
Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines

Suzanne Laurin

Professeure – Département de géographie
Université du Québec à Montréal

Le contenu d'enseignement a été laissé pour compte dans le développement de la pédagogie au collégial. Pourquoi en est-il ainsi, et comment faire en sorte qu'il occupe la place qui lui revient ?

Marqué par les réalités du métier, les lectures, l'influence des idéologies dominantes en éducation et la culture propre à son ordre d'enseignement et à la discipline qu'il enseigne, tout professeur traverse une série d'étapes marquantes dans sa carrière. Un regard sur la transformation de nos idées et de nos pratiques éducatives fait souvent apparaître une constante dans nos préoccupations. Le souci de comprendre la relation entre la discipline que la société me demande d'enseigner, dans mon cas la géographie, et les apprentissages que doivent faire mes élèves dans mes cours a été, pour moi, cette constante.

Or, en éducation, avec le déplacement d'une pédagogie centrée sur le savoir vers une pédagogie centrée sur l'élève, la question des contenus d'enseignement est devenue secondaire au profit des objectifs, des activités d'apprentissage et, plus tard, des compétences. J'en suis venue à remettre en question cette position car elle laisse de côté un problème culturel fondamental, celui de la nature et du sens des savoirs enseignés. On ne peut pourtant prétendre former des élèves en faisant abstraction du mode de pensée propre à chaque discipline.

La géographie est la discipline qui sert d'assise à ma réflexion, mais l'ensemble des sciences humaines est concerné. L'enseignement des sciences humaines poursuit une finalité qui lui est propre : la compréhension des actions des hommes et des femmes dans la société, dans le temps et dans l'espace. Que faut-il alors enseigner en géographie, en sociologie, en psychologie... pour participer à cette finalité tout en respectant la spécificité de chaque discipline ? Quels éléments de contenu doit-on choisir ? Où peut-on puiser ? Sur quels critères fera-t-on reposer ses choix ? À partir de quels principes va-t-on organiser les éléments de contenu ?

Je relate ici, d'abord, mon itinéraire personnel, ancré dans l'histoire des cégeps et éclairé par la lecture de textes officiels, au cours duquel je me suis interrogée sur le contenu des sciences humaines au collégial. C'est à partir de cet itinéraire que je propose ensuite une nouvelle façon d'envisager le contenu et d'en arriver à des consensus sur la question.

ITINÉRAIRE EN TROIS TEMPS

La formation fondamentale

Le premier moment de cet itinéraire a été celui des questions soulevées, dans la seconde moitié des années quatre-vingt,

par l'interprétation du deuxième volet de la définition de la formation fondamentale¹. « Faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base de la discipline », qu'est-ce que ça signifie quand on enseigne la géographie au cégep ?

Je considérais que je n'avais pas vraiment reçu, à l'université, une formation me permettant de jouer ce rôle. Je me posais aussi de sérieuses questions sur l'évolution de ma discipline comme science, étant donné les débats des géographes eux-mêmes sur l'objet et sur les méthodes de la géographie, débats qui révélaient des paradigmes différents et d'importants emprunts à d'autres domaines scientifiques, sur les plans conceptuel et méthodologique. Comment alors en arriver à cerner cette « vérité » géographique exigée dans l'enseignement ? Comment dégager le fondamental et le spécifique de la discipline ? Comment, en outre, faire consensus sur le sujet ?

Ma confusion créait alors un sentiment d'incompétence que j'ai cherché à réduire en produisant un document sur l'état des lieux en géographie, incluant mes questions sur son enseignement. Mon problème de savoir quoi enseigner est toutefois resté en plan. J'ai mis tout cela de côté et je suis passée à autre chose.

* Suzanne Laurin a enseigné la géographie, de 1976 à 1992, au cégep André-Laurendeau.

Effet boomerang d'une expérience

Le deuxième moment de ce parcours a été vécu à l'extérieur de la discipline. J'ai alors adhéré à l'idéologie pédagogique soutenant que les savoirs enseignés sont secondaires. L'important, ce sont les habiletés comportementales et méthodologiques à faire acquérir aux élèves, ou encore, l'atteinte des finalités globales du programme de sciences humaines. Laissons donc tomber les questions géographiques et allons voir du côté de l'intégration des apprentissages, me suis-je dit².

Travailler sur l'intégration des apprentissages, au moment de l'implantation du nouveau programme de sciences humaines (1991-1992), a eu un effet boomerang. C'était bien beau de vouloir favoriser l'intégration, mais qu'est-ce, au juste, que l'élève devait intégrer ? La question exigeait de revenir au « quoi enseigner ». Pour vérifier l'intégration en fin de programme, il fallait avoir quelques indications sur ce qui s'était passé durant le parcours. Qu'est-ce qui avait été enseigné ? Même avec la pédagogie du projet, ces questions restaient pertinentes. Sur quoi les élèves avaient-ils travaillé au juste en matière d'idées, de pensée, de réflexion dans chacune des disciplines des sciences humaines ? Comment chacune des disciplines contribuait-elle, dans sa nature même, à la formation générale de l'élève ? Après tout, si je donne un cours de « géographie », il doit bien y avoir, en principe, quelque chose qui le distingue des autres cours de sciences humaines.

À la recherche du contenu perdu

De retour à la case départ, j'ai décidé, dans une deuxième recherche, qui s'est transformée par la suite en thèse de doctorat³, de travailler autrement la question des contenus en géographie. Au lieu de partir du savoir savant pour chercher à en dégager les assises, les concepts et les principes de base, je suis partie du point de vue des enseignants en me disant qu'il y avait sûrement des pistes, dans une tradition maintenue par les

enseignants, susceptibles d'inspirer une manière de traiter le contenu d'enseignement.

Dans cette recherche, j'ai d'abord retracé ce qui s'était dit sur la question des contenus dans les textes officiels. J'ai ensuite essayé de comprendre, à travers des entrevues, comment l'enseignant de géographie choisit et construit les contenus à enseigner et, ce faisant, participe à la construction de la géographie comme discipline scolaire.

Je suis donc partie à la recherche de ce contenu perdu, dans les sentiers des textes officiels et de la pratique des enseignants de géographie. C'est dans ce parcours que les réflexions suivantes ont pris forme.

LE CONTENU, CE LAISSÉ POUR COMPTE

La didactique est une composante de tout enseignement. Pourtant, il ne s'est pas construit de discours ni de pratique reconnus en matière de didactique des sciences humaines au collégial, comme il s'est construit une pédagogie collégiale, par exemple. Les enseignants qui ont rédigé des manuels ou des essais en lien avec leur contenu d'enseignement l'ont fait en parallèle du discours pédagogique. Le corpus de la revue *Pédagogie collégiale* est éloquent à cet égard. Pour comprendre pourquoi il en est ainsi, situons le problème dans une perspective socio-historique.

Contenu vs pédagogie

J'ai étudié la notion de contenu d'enseignement au collégial sur une période de 30 ans, à travers dix textes officiels, du Rapport Parent⁴ au texte *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*⁵ de la réforme Robillard. Cette étude révèle une tension constante entre l'idée de contenu et l'idée de pédagogie. Ces deux notions paraissent en opposition, les textes soutenant que l'attachement de l'enseignant à son contenu empêche le développement de la pédagogie au collégial. L'en-

nemi à abattre, c'est donc le contenu, puisqu'il empêche de construire une pédagogie appropriée.

Évidemment, lorsqu'on discute d'objectifs, d'habiletés ou de compétences, on ne peut faire abstraction du contenu. Il est toujours présent, il est relié à ces réalités. Mais dans les textes étudiés, le souci de montrer ce lien est absent. Au contraire, la tendance est à mettre ces réalités en opposition. Pourquoi ? J'y vois un corollaire du déplacement qui s'est opéré d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève. Le contenu est devenu secondaire au lieu d'être rattaché à la préoccupation de l'apprentissage.

Ces textes révèlent aussi que l'expertise en matière de contenu d'enseignement est considérée comme acquise dans la formation universitaire. Le diplôme atteste cette compétence. Pourquoi donc en parlerait-on ? L'enseignant est vu comme un expert dans son domaine, et tout ce qui peut lui faire défaut, c'est une formation en pédagogie. Pour ce qui est des contenus, l'enseignant devrait être capable de tirer ici et là des éléments de la science apprise à l'université, pour les transmettre aux élèves, sans problèmes majeurs. Dans les textes analysés, la nature et la qualité des apprentissages dans la discipline d'enseignement n'est jamais mise en cause. L'apprentissage de l'élève est conçu dans une perspective constructiviste, mais pas celui de l'enseignant. Le fait que celui-ci doive continuer de construire ses connaissances dans la discipline qu'il enseigne n'est pas envisagé.

Cela signifie qu'à aucun moment dans la carrière d'un enseignant, cette compétence n'est mise en question ni évaluée. La différence entre le savoir savant et le savoir scolaire rend pourtant cette exigence incontournable. Une géographie collégiale ne poursuit pas les mêmes finalités qu'une géographie orientée vers la recherche ou l'intervention. De fait, l'enseignant est laissé à lui-même en ce qui a trait à l'articulation à créer entre contenu et pédagogie.

La conception officielle du contenu

Ce qui est frappant également, c'est la conception de la notion de contenu véhiculée dans les textes officiels. Qu'est-ce qu'un contenu ? Dans ces textes, un contenu est un ensemble de faits, de concepts, de théories, de méthodes (parfois on ajoute : de problèmes) liés à une discipline. Cette définition se fonde sur une approche positiviste où le savoir est déjà donné dans le réel, unifié dans la science, et saisissable objectivement. Elle exclut les paradoxes et les zones de discussions, de conflits, de tensions, de flou qui font partie de la construction d'un savoir. C'est une définition qui manque de liant, elle n'indique rien sur l'acte de penser qui caractérise l'organisation du savoir dans une discipline, rien sur sa valeur éducative.

L'un des textes consultés, oublié dans le réseau collégial, apparaît pourtant fort pertinent par rapport au sujet qui nous occupe : il s'agit du « Rapport Cazeault », publié en 1982. Ce document a été produit dans le contexte particulier de la préparation de la réforme du programme de sciences humaines. En voici un extrait essentiel pour comprendre l'évolution de la notion de contenu au collégial :

Le champ des sciences humaines présente peu de connaissances et d'habiletés spécifiques communes à l'ensemble des disciplines concernées. Étant donné la diversité qui caractérise l'ensemble des sciences humaines et l'absence effective d'une synthèse qui débordé les cadres de l'essai, *il apparaît impossible d'identifier dans ce domaine un corpus de connaissances (concepts, lois, théories) incontestablement reçues et indépendantes d'un choix de valeurs*. Ce qui entraîne pour la formation une conséquence importante. Dans la conception que l'on aura de cette formation, l'accent ne pourra être mis directement sur des connaissances ou sur un contenu qu'il s'agirait de couvrir par un programme, dans ses éléments ma-

jeurs sinon dans sa totalité. *Le contenu, dans le cas des sciences humaines, ne peut faire office de principe d'unité de la formation sans entraîner le risque d'induire, chez l'élève, une vision factice du champ des sciences humaines. À la limite, une telle conception de la formation aurait aussi pour effet d'appauvrir le champ lui-même. L'unité nécessaire à la formation semble devoir être recherchée d'une autre façon*⁶. (Les italiques sont de nous)

Étrangement, après 1982, on ne fera plus référence à ce rapport. Le contenu continuera d'être présenté comme un ensemble de faits, de concepts, de théories, de méthodes. La situation des sciences humaines décrite dans ce rapport était peut-être jugée trop difficile à vivre. Comment travailler dans l'école avec cet état des lieux ? Il est beaucoup plus rassurant d'adopter une définition en apparence plus saisissable, moins « philosophique » et plus « cognitive ».

Ainsi, parce qu'il était impossible de faire consensus sur le contenu, on s'est tourné vers ce qui semblait rallier plus facilement les troupes, et la perspective d'envisager autrement la notion de contenu a été abandonnée.

Deux raisons peuvent expliquer cette situation :

- ♦ d'une part, cette conception du contenu est trop étroite et pas suffisamment dynamique pour continuer d'être pertinente ;
- ♦ d'autre part, la vision du consensus autour de contenus stables sur lesquels tous vont s'entendre n'est ni juste ni fonctionnelle au collégial, ordre traversé lui aussi par les mêmes divergences que la société.

Il s'agit donc de revoir autrement les notions de contenu et de consensus.

LE CONTENU : UNE MANIÈRE DE PENSER ?

Une autre définition du contenu

La principale lacune de la vision traditionnelle du contenu est de le détacher de la pensée et de l'argumentation qui lui donnent son sens, de ses finalités propres et de ses valeurs éducatives. Il me semble que la notion théorique de contenu d'enseignement en sciences humaines peut être enrichie lorsqu'on la situe dans une démarche de production de sens par les principaux acteurs en jeu.

Le contenu devient alors une proposition de réflexion organisée sur un thème choisi, un argument d'ensemble construit par l'enseignant en vue de le proposer aux élèves. Cette approche se distingue d'une acception traditionnelle où le contenu est découpé en tranches thématiques ou en listes de faits ou de concepts, laissant l'enseignant responsable individuellement de l'élaboration de la pensée qui rend ces thèmes ou ces concepts significatifs.

Dans le cas de la géographie, par exemple, le contenu désigne les relations significatives établies entre les objets de pensée, les thèses principales, les références géographiques évoquées, incluant les pratiques sociales associées à la géographie ; il implique, d'autre part, les conceptions de la discipline et la culture personnelle de l'enseignant, susceptibles de jouer un rôle organisateur dans le cours. Le contenu, c'est le sens que l'enseignant entend donner à son cours, la direction et l'intention sous-jacente. C'est l'unité qui fait « tenir ensemble » la proposition d'apprentissage que l'enseignant a l'intention de soumettre aux élèves. C'est ce qui se passe, par exemple, quand un enseignant dit : « Dans le cours *Défis de la planète*, je veux que mes élèves comprennent que la nature n'est plus déterminante dans l'explication des problèmes géographiques rencontrés par les humains. Tous les cas ou problèmes étudiés servent à discuter cette affirmation. »

Et cela vaut peu importe la formule pédagogique retenue. Même quand l'élève est mis en situation d'apprendre par lui-même, c'est l'enseignant qui conçoit la situation et qui transmet implicitement des savoirs. Même dans la pédagogie du projet, où l'élève construit sa propre situation d'apprentissage, il y a des valeurs et des savoirs transmis par l'enseignant. Il faut le rappeler : dans l'école, l'apprentissage passe par l'enseignement.

L'élaboration du contenu

Dans sa démarche individuelle d'élaboration de contenu, l'enseignant va donc chercher à reconstruire le sens perdu dans l'éclectisme du devis ministériel ou du plan cadre. Voilà pourquoi, même avec un devis commun, on trouve des cours bien différents : le sens accordé aux contenus enseignés n'est pas tout à fait le même d'un enseignant à l'autre. Cette observation permet déjà d'affirmer que la principale démarche d'élaboration d'un contenu réside dans la construction d'une argumentation.

Comment l'enseignant procède-t-il pour choisir et organiser ses contenus ? Les trois volets de la réponse pourraient constituer les bases d'une matrice d'organisation du sens des contenus. Je présente ici ces trois volets pour l'enseignement de la géographie. Trois exemples illustrent cette démarche dans l'encadré de la page suivante.

Premièrement, l'enseignant cherche à donner un sens à ses choix en tissant un fil conducteur, une idée géographique et pédagogique, qui va permettre la construction d'une argumentation rationnelle.

Deuxièmement, cette argumentation rationnelle puise dans des noyaux de sens reliés à la discipline géographique et ancrés dans une histoire personnelle et sociale. Ces noyaux sont :

- les devis ministériels ;

Le **référentiel géographique** est ici défini comme un réservoir de connaissances géographiques dans lequel l'enseignant pourra puiser. Ce référentiel, objet culturel et social, est en partie préexistant à l'acte de choisir un contenu, mais il est aussi enrichi et transformé, dans un processus dynamique, par la circulation des idées et des pratiques des enseignants.

Trois types de connaissances composent ce référentiel : des connaissances géographiques **scientifiques** (revues scientifiques, productions savantes, colloques, formation universitaire), des connaissances géographiques dites **de vulgarisation** (revues *GÉO*, *National Geographic*, jeux-questionnaires, atlas, expositions, etc.) et des connaissances géographiques **scolaires** (manuels, cédéroms et logiciels éducatifs, outils pédagogiques, cartes, etc.).

- la conception de la géographie collégiale et la relation au **référentiel géographique** ;
- la conception des finalités éducatives de la géographie ;
- la formation universitaire, l'expérience, les relations aux maîtres, aux collègues ;
- un ensemble de démarches d'élaboration des contenus : questionnement, recherche documentaire, traitement de l'information et production de matériel.

Troisièmement, l'analyse du discours des enseignants montre que la dynamique de ces noyaux de sens est animée par des tensions entre, d'une part, ce qu'on voudrait faire, et, d'autre part, les limites, les contingences, les contraintes dont il faut tenir compte. Élaborer un contenu consiste à naviguer entre le souhaitable et le possible.

SUR QUOI ÉTABLIR L'INDISPENSABLE CONSENSUS ?

Le propos peut sembler trivial. En sciences humaines, le consensus pourrait s'établir sur le fait qu'un contenu d'enseignement repose sur des idées jugées fondamentales et structurantes pour l'ensemble du cours par l'enseignant, constituant le socle de la pensée proposée aux élèves, libres d'y adhérer ou de les contester pour en construire d'autres.

Fréquenter des enseignants capables de penser devrait être une condition exigée pour apprendre. Le développement d'une pensée critique chez les élèves tourne à vide si cette pensée ne s'exerce pas sur un contenu bien organisé. Les enseignants doivent, les premiers, structurer leurs idées et montrer aux élèves comment ils s'y prennent pour le faire. Pourtant, certains enseignants interviewés formulaient pour la première fois en entrevue leur démarche d'élaboration de contenu, l'articulation de leur pensée. C'est une perte pour les élèves s'ils ne saisissent pas ce qui sous-tend les propositions d'apprentissage faites par les enseignants.

Des enseignants sont démunis sur ce plan et ils auraient sans doute de la difficulté à nommer le fil conducteur de leur propre cours. Le cours se déroule d'un thème à l'autre, d'une activité à l'autre sans que l'axe réflexif central ne soit construit ou exposé. Une certaine vogue pédagogique privilégiant le morcellement des activités et des évaluations à partir d'idées clichés sur la motivation ou la concentration ne les aide pas.

On pourrait s'entendre sur le nécessaire approfondissement critique des disciplines scolaires par divers moyens : apprendre à construire une matrice basée sur la formulation d'un fil conducteur, orienter la formation continue sur la discipline d'enseignement, sur les liens entre les disciplines (problèmes sociaux) et sur la didactique, interroger la perti-

nence éducative et la rigueur de certaines idées véhiculées dans les disciplines, introduire au collège une didactique souple où pédagogie et contenu ne sont plus dissociés, encourager et discuter les productions des enseignants dans ce sens.

Dans la perspective qui est proposée ici, la conception même du plan de cours pourrait être transformée. Fignoler le verbe des objectifs attendus, c'est bien. Mais pourquoi l'enseignant n'exposerait-il pas aux élèves, en une page, la problématique qui sous-tend l'organisation de son cours ? Bien sûr, les réflexions, les argumentations proposées par les enseignants dans leurs cours n'iraient pas toutes dans le même sens et certaines seraient possiblement en opposition à d'autres. Il n'y a aucune raison de s'en alarmer et de tenter d'occulter les différences comme on le fait souvent. Au contraire, il faut accepter ces différences, les expliciter et les présenter aux élèves comme des illustrations de ce qui se passe dans les « vraies » sciences humaines.

Bien sûr, toutes les pensées proposées ne se valent pas. C'est là qu'interviennent des repères comme les valeurs éducatives, la nature du projet éducatif, les objectifs de programme, les finalités de l'enseignement d'une discipline, repères qui font plus facilement consensus. C'est là qu'intervient aussi la responsabilité sociale de l'enseignant devant les exigences intellectuelles de sa profession. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. De 1984 à 1993, la culture collégiale a été marquée par l'idée de formation fondamentale. Le *Règlement sur le Régime pédagogique du collégial* (1984) la définissait ainsi : « La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions [...]. Mais [elle] se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à *faire acquérir les assises, les concepts et des principes de base des disciplines* et des savoir-faire qui figurent au programme

QUELQUES EXEMPLES

DÉMARCHE D'ÉLABORATION

L'enseignant fait ici référence à l'ensemble des démarches d'élaboration d'un contenu.

J'aime préparer mes cours. D'abord, c'est une *activité de réflexion sur ma matière* parce que pour pouvoir la communiquer, il faut que je la possède, donc il faut que je puisse prendre le temps de m'accaparer le contenu, de le rendre « moi », de l'assimiler, et je trouve que c'est une partie intéressante. Je travaille souvent avec l'ordinateur. Généralement je vais partir avec une espèce de plan d'ensemble, je mets des idées un peu partout comme ça, au hasard, et, *petit à petit je mets de l'ordre là-dedans*. Puis je regarde la *documentation* qui est disponible. Il y a parfois des parties que je suis incapable de traiter parce que je ne trouve pas la documentation qu'il faut. Ensuite, je me fais une *approche générale de la problématique*, j'essaie de la structurer, de l'ordonner, puis *je bâtis mon contenu, mon contenu théorique* d'une part, et ensuite, à travers mon contenu théorique, je me demande ce que je pourrais donner à faire à mes étudiants comme *exercices*. Alors là, je vais regarder par exemple, dans les banques de données statistiques, toujours un peu en fonction des méthodes que j'utilise au laboratoire. Qu'est-ce que je pourrais leur donner qui compléterait la partie théorique, qui leur permettrait de visualiser le problème ? [...] *je bâtis un exercice de laboratoire qui a un objectif précis*, la compréhension du phénomène, l'élaboration d'hypothèses explicatives, des choses comme ça [...]

FIL CONDUCTEUR/IDÉE GÉOGRAPHIQUE

Cet exemple illustre ce qu'on entend par fil conducteur ou idée géographique organisatrice d'une pensée argumentée à proposer dans un cours. Il ne s'agit pas de privilégier certaines connaissances factuelles, mais plutôt de cerner un argument d'ensemble qui donnera du sens et de la densité aux cas retenus pour le comprendre.

Moi, *j'ai un grand axe*. J'axe mon cours *Carte du monde* sur la différenciation entre les pays industrialisés et le tiers-monde, dans lequel je fais des distinctions entre, d'une part, les nouveaux pays industrialisés et les pays les moins avancés et, d'autre part, les autres pays du tiers-monde dits globalement en développement. [...] je vois quelles sont les caractéristiques démographiques, économiques et sociales. [...] C'est *un fil conducteur qui n'existe pas* dans le plan cadre [...] c'est un défaut du plan cadre, il est très axé sur les notions [...]

Le cas suivant fait état d'un fil conducteur différent pour le même cours et montre comment un même devis peut conduire l'enseignant à proposer une pensée différente. S'inspirant d'un article paru dans la revue *Sciences humaines*, l'enseignant et son collègue choisissent d'envisager le monde comme un système mettant en relation :

Les visions géoculturelle, géoéconomique, géopolitique et géosociale qui lui donnent une structure, quatre éclairages systémiques du monde, où on pourrait passer beaucoup de contenu [...]. Ça nous prenait une structure, une unité ; cette unité on l'a trouvée dans l'approche système [...], dans ce qui s'impose dans l'actualité et dans les courants modernes.

Ce cadre d'analyse étant posé, les faits, les cas, les pays ou les régions peuvent varier d'une année à l'autre, en fonction de considérations comme l'actualité ou l'intérêt des élèves.

- de l'étudiant, quelle que soit son orientation. »
2. Laurin, Suzanne et Irène Lizotte, *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial. Élaboration et expérimentation d'un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau, 1992.
 3. Laurin, Suzanne, *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement. Le cas de la géographie au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1997, 292 p.
 4. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, 1964.
 5. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, avril 1993.
 6. Direction générale de l'enseignement collégial, *Projet d'orientation du programme préuniversitaire en sciences humaines. Analyse de la situation actuelle*. Québec, Service des programmes, 1982, p. 23-24.
-