

ment du sens civique aux États-Unis d'Amérique?» *In Perspectives*, XXVI(4). Paris: UNESCO.

Pagé, M. (1996). «Citoyenneté et pluralisme des valeurs». *In* F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (dir.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 165-188). Montréal: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1997). «Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi?» Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du Colloque *Éducation, citoyenneté et territoire*, Toulouse, ENFA, 28-30 avril.

Roche, G. (1993). *L'apprenti-citoyen*. Paris: ESF.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents?* Paris: Fayard.

Vigeant, P. (1995). «Une école "ouverte sur le monde" ou comment enrichir votre projet éducatif?» *In Éducation et francophonie*, printemps.

Formation fondamentale et multidisciplinarité à l'université: rhétorique et réalité

YVES GINGRAS

Université du Québec à Montréal

La formation fondamentale est souvent associée, comme par automatisme, à la formation disciplinaire. Il est en effet courant d'entendre qu'il faut d'abord posséder les bases d'une discipline particulière (histoire, sociologie, physique, chimie, etc.) avant de vouloir se spécialiser ou même acquérir une formation multidisciplinaire. Un tel point de vue ne va pas de soi et a déjà été contesté par le sociologue américain Alexander (1993), qui croit plutôt qu'au premier cycle la formation purement disciplinaire est trop restrictive. Or, nous voudrions soutenir ici qu'une formation fondamentale, comprise comme devant fournir une base solide pour des apprentissages futurs et souvent plus spécialisés, peut aussi être, d'entrée de jeu, multidisciplinaire et centrée sur des objets ou des problèmes précis. En effet, l'interdisciplinarité ne s'oppose pas à la spécialisation¹ mais attaque plutôt les frontières disciplinaires et le découpage des objets.

Sans reprendre ici les nombreuses et interminables discussions (Klein, 1990) qui ont cours depuis plus de 30 ans sur les différentes définitions que l'on peut proposer de l'inter-, la multi- ou la transdisciplinarité (terme que je laisse à ceux qui aiment entrer en transe lorsqu'ils font l'éloge de la transdisciplinarité...), je dirai que la différence essentielle entre le projet disciplinaire et le projet multidisciplinaire provient du fait que le premier s'attache à une ou des méthodes ou approches qu'il applique ensuite à différents

IN., CHRISTIANE GOUJER (dir.), "ENTRE CULTURE,
COMPÉTENCE ET CONTENU : LA FORMATION
FONDAMENTALE, UN ESPACE À REDÉFINIR",
MONTREAL, ÉDITIONS LOGIQUES, 2001,
PP. 343 - 354

objets (sociologie de la religion, de la science, du travail, etc.) alors que le second s'attache à un objet spécifique et l'aborde sous tous ses angles, adoptant ainsi successivement ou simultanément (et souvent seulement partiellement) le point de vue de disciplines déjà constituées². De ce point de vue, la physique et la biologie ne sont pas des objets. Ce sont plutôt l'atome et la cellule qui en sont, et les prendre directement pour objet force à mobiliser des savoirs éparpillés dans différentes disciplines (par exemple, chimie et physique pour l'atome). Les recherches sur les matériaux nouveaux, pour prendre un exemple en sciences physiques, relèvent autant de la chimie, de la physique que de la biologie (bio-matériaux) et cette interaction transforme le travail disciplinaire habituel car elle force des adaptations aux objets, obligeant ainsi à transcender les habitudes purement disciplinaires. De même, les réflexions sur les impacts des sciences et des technologies dans les sociétés modernes relèvent autant de l'histoire et de la sociologie que de la philosophie.

L'inertie des disciplines

Il n'est pas inutile de rappeler que les disciplines scientifiques se sont formées surtout à compter du XIX^e siècle. Elles se consolident avec la diffusion-adaptation de l'idée de l'université moderne, chère à Wilhelm von Humboldt et incarnée par la fondation de l'Université de Berlin en 1810. En associant enseignement et recherche, cette nouvelle université transforme radicalement l'université médiévale et amorce le processus d'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire – recherche jusque-là associée aux académies scientifiques. À la fin du XIX^e siècle aux États-Unis et au début du XX^e au Canada, les disciplines se retrouvent ainsi étroitement associées aux différents départements. Les départements sont en effet aujourd'hui à la base de la structure de nos universités (Gingras, printemps 1991). On pourrait même soutenir que la forme départementale est l'analogue, sur le plan institutionnel-organisationnel, de ce qu'est la forme disciplinaire sur le plan cognitif.

Un des effets de cette organisation disciplinaire est que les programmes sont souvent structurés en fonction des besoins de reproduction de la discipline et non pour répondre à des objectifs spécifiques de formation de premier cycle. Tout comme la formation générale au cégep est en bonne partie définie en fonction des programmes universitaires auxquels elle donne accès, la plupart des programmes de premier cycle, à l'exception des programmes explicitement professionnels, sont construits en fonction des programmes de cycles supérieurs auxquels ils servent de voie d'accès en fournissant les «bases» de la discipline.

Admettant que les disciplines ont relativement bien réussi à discipliner les chercheurs en leur inculquant les habitus (c'est-à-dire les schèmes de perception et d'évaluation³) requis pour voir les objets sous l'angle disciplinaire choisi, et que cette forme de division du savoir a sans conteste été à l'origine du développement foudroyant des connaissances du milieu du XIX^e siècle jusqu'à tout récemment, il demeure que ce type de formation n'épuise pas le réel et que la formation multidisciplinaire répond à des questions et des besoins spécifiques et n'est pas subordonnée à une formation disciplinaire préalable. Les découpages disciplinaires laissent en effet dans l'ombre des questions qui, pour diverses raisons, retiennent aujourd'hui davantage l'attention: l'environnement et l'impact social des sciences et des technologies n'en sont que deux exemples. Pour les personnes dont la passion est un objet précis (environnement, STS, études urbaines, etc.), la voie disciplinaire constitue donc un détour long et inutile pour atteindre leur objet et en faire le tour. Et ce d'autant plus que les disciplines instituées accordent une attention marginale à ces objets⁴.

Comment tenir compte de ces interrogations sans retomber dans les divisions disciplinaires, qui le plus souvent laissent justement dans l'ombre ces questions? À moins de vouloir revoir de façon radicale l'organisation des savoirs actuels, ce qui est plutôt utopique, il faut prendre la voie plus pragmatique des programmes de formation multidisciplinaire. On doit alors s'adapter à un cadre contraignant. Les programmes multidisciplinaires, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, étant relativement récents, ils sont forcément apparus après l'implantation des programmes

disciplinaires, qui sont pour ainsi dire réalisés, chosifiés dans des structures qui ont leur propre inertie: inertie des habitus disciplinaires et inertie des organisations. Dans un tel contexte, il est inévitable que l'implantation de programmes de formation multidisciplinaire rencontre des obstacles de taille en voulant se faire une place au sein d'une institution dominée par les départements – à moins, bien sûr, de demeurer au stade des échanges informels entre professeurs et de vivre dans les interstices du système.

Ainsi, les cours étant le plus souvent contrôlés par les départements, il faut passer par la création de cours départementaux, ce qui rend difficile de sortir des cadres disciplinaires. Comme le notait Alexander dans sa critique de la formation disciplinaire, pourquoi «science politique», «histoire» et «géographie» au lieu de l'étude d'un gouvernement donné dans toute la complexité de son contexte historique et territorial? De même, un cours sur «Le système d'éducation au Québec» permettrait de suivre son évolution historique et d'en proposer une analyse sociologique et même économique. Étant donné les modes d'attribution des cours, il faut plutôt créer «Sociologie de l'éducation» et «Histoire de l'éducation». Ce n'est pas par hasard si c'est dans une faculté des sciences de l'éducation, structurée justement autour d'un objet et non d'une discipline, qu'est offert un cours sur le système d'éducation. Bien sûr, un tel intitulé n'implique pas nécessairement que le cours soit construit de façon multidisciplinaire, mais cela en offre au moins la possibilité.

Malgré ces contraintes, les programmes multidisciplinaires peuvent donc être offerts au même titre que les programmes disciplinaires. Ainsi mis en compétition avec ces derniers, les programmes multidisciplinaires centrés sur un objet pourront faire valoir leur valeur et, à moyen terme, peut-être réussir à transformer les modes d'apprentissage et forcer les programmes disciplinaires à se décloisonner.

Les paradoxes de la multidisciplinarité

Dans ce qui suit, j'analyserai les obstacles auxquels sont confrontés les programmes multidisciplinaires en présentant d'abord

quelques paradoxes de la formation multidisciplinaire pour aborder ensuite la question du choix de programme (disciplinaire ou multidisciplinaire) auquel sont confrontés les étudiants.

Premier paradoxe. Par la force des choses, les personnes qui arrivent à mettre en place un programme multidisciplinaire pour former une nouvelle génération de diplômés multidisciplinés sont issues de programmes de formation disciplinaire et elles sont condamnées – en cas de réussite – à être perçues par leurs élèves comme n'étant pas elles-mêmes multidisciplinées et donc critiquées pour leur approche purement disciplinaire! J'ai été frappé par l'*invariance* de cette critique lorsque, à titre de membre de la sous-commission des études avancées et de la recherche à l'UQAM, j'ai pris connaissance des critiques formulées par les étudiants d'un programme en sciences de l'environnement. Ceux-ci alléguaient qu'ils intégraient différentes disciplines dans leur formation mais que leurs professeurs – du moins un bon nombre d'entre eux – restaient enfermés dans leurs disciplines respectives. Or, au début des années 80, alors que j'étais étudiant à l'Institut d'histoire et de sociopolitique des sciences (IHSPS, aujourd'hui défunt) de l'Université de Montréal, j'avais, à titre de porte-parole des étudiants, adressé exactement la même critique à certains de nos professeurs! D'après mes informations, il semble aujourd'hui que les étudiants du programme de doctorat interuniversitaire (INRS-UQAM) en études urbaines ont eux aussi fait le même constat. Ce problème n'a rien de spécifique aux cycles supérieurs et se retrouve aussi au premier cycle. Ainsi, le programme en science, technologie et société (STS) de l'UQAM, créé en 1987, fournit un très bel exemple d'un programme d'enseignement multidisciplinaire de base fondé sur un objet d'étude particulier: les sciences et les technologies, soumises au questionnement de leur développement et de leurs impacts sociaux. Or, et de façon inévitable, les étudiants sont parfois confrontés à des enseignants qui ne proposent qu'une perspective disciplinaire, le travail de synthèse et de coordination des approches étant le fait du travail étudiant et non de celui des professeurs⁵.

Analysé sous l'angle diachronique de la transformation des procédés d'inculcation des habitus, l'écart entre les formateurs et

les visées de formation semble un paradoxe inévitable. Il se résout de lui-même dans la longue durée en niant son point de départ disciplinaire. Véritable dialectique hégélienne de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité! Ainsi, plusieurs des enseignants au programme STS sont eux-mêmes issus d'un programme multidisciplinaire et ont donc intégré le type de formation qu'ils cherchent à leur tour à offrir. Et le fait qu'ils soient intégrés à des départements disciplinaires est en partie compensé par leur appartenance à un centre de recherche (le CIRST), structure idéale pour unir une équipe de recherche autour d'un problème ou d'un objet particuliers. Pour être complet, ce processus de transformation de la formation doit toutefois s'étendre sur une ou deux générations d'étudiants de troisième cycle qui peuvent accéder à leur tour à des postes de professeurs dans des départements... le plus souvent, on l'a dit, disciplinaires.

Indisciplinés ou multidisciplinés?

Deuxième paradoxe. Si l'on admet l'existence d'étudiants, de diplômés et de chercheurs multidisciplinés, quelle est leur reconnaissance sociale (au double sens de capacité à être identifiés et de crédibilité)? Il est inévitable que les personnes multidisciplinées soient souvent perçues par leurs collègues simplement disciplinés comme des indisciplinées qui ne sont ni d'une discipline ni d'une autre. C'est le cas, entre autres, des étudiants du programme STS de l'UQAM, qui chaque année sont confrontés à leurs pairs inscrits dans les programmes disciplinaires se demandant ce que font les gens en STS. Les étudiants inscrits dans les programmes disciplinaires traditionnels bénéficient de la sécurité que fournit une identité acquise depuis des décennies. Tout le monde sait (ou feint de savoir) ce qu'est un historien ou un physicien et nul besoin de rappeler chaque année aux finissants des cégeps qu'ils peuvent s'inscrire à ces programmes. Ils sont en continuité avec la formation qu'ils ont déjà acquise. La situation est différente lorsque les programmes transgressent les frontières bien établies, car cela génère de l'incertitude et de l'insécurité. On

pourrait dire que, comme à la bourse, ces deux ingrédients ne sont pas bons pour attirer des investisseurs... Pourtant, toutes les innovations sont risquées et il n'est pas surprenant que les programmes nouveaux attirent souvent des étudiants novateurs, prêts à prendre des risques pour sortir des sentiers battus.

Le problème de la gestion de l'identité disciplinaire existe aussi au sein des départements, qui tendent à reconnaître des professeurs simplement disciplinés. J'en ai vécu l'expérience personnellement. Il y a quelques années déjà, les membres d'un comité chargé de décider de m'accorder ou non la permanence m'ont convoqué pour me demander si j'étais historien ou sociologue. Il y a bien sûr plusieurs façons de recevoir cette question: un compliment (vous êtes les deux!), un reproche (vous n'êtes ni l'un ni l'autre!). Diplomate, j'ai répondu qu'il s'agissait là d'une différence administrative (il existe deux départements distincts et j'ai été professeur dans les deux) car il n'y a pas vraiment de différences épistémologiques entre ces deux disciplines. J'ai donc refusé de me définir en fonction de cette fausse dichotomie (histoire/sociologie), faisant valoir aux membres du comité que je faisais de la sociologie historique, et j'ai suggéré qu'ils pouvaient faire leur propre classement en fonction du contenu de mes publications.

S'inscrire dans un programme multidisciplinaire: un choix difficile

La domination départementale, qui reflète, je le rappelle, la domination des disciplines dans le découpage des savoirs, soulève une question pratique difficile pour tout étudiant qui doit choisir un programme de formation: «Devrais-je m'engager dans la voie disciplinaire et avancer sereinement dans les voies déjà tracées et profiter de tout le travail de construction de l'identité fait par mes prédécesseurs (après tout, le sociologue, et le physicien n'ont pas toujours existé et ont nécessité un travail collectif de construction d'identité disciplinaire⁶), ou devrais-je plutôt m'engager dans les chemins de brousse à peine balisés des programmes

multidisciplinaires souvent peu reconnus (encore là au double sens) à l'intérieur mais surtout à l'extérieur du monde universitaire et ajouter au fardeau de l'apprentissage celui du travail de construction d'une identité?»

Il s'agit là, à mon avis, d'une question très difficile (car elle engage une carrière et une vie) à laquelle il n'y a, je pense, de réponse que personnelle. Cependant, quand on me demande conseil à ce sujet je réponds que le choix de la voie multidisciplinaire – dans le monde actuel – suppose une personnalité suffisamment forte pour affronter des obstacles importants⁷. Pour quelqu'un de fondamentalement insécure, j'avoue suggérer la voie disciplinaire car elle est bien balisée même si elle n'ouvre pas nécessairement plus de portes sur le marché du travail.

Pour compenser les difficultés que j'ai évoquées, il y a bien sûr des avantages non négligeables, qui sont ceux de cumuler des savoirs et des habiletés rarement rencontrés chez une même personne, ce qui permet (potentiellement du moins) de couvrir une surface sociale et académique plus large et de postuler ainsi des postes plus variés, ce que ne peuvent pas vraiment faire les produits des trajectoires strictement disciplinaires.

En somme, il semble que, dans le domaine des choix de carrière comme dans celui de l'investissement boursier, le risque soit relié aux possibilités de gains. Formulés dans ce langage, je dirais que les programmes multidisciplinaires – du moins les plus nouveaux d'entre eux + sont faits pour ceux qui aiment, et peuvent vivre avec, le risque et son corollaire, l'incertitude.

Conclusion: vers des départements multidisciplinaires?

Après plus de 30 années de discours sur l'importance de transcender les disciplines, le fait demeure que les formations sont encore essentiellement disciplinaires et que les programmes multidisciplinaires sont marginaux⁸. À la lumière de plus d'un quart de siècle de discussion et d'expériences, tout porte à conclure que la prétendue «porosité» des disciplines n'est qu'une rhétorique pour

bloquer la mise en place de véritables programmes multidisciplinaires car, inévitablement dans le marché de l'offre de programmes universitaires, ces derniers sont en compétition pour s'accaparer la clientèle visée par les premiers. Comme le demandait Peta Tancred en 1994, «... si on crée les interdisciplines sur le dos des disciplines, qu'arrivera-t-il à ces dernières⁹»? Les forces d'inertie et de reproduction institutionnelles étant très présentes au sein des disciplines, il est probable que des changements réels dans les programmes disciplinaires ne surviendront qu'à la suite de pressions exercées de l'extérieur par les gouvernements, les industries ou de nouvelles générations d'étudiants davantage convaincues de l'importance d'une formation de base qui transcende les découpages traditionnels. Comme le note aussi Blaisdell (1993), les incitations politiques et financières ont souvent été plus importantes que les facteurs proprement intellectuels comme sources de changement organisationnel en direction de l'interdisciplinarité.

Ainsi, les programmes récents centrés sur les problèmes (en médecine et en biologie, par exemple) offrent des possibilités réelles, mais rien n'assure que les «problèmes» ne seront pas «divisés» de façon disciplinaire pour assurer la reproduction des disciplines traditionnelles. Les programmes des universités francophones du Québec ayant atteint un niveau de fermeture disciplinaire très élevé, la création récente de baccalauréats bidisciplinaires et de programmes majeure-mineure (qui existent depuis des décennies dans les universités anglo-saxonnes) constitue des voies intéressantes pour sortir du carcan disciplinaire.

En 1973, un professeur de sciences du comportement, Robert Straus (1973), prédisait que les obstacles aux changements posés par les départements disciplinaires étaient tels que des transformations institutionnelles importantes étaient inévitables pour enlever ce frein à l'innovation. Un quart de siècle plus tard, on peut dire que l'auteur avait sous-estimé la robustesse du «béton disciplinaire». Face à cette résistance, faut-il envisager la départementalisation éventuelle des programmes multidisciplinaires après quelques générations de diplômés? Les départements monopolisant l'espace universitaire, les programmes multidisciplinaires s'installent

d'abord dans les interstices et se défendent contre les agressions des départements qui y voient des menaces à la sacro-sainte autonomie départementale. Face à cette pression, la tentation peut devenir forte de se doter d'un département pour modifier le rapport de force. Les programmes en «communication», objet multidisciplinaire par excellence, offrent un bel exemple d'une départementalisation qui accompagne la disciplinarisation. Alors que les professeurs de la première génération étaient formés dans différentes disciplines (surtout en sociologie, psychologie, philosophie), la création d'un doctorat en communication assure une homogénéisation de la formation et du recrutement au sein des départements de communication. C'est là sans doute la solution la plus facile dans le cadre institutionnel actuel. Toutefois, si l'idée-force de la multidisciplinarité est bien l'attention portée à l'objet plus qu'à la méthode, qui est appelée à varier, il faut peut-être éviter cette solution et préférer une forme institutionnelle intermédiaire, plus flexible et moins contraignante comme un institut ou un centre de recherche responsable du programme et auquel sont détachés, pour une période donnée et renouvelable selon leur volonté, des professeurs de différents départements. De plus, les professeurs devraient pouvoir se faire évaluer par leurs collègues du centre de recherche ou de l'institut et non (ou pas seulement) par ceux du département d'origine, de façon à s'assurer que les aspects multidisciplinaires de leur travail soient réellement pris en compte. Rien de cela n'est idéal mais, tant que les départements existeront et surtout domineront les mécanismes universitaires de promotion et d'évaluation, il faudra faire des compromis, même si cela retarde la création de programmes de formation adaptés aux réalités actuelles¹⁰.

Notes

1. Contrairement à ce qu'affirme Jacques Hamel, 1995.
2. La question de savoir si ces rencontres entre disciplines donnent lieu ou non à des concepts spécifiques est empirique et la réponse varie ainsi selon les situations. Point nécessaire dès lors de multiplier les termes pour distinguer multidisciplinarité, qui ne serait qu'une juxtaposition de disciplines, de interdisciplinarité, qui aurait la vertu d'entraîner des changements dans chacune des disciplines mises en contact. Dans ce texte, les deux termes sont considérés comme synonymes.
3. Sur le concept d'habitus, voir chapitre 4 dans Bourdieu, 1979.
4. Pour une discussion plus détaillée des tendances récentes vers le développement de recherches fondées sur des problèmes multidisciplinaires, voir Gibbons, 1994.
5. Pour une étude de cas sur les difficultés de transcender les habitus disciplinaires, voir Godin, Trépanier et Bourneuf, 1997.
6. À ce sujet, je me permets de vous renvoyer à mon livre *Les origines de la recherche scientifique au Canada*, 1991.
7. Voir aussi Klein, 1990, p. 181-188.
8. Pour une évaluation récente de la situation à l'Université Laval, voir Boucher, Montminy et Richard, 1994.
9. Peta Tancred, *Disciplines and Interdisciplines: Reflexions of a Feminist Sociologist*, CSAA, Montréal, octobre 1994, p. 2, cité par Nicole Boucher *et al.*, *op. cit.*, p. 25.
10. Pour un exemple récent des difficultés rencontrées par les instituts interdisciplinaires dans une institution dominée par les départements et les disciplines, voir le Rapport annuel 1999-2000 de l'Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM, p. 3-5.

Références

- Alexander, J. C. (1993). «The Irrational Disciplinarity of Undergraduate Education». In *The Chronicle of Higher Education*, 1^{er} et 15 décembre.
- Blaisdell, M. L. (1993, été). «Academic Integration: Going beyond Disciplinary Boundaries». In *New Directions for Teaching and Learning*, 54, 60.
- Boucher, N., Montminy, J.-P. et Richard, R. (1994). «La formation interdisciplinaire à l'Université Laval: un diagnostic étonnant». In *Les cahiers du GÉPÉA*, n° 2, Université Laval.

- Bourdieu, P. (1979). *Le sens pratique*. Paris: Minit.
- Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Gingras, Y. (1991). *Les origines de la recherche scientifique au Canada*. Montréal: Boréal.
- Gingras, Y. (1991, printemps). «L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets». In *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41-54.
- Godin, B., Trépanier, M. et Bourneuf, É. (1997). «Habitus universitaire et dérive de la formation: le cas de l'INRS». In *La revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 27(2-3), 213-246.
- Hamel, J. (1995, avril-juin). «L'interdisciplinarité. Fiction de la recherche scientifique et réalité de sa gestion contemporaine». In *L'Homme et la Société*, 116, 60.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity. History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Straus, R. (1973, septembre). «Departments and Disciplines: Stasis and Change». In *Science*, 182, 895-898.