

AMSE AMCE WAER

Association Mondiale des
Sciences de l'Éducation

Asociación Mundial de
Ciencias de la Educación

World Association for
Educational Research

13^e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)
13th International Congress of the World Association for Educational Research (WAER)
La recherche en éducation au service du développement des sociétés
Educationnal research: serving the development of societies

La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21^e siècle

Conférence d'ouverture

Yves Lenoir
GRIFE/CRIFPE
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Université de Sherbrooke
Québec, Canada
26-30 juin 2000

Monsieur le ministre de l'Éducation du Québec,
Monsieur le recteur,
Monsieur le doyen de la Faculté d'éducation,
Monsieur le président de l'Association mondiale des sciences de l'éducation,
Distingués invités,
Chers collègues et amis,

Alors que je terminais mes études doctorales, j'avais envoyé à mon directeur de thèse à Paris les trois premiers chapitres de ma thèse en lui demandant de me fournir ses commentaires et remarques. L'une d'elles était qu'il se demandait si je n'abusais pas du mot "recherche". Je voulais mettre en avant l'idée que l'on pouvait concevoir dans l'enseignement un modèle d'intervention éducative de type constructiviste, que j'avais qualifié de modèle interactif de la recherche. Et le professeur Ansart, mon directeur de thèse, de me faire remarquer, lui qui connaissait bien le Québec pour y séjourner fréquemment et pour y dispenser à l'occasion un enseignement à l'université du Québec à Montréal, que ce terme lui paraissait galvaudé, le milieu québécois, à ses dires, en usant et en abusant incessamment. De nombreux étudiants, m'écrivait-il, y compris au premier cycle, déclarent faire de la recherche à tout propos. Évidemment, ironisait-il quelque peu, certains cherchent leur auto dans le stationnement, d'autres cherchent leurs clefs, d'autres encore cherchent à quitter le cours plus tôt... J'ai donc cru plus sage, à cette époque des tous premiers ordinateurs personnels, de faire une "recherche", de manière à faire disparaître le plus possible ce mot apparemment si problématique.

Je peux aujourd'hui, en cette occasion qui m'est offerte, me rattraper allègrement. Permettez-moi d'en profiter... Plus sérieusement, puisque ce treizième congrès de l'AMSE qui débute est placé sous la thématique de "La recherche en éducation au service du développement des sociétés", il m'est apparu approprié d'ouvrir ce congrès en proposant une réflexion sur cette question à l'ordre du jour des agendas tant politiques qu'universitaires dans la plupart des pays, qu'il s'agisse de développement des sociétés, de l'éducation, de la recherche et de l'interaction entre ces trois composantes, chacune étant par ailleurs largement débattues sur les plans national et international. À preuve, un congrès international prochain aux États-Unis a retenu la même thématique. Et la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, de concert avec Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, va publier dans

les tous prochains jours un numéro spécial de la *Revue canadienne pour l'éducation*, que j'ai le plaisir de coordonner avec des représentants de ces deux derniers organismes, sur les questions de recherche prioritaires dans le champ de l'éducation au Canada.

Le choix de la thématique de ce congrès n'est donc ni fortuite ni exclusive. Il est des enjeux considérables auxquels les universités du monde entier vont être confrontées – je devrais dire "sont actuellement confrontées". C'est pourquoi je vous propose la mise en relief de quelques-uns de ces enjeux qui s'avèrent cruciaux pour la recherche en éducation à l'aube du 21^e siècle. Je dis bien "à l'aube", car ce dernier, tout comme le deuxième millénaire d'ailleurs, ne commencera, malgré toutes les festivités qui ont déjà pu avoir eu lieu, que le 1^{er} janvier de l'an prochain.

Parmi les différents enjeux, qui peuvent sans aucun doute être également considérés comme des défis pour les établissements universitaires et pour ses corps professoraux, je ne retiendrai en fait que les deux suivants: les rapports à la culture dans un contexte de mondialisation; les rapports au savoir dans un contexte de forte demande sociale. Compte tenu du temps qui m'est imparti et qui ne permet guère d'autres développements, je m'attarderai surtout au premier. Cependant, ces enjeux sont étroitement interreliés et ils paraissent centraux. C'est pourquoi, plutôt que de dresser une liste d'épicerie de questions préoccupantes pour la recherche en éducation, il me semble plus approprié de prendre un peu de temps pour ne développer que deux d'entre elles et envisager quelques propositions qui pourraient permettre à la recherche en éducation de jouer pleinement son rôle d'investigation et d'influence dans un monde en mutation.

Toutefois, je voudrais au préalable rappeler que la thématique du congrès inscrit la question de la recherche en éducation, d'une part, dans le contexte de la mondialisation. D'autre part, elle rappelle également, en citant un extrait de la conférence internationale de l'éducation à Genève en octobre 1994, que l'éducation ne peut plus se définir par la seule instruction, mais qu'elle doit faire la promotion «des connaissances, des valeurs, des attitudes et des aptitudes favorables au respect des droits de l'homme ainsi qu'à un engagement actif en faveur de la défense de ces droits et de la construction d'une culture de paix et de démocratie». Cette évocation n'est pas accidentelle. L'UNESCO, qui assure le parrainage de ce congrès, a proclamé

l’an 2000 “Année internationale de la culture de la paix”. Et penser la recherche en éducation oblige, dans le monde actuel en bouleversement rapide et constant, de la considérer dans le double contexte de la mondialisation et de l’évolution des dimensions humaines, culturelles et démocratiques. Ces deux perspectives vont guider mes propos.

Enfin, pour terminer de peindre la toile de fond qui permet de contextualiser la mise en évidence des enjeux en question, la position ici adoptée est celle d’un universitaire, qui prend en compte la perspective universitaire. Je me permets donc de parler, non au nom d’autres acteurs qui interagissent dans le champ de l’éducation, mais bien du point de vue d’un chercheur universitaire en éducation, membre d’un établissement universitaire.

* * *

UN PREMIER ENJEU: LES RAPPORTS DE L’UNIVERSITÉ À LA CULTURE DANS UN CONTEXTE DE MONDIALISATION

Le premier enjeu retenu, et peut-être le plus complexe et le plus important, est celui des rapports de l’université à la culture dans le contexte actuel de la mondialisation. Il ne fait plus aucun doute, aujourd’hui, que pratiquement l’ensemble des pays du monde sont aspirés dans ce qui semble se manifester comme un irrépensible mouvement d’internationalisation et d’universalisation des marchés économiques, certes, mais aussi culturels. Alors que les Américains qualifient ce phénomène de globalisation, les Français préfèrent le terme “mondialisation”. Et si le premier terme, selon une analyse fouillée présentée dans un quotidien brésilien du 2 novembre 1997 (Folha de S. Paulo, 1997), semblerait plutôt traduire l’idée d’une impulsion imposée par les nécessités indépendantes de toute volonté, d’une fatalité affranchie de toute intervention, le second véhiculerait plutôt l’idée que la mise en place d’un nouvel ordre mondial est le résultat de politiques économiques orientées. D’autres, comme Alberto Melucci (1995) de l’université de Milan, préfèrent parler de “planétarisation”. Quoi qu’il en soit, on assiste à une restructuration en profondeur de l’économie mondiale, ce qu’annonçait le Thatcherisme et le Reaganisme dès la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt.

Quoi qu'il en soit également, nous vivons déjà dans le village global de Mac Luhan. Alors que l'annonce de l'assassinat du président Abraham Lincoln, en 1865, avait pris 13 jours pour traverser l'Atlantique, la chute de la bourse des valeurs de Hong Kong fin octobre 1997 a parcouru le monde en 13 secondes pour aller de Tokyo à São Paulo, New York, Buenos Aires, Frankfurt, Paris ou Sydney. Les changements technologiques sont d'une telle ampleur que les communications et les échanges ont atteint des sommets impensables il n'y a guère plus de 20 ans: ainsi, la fibre optique permet le passage simultané de 500 canaux de télévision; Internet fait de n'importe quel correspondant n'importe où dans le monde un voisin avec qui on peut correspondre en temps réel; CNN (Cable News Network) est devenu un réseau à l'échelle planétaire qui transmet en continu des informations en provenance de partout. La compagnie de services Skandia est passée en dix ans de la 300^e à la quatrième place mondiale dans son domaine en construisant un réseau mondial de 95 000 experts externes, payés à la commission et reliés à la société par Intranet. La liste des exemples serait longue pour montrer que le monde s'est ouvert à la mise en place d'un libre marché sur les plans économique et culturel. On pourrait donc penser que le néolibéralisme triomphant, qui met fin à l'État tutélaire (Jobert, 1995), mais aussi à l'État-providence, conduit à un retour à l'État libéral. Une telle interprétation pourrait s'imposer comme une évidence à la faveur de la redécouverte des vertus du marché autorégulateur, des bienfaits de la libre entreprise, de la promotion de l'initiative personnelle, de la responsabilisation des acteurs sociaux.

Cependant, cette interprétation s'avère aussi naïve qu'erronée, l'histoire n'étant jamais circulaire. Y croire risque de mener les universitaires en général, les chercheurs en éducation en particulier, à des culs de sac en matière de recherche.

Alors, plutôt que de crier "L'État providence est mort... vive l'État libéral", soutient Bill Readings, professeur à l'Université de Montréal mort dans un accident d'avion en 1994, il serait sans doute plus juste de dire "L'État est mort... vive les corporations transnationales". La thèse avancée par Readings (1996) dans *The University in ruins (L'Université en ruine)* et reprise d'une manière ou d'une autre par maints autres auteurs (Aronowitz, 2000; Barnet et Müller, 1974; Barnet et Cavanagh, 1994; Bloom, 1987; Judy, 1993; Burbules et Torres, 2000; Kenney, 1986; Lyotard, 1979; Trachtenberg, 1982; Wallerstein, 1991), est en effet que l'État-nation, qui a pris forme aux 17^e et 18^e siècles en Occident, a vécu et se voit dorénavant sup-

planté, en cette fin du 20^e siècle, par des corporations transnationales qui n'ont que faire des conceptions élaborées par le système de l'État-nation. Cette mutation économicopolitique a un impact direct et capital sur l'idée d'université, sur la représentation sociale de ses fonctions et sur l'activité universitaire.

Pour mieux cerner les impacts d'une telle transformation sociale sur la conception sociale de l'université, retournons à l'histoire, car, comme l'écrivait Marc Bloch (1977), le fondateur des *Annales*: «L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais, ajoutait-il, il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent» (p. 47). Pour les besoins de l'exposé, commençons toutefois d'abord par le passé. Lorsque, au tournant du 19^e siècle, l'université moderne a été instituée en Allemagne, c'est dans le cadre de l'État-nation prussien, selon une logique d'ailleurs largement partagée par les autres États-nations qui s'imposaient alors progressivement en Europe depuis déjà un bon siècle. À l'origine, Emmanuel Kant (1992) considère que l'université doit être fondée sur le concept immanent et émancipateur de raison, concept qui entend exprimer le principe d'universalité qui doit caractériser l'université renaissante et réunir, sous l'égide de la philosophie, les disciplines scientifiques en cours d'émergence (Stichweh, 1991). Si, sur le plan du savoir, la raison remplace alors les croyances et la philosophie la théologie comme reine des sciences, sur le plan du pouvoir, pour les idéalistes allemands, l'État remplace l'Église et le sujet républicain succède au pouvoir royal et aristocratique.

La question qui fut alors au cœur du débat portait sur le processus d'émancipation par lequel les êtres humains pouvaient parvenir à l'état de raison sans détruire ce qui précédait, ou comme le formulait Friedrich Schiller (1967) à l'époque, passer de l'état de nature à celui de raison sans détruire le premier, c'est-à-dire sans supprimer les aspects de la tradition auxquels on reconnaissait devoir accorder de la valeur. Plus pratiquement, comment éviter une révolution du type de celle qui s'était produite en France? Comment éviter que ne s'applique la phrase de Mirabeau: «pour tout reconstruire, il fallait tout démolir»? Le concept médiateur retenu alors, concept qui assurera ce passage harmonieux, est celui de culture. Il s'agit d'un mot ancien, certes, mais d'un concept nouveau à l'époque, forgé au 18^e siècle en même temps que nombre d'autres mots nouveaux ou réintroduits dans l'usage courant avec une nouvelle signification, comme industrie, art, démocratie, idéologie, bureaucratie, libéralisme, prolétariat ou

classe sociale. Raymond Williams (1965, 1968) a retracé avec brio l'émergence du concept de culture et son évolution en Grande-Bretagne entre 1780 et les années 1950.

Le concept de culture, sous l'impulsion entre autres des Schiller, Schleiermacher, Fichte et von Humbolt, devient dès lors central et porte une double signification. D'une part, il permet de fonder l'identité des citoyens d'un État-nation en cimentant, en unifiant le savoir. La culture devient l'objet de la *wissenschaft*, de l'étude philosophico-scientifique. D'autre part, la culture traduit le processus de développement du caractère, de la *bildung*. Ainsi, dans l'université moderne, telle qu'elle a été conçue et actualisée au départ en Allemagne, à Berlin tout particulièrement sous la direction de von Humbolt, le processus de formation culturelle se définit à la fois par la recherche, recherche de nouveaux savoirs, et par l'enseignement, éveil à l'idée de savoir par la prise de conscience de la raison et de la conscience de soi, de son identité nationale, ces deux activités – recherche et enseignement – étant considérées indissociables.

L'université moderne est culturelle. Elle propose, relève Readings (1996) un modèle «qui vise à fusionner les traditions du passé aux ambitions futures au sein d'un champ unifié de culture» (p. 68). Elle trouve sa légitimité dans sa fonction primordiale de transmission de la culture et, dans le cadre des États-nations, de la culture nationale, en évitant, cependant, selon les conceptions de von Humbolt, de verser tant dans la seule réflexion philosophique en tant que loisir intellectuel que dans l'utilité pratique en tant qu'institution soumise aux volontés de l'État. La culture, ainsi comprise, est la réalisation émancipatrice de l'être humain par l'entremise d'un savoir ni indéterminé, ni déterminé dans son application: la culture est savoir vrai, libre, critique et unifié guidant l'action humaine.

Si, par la suite, l'université allemande s'est caractérisée par son adhésion au modèle scientifique, sous la poussée tout particulièrement d'une industrie chimique en quête de nouveaux savoirs scientifiques et par l'institutionnalisation de la recherche scientifique, jusqu'alors établie dans des académies indépendantes (Stichweh, 1991), l'université anglaise a adopté un modèle sensiblement différent, où la philosophie a été remplacée par les études littéraires comme discipline centrale. C'est la littérature, nous dit Friedrich Schlegel (1841), bien plus que la philosophie, beaucoup moins enracinée nationalement, qui réunit un peuple en une nation. Il est in-

téressant de noter ici que le concept de littérature naît également aux 17^e et 18^e siècles et qu'il désigne initialement le projet de développement culturel anglais (Williams, 1963).

Et c'est avec le cardinal John Henry Newman (1925) que le modèle d'université libérale a été le plus systématiquement développé. Ce qui est fondamental, dans cette perspective, ce ne sont pas les connaissances particulières, mais la "culture intellectuelle", ce ciment, cette synthèse organique qui assure l'unité des savoirs et lui donne un sens, celui de la connaissance (littéraire) pour elle-même. Ainsi, le modèle libéral, qui puise directement aux racines de conceptions antérieures qui avaient prédominé pendant de nombreux siècles en privilégiant une culture générale, les *humanitas*, fondée sur une formation littéraire, s'inscrit en opposition à la fois au modèle scientifique et à tout modèle qui reposerait sur le savoir pratique et sur le principe d'utilité du savoir. Et la culture générale, par le biais de la littérature, n'est plus cette fois tournée vers l'Antiquité, mais elle vise d'abord le développement de l'idée de nation, la formation d'une identité nationale. Pour Readings (1996), «la littérature est à la fois l'agent et l'expression de l'unité organique de la culture nationale, le pouvoir synthétique de la culture en acte» (p. 76-77).

Or, une mutation radicale s'opère, depuis la fin du siècle dernier pour les uns (Judy, 1993), à partir surtout des années soixante-dix pour les autres (Readings, 1996). Mais cette différence d'appréciation ne résulte pas d'un désaccord sur le plan historique; elle découle simplement du degré d'importance accordé au phénomène. Pour Max Horkheimer (1974), le fondateur de l'École de Frankfurt, et pour ce dernier avec Theodor Adorno (1974), cette mutation se caractérise par le fait que la raison instrumentale, centrée sur l'immédiateté du présent, se substitue à la raison subjective des temps modernes, orientée vers l'avenir et le progrès, qui avait elle-même, antérieurement, pris le pas sur la raison objective, axée sur le passé comme système référentiel. Ronald Judy (1993) considère que la fondation de l'Université John Hopkins aux États-Unis en 1870 atteste pour la première fois de ce tournant crucial dans la conception de l'université en axant la formation supérieure vers la professionnalisation académique et l'enseignement d'un savoir instrumental. Ce nouveau modèle, dont Whitehead (1929) s'est fait le chantre, peut être qualifié de pragmatique, ainsi que le font Claude Lessard et Maurice Tardif (à paraître) en reprenant en partie les travaux de Jacques Drèze et Jean Debelle (1968) sur les conceptions de l'université. L'université se caractérise alors par une orientation "voca-

tionnaliste”, par une formation professionnalisante requérant le développement de savoirs pratiques et socialement utiles. Plutôt que de prioriser la recherche du vrai par la culture ou par la science, ce qui était le propre des deux modèles précédents, le modèle libéral et le modèle scientifique, l’université se met dorénavant au service du progrès social et procède, dans un même temps, à un glissement qui conduit à substituer à l’idée générale de culture une bureaucratisation généralisée. Dans la conception de Whitehead cependant, ainsi que le soulignent Lessard et Tardif (à paraître), la formation universitaire n’exclut ni la culture générale ni la science; celles-ci contribuent à une formation intégrée qui permet de répondre aux attentes et aux besoins sociaux du monde actuel.

Toutefois, le courant néolibéral actuellement hégémonique, qui s’actualise dans un processus de mondialisation des échanges économiques et culturels et qui est légitimé par un discours social “économiste” (Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1995), «délaisse les grands idéaux émancipateurs des modernités libérale et providentialiste, marginalise les idées de progrès (individuel et social), de solidarité ou plus simplement de bonheur» (p. 8). L’université imaginée par Whitehead (1929) ou même mise en œuvre aux États-Unis durant la première moitié du 20^e siècle, qui séparait déjà culture et science comme l’avait stigmatisé C. P. Snow (1957), s’est modifiée substantiellement, sous l’impact du discours néolibéral, sous le poids des pressions économiques relayées par les pouvoirs politiques, et sous l’effet de la crise financière dont elle a été l’objet. Readings (1996) avance que ces facteurs, associés tout particulièrement au pouvoir croissant des grandes corporations transnationales, sont à la source du déclin de l’État-nation et par là, du concept de culture que les modèles antérieurs d’université avaient porté. À la place de l’université de culture, fondamentalement nationale puisque conçue et supportée dans le cadre de l’État-nation, on discerne désormais l’université bureaucratique de l’excellence. Ce nouveau modèle, qui s’épanouit en Amérique du Nord et qui, aujourd’hui, est parti à la conquête du monde, porté par une mondialisation en plein essor, se caractérise, si l’on veut bien suivre la pensée de Bill Readings (1996), par l’adhésion à un slogan, l’excellence.

Qu’est-ce à dire? Le terme est bien connu, en Amérique du Nord en tout cas. Il n’y a qu’à visiter les sites Internet des universités québécoises, canadiennes et américaines pour s’en convaincre amplement. Il l’est également ailleurs, en France par exemple, ainsi qu’en témoi-

gne le livre de l'ex-ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre (1993), *L'âge des savoirs: pour une renaissance de l'université*, qui propose entre autres d'ouvrir l'université aux connaissances afin «de renouveler la recherche et de reconnaître l'excellence» (p. 232). Il est largement employé par le politique, relayé par les pouvoirs universitaires et diffusé dans le grand public par les journaux et les revues à grand tirage. Le magazine *Maclean's*, par exemple, tient chaque année, depuis près de dix ans, une mesure de l'excellence de l'ensemble des universités canadiennes. Le *US News and World Report's* fait de même aux États-Unis depuis de nombreuses années. Il est intéressant de constater que les critères en vigueur sont fondamentalement quantitatifs ou absolument non validables. Dans ce dernier cas, ils sont pourtant présentés comme des indicateurs de performance. Pourtant, le taux de réussite des étudiants n'assure nullement qu'ils sont excellemment formés et qu'ils sont devenus des êtres éduqués, et le nombre de volumes dans une bibliothèque ne garantit pas que la pratique de la lecture est répandue et que la consultation des ouvrages en bibliothèque est pertinente et d'usage fréquent. Et que dire du critère "réputation"? Les publicités préparées par les universités usent également abondamment du terme: on y garantit évidemment que l'établissement assure un enseignement excellent, qu'il garantit une formation excellente. Une telle publicité, qui revendique des standards d'excellence, est sans risque, car le mot est vide de sens. Plus exactement, le mot peut incorporer toutes les significations qu'on voudra bien lui accorder. Pour Bill Readings (1996), «la notion d'excellence, qui fonctionne moins pour permettre la mise en place d'observations effectives que pour assurer une évaluation exhaustive, sert bien davantage à insérer l'université dans un filet d'institutions bureaucratiques» (p. 29), en fonction des besoins de la mondialisation des marchés et des intérêts des grandes firmes transnationales. Bref, l'idée d'excellence élimine toute référence aux conceptions antérieures, que celles-ci soient portées par l'un ou l'autre des modèles culturaliste ou scientifique. Elle rompt ainsi également le lien traditionnellement existant entre la fonction d'acculturation nationale assumée par l'université et la formation d'un peuple républicain citoyen d'un État-nation. L'université de l'excellence serait-elle alors une organisation transnationale en devenir au service, non du peuple, mais des intérêts des grandes corporations qui visent à contrôler l'économie mondiale, à produire une culture de masse standardisée et consommable, et à contrôler les orientations politiques des États-nations? Il n'est donc pas étonnant que les chefs des pays les plus puissants du monde se soient dernièrement réunis à Berlin avec, à leur agenda, la question de leurs relations avec les grandes corporations. Il ne s'agit pas seulement d'un

désengagement de l'État, mais bien d'un recul de l'idéal démocratique, dû à la faiblesse du contrôle politique, du fait que les corporations transnationales, qui dictent de plus en plus les règles du jeu et qui ne sont guère préoccupées par les principes démocratiques, échappent aux pouvoirs étatiques nationaux (Robinson, 1995), du fait également que ces pouvoirs nationaux, soumis de plus en plus aux mécanismes du marché international, se voient progressivement affaiblis et grugés. L'autorité politique, de plus en plus assujettie aux grandes firmes transnationales (systèmes d'entreprises et systèmes financiers), se déplace en outre vers des entités supranationales (l'ALENA, la Communauté européenne, etc.) et internationales (le FMI, la Banque mondiale, l'ONU, etc.), entités qui imposent aux États-nations «les diktats des bureaucraties supranationales» (Thériault, 1997, p. 29).

Ainsi, selon différents spécialistes de la question au Québec (Beauchemin *et al.*, 1995), pour répondre aux exigences de ce phénomène global de mondialisation, le discours néolibéral met en avant le principe d'excellence, et il l'accompagne d'autres termes – l'efficacité, l'efficacité, la performance, la flexibilité, la responsabilisation, la reddition de comptes – en vue d'harmoniser les pratiques sociales avec les impératifs du nouvel échiquier mondial où semble se jouer dorénavant le destin des sociétés. Bref, ce qui semble fonder en dernier recours l'excellence universitaire, ce serait sa capacité de performer dans un marché en expansion. L'université devient alors une organisation bureaucratique, technocratisée selon Michel Freitag (1995, 1996), qui ne peut plus d'aucune façon être considérée comme un appareil idéologique d'État (Althusser, 1976); bien au contraire, elle s'insère dans le réseau organisationnel mondial et elle devient une organisation toute tendue vers la recherche de l'excellence qui, à bien y réfléchir, peut vouloir dire “recherche de productivité”, économique s'entend, dans la mesure où l'université est dorénavant assimilée à une entreprise qui vend des services. Mais cette finalité, qui sert également de référent et de critère premier de mesure, manque dramatiquement de contenu humain de formation, de perspectives sociales, de la portée “civilisationnelle” qui caractérisait l'université depuis sa fondation il y a quelque 800 ans, ainsi que le met en relief Michel Freitag (1995).

Dans la mesure, bien entendu, où ce qui vient d'être présenté a quelque consistance et est porteur de sens, que dégager maintenant de cet état de la situation dans laquelle se trouve

l'université? Il s'agira davantage d'interrogations que de résultats d'analyse fondées sur la recherche.

Premièrement, l'impression qui se dégage est l'existence d'une très grande confusion tant chez les universitaires, chez les politiques, que chez les autres acteurs sociaux et, aussi, dans le grand public. De quelle université parle-t-on quand on en débat, quand on l'accuse des maux de la terre? À quel modèle d'université se réfère-t-on? Les débats qui se déroulent actuellement au Québec attestent de compréhensions différentes de la fonction de l'université. Chez les universitaires, il semblerait que la très grande majorité d'entre eux se partagent entre deux grande tendances, mais cela resterait à vérifier, ce qui est d'ailleurs dans mes intentions. Les uns porteraient un regard romantique et nostalgique sur le modèle libéral et ils imploreraient son retour. Au Québec, une telle attitude passéiste trouve de nombreux avocats, ainsi qu'en témoignent les récents débats qui ont entouré la formation professionnelle à l'enseignement secondaire. Un ouvrage, intitulé *Main basse sur l'éducation* (Gagné, 1999), au contenu plus pamphlétaire que scientifique dans la plupart des textes qui le composent, a d'ailleurs fait les choux gras des médias. Au-delà d'un discours qui témoigne à l'occasion de l'ignorance du champ de l'éducation et qui frise parfois la libelle diffamatoire, il faut retenir toutefois, des critiques formulées par cette famille de pensée, son inquiétude face à l'évacuation des dimensions culturelles et humanistes de la formation et la tendance à un techno-instrumentalisme de la formation, à ce que Philippe Perrenoud (1994) appelle, dans le contexte de la formation professionnelle, une professionnalisation fermée, restreinte et appauvrie, car fondamentalement comportementaliste et techniciste.

D'autre part, fortement soutenue par les administrations des universités, la deuxième attitude véhiculée par les universitaires s'inscrit directement dans les orientations soutenues par l'université de l'excellence. Cela se comprend bien. Une compétition féroce entre les établissements universitaires est en cours pour l'obtention des fonds, des subventions de recherche, des postes de professeurs, des équipements infrastructurels, des étudiants. Michael Apple (1999), dans un des derniers numéros de la *Review of Educational research*, signale que, «comme dans les autres nations sous influence des forces idéologiques néolibérales [...], le gouvernement anglais a établi une intense compétition entre les universités sur le plan de la recherche de fonds et de ressources. Sur la base d'une échelle à cinq niveaux, les universités

sont hiérarchisées les unes par rapport aux autres en fonction de leur productivité en recherche. Celles qui sont les plus performantes sont récompensées par un accroissement de leur financement; celles qui se retrouvent en bas du tableau reçoivent proportionnellement un financement moindre. Il s'agit d'une immense pression sur chaque université afin que chacune augmente sa productivité en recherche. Une telle orientation a conduit à une pression concomitante chez les professeurs d'université» (p. 344).

Bref, parfois carrément pour la survie de l'établissement et toujours pour l'obtention de la reconnaissance sociale de l'excellence, les universités et leurs chercheurs se voient forcés de s'inscrire dans le cycle infernal d'une croissance incessante de productivité, fondement de leur évaluation: plus de subventions, plus de publications, plus de communications, plus d'étudiants, plus de diplômés et le tout toujours plus rapidement. Les dangers de dérives sont grands. Ces dérives pourraient entre autres, à côté d'une dilution de la qualité, qui n'est pas évaluée, conduire les chercheurs en éducation à devenir des entrepreneurs, pourquoi pas des *businessmen*, à penser leurs laboratoires, leurs centres de recherche comme des PME, des petites ou des moyennes entreprises. Déjà, d'ailleurs, des universités incitent des professeurs à créer des entreprises. Si la chose est peut-être concevable dans certains domaines – restons ouvert –, comment un chercheur en éducation pourrait-il, par exemple, diriger une maison d'éditions et produire des manuels scolaires, alors que ses recherches porteraient sur l'utilisation en classe du manuel scolaire par les enseignants? Comment pourrait-il alors concilier, sur les plans éthique et déontologique, cet engagement économique, qui en ferait juge et partie, et son devoir d'intellectuel critique qui implique une distanciation par rapport à une activité lucrative?

Deuxièmement, comment penser le développement d'une culture de paix et de démocratie, ainsi que l'UNESCO le réclame, lorsque des orientations sociales massives vont dans le sens contraire et négligent les principes démocratiques qui sont au fondement de la liberté humaine? Il est curieux de constater, à première vue, que la formation culturelle, telle que nous venons de la présenter, ayant été largement évacuée des fonctions universitaires, le terme n'a jamais été aussi présent dans les discours et les écrits officiels relatifs à l'éducation, du moins au Québec. Le ministère de l'Éducation du Québec fait de la formation à la culture générale une thématique importante dans la formation à l'enseignement et l'introduit dans le nouveau

programme du primaire, en même temps que l'éducation à la citoyenneté. Bill Readings (1996) considère justement que cet abandon du concept de culture par l'université conduit à le repousser au niveau de l'enseignement préuniversitaire, mais, cette fois, comme objet d'enseignement formel et surtout, dans une perspective de formation à la consommation. Il pourrait en être de même de l'éducation à la citoyenneté, dans une visée d'intégration à la pensée dominante, qui se voit de plus en plus introduite dans les curriculums de l'enseignement primaire et secondaire, à un moment où les États-nations sont sérieusement ébranlés dans leurs fondements et où les concepts de démocratie et de républicanisme sont affaiblis. Je relèverai tout simplement, comme l'ont bien montré, par exemple, Williams (1968) vis-à-vis de l'apparition du concept de culture, Freitag (1973) au regard de l'institutionnalisation sociohistorique, Snyders (1965) pour le concept d'enfant, ou encore *a contrario* Benvéniste (1969) avec celui de sacré dans la civilisation indoeuropéenne, que les concepts naissent au creux d'un manque, qu'ils naissent de la nécessité de nommer une réalité qui vient d'être socialement objectivée. De plus, ainsi que vient de le montrer Diane Saint-Jacques (2000) de l'Université de Montréal lors du récent congrès de l'Association canadienne pour l'avancement de la science (ACFAS), la conception de la culture qui semble prédominer dans le nouveau programme de l'enseignement primaire et dans les documents qui l'accompagnent, en plus de reposer sur un discours conceptuel ambigu, sinon contradictoire à l'occasion, est fortement axée sur la consommation des biens culturels, dans une perspective consumériste tout à fait en accord avec la conception de l'université de l'excellence, en harmonie avec la représentation du savoir comme bien de consommation, et avec celle des étudiants comme des consommateurs de savoirs et non des producteurs de savoirs. La formation universitaire serait alors une organisation fondée sur la création de la dépendance et non sur une visée de liberté.

Philip Pettit (1997) rappelle, dans un ouvrage qui traite du républicanisme en tant que théorie de la liberté et du gouvernement de la société, que se côtoient, dans les débats de l'époque moderne, une double conception historique de la liberté, à associer au concept de citoyenneté. La liberté négative se fonde sur l'absence d'interférences physiques, sociales, psychologiques, plus ou moins intentionnelles. La liberté positive, quant à elle, requiert, d'une part, l'absence des interférences et, d'autre part, que l'être humain prenne une part active dans la prise de contrôle ou dans la maîtrise de soi, sur le plan de la pensée et de l'action. Sa thèse est que la conception républicaine de la liberté et, donc, de la citoyenneté, requiert une autre

perspective fondée sur le principe de non-domination. En d'autres termes, la liberté requiert l'égalité et l'autonomie, une pensée libre en tout cas. Comme l'histoire nous montre abondamment que la liberté humaine ne se donne pas, elle s'acquiert, sur le plan universitaire, plutôt que de verser dans un romantisme nostalgique ou d'accepter béatement les orientations instrumentalistes, il appartient aux universitaires et aux chercheurs en éducation de promouvoir leur responsabilité critique en tant qu'intellectuel, même si ce terme est parfois même considéré aujourd'hui comme une tare sociale. Et, à cet égard, cette affirmation de la pensée critique nécessite pour le moins une prise de position claire par rapport à la conception de l'éducation: Une instruction centrée sur des apprentissages de base et l'acquisition de compétences minimales en fonction des besoins économiques? Une socialisation en tant qu'intégration à la société et aux conceptions hégémoniques qui la dirigent? Ou bien une formation à la pensée autonome, critique, émancipatrice? Quel que soit le choix retenu, un seul me paraissant personnellement approprié compte tenu de ce qui précède et relève de la responsabilité des formateurs, universitaires en premier, cela n'exclut nullement le développement des formations professionnelles dans les universités. Mais, la conception retenue va déterminer la structuration et le contenu des curriculums et, par là le rapport au savoir privilégié, ce qui me conduit à dire quelques mots sur le deuxième enjeu pour la recherche en éducation.

UN DEUXIÈME ENJEU: LES RAPPORTS DE L'UNIVERSITÉ AU SAVOIR DANS UN CONTEXTE DE FORTE DEMANDE SOCIALE

Cet enjeu concerne les rapports de l'université au savoir dans un contexte de forte demande sociale. Non pas que ce deuxième enjeu me paraisse moins important, loin de là! Il est, me semble-t-il, davantage traité dans la documentation scientifique et, surtout, le temps qui m'est imparti est pratiquement épuisé, ce qui est assurément une bonne raison pour "faire court"...

Je ne retiendrai ici que deux points: le premier est celui de la place des savoirs disciplinaires en éducation, le second la conception de la recherche en éducation. Mais beaucoup, je le répète, a déjà été écrit sur ces deux aspects.

Face au premier point, celui de la place des savoirs disciplinaires en éducation, dire qu'il s'agit assurément d'une question complexe serait un euphémisme. Mais il me semble que la question pourrait être plus sainement approchée si on faisait, dans un premier temps, une dis-

inction claire entre les sciences de l'éducation et les formations professionnalisantes et si, dans un deuxième temps, on concevait la recherche en fonction de cette double perspective, et l'enseignement universitaire comme un réinvestissement des apports de ces deux voies de formation aux finalités bien distinctes cependant.

Au Québec, hélas, les sciences de l'éducation ont à toutes fins utiles pratiquement disparu des curriculums de formation. Dans les différentes universités, les formations sont, à quelques exceptions près, toutes centrées sur la formation professionnelle. Et, dans ces curriculums, les formations épistémologique, sociologique, historique, etc., relative aux domaines de l'éducation sont soit inexistantes, soit des plus restreintes. L'attention est essentiellement portée sur la formation pratique, instrumentale, comme si la dimension empirique seule pouvait suffire. On assiste dès lors à une évacuation des dimensions culturelles, sociales et humanistes de la formation. Si on doit se réjouir du fait que la recherche en éducation au Québec porte un regard de plus en plus attentif sur la formation à l'enseignement, ainsi que les résultats d'une recherche en cours le montrent, il faut s'inquiéter du fait que les formations de premier cycle laissent peu de place, sinon par la bande, aux sciences de l'éducation comme outils cognitifs permettant d'agir en tant que processus médiateurs, permettant de comprendre, de situer en contexte, de conceptualiser et de guider les pratiques. Il est, à cet égard, un peu surprenant de constater combien on demande aux futurs enseignants d'exercer leur esprit critique, et le peu de moyens intellectuels qui sont à leur disposition pour y parvenir, un peu comme si les dimensions empiriques et opérationnelles suffisaient. Pourtant, comme le fait remarquer Pierre Pastré (à paraître), «tout ne s'apprend pas par l'action. Beaucoup de chose s'apprennent par l'analyse de l'action après coup. [...]. L'analyse de l'activité après coup est probablement la voie royale pour donner accès au niveau de la conceptualisation. On n'apprend pas tout sur le tas. Non seulement on y acquiert aussi des défauts durables, mais on constate que certaines erreurs y sont persistantes, rebelles à la correction».

Il ne suffit pas de considérer la seule dimension fonctionnelle des formations, car elles versent très rapidement alors dans le techno-instrumentalisme et dans l'utilitarisme. Il ne suffit pas non plus de ne prendre en compte que la recherche du sens, car cela risque de couper de la réalité humaine et sociale. Ces deux dimensions, celle de sens et celle de fonctionnalité, se doivent d'être étroitement reliées en éducation, dans la recherche et dans l'enseignement. C'est

pourquoi il serait important que les sciences de l'éducation retrouvent une place importante dans les formations en éducation et que la recherche en éducation se penche de façon attentive entre autres sur les dimensions épistémologiques et sociales, ces dernières étant fortement délaissées par la recherche, ainsi que le remarquait Yves Bertrand (1990) pour le Québec il y a une dizaine d'années. Les choses auraient-elles changé depuis lors? Il reste à le vérifier.

Par ailleurs, et cet aspect est peut-être encore plus crucial, les formations professionnelles sont, en éducation, toujours conçues selon une organisation découlant du système des disciplines scientifiques et cette structuration influe sur la recherche en éducation. Alors qu'en médecine et en ingénierie, du moins dans certaines universités comme à Sherbrooke, les curriculums de formation sont conçus sous des perspectives qui excluent les structurations disciplinaires traditionnelles, en éducation, elles règnent encore fortement, du moins en Europe et au Québec, mais aussi ailleurs certainement. On ne peut dès lors appréhender les sciences de l'éducation comme n'étant qu'un agglomérat de disciplines qui ont pour objet l'éducation, mais qui ne relèveraient pas de sciences de l'éducation spécifiques, et les formations professionnelles comme n'étant que l'addition de cours à saveur disciplinaire, épicées de formations dites pratiques et, parfois, de tentatives d'activités de synthèse. Une reconceptualisation des programmes de formation professionnelle s'impose et elle est urgente. En l'appuyant sur des approches qui font appel entre autres à des situations problèmes, au sens retenu par Paulo Freire, à des pédagogies du projet et au recours à des référentiels professionnels qui prennent en compte les pratiques sociales, une telle refonte réclame à la fois l'introduction des sciences de l'éducation en tant que regard disciplinaire spécifique au domaine de l'éducation, et le recours aux disciplines scientifiques contributives en tant non plus que fins de la formation, mais en tant qu'outils médiateurs indispensables pour analyser et théoriser les pratiques.

Cette refonte des curriculums de formation en éducation réclame dès lors une perspective interdisciplinaire. Michel Freitag (1995), qui ne porte pas dans son cœur les approches interdisciplinaires, souligne cependant que «chaque discipline ne peut prétendre viser une connaissance authentique de son objet que dans la mesure où elle parvient à le rattacher à une réflexion générale, qu'elle partage avec toutes les sciences humaines, sur la portée, les conditions et les fins de l'agir humain dans le monde» (p. 69). Sans entrer ici dans le débat sur la question interdisciplinaire – un colloque va s'y consacrer –, je dirai seulement que la voie in-

terdisciplinaire, qui requiert donc la disciplinarité, me semble incontournable en éducation: trop de didacticiens d'une discipline ignorent les didacticiens des autres disciplines; trop de pédagogues ignorent les didacticiens, et réciproquement; des formateurs investissent dans la gestion de classe, prise comme une entité en elle-même, oubliant qu'elle ne peut avoir de sens que comme toile de fond; on accroît la formation pratique, en oubliant qu'il s'agit de formation en milieu de pratique, et en s'étonnant ensuite des effets pervers qu'elle provoque, car elle véhicule l'idée profonde que la formation dite théorique n'est ni pratique, ni pertinente.

Cependant, il faut être conscient que tant les esprits progressistes que les esprits conservateurs invoquent les approches interdisciplinaires pour réaliser la transformation des curriculums universitaires. Un danger bien réel est de considérer en éducation l'interdisciplinarité comme le moyen d'assurer la flexibilité requise pour répondre aux besoins économiques, comme une simple réponse instrumentale à des commandes politiques ou économiques. La question du sens précédemment mentionnée est pourtant cruciale. D'aucuns verront également dans l'interdisciplinarité un outil pour faire sauter les corporatismes et les privilèges disciplinaires, ce que Faure (1991) a appelé des "barrages institutionnels", et, par là, pour modifier les structures universitaires en vue de mettre en place l'université de l'excellence. Une grande vigilance s'impose donc de manière à maintenir le regard interdisciplinaire sur la multidimensionnalité des phénomènes étudiés, ce qui est le cas en éducation, non sur les seules dimensions opérationnelles attendues de l'extérieur.

CONCLUSION

Face à ces différentes questions, et à bien d'autres, comme celle de l'identité professionnelle des universitaires qui œuvrent dans le champ de l'éducation et qui ont bien du mal à abandonner leur identité disciplinaire pour une identité spécifique de formateur en éducation, alors qu'on peut observer en médecine ou en ingénierie, par exemple, une identification à la profession, la recherche en éducation est fortement interpellée à divers niveaux pour repenser les sciences de l'éducation, pour tracer des voies innovatrices à une réforme des formations et des pratiques, qui puissent prendre en compte la réalité de notre monde contemporain dans sa complexité, qui puissent en débattre et proposer des pistes de développement originales s'inscrivant dans des perspectives au sein desquelles les aspects humains et sociaux demeurent centraux. Et si les chercheurs en éducation n'étaient pas interpellés, sait-on jamais, ils

doivent faire entendre leur voix pour promouvoir des formations à tous les ordres d'enseignement qui fassent des dimensions humaines et sociales, "civilisationnelles" pour reprendre le mot de Michel Freitag, le cœur de leur finalités. Permettez-moi de citer un peu longuement Michel Freitag (1995) qui me semble exprimer très clairement une telle orientation: «il n'y a pas de formations professionnelles ni d'activités de développement de la connaissance qui seraient en elles-mêmes de niveau ou de type universitaire, et d'autres qui ne le seraient pas. Le critère est simple: toute formation et toute recherche intellectuelle sont de niveau universitaire lorsqu'elles impliquent non seulement la maîtrise et l'application d'une technique, mais aussi l'acquisition d'une capacité de jugement qui sera elle-même socialement reconnue comme autonomie. Une telle formation, ou une telle recherche, vu l'autonomie qui lui est conférée ensuite dans la société, devrait être elle-même encadrée, orientée, limitée, animée et justifiée *a priori* par une structure de références normatives communes, ayant une portée civilisationnelle. Cela peut concerner n'importe quelle profession, n'importe quel développement de la connaissance, n'importe quelle recherche, en autant que la société en attende une contribution à la croissance et à la transmission de ce qui possède pour elle une valeur d'"universel". Mais on comprend alors que les règles de cette formation et de cette recherche universitaires ne sont pas techniques avant tout: elles sont cognitives, normatives et esthétiques. Elles sont philosophiques et scientifiques, morales et politiques, littéraires et artistiques» (p. 69-70).

Ceci dit, la recherche en éducation a un urgent besoin que des conditions nouvelles lui soient offertes pour réellement pouvoir investiguer et supporter des nouvelles orientations de formation sans tomber dans le panneau de la réponse instrumentaliste aux "besoins" de la société, besoins dont les processus de production et les producteurs sont par ailleurs soigneusement dissimulés. On répète à satiété que la recherche en éducation n'est pas utile, que ses retombées sont faibles, qu'elle n'entre pas de les milieux scolaires. On pourrait, en tant que chercheurs en éducation, rétorquer: est-elle lue? Veut-on en prendre connaissance seulement?

Mais je poserai plutôt la question suivante: A-t-on actuellement la possibilité de faire autrement? Et si oui, à quels coûts pour le chercheur? Qui, par exemple, accepterait d'avoir un comportement suicidaire, compte tenu des règles du jeu en usage en milieu universitaire?

Au Canada, au Québec, et ailleurs aussi, la recherche en éducation est sous-financée, comparativement aux autres domaines professionnels et disciplinaires. Les montants alloués sont peu élevés et toujours aléatoires. Les chercheurs doivent incessamment soumettre des demandes de subventions et assurer par là l'encadrement parallèle d'un nombre élevé de recherches, ce qui conduit à la dispersion des efforts. Les subventions des organismes subventionnaires étant triennales, il est difficile de poursuivre des travaux systématiques sur de plus longues durées, car il faut nécessairement que les nouveaux projets de recherche diffèrent des précédents. Ce problème est d'autant plus grave que la recherche en éducation devrait développer davantage des approches qui impliquent les acteurs concernés en recourant à la recherche collaborative, dite aussi participative, ce qui, aux dires de maints chercheurs (Huberman, 1987, 1989; Lenoir, 1996) constitue un fort prédicteur de l'utilisation des résultats dans les différents milieux de l'éducation. Or, ce type de recherche requiert la mise en œuvre de dispositifs qui conduisent à une réalisation de la recherche sur plusieurs années, étant donné le travail en partenariat étroit avec les différents acteurs concernés. Smulyan (1987) et Oja et Pine (1987) ont montré que la durée normale d'une recherche collaborative est de cinq ans. Voilà un des obstacles sérieux à l'expansion de ce genre de recherche qui requiert des investissements lourds en temps et en énergie.

La recherche en éducation a aussi besoin pour progresser d'un soutien financier qui puisse assurer la mise en œuvre de diverses conditions: le regroupement de chercheurs dans des équipes de recherche représentatives, consistantes, bien organisées et solidement établies, centrées sur des thématiques de recherche explicites et stables dans le temps, pouvant mener à bien des recherches longitudinales et s'inscrivant au sein d'un réseau national et international; l'assurance pour ces équipes d'un support financier qui vienne rompre avec le modèle triennal traditionnel, de manière à permettre la poursuite dans le temps de programmes de recherche bien structurés, appuyés sur des cadres théoriques bien articulés et sur des méthodologies innovatrices – par exemple, la recherche collaborative dont il vient d'être question –, ainsi que sur des bases de données larges et solidement établies, actuellement peu ou pas développées; le soutien prioritaire des étudiants gradués participant aux travaux de ces équipes de manière à favoriser leur insertion au sein de telles équipes qui peuvent les faire bénéficier d'une formation rigoureuse et systématique à la recherche et d'un encadrement de qualité supérieure. On pourrait continuer à énumérer d'autres conditions, ainsi la nécessité de la mise en réseau,

sur les plans national et international, des chercheurs travaillant sur les mêmes questions ou sur des questions similaires, de manière entre autres à assurer une accessibilité accrue aux résultats de recherche de la part des chercheurs, certes, mais aussi de la part des décideurs politiques et de la communauté, mais les conditions énumérées attestent déjà suffisamment de la nécessité pour les organismes subventionnaires et les autres bailleurs de fonds de reconsidérer leurs pratiques de financement en usage et, pour les administrateurs universitaires, de garder prioritaire à l'esprit que la recherche en éducation saine doit contribuer à l'amélioration de l'éducation des êtres humains vivant en société.

Je vous remercie.

RÉFÉRENCES

- Allègre, C. (1993). *L'âge des savoirs: pour une renaissance de l'université*. Paris: Gallimard.
- Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État. In L. Althusser, *Positions* (p. 67-125). Paris: Éditions sociales (1^{re} éd. 1970).
- Apple, M. (1999). What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), 343-346.
- Aronowitz, S. (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Barnet, R. J. et Müller, R. E. (1974). *Global reach: The power of the multinational corporations*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Barnet, R. J. et Cavanagh, J. (1994). *Global dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. et Noël, A. (1995). Présentation. L'État dans la tourmente. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 7-13.
- Benvéniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Tome 2 – *Pouvoir, droit, religion*. Paris: Minuit.
- Bertrand, Y. (1990). *Les théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa: Agence d'Arc.
- Bloch, M. (1977). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (7^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the american mind*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A. (dir.) (2000). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Drèze, J. et Debelle, J. (1968). *Conceptions de l'université*. Paris: Éditions universitaires.
- Jobert, R. (1995). La fin de l'État tutélaire. *Cahiers de la recherche sociologique*, 24, 107-126.
- Judy, R. (1993). *(Dis)forming the american canon: African-arabic slave narratives and the vernacular*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Faure, G. O. (1991). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella, (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, résultats* (p. 109-116). Toulouse: Éditions Érès.
- Folha de S. Paulo (1997). *Globalização. Entenda o que está acontecendo no mundo*. São Paulo, 2 novembre (supplément de 12 pages).
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, École pratique des hautes études, Paris.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal et Paris: Nuit blanche / Éditions La découverte.

- Freitag, M. (1996). La “technocratisation” de la recherche comme obstacle à l’innovation et aux nouveaux chercheurs. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences* (p. 41-62). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gagné, G. (1999). *Main basse sur l’éducation*. Montréal: Éditions Nota Bene.
- Horkheimer, M. (1974). *Éclipse de la raison suivi de La raison et conservation de soi* (trad. J. Debouzy et J. Laizé). Paris: Payot (1^{re} éd. 1947).
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques* (trad. É Kaufholz). Paris: Payot (1^{re} éd. 1944).
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 8(4), 586-611.
- Huberman, M. (1989). Predictor of conceptual effects in research utilization. *Knowledge in Society*, 2(3), 6-24.
- Kant, E. (1992). *The conflict of the faculties* (trad. Mary. J. Gregor). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kenney, M. (1986). *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d’éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires! In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Tardif, M. (à paraître). La nature et la place d’une formation professionnelle selon les conceptions de l’université. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: Éditions De Bœck Université.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Éditions de Minuit.
- Melucci, A. (1995). Individualisation et globalisation. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 185-206.
- Newman, J. H. (1925). *The idea of university: Defined and illustrated*. London: Longmans, Green and Co (1^{re} éd. 1852 et 1858).
- Oja, S. N. et Pine, G. J. (1987). Collaborative action research: Teachers’ stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 96-115.
- Pastré, P. (à paraître). Que devient la didactisation dans l’apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*. Bruxelles: Éditions De Bœck Université.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L’Harmattan.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford: Clarendon Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robinson, I. (1995). Democratic critiques of the institutions and processes of neoliberal international economic integration: An assessment. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 161-183.
- Saint-Jacques, D. (2000). *La place effective de la culture dans les programmes*. Communication lors du colloque sur “Les nouveaux programmes scolaires au Québec: de l’intention initiale à la réalisation”, Congrès de l’Association canadienne-française pour l’avancement de la science, Montréal, 17 mai.
- Schiller, F. (1967). *Letters on the aesthetic education of man* (trad. E. M. Wilkinson et L. A. Willoughby). Oxford: Clarendon Press (1^{re} éd. 1793-1794).
- Schlegel, F. (1841). *Lectures on the history of literature, ancient and modern*. New York, NY: Smith and Wright.
- Smulyan, L. (1987). Collaborative action research: A critical analysis. *Peabody Journal of Education*, 64(3), 57-70.
- Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris: Presses universitaires de France.
- Snow, C. P. (1957). *The two cultures and a second look*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Trad. F. Blaise). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Thériault, J.-Y. (1997). La société globale est morte... vive la société globale! *Cahiers de recherche sociologique*, 28, 19-35.
- Trachtenberg, A. (1982). *The incorporation of America*. New York, NY: Hill and Wang.
- Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and geoculture: Essays on the changing world-system*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. London: Williams and Norgate.
- Williams, R. (1965). *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books (1^{re} éd. 1961).
- Williams, R. (1968). *Culture and society, 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin Books (1^{re} éd. 1958).