

Bruno Deshaies

Education et sciences de l'homme au Québec

“Education with inert ideas is not only useless: It is, above all things, harmful — *Corruptio optimi, pessima.*”

A. N. WHITEHEAD

“Les sciences de l'homme ont-elles une place dans le système éducatif public québécois?” Cette question, plusieurs personnes se la posent aux différents paliers de la hiérarchie sociale. Les réponses s'étalent entre un oui catégorique et un non affirmatif. La gamme des opinions est diverse et les arguments sont plus ou moins valables d'un camp à l'autre. Dans l'ensemble, les arguments pour et contre se résument à des questions administratives, psycho-pédagogiques, politiques (ou idéologiques) et, parfois, scientifiques. Par conséquent, je crois qu'il est légitime d'affirmer que la société québécoise n'a pas fait un choix clair en regard des sciences de l'homme dans le système scolaire.

Cette situation est directement liée aux objectifs libéraux de la société québécoise et indirectement aux orientations éducatives qui prévalent actuellement à tous les paliers de l'administration et de l'enseignement. Les circonstances sont telles que l'éducation se développe d'une façon anarchique, à la fois sous la pression des pédagogies à la mode, de la technologie éducative la plus moderne, des modes de gestion scolaire implantées à l'aveuglette et surtout en l'absence d'exigences théoriques, méthodologiques et épistémologiques précises. Les leaders de l'éducation donnent dans toutes les directions et n'arrivent nulle part; leur action quotidienne souffre d'un manque de lignes directrices.

Filtrées à travers le prisme de la mouvance du système d'éducation, les sciences de l'homme apparaissent comme un problème de plus dans le décor scolaire. D'où la distance entre les intentions de ceux qui conçoivent les programmes et la réalité scolaire concrète. Par conséquent, il ne faudrait pas trop rêver sur le degré de réalisation des grandes orientations de l'enseignement des sciences de l'homme au Québec, de l'élémentaire à la fin du secondaire, voire même au collégial. Cependant, si les idées peuvent faire leur chemin — comme on le dit communément — je pense que les sciences de l'homme pourront apporter du renouveau dans le système d'enseignement actuel.

En quoi ce renouveau peut-il consister? Dans le domaine des sciences de l'homme, on ne veut pas considérer "l'enfant comme n'apprenant que ce qui est inscrit d'avance en un monde extérieur tout organisé et surtout ce que lui enseigne l'adulte." En d'autres termes, on ne souhaite pas une action pédagogique qui se limiterait à la réponse à un stimulus. En ce sens, nous reconnaissons avec Piaget que "les deux grandes leçons que nous donne l'enfant sont que l'univers n'est organisé qu'à la condition d'avoir réinventé pas à pas cette organisation, en structurant les objets, l'espace, le temps et la causalité, tout en constituant une logique; et qu'on n'apprend jamais rien des maîtres qu'en reconstruisant également leur pensée, à défaut de quoi elle ne se fixe ni dans l'intelligence ni même dans la mémoire..." Partant de cette constatation de la psychologie contemporaine, on est vite conduit à tracer de nouvelles perspectives à l'éducation et à l'enseignement des sciences de l'homme. On pourrait, à cet égard, distinguer cinq corollaires à ce problème fondamental. Le premier concerne les perspectives pédagogiques; le second, la nature des objets d'étude; le troisième, les approches scientifiques; le quatrième, les perspectives psychologiques ou les processus mentaux et le cinquième, les finalités éducatives des sciences de l'homme. Chacun de ces aspects soulève des problèmes majeurs de coordination en termes d'évolution des apprentissages, d'une part, et d'organisation conceptuelle, d'autre part. Il est évident que si l'enfant s'éveille à six ou sept ans aux réalités de l'homme, c'est-à-dire à son vécu, il le fera selon son âge et ses capacités intellectuelles. Donc, partant d'une certaine forme de "pédocentrisme," les programmes, la démarche scientifique, le cheminement des apprentissages et les objectifs éducatifs doivent en tenir rigoureusement compte.

Quant à l'acquisition d'un savoir spécifique et quant aux problèmes de didactique ou de stratégie d'enseignement, il n'en sera pas tenu compte ici, car il s'agit là de questions consécutives et découlant des cinq aspects identifiés ci-dessus. La priorité doit être

accordée à ces cinq points parce qu'ils constituent la dynamique profonde de n'importe quel programme d'études.

Pour bien situer le lecteur, l'expression *sciences de l'homme* recouvre, au plan pratique, le programme des sciences humaines à l'élémentaire et les programmes d'économique, de géographie et d'histoire au secondaire. Cette expression est donc utilisée pour désigner les disciplines qui sont enseignées dans les écoles élémentaires et secondaires. Au plan théorique, les sciences de l'homme au Québec veulent mettre en évidence l'étude de l'homme considéré sous trois rapports fondamentaux: l'espace, le temps et la société (organisation et culture.) Cette étude doit faire appel à une méthodologie globale d'observation ainsi qu'à des méthodes d'enquête plus spécifiques en économique, en géographie et en histoire. L'expression *sciences humaines* est consacrée au programme d'études du niveau élémentaire pour marquer le syncrétisme de l'approche dans l'étude des réalités humaines d'ici ou d'ailleurs, d'hier, d'aujourd'hui ou de demain. En réalité, il s'agit surtout d'un éveil aux disciplines des sciences de l'homme en partant de l'observation des réalités. Les sciences humaines à l'élémentaire ne postulent pas les exigences méthodologiques, théoriques et scientifiques des disciplines de sciences de l'homme prises comme telles, mais elles y préparent en développant et le sens de l'observation et le respect des faits. C'est par ce biais que les sciences humaines rejoignent les sciences de l'homme comme disciplines. Il faut noter, toutefois, que ces nuances entre sciences humaines et sciences de l'homme valent principalement dans le cadre des programmes scolaires du Québec. Bref, les termes sciences de l'homme désignent l'ensemble des programmes d'études particuliers à l'élémentaire et au secondaire, tandis que le concept de sciences humaines s'applique spécifiquement au programme de sciences de l'homme au niveau élémentaire.

les perspectives pédagogiques

Revenons à notre point de départ, c'est-à-dire aux cinq aspects de la dynamique des programmes en sciences de l'homme. Abordons maintenant le premier aspect: les perspectives pédagogiques. Celles-ci sont centrées sur le sujet, car il est l'agent principal de son éducation au cours de son développement. A l'élémentaire, soit de 6 à 12 ans environ, il lui sera demandé de s'éveiller aux réalités de la vie des hommes. Cet éveil partira de la logique de l'enfant qui façonne le réel à sa mesure. D'où l'importance d'activités réflexives qui déclencheront ce processus mental tout en le confrontant au réel. Cette première

tentative de l'enfant de voir les choses et les hommes, de les constater et de les associer constituera les premiers éléments d'un apprentissage en sciences humaines. Le maître, dans tout cela, centrera ses situations d'apprentissage sur l'enfant.

Au début du secondaire, soit entre douze et quatorze ans, le sujet doit prendre conscience des virtualités de son intelligence en vue d'agir sur le réel qu'il soit (dans le cas des programmes de sciences de l'homme au secondaire) géographique ou historique. En fait, l'élève commence à s'initier aux exigences de la méthode scientifique en apprenant à manipuler les procédés techniques opératoires de découpage des faits. Cette initiation dépasse l'éveil propre au temps de l'élémentaire en ce sens qu'elle substitue à la curiosité, l'enquête structurée; à l'approche globale d'observation, un angle d'analyse; à la collection de faits, le raisonnement causal; bref, à des activités d'éveil, une initiation méthodique à une discipline en sciences de l'homme. La relation pédagogique, dans ce contexte d'initiation, consistera pour le maître à conduire l'élève vers les exigences méthodologiques de la discipline. Après cet effort de préparation à la mise en place des structures mentales appropriées susceptibles de favoriser un mode de déduction constructif orienté vers l'explication, le sujet est amené à mesurer sa pensée avec les faits. A ce stade, le sujet est parvenu au terme d'une application des techniques théoriques à la compréhension de l'objet d'étude, c'est-à-dire le contenu matériel de la discipline en cause (soit la géographie nationale, l'histoire nationale ou l'économie). Par rapport à l'initiation, l'application met plutôt l'emphase sur la rigueur de pensée au plan notionnel ou conceptuel, sur la confrontation de la structuration du réel avec les faits et sur l'évaluation des valeurs. Le sujet se pose face à la discipline et travaille avec le maître; de manière à mettre au point son cadre conceptuel d'analyse et d'explication du réel en tenant compte des exigences méthodologiques et théoriques de la discipline.

Inscrites dans de telles perspectives pédagogiques, les sciences de l'homme n'échappent pas pour autant à la détermination des objets d'étude ou des contenus d'enseignement. Cependant des nuances s'imposent entre la nature du programme à l'élémentaire et ceux du premier et du deuxième cycles du secondaire.

les objets d'étude

A l'élémentaire, il s'agit essentiellement d'observer les faits et gestes de l'homme sous trois rapports principaux: le temps, l'espace et la société. Ces trois dimensions de la vie des hommes doivent

elles-mêmes être perçues sous les catégories de l'ici, de l'ailleurs, de l'hier et de l'aujourd'hui (une certaine place est faite au futur). Par exemple, les enfants connaissent l'existence du calendrier ou du thermomètre, mais savent-ils tout ce qu'il est possible d'en déduire en sciences humaines? Avec une collection de timbres, quel beau voyage historique, géographique, ethnographique, etc. peut-on faire? Avec la réalité qui nous entoure immédiatement (boîte aux lettres, magasin, maison, route, automobile, etc.) que de leçons de sciences humaines!³ En somme, c'est le vécu des hommes ou, autrement dit, la quotidienneté de leurs activités diverses qui doit être soumise à l'oeil de l'observateur. De là découlera une première saisie, un aperçu ou une idée des conditions, de l'organisation et du fonctionnement des hommes vivant ici ou là dans le monde, à notre époque ou à d'autres époques dans le temps et selon des modalités d'organisation sociale différentes. Telle est la nature de l'objet des sciences humaines à l'élémentaire au Québec.⁴

Au secondaire, l'insistance est mise sur deux disciplines fondamentales des sciences de l'homme, à savoir la géographie et l'histoire. En plus, il y a l'économie qui couvre plus spécifiquement les questions d'organisation matérielle des hommes — soit l'organisation des rapports socio-économiques. Au premier cycle du secondaire, les objets d'étude sont centrés sur l'action de l'homme dans le milieu (la dimension spatiale) et sur l'action de l'homme dans le temps (la dimension historique). Pour le cours d'initiation à la géographie, l'étude porte sur le dynamisme des relations entre le milieu physique et l'homme. Le programme d'ailleurs insiste beaucoup sur ce point: "L'étude du dynamisme des phénomènes est l'essence même de la géographie. Par conséquent, le maître étudiera les phénomènes tant physiques qu'humains sous leur aspect de mobilité et de mutation."⁵ Cela signifie que si l'on étudie le "temps et les hommes" il ne suffit pas de connaître les composantes et les propriétés de l'atmosphère, mais bien de saisir, par exemple, les relations entre la température et les modes de vie. Pour le cours d'initiation à l'histoire, l'étude doit être faite dans le même esprit. Comme il est écrit dans le programme, il s'agit de "faire saisir à l'élève la pluridimensionnalité de l'homme en action et la temporalité de la vie des hommes".⁶ Ce qui veut dire que le cours s'articulera autour du concept de temps historique. Selon Micheline Johnson, "la maturation du concept de temps historique ne peut se produire uniquement de manière verbale, comme pour les concepts simples. Elle doit impliquer tout l'être, par voie d'expérience et de découverte."⁷ D'où l'insistance qui est accordée dans le programme à l'étude généalogique de sa famille, à la rédaction de son autobiographie, à la chronologie des faits situés sur une ligne du temps (dans le cas, par exemple, des phénomènes historiques de longue

durée) ou encore à l'étude de l'histoire locale. Donc, initier l'élève à l'action des hommes dans l'espace et dans le temps constitue le plat de résistance des objets d'étude de géographie et d'histoire en secondaire I et II au Québec.

Au deuxième cycle, les objets d'étude se spécialisent autour des questions de son pays, de l'évolution de sa collectivité et des rapports socio-économiques. Pour saisir la nature de ces objets d'étude, nous allons les traiter séparément.

Considérons en premier lieu le programme de géographie nationale du Québec et du Canada. Essentiellement, c'est le pays comme objet d'étude avec cette particularité qu'au Québec, le pays c'est moins l'Amérique du Nord et le Canada que le sol où se trouvent les Québécois. D'où une certaine conception québécoise de la géographie.⁸ Soit, concrètement, une géographie qui se préoccupe des problèmes de l'homme québécois dans son milieu ainsi que des façons d'exploiter et d'aménager le territoire.⁹ Par conséquent, au-delà de l'accumulation des faits observables, de l'observation des activités diverses des hommes, il y a la conception que se fait de cette action l'homme d'aujourd'hui au Québec. La manière de se servir ou d'exploiter le territoire, d'organiser le cadre spatial de la vie d'un Québécois, d'articuler le paysage à des fins humaines (sociales, économiques, politiques) sont du ressort du programme du cours de *Géographie 412*.

En *Histoire 412*, c'est l'étude de l'évolution de l'homme québécois depuis ses origines jusqu'à nos jours. Essentiellement, c'est une tentative pour comprendre le passé à la lumière du présent et vice versa. A ce sujet, on peut lire dans l'*Annuaire 01/1976-77* que "le cours d'histoire nationale doit permettre de faire comprendre le *Présent* dans lequel l'étudiant d'aujourd'hui est appelé à jouer un rôle. Par conséquent, on ne saurait éviter de recourir à une explication historique pour mieux comprendre le présent."¹⁰ L'existence des francophones et des anglophones au Québec aujourd'hui n'est pas le résultat du hasard: les relations qu'entretiennent ces deux collectivités au sein du Québec ont été tissées par le temps; les processus sociaux ont été marqués par certains événements au cours des différentes périodes de l'histoire du Canada et du Québec au point de façonner le Québécois d'aujourd'hui; les facteurs de développement ou de contrainte (voire même d'oppression) ont varié selon les époques; bref, l'histoire nationale au secondaire part — qu'on le veuille ou non — d'une certaine conception que chacun se donne de la collectivité dans laquelle il vit ainsi que du rôle qu'il attribue aux forces profondes dans l'histoire (population, territoire, technologie, culture). En un sens, l'histoire nous projette dans l'avenir bien qu'elle soit avant tout

une étude du passé. Il est donc normal pour les Québécois que leur histoire nationale soit influencée par leurs préoccupations actuelles. Cela est sain socialement et historiquement.

En économie, les réalités matérielles et les besoins de la vie et de la société sont nombreux et complexes. C'est pourquoi, face aux phénomènes économiques qui nous entourent (comme, par exemple, le crédit) et au type de rapports socio-économiques qui se nouent entre les hommes, les citoyens adoptent inévitablement des attitudes qui les guident dans leurs actions de tous les jours. Or, ces attitudes ou ces comportements sociaux pourraient être plus réfléchis et plus raisonnés. En ce sens, le cours d'*Initiation à la vie économique 412* vise justement à préparer le futur travailleur à mieux comprendre et à évaluer la réalité économique à partir d'un cadre d'analyse qui lui sera personnel et fonctionnel.¹¹ Soit qu'il devienne capable de faire la part des choses entre la valeur d'un produit et la publicité; entre des mesures économiques et leurs conséquences réelles sur l'économie; entre l'utilité du crédit et l'endettement, etc. Bref, la science économique, au-delà du fonctionnel, du quantifiable, du comportement et du reste, est aussi — et peut-être avant tout — une science morale et politique.¹²

En conclusion: l'étude des sciences de l'homme au secondaire veut permettre une meilleure intelligence de la réalité québécoise actuelle. C'est là un grand objectif qui se situe au plan du savoir, des connaissances. Mais, à part les connaissances, y a-t-il d'autres perspectives à l'enseignement des sciences de l'homme? S'il s'agit vraiment de *science*, il va de soi qu'on devrait se préoccuper des approches scientifiques d'analyse qui seront utiles à tout honnête homme dans la vie. Même que l'apprentissage de la méthode scientifique devrait commencer dès la première année de l'élémentaire. Esquissons succinctement l'évolution de ce type d'apprentissage en sciences humaines durant les étapes de formation de l'étudiant.

les approches scientifiques

En termes de méthode, l'approche scientifique au niveau élémentaire pourrait se limiter au découpage des faits observables. Par exemple, la pratique d'une méthode empirique permettrait à l'enfant d'approcher le réel et de faire certaines déductions qu'on lui demanderait de confronter aux faits. En somme, ce pourrait être l'étape de la description des faits du vécu de l'homme en admettant une phase d'errements ou de tâtonnement. Donc, à l'élémentaire, un des objectifs des sciences humaines serait de faire passer l'enfant du stade de la

“pensée spontanée” à la pensée rationnelle de manière à développer en lui une “pensée claire.”¹³

Toutefois, une pensée claire n'est pas nécessairement le fruit du raisonnement expérimental. D'autres étapes restent à franchir dans le processus de la pensée scientifique. Ainsi, au début du secondaire, l'élève sera appelé à appliquer les règles d'une méthode d'analyse. A ce stade du développement de la rigueur scientifique et méthodologique, l'élève devrait graduellement s'initier au processus d'enquête et de recherche afin d'acquérir une certaine habileté à établir des relations entre les faits observables plutôt que de simples corrélations; en outre, il pourrait devenir habile à faire état des dépendances fonctionnelles. De cette façon, il pénétrerait progressivement le domaine des mécanismes de fonctionnement du réel afin d'en découvrir son explication.

La formation de l'esprit au mode de raisonnement explicatif met plus de temps à se développer qu'une méthode d'enquête parce qu'elle implique une construction du réel. Cette construction suppose une certaine structuration des faits à partir d'un schème théorique (explicite ou implicite, complet ou incomplet, partiel ou global). Bien qu'il importe de bien vérifier et d'établir les faits, il faut en plus évaluer ses présupposés, ses normes, ses critères d'évaluation, bref son cadre conceptuel d'analyse. Les faits ne parlent pas d'eux-mêmes! La réalité est toujours plus que les rapports de dépendance entre les faits. Donc, au niveau de l'explication, entre en ligne de compte la formulation des relations existant entre les faits confrontés et le contrôle de ces relations. Il faut maintenant que la pensée s'ajuste aux données de l'expérience. L'explication est à ce prix! Comment faire parvenir l'élève à ce stade de développement scientifique reste une question à débattre. On sait, cependant, que se greffent aux approches scientifiques des perspectives psychologiques qui touchent directement au développement de l'intelligence.

les perspectives psychologiques

Si l'on admet que la connaissance part toujours du sujet, il va de soi que dans le domaine des sciences, y compris celui des sciences de l'homme, le sens de l'*observation* doit être particulièrement développé au niveau des processus mentaux de connaissance. Ainsi, par exemple, chez les enfants de six à douze ans qui vont à l'école élémentaire, un effort constant doit être maintenu pour leur offrir mille possibilités de regarder méthodiquement le réel humain dans sa diversité afin de le mieux comprendre.¹⁴ Faciliter et favoriser ce développement du sens de l'observation peut contribuer à préparer

les conditions indispensables au développement de la pensée scientifique. A ce niveau, l'attitude psychologique peut être tout simplement le respect des faits ou la reconnaissance des données.

Au début du secondaire, l'effort pourrait être mis sur la décentration du moi par rapport à l'objet. Avec plus d'acuité, le problème de l'objectivité devrait se poser à chaque élève en termes de rapport entre le *sujet* et l'*objet*. Or, on sait que dans le champ des sciences de l'homme, la décentration est beaucoup plus difficile à atteindre que dans les sciences de la nature où l'objet est extérieur au sujet-observateur.¹⁵ Partant, au plan psychologique, les sciences de l'homme pourraient servir sérieusement à développer chez les élèves cette conscience aiguë de la distance qui sépare le moi du réel. En d'autres termes, cela signifie que l'étudiant s'habituerait à distinguer entre les jugements de valeur et la réalité des faits, entre les perceptions du moi et le réel vécu ou, encore, entre les opinions et les explications scientifiques. Trop souvent, dans les sciences de l'homme, écrit Jean Fourastié, "le cerveau humain, l'esprit humain, transpose le réel; au lieu de le percevoir, de le décrire, il le déforme, l'idéalise; l'esprit n'utilise le réel que comme aliment de son imagination."¹⁶ Contrairement à cette façon de penser le réel, les sciences de l'homme peuvent contribuer à développer le sens de l'objectivité et aussi, bien sûr, le sens du relatif.

Développer une telle attitude mentale dans nos modes de connaissance ne s'acquiert que lentement et progressivement. Il existe dans ce domaine un rapport étroit entre le développement général et les apprentissages spécifiques appropriés à un tel cheminement. C'est pourquoi, le processus n'arrive jamais complètement à son terme: c'est une question qui dure toute la vie. Dans cet esprit, il va de soi qu'au deuxième cycle du secondaire on cherche principalement à enrichir les bases du raisonnement scientifique en les formalisant, plus particulièrement, autour des programmes qui touchent les activités des hommes de son pays en élargissant au niveau du secondaire V pour d'autres milieux, d'autres pays, d'autres peuples et d'autres civilisations. L'élève est maintenant appelé à parachever son initiation méthodique à la démarche scientifique selon les conditions de la recherche elle-même dans les disciplines en sciences de l'homme qui ont été choisies. Ainsi, par exemple, la méthode géographique et la méthode historique devraient de plus en plus servir à développer les mécanismes mentaux de connaissance du sujet. D'où la formation d'habitudes intellectuelles, dont le sens de l'esprit critique, la facilité à se poser des questions, l'application à suivre une méthode rigoureuse en vue d'une constatation de faits ou d'interprétation qui, finalement, rendra l'élève capable de "lire entre les lignes."

Comme nous venons de le voir, les sciences de l'homme contribuent, à leur façon, au développement de l'intelligence. Mais y aurait-il au-delà des objectifs cognitifs des apprentissages en sciences de l'homme, des finalités éducatives plus larges qui engloberaient la personne dans ce processus d'éducation *par* les sciences de l'homme?

les finalités éducatives

L'objet matériel des sciences de l'homme étant l'homme, c'est-à-dire l'ensemble de ses activités innombrables en temps qu'humain, il est normal qu'au plan de l'éducation ou, plus particulièrement, du système scolaire que les sciences "humaines" contribuent à la formation de la personne. Cependant, une nuance fondamentale s'impose ici. L'éducation par les sciences de l'homme ne peut offrir plus que ce que la science découvre en termes de savoir. Donc, l'application d'un savoir ou d'une attitude scientifique ne se transfère pas automatiquement au comportement humain de tous les jours, c'est-à-dire aux habitudes et aux conduites. Ceci nous ramène à l'éternel problème de la liberté humaine. Aussi, ne peut-on qu'extrapoler et souhaiter que certaines choses se produisent telles que prévues au plan de l'éducation? Mais il n'y a aucune garantie scientifique. N'est-ce pas là le lot de l'éducation et des sciences de l'éducation? Malgré ce scepticisme normal, peut-on quand même espérer une formation de la personne à partir des sciences de l'homme?

Si l'on circonscrit bien le problème, il ne s'agit plus de la science en soi, mais de la science par rapport à l'homme. Ici, nous sommes à la frontière de la connaissance scientifique et non scientifique. "Or, il se trouve, écrit Fourastié, que *la plupart des faits imprévisibles au moyen de la connaissance scientifique sont justement ceux pour lesquels l'esprit humain a le plus besoin de connaissance*. Ce sont ceux qui intéressent sa vie personnelle, familiale, sociale, économique, affective, morale, esthétique . . . Devant agir et ne trouvant pas toujours l'aide d'une connaissance scientifique, l'esprit humain admet et recherche des directives non-scientifiques." Il ajoute un peu plus loin: ". . . dans la plupart des cas, l'homme s'en remet, pour surmonter sa peur et son indécision, à la règle dictée par le *conformisme social*."¹⁷ Dans un tel contexte, quel peut être finalement l'apport des sciences de l'homme à l'éducation?

Au niveau de l'enseignement élémentaire, il est certes possible d'attirer l'attention des enfants vers la compréhension des *autres*; de leur faire découvrir la diversité des situations humaines tout en

espérant qu'un éveil aux réalités des hommes vivant dans le temps, l'espace et la société développe en eux le sens du relatif et de la contingence; de les faire entrer en contact avec d'autres dans leurs milieux respectifs; de les habituer à observer les réalités physiques qui les entourent; de les inciter à comparer leur milieu humain avec d'autres milieux au Québec ou ailleurs dans le monde; d'exploiter des situations d'apprentissage qui prédisposent au dépaysement. Bref, de favoriser le dialogue du *moi* avec l'*autre* en vue d'enrichir leur connaissance d'*autrui*. Peut-être serait-ce là une façon de contribuer, au plan scolaire, à la socialisation de l'enfant?

Au début du secondaire, les élèves qui ont entre douze et quatorze ans prennent graduellement conscience de leur *moi*. Cette conscience de soi fait partie du mouvement général de la vie qui est en perpétuelle construction. Par rapport au *moi*, les sciences de l'homme peuvent probablement jouer le rôle d'un catalyseur, en ce sens que les présupposés personnels seront confrontés avec l'objet. Il se produira, d'une part, une décentration par rapport au moi et, d'autre part, une tentative de perception objective du réel accompagnée d'une certaine prise de conscience. Ainsi, la mise en situation du sujet face aux méthodes d'analyse et à la nature spécifique des objets d'étude pourra provoquer une réflexion où le moi sera profondément impliqué, bousculé et confronté à des règles ou des normes. Il sera dès lors engagé dans un *procès*¹⁸ qui durera toute la vie. Plus tôt commencera cet apprentissage, meilleure sera l'éducation!

Vers la fin du secondaire, les adolescents de quinze, seize ou dix-sept ans sont tournés de plus en plus, dans nos sociétés industrielles, vers des préoccupations d'avenir personnel, d'entrée dans la vie collective. Ce passage de la société scolaire à la société globale ne se fait pas sans heurt. D'où l'importance vitale et sociale d'une éducation de la prise de conscience du "nous" collectif. Cette tentative de considérer l'homme-collectif sous les catégories de temps, d'espace et d'institutions ouvre des horizons très larges pour le futur citoyen qu'est l'étudiant. Dès l'école, au niveau de la pensée, un dialogue social s'établira entre celui-ci et les hommes; il apprendra à se frotter aux autres tout en se comparant idéologiquement; il exercera son esprit à poursuivre une dialectique du *raisonnable* par des approximations successives d'explication du réel. Il se "désaliénera" mentalement pour mieux faire face aux contingences et au conditionnement de la vie individuelle et collective. Idéalement, il pourrait devenir l'homme socialisé dans le *dialogue* où la condition même de l'imprévisibilité des résultats du dialogue est acceptée d'emblée. Dans cet esprit, on pourrait citer cette phrase profonde de l'économiste fran-

çais François Perroux: "L'humanité s'humanise en se socialisant par la parole et par l'action."¹⁹ N'est-ce pas que cette finalité ultime des sciences de l'homme au secondaire justifie amplement le droit de cité de ces disciplines dans le programme d'études de tout élève de l'école publique québécoise?

Cette brève analyse des cinq éléments constitutifs des programmes en sciences de l'homme met en évidence leur indissociabilité face à l'évolution des apprentissages scolaires. Soulever des questions d'objectifs de comportement ou de relation pédagogique dans l'acte d'enseignement ou encore des problèmes de matières proprement dites sans tenir compte de l'interdépendance des cinq aspects d'un programme d'études, c'est verser presque infailliblement dans le "psychologisme," les recettes pédagogiques (v.g. l'enseignement programmé) ou l'acquisition de connaissances hétéroclites. L'élaboration d'un programme peut débiter par des préoccupations particulières d'approches scientifiques (v.g. "The National Geographic Project"), mais il ne faut pas en rester là. Compte tenu de cette notion d'interdépendance entre l'âge de l'élève et son développement intellectuel, des difficultés d'apprentissage des concepts, de la nature du savoir à acquérir et des finalités éducatives ou des objectifs d'enseignement à poursuivre, il ressort que la présentation d'un programme doit se plier à chacun de ces paramètres. Le renouveau en sciences de l'homme veut justement se fonder sur ces points de repère comme schéma d'analyse tant dans l'élaboration des programmes que dans la mise au point des contenus spécifiques et signifiants ainsi que des formules pédagogiques et des processus didactiques à élaborer en vue de rendre l'éducation efficiente.

références bibliographiques

1. Jean Piaget, *Epistémologie des sciences de l'homme*, Coll. "Idées" no 260, Paris: Gallimard, 1970, p. 201.
2. *Ibid.*, p. 202.
3. Voir Réjean Gélinas, "Les sciences humaines, base de la culture à l'élémentaire," *Le Courrier pédagogique québécois*, Montréal: Guérin, Vol. 6, no 2 (novembre 1974), pp. 73-77.
4. Pour une critique sympathique et profonde du programme des sciences humaines, voir l'article d'André Lefebvre, "L'orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire au Québec: commentaire," dans *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire*, Montréal: Guérin, 1975, pp. 173-190.
5. Ministère de l'Éducation, *Géographie 110: Plan d'études*, doc. no 16-3650, Québec, DGEES, 1974, p. 4.
6. Ministère de l'Éducation, *Histoire 210: Plan d'études*, doc. no 16-3600, Québec, DGEES, 1974, p. 3.

7. Micheline Johnson, "Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire," *Revue d'histoire de l'Amérique française*, Vol. 28, no 4 (mars 1975), p. 496. Article fondamental pour l'enseignant ou le didacticien qui s'intéresse à l'apprentissage du concept de temps historique.
8. Voir le point de vue de Louis-Edmond Hamelin, "Géographie et Québécoisie," *Bulletin de liaison de la S.P.G.Q.*, octobre 1975, pp. 34-43.
9. "Le Québec, perspectives géographiques," *Annuaire du Québec 1973*, Québec, Ministère de l'Industrie et du Commerce, 1973, pp. 2-9.
10. Ministère de l'Education, DGEES, doc. no 16-4000, p. 46.
11. *Ibid.*, p. 38.
12. S. C. Kolm, "A quoi sert la science économique?" *Annales (E.S.C.)*, Vol. 30, no 1 (janv.-fév. 1975), pp. 123-136
13. Expressions empruntées à Jean Fourastié, *Les conditions de l'esprit scientifique*, Coll. "Idées" no 96, Paris: Gallimard, 1966.
14. Voir *La réalité s'observe...*, M.E.Q., DGEES, 1975, doc. no 16-2683.
15. Jean Piaget, *Epistémologie des sciences de l'homme*, pp. 43 à 53 et 62.
16. Jean Fourastié, *Les conditions de l'esprit scientifique*, p. 75.
17. *Ibid.*, p. 233 et p. 234.
18. Ce terme est emprunté à la linguistique: il désigne les notions particulières d'action, d'existence, d'état ou de devenir.
19. François Perroux, "Dialectiques et socialisation" dans *Préface des Oeuvres de Karl Marx*, tome I: *Economie*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard, 1963, p. xxxvii.