

cep-2

UNE ETUDE COMPARATIVE DES CRITERES D'EVALUATION  
PROPRES A DES AUTEURS REPRESENTATIFS DES ORIENTATIONS  
ACADEMIQUE, HUMANISTE, SOCIALE ET TECHNOLOGIQUE  
DANS LES CURRICULA INERTES

par Clermont Gauthier

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes  
Supérieures de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du M.A. en  
Education



Ottawa, Canada, 1978

UMI Number: EC56124

### 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<sup>®</sup>**

---

UMI Microform EC56124  
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 préparée sous la direction de Patrick Babin, Ph.D., professeur à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa.

L'auteur tient à remercier aussi Denise Lafortune, M.Ed., Madeleine Rochette, Ph.D., Pierre Poirier, Ph.D., Marc Richard, Ph.D. et Jean-Claude Fortin, Ph.D., pour leurs conseils qui ont facilité l'aboutissement de ce travail.

Je dédie cette thèse à mes deux amours: ma femme Michelle et mon fils François.

## CURRICULUM STUDIORUM

Clermont Gauthier est né à Matane, province de Québec, le 7 mai 1951. Il a obtenu un Baccalauréat d'Enseignement à l'Enfance Inadaptée de l'Université Laval en 1974 et un M.Ed. en Administration Educationnelle de l'Université d'Ottawa en 1977.

## TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION . . . . .	viii
I.- POSITION DU PROBLEME ET METHODOLOGIE . . . . .	1
1. Position du problème	1
A. Analyse personnelle des critères d'évaluation	1
B. Opinion des auteurs sur la subjec- tivité de l'évaluation	6
C. Position du problème	10
D. Utilité de la recherche	12
2. Méthodologie	13
A. Schème de référence	13
B. Echantillonnage	26
C. Etapes de la recherche	30
D. Catégories analytiques	32
II.- TRAITEMENT DES DONNEES . . . . .	34
1. Description et interprétation des données	34
A. George I. Brown	36
a. But	36
b. Contenu et activité d'apprentissage	38
c. Evaluation	40
d. Rôle du professeur	42
B. Paulo Freire	44
a. But	44
b. Contenu et activité d'apprentissage	46
c. Evaluation	49
d. Rôle du professeur	50
C. Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs	52
a. But	52
b. Contenu et activité d'apprentissage	55
c. Evaluation	57
d. Rôle du professeur	61
D. Philip H. Phenix	62
a. But	62
b. Contenu et activité d'apprentissage	63
c. Evaluation	66
d. Rôle du professeur	67

Chapitres	pages
2. Juxtaposition des données	68
A. Critères propres	69
a. George I. Brown	69
a1. But	69
a2. Contenu et activité d'apprentissage	70
a3. Evaluation	70
a4. Rôle du professeur	71
b. Paulo Freire	71
b1. But	71
b2. Contenu et activité d'apprentissage	72
b3. Evaluation	72
b4. Rôle du professeur	72
c. Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs	73
c1. But	73
c2. Contenu et activité d'apprentissage	74
c3. Evaluation	75
c4. Rôle du professeur	76
d. Philip H. Phenix	76
d1. But	76
d2. Contenu et activité d'apprentissage	77
d3. Evaluation	78
d4. Rôle du professeur	78
B. Critères communs	81
a. But	82
b. Contenu et activité d'apprentissage	82
c. Evaluation	85
d. Rôle du professeur	85
III.- COMMENTAIRES ET APPLICATIONS PRATIQUES . . . . .	89
1. Tentative d'explication des résultats obtenus	89
2. Elaboration sommaire d'une grille d'évaluation	95
3. Recommandations	98
4. Suggestions pour des recherches ultérieures	99
5. Conclusion	100
BIBLIOGRAPHIE . . . . .	102

TABLE DES MATIERES

vi

Appendice	page
1. <u>SOMMAIRE D'Une étude comparative des critères d'évaluation propres aux orientations académique, humaniste, sociale et technologique dans les curricula inertes . . . . .</u>	106

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Résumé des classifications d'orientation et regroupement . . . . .	27
II.- Résumé des conditions d'apprentissage nécessaires à une leçon ayant pour objectif le développement d'habiletés intellectuelles .	58
III.- Résumé des conditions d'apprentissage nécessaires à une leçon ayant des objectifs de stratégies cognitives, d'information, d'attitudes et d'habiletés motrices . . . .	59
IV.- Résumé des critères d'évaluation propres à chaque auteur par rapport à quatre dimensions curriculaires . . . . .	80
V.- Résumé des critères d'évaluation communs aux auteurs par rapport à quatre dimensions curriculaires . . . . .	87

## INTRODUCTION

Les auteurs qui évaluent les programmes scolaires à l'aide de grilles d'évaluation diffèrent beaucoup quant aux critères utilisés.

En examinant leur critères, on en retrouve qui sont souvent contradictoires, généraux, spécifiques, ou encore mentionnés avec insistance par les uns et oubliés par les autres.

La présente recherche a pour but de tenter de faire la lumière sur cet état de confusion en examinant si l'appartenance d'un auteur à une école de pensée en curriculum peut avoir une influence sur les critères d'évaluation de programme utilisés.

Il est à préciser au départ que l'on utilisera tout au long de cette recherche le terme curriculum comme étant le document écrit et non pas le processus.

Même s'il existe une littérature abondante sur l'évaluation des curricula, très peu de recherches ont été faites sur l'évaluation des documents écrits tels quels, et aucune n'aborde le sujet dans l'optique de la présente recherche.

La thèse débutera par la position du problème. L'auteur décrira ensuite la méthodologie employée. Il développera dans cette partie un système de classification des écoles de pensée en curriculum et précisera des catégories

analytiques pour faciliter la cueillette des données. Trois étapes guideront le processus de traitement des données: la description, l'interprétation et la juxtaposition.

Au deuxième chapitre, l'auteur fera tout d'abord l'analyse descriptive et interprétative du contenu des oeuvres d'auteurs représentatifs d'écoles de pensée en curriculum. Ensuite, la juxtaposition par l'identification des critères propres à chaque auteur permettra de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse. Il est à préciser comme limite, que l'étude ne cherchera pas à prouver l'hypothèse, c'est-à-dire démontrer en contrôlant toutes les variables, elle cherchera plutôt à établir une apparence d'influence entre les critères d'évaluation de curriculum et l'appartenance d'un auteur à une école de pensée.

Enfin, au dernier chapitre, l'auteur tentera sommairement d'expliquer les résultats obtenus. Ce ne sera pas alors une recherche philosophique exhaustive des causes mais plutôt une indication de causes possibles. De plus, l'auteur fera un essai d'élaboration d'une grille d'évaluation et indiquera des recommandations à l'usage du praticien.

Nous espérons que cette thèse puisse être d'une certaine utilité au praticien en l'aidant à juger de façon plus éclairée de la qualité d'un curriculum.

## CHAPITRE PREMIER

### POSITION DU PROBLEME ET METHODOLOGIE

#### 1. Position du problème.

Il y a plusieurs façons d'évaluer un curriculum. On peut par exemple analyser les résultats des élèves à un test, on peut aussi faire parvenir un questionnaire d'opinion à différentes personnes tels les professeurs, les élèves, les parents, les administrateurs et leur demander d'évaluer le curriculum, on peut aussi utiliser des grilles d'évaluation (check-list) avant même que le curriculum soit implanté, etc. C'est cette dernière façon d'évaluer qui fera l'objet de la présente étude.

#### A. Analyse personnelle des critères d'évaluation.

Un examen minutieux des critères d'évaluation des curricula utilisés par différents auteurs dans leur grille d'évaluation, nous a fait voir qu'il n'y a pas de consensus chez eux. En effet, les quelques exemples suivants ont fait ressortir que les auteurs n'avaient pas tous les mêmes priorités et ne considéraient pas un même phénomène avec la même perspective. Il est à noter que nous n'avons choisi que quelques critères chez ces auteurs; la liste est loin d'être exhaustive mais suffisante pour illustrer notre point.

Hass est le seul, parmi les auteurs consultés, à poser la question suivante: "Does the planned curriculum provide for discovery learning and/or the use of advance organizers<sup>1</sup>?"

Pour Manning, contrairement à plusieurs autres auteurs, le critère principal de sélection du contenu est le critère de survie: "This criterion is concerned with the survival of human life and is, therefore the most important criterion of them all<sup>2</sup>".

Paquette, un adepte de la pédagogie ouverte, donne des critères d'analyse d'un matériel édité. En voici quelques uns que nous avons choisis:

Le matériel peut-il s'utiliser dans un temps ouvert?  
Le matériel laisse-t-il des choix importants pour l'élève (temps, idées, procédures [...])  
Le matériel est-il indépendant de séquences prédéterminées<sup>3</sup>.

Ces critères contrastent avec ceux de Zenger et Zenger qui suggèrent qu'un temps soit déterminé pour chaque unité ou chapitre<sup>4</sup>. Ils contrastent aussi avec ce que Tyler

---

1 Glen Hass, Curriculum Planning, A New Approach, Boston, Allyn et Bacon, 1977, p. 235.

2 Duane Manning, Toward a Humanistic Curriculum, New York, Harper and Row, 1971, p. 123.

3 Claude Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, éditions N.H.P., 1976, p. 133.

4 Weldon F. Zenger et Sharon K. Zenger, Writing and Evaluating Curriculum Guides, Belmont, Californie, Lear Siegler, 1973, p. 45.

et Klein recommandent: "Does the technical manual (or guide) state what the students are supposed to be able to do (or think or feel) at the end of instruction or use of the materials<sup>5</sup>?"

De même ils contrastent avec ceux de Payne qui dans son analyse descriptive des plans curriculaires pose entre autre la question suivante: "Does the plan provide the outline for organization and sequence of the course of curriculum area<sup>6</sup>?"

Pour la National Education Association, un critère d'excellence de l'organisation du curriculum est:

The vertical organization in each curriculum area takes into account the logical structure of the subject, the difficulty of the material as related to the pupil's intellectual maturity, and the relation of the field to other fields<sup>7</sup>.

Stratemeyer et al., pour leur part disent que le choix et l'organisation des activités d'apprentissage devraient provenir des situations auxquelles l'enfant fait

---

5 Louise L. Tyler et Frances Klein, Evaluating and Choosing Curriculum and Instructional Materials, Los Angeles, California, Educational Resources Associates, 1976, p. 177.

6 Arlene Payne, The Study of Curriculum Plans, Washington, D.C., National Education Association, 1969, p. 11.

7 Office of Professional Development and Welfare, Profiles of Excellence: The Educational Program, Washington, D.C., National Education Association, 1966, p. 9-28; 107, cité par Edmund C. Short et George D. Marconit, Contemporary Thought on Public School Curriculum, Dubuque, Iowa, Wm. C. Brown, 1968, p. 181.

face à la maison, à l'école et dans son milieu communautaire<sup>8</sup>. C'est ainsi qu'ils proposent le critère suivant dans leur liste:

How can it be guaranteed that children and youth will become acquainted with the broad cultural resources which are a part of our cultural heritage and become skilled in drawing upon and using these resources in meeting life situations<sup>9</sup>?

Oliver dit à propos des supporting objectives qu'ils sont bien définis, énoncés clairement, et de façon assez spécifique pour être évaluables<sup>10</sup>. Par contre, Tyler et Klein vont plus loin et postulent qu'il est essentiel que les objectifs soient spécifiés opérationnellement, c'est-à-dire, qu'ils indiquent les réponses comportementales des étudiants<sup>11</sup>.

En plus d'avoir constaté des différences de point de vue par rapport aux critères nous avons aussi constaté des différences dans la présence ou non de certains critères. Par exemple pour ce qui est de l'évaluation, Neagley et Evans disent: "Were the outcomes evaluated in terms of the goals,

---

8 Florence B. Stratemeyer et al., Developing a Curriculum for Modern Living, New York, Teachers College, Columbia University, 1957, p. 110.

9 F. Stratemeyer et al., op. cit., p. 111.

10 Albert I. Oliver, Curriculum Improvement, A Guide to Problems, Principles, Procedures, New York, Dodd, Mead, 1969, p. 369.

11 L. Tyler et F. Klein, op. cit., p. 172.

objectives and purposes<sup>12</sup>?" Par contre, Tyler et Klein ajoutent qu'il est essentiel que l'efficacité des programmes soit évaluée autant par rapport aux objectifs qu'aux conséquences non anticipées<sup>13</sup>. Nous pensons que les aspects non traités peuvent avoir autant d'influence sur le jugement que l'on porte sur un programme que les aspects traités. En effet, si par exemple un programme réussit à faire maîtriser certains objectifs cognitifs aux enfants mais développe en même temps chez eux la compétition excessive, il est possible qu'alors la décision que l'on prendra sur l'achat ou non de ce programme sera influencée par les questions posées.

McDonald et Clark vont aussi dans le même sens que nous en disant qu'un problème fondamental en curriculum est le choix parmi des priorités. Ceci, disent-ils, implique que les questions d'inclusion et d'exclusion sont primordiales<sup>14</sup>.

De cette brève analyse des critères d'évaluation des curricula, on a constaté qu'il y avait une différence de point de vue et de priorité chez les auteurs quant aux

---

12 Ross Neagley et Dean Evans, Handbook for Effective Curriculum Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1967, p. 280.

13 L. Tyler et F. Klein, op. cit., p. 173.

14 James B. MacDonald et Dwight Clark, "Critical Value Questions and the Analysis of Objectives and Curricula", dans Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally, 1973, p. 411.

critères utilisés. Ceci a pour effet de rendre encore plus dure la tâche du praticien qui veut faire des choix.

B. Opinion des auteurs sur la subjectivité de l'évaluation.

Dans la littérature, on dénote un problème que plusieurs évaluations du curriculum ont eu. Ce problème est celui de la subjectivité des évaluateurs.

Par exemple, Westbury dans son étude sur l'évaluation du curriculum nous fait la remarque suivante:

Evaluation inevitably reflects, therefore, the technical preoccupations of workers whose experience is in design and methodology rather than curriculum and curricular management<sup>15</sup>.

De même, il fait la critique de deux auteurs qui ne semblaient pas reconnaître leur biais.

Thus, the assumption of Harris (1963) and Wiley (1968) that evaluation should be defined in terms of information 'concerning changes in pupil behavior' tacitly invokes student learning defined in some way as the end of education<sup>16</sup>.

Il a continué en disant qu'il ne dénigrerait pas cette affirmation à l'effet que cela pourrait être un des buts de l'éducation. Il a ajouté cependant qu'on pouvait faire l'évaluation d'un programme en considérant aussi d'autres

---

<sup>15</sup> Ian Westbury, "Curriculum Evaluation", dans Review of Educational Research, vol. 40, no 2, avril 1970, p. 243.

<sup>16</sup> Ibid., p. 246.

buts<sup>17</sup>.

Walker et Schaffarzick quant à eux ont fait l'étude de vingt-six recherches qui évaluaient des curriculum à partir des résultats des élèves. Eux aussi ont souligné l'influence de l'évaluation sur les résultats obtenus.

At the present time instructional researchers arbitrarily select a body of content to be taught and then search for instructional variables that affect how well or how quickly students learn this fixed body of content. The line of argument developed in this section suggests that this procedure overlooks a cluster of variables...<sup>18</sup>.

Abedor et Gustafson ont aussi mentionné que les évaluateurs influençaient les résultats de l'évaluation en mettant l'accent sur ce qui est facilement mesurable.

We hypothesize that developers do not recognize these different criteria and the ramification of using them. One such ramification is that developers may consistently elect to work on short term projects whose effects are easily measured in order to make the overall program appear highly effective<sup>19</sup>.

McDonald et Clark ont fait une étude des valeurs dans le curriculum et ont insisté sur l'importance de cet aspect dans le curriculum. Par exemple, ils mentionnent que toute

---

17 Ibid., p. 246.

18 Decker F. Walker et Jon Schaffarzick, "Comparing Curricula", dans Review of Educational Research, vol. 44, no 1, hiver 1974, p. 102.

19 Allan J. Abedor et Kent L. Gustafson, "Evaluating Instructional Development Programs: Two Sets of Criteria", dans Audiovisual Instruction, vol. 16, no 10, décembre 1971, p. 21.

inclusion ou exclusion de contenu, d'activités, etc. dans le curriculum est un jugement de valeur<sup>20</sup>. De même ils soulignent eux aussi le fait que les spécialistes en curriculum ont été très irrationnels face au problème des valeurs<sup>21</sup>. Bref, les spécialistes en curriculum n'ont pas reconnu leur biais: "It does not appear from the statements of many curriculum developers that they have been aware in the past that psychological data are value-laden<sup>22</sup>".

Un bon exemple de certitude d'objectivité chez certains auteurs en curriculum qui donnent des critères d'évaluation est cette phrase de Morley qui présente, à l'appendice de son livre, des questions pour guider le professeur dans l'évaluation d'une unité.

The 'Design for Unit Analysis' is an objective description of a unit of curriculum. There is no attempt to evaluate or make value judgments about the quality of the material at this phase of curriculum investigation<sup>23</sup>.

Lorsqu'on jette un coup d'oeil sur les critères qu'il utilise, on remarque qu'il insiste pour que les objectifs soient spécifiés en terme de comportement<sup>24</sup>.

---

20 James B. MacDonald et Dwight Clark, op. cit., p. 411.

21 Ibid.

22 Ibid., p. 408.

23 Franklin P. Morley, A Modern Guide to Effective K-12 Curriculum Planning, West Nyack, N.Y., Parker, 1973, p. 212.

24 Ibid., p. 211.

Ceci va complètement à l'encontre de ce que Sanders et Tank proposent: "For example, it would be a value judgment to claim that all projects should define objectives behaviorally<sup>25</sup>".

C'est donc dire une fois de plus qu'il semble que les auteurs ne sont pas si objectifs qu'ils le pensent dans l'évaluation des curricula.

Posner fait une mise en garde contre les auteurs en curriculum qui prescrivent une séquence particulière de contenu.

We have very little information based on hard data, regarding the consequences of alternative content sequences and will need a good deal more research effort before we are able to satisfactorily suggest how content should be sequenced<sup>26</sup>.

Ici encore on peut conclure à un jugement de valeur de la part d'auteurs qui indiquent une préférence pour telle ou telle séquence dans leur critère d'évaluation du curriculum.

On peut même aller plus loin et affirmer que le simple fait de poser la question: quelle séquence y a-t-il dans le curriculum?, c'est déjà un jugement de valeur.

---

25 Norris M. Sanders et Marlin L. Tank, "A Critical Appraisal of Twenty-six National Social Studies Projects", dans Social Education, vol. 34, no 4, avril 1970, p. 387.

26 George J. Posner, "A Categorization Scheme for Principles of Sequencing Content", dans Review of Educational Research, vol. 46, no 4, automne 1976, p. 665.

En effet, selon Payne, même lorsqu'on fait l'analyse descriptive d'un curriculum, on n'est pas exempt de jugement de valeur.

Description and evaluation are not completely independent processes. The evaluative approach necessarily includes certain descriptive steps. Conversely, the descriptive steps cannot be taken without some evaluation of the material<sup>27</sup>.

Chin dans son article sur les modèles pour étudier le changement va dans le même sens que Payne. Il affirme que nos façons de penser sont contenues dans des concepts, mais que derrière ces concepts il y a des postulats. On ne peut donc pas observer des faits bruts, ces faits sont des observations faites à l'intérieur d'un ensemble de concepts. Mais lorsqu'on regarde derrière ces concepts, on remarque qu'il y a des postulats sur les relations entre les éléments<sup>28</sup>.

Donc, même les catégories que l'on utilise pour décrire un phénomène reflètent un biais.

### C. Position du problème.

Si nous résumons ce que nous avons dit jusqu'à présent, il se dégage deux aspects majeurs. Premièrement, une

---

27 A. Payne, op. cit., p. 7.

28 Robert Chin, "The Utility of System Models and Developmental Models for Practitioners", dans Warren G. Bennis et al., The Planning of Change, 3ième édition, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, p. 90.

étude personnelle des critères d'évaluation de quelques auteurs en curriculum a fait ressortir le fait qu'ils ne s'entendaient pas. Deuxièmement, une revue de la littérature a mis en évidence le fait que les auteurs en curriculum ne tenaient pas compte de leur subjectivité. Ils se croyaient objectifs.

De cette situation, nous en arrivons à dégager notre problème que l'appartenance d'un auteur à une école de pensée en curriculum peut avoir une influence sur les critères d'évaluation qu'il utilise. Formulée autrement, la question de la recherche est la suivante: l'orientation qu'a un auteur en curriculum a-t-elle une influence sur les critères qu'il utilise pour faire l'évaluation des curricula inertes?

Par curriculum inerte, nous entendons le programme scolaire considéré comme un document écrit. Cette distinction nous vient de Zais qui distingue le document écrit du document en opération dans la classe<sup>29</sup>.

De plus nous entendons comme critères d'évaluation du curriculum, les postulats que les auteurs font sur le curriculum et qui deviennent des standards sur lesquels on pourrait par la suite baser une décision de choisir entre tel et tel curriculum inerte. Nous nous sommes inspirés de Hass pour cette définition. Pour lui un critère en curriculum c'est:

---

29 Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations, New York, Thomas Y. Crowell, 1976, p. 11.

A criterion is a standard on which a decision or judgment can be based; it is a basis for discrimination. Curriculum criteria are guidelines or standards on which curriculum and instructional decisions can be made<sup>30</sup>.

#### D. Utilité de la recherche.

Si nous considérons les conclusions auxquelles sont arrivés certains auteurs, il semble que l'utilisation non éclairée de critère d'évaluation de curriculum à partir des résultats des élèves a eu une répercussion énorme sur les conclusions qu'on a tirées à partir de ces données.

Par exemple, Walker et Shaffarzick ont démontré ce fait:

All these results permit us to say is that innovative curricula almost always led to higher achievement scores on tests whose content more closely resembled that of innovative curriculum, while traditional curricula occasionally led to higher scores on tests whose content more closely resembled that of the traditional curriculum<sup>31</sup>.

Heath a souligné le même aspect que Walker et Shaffarzick à savoir que l'utilisation d'un test conventionnel favorisera le curriculum conventionnel et que l'utilisation d'un test adapté au nouveau curriculum le favorisera aussi<sup>32</sup>.

---

30 G. Hass, op. cit., p. 7.

31 D. Walker et J. Schaffarzick, op. cit., p. 92.

32 Robert W. Heath, "Pitfalls in the Evaluation of New Curricula", dans Science Education, no 46, avril 1962, p. 216.

On peut donc penser de la même façon pour ce qui est de l'utilisation de grilles d'évaluation pour faire l'évaluation d'un curriculum. C'est-à-dire que l'évaluation d'un curriculum à partir d'une grille issue de tel courant de pensée peut faire dire telle chose à tel curriculum; elle peut le favoriser ou lui nuire.

Pour le praticien cette recherche peut s'avérer précieuse parce qu'elle lui permettra, nous l'espérons, de faire des choix plus éclairés dans l'éventail de possibilités curriculaire qui s'offrent à lui.

## 2. Méthodologie.

Dans cette partie nous avons décrit la méthodologie utilisée pour résoudre notre problème. Premièrement nous devons préciser le schème de référence, c'est-à-dire définir ce qu'est une orientation, supporter le fait que différentes orientations peuvent exister et finalement, les définir. Deuxièmement, nous justifierons le choix d'auteurs. Troisièmement, nous décrirons les étapes de la méthode comparative. Quatrièmement, nous décrirons les catégories analytiques à l'intérieur de chaque orientation.

### A. Schème de référence.

Une orientation pour nous, est une école de pensée en curriculum. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, il

semble que les auteurs en curriculum ont des points de vue différents et peuvent par conséquent appartenir à des écoles de pensée différentes.

C'est ainsi qu'Eisner et Vallance déclarent:

The orientations refer to a range of distinct conceptual biases that emerged repeatedly in a rather comprehensive survey of current literature in and related to the field<sup>33</sup>.

Pour Eisner et Vallance, une orientation serait une façon de répondre aux questions "What can and should be taught to whom, when, and how<sup>34</sup>?" Nous avons décidé d'utiliser la définition qu'Eisner et Vallance nous proposent puisqu'elle répond aux besoins de la présente recherche et que de plus c'est la seule satisfaisante que nous ayons trouvée.

Dans la présente recherche, nous n'avons pas fait de distinction entre curriculum design et curriculum orientation. Il y a deux raisons pour cela. Premièrement parce que les auteurs consultés acceptent plusieurs mots tels que design, focus, approaches, conceptions, patterns, referents, organizations, orientations.

Deuxièmement, il n'y a pas de consensus chez les auteurs sur ce qu'est le curriculum, il est donc difficile de

---

33 Elliot W. Eisner et Elizabeth Vallance, Conflicting Conceptions of Curriculum, Berkeley, California, McCutchan, 1974, p. 2.

34 Ibid.

trouver un consensus sur la définition de curriculum design. Nous avons accepté la position de Zais pour résoudre notre problème.

Ordinarily, the components or elements included in a curriculum are (1) aims, goals, objectives; (2) subject matter or content; (3) learning activities; and (4) evaluation. [...] Thus, the nature of these elements and the pattern of organization in which they are brought together as a unified curriculum constitute the curriculum design<sup>35</sup>.

Donc, lorsqu'on compare cette notion de design avec celle d'Eisner, on constate qu'elle reflète une réalité sensiblement commune. L'aspect évaluation ne semble pas présent dans la définition d'Eisner, mais lorsqu'il élabore dans son livre, on constate que c'est un aspect qu'il a considéré.

De toute façon comme dirait Beauchamp, peu importe comment on peut conceptualiser le terme curriculum design, ce sont les caractéristiques du design qui rendent un curriculum semblable ou différent d'un autre<sup>36</sup>.

Nous avons donc utilisé dans la présente recherche le mot orientation puisqu'il a une connotation plus française.

Un relevé de la littérature démontre que selon certains auteurs des orientations différentes en curriculum existent. En effet, Smith; Stanley et Shores mentionnent qu'il y a trois formes

---

35 R. S. Zais, op. cit., p. 16.

36 George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 3ième édition, Wilmette, Illinois, The Kagg Press, 1975, p. 102.

d'organisation du curriculum: "subject, activity and core"<sup>37</sup>. Stratemeyer et al. distinguent quatre types majeurs d'organisation du curriculum: separate subjects, subject fields or groups of related subjects, broad areas that cut across subject fields et needs or problems faced by the group<sup>38</sup>. Hilda Taba en distingue cinq: subject organization, broad fields curriculum, curriculum based on social processes and life functions, the activity or experience curriculum et le core curriculum<sup>39</sup>.

Quant à Duane Manning, il en distingue trois: subject designs, activity designs et core designs<sup>40</sup>. Eisner et Vallance nous proposent cinq conceptions du curriculum: "the cognitive process approach, curriculum as technology, curriculum for self actualization and consumatory experiences, curriculum for social reconstruction, and academic rationalism"<sup>41</sup>.

Pour sa part, Zais distingue trois catégories de base: "(1) subject-centered designs, (2) learner-centered

---

37 B. Othanel Smith, William O. Stanley et J. Harlan Shores, Fundamentals of Curriculum Development, Yonkers-on-Hudson, New York, World Book, 1957, p. 225.

38 F. Stratemeyer et al., op. cit., p. 87.

39 Hilda Taba, Curriculum Development. Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962, p. 382-412.

40 D. Manning, op. cit., p. 20-28.

41 E. W. Eisner et E. Vallance, op. cit., p. 3.

designs, et (3) problem-centered designs<sup>42</sup>". Finalement, McNeil isole quatre conceptions dominantes du curriculum: "humanistic, social reconstructionist, technological, and academic<sup>43</sup>".

Il est à remarquer que nous citons ces auteurs parce que ce sont eux, parmi ceux consultés, qui décrivaient le plus en détail les orientations.

Pour ces sept auteurs différentes orientations en curriculum existent. Nous avons tenté de dégager les aires de consensus chez eux. Même s'ils n'utilisent pas le même vocabulaire il se peut qu'ils décrivent une réalité commune.

Pour dégager cette réalité, nous avons utilisé les buts ou priorités comme point de référence, parce que, comme dit Stratemeyer, chaque design est planifié pour atteindre des valeurs spécifiques et l'importance première de ces valeurs donne aux autres valeurs une place secondaire<sup>44</sup>.

Pour Smith, Stanley et Shores, les buts du subject curriculum sont de développer les connaissances ou habiletés à l'intérieur des domaines organisés de connaissance<sup>45</sup>.

---

42 R. S. Zais, op. cit., p. 396.

43 John D. McNeil, Curriculum, A Comprehensive Introduction, Boston, Little Brown, 1977, p. 3.

44 F. Stratemeyer et al., op. cit., p. 87.

45 B. Smith, W. Stanley et J. Shores, op. cit., p. 315.

Selon ces mêmes auteurs, il y a des subdivisions à cette orientation: correlated et broad field curriculum. Ces deux subdivisions partagent le but général du subject curriculum, mais mettent plus l'accent sur l'intégration des matières. Dans l'activity curriculum, l'intention est de permettre à l'individu de développer pleinement ses potentialités et de l'aider à satisfaire ses besoins<sup>46</sup>. Le core curriculum met l'emphase sur les valeurs sociales; on veut développer et entraîner les jeunes à comprendre et traiter des problèmes sociaux<sup>47</sup>. Les auteurs mentionnent deux façons de structurer ce curriculum, à partir des problèmes sociaux ou bien à partir des thèmes de la vie sociale<sup>48</sup>.

Pour Stratemeyer et al., les buts de l'organisation par separate subjects, sont la préservation de l'héritage culturel, l'étude systématique des contenus et méthodes des différentes matières<sup>49</sup>. Les designs planifiés en termes de group of related subjects veulent atteindre la plupart des valeurs de l'organisation par matières séparées, sauf que l'on insiste davantage sur les relations entre les matières<sup>50</sup>.

---

46 Ibid., p. 272.

47 Ibid., p. 316.

48 Ibid., p. 317.

49 F. Stratemeyer et al., op. cit., p. 88.

50 Ibid., p. 91 et 93.

L'approche broad areas that cut across subject fields se divise en deux sous-catégories: la première traite des fonctions sociales majeures et la deuxième met l'accent sur des aires de problèmes choisis et en relation avec les intérêts des enfants. Les buts sont d'aider les enfants à comprendre les problèmes de la vie auxquels ils font face<sup>51</sup>. Le but du design qui est issu des besoins et buts de l'enfant est de satisfaire aux besoins particuliers des individus ou du groupe, d'être significatif en répondant à leurs intérêts et préoccupations actuelles<sup>52</sup>.

Pour Taba, le but de l'organisation par matières est la maîtrise des matières<sup>53</sup>. Quant au broad field curriculum, il a pour but de surmonter le cloisonnement du curriculum par matière en favorisant l'intégration et l'unification de la connaissance<sup>54</sup>.

Le but du curriculum basé sur les processus et fonctions de la vie est non seulement d'intégrer les connaissances mais aussi d'être utile dans la vie de tous les jours de l'étudiant et de le préparer à participer à sa culture<sup>55</sup>. Le

---

51 Ibid., p. 101.

52 Ibid., p. 103.

53 H. Taba, op. cit., p. 385.

54 Ibid., p. 393.

55 Ibid., p. 396.

curriculum centré sur l'activité ou l'expérience a pour but de rendre l'apprentissage significatif pour l'enfant en lui permettant de poursuivre et de satisfaire des buts et besoins personnels actuels<sup>56</sup>. Le core curriculum, quant à lui, veut intégrer les apprentissages en unifiant la matière et faire des relations avec les problèmes et intérêts des étudiants<sup>57</sup>. Il est à noter que dans cette orientation, les intérêts des étudiants ne sont pas la base première d'organisation, cela peut être autant des matières en relation que des problèmes personnels ou sociaux.

Pour Manning, le but du subject design est le développement intellectuel de l'enfant par la maîtrise des différentes matières<sup>58</sup>.

Le but de l'activity design est le développement total de l'enfant à partir de la poursuite de ses intérêts présents<sup>59</sup>. Quant au core design, il est organisé autour de problèmes sociaux ou de thèmes de la vie sociale et a pour but d'aider l'enfant à comprendre, s'ajuster et améliorer sa vision du monde<sup>60</sup>.

---

56 Ibid., p. 401.

57 Ibid., p. 409.

58 D. Manning, op. cit., p. 21.

59 Ibid., p. 24.

60 Ibid., p. 27.

Eisner et Vallance nous disent que le but de l'orientation centré sur le développement des processus cognitifs est le raffinement des processus intellectuels et le développement d'un ensemble d'habiletés cognitives qui peuvent être applicables à divers apprentissages<sup>61</sup>. L'orientation technologique, quant à elle, a pour but de développer une technologie de l'instruction, elle s'intéresse à trouver des moyens efficaces pour communiquer la connaissance et faciliter l'apprentissage<sup>62</sup>. L'orientation self actualization vise la croissance personnelle de l'enfant et veut fournir un contexte dans lequel les individus découvrent et développent leur identité unique<sup>63</sup>.

L'orientation reconstruction sociale se divise en deux branches. Une première veut rendre l'individu capable de fonctionner efficacement dans un monde changeant. L'autre, réformiste, ajoute en plus que l'individu soit capable d'intervenir sur les changements. Les deux cependant s'entendent pour dire que le curriculum est un moyen d'aider les étudiants à traiter des problèmes sociaux<sup>64</sup>. Finalement l'orientation academic rationalism a pour but de cultiver l'intelligence de

---

61 E. Eisner et E. Vallance, op. cit., p. 6.

62 Ibid., p. 7.

63 Ibid., p. 105.

64 Ibid., p. 12.

l'enfant en le mettant en contact avec les grandes idées et les grandes oeuvres que l'homme a créées dans l'histoire<sup>65</sup>.

A l'intérieur de la catégorie subject-centered design, Zais regroupe le subject design, le discipline design, et le broad field design qui partagent le même but: la transmission de l'héritage culturel<sup>66</sup>. Parmi les learner-centered designs, on retrouve l'activity/experience design, le open classroom design et le design humaniste. Ces designs mettent l'accent sur le développement individuel et se structurent à partir des besoins, intérêts et buts des étudiants<sup>67</sup>. Le problem-centered design comporte un grand nombre de variations, mais la plupart tendent à mettre l'accent sur les activités majeures de la vie et les problèmes du genre humain<sup>68</sup>.

McNeil nous dit que le but de l'organisation humaniste est de satisfaire aux besoins de croissance et d'intégrité personnelle en fournissant des expériences personnellement satisfaisantes à chaque individu<sup>69</sup>. Pour les reconstructionnistes sociaux, le curriculum à pour but de développer

---

65 Ibid.

66 R. Zais, op. cit., p. 405 et 407.

67 Ibid., p. 408.

68 Ibid., p. 414.

69 J. D. McNeil, op. cit., p. 1.

l'esprit critique et de donner aux enfants les habiletés nécessaires pour concevoir de nouveaux buts et effectuer le changement social<sup>70</sup>.

Le but de l'orientation technologique est de trouver des moyens efficaces pour atteindre des fins pré-déterminées<sup>71</sup>. Finalement, ceux qui favorisent une orientation academic subject voient le curriculum comme le véhicule par lequel les étudiants prennent contact avec les disciplines et les domaines d'étude<sup>72</sup>.

Lorsqu'on examine les buts des différentes orientations citées par ces auteurs on constate deux choses. Premièrement qu'il y a des aires de consensus chez les auteurs même s'ils n'emploient pas tous la même terminologie et le même nombre de catégories. Deuxièmement, on remarque aussi que des orientations ça existe et qu'on peut les différencier entre autre par les buts différents qu'elles poursuivent.

C'est ainsi que nous définissons l'orientation académique comme étant la conception du curriculum qui veut favoriser avant tout le développement intellectuel de l'enfant.

Sous cette catégorie, on peut regrouper le subject design de Smith, Stanley et Shores, l'organisation par

---

70 Ibid., p. 19.

71 Ibid., p. 35.

72 Ibid., p. 1.

separate subject et group of related subjects de Stratemeyer et al., le subject curriculum, le broad field curriculum et certaines catégories du core curriculum de Taba, le subject design de Manning, les subject-centered designs de Zais, l'orientation cognitive processes et academic rationalism d'Eisner et finalement la conception academic de McNeil.

Une deuxième aire de consensus qui se dégage d'après les buts des orientations est ce que nous avons appelé l'orientation humaniste. Cette orientation est une réaction à l'emphase trop intellectualiste de la première et veut redonner sa place à l'aspect affectif. L'orientation humaniste veut permettre à l'individu de satisfaire ses besoins personnels. Sous cette catégorie, nous regroupons l'activity design de Smith, Stanley et Shores, l'organisation needs or problems faced by the group de Stratemeyer et al., l'activity or experience curriculum de Taba, l'activity design de Manning, le curriculum for self actualization and consumatory experiences d'Eisner, les learner-centered designs de Zais et finalement l'orientation humanistic de McNeil.

Nous avons appelé la troisième aire de consensus, l'orientation sociale. Cette orientation veut sensibiliser l'étudiant aux réalités sociales qui l'entourent, l'aider à les comprendre et possiblement à les transformer. Cette orientation est plus difficile à cerner étant donné le sens très large que certains ont donné au core curriculum.

Cependant il y a consensus au niveau des buts pour le core curriculum de Smith, Stanley et Shores, l'approche broad areas that cut across subject fields de Stratemeyer, certaines sous-catégories du core curriculum de Taba, le core curriculum de Manning, l'orientation reconstruction sociale d'Eisner, certains designs à l'intérieur de la catégorie problem-centered de Zais, et finalement, l'orientation reconstruction sociale de McNeil.

Deux catégories n'ont pas été mentionnées; il s'agit de l'orientation technologique d'Eisner et de McNeil. Selon ces auteurs, ces catégories se disent neutres par rapport au but<sup>73</sup>. Les membres de cette orientation ne cherchent qu'à trouver des moyens pour atteindre des fins déterminées à l'avance. Toutefois nous avons classé cette catégorie comme étant une sous-catégorie de l'orientation académique pour la raison suivante:

Hence, the instructional objectives of technological systems tend to reinforce the importance of conventional goals and the traditional division of academic subject matter<sup>74</sup>.

Nous avons défini l'orientation technologique comme étant l'orientation qui cherche à trouver les moyens les plus efficaces pour atteindre des fins déterminées.

---

73 E. Eisner et E. Vallance, op. cit., p. 7.

74 J. D. McNeil, op. cit., p. 37.

En résumé, nous avons isolé trois grandes orientations en curriculum que nous avons appelées: orientation académique, orientation humaniste et finalement orientation sociale. L'orientation technologique, bien que faisant partie de l'orientation académique, sera aussi étudiée dans cette recherche.

Le tableau de la page suivante nous donne un aperçu de la classification d'orientation faite par les auteurs cités et du regroupement effectué pour les fins de la présente recherche.

#### B. Echantillonnage.

Nous en arrivons maintenant à la deuxième partie de la section méthodologie qui a pour but de justifier les auteurs choisis.

Précisons d'abord que nous avons étudié un auteur de chaque orientation. Les critères qui ont servi au choix sont les suivants: premièrement, l'auteur est représentatif de l'orientation et deuxièmement l'auteur donne des critères d'évaluation du curriculum.

Dans l'orientation académique, nous avons choisi Philip H. Phenix. Il est reconnu comme faisant partie des

Tableau I.- Résumé des classifications d'orientation et regroupement.

Auteur	Classification d'orientation	Regroupement des orientations
Smith, Stanley Shores	Subject Curriculum correlated broad field	Académique
	Activity Curriculum	Humaniste
	Core Curriculum social problems themes of social living	Sociale
<u>Stratemeyer et al.</u>	Separate subjects	Académique
	Groups of related subjects	Académique
	Broad areas that cut across subject fields major life functions selected problem areas relating to personal and social concerns	Sociale
Taba	Subject organization	Académique
	Broad field	Académique
	Social processes and life functions	Sociale
	Activity or experience curriculum	Humaniste
	Core	Académique Sociale
Manning	Subject	Académique
	Activity	Humaniste
	Core	Sociale

Tableau I.- Suite

Auteur	Classification d'orientation	Regroupement des orientations
Eisner Vallance	Cognitive processes	Académique
	Technology	Académique (technologique)
	Self Actualization	Humaniste
	Social reconstructionism	Sociale
	Academic rationalism	Académique
Zais	Subject-centered	Académique
	Learner-centered	Humaniste
	Problem-centered	Sociale Académique
McNeil	Humanistic	Humaniste
	Social reconstructionism	Sociale
	Technology	Académique (technologique)
	Academic Subject	Académique

plus grands éducateurs américains<sup>75</sup>. De même il a été l'un des artisans du mouvement de la structure des disciplines.

The main thesis of those who have pushed for 'discipline-centeredness' in curriculum design has been stated by Phenix in this way: 'All curriculum content should be drawn from the disciplines, or, to put it another way, that only knowledge contained in the disciplines is appropriate to the curriculum<sup>76</sup>.'

Dans l'orientation humaniste, nous avons choisi George I. Brown parce que selon McNeil il représente avec son Confluent Curriculum, un des mouvements de cette orientation et il est considéré comme un des leaders chez les éducateurs humanistes<sup>77</sup>.

Dans l'orientation sociale, nous avons choisi Paulo Freire parce qu'aujourd'hui le leader de cette orientation, à la fois en théorie et en pratique, est Paulo Freire<sup>78</sup>. De plus, son oeuvre est publiée dans au moins trois langues, ce qui lui donne encore plus d'importance.

Nous avons décidé de faire l'étude de l'orientation technologique même si nous l'avons classée dans l'orientation académique. En effet, cette orientation est devenue

---

75 Stanley Elam, Education and the Structure of Knowledge, Fifth Annual Phi Delta Kappa Symposium on Educational Research, Chicago, Rand McNally, 1964, page couverture.

76 George A. Beauchamp, op. cit., p. 115.

77 J. D. McNeil, op. cit., p. 3, 15.

78 Ibid., p. 24.

extrêmement populaire dans le domaine du curriculum. Il suffit de songer au matériel programmé, aux jeux simulés et à l'enseignement par ordinateur pour constater l'impact de cette orientation sur le curriculum. De plus, le souci d'"objectivité" de cette orientation et son insistance particulière sur l'évaluation nous incitent à en faire l'étude.

Nous avons retenu Robert M. Gagné comme représentant de cette orientation. Il est cité à la fois par Eisner et McNeil lorsque ceux-ci discutent de l'orientation technologique en curriculum<sup>79</sup>. Il est à noter que l'oeuvre de Gagné que nous analyserons a été écrite en collaboration avec Leslie J. Briggs.

Précisons aussi que les auteurs retenus donnent des critères d'évaluation en curriculum.

### C. Etapes de la recherche.

Nous en arrivons à la troisième étape de la méthodologie dans laquelle nous expliquons les phases de la méthode comparative. Nous nous sommes inspirés de la méthode d'éducation comparée de Bereday. Cette dernière comporte quatre étapes: la description, l'interprétation, la juxtaposition et la comparaison<sup>80</sup>.

---

79 Ibid., p. 22.

80 George Z. F. Bereday, Comparative Method in Education, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1964, p. 9.

Nous avons adapté cette méthode aux fins de notre thèse. Dans la phase description et interprétation, nous avons recueilli les critères d'évaluation de chaque auteur et nous les avons classés dans les catégories analytiques que nous avons décrites dans la partie D de ce chapitre.

Dans la phase de juxtaposition, nous avons eu à mettre en relief nos données à l'aide d'un concept avec lequel les données doivent être comparées<sup>81</sup>. Nous avons cherché les critères d'évaluation qui étaient propres à une orientation c'est-à-dire les critères qui appartenaient à une orientation et non pas aux autres. Ceci dans le but de supporter notre hypothèse. De même, nous avons cherché les critères d'évaluation communs entre les orientations dans le but de trouver une solution au problème identifié par cette recherche.

La phase comparaison est le traitement simultanément de toutes les données pour prouver l'hypothèse<sup>82</sup>. Cette phase ne sera pas utilisée au cours de la présente recherche.

Ces étapes ont fait l'objet du deuxième chapitre de ce travail.

Au troisième chapitre, nous avons tenté brièvement d'expliquer les résultats obtenus, élaboré sommairement une grille

---

81 Ibid., p. 22.

82 Ibid.

d'évaluation et proposé des recommandations qui, pensons-nous, peuvent aider le praticien dans l'évaluation des curricula inertes.

#### D. Catégories analytiques.

A l'intérieur de chaque orientation, nous avons précisé des catégories analytiques qui ont facilité la cueillette des données, i.e. des critères d'évaluation. Ces catégories ont pour but de satisfaire à une prescription de la méthode Bereday:

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<sup>83</sup>.

Nous avons utilisé comme catégories, les éléments qui sont généralement acceptés comme faisant partie d'un curriculum. Nous avons déjà mentionné que Zais en citait quatre: le but, le contenu, l'activité d'apprentissage et l'évaluation. A ces quatre éléments, il nous semble important d'ajouter le rôle du professeur comme élément du

---

83 George Z. F. Bereday, op. cit., p. 7, cité par George L. Goulet, Analyse des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale, thèse (non publiée) de doctorat présentée à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa, Ontario, 1976, xiii-381 p.

curriculum. Beauchamp insiste beaucoup sur ce point en proposant que, comme élément du curriculum design, l'on spécifie la façon d'utiliser le curriculum, ce qui veut dire finalement que l'on spécifie le rôle du professeur<sup>84</sup>. Nous avons donc décrit les critères d'évaluation de chaque auteur qui font référence aux buts, aux contenus, aux activités d'apprentissage, à l'évaluation et au rôle du professeur.

Dans ce chapitre nous avons exposé le problème de cette recherche et décrit la méthodologie employée en vue de le résoudre.

Au chapitre suivant, nous ferons le traitement des données recueillies au cours de nos lectures par la description, l'interprétation et la juxtaposition des critères d'évaluation des auteurs représentatifs des orientations académique, humaniste, sociale et technologique.

---

84 G. Beauchamp, op. cit., p. 108 et 130.

## CHAPITRE II

### TRAITEMENT DES DONNEES

Dans ce chapitre nous ferons l'analyse des données recueillies au cours de nos lectures. Il y aura d'abord la description et l'interprétation des critères d'évaluation des quatre auteurs choisis, i.e., Brown, Freire, Gagné et Briggs, et Phenix. Dans un deuxième temps nous ferons la juxtaposition de ces critères. C'est à ce moment-là que nous dégagerons les critères propres qui nous serviront à supporter notre hypothèse et les critères communs qui nous serviront à développer des recommandations pour le troisième et dernier chapitre.

#### 1. Description et interprétation des données.

Dans cette première partie nous avons extrait des critères d'évaluation de textes des auteurs choisis. Ces critères ont été définis au chapitre précédent comme étant les postulats que les auteurs font sur le curriculum et qui deviennent des standards sur lesquels on pourrait par la suite baser une décision de choisir entre tel et tel curriculum.

Pour ordonner ce processus, nous avons utilisé des catégories analytiques. Ces catégories couvrent l'ensemble des éléments qui sont habituellement considérés comme faisant

partie d'un curriculum, soit le but, le contenu et l'activité d'apprentissage, l'évaluation et le rôle du professeur.

Dans l'énoncé et la description de ces critères nous procéderons par ordre alphabétique d'auteur, i.e., nous commencerons par Brown et terminerons par Phenix. Comme format de présentation nous énoncerons dans un premier temps le critère d'évaluation de l'auteur que nous ferons suivre par une citation l'appuyant. Ceci pour faciliter la lecture du texte et assurer un format homogène lors des comparaisons ultérieures.

Pour éviter un texte trop long, nous avons décidé de ne choisir qu'une citation par critère d'évaluation, celle-ci étant, bien entendu, représentative de ce critère.

De même, pour donner plus de force à notre recherche nous avons tenu à indiquer quand même dans les références au bas des pages les autres citations appuyant le même critère. Pour ce faire, les références au bas des pages se liront comme suit: la première page indiquera la citation mentionnée dans le texte, les pages subséquentes indiqueront d'autres citations qui ne sont pas identiques mais ont le même sens que la première. Dans certains cas où l'énoncé du critère n'était que la traduction littérale de la citation, nous n'avons pas cité cette dernière.

A. George I. Brown.

a. Catégorie analytique: But

1. L'éducation doit développer la personne totale, c'est-à-dire intégrer les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage.

Man is capable of growth and maturity. But he must have a place and an opportunity. And of our social institutions, the educational system at least, must change its ways and become a major contributor toward that end. It can do that by recognizing the importance of affective or emotional learning as a primary educational function<sup>1</sup>.

2. L'école doit aider les étudiants à devenir plus libres et responsables. "A goal we were striving for in our work was to help students become more free and more responsible<sup>2</sup>."

3. L'école doit aider l'individu à exprimer ses sentiments et à les contrôler.

---

<sup>1</sup> George Isaac Brown, Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education, New York, The Viking Press, 1971, p. 17 et p. 3, 4, 9, 10, 11, 15; aussi dans The Live Classroom, Innovation Through Confluent Education, New York, The Viking Press, 1975, p. 101.

<sup>2</sup> G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 228; et Gloria Castillo, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 191.

A healthy individual has a mind and uses it-- not to deny the existence of feelings but to differentiate how, when, and with whom it is appropriate to express feelings spontaneously from occasions when one must wait. When he chooses to postpone or control the expression of his feelings, however, he does not at the same time deny to himself that they exist<sup>3</sup>.

4. L'école doit aider l'étudiant à avoir un comportement approprié par rapport à la réalité et fonctionner comme un tout intégré.

The student constantly works towards wholeness, toward Gestalt formation and integrated functioning as a whole person, and he recognizes and accepts responsibility for all the parts of himself and for all of his actions<sup>4</sup>.

5. Le processus est plus important que la planification sur papier.

What we may end up with are new sets of written prepackaged curricula, complete with cognitive and affective goals and techniques to be used in a school or classroom setting, that do very little to promote the actual objectives of the material. I believe that confluent education entails much more than that.

For me, the more crucial factor in providing confluent learning opportunities is the concept of process<sup>5</sup>.

---

3 G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 12, et Stewart B. Shapiro, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 113.

4 Steven R. Bogad, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 191 et S. B. Shapiro, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 119 et G. I. Brown, The Live Classroom, p. 101 et 102, et G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 17 et James S. Simkin, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 43.

5 S. R. Bogad, op. cit., p. 159.

6. On doit chercher aussi à développer la pensée convergente et divergente.

Awareness and intention to develop convergent and cognitive processes integrated with, or parallel to other learnings. [...] Encouragement of divergent imaginative thinking<sup>6</sup>.

b. Catégorie analytique: Contenu et activité d'apprentissage

7. On doit intégrer aussi la connaissance de soi comme contenu. "Awareness of self as a legitimate object of learning (for teacher and student) and deliberate attention directed to this learning<sup>7</sup>."

8. On doit intégrer des activités affectives au curriculum des écoles.

This is why we generally avoided isolating affective approaches to learning and presenting them as separate entities in the classroom. We endeavored instead to incorporate affective approaches with cognitive content and method. After examining conventional curricula, we explored ways to add the dimension of personal meaning and relevance by integrating appropriate personal and interpersonal feeling experience into the teaching of the subject matter<sup>8</sup>.

---

6 S. B. Shapiro, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 113.

7 Ibid., p. 113 et G. I. Brown, The Live Classroom, p. 106.

8 G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 234 et Aaron Hillman, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 106 et G. I. Brown, The Live Classroom, p. 106, et S. B. Shapiro, op. cit., p. 118 et John M. Shiflett, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 127.

9. Les étudiants doivent se sentir en relation étroite avec le contenu. "The major criterion for inclusion of any subject is the extent to which children (student) can come to feel significantly related to it<sup>9</sup>."

10. La séquence doit être du concret vers l'abstrait. "This process, this movement from experiencing to conceptualization to integrating and experiencing, is the corner stone of Gestalt Learning Theory<sup>10</sup>."

11. Il y a un "readiness" pour les apprentissages émotifs. On doit tenir compte du stade émotif où est rendu l'étudiant.

The point here is that when a person is ready, he will make the next move. Forcing him to move before he is ready is liable to make him overcautious or reluctant later, when he is faced with that next move<sup>11</sup>.

12. Dans les activités d'apprentissage il y a une séquence passant du conflit, à la confrontation, à la persistance et à la résolution.

---

9 S. B. Shapiro, op. cit., p. 113 et p. 119.

10 David N. McCarthy, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 50 et S. B. Shapiro, op. cit., p. 113, et G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 5.

11 G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 242 et p. 28.

The unending interaction of self with universe inevitably produces an interplay sequence of (1) conflict, (2) confrontation, (3) persistence and (4) some degree of resolution or finishing up<sup>12</sup>.

13. L'étudiant négocie avec le professeur le rythme et le contenu des activités. "One principle of all projects is to have participants involved as much as possible in decisions relating to their training and other project processes<sup>13</sup>."

14. Personne ne doit faire ce qu'il ne veut pas faire. "A second important principle is that no one has to do anything he does not want to<sup>14</sup>."

c. Catégorie analytique: Evaluation

15. Le critère de "référence interne" est le critère ultime pour valider les significations des comportements observables. "From the theory of 'subjective knowing' Gestalt takes the process of internal referencing as the ultimate validator of the meaning of observable behavior<sup>15</sup>."

---

12 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 10 et dans Human Teaching for Human Learning, p. 230.

13 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 107 et Gloria Castillo, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 245.

14 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 107.

15 D. N. McCarthy, op. cit., p. 49 et G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 33, et Aaron Hillman, op. cit., p. 128.

16. Il ne peut y avoir de mesure réelle du processus.

There can be no real measurement of his movement, his achievement. The accomplishment is uniquely his, and only he knows how deep it goes. We can observe and be aware that change has taken place, but only to a small degree<sup>16</sup>.

17. L'évaluation se fait par l'observation de l'intégration de l'aspect affectif et cognitif.

Confluent education includes a third dimension distinguishable from cognition and affect. It could be called the 'observer dimension' and involves feedback and processing of cognitively--or affectively--oriented experiences, roles or learnings. This processing dimension includes observations and comments on the degree of integration and transitions between affect and cognition<sup>17</sup>.

18. La mesure du changement repose dans la croissance personnelle (cela comprend aussi l'amélioration académique).

The measurement and proof of the value of this year and this research program lie in the personal growth of the students and the teacher. Personal growth includes the fact that these students improved academically<sup>18</sup>.

19. On accepte plusieurs formes d'évaluation mais on privilégie l'autoévaluation et la co-évaluation.

---

16 A. Hillman, op. cit., p. 207.

17 S. B. Shapiro, op. cit., p. 115 et Robin D. Montz, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 82, et A. Hillman, op. cit., p. 207, et p. 208, 213.

18 A. Hillman, op. cit., p. 210 et p. 208 et G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 195, 208.

The 'tests' are not intended to find out what the student knows as a result of exposure to this course. They are meant to tie concepts together, to enhance the outgoing learning situation, and to provoke further thought and questions. Grading is accomplished on an individual basis in consultation with the student. It is based on the total experience of the student--as his experiences relate to where the student was and where the student is now. In this sense attendance, participation, tests, and other factors are of equal value in arriving at a decision<sup>19</sup>.

d. Catégorie analytique: Rôle du professeur

20. Le professeur doit avoir confiance dans l'individu.

The function of the teacher or leader is rather to help the individual become aware of what he is doing, if in fact he really is avoiding. To do this effectively the teacher or leader must first be genuinely committed to the thesis that an individual is the expert on himself<sup>20</sup>.

21. Le professeur doit sans cesse se demander comment l'étudiant se sent maintenant par rapport au contenu.

22. Le professeur doit sans cesse chercher à établir des relations entre le contenu et la vie des étudiants.

---

19 A. Hillman, dans G. I. Brown, The Live Classroom, p. 274 et p. 272 et S. Bogad, op. cit., p. 193, et A. Hillman, dans G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 72.

20 G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 243.

There are two questions which can be helpful for use when beginning consciously to structure a more confluent approach to education. The teacher can continually ask:

1. How does the student feel now about the content of what I am teaching?
2. Is there any way to establish a relationship between this content and the student's life<sup>21</sup>.

23. Le professeur ne doit pas avoir le contrôle absolu de la classe. La citation suivante doit être lue en pensant à ce que le professeur ne doit pas faire. "Absolute or near absolute teacher control over classroom events either directly or indirectly expressed, none or very little learner participation in shaping the experience<sup>22</sup>."

24. Le professeur doit vivre ce qu'il fait vivre.

Until the educator can himself grow, he will tend to be stuck with cookbook approaches to confluent education. He will be deprived of the opportunity to improvise and to invent learning structures that might be uniquely appropriate to his own classroom situations<sup>23</sup>.

25. Le professeur doit aider l'individu à devenir plus conscient de lui-même.

The teacher's function in this project then is to help increase the learner's awareness of his strength and capabilities rather than to judge his performance, as in the more conventional teaching role<sup>24</sup>.

---

21 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 106.

22 S. B. Shapiro, op. cit., p. 114.

23 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 105 et S. B. Shapiro, op. cit., p. 113.

24 G. I. Brown, The Live Classroom, p. 103 et p. 24 et dans Human Teaching for Human Learning, p. 5 et 243.

26. Le professeur doit être capable d'exprimer ses sentiments face aux étudiants et de susciter l'inverse. La citation suivante doit être lue en pensant à ce que le professeur ne doit pas faire. "Denial by the teacher of authentic (existential) expressions in students and denial of authentic interaction among students or between teachers and students<sup>25</sup>."

27. Il doit y avoir de l'ordre pour que l'apprentissage prenne place.

In my mind learning and control go together. Not rigid, senseless rules and regulations, but rules that aid the flow and exchange of ideas. If everyone is shouting out (right or wrong) answers, who's learning? There must be order for learning to take place<sup>26</sup>.

B. Paulo Freire.

a. Catégorie analytique: But

1. Le but de l'éducation est de faire prendre conscience aux hommes leur réalité et de chercher avec eux les moyens de la transformer.

---

25 S. B. Shapiro, op. cit., p. 114.

26 G. Castillo, op. cit., p. 168 et G. I. Brown, Human Teaching for Human Learning, p. 236.

L'objectif de l'action dialogique est, au contraire, de donner aux opprimés le moyen de poser un acte d'adhésion à la praxis véritable de transformation de la réalité injuste en découvrant le pourquoi et le comment de leur adhérence<sup>27</sup>.

2. On doit chercher à développer une vision globale des problèmes au lieu d'une vision parcellaire.

Ces fractionnements, qui aggravent le genre d'existence parcellaire des masses opprimées, surtout dans les campagnes, font obstacle à leur perception critique de la réalité et les maintiennent aux problèmes des opprimés d'autres zones qui ressortissent à la même dialectique que la leur<sup>28</sup>.

3. Le but de la pédagogie des opprimés est la libération des hommes. "Voilà la grande tâche humaniste et historique des opprimés: se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs<sup>29</sup>."

4. Les buts de l'éducation ne sont pas imposés au peuple mais viennent d'eux.

Selon une perspective libératrice et non plus 'bancaire' de l'éducation, le programme ne renferme pas des finalités qu'on impose au peuple mais au contraire partant et naissant du peuple en dialogue avec les éducateurs, il reflète ses désirs et ses espérances<sup>30</sup>.

---

27 Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, Paris, François Maspero, 1974, p. 168 et p. 9, 23, 29, 54, 55.

28 Ibid., p. 134.

29 Ibid., p. 21 et p. 9, 20, 26, 33, 44, 47, 55.

30 Ibid., p. 98.

b. Catégorie Analytique: Contenu et activité d'apprentissage.

5. Le contenu doit être déterminé par l'univers thématique des gens. (étendue)

Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pourrions organiser un programme d'éducation ou d'action politique<sup>31</sup>.

6. Le contenu doit varier selon le niveau de perception de la réalité des gens.

Cela implique par conséquent que l'approche des masses populaires ne vise pas à leur apporter un message de 'salut' sous la forme d'un 'dépôt', mais à connaître, par le dialogue avec elles, non seulement la situation objective où elles se trouvent, mais encore la conscience qu'elles ont de cette situation, leurs différents niveaux de perception d'elles-mêmes et du monde dans lequel et avec lequel elles vivent<sup>32</sup>.

7. Les éducateurs peuvent ajouter les thèmes qu'ils jugent essentiels.

Si le programme éducatif est dialogue, les éducateurs-élèves ont également le droit d'y participer en apportant des thèmes qui n'ont pas été proposés pendant la phase de recherche<sup>33</sup>.

8. Un critère de choix du contenu c'est qu'il doit être significatif par rapport au vécu des étudiants.

---

31 Ibid., p. 80 et p. 68, 79, 87, 102, 144.

32 Ibid., p. 80 et p. 44, 68, 82, 93, 97, 102.

33 Ibid., p. 111.

La première condition à respecter est qu'ils doivent nécessairement représenter des situations connues par les individus dont on recherche les thèmes, et donc reconnaissables par eux, ce qui leur permet de se situer eux-mêmes dans les tableaux présentés<sup>34</sup>.

9. Le contenu doit être riche en idées à exploiter.

C'est pourquoi une contrainte supplémentaire s'impose dans la préparation des tableaux codés, à savoir que les contradictions qu'ils représentent doivent autant que possible 'contenir' d'autres contradictions...<sup>35</sup>.

10. Le spécialiste détermine la séquence dans sa spécialité.

Dans cette opération de 'réduction', le spécialiste recherche les éléments essentiels du thème qui, organisés en unités d'apprentissage selon une liaison séquentielle, donnent une vision générale du thème 'réduit'<sup>36</sup>.

11. Les éducateurs et le peuple élaborent le programme ensemble.

Mais la pensée de l'éducateur ne doit pas être une pensée élaborée par eux et qui leur soit imposée. C'est pourquoi elle ne doit pas être une pensée élaborée dans l'isolement d'une tour d'ivoire, mais dans et par la communication à propos, répétons-le, d'une réalité concrète<sup>37</sup>.

12. Le contenu doit être classé dans les disciplines scientifiques.

---

34 Ibid., p. 103 et p. 9, 68.

35 Ibid., p. 105 et p. 9.

36 Ibid., p. 111 et p. 9.

37 Ibid., p. 58 et p. 32.

Ces thèmes doivent être classés dans le cadre général des disciplines scientifiques. Cela ne signifie pas qu'ils doivent être considérés au moment de l'élaboration des programmes, comme faisant partie de comportements étanches, mais simplement qu'un thème donné correspond de manière plus spécifique, plus centrale à l'un quelconque des domaines scientifiques spécialisés<sup>38</sup>.

13. Le contenu doit être organisé et systématisé.

Pour l'éducateur-élève, dialogique, conscientisant, le contenu du programme éducatif n'est pas un don, une contrainte à imposer ou un ensemble d'informations à déposer chez les élèves, mais une présentation organisée, systématique et développée de ce qu'ils aspirent à mieux connaître<sup>39</sup>.

14. Les activités sont sous forme de problèmes à résoudre. "Les thèmes qui proviennent de lui reviennent à lui sous la forme de problèmes à résoudre, et non comme des solutions toutes faites<sup>40</sup>."

15. L'étudiant doit faire l'analyse critique de sa situation. "La conscientisation ne s'obtient pas par l'emploi de slogans, mais par l'exercice d'une analyse critique sur la réalité problème<sup>41</sup>."

---

38 Ibid., p. 110.

39 Ibid., p. 78.

40 Ibid., p. 114 et p. 68, 91, 113.

41 Ibid., p. 163 et p. 63, 91, 104.

## c. Catégorie analytique: Evaluation

16. L'éducation doit observer s'il y a eu ou non transformation de la perception du réel des gens par rapport au point de départ.

Du point de vue du chercheur, il importe, par l'analyse qu'il effectue au cours de sa recherche, de détecter le point de départ des hommes dans leur façon de considérer la réalité, et de vérifier si, pendant le processus, a été observé ou non une quelconque transformation de leur perception du réel<sup>42</sup>.

17. L'éducateur doit vérifier chez l'étudiant l'écart entre la théorie et la pratique.

Je crois que l'un des problèmes le plus difficile qu'affronte un parti révolutionnaire dans la préparation de ses cadres est de combler l'écart qui existe entre l'option révolutionnaire formulée par les militants et leur pratique qui n'est pas toujours vraiment révolutionnaire, qui ainsi contredit son expression verbale<sup>43</sup>.

18. L'éducateur doit vérifier si les "éduqués" dépassent la contradiction dans laquelle ils se trouvent.

L'éducation conscientisante pose d'emblée l'exigence d'un dépassement de la contradiction éducateur/élèves. Et seul ce dépassement rend possible la relation de dialogue indispensable à l'éveil des sujets connaissant autour du même objet connaissable<sup>44</sup>.

---

42 Ibid., p. 94 et p. 190.

43 Ibid., p. 196 et p. 197.

44 Ibid., p. 62 et p. 27, 29, 52.

## d. Catégorie analytique: Rôle du professeur

19. Le professeur doit avoir foi dans les hommes.

"Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes. Une foi dans leur pouvoir de construire et de reconstruire, de créer et de recréer<sup>45</sup>."

20. Le professeur doit être humble pour favoriser le dialogue. "Il n'y a pas de dialogue sans humilité<sup>46</sup>."

21. Le professeur doit aimer les hommes, i.e. doit se compromettre pour la cause de leur libération. "Là où se trouvent des opprimés, l'acte d'amour consiste à se compromettre pour leur cause, la cause de leur libération<sup>47</sup>."

22. Le professeur doit être critique de ses propres idées.

A mesure que l'éducateur présente aux élèves, comme objet de considération, les éléments, quels qu'ils soient, de l'étude à faire, il re-considère ses propres considérations antérieures en entendant celles que font les élèves<sup>48</sup>.

23. Le professeur doit présenter aux individus des situations connues que ceux-ci analysent.

---

45 Ibid., p. 75 et p. 39, 55, 63.

46 Ibid., p. 74 et p. 75.

47 Ibid., p. 74 et p. 75.

48 Ibid., p. 63.

Il s'agit de présenter aux individus les dimensions significatives de leur situation de façon qu'ils puissent, par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation<sup>49</sup>.

24. Le professeur doit dialoguer sur un pied d'égalité avec les étudiants.

C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau: il n'y a plus d'éducateur de l'élève ni d'élève de l'éducateur, mais un 'éducateur-élève' avec un 'élève-éducateur'<sup>50</sup>.

25. Le professeur doit transformer en problème les thèmes.

Au cours du décodage, il appartient au coordinateur non seulement d'écouter les individus, mais de leur proposer des défis en transformant en problème d'une part, la situation codée et, d'autre part, les réponses qui sont faites pendant la discussion<sup>51</sup>.

26. Le professeur doit d'une part montrer quelque chose à l'étudiant et d'autre part chercher avec lui les moyens de transformer la réalité. "Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent<sup>52</sup>."

---

49 Ibid., p. 91 et p. 52, 63, 81.

50 Ibid., p. 62 et p. 46, 48, 61, 63, 81.

51 Ibid., p. 108 et p. 80, 98, 115.

52 Ibid., p. 9.

27. Le professeur n'est pas le seul qui agit, l'étudiant est actif. Lire la citation suivante en pensant à ce que n'est pas le professeur. "L'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus; les élèves en sont de simples objets<sup>53</sup>."

C. Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs.

a. Catégorie analytique: But

1. On doit bâtir l'instruction pour atteindre des buts éducationnels acceptés. "The point of view presented in this chapter is that instruction should always be designed to meet accepted educational goals<sup>54</sup>."

2. Les buts éducationnels peuvent être de toutes les tendances.

A community or school district may choose whatever goal priorities it wishes, and still face the problem of system design. What is important is that goals be chosen and communicated so as to be clearly understood by the system designers, in order that expected outcomes can then be identified<sup>55</sup>.

3. Les buts éducationnels ne doivent pas être prédéterminés (fixés).

---

53 Ibid., p. 53 et p. 52.

54 Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs, Principles of Instructional Design, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1974, p. 31.

55 Ibid., p. 212 et p. 227.

Accordingly, it should be recognized that designing instructional systems is not an enterprise in which goals of instruction, humanistic and others, are predetermined in their emphasis<sup>56</sup>.

4. Les buts éducationnels doivent mettre l'accent sur les besoins de l'individu et de la société.

While such efforts as these are aimed at preparing learners for the future of society, there is no need to overlook the kind of needs analysis which focuses upon the individual rather than upon society. These two kinds of needs are surely to be viewed together in order that relevant instruction be systematically developed for the students who will be tomorrow's adults<sup>57</sup>.

5. La responsabilité de l'école est de fournir l'instruction pour atteindre des buts particuliers i.e. qui ne peuvent pas être atteints d'une façon moins organisée<sup>58</sup>.

6. Les buts doivent être définis en termes précis, i.e. une autre personne doit pouvoir observer ce qui a été accompli dans cet objectif<sup>59</sup>.

7. L'objectif doit indiquer le comportement de l'étudiant à la fin du cours<sup>60</sup>.

8. L'objectif doit pouvoir être atteint dans un temps relativement court<sup>61</sup>.

---

56 Ibid., p. 212 et p. 5, 227.

57 Ibid., p. 217 et p. 20, 211.

58 Ibid., p. 159.

59 Ibid., p. 78.

60 Ibid., p. 76.

61 Ibid.

9. L'objectif doit décrire la situation dans laquelle l'action prendra place<sup>62</sup>.

10. L'objectif doit indiquer les limites (contraintes)<sup>63</sup>.

11. L'objectif doit décrire le genre de performance attendue<sup>64</sup>.

12. L'objectif spécifique doit représenter l'objectif général<sup>65</sup>.

13. Il doit y avoir équilibre entre les objectifs<sup>66</sup>.

14. Il doit y avoir constance interne entre les objectifs, les méthodes, les activités et l'évaluation.

Bringing congruence among objectives, teaching materials and procedures, and evaluation procedures, are viewed here as the accomplishment of the 'three anchor points' in lesson planning: (1) Where am I going? (2) How will I get there? and (3) How will I know when I've arrived<sup>67</sup>?

---

62 Ibid., p. 79.

63 Ibid.

64 Ibid.

65 Ibid., p. 94.

66 Ibid.

67 Ibid., p. 156 et p. 94, 138.

b. Catégorie analytique: Contenu et activité d'apprentissage

15. Les différentes matières contiennent l'ensemble des capacités apprises à l'école.

There are, according to the previous chapters, several kinds of human capabilities that are typically learned in the schools. Any and all of them occur within each content area such as science, social studies, mathematics, language<sup>68</sup>.

16. On doit identifier les capacités qui conduisent aux buts éducationnels. Ces capacités se divisent en cinq catégories. "In order to design instruction, one must seek a means of identifying the human capabilities that lead to the outcomes called educational goals<sup>69</sup>."

17. L'instruction doit se bâtir autour des habiletés intellectuelles de préférence aux autres catégories. "The choice of intellectual skills as a primary point of reference in the design of instruction, then, is based mainly upon practical considerations<sup>70</sup>."

18. Les habiletés qui sont nécessaires à un nouvel apprentissage doivent être maîtrisées d'abord. "Any learning tasks are 'reasonable' ones when the particular skills that

---

68 Ibid., p. 75.

69 Ibid., p. 22 et p. 31, 32, 35, 76.

70 Ibid., p. 13 et p. 32, 69, 118.

are prerequisite to them have been previously learned<sup>71</sup>."

19. Il y a différents niveaux de séquence et les principes sont similaires d'un niveau à l'autre.

The principles governing the design of sequences of instruction within lessons are essentially similar to those for various kinds of learning outcomes as they occur in topics [...] <sup>72</sup>.

20. Il ne semble pas y avoir d'autres bases pour séquencier que le sens commun logique<sup>73</sup>.

21. Au niveau des activités d'apprentissage, l'étudiant doit pouvoir pratiquer le comportement spécifié dans l'objectif. "In other words, in order to 'learn to think', the student needs to be given opportunities to think<sup>74</sup>."

22. Le design de l'instruction doit tenir compte de la stimulation externe des étudiants en respectant les trois principes: contiguïté, répétition et renforcement<sup>75</sup>.

23. Le design de l'instruction doit tenir compte des capacités internes que l'étudiant amène avec lui.

The events of instruction are designed to make it possible for the learner to proceed from 'where he is' at the beginning of a lesson to the achievement of the capability identified as the lesson's objective<sup>76</sup>.

---

71 Ibid., p. 50 et p. 110, 118, 123, 142.

72 Ibid., p. 108 et p. 100, 101.

73 Ibid., p. 100.

74 Ibid., p. 49.

75 Ibid., p. 7 et p. 8, 9, 11, 147.

76 Ibid., p. 123 et p. 11.

Gagné et Briggs donnent toute une liste de conditions à respecter pour amener à un apprentissage efficace<sup>77</sup>. Nous considérons ces conditions comme des critères d'évaluation et nous allons en faire la liste. Elles seront regroupées sous le numéro vingt-quatre.

24. Pour atteindre des objectifs d'habiletés intellectuelles, de stratégies cognitives, d'information, d'attitudes et d'habiletés psycho-motrices, on doit respecter les conditions suivantes: voir les tableaux II et III.

c. Catégorie analytique: Evaluation

25. L'évaluation doit chercher à déterminer si les objectifs sont atteints<sup>78</sup>.

26. L'évaluation doit chercher à déterminer si l'unité est meilleure que la précédente<sup>79</sup>.

27. L'évaluation doit chercher à déterminer s'il y a eu des effets non anticipés non désirables<sup>80</sup>.

28. L'évaluation doit chercher l'évidence convaincante de l'efficacité.

---

77 Ibid., p. 148 et p. 149.

78 Ibid., p. 232.

79 Ibid.

80 Ibid.

Tableau II.- Résumé des conditions d'apprentissage nécessaires à une leçon ayant pour objectif le développement d'habiletés intellectuelles.

Genre d'objectif de la leçon	Conditions d'apprentissage
Discrimination	Rappel des connections S-R. Répétition de situations présentant comme stimuli "semblable" et "différent", avec feedback. Emphase sur caractéristiques distinctives.
Concept concret	Rappel de discrimination des qualités pertinentes de l'objet. Présentation de plusieurs exemples du concept, variant les qualités non pertinentes. Identification par l'étudiant d'exemples du concept.
Concept défini	Rappel des composantes du concept. Démonstration des composantes du concept ou énoncé verbal de la définition. Démonstration du concept par l'étudiant.
Règle	Rappel des composantes du concept. Démonstration ou énoncé verbal de la règle. Démonstration d'une application de la règle par l'étudiant.
Règle d'un plus haut niveau	Rappel des règles pertinentes subordonnées. Présentation d'un nouveau problème. Démonstration d'une nouvelle règle pour solutionner le problème.

Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs, Principles of Instructional Design, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1974, p. 148.

Tableau III.- Résumé des conditions d'apprentissage nécessaires à une leçon ayant des objectifs de stratégies cognitives, d'information, d'attitudes et d'habiletés motrices.

Genre d'objectif de la leçon	Conditions d'apprentissage
Stratégie cognitive	Rappel des règles pertinentes et concepts. Présentation successive de situations problématiques nouvelles avec solution non spécifiée. Démonstration de la solution par l'étudiant.
Information	
. noms ou étiquettes	Rappel des chaînes verbales. L'étudiant met en relation le nom à l'image ou à la phrase significative.
. faits	Rappel du contexte de l'information significative Insérer le fait dans le contexte plus large d'information
. connaissance	Rappel du contexte de l'information reliée.
Attitude	Rappel de l'information et des habiletés intellectuelles pertinentes aux actions personnelles visées. Établir ou recréer le respect de la "source" (habituellement une personne). Récompense pour action personnelle soit par expérience directe ou par observation de la personne respectée.
Habiletés motrices	Rappel des chaînes motrices composantes. Établissement au rappel de sous-routines d'exécution Pratique de l'habileté totale.

Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs, Principles of Instructional Design, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1974, p. 149.

As is true of formative evaluation, each of these summative measures needs to be obtained with the use of methods that make possible the collection of convincing evidence of effectiveness<sup>81</sup>.

29. L'évaluation doit avoir une base équivalente de comparaison.

If two courses or systems of instruction are to be evaluated to determine which is better, evaluation logic requires that control be exercised over these other variables. Ideally, everything should be equivalent except the two instructional programs themselves<sup>85</sup>.

30. On doit recueillir des données du professeur, des étudiants et même d'un observateur<sup>83</sup>.

31. Il devrait y avoir deux sortes d'évaluation: formative et rétrospective<sup>84</sup>.

32. Les données devraient être recueillies systématiquement<sup>85</sup>.

33. Le test doit être valide, c'est-à-dire qu'il doit mesurer ce qui est contenu dans l'objectif<sup>86</sup>.

34. Le test doit être fiable, c'est-à-dire que la performance de l'étudiant doit être constante d'un item à

---

81 Ibid., p. 237 et p. 233.

82 Ibid., p. 255 et p. 239, 244.

83 Ibid., p. 234.

84 Ibid., p. 232.

85 Ibid., p. 231 et 234.

86 Ibid., p. 161.

l'autre par rapport au même objectif et lors de sessions de testing séparées dans le temps<sup>87</sup>.

35. Il doit y avoir un niveau de maîtrise établi pour chaque objectif.

The administration of tests applicable to course objectives and the definition of "mastery level" for each objective provide the means for evaluating both the course itself and the performance of individual students<sup>88</sup>.

36. Les tests qui font référence à des normes (norm reference tests) doivent servir pour l'évaluation rétrospective (summative)<sup>89</sup>.

37. Les tests qui font référence à l'objectif (objective reference tests) sont les meilleurs pour établir la performance de l'étudiant à un cours<sup>90</sup>.

d. Catégorie analytique: Rôle du professeur

38. Le professeur doit être capable d'identifier (de diagnostiquer) les habiletés préalables à l'acquisition d'autres habiletés subséquentes.

---

87 Ibid., p. 175-176.

88 Ibid., p. 166 et p. 180.

89 Ibid., p. 177.

90 Ibid., p. 179.

Incidentally, the fact that prerequisite skills may be checked by considering ways in which the learner can fail serves to emphasize the direct relevance of learning hierarchies to the teacher's task of diagnosis. If one finds a learner who is having trouble acquiring a new intellectual skill, the first diagnostic question should probably be, 'What prerequisite skills has he failed to learn?' The contrast between such a question and those of 'What genetic deficiency does he have?' or 'What general intelligence does he have?' will be apparent<sup>91</sup>.

39. Gagné et Briggs identifient neuf rôles qu'un professeur, un texte ou d'autres matériaux peuvent jouer dans l'apprentissage.

- a) Obtenir l'attention des étudiants
- b) Informer l'étudiant de l'objectif
- c) Stimuler le rappel d'apprentissages pré-requis
- d) Présenter le matériel stimulus
- e) Fournir la 'guidance' dans l'apprentissage
- f) Susciter la performance
- g) Fournir le feedback sur la justesse de la performance
- h) Augmenter la retention et le transfert<sup>92</sup>.

D. Philip H. Phenix.

a. Catégorie analytique: But

1. Le but de l'éducation est de conduire à l'épanouissement de la vie humaine par le développement de significations. "If the essence of human nature is in the life of meaning, then the proper aim of education is to promote the

---

91 Ibid., p. 111 et p. 147.

92 Ibid., p. 135.

growth of meaning<sup>93</sup>."

b. Catégorie analytique: Contenu et activité d'apprentissage

2. Les spécialistes des disciplines choisissent le contenu.

The principle of disciplined knowledge excludes common sense approaches to learning in which teachers and students try to understand their world naïvely and directly, without making use of the findings of the dedicated specialists whose labors have been devoted to saving others from the frustrations and losses occasioned by ignorance<sup>94</sup>.

3. Le contenu devrait être puisé dans les disciplines de recherche.

This design calls for the use of instructional materials drawn from the organized disciplines of learning in which dedicated experts make progress toward significant understanding, tested by shared professional criteria of validity and excellence<sup>95</sup>.

4. Le contenu doit faire ressortir les idées clé de la discipline.

The second principle for the selection of content is that from the large resources of material in any given discipline, those items should be chosen that are particularly representative of the field as a whole<sup>96</sup>.

---

93 Philip H. Phenix, Realms of Meaning, A Philosophy of the Curriculum for General Education, Toronto, McGraw Hill, 1964, p. 25 et p. x, 5, 48, 267, 313.

94 Ibid., p. 314 et p. 315.

95 Ibid., p. 38 et p. 5, 10, 14, 23, 25, 311.

96 Ibid., p. 11 et p. 54, 322, 330.

5. Le contenu doit refléter les méthodes de recherche de la discipline.

A third and related principle is that content should be chosen so as to exemplify the methods of inquiry and the modes of understanding in the disciplines studied. It is more important for the student to become skillful in the ways of knowing than to learn about any particular product of investigation<sup>97</sup>.

6. Le contenu doit susciter l'imagination chez l'étudiant.

A fourth principle of selection is that the materials chosen should be such as to arouse imagination [...] Ordinary, prosaic, and customary considerations do not excite a vital personal engagement with ideas<sup>98</sup>.

7. Le curriculum doit couvrir les six aires de signification.

It follows that the curriculum should at least provide for learning in all six of the realms of meaning: symbolics, empirics, esthetics, synnoetics, ethics, and synoptics. Without these a person cannot realize his essential humanness<sup>99</sup>.

8. L'étendue du curriculum dépend des autres secteurs couverts ou non par la société<sup>100</sup>.

9. Il y a trois niveaux de séquence à considérer: les relations entre les aires de signification, les relations entre les disciplines et la séquence à l'intérieur d'une

---

97 Ibid., p. 11 et p. x, 332, 334.

98 Ibid., p. 12 et p. 342, 350.

99 Ibid., p. 270 et p. 8, 9, 12, 271.

100 Ibid., p. 275.

discipline<sup>101</sup>.

10. Un contenu qui dépend logiquement d'un autre, doit venir après. "If one subject logically depends upon the conclusions of another subject, then clearly, the former subject must follow the latter subject in the course of study<sup>102</sup>."

11. Le contenu doit tenir compte des étapes de maturation de l'individu.

The third factor in ordering studies is that of human development and maturation. Empirical studies show that the growing person becomes ready for different types of learning at different stages of growth. These levels of preparedness should be taken into account in planning the sequence of instruction<sup>103</sup>.

12. Le contenu doit atteindre ses buts dans un minimum d'étapes.

A good program from a logical standpoint is one in which the sequence of items is in accordance with the inherent logic of the subject and is designed so as to bring the learner in the minimum number of steps to the kinds of meaning which characterize the discipline in its mature expressions<sup>104</sup>.

13. Continuité. Chaque étape doit s'insérer dans l'étape précédente pour former un tout cohérent<sup>105</sup>.

---

101 Ibid., p. 280.

102 Ibid., p. 280 et p. 281, 282, 289.

103 Ibid., p. 9 et p. 191.

104 Ibid., p. 288 et p. 287.

105 Ibid., p. 292.

14. On peut séquencier de multiples façons. "First, there is no single logical pattern that must be used for any given field of inquiry<sup>106</sup>."

15. La meilleure façon de séquencier est de combiner l'ordre de découverte et l'ordre d'analyse.

The clue to curricular sequence consists in combining the two types of order in such a way that discovery is aided by analysis. The student who is in the position of the discoverer needs the help of the teacher. From his more advanced analytical perspective, the teacher can direct the student's inquiry into the most profitable channels. Thus, the order of instruction within a given field of study is given by a judicious alliance of the logics of creation and analysis<sup>107</sup>.

c. Catégorie analytique: Evaluation

16. On doit chercher l'évidence de la compréhension de la discipline. Voici un exemple en mathématiques:

Technical skills in computation and the ability to use mathematics in scientific investigation, valuable as they may be, are not evidence of mathematical understanding. Such understanding consists in comprehending the method of complete logical abstraction and of drawing necessary conclusions from basic formal premises<sup>108</sup>.

17. La mesure du succès d'un curriculum est le degré d'apprentissage volontaire que les étudiants démontrent une

---

106 Ibid., p. 284 et p. 287, 293.

107 Ibid., p. 286.

108 Ibid., p. 80 et p. 95, 160, 164.

fois leurs études terminées<sup>109</sup>.

d. Catégorie analytique: Rôle du professeur

18. Le professeur a pour rôle d'humaniser la connaissance, c'est-à-dire qu'il invente des façons intéressantes de faire comprendre les idées et modes de pensée des disciplines aux étudiants.

The general office of the teacher in the work of general education is to mediate the knowledge of the specialists in the disciplines so as to reveal the general human relevance of this knowledge. The teacher is to be a humanizer of knowledge<sup>110</sup>.

19. Le professeur dirige l'étudiant vers la connaissance qui fait autorité, c'est-à-dire la connaissance dans la discipline, plutôt que vers des apprentissages secondaires<sup>111</sup>.

20. Le professeur dirige l'étudiant selon les méthodes de recherche de la discipline étudiée<sup>112</sup>.

21. Le professeur doit connaître les étapes du développement de l'enfant<sup>113</sup>.

---

109 Ibid., p. 276.

110 Ibid., p. 315 et p. 38, 54, 276.

111 Ibid., p. 313 et p. 284, 328.

112 Ibid., p. 339.

113 Ibid., p. 299.

Tels sont donc les critères d'évaluation que nous avons dégagés chez ces quatre auteurs par rapport au but, au contenu et aux activités d'apprentissage, à l'évaluation et au rôle du professeur. Passons maintenant à la partie suivante pour établir des comparaisons entre ces auteurs.

## 2. Juxtaposition des données.

Cette deuxième phase du traitement des données a pour but d'établir le tertium comparationis, c'est-à-dire le critère à partir duquel une comparaison valide peut être faite<sup>114</sup>. Cet élément de comparaison est la recherche du critère d'évaluation propre à chaque auteur. Par cela, nous entendons chercher parmi les critères précédemment cités dans la première partie de ce chapitre, ceux qui appartiennent à un auteur et non pas aux autres. Le résultat de cette étape pourra nous aider à faire la lumière sur la question de cette recherche à savoir que l'appartenance d'un auteur à une école de pensée en curriculum peut avoir une influence sur les critères d'évaluation qu'il utilise.

En plus d'identifier les critères propres, nous chercherons aussi les critères communs, c'est-à-dire ceux qui appartiennent à au moins deux auteurs. Ceci dans le but d'essayer de dégager des solutions à ce problème de

---

114 G. Z. F. Bereday, op. cit., p. 9.

l'évaluation. Les résultats de cette deuxième partie seront exploités au troisième chapitre.

#### A. Critères propres.

Dans cette partie nous allons identifier les critères d'évaluation propres à chaque auteur par rapport aux catégories analytiques. Nous procéderons en énumérant les critères retenus les uns à la suite des autres. Parfois nous ajouterons des commentaires pour préciser des significations.

##### a. G. I. Brown

###### a<sup>1</sup>. But

1. L'éducation doit développer la personne totale; c'est-à-dire intégrer les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage.

D'autres auteurs mentionnent cet aspect de la personne totale, mais ils l'envisagent dans un autre contexte. Par exemple, pour Phenix, la totalité de la personne est véhiculée par une éducation dans les six aires de signification sans mettre l'accent sur l'intégration de l'affectif et du cognitif.

2. L'école doit aider les étudiants à devenir plus libres et responsables.

Ici, on doit donner au mot liberté un sens plutôt psychologique alors que pour Freire le mot libre est

davantage politique.

3. L'école doit aider l'individu à exprimer ses sentiments et à les contrôler.

4. L'école doit aider l'étudiant à avoir un comportement approprié par rapport à la réalité et fonctionner comme un tout intégré.

5. Le processus est plus important que la planification théorique.

a<sup>2</sup>. Contenu et activité d'apprentissage

10. La séquence doit être du concret vers l'abstrait.

12. Dans les activités d'apprentissage, il y a une séquence passant du conflit, à la confrontation, à la persistance et à la résolution.

14. Personne ne doit faire ce qu'il ne veut pas faire.

On doit comprendre ici que cela s'adresse à des activités d'ordre émotif qui demandent que l'on exprime ses sentiments.

a<sup>3</sup>. Evaluation

15. Le critère de "référence interne" est le critère ultime pour valider les significations des comportements observables.

16. Il ne peut y avoir de mesure réelle du processus.

18. La mesure du changement repose dans la croissance personnelle (cela comprend aussi l'amélioration académique).

19. On accepte plusieurs formes d'évaluation, mais on privilégie l'auto-évaluation et la co-évaluation.

a<sup>4</sup>. Rôle du professeur

21. Le professeur doit sans cesse se demander comment l'étudiant se sent maintenant par rapport au contenu.

25. Le professeur doit aider l'individu à devenir plus conscient de lui-même.

b. Paulo Freire

b<sup>1</sup>. But

1. Le but de l'éducation est de faire prendre conscience aux hommes de leur réalité et de chercher avec eux les moyens de la transformer.

La prise de conscience de Freire est davantage d'ordre cognitif que celle de Brown. Freire cherche à ce que l'homme comprenne le pourquoi de sa situation d'opprimé tandis que Brown cherche plutôt à faire découvrir les blocages psychologiques que les individus ont dans leur vie personnelle.

3. Le but de la pédagogie des opprimés est la libération des hommes.

b<sup>2</sup>. Contenu et activité d'apprentissage

5. Le contenu doit être déterminé par l'univers thématique des gens.

9. Le contenu doit être riche en idées à exploiter.

Ce critère est particulier à la méthode de post-alphabétisation de Freire. On choisira des mots qui sont générateurs d'idées.

14. Les activités sont sous forme de problème à résoudre.

15. L'étudiant doit faire l'analyse critique de sa situation.

b<sup>3</sup>. Evaluation

18. L'éducateur doit vérifier si les "éduqués" dépassent la contradiction dans laquelle ils se trouvent.

b<sup>4</sup>. Rôle du professeur

20. Le professeur doit être humble pour favoriser le dialogue.

Freire veut dire que le professeur doit être capable d'accepter la contribution des étudiants; il doit éviter de penser qu'il est le maître du savoir.

22. Le professeur doit être critique de ses propres idées.

25. Le professeur doit transformer en problème les thèmes.

26. Le professeur doit d'une part montrer quelque chose à l'étudiant et d'autre part chercher avec lui les moyens de transformer la réalité.

c. Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs

c<sup>1</sup>. But

2. Les buts éducationnels peuvent être de toutes les tendances.

5. La responsabilité de l'école est de fournir l'instruction pour atteindre des buts particuliers, c'est-à-dire des buts qui ne peuvent pas être atteints d'une façon moins organisée.

6. Les buts doivent être définis en termes précis; une autre personne doit pouvoir observer ce qui a été accompli dans cet objectif.

7. L'objectif doit indiquer le comportement de l'étudiant à la fin du cours.

8. L'objectif doit pouvoir être atteint dans un temps relativement court.

9. L'objectif doit décrire la situation dans laquelle l'action prend place.

10. L'objectif doit indiquer les limites.

Par cela on entend les contraintes et les outils pour accomplir la performance.

11. L'objectif doit décrire le genre de performance attendue. Gagné et Briggs diffèrent à cet égard de plusieurs autres auteurs qui insistent pour spécifier le niveau de performance. Eux, préfèrent tout simplement situer la performance dans les cinq secteurs.

12. L'objectif spécifique doit représenter l'objectif général.

13. Il doit y avoir équilibre entre les objectifs.

Gagné et Briggs ne précisent pas dans quel sens il faut comprendre le mot équilibre.

#### c<sup>2</sup>. Contenu et activité d'apprentissage

16. On doit identifier les capacités qui conduisent aux buts éducationnels.

17. L'instruction doit se bâtir autour des habiletés intellectuelles de préférence aux autres catégories.

21. Au niveau des activités d'apprentissage, l'étudiant doit pouvoir pratiquer le comportement spécifié dans l'objectif.

22. Le design de l'instruction doit tenir compte de la stimulation externe des étudiants en respectant les trois principes: contiguïté, répétition, renforcement.

24. La totalité des tableaux II et III.

c<sup>3</sup>. Evaluation

25. L'évaluation doit chercher à déterminer si les objectifs sont atteints.

26. L'évaluation doit chercher à déterminer si l'unité est meilleure que la précédente.

27. L'évaluation doit chercher à déterminer s'il y a eu des effets non anticipés non désirables.

29. L'évaluation doit avoir une base équivalente de comparaison.

30. On doit recueillir des données du professeur, des étudiants et même d'un observateur.

31. Il devrait y avoir deux sortes d'évaluation: formative et rétrospective.

32. Les données devraient être recueillies systématiquement.

Il accepte des moyens informels, mais avec la restriction que ceux-ci ne doivent pas affecter la précision des données.

33. Le test doit être valide, c'est-à-dire qu'il doit mesurer ce qui est contenu dans l'objectif.

34. Le test doit être fiable, c'est-à-dire que la performance de l'étudiant doit être constante d'un item à l'autre par rapport au même objectif et lors de sessions de testing séparées dans le temps.

35. Il doit y avoir un niveau de maîtrise établi pour chaque objectif.

36. Les tests qui font référence à des normes doivent servir pour l'évaluation rétrospective.

37. Les tests qui font référence à l'objectif sont les meilleurs pour établir la performance de l'étudiant à un cours.

#### c<sup>4</sup>. Rôle du professeur

38. Le professeur doit être capable d'identifier les habiletés préalables à d'autres habiletés subséquentes.

39. a. Obtenir l'attention des étudiants.

b. Informer l'étudiant de l'objectif.

c. Stimuler le rappel d'apprentissage pré-requis.

g. Fournir le feedback sur la justesse de la performance.

i. Augmenter la retention et le transfert.

d. Philip H. Phenix

#### d<sup>1</sup>. But

Le but de l'éducation est de conduire à l'épanouissement de la vie humaine par le développement de significations.

Pour Phenix, l'homme est plus qu'un animal raisonnable, il est un être en recherche de significations. Il

identifie celles-ci comme étant représentées par les disciplines de recherche. Pour lui, un individu devrait recevoir une éducation à peu près également dans les six aires de significations qu'il a identifiées.

d<sup>2</sup>. Contenu et activité d'apprentissage

2. Les spécialistes des disciplines choisissent le contenu.

4. Le contenu doit faire ressortir les idées de la discipline.

5. Le contenu doit refléter les méthodes de recherche de la discipline.

6. Le contenu doit susciter l'imagination chez l'étudiant.

8. L'étendue du curriculum dépend des autres secteurs couverts ou non par la société.

12. Le contenu doit atteindre ses buts dans un minimum d'étapes.

15. La meilleure façon de séquencier est de combiner l'ordre de découverte et l'ordre d'analyse.

Phenix est conscient que bien que la séquence la plus rapide soit l'ordre d'analyse, on ne peut pas toujours l'utiliser telle quelle parce que cela s'avère pédagogiquement non rentable. Aussi, il suggère de faire une sorte de compromis entre la découverte et l'analyse.

### d<sup>3</sup>. Evaluation

16. On doit chercher l'évidence de la compréhension de la discipline.

Ici Phenix met l'accent non seulement sur la compréhension, mais sur la compréhension de la discipline. C'est-à-dire la compréhension de la logique de la discipline, de ses concepts et de ses méthodes de recherche.

17. La mesure du succès d'un curriculum est le degré d'apprentissage volontaire que les étudiants démontrent une fois leurs études terminées.

### d<sup>4</sup>. Rôle du professeur

18. Le professeur a pour rôle d'humaniser la connaissance: il invente des façons intéressantes de faire comprendre les idées et modes de pensée des disciplines aux étudiants.

19. Le professeur dirige les étudiants vers la connaissance qui fait autorité plutôt que vers des apprentissages secondaires.

Phenix n'est pas d'accord pour que l'on enseigne à partir des besoins ou problèmes auxquels font face présentement les étudiants.

20. Le professeur dirige l'étudiant selon les méthodes de recherche de la discipline étudiée.

21. Le professeur doit connaître les étapes du développement de l'enfant.

Le tableau IV ci-dessous, nous indique en résumé les numéros des critères d'évaluation propres à chaque auteur par rapport aux catégories analytiques, but, contenu et activité d'apprentissage, évaluation et rôle du professeur.

En résumé, nous avons donc isolé pour chaque auteur des critères propres d'évaluation des programmes scolaires. Puisque les auteurs étudiés sont représentatifs d'orientations en curriculum, on peut donc conclure que nous avons un certain support de notre hypothèse à savoir que l'orientation d'un auteur en curriculum peut influencer les critères d'évaluation de programmes inertes qu'il utilise.

A ce stade-ci, deux remarques s'imposent dans l'interprétation des résultats. Tous d'abord, il serait intéressant de faire le relevé des critères d'un nombre plus important d'auteurs; ce qui pourrait possiblement changer les résultats obtenus. Deuxièmement, il est évident que même si un auteur ne mentionne pas un critère nommé par un autre, il n'est pas nécessairement en désaccord avec lui. Cependant, cela veut dire que dans l'observation d'un phénomène, il ne met pas l'accent sur les mêmes éléments. Par exemple, si on demandait à Gagné et Briggs et à Brown d'évaluer un curriculum inerte en mathématiques, ils l'interrogeraient différemment. Gagné et Briggs étudieraient davantage la forme des

Tableau IV.- Résumé des critères d'évaluation propres à chaque auteur par rapport à quatre dimensions curriculaires.

Catégories	Brown	Freire	Gagné et Briggs	Phenix
Buts	1,2,3, 4,5	1,3	2,5,6,7, 8,9,10 11,12,13	1
Contenus et activités d'apprentissage	10,12 14	5,9, 14,15	16,17,21 22,24	2,4,5,6 8,12,15
Evaluation	15,16 18,19	16	25,26,27 29,30,31 32,33,34 35,36,37	16,17
Rôle du professeur	21,25	20,22 25,26	38,39a,b c,g,i	18,19 20,21

objectifs. Brown, par contre, chercherait à voir si on y intègre l'aspect affectif. Chacun des deux n'est cependant pas nécessairement contre ce que l'autre cherche. Ils ne cherchent tout simplement pas la même chose. Donc, même si certains critères énoncés peuvent sembler communs, ils n'en demeurent pas moins propres lorsqu'on les considère dans le sens d'emphase mise sur certains éléments d'un phénomène plutôt que d'autres.

Le fait d'avoir constaté des points de vue différents sur l'évaluation ne nous avance guère sur ce que l'on devrait faire pour améliorer la situation. C'est pourquoi nous poursuivons l'examen des auteurs par la recherche des critères communs.

#### B. Critères communs.

Nous pensons que les grilles d'analyse existantes reflètent de façon trop marquée les tendances des auteurs de sorte que le jugement peut être biaisé dès le départ. C'est ce qui nous amène à étudier les critères communs. Un critère commun est indicatif d'un certain consensus, il tient donc compte davantage de divers points de vue et est par conséquent, selon nous, plus neutre.

Nous entendons par critères communs, les critères qui font l'objet d'un consensus chez au moins deux auteurs. Nous ferons le relevé de ces critères en commençant par le

but, puis ensuite en continuant avec les autres dimensions du curriculum.

a. But

Le critère quatre de Freire est commun avec les critères 1, 3, et 4 de Gagné et Briggs. En effet, pour ces trois auteurs les buts doivent provenir des besoins des gens. Ils ne sont pas éternels et n'ont pas à être imposés.

Le critère six de Brown est commun avec le critère 24 de Gagné et Briggs. Les trois auteurs cherchent à développer divers processus mentaux chez les étudiants, tant les processus traditionnels que l'invention de nouvelles solutions à des problèmes.

Le critère deux de Freire est commun avec le critère 4 de Brown. Ces deux auteurs veulent que l'homme soit un tout et qu'il ait une vision de la réalité et un comportement reflétant cette totalité.

Le critère quatorze de Gagné et Briggs est commun avec le critère 17 de Freire dans le sens qu'il doit y avoir congruence entre les buts et les méthodes employées.

b. Contenu et activité d'apprentissage

Les critères sept et huit de Brown sont communs avec le critère 7 de Phenix. En effet, la connaissance de soi fait aussi partie de la quatrième aire de signification de

Phenix qu'il appelle synnoectic.

Le critère neuf de Brown est commun avec le critère 8 de Freire. Pour ces deux auteurs, l'étudiant est vraiment important dans le choix du contenu. Si l'étudiant n'a aucun lien par rapport au contenu, on ne doit pas l'inclure.

Le critère onze de Brown est commun avec le critère 6 de Freire, 23 de Gagné et Briggs et 11 de Phenix. Pour ces auteurs, on ne peut enseigner n'importe quoi, n'importe quand; on doit commencer au niveau où sont rendus les étudiants.

Le critère treize de Brown est commun avec les critères 7 et 11 de Freire. En effet, les deux sont d'accord pour dire que ce n'est ni exclusivement au professeur, ni aux étudiants à déterminer le contenu. Les deux ont leur mot à dire.

Le critère douze de Freire est commun avec le critère 3 de Phenix, 15 de Gagné et Briggs et 8 de Brown. Les cinq auteurs acceptent l'organisation du curriculum par matières. Ils ne sont cependant pas pour le cloisonnement étanche entre les disciplines.

Le critère dix-huit de Gagné et Briggs est commun avec le critère 10 de Phenix. En effet, en plus de tenir compte du niveau où sont rendus les étudiants, on doit tenir compte aussi des habiletés à enseigner. Il y a un ordre d'apprentissage de ces habiletés dans le sens que certaines

habiletés doivent être apprises avant d'autres.

Le critère dix-neuf de Gagné et Briggs est commun avec le critère 9 de Phenix dans le sens que les trois auteurs ont identifié des niveaux de séquence.

Le critère quatorze de Phenix est commun avec le critère 20 de Gagné et Briggs. Les trois sont d'accord pour dire qu'il n'y a pas de séquence universelle; c'est un choix arbitraire.

Le critère treize de Freire est commun avec le critère 27 de Brown. Les deux auteurs mentionnent la nécessité de la systématisation dans l'apprentissage. Chez Brown, même si l'on fait place à l'improvisation, celle-ci est structurée dans le sens que le professeur a tellement intégré la philosophie humaniste qu'il peut faire une multitude d'interventions sans qu'il ait besoin nécessairement de tout écrire.

Le critère treize de Phenix est commun avec le critère 24 de Gagné et Briggs. Il doit y avoir continuité dans l'apprentissage. Gagné et Briggs nous le font vraiment sentir, par exemple lorsqu'ils décrivent la hiérarchie d'apprentissage au niveau des habiletés intellectuelles.

Le critère dix de Freire est commun avec les critères 2 et 5 de Phenix dans le sens que la tâche de séquencier le contenu est confiée à des experts de la discipline.

### c. Evaluation

Le critère dix-sept de Brown est commun avec le critère 28 de Gagné et Briggs, 16 de Phenix et 16 de Freire dans le sens qu'on cherche à observer une preuve des changements produits. Il est certain que Gagné et Briggs vont plus loin en mentionnant le contrôle des variables lors d'une évaluation, mais le fait demeure que tous cherchent à observer des preuves du changement.

### d. Rôle du professeur

Le critère vingt de Brown est commun avec le critère 19 de Freire. Les deux auteurs croient dans l'homme et dans ses possibilités de se transformer. Si l'on veut développer l'autonomie, si l'on veut que l'homme prenne en main sa destinée, on doit à la base avoir confiance en lui.

Le critère vingt-deux de Brown est commun avec le critère 23 de Freire. En effet, ces deux auteurs insistent pour que l'étudiant se sente lié au contenu, pour que le contenu ait du sens pour lui par rapport à son vécu, à son quotidien et à ses intérêts. Pour ce faire, le professeur doit sans cesse chercher à établir des relations avec les étudiants.

Le critère vingt-six de Brown est commun avec le critère 24 de Freire. Pour eux, le professeur n'a pas à jouer un rôle, à imposer ses idées et à cacher ses sentiments. Il doit avoir une relation d'égal à égal avec ses étudiants.

Le critère vingt-quatre de Brown est commun avec le critère 21 de Freire. Ceci est particulièrement exigeant pour un professeur quand on exige qu'il soit congruent dans son comportement avec les idées qu'il prône.

Le critère vingt-trois de Brown est commun avec le critère 27 de Freire. En effet, on mise beaucoup sur l'étudiant en tant qu'être actif qui a son mot à dire et qui peut modifier le déroulement d'une leçon. Le professeur n'a donc pas à tout contrôler, il peut laisser de l'initiative aux étudiants.

Le critère trente-neuf d de Gagné et Briggs est commun avec les critères 23 et 25 de Freire. Même s'il peut laisser de l'initiative aux étudiants, le professeur a quand même un rôle à jouer. Il y a des situations où il doit stimuler l'étudiant.

Le critère trente-neuf e de Gagné et Briggs est commun avec le critère 25 de Brown et les critères 20 et 23 de Freire dans le sens que le professeur a un rôle de guide à jouer.

Tels sont donc les critères que nous avons identifiés comme étant communs chez les auteurs par rapport aux différentes catégories analytiques.

Le tableau V, ci-dessous, résume ces critères communs.

Au chapitre suivant, nous allons tenter d'expliquer les résultats obtenus, développer une grille d'analyse et

Tableau V.- Résumé des critères d'évaluation communs aux auteurs par rapport à quatre dimensions curriculaires.

But	Contenu et activité	Evaluation	Rôle du professeur
Freire 4 G et B*1,3,4	Brown 7,8 Phenix 7	Brown 17 G et B 28 Phenix 16	Brown 20 Freire 19
Brown 6 G et B 24	Brown 9 Freire 8	Freire 16	Brown 22 Freire 23
Freire 2 Brown 4	Brown 11 Freire 6 G et B 23		Brown 26 Freire 24
G et B 14 Freire 17	Phenix 11  Brown 13 Freire 7, 11  Freire 12 G et B 15 Phenix 3 Brown 8  G et B 18 Phenix 10  G et B 19 Phenix 9  Phenix 14 G et B 20  Freire 13 Brown 27  Phenix 13 Brown 24  Freire 10 Phenix 2,5		Brown 24 Freire 21  Brown 23 Freire 27  G et B 39d Freire 23,25  G et B 39e Brown 25 Freire 20,23

\* G et B: Gagné et Briggs

proposer des recommandations en vue d'aider le praticien à décider lorsqu'il doit choisir entre différents curricula.

## CHAPITRE III

### COMMENTAIRES ET APPLICATIONS PRATIQUES

Dans ce troisième et dernier chapitre, nous tenterons sommairement d'expliquer les résultats obtenus. De plus nous ferons un essai d'élaboration d'une grille d'évaluation de curricula inertes à partir des critères communs identifiés. Finalement nous proposerons quelques recommandations à l'usage du praticien, examinerons quelques avenues de recherche et concluerons ce travail.

#### 1. Tentative d'explication des résultats obtenus.

Tout d'abord récapitulons les diverses étapes franchies jusqu'à maintenant pour nous donner une vision d'ensemble afin de mieux comprendre la présente partie.

Une analyse personnelle de différentes grilles d'évaluation de curricula a montré qu'il y avait une différence de point de vue et de priorité chez les évaluateurs. De plus plusieurs auteurs ont dénoncé la fausse objectivité des évaluateurs et des répercussions néfastes que peut avoir sur le choix des curricula le fait de ne pas reconnaître ses biais. Ce qui nous a amené à poser l'hypothèse que l'orientation d'un auteur en curriculum a une influence sur les critères d'évaluation de programme qu'il utilise. Ayant choisi un auteur représentatif de chaque orientation, nous

avons découvert que chacun avait des critères propres pour évaluer des programmes, d'où confirmation de l'hypothèse.

Mais pourquoi en est-il ainsi? Pourquoi l'orientation d'un auteur influence-t-elle les critères d'évaluation? Nous avons dit au premier chapitre qu'une orientation était une école de pensée en curriculum et qu'on pouvait la définir en répondant à la question: "What can and should be taught to whom, when, and how<sup>1</sup>?" On peut donc avoir différentes orientations dépendant de la réponse obtenue.

Or Gutek, en discutant du curriculum, nous dit que les décisions dans le domaine curriculaire impliquent la considération, l'examen et la formulation des buts de l'éducation. De même la réponse à la question d'Eisner repose à la limite sur des postulats sur la nature de l'univers, de l'homme, de la société, et de la vie souhaitable<sup>2</sup>. Ces postulats sur la nature de l'univers, de l'homme et de la société sont de la compétence de la philosophie.

Dans ce troisième chapitre, nous examinerons donc sommairement les positions philosophiques des quatre auteurs mentionnés pour vérifier s'ils ont des postulats différents.

---

1 Elliot W. Eisner et Elizabeth Vallance, Conflicting Conceptions of Curriculum, Berkeley, California, McCutchan, 1974, p. 2.

2 Gerald Lee Gutek, Philosophical Alternatives in Education, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1974, p. 5.

Pour exécuter ce travail nous examinerons deux dimensions: la métaphysique et l'épistémologie. L'axiologie, troisième dimension de la philosophie ne sera pas traitée étant donné que nous avons déjà indiqué les différences entre les auteurs en ce qui concerne les buts au deuxième chapitre. Précisons au départ que ceci ne se veut pas une étude en profondeur et exhaustive de leur pensée, mais simplement un moyen de faire la lumière sur les causes possibles des résultats obtenus, aussi nous limiterons-nous à quelques exemples.

Au niveau métaphysique, nous avons perçu une différence entre Phenix et Brown. Pour Phenix, il y a une certaine permanence dans la réalité. C'est ainsi qu'il dit: "Contrary to the Existentialists, it will be our theme that durable meanings can be found [...] <sup>3</sup>". Ces significations, meanings, se divisent en trois aires. A propos de ces aires, Phenix déclare:

Human beings are characterized by a few basic types of functioning. They use symbols, they abstract and generalize, they create and perceive interesting objects, they relate to each other personally, they make judgments of good and evil, they reenact the past, they seek the ultimate, and they comprehensively analyze, evaluate, and synthesize. They are the universal, pervasive, and perennial forms of distinctively human behavior. They are the foundation for all civilized existence<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Philip H. Phenix, Realms of Meaning, A Philosophy of the Curriculum for General Education, Toronto, McGraw Hill, 1964, p. 33.

<sup>4</sup> Ibid., p. 270.

Brown, par contre, pense que la "reality, at least operational reality, should not be conceived of as a constant. Rather, reality should be existentially considered as being in continual flux<sup>5</sup>".

Ces deux positions ont pour effet d'amener le premier à examiner le passé pour baser son curriculum: "It seems far better however to benefit from the long experience of mankind and to regard as most significant the forms of meaning that have actually demonstrated their fecundity<sup>6</sup>". Et le second de s'en tenir au moment présent:

The definition is based on the existential nature of Gestalt therapy, the concern for experiencing a Here and Now State, of experiencing the reality of the instant and avoiding any involvement in the past or future which would replace or distort the awareness of the present<sup>7</sup>

Quant à Freire, il perçoit la réalité de façon critique: "C'est là une pensée qui envisage la réalité des choses comme un processus évolutif, qui la perçoit en devenir constant et non pas comme quelque chose de statique<sup>8</sup>". Ceci peut l'opposer à Gagné et Briggs qui, favorisant davantage

---

5 George Isaac Brown, The Live Classroom, Innovation through Confluent Education, New York, The Viking Press, 1975, p. 102.

6 P. H. Phenix, op. cit., p. 23.

7 G. I. Brown, op. cit., p. 24.

8 Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, Paris, François Maspero, 1974, p. 76.

le comment par rapport au quoi, peuvent encourager inconsciemment le statut quo. Et si dans ce statut quo il y a déshumanisation, ils favorisent donc la perpétuation de cet état de chose, c'est-à-dire l'adaptation au système. Freire dit au contraire que la réalité ne se transforme pas d'elle-même et que si elle est oppressive, déshumanisante, on doit la changer<sup>9</sup>. Il y a donc divergence, les uns favorisant inconsciemment le statut quo, l'autre voulant le changer.

Au niveau épistémologique, nous avons constaté aussi des postulats différents. Ceux-ci sont traités surtout en termes d'apprentissage. Brown constate le fait suivant: "The cold, hard, stubborn reality is that whenever one learns intellectually, there is an inseparable accompanying emotional dimension<sup>10</sup>". Par contre Gagné et Briggs tiennent compte de l'aspect émotif dans l'apprentissage seulement pour une seule des cinq catégories identifiées. Ce qui les intéresse surtout, c'est d'identifier le niveau où est rendu l'étudiant par rapport à chacune des capacités et de donner les stimulations en conséquence<sup>11</sup>. Ils ne sont pas intéressés de savoir

---

9 Ibid., p. 15.

10 George Isaac Brown, Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education, New York, The Viking Press, 1971, p. 11.

11 Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs, Principles of Instructional Design, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1974, p. 11.

comment l'étudiant se sent quand il apprend, mais plutôt comment il apprend. Il y a donc divergence chez ces auteurs quant à l'apprentissage.

Pour Phenix, on doit comprendre la structure des disciplines si l'on veut apprendre:

The central thesis is that knowledge in the disciplines has patterns or structures and that an understanding of these typical forms is essential for the guidance of teaching and learning. This thesis grows out of a concept of human nature as rooted in meaning and of human life as directed toward the fulfillment of meaning. The various patterns of knowledge are varieties of meaning, and the learning of these patterns is the clue to the effective realization of essential humanness through the curriculum of general education<sup>12</sup>.

Par contre, pour Freire la compréhension exige quelque chose de plus:

C'est pourquoi la simple compréhension d'une situation qui ne conduit pas à cette insertion critique--déjà action--ne peut aboutir à aucune transformation de la réalité objective parce qu'il ne s'agit pas d'une véritable compréhension<sup>13</sup>.

Ces quelques exemples, plus ceux mentionnés au niveau des buts, suffisent pour nous faire voir une différence philosophique chez les auteurs, c'est-à-dire une différence dans la conception de la réalité, de l'apprentissage et des valeurs. Selon nous, cette différence se manifeste davantage par l'emphase mise sur certains aspects plutôt que d'autres que par une opposition fondamentale entre les auteurs.

---

12 P. H. Phenix, op. cit., p. x.

13 P. Freire, op. cit., p. 30.

Ceci est, à notre avis, ce qui expliquerait les résultats obtenus au deuxième chapitre. Bien entendu, une recherche philosophique exhaustive s'impose pour prouver ce point.

## 2. Elaboration sommaire d'une grille d'évaluation.

Etant donné que nous nous étions donné au départ la mission d'aider le praticien dans l'évaluation de curricula inertes, nous continuons ce chapitre en lui proposant les éléments propres à l'élaboration d'une grille d'évaluation.

Cette grille a été élaborée à partir des critères communs identifiés au deuxième chapitre. Même si elle n'est pas objective, elle l'est quand même davantage que d'autres puisqu'elle s'appuie sur ce qui est commun entre diverses tendances. Puisque la plupart des grilles d'analyse sont sous forme de question, nous allons faire la même chose ici.

Par rapport au but, nous avons isolé les questions suivantes:

1. D'où proviennent les buts?

2. A-t-on tenu compte des besoins des étudiants et de la communauté?

Nous avons dégagé ces deux questions des critères 4 de Freire et 1, 3 et 4 de Gagné et Briggs.

3. Cherche-t-on à développer divers processus mentaux?

Cette question vient du critère six de Brown et du critère 24 de Gagné et Briggs.

4. Y a-t-il cohérence entre les buts et les autres éléments du curriculum?

Cette question nous vient du critère quatorze de Gagné et de Briggs et 17 de Freire.

Au niveau du contenu et des activités d'apprentissage, nous avons les questions suivantes:

5. Le contenu est-il significatif pour l'étudiant?

Cette question vient des critères 9 de Brown et 8 de Freire.

6. Tient-on compte du niveau où sont rendus les étudiants? (readiness)

Cette question est dégagée des critères onze de Brown, 6 de Freire, 23 de Gagné et Briggs et 11 de Phenix.

7. Le professeur et les étudiants ont-ils leur mot à dire par rapport au choix du contenu?

Cette question est dégagée des critères treize de Brown et 7 et 11 de Freire.

8. Quel ordre y a-t-il dans l'apprentissage du contenu?

9. Dans cet ordre, ce qui est préalable à l'acquisition d'une nouvelle habileté vient-il avant?

Ces deux questions nous viennent des critères dix-huit, 19, 20 de Gagné et Briggs et 10, 9, 14 de Phenix.

10. Y a-t-il continuité entre ce qui précède et ce qui suit le programme?

Cette question est tirée des critères quatorze de Phenix et 24 de Gagné et Briggs.

Pour la dimension évaluation, il n'y a qu'une seule question:

11. Est-ce que l'on cherche une évidence des changements produits?

Cette question correspond aux critères dix-sept de Brown, 28 de Gagné et Briggs, 16 de Phenix et 16 de Freire.

Pour la dimension rôle du professeur, il y a les questions suivantes:

12. Le professeur est-il préparé à fonctionner dans un tel curriculum?

Cette question correspond aux critères 20 de Brown et 19 de Freire, mais à un niveau plus général.

13. Prévoit-on une part d'initiative pour les étudiants?

Cette question correspond au critère 23 de Brown et 27 de Freire.

Il est à noter que certains critères communs identifiés au chapitre deux n'ont pas été mentionnés parce qu'ils étaient trop précis ou trop généraux. Par exemple les critères vingt-cinq de Brown et 39 de Gagné et Briggs disant que le professeur doit avoir un rôle de guide. Ceci est à notre avis trop précis parce que le professeur peut avoir d'autres rôles aussi. Par contre les critères treize de

Freire et 27 de Brown sont à notre avis trop généraux; ils mentionnent la nécessité de systématisation dans l'apprentissage ce qui est évident. Ils n'ont donc pas été retenus.

### 3. Recommandations.

La présente étude nous a permis de dégager quelques repères pouvant aider le praticien dans l'évaluation de curricula.

Premièrement, on ne peut évaluer un programme que par rapport à lui-même, c'est-à-dire par rapport aux buts qu'il poursuit. Par exemple si le programme a une orientation technologique, on devrait le questionner dans ce sens-là. Cela ne sert à rien de lui poser des questions de type humaniste puisqu'il n'a pas été conçu avec cette priorité en tête. Cette recommandation nous a été inspirée par Walker et Schaffarzick qui ont découvert qu'on ne peut utiliser un même test pour comparer un curriculum traditionnel et un curriculum innovateur<sup>14</sup>.

Deuxièmement, on devrait avoir un critère externe pour évaluer les programmes. C'est-à-dire qu'on devrait l'examiner aussi à la lumière des orientations, priorités et contraintes de l'organisation, par exemple la Commission

---

<sup>14</sup> Decker F. Walker et Jon Schaffarzick, "Comparing Curricula", dans Review of Educational Research, vol. 44, no 1, hiver 1974, p. 92.

Scolaire, avant de faire un choix.

Troisièmement, les treize questions que nous avons énumérées précédemment peuvent servir de base à la construction de grilles d'analyse dans le sens qu'elles reflètent des préoccupations communes chez les auteurs. Nous recommandons au praticien de se doter d'une grille générale de ce genre et de la compléter par rapport à chaque orientation. C'est ainsi que lorsqu'on lui demandera de faire des choix entre tel et tel programme, il aura un canevas de base pour les analyser et un canevas plus spécifique pour chaque orientation. Le canevas de base est à considérer comme étant l'ensemble des questions qu'on ne peut omettre dans l'analyse d'un curriculum.

Quatrièmement, avant d'adopter telle ou telle grille d'analyse, on devrait vérifier si les auteurs au départ rendent leur biais explicites. Sinon, on devrait examiner leur grille dans ce sens.

Pour terminer, voici quelques suggestions pour des recherches ultérieures.

#### 4. Suggestions pour des recherches ultérieures.

Nous pensons qu'il serait intéressant de compléter la présente étude avec un nombre plus élevé d'auteurs. Ceci nous permettrait d'avoir une meilleure vérification de notre hypothèse. De plus on pourrait utiliser les données obtenues

pour bâtir des grilles d'analyse par rapport à chaque orientation.

Il serait intéressant aussi de vérifier les critères d'évaluation selon deux dimensions: l'orientation et le niveau. Par niveau, nous pensons au niveau de la classe, de l'institution et de l'état. Nous supposons qu'on ne peut analyser un programme de la même façon selon qu'il se situe à l'un ou l'autre de ces niveaux.

De même, selon nous, un programme ne s'évalue pas de la même façon selon que l'on est à l'élémentaire, au secondaire, au collégial ou à l'université.

Pour terminer, il serait intéressant de développer un modèle d'évaluation en curriculum qui intégrerait la dimension évaluation du document. Dans les modèles existants, les auteurs selon nous n'insistent pas assez sur ce point.

## 5. Conclusion.

Cette recherche avait pour but de faire la lumière sur la confusion actuelle au niveau des critères d'évaluation de curriculum en posant l'hypothèse que c'est l'appartenance d'un auteur à une école de pensée qui crée cette situation.

L'étude comparative des critères d'évaluation d'auteurs représentatifs d'orientations en curriculum a supporté l'hypothèse en faisant ressortir que chaque orientation avait

des critères propres.

Il devient donc essentiel pour le praticien qui doit évaluer des programmes d'être conscient de l'existence d'écoles de pensée en curriculum et de leur influence sur les critères d'évaluation.

Il doit délibérer sur les fondements métaphysiques, axiologiques et épistémologiques des critères qu'il utilise afin de porter des jugements plus éclairés.

Cette recherche nous a permis aussi de constater qu'il est nécessaire d'améliorer les outils existants pour évaluer les curricula inertes et c'est ainsi que nous avons proposé quelques questions-critères pouvant servir de base à un tel travail.

Devant la quantité énorme de curricula qui est sans cesse produite, nous pensons qu'il est urgent de stimuler davantage la recherche en évaluation dans le secteur particulier des grilles d'évaluation. A notre avis, il vaut mieux exercer un bon jugement avant qu'un curriculum soit implanté que de constater après coup qu'on aurait dû en choisir un autre.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. Sources principales.

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

Cet auteur présente une méthode pour comparer divers systèmes d'éducation. Nous avons adapté cette méthode aux fins de notre recherche et conservé trois étapes du processus de comparaison, soit la description, l'interprétation et la juxtaposition.

Brown, George Isaac, Human Teaching for Human Learning, An Introduction to Confluent Education, New York, The Viking Press, 1971, xvii-298 p.

Ce livre est une bonne introduction au concept de Confluent Education, qui veut réunir l'affectif et le cognitif dans l'apprentissage. On y donne beaucoup d'exemples pratiques au niveau de la classe.

-----, The Live Classroom, Innovation through Confluent Education and Gestalt, New York, The Viking Press, 1975, x-304 p.

Ce deuxième livre de Brown est l'approfondissement du premier. On y développe davantage le rôle de la thérapie Gestalt dans l'apprentissage et le concept de Confluent Education. De même, on illustre la théorie par la pratique par plusieurs témoignages de professeurs.

Eisner, Elliot W. et Elizabeth Vallance, Conflicting Conceptions of Curriculum, Berkeley, California, McCutchan, 1974, ix-200 p.

Ce livre décrit sommairement cinq orientations en curriculum et les illustre par des articles d'auteurs choisis. Ce livre a été un de ceux retenus pour bâtir le système de classification de la présente recherche.

Freire, Paulo, Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution, Paris, François Maspéro, 1974, 202 p.

Cet excellent ouvrage est le résumé de la pensée de Freire en éducation. Il y décrit le processus d'élaboration du curriculum de post-alphabétisation et les principes sous-jacents à une éducation de conscientisation.

Gagné, Robert M. et Leslie J. Briggs, Principles of Instructional Design, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1974, ix-270 p.

Ce livre a pour but d'aider les professionnels de l'éducation à bâtir un curriculum au niveau de la classe de façon systématique. Ce livre est un bon exemple de l'application d'une théorie d'apprentissage au curriculum.

Manning, Duane, Toward a Humanistic Curriculum, New York, Harper and Row, 1971, 306 p.

Une partie de ce livre décrit de façon précise des formes d'organisations du curriculum. Ce livre a été un de ceux retenus pour bâtir le système de classification de la présente recherche.

McNeil, John D., Curriculum, A Comprehensive Introduction, Toronto, Little Brown, 1977, xii-333 p.

Cet auteur base son livre d'introduction au curriculum sur quatre orientations principales qu'il résume de façon systématique. Ce livre a servi à bâtir le système de classification de la présente recherche.

Phenix, Philip H., Realms of Meaning, A Philosophy of the Curriculum for General Education, Toronto, McGraw Hill, 1964, xi-391 p.

Ce livre est un classique dans le domaine du curriculum. Phenix favorise un curriculum dans lequel on retrouve la structure, les concepts clés et les méthodes de recherche des disciplines scientifiques.

Smith, B. Othanel, William O. Stanley, Harlan J. Shores, Fundamentals of Curriculum Development, Yonkers-on-Hudson, New York, World Book, 1957, ix-685 p.

Ce classique de la littérature est probablement celui qui décrit le mieux différentes formes d'organisation du curriculum. Ce livre a servi à bâtir le système de classification de la présente recherche.

Stratemeyer, Florence B. et al., Developing a Curriculum for Modern Living, New York, Teachers College, Columbia University, 1957, 740 p.

Nous avons retenu de ce livre la partie traitant des différentes organisations du curriculum qui a été utilisée pour bâtir le système de classification de la présente recherche.

Taba, Hilda, Curriculum Development: Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962, xiv-526 p.

Dans cette oeuvre colossale, l'auteur décrit entre autre quelques formes d'organisation du curriculum qui ont été utilisées pour bâtir le système de classification de la présente recherche.

Walker, Decker F. et Jon Schaffarzick, "Comparing Curricula", dans Review of Educational Research, vol. 44, no 1, hiver 1974, p. 83-111.

Cet article démontre de façon claire qu'on doit évaluer un curriculum par rapport à ses objectifs.

Zais, Robert S., Curriculum, Principles and Foundations, New York, Thomas Y. Crowell, 1976, xii-516 p.

## 2. Autres documents consultés.

Abedor, Allan J. et Kent L. Gustafson, "Evaluating Instructional Development: Two Sets of Criteria", dans Audio-Visual Instruction, vol. 16, no 10, décembre 1971, p. 21-25.

Beauchamp, George A., Curriculum Theory, Wilmette, Illinois, The Kagg Press, 1975, 3ième édition, 216 p.

Bennis, Warren G., The Planning of Change, New York, Holt Rinehart and Winston, 1976, 3ième édition, ix-517 p.

Elam, Stanley, Education and the Structure of Knowledge, Chicago, Rand McNally, 1964, 277 p.

Gutek, Gerald Lee, Philosophical Alternatives in Education, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1974, vii-277 p.

Hass, Glen, Curriculum Planning, A New Approach, Boston, Allyn and Bacon, 1977, xv-502 p.

Heath, Robert W., "Pitfalls in the Evaluation of New Curricula", dans Science Education, no 46, avril 1962, p. 216.

Macdonald, James B. et Dwight Clark, "Critical Value Questions and the Analysis of Objectives and Curricula", p. 405-412, dans Second Handbook of Research on Teaching, édité par R. M. W. Travers, Chicago, Rand McNally, 1973, 1400 p.

Morley, Franklin P., A Modern Guide to Effective K-12 Curriculum Planning, West Nyack, New York, Parker, 1973, 222 p.

Neagley, Ross L., N. Deans Evans, Handbook for Effective Curriculum Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1967, 354 p.

Office of Professional Development and Welfare, "Profiles of Excellence: The Educational Program", Washington, D.C., National Education Association, 1966, p. 9-28; 107, cité par Edmund C. Short et George D. Marconnit, Contemporary Thought on Public School Curriculum, Dubuque, Iowa, Wm. C. Brown, 1968, p. 181-183.

Oliver, Albert I., Curriculum Improvement, A Guide to Problems, Principles, and Procedures, New York, Dodd, Mead, 1969, xii-504 p.

Paquette, Claude, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, Québec, Éditions N.H.P., 1976, 220 p.

Payne, Arlene, The Study of Curriculum Plans, Washington, D.C., National Education Association Center for the Study of Instruction for Project MACSI, 1969, 40 p.

Posner, George J. et Kenneth A. Strike, "A Categorization Scheme for Principles of Sequencing Content", dans Review of Educational Research, vol. 46, no 4, automne 1976, p. 665-690.

Sanders, Norris M., Marlin L. Tanck, "A Critical Appraisal of Twenty-Six National Social Studies", dans Social Education, vol. 34, no 4, avril 1970, p. 383-449.

Tyler, Louise L., Frances Klein, Evaluating and Choosing Curriculum and Instructional Materials, Los Angeles, California, Educational Resources Associates, 1976, 153 p.

Westbury, Ian, "Curriculum Evaluation", dans Review of Educational Research, vol. 40, no 2, avril 1970, p. 239-260.

Zenger, Weldon F. et Sharon K. Zenger, Writing and Evaluating Curriculum Guides, Belmont, California, Lear Siegler, 1973, 63 p.

## APPENDICE 1

### SOMMAIRE D'

Une étude comparative des critères d'évaluation  
propres aux orientations académique, humaniste,  
sociale et technologique dans les  
curricula inertes<sup>1</sup>

Cette recherche avait comme hypothèse que l'orientation d'un auteur en curriculum a une influence sur les critères d'évaluation utilisés.

Pour faire la lumière sur ce point, l'auteur a tout d'abord bâti un système de classification des orientations en curriculum en isolant quatre courants: l'orientation académique, sociale, humaniste et technologique. De plus il a développé des catégories analytiques pour chaque courant: soit le but, le contenu et l'activité d'apprentissage, l'évaluation et le rôle du professeur. La recherche a comporté trois étapes, la description, l'interprétation et la juxtaposition des données.

Au deuxième chapitre l'auteur a fait tout d'abord l'analyse descriptive et interprétative du contenu des oeuvres de représentants des quatre orientations: Philip H. Phenix, George I. Brown, Paulo Freire, Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs, par rapport aux catégories analytiques.

---

<sup>1</sup> Clermont Gauthier, thèse de maîtrise présentée à l'Ecole des Etudes Supérieures de l'Université d'Ottawa, 1978, ix-107 p.

Ensuite, la juxtaposition par l'identification des critères propres à chaque auteur a permis de supporter l'hypothèse. De plus le chercheur a identifié des critères communs qui ont servi de base à l'élaboration sommaire d'une grille d'évaluation.

Enfin, l'auteur tente d'expliquer les causes des résultats obtenus et indique des recommandations à l'usage du praticien.