

À propos du rapport Maheu About the Maheu Report

Marie-Andrée BERTRAND

Volume 20, numéro 1, printemps 1988

La sociologie hors université

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001065ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001065ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

BERTRAND, M.-A. (1988). À propos du rapport Maheu. *Sociologie et sociétés*, 20(1), 154–156. <https://doi.org/10.7202/001065ar>

À propos du rapport Maheu
MARIE-ANDRÉE BERTRAND

Le diagnostic sur lequel débouche le rapport provisoire du Comité Maheu, tout prévisible qu'il était, ne manque pas d'utilité. On peut le résumer en quatre points:

1. les programmes de premier cycle en sciences sociales au Québec, en tout cas dans les disciplines examinées, souffrent d'hyper-spécialisation dans les universités francophones; ils sont «fermés»;
2. les étudiants de ce secteur présentent des dossiers académiques plus faibles, dans l'ensemble, que ceux d'autres secteurs, notamment dans les sciences pures, en génie et en médecine;
3. le corps professoral, bien que de bonne qualité si l'on en juge par le nombre et la qualité des diplômes qu'il détient et par sa «production» évaluée en termes traditionnels, se renouvelle très peu ou pas du tout et en tout cas moins que dans d'autres secteurs, d'où un vieillissement important et une relève sous-utilisée;
4. le secteur des sciences sociales universitaires a atteint «sa vitesse de croisière»: rien n'autorise à prévoir ou à recommander un développement accéléré, mais une certaine rationalisation s'imposerait.

Chacune de ces constatations, on le voit, recouvre des «problèmes», c'est-à-dire une ou des situations identifiées par les auteurs du rapport, comme d'ailleurs par de nombreux commentateurs de la scène universitaire canadienne et américaine, comme appelant des corrections.

Plutôt que de proposer des remèdes à ces problèmes, les auteurs ont choisi d'adresser à leurs lecteurs une série de questions (une soixantaine au total), voulant sans doute ainsi forcer le milieu (les collègues, les autorités universitaires, éventuellement les professions sociales) à établir de concert les critères et les paramètres du développement ou de la modification qui s'imposent. On ne saurait les blâmer d'avoir compté sur ce milieu et sa mobilisation, mais si l'on en juge par le temps requis pour que s'établisse un consensus et se formulent des recommandations praticables suite aux deux rapports sectoriels qui ont précédé celui-ci, sans compter les aléas qui attendent les avis du Conseil lorsqu'ils seront livrés au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le processus sera long.

D'autre part, la méthode «questions aux lecteurs», «animation du milieu», «consultation sur consultation» ferait mieux progresser les débats si les auteurs du rapport donnaient plus souvent au lecteur tous les éléments susceptibles de l'amener à mieux formuler les questions et surtout à faire les choix qui s'imposent.

Je reprendrai donc quelques éléments du diagnostic en m'efforçant d'indiquer la voie d'alternatives et de choix décisifs.

1. Concernant l'hyperspécialisation des programmes au premier cycle et spécialement dans les universités francophones:
 - 1.1 Au Québec, le caractère «fermé» des bacs spécialisés a une histoire. Celle-ci a été retracée, au Conseil des universités, par M. Boisvert. Il aurait été utile d'en rappeler les grandes lignes afin de permettre au lecteur d'estimer le poids de cette détermination. D'autre part, les anglo-américains inventeurs de cette formule s'en sont largement écartés. Pourquoi ne pas indiquer la voie des réformes qu'ils ont jugé nécessaire d'opérer?
 - 1.2 Mais ce phénomène d'hyperspécialisation est aussi tributaire du mode de recrutement des professeurs et des exigences de la carrière: ceux-ci sont recherchés pour leur spécialisation, les concours en attestent. Doit-on modifier ces conditions? Pour une partie des personnes recrutées ou pour tous? Doit-on continuer de «faire comme si» les aspirations de professeurs recrutés pour leur spécialité devaient trouver à se satisfaire aux cycles supérieurs et dans les travaux de recherche seulement, alors que l'enseignement au premier cycle monopolise les efforts et le temps que l'on sait? Ne voit-on pas les descriptions de poste se modifier ailleurs au Canada et aux États-Unis dans le sens de profils plus «généraux»? (voir par exemple, pour les États-Unis, Bowen et Schuster, 1986, ch. 10).

- 1.3 Deux moyens coercitifs de modifier le caractère fermé des baccalauréats résident dans les formules suivantes: adopter dans les universités francophones la formule de plusieurs des universités anglophones québécoises, qui limite (bien au-dessous des pratiques actuelles) le nombre de crédits qu'il est possible de prendre dans la discipline «majeure». Cela impliquera de très sérieux remaniements dans la tâche des professeurs. Les auteurs du rapport ne pourraient-ils simuler les effets de ces modifications sur la tâche professorale de façon à nous permettre de faire des choix éclairés?

L'autre formule coercitive s'inspirerait précisément des réformes adoptées dans quelques universités anglo-canadiennes et américaines: un bac de quatre années dont deux sont consacrées à une formation générale en sciences sociales ou même plus générale encore, précédant l'entrée en «spécialisation». Pourquoi ne pas avoir simulé les effets de ce type de modification sur le corps professoral; sur la charge de travail? Les études comparatives auxquelles se livrent les auteurs du rapport (comparaisons Québec, Ontario; Québec anglophone, Québec francophone; Canada, E.-U.) leur permettent de simuler les effets de ces changements.

- 1.4 Les auteurs du rapport ne soulèvent pas vraiment la question de la désuétude prévisible de certains champs, le caractère plus éphémère de spécialités très pointues. N'est-ce pas le devoir et le mandat d'un comité, comme le comité Maheu, de rechercher les effets de satiété de certains domaines, d'exposer les effets d'appauvrissement sur les disciplines fondamentales, de la structuration de domaines très spécialisés?
- 1.5 Depuis quelques années le marché de l'emploi fait largement appel — du moins dans des secteurs que je connais — à des détenteurs de baccalauréats en sciences sociales (et même «humaines» dans quelques cas) sans privilégier les bacheliers d'un programme pointu comme psycho-éducation, criminologie, éducation spécialisée, psychologie, etc. Ne faudrait-il pas reconnaître, analyser cette tendance au chapitre 6, sur les liens entre formation et emploi, et en tirer les conclusions qui s'imposent puisque les auteurs semblent croire que la formation universitaire en sciences sociales doit déboucher sur un emploi «pratique» et précis? (Curieuse contradiction puisqu'ils relèvent plusieurs fois le caractère plus «gratuit» des motivations des candidats).

2. Concernant la faiblesse relative des dossiers des candidats en sciences sociales: c'est là un problème réel et bien plus sérieux que les auteurs du rapport ne consentent à l'admettre. Il faut le dire clairement au risque de se faire détester: on accepte dans les départements de sciences sociales des candidats qui ont une cote Z inférieure à celle des candidats en médecine, sciences naturelles et génie.

Chose plus grave: dans un nombre impressionnant de cas, les sciences sociales constituent un deuxième et un troisième choix. C'est assez dire le peu de prestige que les candidats attachent à ces disciplines ou même les possibilités d'emploi qu'ils entrevoient à la fin de leurs études. Les auteurs feraient bien de relier ces faits à leur analyse du rapport université-emploi au chapitre 6. On peut estimer que la cote Z n'est pas une mesure sérieuse ou fiable. Si tel est le cas et si on semble favoriser une sélection, comme les auteurs du rapport tendent à le faire, il faudrait proposer d'autres critères.

S'intéresser, comme le fait le comité, aux liens entre cégep et université et à l'enrichissement des programmes collégiaux en sciences humaines et sociales n'est ni suffisant ni même logique. Tout se joue au SECONDAIRE III. Si la solution «enrichissement» devait s'appliquer quelque part, c'est dès ce moment qu'il faudrait la faire jouer de façon à ce que la filière sciences sociales et humaines ne soit pas, comme c'est le cas présentement, celle à laquelle on accède souvent parce que les options plus difficiles et «prestigieuses» nous sont fermées.

Toutes ces considérations supposent, on le voit bien, un postulat, une intention de sélection réelle, voire rigoureuse. Or, la sélectivité est une option politique et idéologique aux conséquences nombreuses et économiquement très importantes. Si les auteurs la favorisent, et il me semble que c'est le cas, il conviendrait de le faire clairement ou d'énoncer aussi clairement les voies alternatives et leurs conséquences.

Nous pourrions poursuivre cet exercice d'éclaircissement des postulats, prémisses et voies alternatives découlant de chaque position. L'espace qui nous est ici alloué ne le permet pas. D'ailleurs, les prochaines consultations nous amènerons sans doute à le faire collectivement.