

Louis MAHEU

sociologue, département de sociologie, Université de Montréal

(1990)

“L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Louis Maheu

“L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités.”

Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 267-284. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

M. Louis Maheu, sociologue, est professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur de diffuser cet article le 20 octobre 2006 dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriel : louis.maheu@umontreal.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5" x 11")

Édition numérique réalisée le 6 décembre 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Table des matières

Introduction

IDENTITÉ DISCIPLINAIRE UNIQUE ET HYPER-SPÉCIALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

UNE RÉVOLUTION ACADÉMIQUE

L'URGENCE D'UN NOUVEAU PROJET ÉDUCATIF

Bibliographie

Louis MAHEU

sociologue, département de sociologie, Université de Montréal

“L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités” (1990)



Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 267-284. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

LOUIS MAHEU

**“L'enseignement des sciences humaines
dans les collèges et les universités”**

Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 267-284. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Plantons tout d'abord le décor. De quelles disciplines parlons-nous quand nous traitons de l'enseignement post-secondaire des sciences sociales ou humaines ?

La rumeur court encore : les sciences humaines ou sociales attirent toujours une clientèle étudiante beaucoup trop nombreuse. Pour le déplorer plus souvent que de s'en réjouir, on entend encore dire ici et là qu'elles regroupent bon an mal an à elles seules, tout au cours des années 1980, plus de 40% de la clientèle étudiante de tous les cycles d'enseignement des universités canadiennes et la moitié de celle des universités québécoises.

Les données, fortement agglomérées il est vrai, ne manquent toutefois pas pour appuyer pareille affirmation. La grande famille des sciences sociales, selon une catégorie statistique des plus globales utilisée par Statistique Canada, recouvre un univers disciplinaire particulièrement large et diversifié. On y trouve d'abord deux grands secteurs : les sciences de l'éducation et les sciences sociales proprement dites. Ces dernières incluent bien sûr des disciplines classiques des

sciences sociales ou humaines : l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, l'économie, la science politique, le service social. Mais le secteur des sciences sociales, selon cette catégorisation statistique, n'est pas restreint à ces seules disciplines classiques. Il recouvre encore la géographie, les études régionales et de l'environnement, les études secrétariales, le droit et finalement l'administration des affaires et les études commerciales ¹. À remarquer que l'histoire comme discipline scientifique est plutôt rangée, selon ces catégories de Statistique Canada, parmi les humanités.

L'évolution récente et le poids relatif dans le système universitaire canadien et québécois de ces grands groupes de disciplines formant la famille dite des sciences sociales sont fort différenciés. Un peu partout et notamment au Québec l'évolution de la part relative de la clientèle étudiante relevant des sciences sociales ou humaines, au sens plus classique et restreint du terme, ne se compare pas par exemple, surtout au 1er cycle d'enseignement, à celle des sciences de l'administration et des études commerciales, des études régionales et de l'environnement. Du début des années 1970 (1972) jusqu'au milieu des années 1980 (1985-86), avec à peu près 11% des effectifs, les sciences sociales au sens classique et restreint du terme ² gardent à toutes fins pratiques la même proportion des inscriptions étudiantes totales du 1er cycle universitaire, inscriptions pondérées selon une mesure d'équivalence fondée sur le régime d'études à temps complet. Les sciences de l'administration et les études commerciales, les études régionales et de l'environnement, elles, progressent de façon substantielle, passant de 14% à 22% des inscriptions totales du 1er cycle d'enseignement universitaire (Conseil des universités du Québec, 1988, 69-70).

L'intérêt de parler des sciences sociales à la manière aussi globale et agglomérée de Statistique Canada n'est pas évident. Fort englo-

¹ Voir à ce sujet le catalogue 81-204 de Statistique Canada, Universités : inscriptions et grades décernés à compter de 1980-1981 et Venne et al. (1987, partie 2).

² Les sciences sociales ou humaines regroupent dans ce cas les disciplines suivantes : l'anthropologie, l'économique, la science politique, la sociologie, la psychologie, le service social, les relations industrielles, la criminologie, la démographie et la géographie.

bante, cette catégorie rejoint peut-être, et encore faudrait-il le démontrer, les horizons disciplinaires d'une large et généreuse réflexion épistémologique sur le destin de l'homme au sein de la modernité. Mais pour saisir l'évolution sociale, scientifique, académique de savoirs spécialisés relevant des sciences sociales au sein de nos sociétés industrielles avancées et de leur système d'enseignement, elle soulève des difficultés. Trop globale, elle risque de camoufler nombre de problèmes et d'enjeux, d'orienter la réflexion vers un ensemble de généralités qui ne feraient qu'effleurer les pratiques d'enseignement universitaire et collégial de disciplines des sciences sociales formant une famille plus appropriée de savoirs spécialisés. Un regroupement plus pertinent de savoirs des sciences sociales permettrait au contraire de rejoindre des pratiques d'enseignement, des rapports entre disciplines, des modes d'organisation de la recherche et d'articulation de celle-ci à l'enseignement, des articulations plus concrètes et spécifiques de corpus cognitifs à la société environnante qui font davantage système. Serait alors plus clair l'impact de l'ensemble de ces activités sur la construction de l'identité et la structuration des sciences sociales au sein de notre univers académique, scientifique et sociétal.

Le regroupement de disciplines des sciences sociales ou humaines au sens le plus classique et restreint du terme évoqué ci-dessus comporte lui aussi des forces et des faiblesses. Il pousse à se rapprocher des caractéristiques institutionnelles et organisationnelles qui ont marqué le développement des sciences sociales au sein d'abord et avant tout des universités québécoises, puis plus tardivement des collèges d'enseignement général et professionnel. Réunissant des disciplines de base des sciences sociales et des disciplines qui leur sont très apparentées, le regroupement de l'anthropologie, de l'économie, de la science politique, de la sociologie, de la psychologie, du service social, des relations industrielles, de la criminologie, de la démographie et de la géographie trace une identité des sciences sociales façonnée entre autres par l'histoire de l'enseignement supérieur québécois et canadien et celle des rapports des sciences sociales avec la société environnante.

Sciences sociales au sens plus classique et restreint du terme, les disciplines identifiées n'incluent toutefois pas l'histoire. Omission qui pose problème et constitue une faiblesse notoire de ce dernier regrou-

pement de disciplines. Qu'il n'existe pas de définition unanimement partagée, claire et sans problème des sciences sociales est bien illustré par cette absence. Au moment où le Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités du Québec se penchait sur la composition disciplinaire du secteur dont on lui demandait d'examiner l'évolution récente et de prévoir le futur immédiat, il fut saisi de recommandations et de prises de position quelque peu contradictoires. Si certains plaidaient pour l'inclusion de l'histoire dans les sciences sociales, les autorités académiques des universités les plus anciennes et des professeurs de ces milieux universitaires prenaient fort majoritairement la position inverse. La perspective plus ou moins heureuse ou inquiétante que l'histoire puisse appartenir aux milieux disciplinaires couverts par semblable opération de planification sectorielle compliquait singulièrement le débat. Il n'était plus possible dès lors de le restreindre aux seuls questionnements de l'épistémologie ou de la philosophie la plus moderne des sciences. La recherche d'une reconnaissance plus officielle au sein du champ académique ou la crainte d'être mal traité par une opération de planification débouchant, qui sait, sur une rationalisation sans capacité d'autocorrection, poussait les uns et les autres de diverses disciplines, ou de milieux académiques différents au sein d'une même discipline, à des prises de position difficiles à concilier au sujet de la composition disciplinaire du secteur des sciences sociales.

Les exigences d'une opération de planification située le plus près possible de sa base passent par la recherche d'une collaboration soutenue des principaux milieux universitaires visés. Elles ne sauraient commander, sur le plan plus large du développement paradigmatique et épistémologique des disciplines, de dissocier formellement l'histoire des sciences sociales. Les dimensions essentielles du projet scientifique des sciences sociales, de la vision et de la compréhension de notre univers qu'elles véhiculent, demeureront ambiguës et obscures si la contribution de l'histoire à leur lecture du social n'est pas clairement reconnue.

Aussi les développements qui suivent s'appliquent-ils à un regroupement de disciplines des sciences sociales ou des sciences humaines qui ne saurait exclure d'emblée l'histoire comme discipline scientifique. Et certaines pratiques d'enseignement, d'abord en milieu universi-

taire puis collégial, retiendront d'autant plus notre attention qu'elles caractériseront un grand nombre de ces disciplines. Nous dégagerons des tendances et effets structurels marquant globalement les milieux académiques des sciences sociales, y compris l'histoire même si des données plus ponctuelles relatives à cette discipline nous font défaut.

IDENTITÉ DISCIPLINAIRE UNIQUE ET HYPER-SPÉCIALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

[Retour à la table des matières](#)

Le décor maintenant planté, il est temps alors d'identifier le principal défi qui confronte l'enseignement des sciences sociales ou humaines. En milieu universitaire comme au collégial, les sciences sociales ou humaines souffrent du mal de l'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement par lesquels elles sont présentées et transmises aux diverses générations d'étudiants.

Nous détaillerons, dans un premier temps, cette hyper-spécialisation des programmes et pratiques d'enseignement. Puis ensuite nous évoquerons certains traits du moment actuel de l'évolution des sciences sociales au sein de l'univers académique québécois. Moment actuel dont la dynamique renforce à sa manière le repli des disciplines des sciences sociales sur elles-mêmes. Nous soulignerons au passage combien l'histoire plus longue de l'institutionnalisation des sciences sociales ou humaines dans la société et l'enseignement post-secondaire québécois fut marquée de la disciplinarisation des savoirs spécialisés et de leur cloisonnement les uns par rapport aux autres. Tout ceci converge alors, soutiendrons-nous, vers l'absence de toutes traditions de projet éducatif intégré mobilisant l'ensemble des sciences sociales et apte à canaliser, à la base des pratiques d'enseignement et du travail pédagogique de socialisation, leur contribution globale à la culture contemporaine.

Le diagnostic de l'hyper-spécialisation du contenu et des pratiques d'enseignement, de l'hyper-spécialisation du travail pédagogique ca-

ractérisant les sciences sociales s'impose dans la mesure où tout se passe comme si les apprentissages et les enseignements proposés à leur clientèle étudiante surexploitaient constamment une seule identité disciplinaire-professionnelle particulière. Ne nous arrêtons pas à la question trop simple finalement du nombre de cours portant un même sigle constitutifs du cheminement académique d'un étudiant régulier. L'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement et des apprentissages pose problème en proposant une formation académique qui se nourrit d'une identité disciplinaire-professionnelle unique et exclusive laquelle parvient fort mal à traduire la riche complexité de l'humain et du social. Une sensibilité intelligente et réflexive à la complexité du social et de l'humain s'épanouira d'autant plus qu'une formation de base en sciences sociales s'appuiera sur une franche ouverture à l'ensemble des savoirs spécialisés des sciences sociales, sur une culture contemporaine généreusement alimentée des traditions des sciences sociales et d'autres disciplines scientifiques et académiques.

Ce diagnostic de l'hyper-spécialisation de nos programmes d'enseignement universitaire et collégial ne repose pas sur un refus de toute spécialisation disciplinaire, de même qu'il ne peut être vu comme la seule vraie carence affectant nos pratiques d'enseignement. Au premier cycle universitaire notamment, il y a place pour de solides programmes d'enseignement contribuant au contrôle progressif d'une discipline, à l'appropriation d'une identité disciplinaire-professionnelle particulière. Et l'un et l'autre enrichiront une bonne formation de base en sciences sociales. Mais ces objectifs pédagogiques demeurent toutefois mal servis par l'hyper-spécialisation des programmes, du contenu, des pratiques d'enseignement et la surexploitation d'une seule identité disciplinaire-professionnelle comme voie exclusive d'appréhension de la complexité et de l'humain et du social.

Certains s'inquiètent de la faible adéquation aux enjeux-clés les plus actuels de notre société et de notre culture caractérisant à leurs yeux les matières enseignées dans les programmes de formation des sciences sociales. D'autres formulent quelques doutes au sujet de la capacité effective de nos programmes et contenus d'enseignement à bien préparer au marché du travail des sociétés industrielles complexes, à favoriser une lecture intelligente et rigoureuse de la culture

d'ensembles sociétaux en profonde mutation, à former des citoyens responsables et démocratiquement exigeants.

Mais l'hyper-spécialisation des programmes et pratiques d'enseignement demeure une carence majeure. Elle compromet sérieusement, de par sa propre dynamique, une compréhension intelligente du social et de l'humain et, de par ses effets d'entraînement, elle alimente à sa manière les difficultés d'articulation de nos programmes et pratiques d'enseignement au marché du travail, à la culture, aux enjeux socio-politiques de notre société. Un coup d'oeil porté sur l'enseignement, au milieu des années 1980, des sciences sociales à l'université et au collégial permet de cerner rapidement le problème.

On note d'abord que les règles gérant la composition des programmes d'enseignement en milieu universitaire ne favorisent pas toutes aussi généreusement l'ouverture disciplinaire, le décloisonnement des connaissances. Dans la plupart des disciplines des sciences sociales, l'ouverture théorique des programmes de formation de premier cycle universitaire à d'autres disciplines que celle identifiant un programme est nettement moins généreuse en milieu universitaire francophone qu'anglophone.

D'une discipline à l'autre, d'une institution à l'autre, des variations importantes subsistent quant à la place théorique, par exemple, des cours à option ou au choix pouvant être pris hors département et hors programme spécialisé de formation. Toute chose étant égale par ailleurs, les programmes d'enseignement des universités francophones, et des universités francophones les plus anciennes, offrent des cheminements de formation à plus faible ouverture théorique sur les disciplines connexes (Conseil des universités du Québec, 51-55).

Et qui plus est, les pratiques effectives d'apprentissage des étudiants, le degré réel d'ouverture de la formation acquise par les étudiants du baccalauréat sont en recul par rapport aux normes théoriques de l'ouverture disciplinaire des enseignements. Un échantillon des pratiques d'apprentissage d'étudiants francophones du premier cycle universitaire révèle des cheminements de formation ne rencontrant pas la norme minimale d'ouverture théorique des programmes. Une tendance tout à fait inverse caractérise cependant les étudiants de premier cycle

des universités anglophones (Conseil des universités du Québec, 55-57).

Quant au programme d'enseignement de la concentration des sciences humaines du niveau collégial, on sait qu'il est l'objet d'une réforme. Déjà marqué d'un passé long et mouvementé (Gagnon, Beauchesne, 1989, 13-78), ce processus a atteint récemment la phase cruciale d'une consultation, entreprise par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, sur la base d'une proposition globale de programme lentement mise au point (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1989).

Les observateurs et analystes sont nombreux qui ont noté les multiples carences des enseignements des sciences sociales ou humaines au collégial. La spécialisation hâtive de ces enseignements a été décrite. On a maintes fois déploré combien elle limitait à outrance la vision du monde et les connaissances des étudiants du collégial, combien aussi elle contribuait à maintenir un trop grand nombre de cours d'une même discipline dans les banques de cours de cette concentration, combien elle favorisait l'éparpillement et la forte hétérogénéité des cheminements de formation en sciences sociales. Elle n'est pas complètement étrangère non plus à l'absence d'une philosophie de l'enseignement des sciences sociales menant à un programme intégré de formation s'étendant à toutes ces disciplines. La concentration des sciences humaines du collégial souffre d'autres carences : programme de formation allégé par rapport à celui plus exigeant de la concentration des sciences naturelles, plus faible qualité en général de la clientèle étudiante de cette concentration (Conseil des universités du Québec, 1988, chapitre 5 ; Tremblay et Robichaud, 1987).

Une chose est certaine : la spécialisation hâtive des enseignements de sciences humaines et sociales du collégial, avec d'autres carences qu'elle alimente et qui à leur tour la sous-tendent, exige une importante réforme des enseignements de cette concentration. Les énoncés de principe et l'orientation générale graduellement dégagés dans le processus de réforme en cours, même s'ils demeurent vagues, ne semblent pas nier la contribution de ces lacunes à la trop grande diversité, à l'éclatement, à l'incohérence et à la dévaluation de la formation col-

légiale en sciences humaines (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, 5).

UNE RÉVOLUTION ACADÉMIQUE

[Retour à la table des matières](#)

L'histoire des sciences sociales, plusieurs l'auront souligné, est très liée au devenir contemporain de notre société, à son mouvement de modernisation, d'industrialisation, de démocratisation. On peut avancer toutefois l'hypothèse que leur cheminement le plus récent, le moment actuel de leur développement, a surtout pris la forme, selon l'expression de Reisman et Jencks (1968), d'une révolution académique. Loin d'atténuer la tendance à l'hyper-spécialisation des programmes et des pratiques d'enseignement, cette conjoncture particulière du développement de nos milieux académiques la renforcera.

La révolution académique, c'est le moment d'un fort développement, en milieu universitaire, de la recherche et des études avancées, de même que celui d'une consolidation institutionnelle notoire du rôle professionnel spécialisé de professeur-chercheur. Actif dans l'enseignement, ce dernier devra aussi investir de plus en plus dans la recherche, l'encadrement des étudiants gradués, les activités de publication scientifique. Inscrit dans des temps socio-historiques différents selon les diverses disciplines scientifiques considérées, ce moment de leur développement est aussi celui où s'affirment de manière plus impérative les normes gérant l'insertion et l'appartenance professionnelles. Non seulement les professeurs-chercheurs ont-ils acquis la permanence d'emploi mais ils subissent une homogénéisation des propriétés et attributs leur conférant compétence et autorité scientifiques. La possession du doctorat se généralise, les normes du maintien et de l'avancement en poste se précisent et s'impose l'obligation de publier, d'ajouter aux connaissances par les activités de recherche.

Le bilan dressé par le Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités relève, à la fin des années 1970 et dans la première partie des années 1980, certains traits de cette conjoncture de révolution académique pour les sciences sociales québécoises en milieu universitaire tant francophone qu'anglophone. Le milieu francophone manifeste ainsi une trajectoire de développement qui a caractérisé d'abord le milieu universitaire québécois anglophone à cause surtout des traditions affirmées à l'Université McGill.

Le bilan dressé par notre Comité donne les preuves détaillées de pareil développement. Au niveau par exemple des sommes accumulées pour la recherche fondamentale libre, pendant la première moitié des années 1980, le rendement de nos milieux académiques déborde globalement celui de milieux analogues au sein du système universitaire ontarien. Pour la même période, le taux de participation des chercheurs québécois à des programmes de subvention libre et fondamentale dépasse, dans plusieurs (7 sur 10) disciplines des sciences sociales, celui qui caractérise les chercheurs ontariens ; notre taux de réussite à ces programmes est équivalent à celui des universitaires ontariens. Dans l'ensemble, le taux de participation et de réussite des chercheurs des sciences sociales aux programmes de subvention de recherche surtout fédéraux dépasse celui de nos confrères québécois des sciences naturelles.

Pour toutes les disciplines des sciences sociales, la subvention moyenne per capita à la recherche des chercheurs québécois de tous les départements universitaires est, entre 1980 et 1985, plus importante que celle des collègues ontariens des mêmes disciplines appartenant aux seuls départements offrant aussi un programme de doctorat. La proportion des professeurs actifs en recherche au sein de nos institutions, de 15% à 25% selon les disciplines, est légèrement supérieure à celle qui caractérise les sciences sociales américaines où cette proportion est en général de 10% à 20% des effectifs professoraux globaux.

La proportion des professeurs des sciences sociales québécoises détenant un diplôme de doctorat a considérablement augmenté au cours des dernières années. Elle atteint, au milieu des années 1980, 75% du corps professoral. Cette proportion dépasse alors la proportion

moyenne des détenteurs de doctorat des universités québécoises, laquelle pour toutes les disciplines se situe au même moment à 66% de l'effectif professoral. De plus, les activités de publications scientifiques des milieux disciplinaires des sciences sociales québécoises débordent en nombre, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, la moyenne canadienne pour les mêmes milieux disciplinaires. Et dans les milieux disciplinaires où ce n'est pas le cas, la production des chercheurs québécois se situe régulièrement tout près de la moyenne canadienne avec, chaque fois, des départements québécois qui la dépassent et se placent au tout premier rang quant au nombre de publications dans leur propre discipline.

On note encore, au sujet cette fois des diplômes conférés dans les diverses disciplines des sciences sociales québécoises, un rétrécissement de 1975 à 1985 des écarts qui caractérisaient leur rendement par rapport à celui de milieux académiques homologues du système universitaire ontarien. Les universités ontariennes, en nombre absolu et en proportion de la production nationale des diplômés, occupent encore dans les sciences sociales une place nettement privilégiée. La production québécoise tend cependant à augmenter systématiquement aux cycles supérieurs de la formation, et notamment au niveau du doctorat (Conseil des universités du Québec, 1988, 98-110 et annexes correspondantes).

Tout se passe comme si notre développement récent comportait une très forte dimension de révolution académique. Révolution académique qui a grandement mobilisé surtout le corps professoral de nos diverses disciplines au sein des universités québécoises. Le rôle professionnel spécialisé du professeur-chercheur s'est profondément ancré au sein de nos divers départements et institutions relevant des sciences sociales ou humaines.

Pareil développement, en rien négligeable à l'échelle canadienne, maintenait, voire renforçait, sur le plan des pratiques d'enseignement et du travail pédagogique, l'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement. Les savoirs produits par les sciences sociales, chez nous comme ailleurs, se sont de plus en plus identifiés à des disciplines nettement découpées. Le mouvement de disciplinarisation des savoirs n'est pas spécifique d'ailleurs aux seules sciences sociales. Mais nos

pratiques d'enseignement, le travail pédagogique que nous produisons, sont, eux, plus spécialisés et cloisonnés d'une discipline à l'autre que ce que nous observons à ce sujet tout au moins dans l'ensemble de l'Amérique du Nord.

La conviction s'est-elle ancrée chez plusieurs que la réussite de la révolution académique est précisément due à nos manières de faire en matière d'enseignement, partant à l'accentuation de la spécialisation des contenus de l'enseignement, des pratiques et du travail pédagogique ? Les composantes structurelles et normatives d'une révolution académique entraînent indéniablement une spécialisation, même une hyper-spécialisation des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Sans contrepoids approprié, cette tendance confine ultimement les activités académiques et scientifiques de production et de transmission des connaissances au repli non seulement sur le milieu académique mais encore sur la discipline.

Tout porte à relier l'hyper-spécialisation des contenus et des pratiques d'enseignement et le repli sur soi des milieux académiques et disciplinaires : ils s'interfécondent l'une l'autre. Pour les sciences sociales ou humaines, notamment les sciences sociales ou humaines québécoises, la conjoncture à cet égard serait des plus problématiques. La révolution académique n'est pas le seul facteur apte à inciter les milieux académiques et disciplinaires au repli sur soi. Une image publique négative, une position faible et minoritaire dans le modèle culturel dominant la société peuvent aussi pousser les sciences sociales dans une position de repli.

Après avoir été une pièce centrale et hautement prisée du modèle culturel dominant la modernisation du Québec de la fin des années 1950 jusqu'à pratiquement la fin des années 1970, les sciences sociales québécoises sont maintenant confrontées à une image publique nettement plus négative. Remise en cause certes nouvelle pour l'ensemble de nos disciplines et pour notre milieu académique et peut-être avons-nous du mal à nous y faire.

Des facteurs structurels généraux affectant les sociétés industrielles avancées ont contribué à la remise en cause des savoirs, notamment des savoirs des sciences sociales. Les interrogations profondes sur le

sens et la qualité du progrès et de la modernité, la remise en cause de certaines formes de rationalisation, la contestation des modèles culturels dominants et des grands modes de connaissances les sous-tendant, la recherche de voies globales de changement moins centrées sur le volontarisme étatique, les rapports conflictuels de sexe et de minoritaires à majoritaires, les formes plus agressives de technologies appliquées à la matière aussi bien qu'au social, y furent certes pour quelque chose. Et des facteurs plus locaux et particuliers sont venus compliquer sérieusement ce portrait. Ne peuvent être négligés, parmi ces derniers, la place plus centrale de l'entrepreneurship et de l'accumulation économiques dans le développement national québécois, la valorisation des filières de formation et des modes de rationalisation fondés sur les sciences naturelles et la technologie, l'impact sur les structures socio-politiques locales des problèmes financiers des États contemporains et de la redéfinition sociale de leur rôle, la désarticulation entre des spécialisations tournées vers l'application immédiate des savoirs et les connaissances plus fondamentales beaucoup moins en demande que les premières. Tous ces facteurs ont alors convergé vers une certaine distanciation peu visible antérieurement entre les sciences sociales et la société environnante, entre ces connaissances spécialisées et les projets socio-politiques de la collectivité.

Il est moins utile de nous attarder sur l'analyse approfondie de ces facteurs de remise en cause des savoirs spécialisés que d'identifier, de travailler à produire, la voie de sortie de cette crise, de cette dévalorisation des sciences sociales. C'est en maintenant bien vivantes les traditions d'un profond enracinement des sciences sociales d'ici dans la société environnante que seront jetées les bases de défis nouveaux à relever. Des défis aptes à renouveler l'identité des sciences sociales, à les orienter vers une définition ravivée d'elles-mêmes. Retraduits dans des pratiques, des contenus, des programmes d'enseignement, ces défis ne devraient pas emprunter la voie de l'hyperspécialisation actuelle des programmes de formation et encore moins celle de son renforcement.

Notons au passage qu'au moment où les sciences sociales étaient aux premières loges du modèle culturel dominant la société québécoise, elles étaient déjà en proie à un mouvement de disciplinarisation qui ne fera que s'amplifier. Plusieurs ont souligné et parfois décrit

dans le menu détail les principales fonctions assumées par les sciences sociales dans le Québec de la Révolution tranquille et des années qui ont suivi. Bien que leur apport fut certes inégal, ce trait ne devant point être oublié, les diverses disciplines des sciences sociales ont oeuvré à la modernisation de la société québécoise, modernisation de ses principaux appareils et institutions économiques, politiques, sociaux, culturels, symboliques. Elles ont fondé aussi une certaine recherche du progrès et de l'égalitarisme social. Elles ont contribué à construire la société ou, comme diront certains, la nation québécoise. Contrairement à leur penchant problématique, bien visible ailleurs selon certains, envers un relativisme à tout crin (Bloom, 1987), les sciences sociales pratiquées ici au Québec ont fréquemment entonné le clairon du que faire. Volontarisme social qui ne s'adressait pas qu'aux structures socio-politiques les plus élevées de la collectivité, qu'à la construction d'un État national, qu'à la mobilisation d'élites aptes à porter un projet collectif. Le volontarisme des sciences sociales cherchait aussi ses interlocuteurs dans les structures sociales moins centrales, situées au bas de l'édifice social, au sein de groupes sociaux en butte à des inégalités, des statuts sociaux de minoritaires (Juteau, Maheu, 1989).

Ces moments forts de l'institutionnalisation des sciences sociales ont constitué la scène où s'est graduellement déployée la sur-spécialisation disciplinaire des contenus et des pratiques d'enseignement. Le foisonnement de savoirs spécialisés se démarquant progressivement les uns des autres enclenchera le mouvement, devenu plus fort au Québec francophone qu'ailleurs, de disciplinarisation et de cloisonnement des corpus cognitifs des sciences sociales. On n'aurait aucun mal à établir combien la trajectoire de l'hyper-spécialisation des contenus et des pratiques d'enseignement, de disciplinarisation du travail pédagogique prend racine dans ces moments d'institutionnalisation des sciences sociales en milieu académique québécois. Avec l'institutionnalisation croissante des sciences sociales croît aussi l'hyper-spécialisation des programmes et contenus d'enseignement que ces dernières fécondent.

L'URGENCE D'UN NOUVEAU PROJET ÉDUCATIF

[Retour à la table des matières](#)

Tant et si bien que l'enracinement social des savoirs spécialisés des sciences sociales et les moments forts de leur institutionnalisation dans la société et l'université québécoises n'ont aucunement emprunté le véhicule d'un projet éducatif intégré et global mobilisant l'ensemble des sciences sociales et destiné principalement à l'importante clientèle du post-secondaire québécois et par là à une fraction non négligeable de l'homme cultivé et du citoyen contemporains. Les sciences sociales ont marqué la culture québécoise, mais cette influence n'a pas pris la forme d'un travail de socialisation, un travail pédagogique qui, à la base même des cheminements et des contenus d'enseignement et d'apprentissage, les aurait fait intervenir collectivement et de manière concertée. Si le temps est venu de renouer encore plus vigoureusement avec les traditions d'enracinement des sciences sociales dans la société environnante, est venu aussi le moment de proposer aux milieux disciplinaires des sciences sociales un défi d'une autre nature.

Fortes des acquis de leur institutionnalisation en milieu universitaire et des apports de leur développement récent qui a pris la forme d'une révolution académique, les sciences sociales pourraient concevoir le projet d'une contribution supplémentaire à la culture contemporaine de notre société industrielle avancée. Leurs programmes d'enseignement au sein du réseau post-secondaire québécois pourraient être le foyer d'un projet éducatif mettant en évidence les questionnements et les apports cognitifs par lesquels les sciences sociales enrichissent et intègrent tout à la fois une culture contemporaine bien adaptée aux enjeux de notre société. Un tel projet éducatif les mettrait toutes à contribution et exigerait même une gestion contrôlée, soignée, la mieux conçue et planifiée possible de leur mise en commun. Une gestion de leur articulation fondée sur une conception largement partagée non seulement des finalités les plus nobles et exigeantes de l'enseignement mais encore des composantes les plus déterminantes et engageantes de la culture contemporaine façonnant notre devenir sociétal.

L'enseignement des sciences sociales, tant en milieu universitaire que collégial, serait alors revu quant à ses orientations fondamentales et ses principaux objectifs. Et les sciences sociales pourraient et devraient mieux orchestrer leur présence plus générale, hors de leurs milieux disciplinaires propres, dans l'ensemble de l'enseignement post-secondaire. Elles pourraient et devraient, par exemple, réclamer une contribution précise aux enseignements fondamentaux et obligatoires destinés à tous les étudiants du collégial. Ces derniers se verraient ainsi offrir une voie supplémentaire et prometteuse d'accès à la culture contemporaine.

Pareil projet éducatif n'est pas une panacée pour toutes les difficultés du passé le plus récent ni une voie académique destinée à dominer et rendre illégitime toute autre pratique académique et pédagogique complétant la panoplie des programmes de formation universitaires. Qu'il puisse renouveler l'identité des sciences sociales, qu'il ravive leur enracinement social, qu'il les dote d'une pertinence encore plus actuelle, ne paraît pas un espoir sans fondement. Ce projet serait dès lors d'un appui potentiel non négligeable pour contrer et l'image publique négative et la dévalorisation de disciplines des sciences sociales. Global et intégré, concerté et planifié, cohérent et compréhensif, ce projet éducatif élargirait et enrichirait les rapports entre sciences sociales et culture contemporaine. Il ne saurait prétendre, bien entendu, réduire l'horizon cognitif de cette dernière aux seules sciences sociales. C'est d'ailleurs sur ce terrain d'une culture contemporaine riche, complexe et en constant renouvellement que les sciences sociales découvrent et comprennent la nécessité et le sens de leur ouverture à d'autres branches du savoir. Leur projet éducatif gagnera alors à compter avec une sensibilité et une ouverture certaines envers d'autres domaines des connaissances.

Comment nous donner collectivement l'es moyens d'un tel projet ? Sujet intarissable qui pourrait nous retenir fort longtemps. L'essentiel cependant ne doit pas être perdu de vue. Il faut tout d'abord dégager un leadership académique et aussi politique en milieu universitaire puis collégial de l'appareil d'enseignement québécois. Leadership académique et politique en mesure d'alimenter les débats qui s'imposent, de susciter les prises de conscience, de canaliser la volonté d'agir autour d'objectifs académiques et pédagogiques pertinents, prometteurs

quant aux exigences d'une lecture appropriée du devenir de notre société et porteurs d'un projet éducatif global et intégré des sciences sociales.

Il faut encore trouver et structurer les foyers de regroupement et de concertation au sein desquels des débats seraient tenus et des volontés d'agir, suscitées, mobilisées et planifiées. De manière plus aiguë en milieu universitaire qu'au collégial, dans ce dernier milieu en particulier le passé récent est plus prometteur, mais aussi entre ces deux ordres d'enseignement manquent les foyers de concertation tant des institutions que des personnels spécialisés de l'enseignement. Aussi faut-il encourager les toujours timides efforts de concertation, de décloisonnement qui voient le jour soit dans le champ des associations scientifiques, soit dans celui des instances inter-institutionnelles et des conseils consultatifs de chaque réseau.

Et puis, à cette étape-ci d'un processus qui risque d'être plus long que court, il ne faut point négliger les facteurs d'ordre plus structurel et systémique, d'ordre sociétal, qui contribuent à perpétuer l'image négative et la dévalorisation des sciences sociales. Si celles-ci, de par les traditions académiques et sociales qui les caractérisent peuvent être à l'origine tant des problèmes que des solutions, elles ne peuvent à elles seules ni expliquer cet état de crise ni en produire les voies de sortie. Des moyens d'action logeant ailleurs leur échappent.

Ce n'est point une raison pour ne rien faire. Se tourner vers l'action, exploiter ses moyens d'intervention en fonction d'objectifs et de facteurs à propos desquels on peut agir demeure tout à fait capital. Pas plus que ce n'est une raison pour détourner le regard de ces milieux disciplinaires, la conscience vive de ceux qui y oeuvrent, des problèmes sociaux plus globaux, des mutations sociales qui mettent en crise, il est vrai, des savoirs spécialisés et leur mode de production. Mais qui leur ouvrent aussi des possibles. Leur regard et leur conscience ne doivent pas non plus être détournés d'une juste perception de ce que leurs problèmes doivent aux traditions scolaires, aux effets de système d'enseignement qui compromettent les projets éducatifs qui se déploient en milieu universitaire. Si l'articulation entre le cégep et l'université pose problème, que dire de l'impact des traditions et des filières de formation du secondaire qui dirige vers les sciences sociales ou

humaines une population étudiante surtout déclassée et déjà marginalisée eu égard aux savoirs et connaissances les plus valorisés du modèle culturel dominant la société québécoise actuelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1987) ?

Réduits à l'essentiel, ces moyens de nous donner un projet éducatif global et intégré des sciences sociales dans le Québec d'aujourd'hui révèlent d'entrée de jeu l'ampleur du défi. Ces préoccupations et finalités très générales d'action et d'intervention ne sauraient, à propos de l'enseignement post-secondaire québécois des sciences sociales, faire oublier cependant les urgences du temps présent. Dans les deux ordres d'enseignement, l'universitaire et le collégial, sont en ce moment même mis à débat des projets de réforme et des propositions d'action et d'intervention touchant les programmes d'enseignement, puis plus globalement l'ensemble des activités académiques et scientifiques. Il est à souhaiter que ces milieux disciplinaires des sciences sociales soient à hauteur de conscience et d'intelligence des défis à relever et des choix à faire.

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

Bloom, A., *L'âme désarmée*, Montréal, Guérin, 1987.

Conseil des universités du Québec, *Étude sectorielle en sciences sociales : rapport préliminaire*, Québec, Conseil des universités, 1988.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

Gagnon, N. et C. Beauchesne, *Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques*, Québec, Département de sociologie, Université Laval, 1989.

Juteau, D. et L. Maheu, « Introduction : Sociology and Sociologists in Francophone Quebec : Science and Politics », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 26, no 3, 1989.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *Le programme révisé de sciences humaines du collégial, document de consultation*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *La révision de la concentration en sciences humaines au collégial : les orientations ministérielles*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987.

Riesmann, D. et C. Jecnks, *The Academic Revolution*, New York, Doubleday, 1968.

Statistique Canada, 1980-81, *Universités : inscriptions et grades décernés*, Catalogue numéro 81-204 : 1980-81 et années suivantes.

Tremblay, L. et J.-M. Robichaud, *Liaison collège-université, document de travail*, Québec, Conseil des universités, annexe au chapitre 5 du rapport préliminaire du Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités du Québec, 1987.

Venne, S., F. Descaries-Bélanger et L. Maheu, *Évolution des grades universitaires au Québec et dans les provinces canadiennes de 1972 à 1983 ; dossier statistique sur les inscriptions dans les universités québécoises et canadiennes, 1972-73 à 1982-83*, Québec, Conseil de la science et de la technologie, 1987.

Fin du texte