.)

non pas:
un PROGRAMME
D'ETUDE composé
par les ensei-
gnants, classé
dans les rayons
de la biblio-
thèque

Attributif descriptif:FONCTION

- aide les élèves à développer des comportements consistants
- aide les élèves dans les situations persistantes de la vie qui font partie de la situation immédiate et qui sont le plus étroitement liées à leurs besoins
- pourvoit à un développement équilibré et complet
- encourage le développement des aptitudes individuelles et des relations sociales
- + 8 autres "aide" ("help") et 3 autres "pourvoit" ("provide")

FORME: QUALITES

- flexible et en évolution: se développe au fur et à mesure que les élèves et les enseignants solutionnent ensemble, les problèmes de la vie quotidienne

FORME: MORPHOLOGIE

- suggestions spécifiques pour l'évaluation du progrès individuel et de l'efficacité du programme
- activités scolaires (M.S.)
- activités parascolaires (M.S.)

Auteur: Stratemeyer

Cote d'identité: 47

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- valeurs culturelles
- société:
 - ses besoins, ses exigences
 - conditions de vie
 - sociale
 - politique
 - économique
 - problèmes posés par:
 - le foyer
 - la communauté
- principes inhérents au processus même du développement
- élèves:
 - leurs besoins psychologiques, affection, appartenance, estime de soi
 - leurs expériences dans la transaction avec leurs préoccupations quotidiennes
 - leur acquis ("background"), leur propre combinaison de forces et de faiblesses
- groupes de connaissances - domaines du savoir - utiles à la réalisation des buts des élèves
- connaissances concernant les processus de maturation et d'apprentissage
- philosophie et psychologie de l'éducation

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
 3. Enseignants +; 4. Elèves X; 5. Profanes X;
 ORGANISMES:
 6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - accroissement des aptitudes individuelles, des relations sociales

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X; 3... affectif X; 4... psycho-moteur X
-

Auteur: Taba

Cote d'identité: 48

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- CONTENU ou MATIERE à APPRENDRE
 - EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE - opérations mentales utilisées dans l'apprentissage de la matière
 - ACTIVITES multiples et variées (M.S.)
-

Attributif essentiel logique:

- MOYEN de* préparer le jeune
 - PLAN D'APPRENTISSAGE
 - * FOR = en vue de..., d'...
-

Attributif descriptif:FONCTION

- pourvoit à l'acquisition de nouvelles connaissances
- pourvoit au développement de
 - nouvelles façons de penser
 - d'attitudes et d'intérêts souhaitables
 - d'habitudes et d'habilités appropriées
- offre des occasions de maîtriser et d'intégrer les connaissances

FORME: QUALITES

- hypothétique

FORME: MORPHOLOGIE

- déclaration des buts et objectifs
 - indication quelconque du choix et de l'organisation de la matière
 - suggère des "patterns" - manifestes ou implicites - d'apprentissage et d'enseignement
 - propose un programme d'évaluation des résultats
-

Auteur: Taba

Cote d'identité: 48

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- élève
- processus d'apprentissage en général
- les exigences culturelles: culture:
 - série ("set")- d'attentes (espoirs)
 - de comportements habituels (réguliers)
 - "pattern" commun - de valeurs
 - de loyautés
- le contenu des disciplines: - leur fonds d'information
 - leurs méthodes spécifiques de recherche
- conception de la société au sujet de:
 - la fonction de l'école dans la société
 - l'apprentissage
 - l'élève
 - la nature du savoir
- objectifs de l'éducation
- résultats de l'évaluation du progrès de l'élève

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
3. Enseignants X; 4. Elèves ___; 5. Profanes ___;

ORGANISMES:

- 6... légaux X; 7... para-légaux ___; 8... professionnels en général ___; 9. professionnels d'éducateurs ___;
10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - apprentissage

OBJECTIFS:

- 2... cognitif
- X
- ; 3... affectif
- X
- ; 4... psycho-moteur
- X
-
-

Auteur: Tanner

Cote d'identité: 49

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- ACTIVITES D'APPRENTISSAGE,
planifiées et patronnées
par l'école

Attributif essentiel logique:

non pas:

- une simple COLLECTION de
COURS compartimentés et
centrés sur les disciplines
- un PLAN de COURS
- un PLAN d'UNITE
D'ENSEIGNEMENT

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- l'apprenti: sa nature
- savoir: disciplines:
 - structure
 - principes
 - méthodes de recherche
- société: ses besoins

2) Agents

1. Administrateur X ; 2. Professionnels de l'éducation ___ ;
 3. Enseignants X ; 4. Elèves X ; 5. Profanes X ;
 ORGANISMES:
 6... légaux X ; 7... para-légaux X ; 8... professionnels
 en général X ; 9... professionnels d'éducateurs X ;
 10... profanes ___

Auteur: Thomas et Crescembini

Cote d'identité: 50

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

EXPERIENCES, sélectionnées
 (M.S.) planifiées
exécutées } par les élèves et les enseignants

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___:

3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes ___:

ORGANISMES:

6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels

en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;

10... profanes ___

Auteur: Turner

Cote d'identité: 51

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif descriptif:FORME: QUALITE

- maniable - faire, utiliser, évoquer, composer, comparer -

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- questions d'importance pour l'enfant
- la vie elle-même
- circonstances qui invitent à la pensée scientifique

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation X;
 3. Enseignants X; 4. Elèves X; 5. Profanes X;

ORGANISMES:

- 6... légaux ___; 7... para-légaux ___; 8... professionnels
 en général ___; 9... professionnels d'éducateurs ___;
 10... profanes ___

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - faire pénétrer les élèves dans le monde
 - placer les institutions sous le regard scrutateur
 des élèves

OBJECTIFS:

- 2... cognitif X; 3... affectif ___; 4... psycho-moteur ___

Auteur: Wilson

Cote d'identité: 52

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel logique:

- ENSEMBLE de RENCONTRES planifiées, conçues (pour rendre l'apprentissage le plus efficace possible)
- PROCESSUS structuré

non pas:
enseignementAttributif descriptif:FORME: QUALITES

- intentionnel, (large échantillonnage...)

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- disciplines du savoir

2) Agents

- 1. Administrateur +; 2. Professionnels de l'éducation ;
- 3. Enseignants ; 4. Elèves ; 5. Profanes ;

ORGANISMES:

- 6... légaux ; 7... para-légaux ; 8... professionnels en général ;
- 9... professionnels d'éducateurs ;
- 10... profanes

Attributif de causalité finale:

- 1. BUTS: - porter l'apprentissage à son maximum
(rendre l'apprentissage le plus efficace possible)

OBJECTIFS:

- 2... cognitif ; 3... affectif ; 4... psycho-moteur

Auteur: Wright

Cote d'identité: 53

ATTRIBUTIFS INTRINSEQUES

Attributif essentiel physique:

- toutes les EXPERIENCES que FONT les enfants sous la direction et en relation avec l'école
- SITUATIONS D'APPRENTISSAGE diversifiées, dont les enseignants* sont responsables, au moyen desquelles ils ébauchent avec les enfants, les tâches qui conviennent à l'éducation de ces derniers
- * et les parents (M.S.)

Attributif essentiel logique:

- DEVELOPPEMENT des individus et EXPERIENCES qui y contribuent (M.S.)

Attributif descriptif:FONCTION

- aider les enfants à échantillonner et à poursuivre leurs propres expériences d'apprentissage
- offrir des expériences et des occasions en expansion continue, qui permettent aux enfants de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres

FORME: QUALITE:

- curriculum: personnes aux divers stades de leur "être" et de leur "devenir"- personnalisé -

ATTRIBUTIFS EXTRINSEQUES

Attributif de causalité initiale: 1) Paramètres

- l'enfant
- la psychologie et la philosophie
- le savoir
- la sociologie et la recherche en éducation
- les nouvelles connaissances dans le domaine technique
- les milieux culturels changeants

2) Agents

1. Administrateur ___; 2. Professionnels de l'éducation ___;
3. Enseignants ___; 4. Elèves ___; 5. Profanes M.S.;

Attributif de causalité finale:

1. BUTS: - santé mentale
- développement - de la personnalité
- du caractère unique de chaque individu
- des habilités naturelles, créativité
- apprentissage de chaque enfant
- OBJECTIFS: 2... cognitif X; 3... affectif ___; 4. psycho-moteur ___

APPENDICE 2

INDEX DES ENONCES D'ACCEPTION EQUIVALENTE AUX CONCEPTS
RETENUS DANS LE
PROFIL CONCEPTUEL INTEGRE DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM

CATEGORIES ENGLOBANTES

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(a) <u>Activités et expériences</u>	5,7,31,33,46
- activités	1,10,14,26,47,48,49
- éléments d'un programme d'instruction	31
- expériences	2,3,13,20,21,22,33, 37,39,42,43,47,50,53
- expériences, (valeurs, connaissances)	27
- matières organisées en vue d'atteindre certains objectifs (sans précision supplémentaire)	16
- matière ("content") organisée en catégories d'instruction	46
- situations d'apprentissage ("activity experiences")	33,53
(b) <u>Matière (contenu d'information)</u>	
- contenu culturel	40
- contenu ou matière à apprendre (vs opérations mentales)	48
- idéaux (géographie, histoire etc...)	14
- valeurs et connaissances comprises dans un ou plusieurs cours	27
(c) <u>Matière (opérations mentales)</u>	
- méthodes de réalisation des idéaux	14
- opérations mentales utilisées dans l'apprentissage de la matière	48
(d) <u>Processus</u> (action, développement, évolution, marche)	18,23,52 13
- accomplissent ou subissent, expé- riences que les enfants...	6

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- course, ... parcourue	31,10
- développement des individus et les expériences d'apprentissage qui y contribuent...	53
- engageant, cours ou activités dans lesquels les enfants et les jeunes s!...	47
- éprouvent, expériences (ou moyens) que les enfants...	3
- exécution des activités	10
- ont lieu, activités qui...	47
- passe, ce qui se...	24
- processus de vie: interaction entre l'organisme et le milieu	33
- rencontres planifiées des élèves avec...	34,52
- succession d'expériences...	13
- vivent, vit, doivent vivre, expérience(s), activité(s) que les enfants...	10,19,45
(e) <u>Influence de l'école</u>	31
(f) <u>Planification et exécution des plans</u>	23
(g) <u>Composante(s) du processus d'éducation</u>	31
- phase du processus éducatif	33
(h) <u>Structure(s)</u>	
- charpente	40
- limite du processus d'enseignement	18
- structure du processus	28

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(i) <u>Système</u>	
- "pattern" d'interaction et de structuration d'éléments familiaux et connus	28
- série de composantes organisées pour...	22
(j) <u>Moyen(s)</u>	4,11,23,24,36,46,48,2
(k) <u>Méthode(s) "procédures"</u>	11
(l) <u>Instrument(s)</u>	4,19,31,36,46
-agent	20
- outil; ... de travail; ... du répertoire de l'enseignant	23; 4; 23
- au moyen desquelles l'éducateur cherche à, ensemble d'activités...	46
(m) <u>Agence</u>	44
- ... sociale	47
(m) <u>Plan</u>	4,40,45,48
- avant-projet	4
- ensemble de buts et d'intentions	19
(o) <u>Programme(s)</u>	
- à apprendre, série de choses...	40
- combinaison de cours	26
- ensemble de matières PROJETE en vue de ...	30
- ensemble d'expériences PLANIFIÉE à l'INTENTION des enfants, par l'école	37
- lieu d'actions	10
- occasions d'apprentissage créée par l'école, complexe dynamique des ...	45

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- offertes, somme des activités ... par l'école	1
- offertes, série des occasions d'apprentissage ... par	2
- offerts, ensemble des cours ...	43
- organisation et totalité des activités d'apprentissage	12
- "pattern" de cours	15
- piste de course	31,40
- programme des écoles; ... d'apprentissage; ... scolaire; ... d'études	2; 36; 12; 31
- terrain de course	39
(p) <u>Laboratoire de ressources</u>	38
(q) <u>Vie, de la ...</u>	10,47
- totales de l'enfant, toutes les expériences qui conditionnent et constituent les activités ...	47
- vie courante, activités de la ...	10
- vie de l'école, vie de l'individu dans son entier	10
- vie, processus de ...	33
(r) <u>Education et apprentissage, d' ...</u>	40
- apprendre, choses à ...; contenu, matière à ...	40,25; 48
- apprentissage, d' ...	1,2,7,12,22,30,32,45,49
- appris, ce qui est ...	19,31
- apprises, série de choses présumément ...	40

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- connaissances, ensemble de ...	37
- éducatif, phase du processus ...	33
- éducation, composante du processus ...	31
(s) <u>Enseignement, de l' ...</u>	18,31,36,40,46
(t) <u>Culture, aspect de la ...</u>	13
(u) <u>Société, de la ... (social)</u>	
- social, système ...; agence ...	28; 47
- société, instrument de la ...	46

NOTES INDIVIDUANTES: FONCTION

I. Sert de moyen d'atteindre:A. les buts généraux de l'éducation

- aider l'école à atteindre ses objectifs	22
- atteindre des objectifs donnés d'apprentissage	36
- changé, par lequel le comportement des élèves est ...	3
- favoriser l'apprentissage	12
- instrument dans le processus enseignement-apprentissage, sert de ...	5
- moyen à l'école pour effectuer les changements dans le comportement, sert de	24
- moyen, "device", guide, carte routière, soutien critique nécessaire à l'apprentissage, le curriculum est	23
- moyens d'atteindre les buts convoités	11
- moyen desquelles l'éducateur cherche à atteindre, ses objectifs, au ...	46

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- moyen en vue d'une fin	10
- offre des cours et des expériences en vue d'atteindre les objectifs acceptés par l'institution	20
- offrir des occasions d'atteindre les buts de l'école	2
- opérer les changements conformes à la philosophie et aux buts de l'école	1
- oriente l'apprentissage vers la poursuite de buts de l'éducation préalablement établis	7
- pourvoit au développement maximal de l'individu; ... équilibré et complet	21; 47
- préparer le jeune	48
- réaliser les objectifs de l'éducation, dont les écoles se servent pour ...	36
- rendre le plus efficace possible, l'apprentissage, conçu pour ...	52
- rendre les plus efficaces possible les occasions d'apprentissage offertes aux élèves	29
 B. <u>les buts particuliers</u>	
- aide l'élève à s'ajuster de façon convenable aux conditions économiques et sociologiques	26
- aide les élèves à s'auto-réaliser	43
- aide les élèves à développer des comportements consistants	47
- aide les élèves dans les situations persistantes de la vie qui font partie de la situation immédiate et sont le plus étroitement liées à leurs besoins	47

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- aide les élèves à développer une personnalité qui convient à leur rôle dans la société et à se faire une idée convenable de leur propre valeur	15
- aide les enfants à échantillonner et à poursuivre leurs propres expériences d'apprentissage	53
- aide à faciliter l'enseignement et l'apprentissage séquentiels	23
- aide au développement de l'enfant	45
- aide l'élève à vivre et à grandir de façon à réaliser les buts de l'éducation en démocratie	33
- créer un climat d'apprentissage qui rendra les "patterns" de comportement désirés, assez attrayants pour que les élèves les acceptent	19
- dirige les élèves dans la direction de leur potentiel	30
- encourage le développement des aptitudes individuelles et des relations sociales	47
- enseigner l'héritage moral à tous les niveaux de l'enseignement	34
- fournir aux élèves des occasions d'apprentissage conduisant à des résultats voulus, désirés	36
- fournit aux élèves des occasions de vivre leur rôle de participation comme citoyen	19
- fournit des occasions de réussite, de dépassement ("achievement") à tous les élèves	9
- mise en opération de la performance de chaque élève	20

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- offre des expériences susceptibles de maintenir la force et le bien être de la société démocratique	12
- offre des occasions initiales d'où l'enfant peut engager sa quête de valeur personnelle et sociale	45
- offrir des occasions et des expériences qui permettent aux élèves de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres	53
- voit à ce que les besoins physiologiques de l'enfant soient satisfaits	43
- voit à ce que soient acquises les compétences nécessaires pour fonctionner en démocratie	21
C. <u>Objectifs cognitifs</u>	
- aider les élèves à faire grandir en eux l'habilité d'appliquer la morale à la vie	38
- établit et maintient un équilibre entre les domaines cognitifs ...	30
- offre des expériences qui permettent à l'enfant de développer son plein potentiel d'intelligence	12
- offre les matériaux et les moyens nécessaires à l'expérimentation par l'élève des modes de connaissances, jugements de valeurs ... qui caractérisent les experts	46
- offre des occasions de maîtriser et d'intégrer les connaissances	48
- pourvoit à ce que soient effectuées adéquatement les opérations d'une pensée claire et consistante et à ce que l'élève comprenne les règles et les structures qui servent à les évaluer	46
- pourvoit à l'acquisition de nouvelles connaissances et au développement de nouvelles façons de penser	48

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- préparer la jeune génération à comprendre la vie américaine	44
- produire des individus pensant	19
D. <u>Objectifs affectifs</u>	
- aide les élèves à s'impliquer personnellement dans les situations de la vie dans lesquelles ils se trouvent	19
- aide les élèves à faire grandir en eux le désir ... d'appliquer la morale à la vie	38
- établit et maintient un équilibre entre les domaines affectifs et ...	30
- offre à l'enfant le matériel qui lui permet de prendre conscience de l'univers auquel il participe et des relations qu'il y rencontre	18
- offre les matériaux et les moyens nécessaires à l'expérimentation par l'élève des goûts (attirances) qui caractérisent les experts	46
- pourvoit à ce que l'élève devienne conscient de ces opérations	46
- pourvoit au développement de nouvelles attitudes et intérêts	48
E. <u>Objectifs psycho-moteurs</u>	
- établit et maintient un équilibre entre les domaines psycho-moteurs et ...	19
- pourvoit au développement d'habitudes et d'habilités appropriées	48
II F. <u>Structure la rencontre éducative</u>	
- fournit le processus éducatif organisé au moyen duquel l'individu acquiert le savoir	27
- fournit une structure à l'enseignement et à l'apprentissage	20

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- sert à contrôler et à guider les expériences d'apprentissage	23
- soutient le contenu	40
G. <u>Etablit les objectifs et invente les moyens de les atteindre</u>	31
H. <u>Sert de point de départ aux stratégies d'enseignement</u>	4
- au moyen desquelles les enseignants ébauchent les tâches qui conviennent à l'éducation de chaque enfant	53
I. <u>Sert de moyen de communication entre l'élève et l'enseignant</u>	23
J. <u>Exprime les intentions des planificateurs au sujet de l'école</u>	4
K. <u>S'auto-évalue de façon continue</u>	
- évaluation continue de ses éléments: fonction fondamentale du curriculum	13

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
NOTES INDIVIDUANTES: QUALITES	
1. <u>Choisi(e)(s)</u>	6
- sélectionnées	50
2. <u>Concrétisé(e)(s)</u>	
- accomplissent et subissent, que les enfants ...	6
- accumulées par l'élève, expériences	20
- appris, ce qui est ...	19, 31
- constituent et conditionnent les activités totales de l'enfant, les expériences qui ...	47
- engagent, dans lesquelles les enfants et les jeunes s'...	47
- éprouve sous la direction de l'école, expériences que l'enfant ...	45
- exécutées par les élèves et les enseignants	50
- exécution, expériences réelles en cours d'...	43
- faire, ce que les enfants et les jeunes doivent ... et expérimenter; ce que font les enfants	10; 53
- influence totale de l'école sur l'enfant	31
- jouissent les enfants, toutes les expériences dont ...	42
- ont lieu, activités qui ... en classe; expériences qui ... sous la direction de l'école	47; 5
- parcourue, course	10
- passe, ce qui se ...	24
- réelles, expériences; ... que les enfants subissent	47; 39

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- résultent des occasions d'apprentissage offertes dans le curriculum, activités et expériences qui ...	8
- vécues, poursuivies, expériences ...	3,13,21,43
- vivent, les enfants, que ...	19
3. <u>Diversifié(e)(s)</u>	53
- différents départements enseignés par un grand nombre de professeurs dont le groupe varie constamment, les cours qui constituent le curriculum sont offerts dans ...	20
- large échantillonnage	52
- multiples et variées, activités ...	48
- vaste que la vie des gens, aussi ...	19
4. <u>Dynamique(s)</u>	23,45
- évolution, en continue ...; un tout en ...; en ..., se développe au fur et à mesure que les élèves et les enseignants...	11; 13; 45 47
- planifié de façon continue avant et pendant le processus ...	43
5. <u>Global(e)(s)(aux); somme de ...</u>	4; 1
- ensemble de ...; ... complet de ...; ... entier de ...; ... total de ...	6,37,46, 52,43,19
- entité qui recouvre tous les aspects des élèves, enseignants etc...	11
- expériences formelles et informelles	19
- total(e); série ... de ...; totalité de ...; tout(e)(s); tous;	1,2,5,10,12,13, 19,21,22,25,26, 32,42,45,47,53
6. <u>Prospectif (à venir)</u>	
- choses à apprendre et présumément apprises	50,25
- contenu ou matière à apprendre	48

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- hypothétique; exprime une certaine prédiction	48; 4
- occasions planifiées d'apprentissage	8
7. <u>Nécessaire dans l'éducation</u>	4
- fondamental dans l'opération de l'école;... dans l'éducation	4; 40
8. <u>Personnalisé</u>	17
- chaque élève, conçu pour ...; ... peut tirer ce qu'il veut, d'où ...	45, 38
- différent pour chaque élève	31
- élève, cours accumulés par l'...; enfant, activités de l'...	20,47
- émerge à travers les personnes	45
- individualisé; individuel	17; 10
- personnes aux différents stades de leur être et de leur devenir	53
- propre à chaque élève	36
- rencontre les élèves où ils sont	30
9. <u>Planifié(e)(s)</u>	3,12,27,32,34,37, 43,45,49,50,52, 19,28
- intentionnel	52
- résultat d'un programme planifié	5
10. <u>Principal</u>	4
11. <u>Seule</u>	44
12. <u>Souple</u>	
- flexible	47
- maniable	51

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
13. <u>Spécifié</u>	27
14. <u>Structuré</u>	
- établit un équilibre convenable entre les domaines affectif, cognitif et psychomoteur	30
- mode possible de structuration: organisé en spirale	15
- organisées, non pas incidentes, expériences...	19
- parties ou sous-systèmes reliés entr'eux ou intégrés	22
- tout dans lequel chaque cours a sa place déterminée	20
15. <u>Structuré horizontalement, verticalement</u>	
- son intégration se fait sous deux aspects: - horizontal et vertical	2
- ses parties ou sous-systèmes intégrés sont: soit verticaux, soit horizontaux	22
16. <u>Ecrit</u>	
- document écrit	4, 30
17. <u>Existe dans l'esprit des enseignants (ou...)</u>	30
18. <u>Compris dans la science de l'éducation</u>	23
19. <u>Fruit de l'interaction de plusieurs forces concourantes résultat de ...</u>	23
20. <u>Agit à l'intention des élèves</u> (élèves = enfants = fille = garçon = jeunes)	
- accomplissent et subissent, que les enfants ...	6
- communication entre l'élève et l'enseignant, moyen de ...	23

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- de l'élève(s); sur l'élève, influence totale ...	7,12,43,47; 3
- engageant, dans lesquels les jeunes et les enfants s'...	47
- entre l'élève, rencontre ... et ...	34
- éprouvent, expériences que les enfants ...	39,45
- exécutés par les élèves	50
- font, que les élèves ...	53
- fourni à tous les élèves ...	9
- intention des enfants, à l'...	37
- jouissent les enfants et les jeunes, dont...	42
- offert(e)(s)(aux), à l'élève	1,22,29
- préparer la jeune génération à ...; le jeune	44; 48
- tirer ce qu'il veut, d'où chaque élève peut ...	38
- vécues par les élèves	13,21
- vivent, doivent vivre les enfants et les jeunes	10,19
21. <u>Agit à l'intention d'un/de groupes particuliers d'élèves</u>	
- classe, à l'intention d'une...; des ...	4,14
- école particulière, groupes d'écoles, offert(s) dans ...	2,4
- groupes particuliers d'élèves, pour satisfaire aux besoins de ...	25,26
- groupe d'élèves aux besoins et intérêts spécifiques communs, offertes à ...	7
- groupe d'élèves particulier, à l'intention d'un ...	23

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- institution d'enseignement, offert par une ...	27,31
- leurs enfants, avant projet d'un groupe social ... à l'intention de ...	4
22. <u>Agit en relation avec l'école</u>	
- à cause de l'existence de l'école, dont jouissent les enfants ...	42
- comprises dans un/plusieurs cours d'une institution d'enseignement	27
- conçues par l'école, développé par l'école	31
- de l'école, programme ...; plan de ...; sous la direction de ...	2,36; 40; 5,13,19,21,22,53
- guidé par l'école	32
- influence de façon significative, expériences que l'école ...	6
- influence de l'école sur l'élève	31
- mis en oeuvre par l'école	24
- offert(e)(s) par (une)(des)(les) l'école(s); par une institution d'enseignement ou un de ses départements	1,2; 31,43
- parainnées par l'école; patronnées par ...	45; 49
- planifiées par l'école	37,49,45
- relation, en ... avec l'école	53
- responsabilité, dont l'école assume la ...; prend la ...;	43,47; 13
- responsable, dont l'école est ...	39
- scolaire, programme ...	12
- se servent, dont les écoles; utilisées par les écoles	36; 36

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
23. <u>Agit en classe</u>	
- classe, ce qui se passe en ...; conçu pour chaque élève dans la ...	24; 45
- classe, dans lesquelles enfants s'engagent en ...	47
- cours, accumulés par l'élève dans ses ...	20
24. <u>Agit en milieu scolaire</u>	3,12
- école, à l'...	4,12
25. <u>Agit en un lieu quelconque</u>	
- dans ou hors de l'école; en classe ou hors de classe	32,47
- dépasse les expériences que les enfants ont dans l'école	39
- déroulent, activités de l'école où qu'elles se ...	19
- quelques soient le lieu, le moment ...; expériences vécues ...	21
26. <u>Agit, échelonné sur une période de temps</u>	12
27. <u>Agit au delà des heures d'opération de l'école</u>	
- dépasse les expériences que les enfants ont durant les heures d'opération de l'école	39
- prolonge durant les 24 heures d'une journée, se ...	10
- quand il veut, laboratoire de ressources d'où chaque élève peut tirer ...	38
- quelques soient le moment ..., expériences vécues ...	21
28. <u>Animé ou guidé par l'enseignant</u>	
- cherche à atteindre ..., expériences au moyen desquelle l'éducateur ...	46

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- des enseignants, activités ...	12
- dirigé par l'enseignant, dans son ensemble...	33
- enseignés par un grand nombre de professeurs, les cours qui constituent le curriculum sont ...	20
- exécutés par les enseignants et ...	50
- guidé par ses enseignants, curriculum individuel ...	10
- mis en oeuvre par l'enseignant	23
- outil de travail de l'enseignant; ... du répertoire de l'...	4,23
- planification et exécution des plans par un professeur	23
- responsables, dont les enseignants sont...	53
29. <u>Dirigé par les élèves</u>	
- dirigé par un groupe d'élèves et d'...	33
- laboratoire de ressources d'où chaque élève peut tirer ce qu'il veut	38
- sélectionné, planifié, exécuté par les élèves et les ...	50
30. <u>Guidé par les parents</u>	
- guidé par ses parents, individuel pour chaque élève ...	10
- responsables, dont les parents et les enseignants sont ...	53
31. <u>Transformations du curriculum sont lentes</u>	13

NOTES INDIVIDUANTES: MORPHOLOGIE

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
.1 <u>Activités parascolaires</u>	
(activités parascolaires = "co-curricular, extra-class, extra-curricular, student activities")	2,3,5,7,8,12, 36,47,16,26
- associées, activités...	42
- excursions dans la communauté	3
- formelles et informelles, activités...	19
- réunions d'école	3
- "School Community Service Projects", expériences de travail reliées à l'école	36
.2 <u>Activités scolaires elles-mêmes</u>	26,47
- ce qui se passe dans les salles de classe, auditoriums etc...	19
- cours; ... obligatoires, ... optionnels	7; 20
- enseignement technique et professionnel; ... de (matières)	5,42
- études faites en classe	36
- expériences vécues en classe	3
- matières; matière choisie	12,24
- programmes d'étude; scolaire	8; 2
.3 <u>Communauté ambiante</u>	
- communauté elle-même en tant que source d'expériences d'apprentissage	3
.4 <u>Description de la matière enseignée</u>	4
- l'auteur procède à une description factuelle du contenu	37,43

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- description du contenu	46
- indication quelconque du choix et de l'organisation de la matière	48
.5 <u>Déclaration des buts et objectifs</u>	4,48
.6 <u>Evaluation</u>	
- façon de déterminer si les objectifs ont été atteints	46
- mode de mesure et d'évaluation	12
- plan d'évaluation du curriculum lui-même	4
- programme d'évaluation des résultats	48
- suggestions spécifiques pour l'évaluation du progrès des élèves et du programme de l'école	47
.7 <u>Organisation de l'enseignement</u>	
- catégories d'enseignement (regroupement des matières) et modes d'enseignement et de contrôle des élèves par les enseignants	46
- méthodes d'enseignement; ... et modes d'apprentissage des élèves	8,15
- méthodologie employée et stratégie d'organisation proposée pour atteindre les buts du curriculum	24
- "patterns" d'enseignement et relations entre les cours	20
- "patterns"--implicites ou manifestes--d'apprentissage et d'enseignement	48
- politiques et "procédures" du programme d'enseignement	2
.8 <u>Planification du curriculum</u>	
- élaboration des activités d'apprentissage, modes d'action et horaires et sélection de la matière	56

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
.9 <u>Ressources de l'école</u>	8
- espaces, meubles, équipement, fournitures, manuels scolaires etc...	
- personnel enseignant	
.10 <u>Services auxiliaires</u>	
- bibliothèque, orientation, santé; bibliothèque et santé; orientation	2,36; 3; 5
- camps	36
- nourriture et transport, services spéciaux pour enfance exceptionnelle	2
.11 <u>Vie communautaire de l'école</u>	
- vie sociale de l'école et relation interpersonnelles parmi les élèves et les enseignants	2
- vie de l'école en tant que communauté: régime disciplinaire, relations humaines, participation des élèves au gouvernement de l'école	36

PARAMETRES DE L'ELABORATION DU CURRICULUM

(1) <u>Vie réelle</u>	51,10
- vie, elle-même	51
- vie, à un haut degré de relations	27
- vie,...réelle	33,38
- vie, significatives qui accentuent l'intégration de la personnalité, toutes les expériences de la ...	45
- vie des jeunes et de leurs aînés, activités qui constituent la ...	44

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(2) <u>Objectifs de l'éducation</u>	
- buts de l'école, de l'éducation	2,30
- objectifs de l'éducation	5,20,48
- objectifs de l'enseignement secondaire	7
- objectifs du système total d'enseignement	22
(3) <u>Idées exprimées par les agents de l'élaboration du curriculum</u>	
- conception (philosophie) prédominante dans le milieu, spécialement celles des agents de ...	19
- idées des agents ... sur les enfants et les jeunes, les buts de la société et de l'école, la nature du savoir, le processus de connaissance	2
<u>Au sujet de: Apprentissage et développement, Ecole et Société, Elèves, Nature du Savoir</u>	
- interprétation des agents ... quant aux principales attitudes et valeurs de la société	6
<u>Au sujet de: Attitudes, traditions et valeurs</u>	
- philosophie de la vie et surtout de l'éducation des agents ...	26
<u>Au sujet de: Ecole et Société, L'homme et la Vie</u>	
- position philosophique des agents ...	24
- valeurs adoptées par ceux qui déterminent ce qui sera enseigné	1
<u>Au sujet de: Attitudes, traditions et valeurs</u>	
(4) <u>Idées des éducateurs</u>	
- conception qu'ont les éducateurs des buts de l'éducation	14

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
<u>Au sujet de: Ecole et Société</u>	
- idées des enseignants sur les buts de l'école, la nature de l'éducation et de l'apprentissage, les restrictions sous lesquelles ils travaillent	13
<u>Au sujet de: Apprentissage et développement, Ecole et Société</u>	
- interprétation de la relation entre l'école et l'élève adoptée par les éducateurs	31
<u>Au sujet de: Ecole et Société, Elèves</u>	
- philosophie (façon de voir) de l'enseignant	45
- philosophie (opinions, croyances, attitudes, jugements) adoptée par chacun des membres du personnel enseignant et des administrateurs de l'institution	20
(5) <u>Idées du milieu et de la société</u>	
- conception de la société au sujet du rôle, de la fonction et de la responsabilité de l'école	2
<u>Au sujet de: Ecole et Société</u>	
- conception de la société au sujet de la fonction de l'école dans la société, l'apprentissage, l'élève et la nature du savoir	48
<u>Au sujet de: Apprentissage et développement; Ecole et Société, Elèves, Nature du savoir</u>	
- conception (philosophie) prédominante dans le milieu ...	19
- philosophie de l'éducation (croyances, opinions, préjugés, attitudes, jugements) adoptée par chacun des membres du groupe de citoyens qui patronnent l'institution	20

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(6) <u>Idées exprimées par chaque curriculum</u>	
- conception philosophique propre à chaque curriculum concernant: le savoir, l'homme, les valeurs, l'apprentissage et le développement	28
<u>Au sujet de: Apprentissage et développement; Nature du savoir; Attitudes, traditions et valeurs, L'homme et la vie</u>	
(7) <u>Faits</u>	33
(8) <u>Situation politique, économique et sociale</u>	
- besoins de la société; ... buts, problèmes, intérêts de la ...; de l'état	7,16; 31; 1
- changements socio-culturels et économiques	19
- circonstances jugées menaçantes pour la préservation de la culture	25
- dimension socio-culturelle e.g. espoirs de la société, "peer-groups" etc...	23
- évolution de la société	35
- facteurs économiques	45
- milieux culturels changeants	53
- nécessité de préparer les élèves à évoluer dans un univers d'automates	26
- préoccupations de la société où évolue l'école, e.g. "sputnik"	24
- problèmes résultant des conflits de valeur au sein de la société	19
- réalité du contexte social au sein duquel l'enfant évolue	25
- rivalité dans la conquête de l'espace, e.g. "Sputnik"	26

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- situation mondiale, conflits internationaux; situation nationale; intérêts nationaux	45
- situation socio-politique, e.g. guerre froide, guerre à la pauvreté ...	37
- la société; ... sa nature; ... ses besoins; ... problèmes et intérêts	3,19; 43; 41,49; 5
- société: attitudes dynamiques, problèmes critiques, relations de la vie contempo- raine; ses institutions, ses processus sociaux	44; 28
- société: nécessité de la reconstruction de ses institutions	44
- société: événements qui s'y déroulent	2
- société où vit l'enfant: ses besoins	12
- société: ses exigences et besoins, ses conditions de vie sociale, politique et économique	47
- société, ses développements techniques et ses relations sociales en évolution	45
- société, ses structures	2
- vie courante de l'univers, problèmes et difficultés, conflits d'intérêts et d'opinions	10
(9) <u>Opinion publique</u>	13
- communications de masse, la société: ...	31
- influence sociales: groupes de pression	15
- pressions venant des secteurs les plus importants de la société	19
(10) <u>Milieu immédiat de l'élève</u>	
- attentes du milieu quant au comportement d'une personne éduquée	8

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- circonstances particulières de la communauté scolaire donnée	36
- conditions sociales du milieu où l'enfant évolue, où se déroule l'éducation	2
- contexte et usage social des matières du curriculum	18
- désirs, savoir, croyances et attitudes des adultes de la communauté	39
- disponibilité des connaissances actuelles	2
- famille, changements dans la fonction de la ...	31
- nature du milieu social, naturel et technique de l'apprenti	8
- problèmes posés par le foyer et la communauté	47
- ressources de la communauté	3
- situation courante du milieu ambiant	13
- société ambiante, ses institutions, ses processus sociaux	28
- société où vit l'enfant, conditions au foyer	12
- société, ... les intérêts et les besoins de la communauté	45
(11) <u>Décisions juridiques concernant l'éducation</u>	
- décisions de la cour suprême et législation fédérale concernant l'éducation	30
- législation fédérale concernant l'égalité des chances d'éducation	26
- lois scolaires	4

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(12) <u>Politiques d'éducation</u>	
- politiques du conseil scolaire ("Board of Education"), les politiques administratives	22
(13) <u>Collèges</u>	
- collèges	16
- collèges, participation du personnel des... à l'élaboration du curriculum de l'école secondaire	26
(14) <u>Culture et valeurs</u>	
- attitudes, idéaux, habilités, jugements de valeur, habitudes	33
- buts et valeurs poursuivis par la population	43
- culture:	
- idées, connaissances, sentiments, valeurs aptes à assurer la stabilité et la vita- lité de la société; motiver les gens; con- trôler profondément leur conduite	46
- modes familiers de croyances et d'actions, connaissances héritées du passé	12
- "pattern" de vie de tout groupe	31
- schème commun de valeurs et de loyautés; modes habituels d'éprouver des sentiments, de penser et de se comporter; série d'espoirs communs	3
- série d'attentes (espoirs) et de compor- tements réguliers, "pattern" commun de valeurs et de loyauté	48
- modes de vie des gens, leurs succès et leurs échecs, leurs obligations et leurs richesses, matière de la culture: ...	44
- système de valeurs, oeuvres d'art et d'artisanat, mythes culturels nationaux, attitudes des gens	7

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- culture et traditions	19
- culture via les influences sociales: coutumes, valeurs populaires	15
- dimension culturelle, e.g., espoirs (attentes) de la société etc...	23
- exigences et valeurs de la société	2
- habilités, habitudes, modes de pensée, jugements critiques, ambitions nécessaires aux fonctions professionnelles de chacun et à leurs activités comme parents, leurs acti- vités religieuses et sociales en général et à leurs activités de loisirs	10
- idéal démocratique	13
- processus de transformation sociale	39
- rendement et connaissances nécessaires dans les institutions humaines	27
- société, ses traditions et ses valeurs	45
- valeurs culturelles	47
- valeurs et convictions sociales du groupe où l'école évolue	2
- valeurs fondamentales de la civilisation occidentale	30
- valeurs sociales et culturelles	4
- valeurs, signification, ressources de la culture en ...	6
(15) <u>Héritage culturel: disciplines du savoir</u>	
- connaissances nécessaires dans les insti- tutions humaines	27
- contenu des disciplines	48
- déficiences humaines causées par une carence d'expérience en histoire, géographie etc...	10

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- disponibilité des connaissances actuelles	2
- discipline(s) du savoir	5,12,15,19,25,32,
- discipline du savoir: histoire	19
- disciplines ou la structure du savoir, les ...	20
- ensemble des connaissances actuelles de l'homme	2
- expression de la race humaine--savoir-- représentée dans les entités de vérité que nous appelons "études"	18
- héritage culturel: le savoir qui a subi l'épreuve du temps	12
- héritage culturel et moral de l'homme via la littérature, l'éthique, la reli- gion, la philosophie	34
- littérature de tous les pays	10
- nature du savoir; connaissances sur la ...	2; 24
- nouvelles connaissances dans le domaine technique	53
- patrimoine des connaissances humaines via les matières organisées	13
- réservoir du savoir humain	37
- ressources de la culture dans les domaines du savoir, de la signification, des habilités	6
- savoir; ... emmagasiné et organisé: matière	53; 28
- savoir humain; ... emmagasiné et classé dans les disciplines et les autres matières scolaires	34; 4
- savoir: son unité, les relations entre ses disciplines	15

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- savoir: disciplines	49
- théories du curriculum dérivées du savoir	26
(16) <u>... savoir: fonds d'information</u>	
- concepts et idées-clé des disciplines du savoir, leurs principes	25
- concepts fondamentaux de chaque groupe de matières	9
- concepts fondamentaux des disciplines du savoir	32
- faits et vérités appelés "études"	18
- fonds d'information des disciplines	48
- organisation logique du domaine des connaissances ou de parties de celui-ci (structure)	1
- savoir: disciplines, structure, principes	49
- savoir humain: ses parties significatives	34
- savoir: son unité, les relations entre les disciplines	15
- savoir: sa substance, ses structures; son contenu	26; 36
- structure des disciplines	11
- structure du savoir	2, 20
(17) <u>... savoir: méthodes de recherche</u>	
- méthodes de recherche des disciplines du savoir	25,32
- méthodes de pensée par lesquelles la société clarifie ses doutes et ses confusions intellectuelles	6
- méthodes de recherche spécifique, disciplines, leurs ...	48

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- savoir: habilités techniques ("skills")	36
- savoir humain, ses parties significatives travaillant chacune selon sa propre méthode	34
- savoir: disciplines, méthodes de recherche	49
(18) <u>Sociologie</u>	
- connaissances sur la nature de la société	24
- disciplines: les sciences sociales	19
- études concernant la société (analyse scientifique de ...)	44
- études dans les différentes sphères de l'activité humaine concernant les fonctions sociales, les exigences sociales etc..	8
- recherches dans le domaine de l'interaction dans les groupes, du développement social	42
- théories du curriculum dérivées de la sociologie	26
(19) <u>Philosophie</u>	53
- analyse des domaines de la philosophie et de ...	7
- conception de la théorie des systèmes	22
- philosophes: ceux qui comprennent les valeurs fondamentales	12
- philosophie de l'éducation	47
- philosophie: concepts de la nature du vrai, de la fin ultime, cause première	5
- théories du curriculum dérivées de la philosophie	26

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(20) <u>Psychologie</u>	
- concepts concernant les aptitudes, intérêts, buts, habilités, besoins de la population desservie par le programme	8
- connaissances concernant les processus de maturation et d'apprentissage	47
- connaissances en matière de croissance et développement humain et processus d'apprentissage	35
- connaissances sur la nature de l'individu	24
- considérations psychologiques	41
- études concernant les méthodes d'apprentissage, les intérêts et les habilités des enfants à leurs divers stades de maturité	44
- études en psychologie de la croissance et du développement des élèves	6
- études sur les enfants et les jeunes traitant de leurs aptitudes, buts et intentions, ainsi que des besoins relatifs à leur développement	13
- exigences de la conception gestaltiste	22
- observations sur le développement humain	25
- principes inhérents au processus même de développement	47
- principes modernes d'apprentissage	43
- processus d'apprentissage en général	48
- psychologie; ... de l'éducation; ... de l'apprentissage	53; 47; 22
- psychologie, les disciplines: ...	19
- recherches dans les domaines de l'apprentissage, le développement et la croissance des enfants, l'interaction dans les groupes etc...	42

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- recherches en psychologie	31
- règles ("procédures") qui entourent l'acquisition et l'utilisation du savoir	42
- théories de l'apprentissage; ... de la croissance et du développement	7; 4
- théories de Bruner et de Piaget	37
- théories du curriculum dérivées de la psychologie	26
- théorie qui veut que l'apprentissage soit essentiellement une modification des "patterns" de comportement de l'individu, etc...	21
- transfert psychologique	30
(21) <u>Science(s) de l'éducation</u>	
- analyse des domaines de la méthodologie et de ...	7
- connaissances en matière de matériel didactique	35
- information culturelle sur l'école, forces politiques, philosophie et histoire de l'éducation ... rôle de l'école dans la société qui l'abrite	4
- littérature sur l'éducation en tant qu'elle traite des problèmes de l'organisation de l'enseignement	13
- philosophie de l'éducation	47
- philosophie de l'éducation fondée sur la biologie, la psychologie, la sociologie et les observations sur la nature de l'expérience humaine	13
- recherches en éducation	53
- science professionnelle de l'enseignement	10

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(22) <u>Précédents historiques</u> (concernant l'éducation)	5,19
- expérience acquise dans le domaine du curriculum	4
- histoire du curriculum	4
(23) <u>Matières scolaires</u>	8,2
- analyse de la matière	25
- connaissance scolaires traditionnelles, techniques et professionnelles	5
- connaissances utiles à la réalisation des buts des élèves	47
- contenu, sa nature	22
- cours, matière	3
- matières choisies, difficultés d'apprentissage, ... traditionnelles	14
- matière, programmes d'étude, contenu: ...	3
- matières enseignées dans les écoles	19
- problèmes posés comme sujet d'étude	36
- savoir emmagasiné et organisé: matière	28
- savoir humain emmagasiné et classé dans les ... et les autres matières scolaires	4
(24) <u>L'école, en général</u>	
- école en général: ses buts, fonctions, organisation (horaires etc...)	2
- fonction de transmission culturelle assumée par l'école, la ...	36
- ressources matérielles disponibles	22
- ressources du milieu scolaire en termes de matériel, personnel et temps	8

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(25) <u>L'école: milieu physique</u>	
- école en général: ses facilités d'enseignement	2
- milieu physique; ... de l'école	20; 39
- milieu de la salle de classe, équipement, situation physique	3
(26) <u>L'école: milieu psychologique et social</u>	
- circonstances qui invitent à la pensée scientifique	51
- climat favorable à la diversité des approches et des idées utilisées par les élèves et les enseignants	38
- compagnons de classe	3
- milieu psychologique: produit des facteurs psychologiques opérant en l'enseignant et dans la classe	23
- relations humaines qui règlent la vie de l'école	6
- structure sociale, personnel enseignant de l'école	28
(27) <u>L'école: personnel enseignant</u>	
- administrent le curriculum, habitudes et caractère de ceux qui ...	16
- enseignants: aptitudes à enseigner des ...; compétence des ...	20,19,28; 13; 22
- enseignants: caractéristiques individuelles; personnalité des ...	45; 24
- éducateurs, désirs, savoir, croyances, attitudes, habilités des ...	39
- éducateur, son esprit cultivé, biais, hostiliés, perceptions, les éléments qui ont contribué à son mûrissement	23

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- personnel de l'école, dans son ensemble	28
(28) <u>L'école: personnel non-enseignant</u>	
- administrent le curriculum, habitude et caractère de ceux qui ... (principal)	16
- éducateurs, surveillants, commis, secrétaires etc..., leurs désirs, savoir ...	39
- personnel éducatif, autres membres du ...	3
- personnel de l'école, dans son ensemble	28
(29) <u>Techniques d'enseignement</u>	
- cours: façons de procéder, matériaux didactiques des programmes	3
- méthodes d'enseignement	7
- moyens techniques mis au service de l'enseignement	19
- qualité du matériel et des média didactiques	38
- techniques d'enseignement: méthodes et instruments	15
(30) <u>Imprimés</u>	
- manuels scolaires	13
- matière organisée d'avance ("Packaged forms of Education")	38
- programmes d'étude	3
- programme, objectifs dans les domaines de l'apprentissage et du développement	8
- volumes adoptés	1
(31) <u>Evaluation: processus/résultat</u>	
- résultat d'apprentissage vérifié positivement	1

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- résultats de l'évaluation du progrès de l'élève	48
- succès préalable dans l'atteinte des buts	7
- voies et moyens d'évaluation des changements dans le curriculum	8
 (32) <u>Evaluation: normes quantitatives</u>	
- normes quantitatives: tests et accréditation	13
 (33) <u>Elèves: leur nature</u>	
- acquis ("background"), leur propre combinaison de forces et de faiblesses, leurs expériences dans la transaction avec leurs pré-occupations quotidiennes, élèves leur ...	47
- activités des élèves; ... actuelles des enfants; ... et habitudes propres des ...	36; 44; 18
- aptitudes, enfant: ...; ... des élèves; ... et habilités de la population desservie par le programme	46; 7; 8
- capacités des élèves	2
- caractéristiques des élèves; ... individuelles des ...; enfant entiers, ses ...	43; 45; 12
- caractéristiques d'apprentissage, enfants: leurs ...	31
- conditions réelles du processus d'apprentissage	41
- développement concret de l'élève	27
- différences individuelles des élèves; ... reconnues chez chaque élève	36; 9
- données de la personnalité individuelle, intellectuelles et physiques, d'habilité motrice et de caractère, enfant: ...	44

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- élève(s); rencontre les ... où ils sont; ... sa nature et son mode d'apprentissage	48; 30; 19
- enfant(s); étudiants	53; 20
- expériences primitives ("primary")	25
- habilité(s) des élèves; élèves: leur ...; enfant, son rythme d'assimilation et son...	17,39; 15; 35
- nature, chaque élève, sa ...; ... (de l') (des) élève(s); ... de l'apprenti	13; 5,10,49
- nature, jeunes humain s: leur ...	45
- nature et "pattern" de développement, personne à éduquer: ...	28
- nature de l'élève, ses processus d'appren- tissage, de croissance, de développement	5
- nature de son processus d'apprentissage, l'apprenti: ...	8
- niveau de fonctionnement réel de l'élève	11
- processus de croissance concrétisé en chaque élève	36
 (34) <u>Elèves: motivation</u>	
- besoins, enfants: ...; ... des élèves; jeunes humains, leurs ...;	46; 10,17; 45
- besoins, personne à éduquer, ses ...	28
- besoins psychologiques, affection, apparte- nance, estime de soi, élèves, leurs ...	47
- besoins sentis, individu: ses ...	41
- besoins et expériences des élèves	36
- besoins et intérêts, élèves: ...; ... des élèves à qui le curriculum est destiné; ... actuels, enfants: ...;	30; 7; 44
- besoins et motivation des élèves	2

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- besoins, problèmes, intérêts, intentions, enfant entier: ...	12
- désirs propres des individus	18
- désirs, croyances, attitudes des élèves	39
- intérêts, besoins, problèmes, déterminants du comportement, élève: ...	5
- intérêts, buts, besoins, population desservie par le programme: ...	8
- intérêts des élèves	16
- intérêts que l'individu satisfait en poursuivant des activités physiques et mentale, systèmes d'...	14
- motivation, enfant: les données de sa personnalité individuelle sur sa ...	44
- préoccupations, élèves: ...	43
- problèmes, intérêts et besoins de l'enfant	1
- problèmes significatifs et vitaux pour l'apprenti dans sa vie actuelle	21
- questions d'importance pour l'enfant	51

AGENTS DE L'ELABORATION DU CURRICULUM

- cf. définitions des termes, p. 45-47

FINALITE DU CURRICULUM

Buts

- cf. définitions des termes, p.47

(A.) Réalisation des buts de l'école

- accomplissement des tâches de l'école 4
- atteinte des buts de l'école 1,24

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- atteinte des objectifs de l'éducateur en tant qu'éducateur	46
- atteinte des objectifs de l'éducation	37
- meilleur enseignement	36
- réaliser les buts de l'enseignement	36
(B.) <u>Réalisation d'un/de but(s) particulier(s)</u>	
- atteinte des buts donnés de l'éducation	36
- poursuite des buts nettement définis de l'éducation	7
(C.) <u>Développement de stratégies pédagogiques destinées à des groupes d'élèves particuliers</u>	4
(D.) <u>Préparation à un(e) diplôme/vocation particulier(e)</u>	
- satisfaction des besoins de groupes particuliers, conduire à l'obtention d'un diplôme	26
- préparation à un objectif spécifique tel que la préparation au collège, au monde des affaires etc...	16
(E.) <u>Changement(s) dans le comportement</u>	3
- ajustement des élèves aux conditions économiques et sociales	26
- changement dans le comportement des élèves; ... de chaque élève	12; 30; 2
- exécution mûrie des activités	10
- faire pénétrer les élèves dans le monde	51
- modifier le comportement des élèves	31
- placer les institutions sous le regard scrutateur des élèves	51
- se (étudiant) faire une idée juste de sa propre valeur	15

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
(F.) <u>Education et apprentissage</u>	
- apprendre à apprendre	5
- apprentissage; ... de chaque enfant; ... des élèves	30,48; 53; 12
- apprentissage, porter l'... à son maximum	52
- compétences, acquisition de certaines ...	20
- compétences, acquisition des ... nécessaires à chaque individu pour ...	21
- éducation des enfants	4,45,46
- éducation formelle générale, éducation valable	40
- initiation délibérée à la culture	6
(G.) <u>Croissance et développement</u>	
- accroissement des aptitudes individuelles	47
- actualisation des apprentis	30
- auto-réalisation de l'élève	43
- connaissance et réalisation de soi	41
- croissance ("growth") maximale de chaque enfant	45
- développement de la personnalité, du caractè- re unique, des habitudes naturelles, de la créativité de chaque individu	53
- développement des élèves	13
- développement maximal des capacités individuelles	21
- développement d'un citoyen apte à fonction- ner pleinement en démocratie	43
- développement de la responsabilité et de l'efficacité comme citoyen	19

<u>Enoncés</u>	<u>Références</u>
- développer des habilités pour accomplir ce qui constitue la vie adulte	10
- développer une personnalité apte à accomplir son rôle dans la société	15
(H.) <u>Satisfaction des besoins et intérêts des élèves</u>	
- satisfaction des besoins et intérêts des enfants	4
- satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant	43
- satisfaire aux besoins de groupes particuliers d'élèves	26
- santé mentale	53
(I.) <u>Satisfaction des besoins et intérêts de la société</u>	4

Objectifs

- cf. définition des termes p.47-48

APPENDICE 3

PROFILS CONCEPTUELS INTEGRES DES ATTRIBUTS
DU CURRICULUM, I ET II

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum I

Attributs	Auteur																				Notes individualantes: Fonctions													
	Catégories englobantes																				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K			
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u													
1	M														<u>G</u>			<u>o</u>				X												
2	M														G			a	o			X												
3	<u>M</u>	<u>G</u>		G						G												X												
4										<u>G</u>	G	G																		X		X		
5	<u>M</u>			<u>G</u>																		<u>X</u>												
6	<u>d</u>			<u>G</u>																														
7	M																	a				X												
8																																		
9																								X										
10	d	G		G											<u>G</u>	a	G				X													
11										G	G																							
12															G			<u>o</u>				<u>X</u>	X	X										
13	M			<u>G</u>																	<u>G</u>												X	
14	M	M	M																															
15															G									X										
16	<u>M</u>																																	
17																																		
18				<u>h</u>				<u>G</u>													<u>h</u>	<u>d</u>						X						
19				<u>G</u>								G	G					<u>d</u>					X	X	X									
20	<u>M</u>											<u>G</u>										X	<u>X</u>					X						

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum I

Attributs	Auteur																			Notes individualantes; Fonctions														
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K		
21	M																					X	X											
22	<u>M</u>								G									<u>a</u>					X											
23				G	<u>G</u>				G		G												X	X				X				X		
24				<u>G</u>							G												X											
25															G			<u>o</u>																
26	<u>M</u>														<u>G</u>									X										
27	<u>M</u>	<u>M</u>																											X					
28								<u>G</u>	<u>G</u>												<u>i</u>													
29																							<u>X</u>											
30															G			<u>o</u>						X	X	X	X							
31	<u>M</u>			<u>G</u>	<u>G</u>		<u>G</u>				<u>G</u>				<u>G</u>			<u>o</u> / <u>d</u> <u>g</u> <u>a</u>															X	
32																		<u>G</u>																
33	M			<u>G</u>			G										<u>d</u>	<u>g</u>						X										
34				G																				X										
35																																		
36										M	G				<u>G</u>					<u>j</u>			X	X										
37	<u>o</u>	<u>o</u>													<u>G</u>				<u>a</u>	<u>b</u>														
38																	<u>G</u>									X								
39	M														<u>G</u>																			
40		G						G							<u>G</u>	<u>G</u>		<u>h</u>	<u>b</u>															<u>X</u>

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum I

Attributs	Auteur																				Notes individualantes; Fonctions																			
	Catégories englobantes																				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K									
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u																			
41																																								
42	M																																							
43	M																<u>G</u>																							
44													G																											
45				<u>G</u>																																				
46	M	l								<u>G</u>		G																												
47	M	<u>G</u>		<u>G</u>																																				
48	<u>M</u>	M	M								G																													
49	M																																							
50	<u>M</u>																																							
51																																								
52				G																																				
53	M		<u>G</u>																																					

APPENDICE 3

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum II

Attributs	Auteurs																																						
	1	2	3*	4*	5*	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34					
1			4					X								X														X	X			X					
2		X	1,2,3,6		2			X	X				X	X	X								X	X	X									X	X				
3								X	X				X										X		X	X	X	X	X	X									
4										X			X	X					X	X	X	X																	
5		X						X						X				X			X	X													X	X			
6			4									X	X		X				X							X													
7		X						X					X					X	X	X									X		X				X	X			
8									X									X	X				X	X						X	X				X	X			
9															X																					X			
10	X							X					X	X							X															X	X		
11															X																						X		
12								X	X				X	X				X																			X	X	
13				1,2					X	X			X	X				X	X									X		X							X	X	
14			2																				X															X	
15									X				X	X	X															X							X	X	
16								X				X																	X	X								X	
17																																						X	X
18										X				X	X																							X	X

* 1 apprentissage et développement
2 école et société

3 élèves
4 attitudes, traditions, valeurs

5 l'homme et la vie
6 la nature du savoir

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum II

Attributs	Auteurs																																					
	1	2	3*	4*	5*	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34				
19			X		X			X	X					X	X			X	X	X	X					X	X											
20		X		2	2										X	X										X	X									X		
21																					X															X		
22		X			X							X							X	X			X	X	X													
23								X					X														X	X										
24			X					X						X				X	X	X								X										
25								X						X	X	X			X	X			X													X		
26			2,5					X		X	X	X	X	X	X	X																						
27	X												X	X																						X		
28						1,4,5,6		X					X	X									X				X	X	X						X	X		
29																																						
30		X									X			X							X														X	X		
31				2,3				X	X	X			X								X																X	
32														X	X	X																						
33	X							X					X																									
34														X	X	X																						
35								X													X	X															X	
36										X					X	X								X	X												X	X

* 1 apprentissage et développement
2 école et société

3 élèves
4 attitudes, traditions, valeurs

5 l'homme et la vie
6 la nature du savoir

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum II

Attributs	Auteurs																																		
	<u>Paramètres de l'élaboration du curriculum</u>																																		
	1	2	3*	4*	5*	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	
37								X						X						X															
38	X																									X			X	X					
39										X			X											X		X	X							X	X
40																																			
41								X												X													X	X	
42									X									X		X															
43								X					X							X													X	X	
44	X							X					X				X		X														X	X	
45	X			X				X		X			X														X							X	X
46													X																					X	X
47								X		X			X						X	X				X										X	X
48		X			12,36								X	X	X	X			X												X			X	
49								X					X	X	X																			X	
50																																			
51	X																									X								X	
52														X																					
53								X						X				X	X	X	X													X	

* 1 apprentissage et développement
2 école et société

3 élèves
4 attitudes, traditions, valeurs

5 l'homme et la vie
6 la nature du savoir

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum II

Attributs	<u>Agents de l'élaboration</u>									<u>Finalité du curriculum</u>													
	Auteurs									A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
28		X	+	X	X																		
29																							
30		X	X		X	X	X		X						X	X	X				X	X	
31		X	X				X								X								
32																							
33				X	X																		
34		+	X	X		X	X		X												X		
35			X	X		X																	
36		X	X	+	X	X	X	X		X	X												
37				X				X		X												X	
38																					X	X	
39				X		X																	
40															X								
41																X				X	X		
42			X	X	X	X	X														X		
43			X	X	X	X	X	X	X								X	X					
44																					X		
45		X		+	X										X	X					X		
46										X					X						X	X	
47				+	X	X										X					X	X	X
48				X			X								X						X	X	X
49		X		X	X	X	X	X	X														
50				X	X																		
51			X	X	X	X									X						X		
52			+												X								
53				+	X		X								X	X	X				X		

APPENDICE 4

PROFILS CONCEPTUELS INTEGRES DES ATTRIBUTS DU CURRICULUM:
ENONCES COMPLEXES

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum:
énoncés complexes

Auteurs		Auteurs		
	Matière	Genre		
1	<u>a,5,20,22</u>	<u>o,r,5,22</u>	23	1,28,F j,20,28,(I) d,4,18,19, f,21,28
2	a,r,5,22	o,r,5,21,22	24	j,22,(A) d,2,23
3	<u>a,2,24</u>	a/j,9,(E)	25	o,r,6,8/21
4		1,7,10,28 n,5,21,24,(F) j,22	26	<u>a,5,22</u>
5	<u>a,5,9,22</u>		27	<u>a,b,9,13,</u> <u>21,22</u>
6		<u>d,a,2,5,9,</u> <u>20,22,(F)</u>	28	<u>i,u</u>
7	a,r,20		30	o,r
10		d,a,q,2,20,A (E) q,5	31	a,s,22,(E) <u>o,r,21,22</u> g,r l,22 d,2 e,5,20,22
12		o,r,2,5,9,20, 22,24,26 d,20,23,28	32	<u>r,5,9,22,25</u>
13	a,2,5,20,22	<u>d,a,22</u>	33	g,r d,q
14	a,b,c		34	d,9,20
16	<u>a,9,(B)</u>		36	j,s,22,B 1,22,A <u>o,22</u>
18	<u>h,d,s</u>		37	<u>o,a,b,r,</u> <u>9,20,22</u>
19		1,C <u>d,2,20,22</u>	38	<u>p,8,20,</u> <u>25,27,29</u>
20	<u>a,2,8,20,23</u>	<u>1,B</u>	39	a,2,20,22
21	a,2,5,20,22, 25,27			
22	<u>a,r,2,5,20,21</u>			

Profils conceptuels intégrés des attributs du curriculum:
énoncés complexes

	Auteurs	Matière	Genre
40			<u>h, r, 7, F</u> <u>b, (F)</u>
42		a, 2, 5, 20, 22	
43		a, 2, 20, 22	<u>o, 5, 21, 22</u>
44			m, 11, 20, C
45			n, 4, 8 <u>d, r, 2, 5, 9, 20, 22</u> <u>o, r, 4, 22</u>
46		a, s, 14	o, a, 28, A <u>n, u, 20, (F)</u> <u>j, r</u>
47		a, 2, <u>5</u> , 20, <u>22</u>	<u>d, a, 2, 5, 20, 25</u> <u>a, 5, 20</u> <u>m, u</u>
48		b, c, r <u>a, 3</u>	j, 20, B n, r
49		a, r, 9, 22	
50		<u>a, 1, 2, 9, 28, 29, (3) (4)</u>	
52			d, 5, 9, 14, A
53		a, 2, 5, 3, 20, 22, 29, <u>30</u> , H	

APPENDICE 5

SOMMAIRE DE

Analyse comparative des notes attribuées au
curriculum par un groupe d'auteurs choisis
et ébauche d'une théorie générale

SOMMAIRE DE

Analyse comparative des notes attribuées au
curriculum par un groupe d'auteurs choisis
et ébauche d'une théorie générale¹

Le propos de cette recherche était de déterminer l'existence d'une réalité particulière, fondement de l'utilisation du terme "curriculum", par divers auteurs pour décrire leur conception de celle-ci. L'équivocité apparente du terme semblait justifier une analyse plus approfondie du phénomène que chaque auteur tente d'identifier à ce terme en vue de déterminer s'il s'agissait d'une réalité unique, différente seulement sous certains aspects ou plutôt de réalités distinctes, en élucidant les points de divergence et les aires de consensus exprimés dans la littérature. On a alors analysé les oeuvres pertinentes de cinquante-trois auteurs échantillonnés au hasard.

La première partie traite de la nature et de l'étendue du problème, propose la méthodologie employée en vue de sa solution et établit les fondements théoriques de cette dernière. Elle suggère une méthode d'analyse comparée proposée par George Z. F. Bereday et qui se déroule en quatre phases: description, interprétation, juxtaposition et comparaison des

¹ Georges L. Goulet, thèse de doctorat présentée à l'École des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa, Canada, 1976, xiii-381 p.

données. Elle regroupe les deux premières phases de l'opération en utilisant comme cadre de référence, une classification des définitions proposée par Patry, dans la tradition aristotélicienne. Cette classification y est considérée comme la nomenclature des "attributifs" ou modes d'attribution des diverses notes imputables à un sujet. Considérant la relation qui existe entre le message, la culture de son interprète et la réalité qui en découle, elle élabore une grille d'analyse qui délimite les référentiels culturels de l'analyste en fournissant des définitions linguistiques des "attributifs" qui servent dans l'affirmation de diverses notes au sujet du terme curriculum ou de son équivalent. Le criblage des oeuvres des divers auteurs à travers la grille ainsi constituée, permet de dégager tous les attributs qui sont dits du curriculum par ces derniers.

La deuxième partie fournit pour chaque auteur, un profil individuel composé des attributs du curriculum et des "attributifs" qui les ont mis en rapport avec le sujet. Elle confronte ensuite les concepts proposés comme attributs selon la similitude ou la relation de leur signification réciproque et à l'intérieur de leur catégorie logique respective. Cette opération produit alors le point de comparaison conceptuel commun selon lequel les données exprimées par chaque auteur ont été comparées en vue d'établir le degré de divergence ou de consensus caractéristique de chaque note

attribuée au sujet. Cette mesure a été réalisée à l'aide d'une pondération qui tient compte du type d'attributif utilisé dans l'attribution de la note par chaque auteur. Les rapports proportionnels de l'utilisation des divers concepts ont été illustrés au moyen de graphiques apparentés à l'histogramme de fréquence.

La troisième partie intègre dans le "Cône de la convergence conceptuelle des attributs du curriculum", les notions autour desquelles il existe, chez les auteurs analysés, un consensus significatif ainsi que celles qui expriment des conceptions divergentes. Elle en déduit ensuite une théorie générale qui décrit la nature et les lois d'opération du phénomène distinct élucidé dans le cours de cette recherche.

Bien que les conclusions de cette analyse démontrent une ambivalence certaine de la signification du terme curriculum, quant au genre où il se situe, elles manifestent un consensus significatif autour de sa matière, sa fonction, certaines de ses qualités, les agents de son élaboration et sa finalité. Posant que le vocable "programme d'apprentissage" exprime adéquatement la réalité recouverte par l'un des deux aspects de cette ambivalence, l'auteur conclue que l'identification du terme curriculum à celui de programme ne peut ajouter que plus de confusion à la littérature de l'éducation. Présument, par ailleurs, qu'il doit exister un moyen terme entre le programme d'apprentissage et

l'apprentissage réalisé, l'auteur définit le "curriculum educationis" ou démarche éducative, comme "le processus de l'apprentissage organisé". Il propose une série d'énoncés qui décrivent le phénomène lui-même ainsi que les lois de son opération, dont celle de la convergence paramétrique. Il suggère finalement quelques hypothèses de travail susceptibles de stimuler la recherche dans le domaine de l'éducation et du curriculum.