

SCIENCES SOCIALES — SCIENCES HUMAINES

En janvier dernier s'est tenu, à l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, un colloque portant sur l'organisation de la nouvelle section « sciences humaines »¹. J'ai eu le privilège, en qualité de collaboratrice de M. le Professeur Sylvain De Coster, président du colloque, et de maître de stages à la Faculté des sciences sociales et politiques, U.L.B., d'en assurer l'organisation.

Par la suite, j'ai été conviée par le SPIE² à faire, à Berlin, lors d'une rencontre internationale d'enseignants, un exposé portant sur l'introduction des sciences sociales dans l'enseignement secondaire.

Ce sont les réflexions qui m'ont été suggérées par ces deux réunions que je voudrais évoquer ici.

I. — Les sciences sociales dans l'enseignement secondaire.

Dans bon nombre de pays³, on a tenté d'introduire les sciences sociales, au niveau de l'enseignement secondaire, sous la forme d'un cours.

Le contenu de ce cours n'a pas été sans soulever des problèmes. De fait, ces problèmes ont surgi d'une mauvaise détermination de la finalité de cet enseignement. Sans doute faut-il donc, pour commencer, résoudre la question de cette finalité.

La finalité de l'enseignement des sciences humaines.

Si pas mal de pédagogues s'accordent à reconnaître l'intérêt des sciences sociales, bon nombre témoignent cependant d'une évidente méfiance à leur égard. Pourquoi ?

1. Il s'agit d'une discipline nouvelle, et ce caractère même peut constituer un handicap, du fait de la résistance des structures en place (matérielles ou mentales) au changement.

1 Le lecteur intéressé pourra, en s'adressant au Centre de Sociologie de l'Éducation, Institut de Sociologie - U.L.B., avenue Jeanne, 44, 1050 Bruxelles, obtenir de plus amples renseignements sur ces travaux. Voir sinon *Sciences humaines dans l'enseignement secondaire supérieur*, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie, 1971.

2 Syndicat professionnel international d'enseignants.

3 Voir le Rapport sur « l'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire » publié par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, à Hambourg, en 1962.

2. Il s'agit, dans l'esprit des pédagogues, d'une charge nouvelle, dans un programme souvent écrasant.
3. Une raison supplémentaire de méfiance réside dans l'information insuffisante de la part des professeurs de cours généraux de ce que sont les sciences sociales.

Nouveauté des sciences sociales : dans l'histoire de la pensée scientifique, il s'agit effectivement de sciences jeunes, dont la diffusion remonte à moins d'un siècle d'ici.

La notion même de sciences sociales évoque de multiples définitions, plus ou moins extensives. Admettons, pour l'instant que cette appellation englobe la sociologie générale, les sociologies spéciales et la psychologie.

Y a-t-il des arguments pour introduire pareilles disciplines dans notre enseignement ? Notre vie contemporaine possède-t-elle des caractéristiques qui nous encourageraient à les admettre ?

Si l'on veut bien se reporter quelque peu en arrière, nous voyons que l'accès à l'enseignement était, auparavant, par la force des choses, réservé à une faible partie de la population. Les jeunes filles étaient, de manière générale, exclues de l'enseignement. Quant aux jeunes gens, seuls les enfants des classes supérieures étaient normalement destinés à poursuivre des études. Concédons cependant l'exception de l'enseignement menant aux carrières ecclésiastiques, lequel ouvrait parfois ses portes aux enfants de la classe paysanne.

Cet enseignement de formation générale coïncidait avec l'éducation. Le jeune noble, le jeune bourgeois, fréquentant un établissement scolaire et son internat, recevait de ses maîtres, non seulement certaines connaissances, mais aussi un certain mode d'expression, et apprenait des règles de vie personnelles, les normes de relations avec ses pairs. On lui enseignait aussi, de manière moins formelle, sans doute, quelle place était la sienne et celle de ses pairs, par rapport au restant de la société qui l'avait vu naître, et par rapport au restant du monde. La lecture des antiques et des modernes, la mise sur pied de représentations théâtrales, les exercices de dissertation et de rhétorique, lui transmettaient toutes ces notions.

Bien entendu, il ne s'agissait pas là d'une véritable analyse de la société, et les jeunes qui sortaient du collège n'avaient pas été préparés à pareille analyse.

Le tableau de la société leur était néanmoins inculqué, assorti des notions de bien et de mal, de parité et de disparité, illustrant les notions sociologiques de *in-group* et de *out-group*, qui font que les actes et les attitudes des pairs soient systématiquement valorisés, les actes et les attitudes des autres systématiquement dévalorisés. Une

Illustration littéraire : le dicton « la boisson est la plaie des classes laborieuses » devient, sous la plume de Oscar Wilde « Le travail est la plaie des classes qui boivent ».

Dès lors que l'information sociale était ainsi apportée, le jeune homme sortant du collège, du lycée, ou de la *grammar school* connaissait sa place dans la société, le rôle qu'il aurait à jouer, et celui que les autres tiendraient à son égard.

Les choses ont commencé à changer avec les remous profonds de l'époque contemporaine. Des situations sociales bien assises se sont écroulées, de nouvelles fortunes se sont construites très rapidement, résultat de la chance ou de l'intelligence, et chose combien plus importante, le socle même de la société s'est différencié : une classe moyenne, aux revenus parfois modestes, mais pleine d'ambition pour elle-même et pour ses enfants s'est formée. Vint la guerre, l'instruction obligatoire dans les pays industrialisés, où la phase paléotechnique, dévoreuse de main-d'œuvre non qualifiée était dépassée ; dès lors l'enseignement secondaire, pépinière de l'élite, ouvrit ses portes à un nouveau type d'élève.

Pour cet élève, l'avenir n'est plus assuré, comme il l'était pour l'enfant qui succédait aux fonctions ou qui héritait la richesse de son père, l'avenir est à construire.

Dans une société mouvante, sa place n'est plus toute désignée, et les hasards de la vie, des qualités personnelles, ou d'autres éléments dont le dynamisme échappe à la compréhension immédiate de l'individu, peuvent faire de lui l'égal des mieux nantis, ou le compagnon des mal-lotés.

Sans même mettre en cause l'intérêt purement scientifique de l'étude de l'homme et de sa société, intérêt qui est tout aussi indéniable que celui que nous portons à l'étude de l'Antiquité ou du mouvement des astres, nous voyons se dessiner la nécessité de l'information sociologique.

Au lieu de contempler le ciel fixe des anciennes cosmographies, nous nous retrouvons placés au centre de l'intense dynamique des étoiles et des planètes, non plus observateur, mais participant, et en matière sociale, participant actif, moteur de certains dynamismes et victime d'autres.

La charge du programme scolaire.

Il y a là un argument auquel le monde de l'enseignement est particulièrement sensible. Les programmes scolaires, sont chargés, c'est vrai ; d'autre part, les élèves sont, sans cesse, sollicités par le monde extérieur.

Faudrait-il, dès lors, sous prétexte d'introduire un cours de « sciences humaines » supprimer des heures de cours portant sur d'autres branches ? S'il en était ainsi, il faudrait donc s'attendre à ce que les spécialistes des autres matières protestent vigoureusement, défendant chacun qui le latin, qui les mathématiques, qui le français, etc.

Inversement, si les sciences humaines ne pénètrent pas dans l'enseignement secondaire, un risque évident se présente à nous d'avoir, pour jamais, dans de fort nombreux cas, privé de futurs médecins, de futurs avocats, de futurs ingénieurs, de futurs professeurs, de l'éveil à la réalité sociale.

Pis encore, étant donné que, dans nos pays occidentaux, existe la tendance à abaisser l'âge du vote, nous nous trouverons devant de jeunes citoyens, dépourvus de connaissances sur le plan politique, économique, social.

L'alternative est simple : nous maintiendrons les programmes actuels, ou bien nous nous serons efforcés d'aider de jeunes intelligences à mieux comprendre leur temps.

On peut objecter à tout ceci que, et dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, les cours de morale laïque s'efforcent d'éveiller les esprits aux problèmes de notre temps. Cela est bien assuré, mais, d'une part, tous les enfants ne choisissent pas le cours de morale, et, d'autre part, la diversité des thèmes qui se proposent au professeur de morale lui fait négliger certaines questions que, au demeurant, sa formation lui permet malaisément d'aborder.

Information insuffisante de la part des professeurs.

Les sciences de l'homme semblent suspectes à plus d'un enseignant, pour plus d'une raison.

La première est que l'enseignant consciencieux consacre une grande partie de son temps libre à cultiver sa propre spécialisation. La masse d'information disponible est telle, dans chaque discipline, que les vacances et les loisirs ne parviennent pas à l'absorber. Le temps lui manque donc pour aborder ces disciplines nouvelles. Par ailleurs, l'enseignant, être humain comme les autres, voit, lui aussi, sa vie et celle de sa famille être envahies par les moyens de divertissement de masse.

De plus, il nous faut bien constater que les moyens d'information de masse ont fait leur terrain d'élection des sciences humaines, et en fournissent une image appauvrie, déformée, voire ridicule ou nuisible. Les techniques de l'interview, du sondage, du recours aux motivations des profondeurs, nous sont présentées par la presse et les moyens audio-visuels comme amusements, dépourvus de toute rigueur

et de toute méthode scientifique. Quant aux ouvrages que l'on peut consulter, ils sont, soit en langue étrangère (anglais, bien souvent), soit en un français fort jargonnant et d'un abord un peu abrupt pour le non-initié.

Venons-en enfin à la *finalité de l'enseignement des sciences humaines*. Je crois voir se dessiner une double finalité. La première sera la formation d'adultes conscients de leurs responsabilités et de leur rôle dans le monde actuel, de leur rôle de citoyen d'un pays et d'être humain dans la société des terriens. La deuxième sera d'ordre différent, moins politique, et relève plus de la formation morale.

L'enseignement est, à notre époque, plus que jamais, une institution sociale, porteur de fonction sociale. C'est à l'école que s'effectuera la première insertion sociale voulue, que se noueront des relations sociales choisies.

Il s'agit là d'éléments particulièrement importants. Les échanges sociaux sont actuellement de type formel, secondaire. Les échanges familiaux ou amicaux, de type primaire, se distendent et laissent l'individu seul devant la vie.

Riessman parle de « la foule solitaire ». L'attitude individualiste intégrale n'est plus de saison : l'homme ne se trouve pas seulement confronté avec d'autres hommes, mais il est confronté avec des institutions anonymes, des partis politiques, des groupes de pression économiques ou syndicaux. Ces formations sociales lui apparaissent comme de grands corps dotés d'une vie propre, et hostiles à l'individu. Si l'on ne permet pas aux jeunes de comprendre l'origine, la structure et la vie de ces éléments de leur décor sociologique, on les rendra aussi démunis d'action véritable sur ces formations que l'analphabète avant l'électronique. Tous, tant que nous sommes, nous nous sentons forcés par le développement des sciences et des techniques, de surmonter notre manque de formation ou d'intérêt pour les problèmes scientifiques. Le plus philosophe d'entre nous s'est installé, certaine nuit, devant le petit écran, pour suivre les premiers pas de l'homme sur la lune, le plus poète d'entre nous a écouté les comptes rendus des greffes que la médecine réalise à présent.

Pourquoi, dès lors, nous aveugler sur les structures humaines, pourquoi nous abandonner au déterminisme des forces sociales, alors que l'enseignement peut nous offrir la possibilité de la connaissance sociologique ?

II. — Les sections « sciences humaines » de l'enseignement belge.

Depuis 1968 s'est ouverte en Belgique, dans bon nombre d'établissements, une section dénommée « sciences humaines », à côté des

sections traditionnelles (latin-grec, latin-mathématiques) et de sections plus récentes (latin-sciences, économique, scientifique et scientifique B).

Dans le système belge, l'enseignement de formation générale s'appelle « humanités », parce que, dès l'origine, la préoccupation humaniste était présente à l'esprit de notre législateur.

Cet enseignement humaniste, d'abord axé sur l'exploitation systématique de l'antiquité gréco-romaine, s'est depuis lors, étendu au domaine des sciences exactes, des langues modernes, et il a paru urgent de l'étendre au domaine de la connaissance de la société.

On range parfois parmi les « sciences humaines » la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la science politique, la science économique, la linguistique, les sciences juridiques, les sciences historiques, la philosophie, l'anthropologie, par ailleurs, la biologie, la géographie, l'histoire de l'art, en ce que celles-ci s'intéressent à l'homme, sans oublier la morale, et en particulier la morale non confessionnelle. Dans toutes ces branches, l'aspect intéressant sera l'actualisation des connaissances.

Des cours nouveaux furent prévus, assortis de méthodes pédagogiques nouvelles. Une des circulaires qui ont mis sur pied la nouvelle section insiste sur la complémentarité des cours et sur l'interprétation des disciplines. La formation s'est orientée vers des formes de pensée et des attitudes directement axées sur l'homme et les relations qu'il entretient avec les autres dans les divers groupes sociaux, et plus particulièrement au sein de ceux dont il fait partie.

Une approche spécifique de la matière à enseigner se dessine dès lors.

Exemples :

Langue maternelle : maîtrise de la langue parlée et de la langue écrite. L'accent serait placé en linguistique et en littérature sur les relations humaines et les divers modes d'expression.

Une place importante doit être accordée aux formes de conversation et aux techniques de discussion. Des exposés portant sur des questions contemporaines seront faits par les enseignants ou par les élèves.

Deuxième langue : l'enseignement doit tendre à une maîtrise effective de la langue parlée et de la langue écrite, tandis que celle d'une 3^e, et, éventuellement d'une 4^e langue, poursuivra un but plus nuancé allant d'une connaissance active relative à une connaissance passive sérieuse. Il s'agit d'apprendre à comprendre les pensées et les sentiments de nos voisins les plus proches. Des journaux et des revues en langues étrangères serviront de thèmes de leçons.

La mathématique : l'enseignement sera fonctionnel, axé sur le contact direct avec le monde moderne, notamment dans le domaine de la statistique et du calcul des probabilités. On étudiera les techniques d'enquêtes, ou sondages.

Des cours nouveaux s'ajoutent à la grille traditionnelle : (ex. : psychologie, étude de problèmes socio-économiques...) Des notions de sciences sociales, comportant des éléments de sociologie, de sciences politiques, d'économie politique, une approche des doctrines politiques et sociales, et l'initiation à l'ethnologie et à l'anthropologie, constituent la caractéristique la plus originale du programme. Des exercices dirigés, qui peuvent se transformer en activités extérieures, appliquent les connaissances acquises grâce aux leçons d'histoire, de géographie, de biologie, etc.

Tout ceci reflète encore une conception relativement traditionnelle de l'enseignement, scindé en disciplines bien distinctes, en dépit du fait que les divers titulaires soient appelés à harmoniser les cours avec ceux de leurs collègues.

Une autre conception, celle à laquelle nous avons abouti, résulte d'une réflexion plus approfondie sur ce que doit devenir l'enseignement.

Il me paraît que l'introduction de cours nouveaux ne suffit pas à créer un esprit nouveau et que l'actualisation de tous les cours (du moins là où cela est possible), n'est pas, non plus, une panacée.

Si l'on veut garder vivant un véritable humanisme, avec tout ce que cette notion implique de participation véritable à la vie des hommes, il faut repenser la structure même de l'enseignement, repenser le rôle joué par chacun dans l'institution et, en particulier, par les enseignants et par les enseignés.

L'humanisme puise sa raison d'être dans la foi en la vie et dans les valeurs vivantes qu'élabore la société des hommes. Valeurs morales, mais aussi valeurs sociologiques. C'est ainsi que l'on peut dire qu'actuellement notre société attribue de la valeur à la recherche pluridisciplinaire, qu'elle attribue une valeur à l'information, à la communication.

De cette pluridisciplinarité découlera des conséquences pour la poursuite des études ; le besoin de communication colore à présent toute notre existence. Une autre valeur sociologique importante est la résultante de l'accélération du progrès de la découverte et des techniques. Ceci a pour effet que la position du maître est remise en question. Le nouvel ingénieur en sait plus long, bien souvent, que celui qui a été formé dix ans plus tôt. Dans la vie de l'école, l'enfant ou adolescent dont la curiosité s'éveille, et trouve sa satisfaction grâce aux revues de vulgarisation scientifique de niveau élevé, ou par le truche-

ment des moyens de diffusion de masse, rejoint le niveau d'information du maître.

Pareilles considérations peuvent paraître vides de sens, théoriques. Cependant, elles ont été mises en pratique, et l'on a vu dans certaines écoles, être mise en place, et de nouvelles conditions d'enseignement, et un contenu nouveau de l'enseignement.

Je citerai, ici, en exemple, sans la désigner plus précisément, une école normale où l'expérience a pu être réalisée avec grand fruit.

Les caractéristiques essentielles de cette école :

- Depuis 10 ans, s'était créé dans l'école un climat de participation. La relation professeur-élève y avait subi une nette évolution, le dialogue étant considéré, tant pendant les heures de cours qu'en dehors de celles-ci, comme une nécessité éducative.
- Les élèves s'étaient vu attribuer une part des responsabilités dans la cogestion de l'établissement. De plus, des liens véritables s'étaient établis entre l'école et les autres milieux sociaux (politiques, industriels, commerciaux). Cette intégration de l'école dans le milieu, avait brisé l'isolement artificiel, hors du monde et du temps, où se cantonnent souvent les institutions scolaires.
- Sur le plan interne et matériel, la cogestion avait favorisé la création d'une bibliothèque centrale avec salle de lecture et d'information, d'un local d'exposition et d'un service de publication.

Dans ce terrain très favorable s'est implantée une section de « sciences humaines », fondée sur les prémisses suivantes :

1) La finalité des études.

Ainsi que M. l'Inspecteur Van Santbergen le rappelait, lors du colloque du 21 janvier 1970, citant un passage du rapport que lui avait fourni un pédagogue sur la nouvelle section : « La jeunesse actuelle veut qu'on l'aide à comprendre les problèmes de notre temps ; la faim, la guerre, l'établissement de nouveaux régimes politiques ; elle veut comprendre les réalités humaines, sociales, économiques, elle veut rechercher des solutions, et refuse les formules toutes faites ».

Ce sera donc cette notion de recherche personnelle, de « découverte », qui sera la clé de l'enseignement, non pas recherche au hasard des informations, mais investigation raisonnée, menée avec un maximum de rigueur.

2) Refus de la distinction entre branches essentielles et secondaires. Chaque matière joue, en son temps, le rôle qu'elle a à jouer.

La coordination des matières entre elles, aucune n'étant aux mains d'un leader obligé, s'est très vite révélée nécessaire, quoique difficile au début. Certaines difficultés ont résulté du manque d'entraînement des professeurs.

Quels sont les avantages de la formule : l'enseignant qui cherche, avec ses élèves, découvre en lui-même de nouvelles possibilités et découvre en même temps, les possibilités de ses élèves. C'est une véritable création qui a lieu. L'adolescent qui cherche est dans un coude à coude fraternel avec l'enseignant qui cherche.

3) Rupture avec les traditions horaires.

Des groupements d'heures furent pratiqués, pour éviter un découpage des périodes qui n'est pas celui de la réflexion de groupe. Des temps d'activité libre ont été ménagés. A l'épreuve, ces temps, qui eussent pu être l'occasion de bavardage et de dispersion furent extrêmement fructueux.

4) Mise en œuvre d'activités nouvelles, de séminaire, d'élaboration d'archives.

Ici encore, le cadre de référence de la vie extra-scolaire fut utilisé : des instruments actuels de recherche : magnétoscopes, enregistreurs, projecteurs, etc., furent exploités, de manière à familiariser la classe avec les éléments modernes de communication.

Dans le même esprit, l'utilité des exercices de comptes rendus, de synthèses, de panneaux documentaires, fut évidente.

5) Nouvelles formes données aux épreuves de contrôle.

Les étudiants ont réalisé leur épreuve « à la carte », choisissant parmi les 3 ou 4 questions que comporte chaque rubrique.

Un travail individuel est proposé, tous documents utiles à disposition.

Par ailleurs, la notation de l'étudiant reflète l'ensemble du travail de l'année, l'enseignant étant en contact avec les parents, pour mieux comprendre l'adolescent dans sa totalité. D'autre part, le cours de mathématique propose aux élèves des moyens d'auto-évaluation de leur rendement, de manière à remplacer une notation subie par une auto-estimation critique.

Conséquence de cette formule.

Sans entrer dans le détail des commentaires exprimés au sujet de cette méthodologie, signalons deux ordres de conséquence.

1) A l'intérieur de la section même :

- a) des élèves qui ne parvenaient pas à bien s'intégrer dans l'enseignement traditionnel, ont repris courage, et sont parvenus à d'étonnantes réussites ;
- b) l'instauration de la méthodologie nouvelle a suscité quelques difficultés. Certaines d'entre elles tenaient à la résistance au changement, d'autres à la pratique de la coopération, chaque professeur étant, traditionnellement seul maître dans sa classe, seul responsa-

ble d'une discipline à enseigner. D'autres difficultés sont surgies de la rupture avec le rôle traditionnel de l'enseignant par rapport à celui qui n'était qu'enseigné ;

- c) après une ou deux années, le bilan rationnel était fort encourageant. Les adolescents se sont attelés, de leur propre initiative, à des domaines fort complexes, et ont triomphé de pas mal de difficultés. Le bilan affectif, lui, était tout à fait positif. C'est dans un climat d'estime réciproque que professeurs et élèves ont travaillé, découvrant, au-delà de la simple situation scolaire, l'autre, dans ses dimensions humaines.

2) A l'extérieur de la section dans l'école.

L'expérience a « fait école ». Dans les autres sections, on a vu des professeurs organiser des leçons dans la bibliothèque, tous documents à portée des élèves, on a vu des élèves revendiquer la possibilité d'effectuer des recherches personnelles.

Il y a donc véritablement là le germe d'une profonde mutation de l'enseignement. J'emploie à dessein le terme de mutation, car je crois que le mot rénovation évoque trop une réutilisation de matériaux anciens. L'école, entité vivante, doit puiser sa force dans la vie de notre temps, et sa raison d'être dans l'élaboration consciente de la société de demain.

POOT, M.-T.