Document generated on 08/06/2025 11:17 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique

Claude Germain

Volume 17, Number 1, 1991

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900691ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900691ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, *17*(1), 142–152. https://doi.org/10.7202/900691ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1991

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologique

Claude Germain
Professeur
Université du Québec à Montréal

Le programme de doctorat en éducation (Ph.D.) de l'Université du Québec, offert par l'Université du Québec à Montréal, en association avec l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Hull, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières, et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, débutait en janvier 1987.

Comme particularité, le programme repose sur une approche à la fois interdisciplinaire et globale. Or, le fait de caractériser un programme par cette double perspective pose au moins trois types de problèmes sur le plan épistémologique.

Le caractère interdisciplinaire soulève tout d'abord la question des relations ou des interactions entre les disciplines de référence dans l'étude de l'éducation. Ensuite, le caractère global pose le problème de la complexité de l'objet d'étude. Enfin, le double caractère de ce programme concerne les rapports entre l'interdisciplinarité et la globalité.

Il sera donc successivement question de chacun de ces aspects sous un angle épistémologique, en ne s'attardant cependant qu'à trois dimensions: la question de l'objet d'étude, la question des concepts, et la question des méthodes de recherche. Les données servant de base à la réflexion sont tirées de deux années d'intervention dans ce programme de doctorat, à titre de professeur impliqué à la fois dans l'un des cours offerts (DME 9000 – Séminaire de doctorat: l'orientation), et dans la direction ou codirection de quelques thèses.

Toutefois, une distinction terminologique s'impose de prime abord. C'est que les termes qui ont cours à l'heure actuelle (mono-, pluri-, multi-, inter- et transdisciplinarité) font appel à deux points de vue distincts: d'une part, le point de vue du nombre de disciplines impliquées, et d'autre part, le point de vue du type de relations entre les disciplines. Sur le plan du nombre de disciplines, nous aurions intérêt à ne pas multiplier inutilement les termes. Sur ce plan, seule la distinction entre «une» et «plus d'une» discipline paraît pertinente, autrement dit la distinction entre monodisciplinarité et pluridisciplinarité. Il ne semble pas pertinent de distinguer entre «quelques» (pluri-) et «plusieurs» (multi-) puisque cela ne change rien à la nature de la collaboration entre les disciplines et que, de plus, on ne dispose d'aucun critère permettant de faire la distinction entre «quelques» et «plusieurs».

Du point de vue du type de relations entre les disciplines (le cas de la monodisciplinarité étant mis à part), il semble y avoir trois possibilités, réparties sur un continuum: l'intradisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

À l'une des extrémités du continuum, il y a l'intradisciplinarité, le degré zéro des relations entre les disciplines, c'est-à-dire absence à peu près totale de relations, absence de contacts, sinon quelques contacts fortuits et inorganisés, ou tout simplement juxtaposition, parallélisme ou agrégat de disciplines. Au degré suivant du continuum, il y a l'interdisciplinarité, qui se caractérise par l'interaction, c'est-à-dire la réciprocité des rapports entre les disciplines en cause. À l'autre extrémité du continuum, il y a le dépassement des disciplines, c'est-à-dire l'intégration disciplinaire totale: la transdisciplinarité.

Épistémologiquement, il n'y a pas de distinction de nature, mais bien de degré entre les éléments de ce continuum. D'ailleurs, le fait de savoir s'il y a intégration totale, interaction ou non entre les disciplines, ou simple juxtaposition, ne saurait être déterminé *a priori*. Il s'agit, dans chaque cas, d'une caractérisation *a posteriori*. De plus, toute interdisciplinarité est nécessairement multi- ou pluridisciplinaire, sur le plan du nombre de disciplines en jeu.

Dans cette même veine, on remarque aussi que toute transdisciplinarité est nécessairement — du point de vue du nombre — constituée de «quelques» ou de «plusieurs» disciplines, donc nécessairement pluri- ou multidisciplinaire.

L'interdisciplinarité

Ces précisions terminologiques étant faites, on peut maintenant s'interroger sur les conditions de l'interdisciplinarité. Au moins deux conditions doivent être satisfaites: l'existence d'au moins deux disciplines de référence et présence d'une action réciproque.

Deux disciplines de référence

L'interdisciplinarité présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence. Pareille affirmation pourrait avoir l'air d'un truisme, mais il n'est peut-être pas vain de le rappeler afin d'en tirer les conséquences qui s'imposent. En effet, quatre types de problèmes au moins peuvent se présenter.

1. Disciplines constituées et disciplines en émergence

Tant qu'il est question de linguistique et de psychologie, par exemple, on peut croire que l'interdisciplinarité se pratique relativement bien, en dépit de sa complexité. Mais comment faire intervenir une perspective interdisciplinaire lorsque la principale «discipline» impliquée ne constitue pas encore une véritable discipline reconnue, n'est qu'une discipline en émergence? Par exemple, il existe de nombreuses théories de l'apprentissage, mais il n'existe pas encore, à proprement parler, de théorie de l'enseignement. Bien sûr, on peut trouver quelques tentatives éparses, mais on ne rencontre pas l'équivalent de l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement proprement dit, et encore moins de théorie de l'enseignement satisfaisante nettement articulée sur une théorie de l'apprentissage.

Bref, l'interdisciplinarité ne présuppose-t-elle pas l'existence de disciplines déjà suffisamment développées (objet, concepts et méthodes propres)? Ce n'est actuellement pas le cas de l'étude de l'éducation, où c'est surtout l'aspect de l'apprentissage qui est développé. Comment s'assurer d'une équitable interaction entre enseignement et apprentissage, par exemple, si on ne dispose de théories reconnues que pour l'apprentissage?

2. Niveau de développement inégal des disciplines en présence

Un deuxième cas peut se présenter. Il peut s'agir cette fois de recourir à deux ou trois disciplines déjà constituées, mais de niveau de développement inégal. Dans le cas d'une thèse portant, par exemple, sur la compréhension en lecture, il est clair que les études d'ordre typographique sont beaucoup moins développées que les études linguistiques et psychologiques. Est-ce pour cette raison que le mode de présentation graphique est intuitivement considéré par plusieurs comme moins important que les contributions venant de l'organisation linguistique du texte ou de l'investissement personnel du lecteur?

3. Les spécialités mixtes

Les thèses faisant appel à la psycholinguistique posent la question de ce que certains appellent les «spécialités mixtes» comme, par exemple, la physicochimie, la biophysique, la biochimie, la biotechnologie, peut-être même la logique mathématique, etc. Les spécialités mixtes sont-elles la voie normale d'un début d'interdisciplinarité? Y a-t-il d'autres voies? La question est ouverte.

Il faut cependant préciser qu'en psycholinguistique, il s'agit le plus souvent de recourir à des concepts empruntés à la fois à la psychologie et à la linguistique, mais aux seules méthodes de la psychologie alors appliquées à la langue. Il en va de même, semble-t-il, de la sociolinguistique où l'on fait appel à des concepts à la fois en sociologie et en linguistique, mais où les méthodes sont le plus souvent celles de la seule sociologie, alors appliquées à la langue. En d'autres termes, même dans le cas des spécialités mixtes, le caractère interdisciplinaire du phénomène ne va pas de soi.

4. La clôture des disciplines

Une autre question relative aux conditions de l'interdisciplinarité est celle de la limite ou de la clôture des disciplines mises en présence. Malgré la grande complexité des phénomènes éducatifs examinés, il reste qu'on pourrait toujours se poser la question suivante: pourquoi ne pas faire intervenir d'autres disciplines (en dehors du fait que l'être humain ne peut pas tout embrasser)? Par exemple, pourquoi ne pas recourir à des données d'ordre neurolinguistique pour expliquer les fondements biologiques et neurologiques des aspects linguistiques et psychologiques impliqués dans une recherche sur la lecture ou sur le discours narratif des enfants du primaire? Pourquoi ne pas tenir compte des théories sociales de l'apprentissage lorsqu'il est question d'un apprentissage en milieu scolaire, et donc susceptible d'être marqué par l'interaction avec les autres

apprenants en salle de classe? Où s'arrêter? Quels sont les critères des contributions des différentes disciplines (sans qu'il soit nécessaire d'en faire d'abord toute l'étude afin d'en voir la pertinence)?

Tels sont donc les quatre types de problèmes que soulève la première condition à remplir pour répondre adéquatement aux exigences de l'interdisciplinarité. Mais l'interdisciplinarité doit aussi satisfaire une seconde condition: la présence d'une action réciproque.

Présence d'une action réciproque

La seconde condition à remplir pour qu'il y ait non seulement mise en commun par simple juxtaposition mais véritable interdisciplinarité, c'est la présence d'une interaction entre les disciplines en présence. Or, pour qu'il y ait interaction, il faut qu'il y ait action réciproque. Tout est dans la réciprocité de l'action. Une véritable interdisciplinarité présuppose que chaque discipline puisse en arriver à modifier sa propre vision. Qu'en est-il sur le plan des concepts et sur le plan des méthodes?

1. Le plan des concepts

Dans le cas d'une thèse sur la compréhension en lecture à l'aide de l'ordinateur, il se dégage un tableau d'ensemble qui montre que le processus de lecture et de compréhension en lecture résulte de l'intégration d'un ensemble complexe de concepts, qui se situent sur plusieurs plans complémentaires: des facteurs ou concepts de nature linguistique (c'est-à-dire relatifs à la structure proprement linguistique du texte vu comme un ensemble de signifiants), de nature psychologique (faisant appel à l'activité du lecteur), et de nature typographique (faisant appel à diverses caractéristiques relatives au mode de présentation typographique ou matérielle du texte).

Dans le cas d'une autre thèse qui porte sur le développement du discours narratif chez l'enfant, il s'agit de faire appel à des concepts d'ordre psychologique concernant le développement, et à des concepts d'ordre linguistique concernant le langage ainsi que le discours en général et le discours narratif en particulier.

Dans ces deux cas, au niveau des concepts, chaque discipline ou domaine de référence vient «corriger» en quelque sorte l'interprétation monodisciplinaire, vraisemblablement beaucoup trop simpliste ou incomplète pour l'étude des problèmes choisis. En faisant successivement appel à quelques disciplines, il en résulte, dans chaque cas, un cadre conceptuel d'une plus grande complexité. Au départ, chaque interprétation disciplinaire est vue comme un point de vue limité sur un objet d'étude et l'ajout d'autres disciplines permet de faire voir la complémentarité ou l'emboîtement des concepts. Les facteurs impliqués, provenant de disciplines diverses, sont alors intégrés en fonction de la problématique étudiée. Ils sont mis en relation les uns avec les autres, sans que l'on puisse cependant parler légitimement d'une interaction, c'est-à-dire d'une action réciproque.

Ainsi, en dépit d'une intégration possible des concepts dans un cadre d'ensemble, on ne peut pas dire qu'il y a effectivement interaction entre chacun de ces facteurs. On peut affirmer, tout au plus, que la somme obtenue est plus grande que la totalité des éléments en jeu. Une interaction entre les éléments de disciplines distinctes impliquerait une modification ou une transformation de ces éléments, ce qui ne semble se produire dans aucun des cas examinés. Il n'y a pas ici, comme le réclamerait une véritable conception de l'interaction entre disciplines, enrichissement mutuel ou interpénétration conceptuelle.

2. Le plan des méthodes

S'il y a intégration des concepts (sans véritable interaction), qu'en est-il alors des méthodes de recherche mises en jeu? Y a-t-il, comme le demanderait de nouveau une saine conception de l'interaction entre les disciplines, une action réciproque au niveau des méthodes? Là encore, il semble que non. Au plan de la méthode, on pourrait même aller jusqu'à dire que l'étape de l'intégration n'est pas franchie. Il y a tout au plus juxtaposition ou parallélisme des méthodes, comme on l'a vu ci-dessus, à propos des spécialités mixtes. Par exemple, les données concernant les mécanismes de la compréhension en lecture ou les stades du développement cognitif sont obtenues à partir de références empruntées à la psychologie, c'est-à-dire qu'elles sont le produit des méthodes d'investigation propres à la psychologie, sans que l'ajout d'une perspective linguistique (ou d'une toute autre perspective) vienne changer quoi que ce soit à la méthode.

Par ailleurs, les données concernant le rôle du contexte linguistique sur la compréhension du sens d'un mot, la distinction entre divers niveaux d'analyse, ou le développement du langage, de la narration ou du discours narratif sont obtenues, à leur tour, à l'aide des méthodes d'investigation propres à la linguistique. Il n'y a pas de symbiose sur le plan des méthodes.

En somme, un examen de quelques thèses montre bien qu'en dépit des efforts fournis par les personnes impliquées, il n'y a apparemment pas d'action réciproque entre les disciplines. Toutefois, il semble bien qu'il y ait intégration de certains concepts (sans interpénétration conceptuelle) et juxtaposition au niveau des méthodes de recherche (sans intégration réciproque des méthodes).

La globalité

En plus d'être de nature interdisciplinaire, le programme de doctorat en éducation de l'Université du Québec se veut global. Qu'en est-il de cette spécificité?

La globalité et la complexité de l'objet

Au 17^{e} siècle, la préoccupation scientifique majeure est «l'analyse» et la «méthode» (à cet égard, on se rappellera *Le discours de la méthode* de Descartes). Au 19^{e} siècle, notamment en Allemagne avec Dilthey et quelques autres, la préoccupation scientifique devient l'intention et la signification (en sciences hu-

maines, par rapport aux sciences de la nature), ce qui allait donner naissance aux approches qualitatives.

Le global apparaît comme une nouvelle réponse, au cours du 20^{e} siècle, à une prise de conscience de l'importance d'étudier la vie dans toute sa complexité. Notre siècle, comme celui qui s'en vient d'ailleurs, apparaît aux yeux de certains comme le siècle de l'approche globale et systémique. De nos jours, il semble impérieux d'étudier la réalité éducative dans sa globalité plutôt que dans la division de ses aspects. Du point de vue épistémologique, la globalité se rapporte donc à l'objet d'étude.

Le global et l'analytique

Qu'en est-il du caractère global des études en éducation? Le fait de montrer un phénomène dans toute sa complexité (ou, en tout cas, en fonction d'une certaine complexité) en fait-il une étude à caractère global? En fait, «global» s'oppose à «analytique». Or, qu'en est-il dans les thèses de doctorat?

Dans la thèse sur la compréhension en lecture, par exemple, il s'agit de montrer que les données linguistiques concernées (le contexte linguistique qui entoure un mot) permettent de déterminer lequel, parmi les sens potentiels de ce mot — les nombreux sens d'un mot dans le dictionnaire — est actualisé dans le texte en question. En soi, il s'agit d'une étude analytique portant sur la détermination du sens d'un mot dans un texte. Toutefois, dans cette même thèse, l'auteur ne se contente pas d'étudier une seule variable dans le cadre d'une seule discipline, en l'occurrence la linguistique. Il fait appel également à d'autres variables, relevant cette fois de données d'ordre psychologique: il examine le rôle de la mémoire, la théorie des schèmes, le mécanisme d'anticipation, etc., afin de mieux rendre compte du mécanisme de la compréhension en lecture. Enfin, il recourt à des données ou des variables d'ordre typographique: il s'agit de relever les divers éléments mis en jeu sur le plan de la présentation matérielle (le défilement des pages-écran, par exemple), dans la compréhension en lecture.

Il faudrait cependant se garder de croire que le fait d'examiner un objet à la lumière de plus d'une discipline conduit nécessairement au caractère global de l'étude. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un objet est étudié à la lumière de plus d'une discipline qu'il s'agit d'une étude globale. Il paraît concevable d'entreprendre l'étude d'une seule variable même dans un cadre multi- ou pluridisciplinaire: il peut alors s'agir de l'étude d'une seule et même variable, vue sous plus d'un angle (chaque angle étant donné par une discipline différente).

De plus, il peut arriver que chaque discipline concernée ne s'attarde qu'à l'examen d'une variable spécifique (ou de quelques variables prises individuellement), ce qui signifie qu'il peut s'agir, là encore, d'une étude analytique. Pour qu'il y ait globalité, tant dans un cadre mono- que pluri- ou multidisciplinaire, il faut que l'étude porte sur l'ensemble des éléments pris comme un tout, sur la totalité des variables en cause. Et un ensemble de variables prises comme un tout

— et non individuellement — peut se concevoir autant à l'intérieur d'une seule discipline qu'à l'intérieur de plusieurs disciplines.

Ainsi, le fait d'aborder un objet dans un cadre monodisciplinaire peut conduire soit à une étude d'ordre analytique, soit à une étude d'ordre global. Il y a étude analytique s'il s'agit de ne traiter que d'une seule variable ou de plusieurs variables prises individuellement afin d'en voir les effets. Par ailleurs, il y a étude globale s'il s'agit de traiter soit d'un ensemble de variables prises comme un tout, soit de la totalité d'un objet, ce qui peut se réaliser dans le cadre d'une seule discipline, ou dans le cadre de plusieurs disciplines.

Toute recherche interdisciplinaire n'est donc pas nécessairement de nature globale. Et, à l'inverse, toute recherche globale n'est pas nécessairement de nature interdisciplinaire. Une étude monodisciplinaire, tout comme une étude pluri- ou multidisciplinaire, peut être soit analytique (ne portant que sur une seule variable, ou sur quelques variables traitées individuellement), soit globale (portant sur un ensemble de variables abordées dans leur ensemble).

La globalite et l'interdisciplinarite

Relations entre le global et l'interdisciplinaire

Du point de vue épistémologique, l'examen des rapports entre le global et l'interdisciplinaire peut se présenter sous quatre aspects: il s'agit de voir dans quelle mesure une étude peut être non globale et non interdisciplinaire; globale et non interdisciplinaire; non globale et interdisciplinaire; globale et interdisciplinaire.

L'étude non globale et non interdisciplinaire porte, de manière analytique, sur une seule variable ou sur quelques variables prises individuellement. C'est le cas de la plupart des recherches monodisciplinaires.

L'étude globale et non interdisciplinaire peut se produire dans le cas où dans le cadre d'une seule discipline, plusieurs variables considérées comme un tout sont examinées dans leur effet d'ensemble. On songe ici également aux «études de cas» visant la globalité d'une situation ou d'un problème, aux études entreprises dans le cadre d'un seul point de vue, d'une seule discipline.

Dans le cas d'une étude non globale et interdisciplinaire, il y a autant d'aspects que de disciplines impliquées. Comme on l'a vu ci-dessus, le fait de recourir à plus d'une discipline pour examiner un objet d'étude ne conduit pas nécessairement à l'examen de plusieurs variables: il peut s'agir d'une seule variable examinée sous plusieurs aspects.

Une étude globale et interdisciplinaire est concevable dans la mesure où il peut y avoir réciprocité des rapports entre les disciplines impliquées, et dans la mesure où les variables examinées sont considérées comme un tout (et non en tant qu'éléments pris individuellement).

En somme, il semble bien y avoir quatre types de relations possibles entre le global et l'interdisciplinaire. Il ne s'agit donc pas de deux notions ou options nécessairement conjointes. En réponse à l'excès de spécialisation ne découle logiquement que la réaction inverse: la non-spécialisation, c'est-à-dire le non-analytique, donc le global. Il n'y a aucune nécessité logique pour que le global soit atteint en cherchant au niveau des relations ou des interrelations entre les disciplines. Autrement dit, le global pourrait être atteint, comme on l'a vu, en s'intéressant aux ensembles dans le cadre d'une seule théorie (sans passer nécessairement par le recours à plusieurs disciplines). Il suffit d'imaginer des disciplines qui ont pour objet des ensembles, et qui peuvent, par le fait même, en arriver à mettre au point des méthodes propres à l'étude d'objets globaux. Dans cette perspective, l'interdisciplinarité n'est qu'une réponse parmi d'autres, en vue de saisir la complexité du réel. Il s'agit d'une réponse normale, intéressante certes, mais qui ne découle pas logiquement d'un souci d'atteindre le global.

Globalité et transdisciplinarité

Quant à la transdisciplinarité, elle est l'union totale des connaissances, la synthèse. On pense ici à la cybernétique (née de la synthèse des mathématiques, de la physique et de la théorie de la communication), à l'écologie (produit de la physique, de la chimie, et de la biologie), ou encore à la théorie générale de la morphogénèse (de R. Thom) qui s'applique à la fois aux morphologies du monde inanimé et à celle des êtres vivants.

Mais le terme global peut être synonyme de systémique (pour reprendre le terme de Ludwig Von Bertalanffy). En effet, la globalité peut s'effectuer non seulement dans un cadre monodisciplinaire ou pluri- ou multidisciplinaire, mais également dans le cadre d'une approche systémique, qui implique dès le point de départ un dépassement des disciplines. C'est alors l'étude globale d'une réalité qui est en cause, en mettant l'accent précisément sur les interrelations ou sur les liens de dépendance entre les éléments impliqués et même entre les éléments et leur environnement. La prise en compte de l'influence mutuelle des composantes est une condition essentielle dans ce type de recherche.

Pourtant, malgré les tentatives et les travaux de Bertalanffy qui, depuis 1925, s'est efforcé d'élaborer une théorie des systèmes, on ne peut pas dire qu'il existe aujourd'hui une véritable théorie des systèmes. De plus, fait à signaler, même si on dispose de quelques tentatives transdisciplinaires, il n'existe pas encore de véritable «langage» transdisciplinaire. Il existe tout au plus une syntaxe (qui est le fait de la mathématique), mais on ne dispose toujours pas d'une sémantique des systèmes.

Dans le cas d'une thèse de doctorat en éducation portant sur l'élaboration d'un modèle de transdisciplinarité au primaire, le point de départ de la recherche est non pas d'ordre disciplinaire, mais touche d'abord et avant tout le développement global de l'enfant: il y a intégration entière des disciplines concernées. C'est, en effet, le développement intégral de l'enfant qui est au coeur de la problématique étudiée, et l'auteur ne recourt à diverses disciplines

que dans la mesure où ces dernières paraissent contribuer à ce développement. Il ne s'agit donc pas d'un simple agrégat de différentes disciplines.

Sur le plan du développement scientifique, il semble que la transdisciplinarité, vraisemblablement à cause de son caractère global entraînant un nouveau point de vue sur un objet, soit génératrice de nouvelles disciplines, comme ce fut le cas pour la cybernétique ou pour l'écologie. Mais, est-ce la seule façon de contribuer à l'avènement d'une véritable science de l'éducation? Il y a là une intéressante possibilité, mais l'histoire et l'épistémologie des sciences nous révèlent qu'il y a plus d'une voie pour la constitution des disciplines scientifiques.

Deux niveaux

À ce point, une précision s'impose. Il semble bien que dans le programme du doctorat en éducation à l'Université du Québec l'on ait confondu deux niveaux. D'une part, il y a le niveau de la complexité des phénomènes éducatifs, d'où découlent la globalité et l'interdisciplinarité au sens large (intra- ou inter-, au sens étroit) vues comme une solution à l'excès de spécialisation ne permettant pas de saisir la complexité de l'humain. D'autre part, il y a le niveau de la constitution de l'étude de l'éducation en tant que discipline scientifique. C'est alors que la transdisciplinarité a été vue comme l'une des sources de l'avènement de disciplines nouvelles (comme la cybernétique ou l'écologie), nées du croisement de disciplines distinctes.

Il semble que l'on ait confondu en quelque sorte ces deux plans, liés bien sûr, mais distincts par ailleurs. Sur le plan pratique, par exemple (et non plus sur le plan épistémologique), il est loin d'être certain que la pluri- ou multidisciplinarité soit réalisable chez un seul et même individu. En effet, le recours à plus d'une discipline présuppose la maîtrise, jusqu'à un certain point, des disciplines en cause. Or, en règle générale, les personnes inscrites dans un programme de doctorat en éducation ne maîtrisent, à leur arrivée, qu'une seule discipline. Ce qui signifie une inégalité dans le traitement des disciplines utilisées: il y en a au moins une qui risque d'être moins bien maîtrisée que l'autre (ou que les autres).

C'est que, dans la recherche effective, l'interdisciplinarité (au sens large) se pratique habituellement par plusieurs personnes de formations différentes, qui sont alors amenées à partager leur point de vue sur un même objet d'étude. En faisant intervenir plus d'un seul point de vue, l'interprétation des données qui en résulte a des chances d'être modifiée, ou en tout cas enrichie.

Or, le fait d'exiger une perspective interdisciplinaire au niveau même de la thèse de doctorat, chez une même personne, apparaît comme un choix discutable. Si le but derrière cette exigence est d'habituer les futurs diplômés en éducation à travailler dans le cadre d'équipes interdisciplinaires, une formation adéquate consisterait, soit à accepter et à encourager des thèses en équipe, à la condition que les étudiants impliqués soient de formation disciplinaire distincte (et acceptent de travailler sur un même objet), soit à exiger des étudiants qu'en cours de formation doctorale — mais en dehors de leur projet même de thèse —

ils aient l'occasion de se joindre à une équipe de recherche de nature interdisciplinaire (dans le cadre d'un stage ou d'un atelier de recherche, par exemple). En pareil cas, ils pourraient apporter une contribution valable et intéressante à l'équipe en question, par le complément de leur propre vision disciplinaire du phénomène étudié; du coup, ils apprendraient à tenir compte d'autres points de vue que le leur, provenant de visions de disciplines différentes et complémentaires.

En conclusion, que faut-il penser, suite à ce trop bref tour d'horizon de quelques aspects épistémologiques de la double caractéristique du programme de doctorat en éducation à l'Université du Québec: l'interdisciplinarité et la globalité? On peut se demander de quoi se prive ce programme en optant à la fois pour l'interdisciplinarité et la globalité. La réponse est relativement simple. Le programme se prive des mérites de la monodisciplinarité et des études analytiques. Par sa double option, le programme renonce donc aux études entreprises dans le cadre d'une seule discipline ne portant que sur une variable ou sur plusieurs variables prises individuellement (examinées à la lumière d'une seule discipline).

Par ailleurs, comme une véritable interdisciplinarité (impliquant une réciprocité des rapports entre les disciplines) paraît être davantage une sorte d'idéal à atteindre qu'une réalité, une vue plus réaliste de la question serait de concevoir l'interdisciplinarité dans un sens très large, de manière à inclure à la fois ce que nous avons appelé l'intradisciplinarité (ou simple juxtaposition ou parallélisme des disciplines sur le plan des concepts et des méthodes) et l'interdisciplinarité proprement dite — au sens étroit (impliquant la réciprocité des rapports). Entendue dans un sens aussi large, l'interdisciplinarité paraît caractériser effectivement les quelques thèses examinées (le cas de la thèse portant sur la transdisciplinarité étant mis à part).

Quant au caractère global du programme, il nous prive d'études ne portant que sur une seule variable ou sur quelques variables prises individuellement. Est-ce souhaitable? Il semble que non. La globalité, comme on l'a vu, se conçoit comme une réponse à un excès de spécialisation. Est-ce à dire qu'il faut renoncer à toute étude spécialisée, à toute étude analytique? Il est permis de croire, en tout cas, que les études en éducation sont dans un état encore beaucoup trop embryonnaire pour se permettre le luxe, pour ainsi dire, d'opérer pareil choix. Il est certes souhaitable de mettre en garde contre les excès de la spécialisation, mais il est peut-être risqué, pour le développement du domaine, de se priver totalement d'études spécialisées.

Il semble bien que d'autres choix distinctifs (autres que la globalité et l'interdisciplinarité) auraient été et sont encore possibles: par exemple, un doctorat bien fondé épistémologiquement, avec encouragement à la globalité et à la pluridisciplinarité (tant inter- qu'intra-), c'est-à-dire autorisant le choix de l'interdisciplinarité entendue au sens large, sans toutefois qu'il y ait obligation. Autrement dit, l'un des traits distinctifs d'un programme de doctorat en éducation pourrait bien être la solidité de ses fondements épistémologiques. Toute re-

cherche qui se veut scientifique, qu'elle soit mono- ou pluridisciplinaire, se doit d'accorder de l'importance à une solide formation en épistémologie, c'est-à-dire aux fondements de la connaissance, à la genèse et à la structure des connaissances scientifiques, en faisant appel non seulement à la logique de la connaissance scientifique, mais également à la sociologie de la connaissance, à l'histoire des sciences, voire à la psychologie des sciences et à l'ethnologie de la science.

Il pourrait s'agir, par exemple, de s'interroger sur les conditions de possibilité de la constitution d'une véritable science de l'éducation comportant l'étude, par exemple, des rapports entre le quantitatif et le qualitatif, de la généralisation et de l'individualisation, de la globalité et de l'inter- et de la transdisciplinarité, de l'autonomie de la science de l'éducation ou des sciences de l'éducation, des rapports entre les disciplines contributoires, des rapports entre théorie et pratique, de la rationalité scientifique, du concept d'objectivité scientifique, du concept de «paradigme», des méthodes inductives et déductives, du rôle du contexte idéologique et social dans la science, des critères de démarcation entre science et non-science, de la définition et du rôle d'une théorie scientifique, de la distinction entre modèle et théorie, etc.

Il y a là tout un programme de formation qui reste à mettre au point en recourant à la conception d'auteurs comme Bachelard, Hempel, Kuhn, Ladrière, Lakatos, Laudan, Newton-Smith, Piaget, Popper et Shapere, pour ne mentionner que les plus connus dans le domaine de l'épistémologie contemporaine.

Quoi qu'il en soit, en faisant de l'interdisciplinarité et de la globalité une double condition pour la thèse de doctorat, les auteurs du programme de doctorat en éducation ont posé un geste certes explicable historiquement et politiquement, mais il s'agit d'un choix dont les véritables enjeux restent encore à être mesurés dans toutes leurs dimensions.