

Discipline sociologique, milieu institutionnel et itinéraires d'apprentissage : quelques problèmes d'arrimage

Sociology as Discipline, Institutional Milieu and Learning Itineraries: Some Problems of Articulation

Roch BIBEAU et Louis MAHEU

Volume 12, numéro 2, octobre 1980

Réflexions sur la sociologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001068ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001068ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

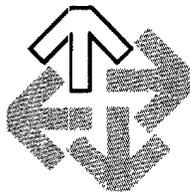
Citer cet article

BIBEAU, R. & MAHEU, L. (1980). Discipline sociologique, milieu institutionnel et itinéraires d'apprentissage : quelques problèmes d'arrimage. *Sociologie et sociétés*, 12(2), 107–142. <https://doi.org/10.7202/001068ar>

Résumé de l'article

Ce texte présente, de manière plus concise et synthétique, une démarche entreprise pour planifier et modifier les programmes d'enseignement des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) du Département de sociologie de l'Université de Montréal. Il s'agit ici de présenter les points de repère plus analytiques de la démarche suivie. Cette dernière traitait trois grandes catégories de paramètres pour identifier et analyser les contraintes et les orientations possibles d'itinéraires d'apprentissage en sociologie : les traditions et l'évolution des cadres cognitifs de la pensée et de la pratique sociologiques ; la professionnalisation des sciences sociales et des technologies du social ; les conditions de développement et les problèmes de gestion en découlant d'une instance départementale en milieu universitaire. La présentation de la démarche suivie permet simultanément de dresser un portrait, sous forme de monographie, de l'évolution de ce Département de sociologie, puis de faire allusion, le cas échéant, à certains traits de la sociologie québécoise.

Discipline sociologique, milieu institutionnel et itinéraires d'apprentissage : quelques problèmes d'arrimage



ROCH BIBEAU et LOUIS MAHEU

En collaboration avec
MANON BOURGEOIS
ISABELLE PERREAULT
MARCEL SIMARD*

INTRODUCTION

De plusieurs horizons de la société québécoise, viennent, plus nombreuses et pressantes ces années-ci, des préoccupations quant à la qualité, la pertinence, l'importance de l'investissement collectif du Québec dans le développement des connaissances et de la science. Et pour sûr, ces préoccupations ne s'arrêtent pas, et ne doivent pas s'arrêter, aux portes de l'université. Bien au contraire, et tout particulièrement dans une société de petite taille, périphérique où l'université est un lieu et un agent de recherche déterminant¹, celle-ci ne saurait

* Ce texte est une reprise, sélective et synthétique, d'un rapport de recherche à la préparation et à la rédaction duquel ces personnes ont aussi contribué. C'est dire que, sans ce travail collectif, ce texte-ci n'aurait pu voir le jour. Soulignons, cependant, que seuls les signataires du texte sont responsables des manquements et erreurs qu'il peut comporter. Nous espérons ne pas avoir trahi l'esprit d'un travail commun qui nous avait tous réunis.

1. Sur ce thème de l'importance de l'université, comme lieu et agent de recherche, dans une société de petite taille, ou périphérique, voir : C. M. Cooper, « Science, Technology and Production in the Underdeveloped Countries: an Introduction », dans C. M. Cooper, édité., *Science, Technology and Development*, London, F. Cass, 1973; P. Weiss Fagen, *Chilean Universities: Problems of Autonomy and Dependence*, California, Sage Publications, 1973; E. F. Fuenzalida, « The problems of technological innovation in Latin America », *Communication*, 13^e congrès, Association internationale de sociologie, 1974; N. Stepan, *Beginnings of Brazilian Science*, New York, Science History Publications, 1976, surtout chapitre 8; O. Sunbel, « Underdevelopment, the Transfer of Science and Technology, and the Latin American University » *Human Relations*, vol. 24, n° 1, 1971.

s'exclure de l'ensemble de ces interrogations. De ce point de vue aussi, on lui demandera d'être comptable de ses faits et gestes, de ses choix, de ses plans de développement, de ses orientations. Lui donnera-t-on plus et de meilleures ressources? Peut-être; cet aspect du problème n'est pas encore des mieux identifiés. Ce qui devrait être acquis, cependant, c'est que les ressources à distribuer, les investissements à faire reposent sur des efforts de clarification de tous les enjeux d'un développement plus systématique des études des cycles supérieurs et de la recherche. Les choix à faire, les orientations à prendre devraient être, le plus judicieusement possible, préparés et fondés.

Au printemps 1977, le Département de sociologie de l'Université de Montréal mandatait une équipe de recherche², pour entreprendre une démarche visant à ramasser les documents, les matériaux, les informations et connaissances nécessaires à la mise au point collective d'orientations nouvelles pouvant modifier ses programmes d'enseignement supérieur et les itinéraires d'apprentissage les sous-tendant. Il s'agissait essentiellement d'identifier des priorités possibles, des choix à faire, fondés sur un regard, critique au besoin, porté sur notre passé collectif; une mise en perspective, par une comparaison avec d'autres unités académiques, de notre développement; un ensemble de réflexions quant aux contraintes et aux possibles de programmes d'enseignement aux cycles supérieurs.

Des embûches, des difficultés, plus nettes et visibles — mais sont-elles pour autant plus conséquentes? — menaçaient, d'entrée de jeu, la démarche. Il n'est pas facile, pour un collectif appartenant à un milieu donné, de prétendre s'en distancer pour en analyser et en évaluer le rendement, le développement. Nous avons plutôt opté pour y demeurer très enracinés, très présents tout en cherchant à sauvegarder notre autonomie et notre liberté d'orientation et de pensée. Il s'imposait alors que l'équipe fut composée d'étudiants de ces cycles d'études et d'un professeur; il s'imposait encore que l'équipe procède en s'appuyant largement sur les populations du Département dont les opinions, les avis, les suggestions ont été amassés au moyen d'outils, d'instruments, comme les interviews par panels, qui maintenaient et comptaient avec leur nature collective. Et puis, au terme de la démarche, un rapport³ fut déposé, lequel devait enclencher un processus de prise de décision collective où il revenait aux diverses composantes du Département d'arrêter et de choisir, sur la base des matériaux fournis, les orientations, les options à favoriser.

Mais l'essentiel des difficultés logeait bel et bien ici: comment repérer, identifier et traiter les divers facteurs, les multiples paramètres pouvant marquer et conditionner les formes mêmes des programmes d'enseignement, les contenus des objets qu'ils traitent, les rapports pédagogiques qui les matérialisent? Mais comment aussi, ces contraintes mieux appréhendées et soupesées, dégager

2. Cette équipe était composée de quatre personnes, alors inscrites aux programmes de deuxième ou de troisième cycle du Département, soit: Roch Bibeau, Manon Bourgeois, Isabelle Perrault, Marcel Simard; et d'un professeur, Louis Maheu, qui en assumait la direction.

3. Roch Bibeau, Manon Bourgeois, Louis Maheu, Isabelle Perreault, Marcel Simard, *Problématiques du développement de la sociologie et modèles d'organisation et de gestion académiques de programmes d'enseignement supérieur en sociologie*, 2 tomes, Département de sociologie, Université de Montréal, novembre 1977, 500 p.

des possibles à inventorier, des choix et des options à faire? Était donc située au point nodal de notre démarche, toute la question des problèmes et des enjeux des itinéraires d'apprentissage et leurs diverses retombées.

Les problèmes et les enjeux des itinéraires d'apprentissage sont certes multiples. Nous avons tenté, quant à nous, d'en circonscrire quelques dimensions aptes à mieux préparer et fonder une intervention visant la réorientation de programmes d'enseignement. C'est ainsi que nous nous sommes attardés aux objets de la discipline, notamment du point de vue du découpage qu'il faut en faire pour identifier et organiser les matières académiques à diffuser. L'organisation globale et l'équilibre général des matières d'enseignement poussent, eux, à l'examen des structures de programmes de cycles supérieurs. Ces structures de programmes étant délogées, il faut encore les analyser sous l'angle des cheminements de formation qu'elles permettent.

La planification et l'actualisation des cheminements de formation, la qualité et l'intensité des politiques institutionnelles assurant leur encadrement constituent ainsi une composante non négligeable des problèmes et des enjeux des itinéraires d'apprentissage. Et par ce biais, nous rejoignons le thème des ressources consacrées à organiser et développer les programmes d'enseignement. Le regroupement des ressources, leur utilisation, puis l'analyse et le contrôle de leur rendement et de leur développement à court et à moyen terme rendent encore plus évident ce que toutes les autres dimensions des problèmes d'itinéraires d'apprentissage déjà impliquaient : on ne peut aborder de tels thèmes sans examen de la gestion d'un milieu institutionnel départemental.

Aussi la démarche que nous avons alors entreprise a-t-elle conduit à poser des problèmes de gestion. Tout particulièrement à un moment conjoncturel où des opérations de rationalisation de l'administration universitaire, tant locale que provinciale, ont été tentées, où des politiques de restrictions budgétaires, pour l'ensemble de l'appareil scolaire dont aussi l'enseignement supérieur, se font alarmantes, une telle dimension ne pouvait être esquivée. Nous entendions, cependant, revoir nos choix, nos priorités, nos programmes d'enseignement en affirmant une prise de position essentielle : de semblables processus visant à intervenir sur l'organisation et la planification d'activités académiques, y compris du point de vue de l'utilisation et de la gestion des ressources, peuvent et doivent tout d'abord être initiés et contrôlés par les unités de base d'une organisation universitaire.

Ce sont là, présentés succinctement, les divers facteurs et paramètres devant guider et orienter la démarche effectuée par l'équipe de recherche. Les pages qui suivent sont essentiellement consacrées, elles, à une présentation, plus synthétique et concise, de quelques-unes des dimensions du travail plus global qui fut alors réalisé.

Il sera question, d'abord, de l'impact, sur les itinéraires d'apprentissage et les programmes, des traditions, générales mais aussi locales, de la sociologie au niveau du traitement de ses objets. Divers traits, qui caractérisent certains objets enseignés et produits par la sociologie d'ici, mèneront à évoquer quelque peu les conditions sociales des pratiques professionnelles des universitaires s'occupant du développement de la discipline. Ensuite seront examinées

les retombées des cadres cognitifs de la sociologie sur les itinéraires d'apprentissage, y compris du point de vue du moment conjoncturel et de la qualité du développement paradigmatique de cette discipline des sciences de l'homme.

Puis nous verrons comment la «scientification» du social, des problèmes sociaux s'articule à une professionnalisation des sciences sociales, sociologie y compris, et, de là, pourquoi et comment ces processus enclenchent diverses contraintes marquant l'évolution des itinéraires d'apprentissage et des programmes. De multiples influences s'exerçant sur les programmes d'enseignement, sur les itinéraires d'apprentissage, origineront des perceptions, des attentes de la clientèle étudiante quant au marché du travail et ses traits réels ou appréhendés. Par ce biais, nous serons en mesure de repérer quelques-unes des aspirations de la clientèle étudiante quant à sa formation en sociologie.

Ce texte procède donc d'un choix : parmi toutes les dimensions d'une démarche plus englobante, nous mettrons d'abord en relief celles dont il vient d'être question. Les autres seront, le cas échéant, évoquées dans la mesure où le développement des thèmes retenus le permettra. Un accent particulier sera aussi mis sur les principales retombées que la démarche entreprise avait permis de dégager en termes d'itinéraires d'apprentissage à développer à l'occasion d'une réforme du programme d'enseignement des cycles supérieurs. Mentionnons finalement que ces pages veulent rendre compte d'une fraction d'un cheminement analytique permettant de préparer et d'organiser une intervention sur la structuration d'itinéraires d'apprentissage et de programmes d'enseignement. Il s'agit par là de contribuer aux préoccupations relatives à la méthodologie des opérations d'évaluation et de planification académiques et, ce faisant, de présenter certains aperçus, quelques traits monographiques de l'évolution du Département de sociologie de l'Université de Montréal.

* * *

A. CADRES COGNITIFS DE LA SOCIOLOGIE ET PROBLÈMES D'ITINÉRAIRES D'APPRENTISSAGE

D'où viennent les objets de la sociologie et quelles sont les traditions caractérisant, à ce sujet, l'évolution de la discipline ? Bien que nos préoccupations ne soient pas de nature strictement épistémologique, il n'était point question d'ignorer ces propensions de la sociologie sous-tendant son évolution analytique et théorique. Il ne s'agit pas tant d'évaluer la qualité et la profondeur logiques de ces influences ou de soupeser leurs effets analytiques pertinents. Il était plutôt de notre propos d'identifier certaines contraintes et caractéristiques marquant l'évolution analytique de la discipline, de manière à en dégager des enseignements au sujet de la planification et du développement des itinéraires d'apprentissage.

Quelles que soient les écoles de pensée, les traditions nationales, la pensée sociologique a progressé, notamment au moyen d'opérations abstraites formelles appliquées, d'une part, à des découpages relativement larges de processus sociaux (les problèmes de division du travail, les formes de la rationalité so-

ciale,...), ou encore, à des efforts d'intégration, plus ou moins serrée ou réussie, de propositions analytiques, souvent d'horizons disciplinaires multiples, relatives à divers phénomènes socio-économiques (les types sociétaux : société pré-industrielle, industrielle, post-industrielle ; l'opposition «folk»-urbain,...). Force est de constater que les objets abstraits formels, cumulés par la pensée sociologique et sur lesquels, de même qu'avec lesquels, elle opère au moyen de règles analytiques plus ou moins rigoureuses et raffinées, sont pratiquement sans frontière. Ils peuvent concerner des structures d'autorité ou encore de rationalité au sein de divers types sociétaux ; des processus d'industrialisation et de développement socio-économique de sociétés présentant des caractéristiques similaires ou différentes ; des modèles d'analyse tentant de repérer et d'expliquer diverses formes sociétales globales qui jalonnent l'histoire des rapports des hommes entre eux et avec les éléments matériels. Il n'est pas rare qu'apparentées à ces influences cognitives fassent régulièrement surface des préoccupations relatives, elles, à l'ouverture de la pensée sociologique à des objets abstraits formels conçus plus largement. Il s'agit de délester la discipline de contraintes stérilisantes menant à la fermeture de son champ, au découpage trop étroit de plusieurs de ses objets⁴.

D'un tout autre horizon viennent aussi des influences cognitives orientant le développement des objets de la pensée sociologique. Cette dernière possède une histoire, déjà assez longue et abondante, bien nourrie d'opérations analytiques pratiquées sur des objets, non seulement des plus partiels, mais encore des moins distants d'une réalité sociale qui se donne naturellement à l'observation. Il y a, dans une société, nombre de problèmes sociaux, ceux de l'alcoolisme, des relations entre groupes ethniques, des villes, de la famille, de la croissance des populations. Et les sciences sociales, notamment la sociologie, ont de tout temps été confrontées à ces réalités par trop observables. Des objets particuliers de la pensée sociologique — qui seront, par exemple, souvent dénommés spécialisation thématiques : sociologie des relations ethniques, de la famille, du bien-être social,... — trouveront là leurs racines.

Ces objets de la pensée sociologique ont rendu plus visible et manifeste la pratique sociologique ; ils en ont facilité l'ancrage dans le tissu social. Dans leur prolongement, se sont développées de multiples spécialisations professionnelles du social⁵ ; nous viendrons, dans un moment, aux répercussions qu'elles peuvent avoir sur les problèmes d'itinéraires d'apprentissage. Et puis il faut bien l'admettre, ces objets concrets réels ont sans doute mené, peut-être plus souvent qu'on ne le croit, à pratiquer des brèches au sein des traditions, souvent trop rigides, de la pensée abstraite, formelle. Affrontée aux problèmes des conflits et des relations stratégiques entre groupes d'intérêt, l'analyse des organisations a certes contribué à la remise en cause des théories du consensus social normatif, en tant que ciment de l'édifice sociétal ; l'analyse du développement social anarchique des villes, et de leurs nombreux déséquilibres, a sous-

4. Que l'on pense, par exemple, parmi les travaux les plus récents à ceux de : A. W. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, New York, Basic Books, 1971, notamment le chapitre 4 de la première partie ; S. Moscovici, *Essai sur l'histoire humaine de la nature*, Paris, «10-18», 1972 ; E. Morin, *la Méthode*, Paris, Seuil, 1977.

5. Voir à ce sujet l'intéressant travail de N. Herpin, *les Sociologues américains et le siècle*, Paris, P.U.F., 1973, notamment le chapitre 3 de la première partie.

tendu, à l'instar d'autres phénomènes sociaux, les interrogations quant à l'insuffisance d'une conception organiciste, souvent trop harmonieuse, de la croissance des corps sociaux ;...

Bref, les cadres cognitifs de la pensée sociologique manifestent deux pôles agissant, moins comme des extrêmes isolés, mais plutôt comme les points les plus distants d'un continuum comportant plusieurs autres points situés à l'intérieur de ces bornes et simultanément polarisés par l'une et l'autre d'entre elles. Un programme académique devra donc aménager des ouvertures vraisemblablement pour l'ensemble des composantes de ces cadres cognitifs.

Pour quiconque cherche, par ailleurs, à mettre au point des interventions collectives sur la planification et le développement de programmes académiques, s'impose la nécessité de dépasser ce premier langage par trop global et abstrait. Deviennent plus centrales les médiations par lesquelles les dimensions identifiées des cadres cognitifs constituent tout à la fois un ensemble de contraintes et de possibles, balisant le champ que peut occuper une intervention de planification de programmes académiques et d'itinéraires d'apprentissage. La démarche que nous avons développée a donc dû s'accommoder de la prise en considération de deux grands thèmes. Il s'agissait, d'une part, de mettre en relief ces traditions et caractéristiques du développement des objets en sociologie, y compris la sociologie canadienne et québécoise, qui marquaient le champ des contraintes et des possibles d'une opération de planification et de développement d'activités intellectuelles, d'itinéraires d'apprentissage.

D'autre part, des enseignements pouvaient encore être dégagés de préoccupations relatives cette fois à la qualité du développement analytique et théorique d'une discipline. Bien que leur application au domaine des sciences de l'homme ne soit pas sans poser de problèmes, on sait, depuis les travaux de T.S. Kuhn⁶, que les disciplines scientifiques mettent un certain temps à élaborer les principales lois analytiques de démonstration et d'expérimentation de leurs objets en des ensembles de propositions théoriques, de paradigmes, intégrés et transmissibles. Cette question de l'état du développement d'une discipline, du point de vue précisément de la systématisation de ses paradigmes, conditionne non seulement son rendement scientifique mais encore ses patterns d'institutionnalisation en milieu universitaire, et partant, ses tendances et ses difficultés au niveau même de la systématisation des types d'itinéraires d'apprentissage qu'elle empruntera. Ce n'est qu'après avoir parcouru ce cheminement que nous reviendrons aux principales retombées que ces développements appellent quant à une intervention possible sur des itinéraires d'apprentissage et un programme d'enseignement des cycles supérieurs à remodeler. Il s'agira alors de dégager ces dimensions des itinéraires d'apprentissage que les cadres cognitifs de la sociologie, son développement analytique, rendent, ici et maintenant, plus stratégiques.

6. Voir principalement, T. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Second edition, Chicago, University of Chicago Press, 1970.

A — 1) QUELQUES TRAITS CARACTÉRISTIQUES DES OBJETS DE LA SOCIOLOGIE CANADIENNE ET AMÉRICAINE

Le relevé systématique et détaillé des objets sociologiques traités et développés par les sociologues canadiens et québécois est une tâche qui n'a pas encore été entreprise. Et d'ailleurs, il manque encore bon nombre des instruments élémentaires qui rendraient possible une semblable tentative : des banques de données systématiquement développées ; des index analytiques complets des revues locales spécialisées en sciences sociales⁷ ; des publications regroupant des fiches de documentation relatives aux recherches entreprises et aux contributions de chercheurs à des revues spécialisées extérieures ;...

Si la sociologie canadienne ne s'est pas prêtée à une analyse systématique de ses objets, elle n'en a pas moins donné lieu à quelques études permettant d'identifier certaines tendances. J.E. Curtis *et al.*, par exemple, ont regroupé les diverses réponses de 453 sociologues et anthropologues canadiens (369 de langue anglaise et 84 de langue française) à qui on avait demandé, en 1968, d'identifier leurs champs de spécialisation. L'analyse de diverses dimensions de l'organisation sociale — les changements sociaux et culturels, l'organisation sociale elle-même, mais aussi de ce point de vue, l'analyse de communautés — et celle de certaines institutions et de problèmes sociaux particuliers — problèmes sociaux, famille et mariage, éducation, sociologie urbaine, stratification sociale, organisations formelles, travail, sociologie politique — retiennent une fraction importante des intérêts des sociologues et anthropologues canadiens. Si l'on ajoute à ces catégories globales les préoccupations théoriques puis des approches analytiques plus spécifiques comme la psychologie sociale, l'anthropologie culturelle puis sociale, l'ethnologie, l'on aura mis en relief les principaux centres d'intérêt des sociologues et anthropologues canadiens⁸. Selon les traditions universitaires locales, plusieurs des spécialisations thématiques nommées ou des approches analytiques mentionnées ne logeront pas sous le toit de départements de sociologie. C'est le cas des spécialisations anthropologiques, de la psychologie sociale, des problèmes de la déviance et de la criminalité.

Cherchant à distinguer la sociologie canadienne d'expression anglaise de la sociologie française, plutôt québécoise alors, J.E. Curtis *et al.* notent, à l'instar d'autres observateurs⁹, que les sociologues de langue française semblent développer une approche moins centrée sur l'individu, mais tournée davantage vers les phénomènes sociaux plus globaux¹⁰. Leur premier champ de

7. Outre certaines bibliographies relatives, entre autres aux sciences sociales, il existe un premier document du type des index analytiques : D. Béland, *la Revue des revues de recherches sociographiques, bibliographie*, Québec, Université Laval, Cahiers de l'I.S.S.H., 1974.

8. J. E. Curtis, D. M. Connor, J. Harp, « An Emergent Professional Community : French and English Sociologists and Anthropologists in Canada », *Information sur les sciences sociales*, vol. 9, n° 4, août 1970, p. 121.

9. Voir notamment, à ce sujet, F. G. Vallée, D. R. Whyte, « Canadian Society : Trends and Perspectives » in B. R. Blishen *et al.*, édit. *Canadian Society : Sociological Perspectives*, Toronto, MacMillan, 1968.

10. « ...there is some indication that the French researchers identify less with subspecialties focused at the individual social psychological level of analysis and to a greater extent with topics where social organizational and social structural systems are common units of analysis », J. E. Curtis *et al.*, *op. cit.*, p. 132.

spécialisation, plus souvent que ce n'est le cas pour leurs homologues anglophones, les mène à l'analyse de l'organisation sociale, en général, et des institutions sociales¹¹.

Et d'où viendrait cette propension, chez les sociologues canadiens d'expression anglaise, à lire le social au moyen de ce que J.E. Curtis *et al.* appellent un « individual realism » ? Essentiellement, soutiendront-ils, de la sociologie américaine, laquelle contrairement à la sociologie européenne, porterait semblable caractéristique. Ces auteurs rejoignent encore là d'autres observateurs¹² qui auront remarqué la vision parcellaire, morcelée et descriptive de la réalité sociale que véhicule bien souvent la sociologie américaine. Encore tout récemment, le rapport Symmons soulignait la très forte influence de la pensée américaine sur les sciences sociales canadiennes. En 1973-1974, 45% des professeurs de sociologie enseignant à plein temps dans les universités canadiennes étaient étrangers et 27% étaient d'origine américaine. Plus significatif encore : 61% des professeurs canadiens ont été formés aux États-Unis et seulement 18% au Canada¹³. Si le Québec était exclu des données sur la base desquelles ces proportions sont établies, ces dernières seraient beaucoup plus élevées.

L'« individual realism » de la sociologie américaine serait donc véhiculé par un corps professoral dont les affiliations académiques relèvent surtout de cet univers scientifique. Certains enjeux des cadres cognitifs de la pensée sociologique sont ainsi médiatisés par les traditions intellectuelles, les réseaux scientifiques des milieux académiques fréquentés par un corps professoral. Toute intervention sur un programme académique et sur les itinéraires d'apprentissage qu'il favorise ne pourra aisément échapper aux contraintes véhiculées par un corps professoral en termes de réseaux intellectuels et scientifiques influents qu'il fréquente.

Force est de remarquer que l'impact du champ sociologique américain sera d'autant plus intense qu'une proportion importante des productions sociologiques y voit le jour. Aussi n'est-il point inutile de mieux dégager certaines caractéristiques de la sociologie nord-américaine, notamment au niveau des programmes académiques des cycles supérieurs. Il ne s'agit point d'imposer la sociologie nord-américaine comme modèle normatif, il est plutôt question de tirer, le cas échéant, des enseignements d'un centre majeur de la production sociologique, enseignements que la pensée sociologique d'ici pourra utiliser et considérer en tout respect de ses propres traditions, caractéristiques et besoins.

11. J. E. Curtis *et al.*, *ibid*, p. 122-123. Il faut noter toutefois que la participation des sociologues de langue française à l'enquête, dont J. E. Curtis et les autres interprètent les résultats, est faible.

12. J. G. Vallée, D. R. Whyte, *op. cit.* ; G. Rocher « L'avenir de la sociologie au Canada », Communication à la « Société Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie », Winnipeg, mai 1970 et « L'influence de la sociologie américaine », Mémoires de la *Société Royale du Canada*, 4^e série, tome XI, 1973, pp. 75-79.

13. Commission sur les études canadiennes, T.H.B. Symmons, prés., *Se connaître soi-même : Rapport de la Commission d'enquête sur les études canadiennes*, 2 volumes, Ottawa, Association des Universités et Collèges du Canada, 1975.

Le tableau suivant, construit à l'aide d'un guide publié par l'American Sociological Association et complété par des informations recueillies au sein d'universités ontariennes non couvertes par cette publication, présente, par ordre d'importance numérique, les spécialisations thématiques développées dans divers départements de sociologie. Ce tableau rend ainsi compte de programmes de deuxième et de troisième cycles de 209 Départements américains (115 programmes des deux cycles et 94 programmes de 2^e cycle) et de 18 Départements canadiens (7 programmes des deux cycles et 11 programmes de 2^e cycle).

Notons, d'entrée de jeu, que ces divers départements américains et canadiens se reconnaissent des enseignements spécialisés tant en théories sociologiques qu'en méthodologies qualitative et quantitative (y compris « mathemat-

Tableau 1

Spécialisations thématiques développées par divers Départements américains (209) et canadiens (18)¹ de sociologie, par ordre d'importance numérique

					Échelle graduée de l'attention accordée à diverses spécialisations
Théorie sociologique	Déviance, désorganisation sociale	Méthodologie quantitative	Criminologie Délinquance	Psychologie sociale	65% (145/227) des Départements retiennent ces spécialisations
157/14 ²	155/9	153/13	145/10	145/11	
Organisation sociale, formelle, complexe	Minorités, relations ethniques	Stratification, mobilité sociales	Mariage Famille	Démographie	40% (92/227) des Départements retiennent ces spécialisations
139/14	124/11	118/11	117/8	116/8	
Sociologie urbaine	Changement social	Méthodologie qualitative	Communautés	Sociologie médicale	
11/7	109/12	105/8	98/7	92/6	
Sociologie politique	Sociologie des rôles sexuels	Histoire de la sociologie, de la pensée sociale	Occupations professions	Religion	24% (54/227) des Départements retiennent ces spécialisations
87/7	87/9	82/5	82/12	76/8	
Mouvements sociaux, « <i>collective behavior</i> »	Éducation	Sociologie appliquée, « <i>evaluations research</i> »	Développement, modernisation	Sociologie comparative, macrosociologie	
74/5	74/8	72/1	71/11	70/8	5% (12/227) des Départements retiennent ces spécialisations.
Sociologie des petits groupes	Corrections Pénologie	Gérontologie sociale (personnes âgées)	Socialisation	Sociologie de la connaissance	
66/6	64/5	59/2	59/5	54/8	24% (54/227) des Départements retiennent ces spécialisations
Sociologie du travail	Écologie humaine	Sociologie du droit	Communications opinion publique	Sociologie industrielle	
52/8	48/2	45/4	43/4	43/7	
Contrôle social	Sociologie de la science	Sociologie rurale	« <i>Mathematical sociology</i> »	Sociologie de la culture	
42/2	34/1	30/4	29/0	26/7	5% (12/227) des Départements retiennent ces spécialisations.
Sociologie de l'environnement	Sociologie de la littérature, de l'art	Loisirs, sports Récréation	Sociologie économique	Sociologie des conflits mondiaux	
23/1	22/1	22/2	20/2	14/0	5% (12/227) des Départements retiennent ces spécialisations.
Sociologie du langage socio-linguistique	Sociologie militaire	Biosociologie			
12/2	9/10	8/2			

¹ Ce tableau ne couvre qu'un seul Département québécois de sociologie, Concordia-S.G.W.U. Les Départements canadiens de sociologie dont les programmes ont été relevés, sont ceux des universités: d'Alberta, de Calgary, Carlton, de Guelph, Lakehead, McMaster, du Manitoba, Memorial of Newfoundland, du Nouveau-Brunswick, d'Ottawa, de la Saskatchewan, de Toronto, de Victoria, de Waterloo, de Western Ontario, de Windsor, York.

² Le premier chiffre indique le nombre total de Départements de sociologie où l'on trouve la spécialisation thématique en question. Le deuxième chiffre indique le nombre de Départements canadiens de sociologie, déjà inclus dans le total, où l'on trouve la même spécialisation thématique.

ical sociology») : près des trois quarts de ces Départements développent des enseignements en théories et en méthodologie quantitative, la méthodologie qualitative est le fait, elle, d'un département sur deux. Caractéristique impressionnante se dégageant de ce tableau : la très grande importance accordée aux diverses spécialisations thématiques traitant de déviance, de désorganisation sociale, de délinquance, de criminologie et de pénologie. Si on les additionnait les unes aux autres, elles s'affirmeraient, d'emblée, comme les activités académiques polarisant le plus l'attention des programmes académiques des cycles supérieurs en sociologie. Pourquoi une telle insistance à propos de la déviance et de la punition ; les travaux de M. Foucault¹⁴ auraient-ils une résonance contemporaine plutôt insoupçonnée ?

Outre des spécialisations thématiques centrées sur des institutions sociales particulières — la famille et le mariage, la ville, les organisations, la médecine, la politique, les professions, la religion, l'éducation — ou sur des problèmes sociaux particuliers — la déviance et la désorganisation sociale, déjà mentionnées, les relations ethniques, la gérontologie — il est encore des spécialisations thématiques embrassant des perspectives analytiques trans-institutionnelles et intégratrices. De telles spécialisations thématiques, sur le continuum des cadres cognitifs de la pensée sociologique comportant les deux pôles des objets abstraits formels et des objets concrets réels, occuperaient une position plutôt médiane vraisemblablement caractérisée par une forte capacité d'intégration analytique de courants théoriques et de corpus de données. Il s'agit de ces spécialisations s'intéressant au changement social, au développement et à la modernisation, à la sociologie comparative, dite souvent macrosociologie ; un tiers à la moitié des départements, le cas échéant, s'intéresseraient à de tels enseignements. D'autres spécialisations thématiques devraient être rapprochées de celles-ci dans la mesure où, elles aussi, pourraient s'avérer des spécialisations trans-institutionnelles, à vocation d'intégration analytique. C'est le cas de l'organisation sociale en tant que thème général — que nous avons eu du mal à départager ici de l'étude des organisations formelles —, de l'analyse des communautés, des mouvements sociaux ou des conduites non institutionnalisées (« *collective behavior* »), de l'histoire de la sociologie et de la pensée sociale, de manière moins importante puisque moins de départements s'y intéressent, de l'étude de la socialisation et du contrôle social. D'une certaine manière, l'analyse de la stratification et de la mobilité sociales n'est peut-être pas, dans certains cas, si distante d'une telle approche analytique.

Bien entendu, pareil éventail de spécialisations thématiques, plus ou moins riche et développé dans un département de sociologie donné, ne traduit pas l'importance relative plus régulièrement accordée à ses diverses composantes potentielles¹⁵. Tout au plus saisit-on la plus ou moins grande fréquence relative

14. M. Foucault, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

15. On dispose d'un indicateur bien indirect de l'importance accordée à certaines spécialisations thématiques par divers départements de sociologie. En 1969, l'éditeur de l'*American Sociologist* demandait aux départements américains de sociologie les plus hautement cotés, suite à des évaluations faites par A.M. Cartter — *An Assessment of Quality in Graduate Education*, Washington, D.C. American Council of Education, 1966 — de lui adresser copie des questions composant les examens compréhensifs de 3^e cycle de leur département respectif. Un relevé systématique des questions publiées par la revue indique : que ces départements (18 sur 20 ont répondu mais deux n'avaient pas, à ce moment, d'examen compréhensif écrits standards) accordent une très nette attention aux

accordée par l'ensemble des départements à l'une ou l'autre de ces spécialisations.

Bien que la caractéristique de l'« individual realism » de la sociologie américaine semble bien acquise — M.A. Coulson et D.S. Riddell¹⁶, dans leur introduction à la sociologie, soulignent, par exemple, que les textes américains et européens d'introduction à la sociologie divergent, ces derniers pratiquant une approche plus historique, plus de l'ordre de la structure sociale — ces dernières données, trop globales en quelque sorte, ne permettent pas vraiment de retracer une telle caractéristique. Elles arriveraient facilement, par ailleurs, à en questionner le caractère trop univoque, peut-être même un peu indistinct. Les programmes académiques des cycles supérieurs en sociologie nord-américaine accordent tout de même une place non négligeable à des objets marqués d'une certaine propension à l'intégration analytique; ces programmes ne sont pas non plus complètement fermés, semble-t-il, aux comparaisons d'une structure sociale à une autre, d'une société à une autre. S'il y avait des enseignements, à propos des itinéraires d'apprentissage, à tirer de ces tendances de la sociologie nord-américaine, ne faudrait-il pas, plus qu'au niveau d'un découpage ou d'un repérage original, novateur de spécialisations thématiques, les trouver dans cette dernière voie? On aurait ainsi tort d'estimer que les seules contraintes déterminantes que pourrait exercer, sur l'avenir de la discipline, un tel centre majeur de production sociologique, seraient liées à une certaine professionnalisation des technologies du social, au travers d'une prolifération de spécialisations thématiques.

A — 2) QUELQUES TRAITES CARACTÉRISTIQUES DES OBJETS DE LA SOCIOLOGIE QUÉBÉCOISE

Nous avons déjà remarqué, à propos de la sociologie québécoise plus strictement francophone, qu'elle serait plutôt tournée vers les phénomènes sociaux plus globaux. D'aucuns noteront encore que les travaux des sociologues québécois francophones ont été essentiellement axés sur la fondation sociale québécoise. Des années 1954 à 1960, on peut relever d'importantes recherches, à l'Université Laval, portant sur le Québec : la mobilité professionnelle intergénérationnelle, les travailleurs en forêt et la mobilité en milieu rural, les conditions de vie des salariés québécois, le logement urbain à Québec, l'analyse des comportements économiques et idéologiques,... À l'Université de Montréal, au cours de la même période, les recherches diffèrent quelque peu mais touchent aussi le milieu social québécois : dessin démographique et social de la métropole, problèmes et statut des immigrants, planification des naissances,

méthodologies sociologiques (y compris les statistiques et les mathématiques), aux théories, à la psychologie sociale; qu'ils portent un intérêt manifeste à des spécialisations thématiques manifestant une certaine perspective d'intégration analytique : changement social, organisation sociale (se distinguant des organisations formelles), sociologie comparative, socialisation; qu'ils n'ont pas abandonné, par ailleurs, un ensemble de spécialisations thématiques plus classiques : organisations formelles, démographie et écologie, stratification et mobilité sociales, délinquance et désorganisation, problèmes urbains, connaissance, relations ethniques, famille, religion... Voir, The Editor, « Written Doctoral Examinations in Sociology in Some Leading Universities », in *The American Sociologist*, vol. 4, n° 3, 1969.

16. M.A. Coulson, D.S. Riddell, *Approaching Sociology, A Critical Introduction*, London, Routledge and Kegan Paul, 1970, chap. 1.

continuité et changement au Canada français, structures familiales et parentales, problèmes religieux et diverses monographies,... Bref, un portrait global des principaux travaux de recherches des années passées de la sociologie québécoise, selon J.-C. Falardeau, comporterait les spécialisations thématiques suivantes : sociologie régionale et urbaine, structures sociales et mouvements sociaux, travail, éducation, jeunesse, santé et médecine, politique, idéologies et culture, études globales sur la société québécoise, travaux de théorie et de méthode¹⁷.

Et, tout au cours des ans, l'enseignement dans les principaux Départements francophones de sociologie devenait de plus en plus différencié. Du début des années cinquante à la fin des années soixante — tant à l'Université Laval qu'à l'Université de Montréal, mais aussi avec des variantes, plus locales, dans l'une ou l'autre institution — un mouvement multiforme se dessine. La sociologie redéfinit ses rapports avec les disciplines-frontières, comme la philosophie et la morale; elle se différencie d'autres disciplines des sciences sociales : par un processus de segmentation, elle participera à l'émergence qui de l'anthropologie, qui de la démographie, qui de la criminologie, lesquelles s'en détachent et développent leurs propres programmes d'enseignement. Puis, à côté de la méthodologie et de la théorie sociologiques, se développent plus particulièrement des enseignements de sociologies spécialisées. Et dans l'un et dans l'autre Départements des universités mentionnées, les sociologies spécialisées regroupent, au début des années soixante-dix, près de 60% de tous les enseignements¹⁸. Processus qui couronnait les efforts déployés par la discipline, en milieu québécois, pour se bien différencier des autres et mieux conquérir son intégrité et sa légitimité théoriques et paradigmatiques.

Après avoir un peu adopté, comme champs de spécialisations, ceux que lui amenaient les personnes qu'il embauchait, le Département de sociologie de l'Université de Montréal s'est adonné à des opérations de classification et de clarification de ces profils spécialisés. Au milieu des années soixante, il lançait des laboratoires internes au Département, ayant comme mission de regrouper la recherche et une partie des enseignements des cycles supérieurs. Les laboratoires chapeautaient, au départ, les champs de spécialisations suivants : l'éducation, la culture, la religion, le travail, la psychologie sociale, les relations ethniques et les problèmes urbains. Un peu plus tard fut ajouté un autre laboratoire, soit celui de la sociologie du développement, de la planification et de l'aménagement. On constatera, par ailleurs, au début des années soixante-dix, que cette formule des laboratoires n'est pas des plus efficaces, les laboratoires de sociologie urbaine, de sociologie de la religion et celui des relations ethniques rencontrant les plus grandes difficultés d'opération.

Enfin, au printemps 1973, à l'occasion de la mise au point d'un plan de développement quinquennal, le Département procède à un regroupement de ses activités d'enseignement de tous les cycles sous six grandes catégories de cours.

17. J. C. Falardeau, « Antécédents, débuts et croissance de la sociologie au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 15, nos 2-3, 1974.

18. M. Fournier, *Institutionnalisation et différenciation de disciplines scientifiques dans une situation de double dépendance*, thèse de doctorat, Paris, E.P.H.E., 1974 et « La sociologie québécoise contemporaine », *Recherches sociographiques*, vol. 15, nos 2-3, 1974.

Outre les cours de théorie et de méthodologie, on y identifiait quatre aires de spécialisations thématiques : éducation et psycho-sociologie ; connaissance et culture ; sociétés industrielles et organisation sociale ; économie et développement. Ces catégories¹⁹, pour sûr, donnent une grande impression d'ordre et de simplicité, mais sont-elles vraiment en mesure de garantir une véritable inter-pénétration, planification et coordination de programmes d'enseignement et de leur contenu, même une visée d'intégration analytique d'approches disciplinaires et paradigmatiques ?

Nous avons fait état, jusqu'à présent, en ce qui a trait au Département de sociologie de l'Université de Montréal, de certaines traditions relatives aux objets autour desquels s'organisaient ses programmes d'enseignement et de recherche ; de telles traditions matérialisant un certain nombre de contraintes et ouvrant aussi à certains possibles quand vient le moment d'organiser et de planifier des itinéraires d'apprentissage. Mais, avant d'engager de telles conclusions, revenons à cette question des traditions du Département, au niveau des objets d'enseignement et de recherche, par le biais cette fois des mémoires et thèses produits au Département. On avait déjà observé que, du milieu des années cinquante au début des années soixante-dix, les mémoires de maîtrise du Département appartenaient principalement à trois grandes spécialisations thématiques : la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et des idéologies et la sociologie du travail et du mouvement ouvrier. À la même période, le Département de sociologie de l'Université Laval, avec une production quelque peu réduite par rapport à celle de son équivalent montréalais, investissait surtout des secteurs tels la théorie sociologique et la méthodologie ; la sociologie rurale et les problèmes du développement régional ; l'éducation ; le travail et le mouvement ouvrier²⁰. Semblable classification n'apporte aucune précision quant à l'approche analytique utilisée ; il est vraisemblable, par exemple, qu'une approche psycho-sociologique ait été assez fréquemment utilisée et dans l'un et dans l'autre départements.

Première approximation qui permet d'établir que la production des mémoires et thèses semble non seulement concentrée, mais encore elle le serait en fonction, grosso modo, de quelques-unes des spécialisations thématiques

19. C'est quand on examine de plus près leur contenu que le relief de ces catégories peut être le mieux saisi : leurs composantes plus détaillées détiennent davantage la clef de leur signification que le titre synthétique plus global coiffant chaque catégorie. Au point où, cette condition étant remplie, on ne voit plus beaucoup de distinctions entre le programme du département, à ce moment, et celui des autres départements de sociologie du Québec. C'est là la très nette impression que laissera la lecture d'un document préparé à la demande du Conseil des Universités — C.U.Q., Comité des programmes, *Dossier sociologie ; programmes de 2^e et de 3^e cycles, Rapport du groupe de travail et commentaires des membres du «panel», Québec, C.U.Q., 1974. Notons que ces catégories comportent les éléments suivants : sous éducation et psycho-sociologie, sociologie de l'éducation, psycho-sociologie des petits groupes, intervention psycho-sociologique, théorie des systèmes généraux ; sous connaissance et culture, sociologie des systèmes symboliques, de la littérature, de la science, des communications et analyse des infra et superstructures ; sous sociétés industrielles et organisation sociale, sociologies du droit, de l'administration publique, de la santé et du bien-être social, du travail, de la stratification sociale, des occupations et professions, des élites et des états, des sociétés industrielles, des conflits et sociologie urbaine ; sous économie et développement, sociologies des entreprises et politiques économiques de l'État, de l'autogestion, de la planification et de l'aménagement, de l'organisation, du développement des structures sociales et du développement en Amérique latine.*

20. M. Fournier, « La sociologie québécoise contemporaine », *op. cit.*, p. 196.

déjà mises en relief par le département; aussi un examen plus poussé de la production des mémoires et thèses nous permettra-t-il d'y voir un peu clair.

Depuis la fondation du Département au milieu des années cinquante jusqu'à l'automne 1980, on dénombre 261 mémoires de maîtrise et 28 thèses de doctorat. Les années 1968 à 1972 ont été particulièrement productives en ce qui a trait aux mémoires : on y relève 102 mémoires produits; la période qui suit, 1973 à 1977, semble indiquer un léger fléchissement quant à la période précédente avec près de 85 mémoires. Cette tendance à la baisse s'accroîtrait depuis. En effet, pour les années 1978 à 1980 (septembre 1980) — laps de temps représentant à peu près la moitié de l'étendue des périodes, immédiatement précédentes, auxquelles il est comparé — le nombre des mémoires produits atteint, à ce jour, la somme de 27. Ces résultats portés, par estimation, sur une période équivalente de cinq ans, manifesteraient une réduction considérable des mémoires produits. Notons par ailleurs (Voir annexe I) que depuis le début des années soixante-dix, et les inscriptions à la maîtrise et le nombre de diplômés du premier cycle, au Département, évoluent globalement à la baisse; bien que et pour l'un et pour l'autre indicateurs, la tendance soit renversée dans la deuxième moitié des années soixante-dix. Quant aux thèses de doctorat, leur nombre restreint, 28 au total depuis la fondation du Département, ne permet pas aisément d'identifier des tendances. Si ce n'est qu'avant 1974, le Département n'avait accordé qu'un seul doctorat; de 1974 à 1977 il en accordait 11; puis de 1978 à 1980, il produira 15 doctorats en tout, la seule année 1978 apportant pas moins de 10 doctorats. Cette hausse subite ne constituerait pas une tendance très ferme, cependant, dans la mesure où l'année 1980, non encore terminée il est vrai, n'a pas amené un seul doctorat (six à sept manuscrits font cependant l'objet de délibérations de jurys de doctorat).

Le tableau suivant rend compte de tous les mémoires déposés au département en fonction de leur spécialisation thématique prédominante. Au-delà de la simple spécialisation thématique, certains traits, relatifs au découpage et à la construction de l'objet, à l'approche analytique utilisée, ont été, le plus souvent possible, mis en relief²¹. On constatera alors une concentration des mémoires produits autour de spécialisations thématiques relativement précises et déjà autrement identifiées par le Département. En effet, les mémoires ont tendance à être produits dans des champs globaux désignés, en général, comme aires de spécialisation du programme, ou comme frontières démarquant, un moment, les laboratoires. Aussi, sont-ils abondants en sociologies de l'éducation, de la connaissance et de la culture (analyse des idéologies comprise), des classes sociales et des mouvements sociaux, de l'économie, de la stratification et de la mobilité sociales.

21. Une approche plus raffinée, sur la base d'analyses plus systématiques de contenu, aurait pu être utilisée. Nous cherchions plutôt, quant à nous, à dégager le caractère dominant du découpage d'un objet à l'intérieur du champ d'une spécialisation thématique. Par exemple, en sociologie de l'éducation, nous précisons si le mémoire traite d'un problème de ressources humaines dans un milieu scolaire donné ou d'inégalités sociales caractérisant des populations étudiantes, etc. Il va sans dire que les résultats consignés dans ce tableau permettent, au mieux, de dégager certaines tendances générales; il s'impose de ne pas traiter les informations statistiques produites de manière trop rigide et absolue.

Viennent ensuite des champs comme les sociologies du travail et de la famille, l'analyse des communautés, puis la sociologie de la condition féminine qui fut (avec l'éducation) des plus actives au cours des dernières années. Le champ de la psycho-sociologie, dans la mesure où il se prête à une certaine identification²², peut aussi être reconnu comme un secteur assez actif de la production sociologique du Département.

Tableau 2

Classification des mémoires déposés au Département de sociologie de l'Université de Montréal entre 1955 et 1980 (septembre), par thèmes et sous-thèmes

	1955-1967	1968-1972	1973-1977	1978-1980	Total
1. <i>Éducation</i>	7	20	8	2	37
a) Analyse d'institutions	1	1	1	—	3
b) Problèmes relatifs au personnel (caractéristiques sociales et attitudes des enseignants)	3	3	—	—	6
c) Problèmes de pédagogie (transmission du savoir, valeurs)	—	4	2	1	7
d) Inégalités socio-économiques (appareil scolaire et sélection, aspirations, valeurs, représentations)	3	10	4	1	18
e) Autres	—	2	—	—	2
2. <i>Culture et idéologie</i>	8	17	8	2	35
a) Analyse théorique et pratique des idéologies	5	9	4	1	19
b) Production culturelle, arts groupes artistiques	2	7	—	1	10
c) Nouvelle culture, contre-culture	—	1	2	—	3
d) Autres (échange culturel, humour)	1	—	2	—	3
3. <i>Classes sociales et mouvements sociaux</i>	5	9	18	2	34
a) Analyse théorique et pratique (conjuncturelle) des rapports sociaux de classes	—	2	10	—	12

22. Cette spécialisation thématique, du point de vue d'une semblable classification, est des plus difficiles à travailler. Non seulement certains objets peuvent donner lieu à des approches psycho-sociologiques — ce que nous avons tenté de contrôler en les intégrant, sauf dans un cas plus douteux, dans la catégorie psycho-sociologie — mais encore il n'est pas toujours aisé de distinguer ce qui appartient à cette spécialisation de ce qui lui échappe. Notre classification a pu sous-estimer cette spécialisation: du moins, est-ce l'impression que l'on a quand on constate, au moyen de statistiques nominales, que les professeurs du département ouvertement identifiés entre autres à cette approche, ont dirigé beaucoup plus de mémoires que les effectifs classés dans cette catégorie ne le manifestent.

	1955-1967	1968-1972	1973-1977	1978-1980	Total
b) Mouvement ouvrier (syndicalisme et conscience ouvrière)	4	4	3	—	11
c) Autres (mouvement étudiant, mouvement coopératif, mouvements sociaux populaires)	1	3	4	2	10
4. <i>Travail</i>	3	5	2	2	12
a) Problèmes de la division sociale du travail (déqualification-qualification...)	3	2	2	1	8
b) Évolution des marchés du travail, chômage	—	3	—	1	4
5. <i>Groupes socio-occupationnels</i>	3	6	3	2	14
a) Stratification, mobilité socio-occupationnelles	—	2	1	2	5
b) Analyse de groupes professionnels	3	4	2	—	9
6. <i>Sociologie économique</i>	1	6	14	4	25
a) Développement économique, planification	—	4	8	1	13
b) Analyse d'entreprises (structure, pouvoir et contrôle, environnement)	1	2	6	3	12
7. <i>Analyse de communautés, de groupes sociaux d'appartenance</i>	5	3	1	—	9
a) Monographie de communautés	4	3	—	—	7
b) Représentations collectives de groupes sociaux, de communautés	1	—	1	—	2
8. <i>Sociologie urbaine</i>	1	5	4	—	10
a) Logement, habitation	—	—	1	—	1
b) Mouvements sociaux urbains, animation sociale, organisation communautaire	1	2	1	—	4
c) Associations volontaires en milieu urbain (participation, membership, loisirs)	—	3	1	—	4
d) Autres	—	—	1	—	1
9. <i>Famille</i>	2	3	6	1	12
a) Famille et organisation sociale	—	2	3	1	6
b) Représentations, aspirations, rôles familiaux	—	1	1	—	2
c) Mariage, natalité	2	—	2	—	4

	1955-1967	1968-1972	1973-1977	1978-1980	Total
10. <i>Femmes et conditions féminines</i>	1	5	1	4	11
a) Femme et organisation sociale	—	3	1	3	7
b) Problèmes des rôles sociaux féminins, représentations, aspirations	1	2	—	1	4
11. <i>Religion</i>	3	5	1	1	10
a) Analyses d'institutions, de communautés	2	2	1	—	5
b) Attitudes, comportements, valeurs	1	3	—	1	5
12. <i>Analyses psycho-sociologiques</i>	—	6	4	1	11
13. <i>Problèmes de santé et de bien-être social</i>	3	—	2	1	6
14. <i>Sociologie politique</i>	—	1	4	—	5
a) État et formation sociale	—	—	1	—	1
b) Appareil d'état et bureaucratie	—	1	2	—	3
c) Sociologie politique électorale	—	—	1	—	1
15. <i>Thèmes divers</i>	4	11	10	5	30
a) Problèmes méthodologiques	—	—	2	—	2
b) Analyse épistémologiques (auteurs, courants, concepts)	—	—	2	1	3
c) Communication, mass-média	1	1	1	1	4
d) Écologie	—	—	1	—	1
e) Sexualité (attitudes, comportements)	—	4	—	—	4
f) Délinquance	1	—	—	1	2
g) Relation ethnique	1	2	—	1	4
h) Autres	1	4	4	1	10

Si l'on utilisait, cependant, les catégories mises au point (elles sont aussi identifiées dans le tableau) pour caractériser comment certains objets traités par ces mémoires avaient été construits, on ajouterait quelques éclairages nouveaux à cette classification des mémoires. C'est ainsi, par exemple, que le thème des inégalités socio-économiques, puis dans son prolongement, celui des classes et des rapports de classes, semble avoir beaucoup retenu l'attention. Dans l'aire de la spécialisation thématique de l'éducation, ce thème est très présent; de même les analyses du mouvement ouvrier et des rapports sociaux de classes comptent pour beaucoup au sein de la spécialisation thématique dénommée classes sociales et mouvements sociaux. Notons encore l'importance

de quelques sous-thèmes, dont ceux qui relèvent de l'analyse de la division du travail et des études sur les occupations professionnelles; et dans un tout autre domaine, le sous-thème des analyses d'idéologies. Alors que des sous-thèmes sont à la hausse, c'est le cas des analyses relatives à l'entreprise, au développement économique et à la planification, d'autres perdent beaucoup d'importance avec les années. Et tout particulièrement, les divers sous-thèmes appartenant aux analyses de communautés, puis ceux relevant de l'étude des religions.

Valable tout d'abord pour les mémoires de maîtrise, cette ventilation est, à peu près, reproduite par les thèses de doctorat, bien qu'ici les effectifs soient moindres. C'est ainsi que six thèses relèvent du domaine de l'éducation; trois de la culture et de l'idéologie, puis de la sociologie de la famille; deux chacune des sociologies économique, politique, de la stratification sociale, de la psycho-sociologie, des classes sociales et des mouvements sociaux.

Le constat, auquel mènent ces résultats, soulève tout de même quelques problèmes: d'une part, en effet, on peut relever une certaine convergence entre les tendances manifestées par la production des thèses et des mémoires et les champs de spécialisations thématiques repérés par le département. Mais d'autre part, les étudiants rencontrés dans les interviews — panels, menés dans le contexte de ce projet, affirmaient très souvent ne pas choisir le Département, comme milieu d'études, à cause de spécialisations particulières. La plupart des groupes d'étudiants interrogés, qu'ils soient en scolarité active ou en rédaction de mémoire de thèse ou qu'ils aient terminé le programme de deuxième ou de troisième cycle, ajoutaient même qu'il leur était impossible d'établir si le Département avait de telles aires et, plus encore, d'identifier, le cas échéant, lesquelles précisément le caractériseraient.

Plusieurs raisons pourraient être avancées pour rendre compte de ces tendances un peu contradictoires. Le regroupement, sous forme de grandes catégories, de spécialisations thématiques utilisé pour donner cohérence, ordre et simplicité aux programmes d'enseignement n'est peut-être pas facilement perceptible, dans la mesure où les vraies concentrations ou spécialisations, si elles se produisent, interviennent à un autre niveau de découpage des objets. Les rapports entre catégories globales et spécialisations demeurant ambigus et peu explicites, ajouteraient à la confusion. Par ailleurs, et les résultats présentés ci-dessus facilitent une telle interprétation, les objets traités en sociologie ont une certaine histoire sociale: le temps, les conjonctures les marquent. Aussi, certains objets sont davantage fréquentés à certains moments qu'à d'autres: semblable fluidité ne favorisant pas une identification claire et précise de spécialisations attachées à un milieu départemental. Au-delà des simples problèmes de communication et d'information déficientes, il faudrait encore souligner que la très faible visibilité des champs d'études effectivement investis par le Département relève de la très nette désarticulation entre l'enseignement et la recherche caractérisant plusieurs disciplines des sciences humaines. Nous viendrons, dans un moment, à cet aspect du problème, mais pas avant d'avoir soulevé la question de l'origine de ces objets auxquels le département s'est adressé.

La propension des sociologues québécois, de langue française, envers ce que J.E. Curtis et les autres appellent le « *social realism* » ne saurait être contredite par les résultats présentés au sujet des mémoires et thèses ; une telle expression appliquée à la sociologie d'ici n'est sans doute pas plus heureuse et significative, cependant, que celle d'« *individual realism* » déjà utilisée pour la sociologie nord-américaine. L'écart perçu entre toutes ces traditions sociologiques n'est pas nécessairement bien rendu par une telle manière de le traduire.

Quant à la sociologie québécoise de langue française, on aura remarqué son statut de champ intellectuel un peu particulier. Tout se passe, en effet, comme si les rapports de la sociologie québécoise avec les objets de la pensée sociologique, avec ses traditions, avec les paradigmes la caractérisant, se faisaient à travers des écoles et des courants sociologiques diversifiés. C'est ainsi qu'un relevé des citations produites par des articles, parus dans la revue *Recherches sociographiques* entre 1960 et 1970, permet de conclure que plus de la moitié des auteurs cités ne sont pas canadiens : un tiers étant américains et près d'un cinquième, français²³. Les traditions sociologiques de référence de la sociologie québécoise de langue française sont vraisemblablement européennes et américaines, peut-être même avant d'être canadiennes. Ces réseaux intellectuels ne comptent pas seulement avec des références bibliographiques pour se constituer : les affiliations académiques d'un corps professoral donné, soit les lieux utilisés au titre de la formation académique, permettront de matérialiser davantage certains réseaux intellectuels d'influence. D'autant plus que les regroupements scientifiques et professionnels postérieurs, de même que la pratique professionnelle de chacun, amèneront fréquemment à renouveler et à répéter l'impact des réseaux intellectuels déjà fréquentés au moment de la formation²⁴.

Les professionnels universitaires de la sociologie québécoise, de même que ceux recrutés par le Département de sociologie de l'Université de Montréal, ont intensément fréquenté les milieux européens de la sociologie. Au début des années soixante-dix, les professeurs de sociologie ayant étudié en Europe constituent tout près de 60% du corps professoral à Laval, près de 73% à l'U.Q.A.M. (l'Université du Québec à Montréal) et 64% à l'Université de Montréal²⁵. À ce dernier endroit, à la fin des années soixante-dix, la proportion des détenteurs d'une formation européenne était de près de 55%, ceux ayant acquis une formation américaine composaient un tiers du corps professoral, les autres ayant été formés au Canada. Beaucoup de ces professionnels universitaires de la sociologie québécoise de langue française sont d'origine canadienne toutefois, soit près des trois quarts de cette population²⁶.

23. M. Fournier, *Institutionnalisation et différenciation de disciplines...*, op. cit., 1974 et « De l'influence de la sociologie française au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 13, 1972.

24. Sur l'importance des réseaux intellectuels d'abord fréquentés au moment de la formation acquise en milieu académique, en tant que facteur marquant le développement d'une activité scientifique d'une société donnée, voir : G. Basalla, « The Spread of Western Science », *Science*, n° 146, 1967, p. 611-620 et J. Ben-David, *The Scientist's role in Society*, New York, Prentice-Hall, 1971.

25. M. Fournier, *Institutionnalisation et différenciation*, op. cit., 1974.

26. Commission sur les études canadiennes, T.H.B. Symmons, prés., *Se connaître soi-même...*, op. cit.

Ces données ne sauraient mener à la conclusion que la sociologie américaine n'exerce qu'une faible influence sur la sociologie québécoise francophone. La proximité même d'un centre de production sociologique d'une telle importance se manifeste par bien des traits. En milieu universitaire, la sociologie québécoise s'est développée au moyen d'une structure académique, le Département, et à l'aide de programmes d'enseignement gardant beaucoup de liens de parenté avec l'environnement universitaire américain. Les moyens d'enseignement et de recherche, auxquels il est fait appel, empruntent souvent au monde de la sociologie américaine; sans compter ces formes de liens entre champs intellectuels, maintenant dépassés, qui constituaient le milieu social local en terrain, en champ d'intervention et d'investigation pour la sociologie américaine qui y réalisait parmi les plus importantes recherches entreprises localement par la discipline. Les travaux de E.C. Hughes et de H. Miner ont notamment joué une telle fonction²⁷. Ce diagnostic, bien sûr, s'applique aussi à la sociologie pratiquée au Département: parmi d'autres influences, la sociologie américaine a marqué et marque encore nos programmes d'enseignement. Semblable tendance ne saurait être niée. Tant et si bien, ce trait s'ajoutant aux autres consignants l'impact de la sociologie européenne sur notre pratique sociologique, qu'une interrogation s'impose: déjà bien développées et fournies en ressources de tous ordres, comment une pensée et une pratique sociologiques conquièrent-elles leur champ et deviennent-elles, retraduisant toutes ces influences, véritablement nationales?

Parmi les contraintes s'exerçant sur la planification, l'organisation de programmes académiques et la mise au point d'itinéraires d'apprentissage, il y a donc les traditions et les influences que véhiculent un milieu universitaire, avec ses structures de gestion et de programmes, et un corps professoral, avec les cheminements intellectuels et professionnels le caractérisant. Et l'un et l'autre ne sont malléables à l'infini; d'autant plus, dans le cas du corps professoral, que le milieu universitaire contemporain devait être le siège d'une de ses mutations les plus conséquentes.

Les travaux de C. Jencks et D. Riesman²⁸, notamment, auront mis ce trait en relief: la «révolution académique» qui a marqué les systèmes universitaires contemporains a préparé, tout en se nourrissant d'elle, la «professionnalisation» du corps professoral universitaire. Les conditions d'accès à un poste en milieu universitaire se sont formalisées; de même, les conditions de réussite professionnelle se sont aussi clarifiées, tout en devenant plus rigoureuses, impératives et rigides. Dès lors, les attaches d'un professionnel universitaire avec, par exemple, les multiples réseaux scientifiques propres à chaque milieu disciplinaire deviennent-elles fort importantes. Elles doivent être retraduites, médiatisées par les lois du fonctionnement du milieu universitaire, bien que celui-ci et ses gestionnaires aient eu tendance à valoriser les normes de ces réseaux scientifiques, l'activité de recherche et l'acte de publier confé-

27. Voir à propos de l'ensemble de ces traits, G. Rocher, «L'influence de la sociologie américaine», *op. cit.* et M. Fournier, *Institutionnalisation et différenciation de disciplines*, *op. cit.*

28. C. Jencks, D. Riesman, *The Academic Revolution*, New York, Double Day Anchor, 1969.

rant la reconnaissance professionnelle, au détriment d'autres tâches, soit l'enseignement, la participation à la gestion et à l'encadrement des étudiants.

Des attributs, devenant graduellement classiques, du « faire carrière » en milieu universitaire, rythmeront ce mouvement de professionnalisation : l'acquisition du doctorat et l'obtention de rangs professionnels (agrégés et titulaires) permettant de détenir la permanence. De fait, les effectifs professoraux du Département de sociologie de l'Université de Montréal seront aussi marqués d'une telle évolution. Du début au milieu des années soixante, son corps professoral se développait à un rythme accéléré : il passait de cinq à plus de vingt unités. Depuis ce moment, ses effectifs se sont stabilisés. Et si, au début des années soixante, le petit groupe de professeurs était en possession de qualifications non négligeables (près des deux tiers étaient permanents et détenaient le doctorat), l'augmentation des clientèles étudiantes aura provoqué le recours à un jeune corps professoral, souvent sans possession du doctorat. Ces effectifs ne pourront cependant être maintenus dans leurs postes, sans l'acquisition de ces attributs : à compter de la fin des années soixante, un lent redressement s'observe de sorte que la possession du doctorat est maintenant très généralisée (plus de 90% du corps professoral) et que plus des deux tiers des professeurs détiennent la permanence.

Il va sans dire que ces tendances, au cours des ans, et leurs aboutissements actuels ont marqué et marquent encore l'évolution institutionnelle du département. Souvent, les contraintes et les exigences de la professionnalisation exacerberont l'individualisation des tâches professorales qu'encourage déjà un métier intensément tourné, à maints égards, vers la création intellectuelle individuelle. Aussi, les mécanismes de gestion d'une unité départementale, les problèmes d'itinéraires d'apprentissage, les exigences d'une politique adéquate de l'encadrement des cheminements étudiants ne pourront-ils être inattentifs aux prescriptions de la professionnalisation, du « faire carrière » en milieu universitaire.

A — 3) CADRES COGNITIFS DE LA SOCIOLOGIE ET PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

Les contraintes et les traditions observées au sujet du traitement même des objets caractérisant la sociologie comme discipline, et la sociologie québécoise, ont guidé l'attention vers certaines formes d'intervention sur les programmes et les itinéraires d'apprentissage. Ne voulant pas rompre, par exemple, les tensions entre des objets abstraits formels et des objets concrets réels, en faveur des uns et au détriment des autres, ni ne point profiter d'une diversité d'approches théoriques, le programme académique proposé devait continuer à traiter de grands axes théoriques et méthodologiques puis des spécialisations thématiques regroupées en plusieurs grands aires : économie et développement, politiques sociales — éducation, santé et bien-être, — travail et classes sociales, connaissance et culture, État et organisation, psycho-sociologie.

Mais, orientation plus conséquente, le programme devait manifester l'importance et la pertinence, aux cycles supérieurs, de travaux académiques visant à favoriser une intégration analytique des connaissances, par la comparaison,

la confrontation ou la critique de diverses approches analytiques ou théoriques. La démarche adoptée allait même jusqu'à proposer que cette fonction d'intégration analytique et critique des connaissances soit maintenant reconnue comme l'une des deux fonctions essentielles — l'autre étant l'initiation à la recherche — d'un nouveau programme académique de maîtrise. Il s'agissait alors de ne point laisser au seul étudiant ce type et ce niveau de travail académiques : il fallait en quelque sorte augmenter, organiser, stimuler la contribution professorale à ces activités académiques particulières. Les composantes, plus strictement d'enseignement théorique du programme, ont été définies de manière à viser cet objectif ; il en fut de même des composantes d'enseignement méthodologique. Certains cours, à vocation plutôt théorique, devant même découper des objets de manière à commander qu'ils soient traités en accentuant un travail académique d'intégration analytique à leur propos. Quant aux enseignements, davantage tournés vers les spécialisations thématiques, il fut recommandé de les aborder avec le même esprit : soit en favorisant dans l'analyse d'un même objet la comparaison et la confrontation des approches analytiques.

Notons encore que certains types alors suggérés d'itinéraires d'apprentissage pour initier à la recherche n'échappaient pas à toute préoccupation relative à la fonction d'intégration analytique. C'est le cas, par exemple, de la formule des ateliers de recherche, regroupant autour d'un professeur et d'un même objet, pendant toute l'année académique, un certain nombre d'étudiants devant lancer une recherche et la mener le plus loin possible. La mise au point du cadre théorique et des hypothèses obligeant vraisemblablement tout le groupe à fournir un travail d'intégration analytique d'approches et de concepts relatifs à l'objet retenu. D'autres types d'itinéraires d'apprentissage matérialisant l'objectif d'une initiation à la recherche poursuivent aussi la visée de stimuler le travail académique d'intégration analytique des notions et concepts. Il n'y a pas de doute que la grande diversité des traditions sociologiques, marquant les objets traités au Département, et la variété manifeste des réseaux intellectuels fréquentés par le corps professoral, ouvrent beaucoup de voies à ce travail académique de synthèse et de critique, de même qu'elles le rendent certes plus pertinent.

Un effort considérable a aussi été déployé pour concevoir, planifier et organiser l'ouverture du plus grand nombre possible d'activités insitutionnelles de recherche, ou même d'enseignement très lié à elles, au sein même des programmes de maîtrise et de doctorat. Le but visé était alors une liaison plus organique entre l'enseignement et la recherche, liaison amenant et les professeurs — ces derniers faisant plus usage, pour les fins de l'enseignement, de leurs travaux et données de recherche — et les étudiants — ceux-ci étant davantage sollicités institutionnellement — à trouver là un terrain académique nécessitant des rapports pédagogiques plus intenses et exigeants. De là ces formes préposées d'itinéraires d'apprentissage comme l'atelier de recherche, les travaux approfondis (liés à des séminaires), les travaux pratiques dans le milieu (intervention dans un milieu fondée sur une activité de recherche plus engagée et appliquée) et les modules de travail dirigé qui, tous, tentent de faire contre-poids à la désarticulation de l'enseignement et de la recherche aux cycles supérieures.

Une telle orientation s'imposait, déjà, par suite des problèmes et des contraintes précédemment relevés, qui mettaient en relief les difficultés caractéri-

sant, à cet égard, les programmes académiques et les itinéraires d'apprentissage qu'ils favorisent. Cette orientation trouve, par ailleurs, bon nombre de fondements supplémentaires quand sont examinées, cette fois, certaines difficultés relatives au développement paradigmatique d'une discipline. La notion de paradigme, mise au point on le sait par T. S. Kuhn²⁹, recouvre plusieurs réalités complexes³⁰. La qualifie de manière satisfaisante, par ailleurs, les trois grandes catégories de composantes qui, certes, contribuent à la constituer comme totalité. Cette notion recouvre donc l'ensemble des généralisations empiriques conquises par une discipline, soit les lois, les théorèmes et les théories, de même que les instruments expérimentaux ayant aidé à les développer. Elle comprend aussi les représentations plus logiques et symboliques qui visent à exprimer succinctement et systématiquement les lois et observations accumulées. Enfin, Kuhn y verra aussi un ensemble d'attitudes générales, de valeurs, de croyances relatives à l'activité scientifique, à son actualisation et à son développement.

Les propositions les plus engageantes de T. S. Kuhn, elles, auront trait à l'histoire du développement des paradigmes d'une discipline donnée. Bien que ces thèses n'aient pas été sans soulever plusieurs problèmes et interrogations³¹ — notamment en ce qui a trait à cette propension d'une discipline à être polarisée par un seul ou plusieurs paradigmes significatifs — retenons ici une dimension, soit celle qui veut que l'évolution d'une discipline soit fonction de l'état du développement de ses paradigmes. Il est ainsi des moments où une discipline ne possède pas vraiment un ou des paradigmes tout à fait heuristiques (période pré-paradigmatique), alors que d'autres conjonctures de son histoire correspondent à une période dite de science normale, de science ayant une certaine maturité, où le développement paradigmatique de la discipline semble à son apogée. Les diverses disciplines ne sont pas, par ailleurs, à l'abri de moments de crise paradigmatique, période où s'affronteraient plusieurs courants théoriques se disputant la légitimité des meilleures orientations cognitives.

Un rapprochement peut être tenté entre, d'une part, la qualité ou un moment conjecturel du développement paradigmatique d'une discipline et, d'autre part, les enjeux et les problèmes relatifs aux programmes d'enseignement et aux itinéraires d'apprentissage sur lesquels reposent, pour une bonne part, les capacités d'une discipline à se reproduire. Et T. S. Kuhn d'insister justement sur les mécanismes de la formation universitaire par lesquels les pré-requis, les composantes du développement paradigmatique sont transmis, acquis, développés ; bref, la socialisation demeure finalement un processus-clef de l'histoire du développement paradigmatique d'une discipline.

29. T. S. Kuhn, *The Structure of...*, *op. cit.*, 1970, et « Second Thoughts on Paradigms » in F. Suppe, ed., *The Structure of Scientific Theories*, Urbana, University of Illinois Press, 1972, et « Reflections on my Critics », I. Lakatos, A. Musgrave, édité., *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

30. M. Masterman, « The Nature of a Paradigm », dans K. Lakatos, A. Musgrave, eds, *Criticism and the Growth...*, *op. cit.*

31. Voir à ce sujet, notamment, le recueil, déjà cité, de I. Lakatos, A. Musgrave, eds, *Criticism and the...*, *op. cit.* ; D. Shapere, « The Paradigm Concept », *Science*, n° 172, 1971 ; G. Böhme, « Models for the Development of Science » dans I. Spiegel-Rösing, D. de Solla Price, édité., *Science, Technology and Society*, Beverly Hills, Sage, 1977 ; H. Martins, « The Kuhnian « Revolution » and its Implications for Sociology », in (T.J. Nossiter, A.H. Hanson, S. Rokkan, édité.), *Imagination and Precision in the Social Sciences*, New York, Humanities Press, 1972, p. 13-58.

C'est là une hypothèse reprise par J. Lodahl et G. Gordon³² qui ont précisément cherché à établir si des milieux disciplinaires de la chimie et de la physique, par opposition à des milieux de la sociologie et des sciences politiques, arrivaient plus facilement à gérer diverses situations plus critiques au niveau des programmes d'enseignement des cycles supérieurs. Et de fait, il se confirme sur la base de données recueillies que les scientifiques universitaires des sciences politiques et de la sociologie arrivent plus difficilement à s'entendre entre eux sur les composantes fondamentales de leur discipline autour desquelles arranger des itinéraires d'apprentissage avec leurs diverses exigences. De même, ces milieux vivent davantage de tensions, y compris dans les rapports entre étudiants et professeurs, quant aux divers secteurs que pourrait couvrir un enseignement des cycles supérieurs. C'est aussi dans ces milieux que les scientifiques universitaires reconnaissent avoir le plus de mal à travailler avec des assistants de recherche, à diriger leurs travaux et à intégrer les étudiants des cycles supérieurs à leurs propres recherches ; la relation d'aide intellectuelle au niveau de la direction de thèse devient alors plus complexe. Tous se passe comme s'il était moins aisé d'identifier des objets, des approches analytiques et théoriques, des généralisations empiriques qui ne poseraient point de problème en termes de qualité du développement paradigmatique de la discipline.

Des contraintes importantes, conditionnant les programmes d'enseignement et les itinéraires d'apprentissage, origineraient donc du moment conjoncturel où en est rendu le développement des paradigmes d'une discipline. Elles commanderaient, ces contraintes, que soit définie une forme d'intervention sur les programmes et les itinéraires d'apprentissage qui, sans contrevenir au processus de développement analytique et théorique d'une discipline, tente en même temps de le questionner, de lui faire franchir des étapes. C'est aussi de ce point de vue que s'imposaient l'urgence et la pertinence d'ouvrir dans le programme d'enseignement lui-même, des fenêtres rendant plus visibles et liées des activités de recherche puis d'enseignement. Ces fenêtres devaient faire appel à des formules, des manières de faire, académiques et pédagogiques, relativement nouvelles, du moins dans la mesure où elles ne pouvaient être, tout de go, copiées de disciplines contrôlant davantage leur développement paradigmatique.

Cette préoccupation, en particulier, venait renforcer singulièrement toutes les raisons, déjà identifiées, militant en faveur de l'implantation dans le programme des cycles supérieurs de nouvelles formules pédagogiques s'adressant à l'initiation à la recherche ou au traitement des problèmes de recherche. Dépasser la désarticulation de l'enseignement et de la recherche devait mener à l'identification d'un nouveau lieu académique et pédagogique, où professeurs et étudiants affronteraient les exigences du développement d'une discipline, au travers de tâches, d'activités intellectuelles menant à cumuler et produire des connaissances, puis à tenter une intégration, une articulation de concept, de théories, de courants intellectuels, de manières de construire et de voir le réel.

L'attention accordée aux formules pédagogiques d'initiation à la recherche correspondait aussi à un autre objectif : soit celui d'améliorer l'encadrement des

32. J. B. Lodahl, G. Gordon, «The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments», *American Sociological Review*, vol. 37, 1972.

étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse. Le dossier des sciences humaines et sociales, à cet égard, est bien connu : grand nombre d'abandons, longs délais moyens de réalisation, isolement intellectuel...³³ Ainsi, au Département de sociologie de l'Université de Montréal, seulement 41,23% des 559 étudiants inscrits au programme de maîtrise, entre les origines du département et l'année 1977-1978, ont complété leur mémoire. Par ailleurs, si l'on compare le nombre d'années que met un étudiant à compléter ses études doctorales, à partir de l'obtention d'un diplôme de premier cycle, au nombre moyen d'années que met un étudiant américain à parcourir le même chemin, on s'aperçoit que le temps requis est sensiblement plus long à l'Université de Montréal (de 7,5 à 10,5 ans au lieu de 7 à 8,5 ans)³⁴.

De nombreux facteurs, pour sûr, contribuent à créer un tel effet, facteurs qui ne sauraient tous être corrigés par la seule politique d'encadrement. Que l'on pense, par exemple, aux conditions socio-économiques qui ne favorisent pas, au sein de la population étudiante, la résidence active; ou encore, aux difficultés de cette relation d'aide intellectuelle qui en font une tâche professorale souvent occulte, mal organisée et gérée, dissociée même de l'activité de recherche.

Une intervention au niveau même des pratiques d'encadrement de cette relation d'aide intellectuelle demeure toutefois pertinente. C'est ainsi que les formules pédagogiques d'initiation à la recherche véhiculaient aussi une approche institutionnelle plus large de la direction du mémoire, dans la mesure où celle-ci peut être, en partie, exécutée au travers d'activités d'enseignement très liées à la recherche et conservant, en général, leurs caractéristiques collectives. Une certaine « déprivatisation » de composantes de l'activité de direction de travaux académiques des cycles supérieurs appartient certes à cette approche institutionnelle plus large. Chercher à décomposer la relation d'aide intellectuelle en diverses composantes, pouvant être traitées différemment, était aussi une exigence d'une telle approche. Elle devait mener, au-delà des formules déjà signalées, à la mise sur pied d'un séminaire de méthodologie et d'épistémologie, en deuxième année du programme de doctorat. Ce séminaire doit faciliter la préparation d'un projet détaillé de thèse qui sera défendu publiquement devant un jury, avant d'être mis en exécution en fonction d'un échéancier et d'une démarche analytique ayant fait l'objet d'un examen serré, puis d'une acceptation, par un collectif de professeurs.

Cette réflexion sur les cadres cognitifs de la sociologie et leurs retombées sur les conditions de la pratique professionnelle en milieu universitaire a donc permis d'identifier certains des principaux axes autour desquels s'est organisée une intervention sur les programmes d'enseignement et les itinéraires d'apprentissage à laquelle cette démarche devrait mener.

33. L. Maheu, J. Ménard, *Les Études supérieures en sciences humaines à l'Université de Montréal*, Rapport soumis à la Commission d'enquête sur les études supérieures dans les sciences humaines (Conseil des arts, M. Healy prés.), Montréal, Université de Montréal, 1975, pp. 88-98.

34. R. W., James, C. M. Seeman, « Factors Associated with Trends in Time Spent to Acquire the Sociology Doctorate », *The American Sociologist*, vol. 10, n° 2, 1975.

B) LA « PROFESSIONNALISATION DU SOCIAL »

On ne saurait nier qu'une unité départementale incorpore dans son développement un ensemble de sollicitations et d'exigences relatives à certains types de fonctions socio-économiques qu'assument les processus de production et de transmission des connaissances qu'elle contrôle. Ainsi on s'attend à ce que le travail réalisé au sein d'une unité départementale participe au renouvellement et éventuellement à la perpétuation du système culturel de la société environnante.

Certains sous-champs disciplinaires sont appelés au moyen d'un ensemble de créations symboliques, artistiques ou littéraires, à participer à l'itinéraire culturel d'une unité donnée. Le développement du système universitaire en Amérique du Nord a rendu de plus en plus manifeste une fonction de service de ce système qui profite à des agents et à des appareils sociaux consommateurs de connaissances spécialisées.

Par l'exercice d'une expertise professionnelle, par la production au moyen de la recherche orientée et appliquée de connaissances spécialisées utiles à la solution de problèmes sociaux de tous ordres, cette fonction socio-économique de certains sous-champs disciplinaires est rendue manifeste entre autre par la participation de scientifiques aux travaux de Commissions d'enquête, de comités spéciaux que les pouvoirs économiques et politiques utilisent³⁵.

Il est aussi d'autres liens plus explicites encore qu'une unité départementale peut entretenir avec la société environnante, notamment par le biais de la formation de main d'œuvre spécialisée.

Qu'en est-il de ces liens dans le cas de la sociologie québécoise? Au Québec, tout comme dans la plupart des sociétés industrielles contemporaines, on a assisté à une « professionnalisation » du social. Se sont alors répandues des connaissances, des pratiques exploitant diverses habiletés techniques à gérer les problèmes sociaux.

En sociologie, par contre, ce mouvement n'a pas vraiment mené à une structuration de la discipline en corporation professionnelle, au niveau de ses pratiques, ou en école professionnelle, au niveau de son enseignement universitaire. Si la sociologie a été, bien sûr, marquée par un mouvement de professionnalisation au niveau de l'utilisation sociale qui est faite de certaines connaissances sociologiques, elle est restée aussi en même temps une discipline universitaire reconnue comme fondamentale ou de base. Non seulement au Québec mais dans nombre d'autres situations nationales, et même dans celles où la tendance à la professionnalisation est et fut très forte³⁶, la sociologie a quand même conservé une caractéristique disciplinaire essentielle. Elle est, au niveau de ses objets de connaissances et des activités qu'elle développe pour les compléter, rébarbative à une formation ou spécialisation professionnelles étroites.

Dans le fond, la sociologie, en tant même que discipline, est condamnée à vivre d'un va et vient permanent entre des objets abstraits formels et des objets concrets réels. Sa vitalité intellectuelle et scientifique semble tenir, nous

35. L. Maheu, J. Ménard, *op. cit.*, p. 44.

36. M. Janowitz, « Professionalization of Sociology », *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 1, juillet 1972, pp. 106-130.

l'avons déjà souligné, à sa capacité à se maintenir en tension entre ces divers pôles d'objets de connaissances. Tant et si bien qu'un Département de sociologie comme celui de l'Université de Montréal, ne peut prétendre à donner une formation professionnelle rigoureusement codifiée : il ne dote pas les porteurs du titre de sociologue d'une spécialisation, complète et intégrée, utile au traitement exclusif d'une facette particulière et spécifique du social. Prétendrait-il à former des spécialistes, au sens strictement professionnel du terme, de l'éducation, du travail, de la santé, de l'urbain qu'il se verrait incapable de justifier pareille présomption.

Pourtant, et c'est probablement là une source profonde d'ambiguïté quant à l'interprétation des liens de la discipline à son environnement et par conséquent quant à la nature des attentes des agents en instance de formation plus particulièrement, la sociologie, autant par le marché du travail auquel elle a conduit historiquement bon nombre de ses diplômés que par les pratiques de ses agents qui ont jalonné et en même temps façonné son développement, s'est toujours confrontée à l'analyse d'enjeux sociaux concrets, qui ont été, comme nous le disions à la section précédente, l'un des principaux moteurs de son développement. Qu'on nous permette brièvement de présenter ces divers enjeux et le marché du travail des sociologues québécois, pour par la suite revenir aux problèmes spécifiques que posent les questions de pertinence sociale et professionnelle dans la définition des itinéraires d'apprentissage.

B-1) PRATIQUES SOCIOLOGIQUES ET MARCHÉ DU TRAVAIL

Il n'est pas de notre propos de nous attarder trop longuement à la question des moments conjoncturels du développement-institutionnalisation de la sociologie et des sciences sociales, en tant que disciplines scientifiques. D'autres travaux ont déjà discuté d'un modèle général d'analyse de l'institutionnalisation de l'activité scientifique en milieu social québécois francophone³⁷ ; et la sociologie, dans le contexte plus global des sciences sociales, aura elle aussi obtenu une attention certaine relevant également de ce type d'analyse³⁸.

Force est, cependant, de remarquer que le développement même du Département de sociologie de l'Université de Montréal coïncide avec des moments bien particuliers du développement-institutionnalisation de l'activité scientifique, et des sciences sociales, au Québec. Apparu au moment où le contrôle politico-idéologique des classes dominantes sur la société québécoise, matérialisé par le régime politique de Duplessis, commençait à se fissurer, les spécialistes en sciences sociales ont contribué avec d'autres à révéler et à démystifier ces processus d'urbanisation et d'industrialisation caractérisant la société québécoise. Une position de distance et de critique s'imposait par rapport à un pouvoir politique tenu par des classes sociales dominantes plutôt traditionnelles, peu portées à contrôler et à gérer ces processus. Puis, graduellement, devait s'imposer

37. Voir à ce sujet, M. Fournier, L. Maheu, « Nationalisme et nationalisation du champ scientifique québécois », *Sociologie et sociétés*, vol. 7, n° 2, 1975; F. Descarries-Bélanger, M. Fournier, L. Maheu, « Le Frère Marie-Victorin et les petites sciences », *Recherches sociographiques*, vol. 20, n° 1, 1979.

38. Voir les travaux de M. Fournier, déjà cités, et « L'institutionnalisation des sciences sociales au Québec », *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, n° 1, 1973; puis les textes de G. Rocher et J. C. Falardeau, déjà cités.

une autre conjoncture sociale bien particulière dont l'émergence fut fort lente, soit celle de la « modernisation » de la société québécoise, moment où des couches sociales importantes des classes moyennes, des groupes de techniciens et experts de ces couches sociales, des intellectuels devaient jouer un rôle social déterminant³⁹. C'est là une conjoncture ressemblant beaucoup à celles que connaissent des sociétés dites dépendantes, au sein desquelles les classes dominantes constituent un bloc au pouvoir lourdement investi par des fractions étrangères de classes économiques dirigeantes.

Les scientifiques des sciences sociales furent largement associés à l'ensemble de ces mutations sociales, par lesquelles la société québécoise modernisait son appareil scolaire, puis l'organisation et la gestion de ses équipements collectifs, même l'appareil central de l'État et sa fonction publique. La participation à divers travaux de commission d'enquête ou d'élaboration de plans de développement (BAEQ), l'embauche croissante de sociologues dans la fonction publique, qui deviendra le principal employeur des sociologues diplômés au Département, sont autant d'indicateurs de cette association. La plus grande centralité sociale, acquise alors par cette discipline, était précisément garante, au même moment, de son expansion institutionnelle, en particulier au sein même de l'appareil universitaire. Cette plus grande légitimité lui permettait un accès plus direct aux ressources dont elle avait besoin pour se développer.

De là viendrait un grand nombre de sollicitations attirant la pensée et la pratique sociologiques vers les problèmes sociaux de la société québécoise, puis, finalement, vers les enjeux sociétaux plus globaux, en conditionnant le devenir en tant même que société globale soumise, dans plusieurs secteurs, à une division ethnique du travail social.

C'est dans ce sens général qu'il faut comprendre cette remarque de plusieurs observateurs⁴⁰ à l'effet que les écarts, les différences entre la sociologie canadienne de langue anglaise et la sociologie québécoise de langue française font appel, en dernier ressort, aux contextes socio-économiques différents des deux sociétés concernées. De tels facteurs concourent, sans doute, à orienter la pratique sociologique vers le traitement de problèmes sociaux : l'éducation, le développement économique, la santé et le bien-être social, les patterns différenciés, notamment en fonction de l'ethnie, des occupations, des professions, des revenus. Même l'analyse des idéologies, des représentations et productions culturelles peut trouver là une incitation particulière. Nul doute que les manifestations les plus visibles de la pratique sociologique du Département de sociologie de l'Université de Montréal aient été sous-tendues par de telles tendances, comme tendent à le démontrer les données précédentes sur les thèses et les mémoires.

39. Voir à ce sujet, L. Maheu, « La conjoncture des luttes nationales au Québec : mode d'intervention étatique des classes moyennes et enjeux d'un mouvement social de rupture », *Sociologie et sociétés*, vol. 11, n° 2, 1979.

40. Voir à ce sujet, F. G. Vallée, D. R. Whyte, *op. cit.*, et G. Rocher, « L'avenir de la sociologie au Canada », *op. cit.*

Pour plus prégnantes et visibles qu'aient été ces propensions, elles n'ont pas été les seules à marquer la pensée et la pratique sociologiques québécoises. On peut, en effet, retracer dans le traitement même des thèmes qui viennent d'être évoqués, puis, peut-être, plus librement à leur extérieur, une production sociologique davantage arcboutée à la contestation, à la revendication sociales, puis par là, à la marginalité sociale qui cherche un sens dans des avenues échappant au pouvoir social, ou s'érigeant contre lui. Bien que semblable pratique puisse être plus ou moins dynamique selon les moments conjoncturels envisagés, elle n'est, d'abord, jamais totalement absente, puis elle semble plus active maintenant qu'elle ne l'était à la fin des années cinquante et au cours de la première moitié des années soixante. Des thèmes comme l'animation sociale, le développement communautaire, les mouvements sociaux, les rapports sociaux de classes, le mouvement ouvrier, le mouvement féministe serviront à véhiculer une pensée et une pratique sociologiques s'attardant à dégager les forces de rupture, les voies d'opposition à l'intégration et à la participation dépendantes.

Pour certains de ceux qui ont pratiqué cette voie, la logique de telles remises en question les ont amenés à rejoindre ceux et celles qui ont quitté le langage des revues et le terrain académique pour une action militante plus soutenue et plus conséquente auprès de réseaux sociaux considérés comme plus significatifs. Par ailleurs, les données amassées par J. Massé⁴¹ et complétées par l'enquête de l'équipe de recherche sur les emplois occupés par les diplômés du Département, donnent des indications supplémentaires sur ces pratiques dans leur ensemble.

Ainsi on peut établir que ceux qui ont été inscrits au deuxième cycle, entre autres tâches qu'ils pouvaient combiner les unes aux autres, faisaient de la recherche (51%), à temps plein ou à temps partiel, de l'enseignement (30,79%), de l'administration (24,7%) et de l'animation sociale (15,1%). Et ces tâches, à quelques variantes près, sont celles qu'ils préfèrent réaliser. Les étudiants se sentent très à l'aise d'abord dans la recherche et l'enseignement puis, c'est l'action sociale qui les attire, quoique les activités de documentation chez les inscrits les plus récents (1973 à 1977) exercent, somme toute, une attraction aussi forte. On ne sera alors aucunement surpris de constater que la très grande majorité des diplômés est à l'emploi du secteur public du marché du travail (90%) : universités (34,4%) services gouvernementaux (23,9%) CEGEP, collèges et écoles secondaires (18,9%) hôpitaux, centre de réhabilitation et agence de services sociaux (10%). Les organismes privés quant à eux accueillent 12,9% des diplômés.

Ce type de rapport, s'établissant entre le mode de connaissance sociologique et l'environnement social, n'est pas sans effet pertinent aucun sur les voies empruntées par la pratique sociologique développée au Département de sociologie. Une intervention sur les programmes académiques et les itinéraires d'apprentissage peut-elle faire l'économie d'une réflexion sur les conditions sociales de la production sociologique? L'étonnante complexité et diversité des liens qu'entretient la discipline à son environnement rendent cependant la tâche

41. J. Masse, *L'idéologie occupationnelle d'un groupe de sociologues québécois*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1974, pp. 10-30.

ardue en ce qui a trait à la possibilité de découvrir des indications fermes sur les fonctions et les orientations à privilégier au plan des itinéraires d'apprentissage de niveau gradué.

B-2) LES ITINÉRAIRES D'APPRENTISSAGE

Pourtant, c'est plus fréquemment qu'autrement, en référence aux rapports souhaités ou réels qu'entretient une discipline au marché du travail ou plus largement à son environnement, qu'on évalue les itinéraires d'apprentissage. Du moins, c'est souvent dans cette perspective que les étudiants choisissent de compléter des études supérieures, perspective qu'accentue encore plus l'insécurité d'un grand nombre d'étudiants face à un marché du travail qui se rétrécit.

Qu'on en juge dans un premier temps par les motivations exprimées par les étudiants dans l'enquête réalisée par l'équipe de recherche, enquête rejoignant d'autres travaux réalisés dans des disciplines différentes⁴².

Dans un premier temps, on note que la volonté d'acquérir les instruments, menant à certains postes du marché du travail, ce qu'un premier cycle seul ne permet plus, étant donné l'évolution des exigences du marché du travail, semble aisément commander un passage aux cycles supérieurs. Aussi commence-t-on par souligner une insatisfaction marquée par rapport à l'insuffisance de la formation antérieure, notamment en ce qui a trait à la recherche et à la stimulation intellectuelle, de même qu'à la nécessité d'un diplôme venant officialiser une qualification plus poussée si on veut véritablement travailler dans un domaine requérant une formation sociologique. En second lieu, il semble qu'on vienne aux cycles supérieurs dans l'espoir d'analyser les enjeux sociaux du milieu dans lequel on vit et on travaille. D'autre part on se sert aussi du programme comme d'une voie d'attente (*stand-by*) permettant soit de changer de milieu de travail, soit d'élargir ses propres expériences professionnelles.

Enfin, il est aussi des critères relativement négatifs qui viennent expliquer le passage aux cycles supérieurs. Tantôt l'expérience du marché du travail se sera avérée décevante, tantôt l'obtention d'une bourse permettra d'éviter une situation de chômage, ou encore, on se sera si bien intégré dans son rôle d'étudiant qu'on continuera machinalement dans la même ligne.

Au-delà de cette diversité de motifs qui dans les faits commanderont le type d'investissement et de résultats que les agents en instance de formation pourront avoir, et en ce sens conditionneront fortement les possibilités d'actualisation de certains objectifs des itinéraires d'études graduées, on peut néanmoins dire que la décision des étudiants de premier cycle de poursuivre des études supérieures semble en grande partie déterminée directement ou indirectement par le niveau de qualification académique requis pour accéder à un emploi déterminé ou plus généralement à tel type de carrière projetée ou disponible, et ce même pour ceux et celles dont les motivations sont à caractère plus académiques et intellectuelles.

Ceci ne va pas sans conditionner l'évaluation que l'on peut faire des programmes d'études graduées. Au sein et à l'extérieur de l'Université, on a sou-

42. L. Maheu, J. Ménard, *op. cit.*, pp. 88-98.

vent fait valoir que les itinéraires d'apprentissage ont été incapables de préparer les étudiants à des fonctions spécialisées, déjà définies et organisées. De plus, on a souvent soulevé l'absence d'apports spécifiques des études graduées par rapport à celles du premier cycle. Examinons de plus près les remarques des étudiants du Département sur les itinéraires qui leur étaient proposés jusqu'à tout récemment. Ainsi plusieurs d'entre eux notent la désarticulation des stages et des travaux pratiques d'avec la scolarité.

Par ailleurs, même si le contexte sociétal québécois semble occuper une large place dans l'ensemble des recherches sociologiques, les étudiants n'en garderaient pas moins l'impression que leur scolarité et l'enseignement qui leur est donné sont étanches à cette dimension. Comme si la recherche demeurerait très distante des activités mêmes d'enseignement.

Certains étudiants, finalement, ont l'impression d'être formés à l'exercice d'une profession inexistante, et s'interrogent sur la pertinence sociale d'une telle formation en regard du type d'emplois qu'ils souhaitent occuper. En fait, même s'ils développent des intérêts pour des objets sociologiques particuliers, des spécialisations thématiques précises, ils ne débouchent pas, pour autant, sur des spécialisations professionnelles. L'indifférenciation à cet égard du métier de sociologue et de la formation y préparant soulèverait de nombreux problèmes : aussi plusieurs étudiants souhaitent que le Département manifeste plus d'attention à cette question complexe du métier de sociologue. Ceci, selon eux, devrait être fréquemment débattu au Département même.

On a vu comment de telles attentes, même fortement exprimées, et dans la mesure où elles amènent à conclure à la nécessité d'accentuer le caractère professionnel des itinéraires gradués, peuvent véhiculer des perceptions fort ambiguës sur la nature de la discipline sociologique et de son mode de développement. Plus largement, ces attentes posent la question de la distance critique qui doit séparer les exigences du marché du travail et les types d'itinéraires proposés aux étudiants.

Néanmoins, à l'inverse, on pourrait se demander si les itinéraires proposés aux étudiants ne sont pas trop calqués, en sociologie, sur les modes d'organisation académique des disciplines dites fondamentales qui, en raison de leur institutionnalisation en milieu universitaire et de leur développement paradigmatique, ne rendent pas toujours faciles les opérations par lesquelles sont retraduites les diverses sollicitations du milieu social en un langage plus compatible avec l'académisme. Dans le cas de ces disciplines dites de base, l'apprentissage d'une méthodologie de recherche devient en théorie importante car l'aptitude à la recherche joue un rôle prépondérant dans les professions sur lesquelles débouchent ces disciplines. Mais outre le fait que les programmes d'études graduées en sciences humaines et sociales s'acquittent somme toute assez mal de cette tâche, et qu'un bon nombre d'étudiants ont pu accéder au marché de l'emploi sans avoir complété de mémoire ou de thèse, on peut dès lors s'interroger sur la pertinence de la mise en place de certains itinéraires plus axés sur le marché du travail (Ex. : programmes sans mémoire) dans certaines disciplines dites toutefois fondamentales, comme la sociologie.

Il s'agit là d'interrogations complexes, d'autant plus difficiles à solutionner, qu'une réflexion plus poussée, appuyée sur des connaissances systématiques et précises, permettant de mieux établir par leur pratique même les habiletés spécifiques nécessaires à ceux qui professent le métier de sociologue, nous manque.

Néanmoins, minimalement, dans l'optique d'une réorganisation des programmes d'études graduées en sociologie, il s'agissait de prendre acte de la diversité des rapports de la discipline avec les multiples réseaux sociaux à l'intérieur desquels elle s'est inscrite, diversité à la fois au plan des objets, des instruments d'analyse, des processus de recherche et d'intervention et des différents types de réseaux sociaux à l'intérieur desquels se réalisent ces processus, sans pour autant privilégier trop unilatéralement certaines voies dans cette diversité.

Ensuite, il fallait définir des itinéraires d'apprentissage susceptibles à la fois de satisfaire, d'une part, aux exigences spécifiques qui régissent le développement d'une discipline en milieu académique et aussi l'organisation des programmes d'études graduées et, d'autre part, à la diversité des sollicitations dont la discipline fait l'objet.

Ainsi, la double vocation du programme du deuxième cycle, en particulier telle qu'élaborée par l'équipe de recherche, soit l'intégration analytique et l'initiation à la recherche, de même que la diversité des formules (décrites à la section précédente) susceptibles d'actualiser les objectifs d'initiation à la recherche, devaient permettre d'introduire dans le cadre des objectifs fondamentaux poursuivis par les études supérieures en sociologie à l'Université de Montréal, une plus grande perméabilité des programmes d'études à diverses formes d'itinéraire d'apprentissage et par là à diverses modalités d'évaluation de ces apprentissages.

Cette perméabilité, dont la fonction première n'est pas d'indiquer des voies privilégiées d'accès au marché du travail ou encore de répondre à diverses sollicitations du milieu mais bien de donner, à l'intérieur d'un encadrement effectif, la latitude nécessaire aux étudiants pour explorer les voies qui satisfont leurs intérêts spécifiques, vise trois objectifs. D'abord satisfaire une diversité potentielle dans les choix des objets à traiter mais aussi dans le choix des instruments théoriques et méthodologiques nécessaires à ces opérations. Ensuite permettre différents lieux et différentes formes d'apprentissage, par exemple des démarches de recherche et d'intervention dans divers types de milieu institutionnels. Enfin donner la possibilité de différencier les rythmes de cheminement et l'agencement des formules de travail pour satisfaire aux particularités de certains types de cheminement ou encore aux combinaisons spécifiques d'intérêt propres à certains sous-groupes étudiants.

Ainsi les formules d'initiation à la recherche décrites à la section précédente (atelier de recherche, travaux approfondis, travaux pratiques dans le milieu, module de travail dirigé) offriront, selon le cas, la possibilité à l'étudiant de s'insérer dans un cadre de travail déjà défini, dans une démarche de recherche déjà structurée, réalisable au sein même du milieu universitaire ou dans d'autres milieux de recherche ou d'intervention; ou encore elles permettront à l'étudiant de composer plus ou moins complètement le contenu et la forme de sa démarche. Notons aussi que l'étudiant pourra choisir une, ou plusieurs

de ces formules en les combinant pour réaliser un itinéraire selon ses intérêts spécifiques.

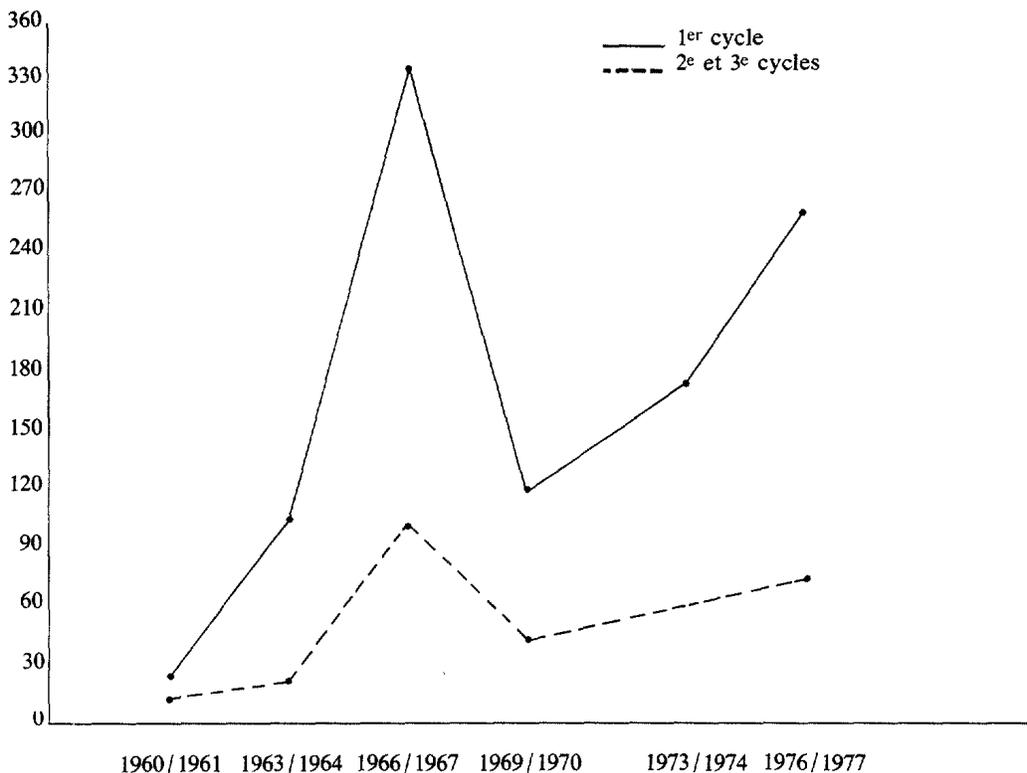
À travers ces formules et aussi au moyen de l'accomplissement des objectifs plus fondamentaux reliés aux fonctions de base des études graduées, soit une acquisition plus intégrée des connaissances et l'initiation à la recherche, puis la contribution au développement des connaissances, se dessine néanmoins l'essence même des itinéraires d'apprentissage en sociologie, et ce au-delà de la diversité des pratiques auxquelles ils mèneront éventuellement : soit développer des habiletés à conceptualiser diverses facettes du « social », à l'aide d'instruments analytiques et méthodologiques qui puisent dans le cumul à la fois des paradigmes les plus abstraits de la discipline et des connaissances qu'elle a produites, avec le temps, sur des objets bien circonscrits et particuliers.

ANNEXE I

Les graphiques I et II présentent l'évolution du nombre d'inscriptions et du nombre de diplômés au Département de sociologie de l'Université de Montréal. Le graphique III, quant à lui, met en perspective la progression des inscriptions en scolarité de maîtrise en regard de l'évolution du nombre de diplômés de 1^{er} cycle au Département de sociologie de l'Université de Montréal.

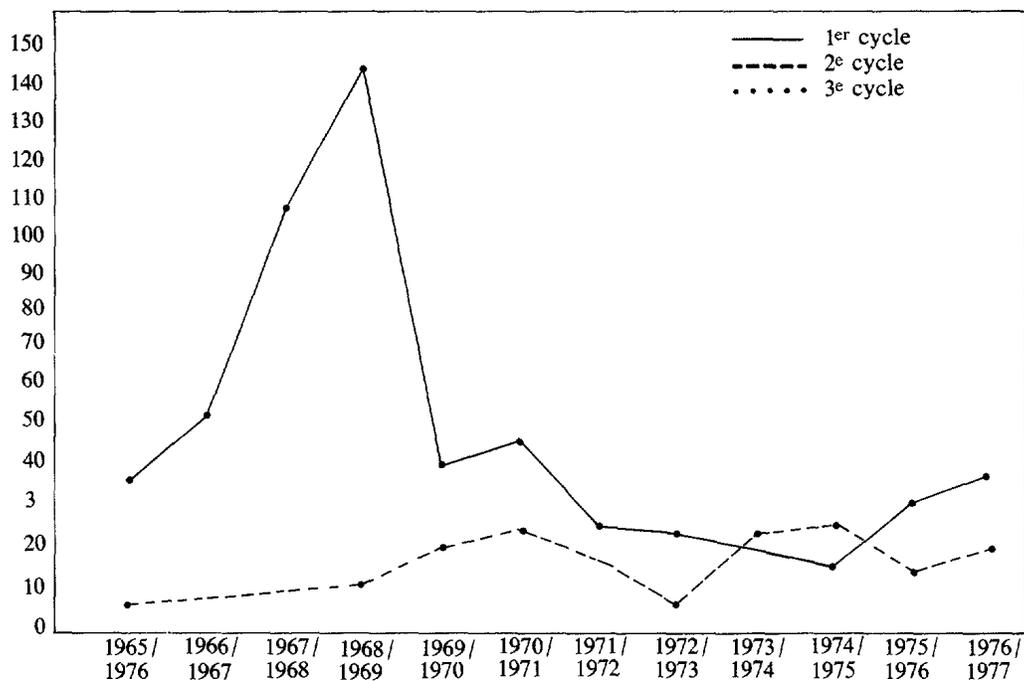
Graphique I

Évolution du nombre d'inscriptions au 1^{er} cycle, puis au 2^e et 3^e cycles, au Département de sociologie (U. de M.), 1960-1961 à 1976-1977



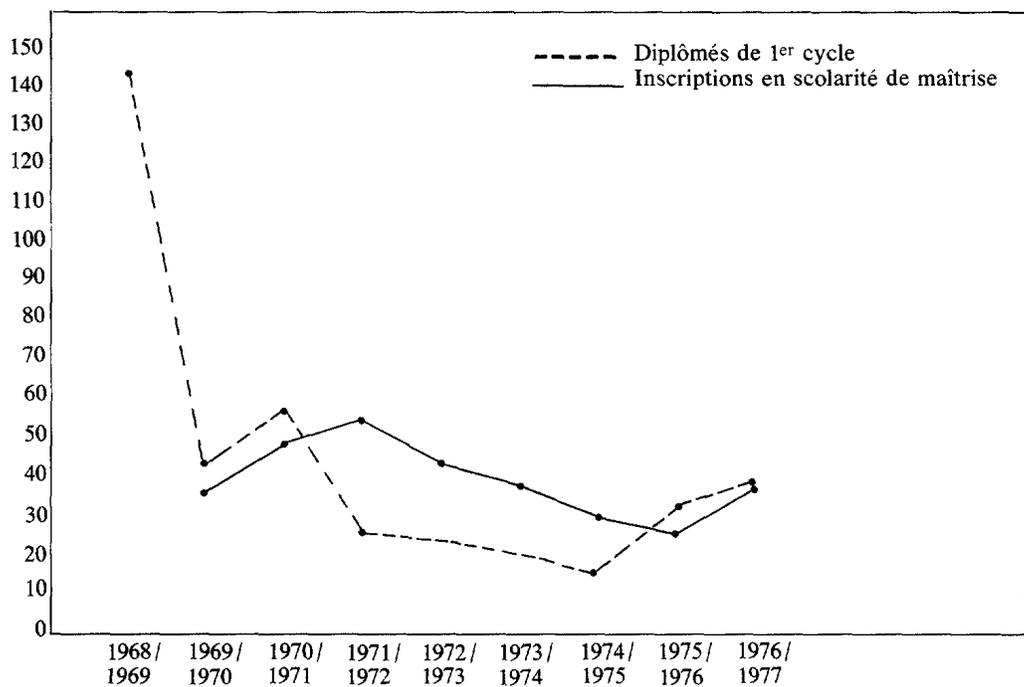
Graphique II

Évolution du nombre de diplômés de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, au Département de sociologie
(U. de M.), 1965-1966 à 1976-1977



Graphique III

Progression des inscriptions en scolarité de maîtrise et des diplômés de 1^{er} cycle au
Département de sociologie (U. de M.), 1968-1969 à 1976-1977



* * *

RÉSUMÉ

Ce texte présente, de manière plus concise et synthétique, une démarche entreprise pour planifier et modifier les programmes d'enseignement des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) du Département de sociologie de l'Université de Montréal. Il s'agit ici de présenter les points de repère plus analytiques de la démarche suivie. Cette dernière traitait trois grandes catégories de paramètres pour identifier et analyser les contraintes et les orientations possibles d'itinéraires d'apprentissage en sociologie : les traditions et l'évolution des cadres cognitifs de la pensée et de la pratique sociologiques ; la professionnalisation des sciences sociales et des technologies du social ; les conditions de développement et les problèmes de gestion en découlant d'une instance départementale en milieu universitaire. La présentation de la démarche suivie permet simultanément de dresser un portrait, sous forme de monographie, de l'évolution de ce Département de sociologie, puis de faire allusion, le cas échéant, à certains traits de la sociologie québécoise.

* * *

SUMMARY

This paper is a concise and synthetic presentation of the procedures undertaken to plan and modify the graduate teaching programs (Masters and Doctorate) of the Sociology Department of the University of Montreal. The more analytical steps in these procedures are presented here and deal with three broad categories of parameters for the identification and analysis of possible constraints and directions in itineraries of sociological studies : traditions and evolution in cognitive frameworks of sociological thought and practice, the professionalization of the social sciences and social technologies, conditions for development and problems of management stemming from a departmental level of authority in the university milieu. At the same time, a portrait of the evolution of the Department of Sociology in the form of a monograph has been drawn, and reference made where applicable to certain characteristics of sociology in Quebec.

* * *

RESUMEN

El texto presenta, de manera concisa y en forma de síntesis, las etapas seguidas para planificar y modificar los programas de enseñanza de los ciclos superiores (maestrado y doctorado) del Departamento de Sociología de la Universidad de Montreal. El artículo presenta los puntos de referencia más analíticos de estas etapas. Su contenido trata tres grandes categorías de parámetros para identificar y analizar las dificultades y las orientaciones sobre los caminos a seguir en el aprendizaje de la sociología : las tradiciones y la evolución de los cuadros cognoscitivos del pensamiento y de la práctica sociológica ; la profesionalización de las ciencias sociales y de las tecnologías de lo social ; las condiciones de desarrollo y de los problemas de gestión que resultan de una instancia departamental en medio universitario. La presentación del camino recorrido permite simultáneamente realizar un bosquejo, en forma de monografía, de la evolución de este Departamento de sociología, y de hacer alusión de ciertas características de la sociología quebequense.

* * *