

Recherches sociographiques



Nicole GAGNON et Claude BEAUCHESNE, *Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques*

Maurice Angers

Volume 34, Number 1, 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/056752ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/056752ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Angers, M. (1993). Review of [Nicole GAGNON et Claude BEAUCHESNE, *Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques*]. *Recherches sociographiques*, 34(1), 158–161. <https://doi.org/10.7202/056752ar>

l'écart entre une réalité complexe et ce que la pensée parvient à en saisir, Paradis fait de la reconnaissance de cet écart une dimension fondamentale de la démarche historique.

Dans le domaine de l'histoire des sciences, ROUSSEAU fait l'analyse d'un cas concret d'articulation entre discours marchand et discours scientifique, celui de la mise en marché de la ceinture électrique au début du siècle. Il étudie les représentations culturelles et les discours sur l'électricité et le corps qui accompagnent cette commercialisation publicitaire de la maladie. Cet exemple témoigne d'un investissement dans une culture du corps accordée aux valeurs modernes de travail, puissance et rendement (corps-machine, corps-moteur).

À la suite des pages déjà mentionnées de RAMIREZ sur l'historien et les minorités ethnoculturelles, les trois articles qui clôturent l'ouvrage sont identifiés explicitement comme provenant de jeunes chercheurs et seraient regroupés parce qu'ils abordent leur sujet plus directement en regard de l'internationalisation du savoir. Toutefois, chacun aurait pu aussi bien être associé à une autre section de l'ouvrage. GIROUARD synthétise la question du genre et de la production scientifique féministe en histoire, du point de vue de ses enjeux épistémologiques. Son article, comme d'autres, soulève les problèmes de l'objectivité et de la construction de l'objet. TREMBLAY reconstitue le développement de l'histoire des techniques et, à cet égard, son article s'apparente aux autres du recueil qui retracent l'évolution d'une discipline. Enfin l'article de SEMUJANGA sur les littératures francophones a en commun avec celui de Mailhot de parler des rapports entre littérature et engagement et, comme celui de Grandmont sur la muséologie, il porte sur l'autonomisation progressive d'un champ de production culturelle.

En bref, cet ouvrage collectif intègre dans une mosaïque cohérente des contributions très diversifiées dont les apports à la compréhension du champ scientifique québécois sont cependant inégaux. Cette collection organisée de fragments provenant de lieux divers de production scientifique forme une configuration originale. Elle rend incontournable la prise en considération des convergences qui caractérisent actuellement les dynamismes de la recherche au Québec et invite à en explorer la portée par rapport aux tendances à la surspécialisation et à la fragmentation des savoirs.

Françoise-Romaine OUELLETTE

Institut québécois de recherche sur la culture.

Nicole GAGNON et Claude BEAUCHESNE, *Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques*, Québec, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, 1991, 124 p. (Les cahiers du LABRAP, Études et documents, 9.)

Cet écrit s'ouvre sur ce que l'auteure, Nicole Gagnon, appelle une « Conclusion introductive: La culture secondaire et l'autonomie du collégial ». Elle y fait l'apologie de cette culture dite secondaire, celle que véhiculait l'ancêtre des cégeps, soit le cours classique. Elle avait pour but la formation de l'esprit à travers, citant Durkheim en exergue, des « objets

solides». En d'autres mots, elle reproche au cégep et à la révision du programme de sciences humaines de s'axer sur des habiletés à développer au détriment d'un contenu uniforme qu'assureraient des cours disciplinaires obligatoires. Or, le rapport Parent, rapporte-t-elle, a hésité entre l'objectif d'une culture secondaire à acquérir et celui d'une propédeutique, formation préparatoire à des études ultérieures. Dans les faits, le secteur professionnel a imposé qu'on réduise au minimum les cours communs obligatoires dans les collèges et la poursuite actuelle d'une formation fondamentale n'impose pas de contenu spécifique. L'enseignant y devient, selon l'auteure, un agent de développement des ressources intellectuelles et non plus comme au cours classique, un médiateur entre la connaissance et l'esprit de son élève. Or, Gagnon pense, en revenant aux sciences humaines, qu'il y a plutôt lieu d'identifier des cours pertinents à la formation de l'esprit (la culture secondaire) plutôt que de faire croire à l'équivalence des cours et des disciplines de sciences humaines.

Cette étude et son approche ont sans doute eu un poids non négligeable dans les propositions du Conseil des collèges quant à la révision du programme de sciences humaines. L'avant-propos spécifie d'ailleurs que le Conseil a consulté cette étude avant la rédaction de son rapport au ministre et l'on sait que ce dernier a repris dans la même ligne de pensée, l'idée d'un tronc commun de cours obligatoires qui fut la dernière touche ajoutée au programme révisé avant son implantation à l'automne 1991. On peut se demander parallèlement si le fait que le ministre n'a pas retenu la sociologie comme discipline de base du tronc commun alors que sa propre direction générale de l'enseignement collégial le lui proposait, ne tient pas à ce que cette discipline est trop complexe pour le collégial, comme le déclare Gagnon en reprenant des propos autrefois tenus par le sociologue Fernand DUMONT, auteur avec d'autres d'un rapport sur la révision du programme de sciences humaines dont elle déplore qu'il ait été rejeté à l'époque par le milieu collégial.

Suit dans la partie centrale du volume, une analyse de Claude Beauchesne. Celui-ci a le mérite de faire un historique, le plus complet à ce jour, de la longue révision du programme collégial de sciences humaines depuis 1978, lors de son annonce dans le Livre blanc sur l'enseignement collégial, à l'année précédant son implantation. Le nouveau programme a débuté à l'automne 1991 dans les cégeps et la nouvelle cohorte d'étudiants arrivera à l'université à l'automne 1993. C'est un historique critique que fait l'auteur suivant la ligne de pensée tracée par Gagnon en première partie et qu'il ne remet pas en question. Ce parti pris pour une culture secondaire à ramener dans l'enseignement collégial des sciences humaines l'incite, par exemple, à encenser le rapport Dumont, projet rejeté de révision du programme de sciences humaines, publié en juin 1983 par la Direction générale de l'enseignement collégial, à blâmer le rapport CAZEAULT publié par la même source en octobre 1982 et à fustiger les deux documents ministériels qui ont suivi (novembre 1985 et automne 1987). La critique est plus sévère pour le premier, davantage inspiré des professeurs des disciplines de sciences humaines alors que le deuxième a surtout tenu compte de l'avis du Conseil des collèges qui va dans le sens de la ligne de pensée des auteurs au sujet des savoirs obligatoires à inscrire au curriculum des étudiants.

Ce parti pris très net qui a au moins l'honnêteté de ne pas se cacher, empêche cependant d'étudier la question de la révision du plus important programme collégial d'études en considérant ses aspects plus positifs et qui, sans enlever à l'auteur le droit à son point de vue, lui aurait permis de faire ressortir dans son historique certaines pratiques nouvelles et intéressantes que la révision a entraînées. Ainsi, du côté du ministère, par exemple, quand on réunissait au tout début les coordonnateurs provinciaux des disciplines de sciences humaines,

soit les professeurs représentant leur discipline auprès du ministère, les procès-verbaux montrent qu'on leur demandait leur avis individuellement en tant que spécialistes alors qu'à partir de février 1984, on a permis l'émergence d'un véritable travail d'équipe qui conduit au dépassement des intérêts strictement disciplinaires et à l'émergence de projets de programmes conçus par les représentants des premiers intervenants dans les classes. Le Groupe des coordonnateurs de sciences humaines qui s'est ainsi créé a provoqué un processus de réflexions dans tout le réseau, qui se poursuit encore plus activement avec l'implantation du programme. Comme on n'a pas abouti au projet idéal, l'auteur ne voit pas le cheminement réalisé, comme si le changement eusse dû signifier un chambardement complet pour revenir, en l'occurrence, à des valeurs plus anciennes inspirées des réformes américaines dans l'enseignement et synthétisées dans la formule «Back to the basics».

La critique de Beauchesne permet de pointer certaines lacunes de la révision alors envisagée qui s'axait sur des habiletés plus que sur des contenus. Elle pose, en particulier, la difficulté des sciences humaines de faire ressortir leur propre spécificité par rapport aux cours de philosophie et à certains cours complémentaires qu'ont aussi à suivre les étudiants. L'ajout, depuis la parution de cette étude et juste avant l'implantation d'un tronc commun, de cinq cours obligatoires pour tout étudiant de sciences humaines va permettre de pallier ce malaise. L'auteur soulève une autre question intéressante: pour rapprocher en nombre d'heures d'apprentissage, la formation en sciences humaines de celle des sciences de la nature, la révision a ajouté deux cours, alors qu'on vise à ne pas disperser l'élève. Pourquoi, à l'instar des programmes en sciences de la nature, n'a-t-on pas pensé augmenter le nombre d'heures pour chaque cours en prévoyant des temps de laboratoire? Il y aurait moins d'éparpillement et peut-être plus d'approfondissement et d'encadrement, ne serait-ce que le fait de pouvoir rencontrer, durant une période adéquate, ses étudiants au moins deux fois par semaine. Les deux cours de méthodologie obligatoires sur les quatorze du programme révisé sont les seuls à aller dans cette voie. Il faut savoir gré à Beauchesne de terminer son historique cependant en précisant que sa ligne de pensée qui aurait mené à un programme uniforme pouvait être difficilement applicable et «peut-être pas, d'ailleurs souhaitable», mais cela ne transparaît pas dans son analyse.

La dernière partie de l'étude est de Gagnon qui reprend sa thèse du début. Pour ce faire, elle effectue un détour comparatif en décrivant d'une part le système d'éducation secondaire actuel en France et d'autre part l'évolution du cours classique québécois dans les années 1950. Puis à nouveau elle critique avec force le programme révisé de sciences humaines, tel qu'il était alors proposé sans tronc commun. Je ne peux, pour terminer, m'empêcher de revenir brièvement à la discussion qu'elle fait de l'erreur d'interprétation que tout le milieu collégial aurait commise, selon elle, en rejetant le projet de programme du rapport Dumont, puisqu'elle est au cœur de son argumentation. Grosso modo, la proposition principale de ce rapport comportait, outre deux cours de méthodologie, à instituer six cours obligatoires, chacun portant sur un thème donné (personne et milieu, culture, pouvoirs et organisations, Québec, etc.) et pouvant être donné par trois à cinq disciplines différentes. On a ensuite dans la dernière version du Rapport Dumont ajouter «etc.» à la liste des disciplines pouvant traiter tel ou tel thème, ce qui n'est pas mentionné ici. Or, Gagnon prétend que de tels cours auraient donné le corpus uniforme ou ce savoir de base nécessaire à une culture secondaire. Il est difficile de voir, en prenant pour exemple le cours «Pouvoirs et organisations sociales» qui aurait pu être donné par un économiste, une psychologue, un politologue, une sociologue, «etc.», que le contenu aurait pu être fort différent d'un professeur à l'autre, malgré, ce qui n'était pas exigé, un effort d'harmonisation entre les disciplines. D'ailleurs, la comparaison

que l'auteur fait avec les cours obligatoires de philosophie comme étant des modèles du genre oublie qu'il est de notoriété publique qu'ils demeurent des cours cadres dont les contenus sont pour le moins très variables!

Voilà, une étude qui se veut plus un essai critique qu'une recherche scientifique, et qui intéressera les personnes préoccupées de l'avenir des sciences humaines grâce à une foule de renseignements sur l'historique de celles-ci et sur le niveau collégial d'enseignement.

Maurice ANGERS

*Département des sciences sociales,
Collège de Maisonneuve.*

Claude BEAUCHESNE, *Le professeur de cégep: un maître en humanisme? Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 125 p.

Après vingt-cinq ans d'existence, que savons-nous du destin que les cégeps ont réservé à la «culture générale»? Voilà le thème de réflexion qui a retenu l'attention de Claude BEAUCHESNE. Présenté en tant que mémoire pour l'obtention d'une maîtrise en sociologie à l'Université Laval, cet ouvrage publié par l'I.Q.R.C. résulte d'une enquête exploratoire qui part «d'une interrogation sur la possibilité de transmettre, au niveau collégial, une culture qui soit à elle-même sa propre finalité» (p. 105). C'est ce que Beauchesne désigne par «culture générale». Son travail s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste mené par une équipe du département de sociologie de l'Université Laval et portant sur «la modernisation du système scolaire et le destin de la culture secondaire».

Pour l'auteur, l'agent social qui, à travers ses pratiques pédagogiques, réussit à construire et transmettre la culture générale peut «ressembler à quelque chose comme un «maître en humanisme»» (p. 21). À l'aide d'entrevues réalisées auprès de neuf professeurs de sept disciplines des sciences humaines (histoire, sociologie, science politique, économie, anthropologie, sciences des religions et psychologie) d'un cégep de la région de Québec, l'auteur vise à repérer ce «maître en humanisme». Les résultats de l'enquête nous sont livrés sous la forme conventionnelle des rapports de recherche. Dans un premier chapitre, le chercheur expose sa démarche (description et justification de l'échantillon, présentation du schéma d'entrevue et de la méthode d'analyse), il y inclut ses impressions personnelles, par exemple: «j'ai senti que chacun des professeurs s'exprimait de façon sincère» (p. 33), son malaise par rapport à un professeur d'obédience marxiste, [p. 33-34] et ce qu'il appelle ses «chutes de terrain», c'est-à-dire un portrait de chacun des interviewés constitué d'informations non utilisées dans le reste du rapport. Dans le deuxième chapitre intitulé «Sur quelques lieux communs de la formation collégiale en sciences humaines», il tente de montrer que les propos tenus en entrevue sont bien représentatifs de l'enseignement collégial en sciences humaines dans son ensemble. «Ces entrevues ont bien été menées dans le cégep dont on parle partout» (p. 38), dit-il. Le troisième chapitre, enfin, constitue une réflexion sur l'élément qui, selon Beauchesne, traverse l'ensemble de ces pratiques pédagogiques: un souci de formation de l'esprit critique.