

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université

Romainville, Marc

Published in:
Gestion de l'enseignement supérieur

Publication date:
1996

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):
Romainville, M 1996, 'Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université', *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, numéro 2, pp. 151-160.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE, LE COUPLE MAUDIT DE L'UNIVERSITÉ

Marc Romainville
Facultés universitaires de Namur
Belgique

RÉSUMÉ

L'association de la recherche et de l'enseignement est souvent considérée comme un trait distinctif fondamental des Universités. Ces deux missions se stimuleraient l'une l'autre et leur intégration fructueuse représenterait le ferment de la notion même d'Université. Le but de l'article est de proposer une discussion critique de cette hypothèse de complémentarité tant sur le plan théorique qu'empirique. Il est suggéré que seul un nouveau mode de gestion des rapports entre les fonctions de recherche et d'enseignement permettra à l'Université de surmonter les défis auxquels elle est actuellement confrontée : développement des missions de service, augmentation du coût et de la spécialisation de la recherche, massification de l'enseignement universitaire.

L'Université moderne est la seule institution poursuivant tout à la fois des missions de recherche, de création de connaissances nouvelles et des missions d'enseignement, de formation, de diffusion de ce savoir. D'autres organismes ont en charge la recherche seule : les laboratoires privés ou publics, le CNRS, par exemple. La plupart des institutions de formation, du primaire au supérieur non universitaire, ne sont pas engagées dans des activités de recherche. Cette spécificité universitaire, même si elle est soumise à des variations selon les pays, est souvent mise en avant dans des déclarations de principe généreuses, voire lyriques sur l'intégration fructueuse de ces deux activités, sur leur nécessaire association :

« Pour reprendre une image du XIX^e siècle, l'étudiant s'abreuve à une source et non à une mare stagnante, dans un établissement où la recherche est active, et la recherche elle-même bénéficie alors de l'impulsion que donne l'enseignement. » (OCDE, 1987, p. 18)

Qu'en est-il actuellement de ces positions de principe ? La recherche favorise-t-elle vraiment un meilleur enseignement ? Si oui, par quels processus ? L'enseignement peut-il stimuler la recherche ? Comment ? La cohabitation entre ces deux activités n'est-elle pas aujourd'hui remise en cause de plus en plus fréquemment ? Pourquoi ? Quels sont les arguments en faveur du maintien de cette association intime ? Pourquoi d'autres prônent-ils leur séparation ? Qu'en pensent, au quotidien, les « enseignants-chercheurs » selon la nouvelle appellation française du personnel académique et scientifique des universités ? Comment concilient-ils leurs travaux de création de savoir et l'investissement pédagogique lié à leur mission de formation ? L'objectif de cet article est d'apporter quelques pièces à ce dossier délicat, tant sur le plan des conceptions de ce que chaque activité peut apporter à l'autre qu'au plan des résultats d'enquêtes ou de recherches sur la manière dont elles s'associent concrètement dans la vie des universités.

LA CONCEPTION DOMINANTE : UNE ASSOCIATION FRUCTUEUSE

La majorité des prises de position, surtout officielles, vont dans le sens d'une complémentarité des activités de recherche et de formation. Elles sont censées se stimuler l'une l'autre, s'apporter des bénéfices mutuels nombreux. Leur association est l'élément constitutif principal de l'université :

« Il importe de remarquer que nous touchons là deux traits communs et si fondamentaux de l'université qu'on les retrouve, sans solution de continuité, mais sous des formes diverses, dans toute l'histoire des universités depuis la création de l'Université de Bologne, il y a neuf cents ans. D'un côté, l'université a toujours formé des étudiants et il n'y a jamais eu d'université sans étudiants. De l'autre, l'université a toujours formé ces étudiants par l'interrogation devant l'inconnu, par la quaestio, en les associant au processus de développement des connaissances, bref en les faisant participer à la recherche. On voit par là comment l'université appelle l'intégration maximale entre l'enseignement et la recherche » (Gervais, 1990, p. 23).

Pour certains même, cette liaison est la seule caractéristique spécifique des universités. Dissocier recherche et enseignement reviendrait à condamner leur avenir :

« Cette conception, base de la renaissance des Universités au XIX^e siècle, est remise en question; certains l'estiment incompatible avec les tendances du jour, en particulier avec l'éducation dite de masse. Nous croyons, au contraire, que l'association intime de la recherche et de l'enseignement qualifie l'éducation universitaire et lui confère le droit de conserver son individualité au sein d'un système éducatif moderne ». (Welsch et Troisfontaines, 1976, p. 12)

Au-delà du principe, quels sont les arguments utilisés pour soutenir que l'association de la recherche et de la formation est profitable au bon fonctionnement de l'université ?

La recherche stimule l'enseignement...

Être engagé dans la recherche est souvent présenté comme une condition sine qua non pour offrir un enseignement supérieur de qualité. Celui qui participe activement à la création du savoir est, dit-on, le mieux placé pour l'enseigner, pour le faire découvrir à ses étudiants. Seul ce chercheur pourrait faire percevoir à l'étudiant la véritable nature du savoir : en construction, incertain, relatif. Seul l'enseignant-chercheur serait capable de favoriser chez les étudiants ce recul épistémologique nécessaire puisqu'il est un des acteurs du développement de sa discipline. D'ailleurs, apprendre dans le supérieur, n'est-ce pas avant tout apprendre à se questionner, à s'interroger, à développer son autonomie, à réfléchir sur les connaissances acquises, sur leur sens, leur pertinence et les moyens par lesquels elles ont été acquises, bref à chercher. Cette pédagogie *par* la recherche ne vise pas seulement la formation des chercheurs :

« Elle convient à tous les étudiants qui demandent à l'Université de les préparer à l'exercice d'une profession, même si celle-ci n'implique pas la recherche, car ce que l'éducation universitaire doit développer chez tous les diplômés, c'est le désir de savoir davantage et de mieux comprendre. Par la force de l'exemple vécu, l'universitaire apprend à examiner objectivement un problème, à en analyser et ordonner les éléments, à en dégager ensuite une synthèse. Il a dès lors le goût et les moyens de parfaire, tout au long de sa vie, ses connaissances professionnelles; il veut et est capable aussi d'appliquer sa réflexion critique à quantité de problèmes extra-professionnels et de jouer ainsi un rôle actif dans une société sur laquelle il porte des jugements personnels. » (Welsch et Troisfontaines, 1976, p. 12.)

Il existerait enfin des similitudes entre les processus de recherche et d'apprentissage : tous deux ont trait à la « quête active du savoir ».

« N'est-ce pas dire en d'autres termes qu'il n'y a pas de formation efficace sans attitude de recherche chez le formé ? Formateurs et spécialistes de la pédagogie estiment qu'il n'y a de participation active à la formation que si le formé se saisit de ce qui lui est enseigné et l'expérimente. » (Berleur, 1994, p. 135.)

Et l'enseignement stimule la recherche...

Ce deuxième argument complémentaire est souvent présenté en second lieu, sans doute parce que l'ampleur de l'interaction et son caractère bénéfique sont moins évidents dans ce sens. Les activités de recherche sont-elles vraiment dynamisées par les activités d'enseignement ? L'argument le plus utilisé est ici que le contact direct avec des étudiants qui découvrent la discipline représente une stimulation nouvelle pour ses propres recherches. Leurs questions et les explicitations complètes qu'elles exigent pourraient aider à trouver de nouvelles pistes de recherche. Enseigner amène aussi le chercheur à présenter ses résultats de la manière la plus logique et la plus explicite possible : il est en quelque sorte contraint de faire « rebondir sa pensée » à l'occasion de la préparation de son cours car il doit prendre du recul par rapport à ses travaux. De plus, le fait de donner un cours général, même (et peut-être surtout) en premier cycle, incite à redécouvrir un certain nombre de sujets en

dehors de son domaine pointu de recherche. Souvent, ses propres travaux pourront en bénéficier : la solution d'un problème surgit parfois de ce qui se fait ailleurs. Enfin, certains soutiennent qu'une recherche menée pour elle-même sans égard à la formation des étudiants n'est pas typiquement universitaire.

Bien sûr, cette conception dominante de complémentarité connaît des nuances. Pour certains, les bénéfices de l'interaction recherche/enseignement n'existeraient réellement qu'au deuxième cycle, voire seulement au troisième. Par ailleurs, la stimulation de la recherche par l'enseignement serait d'intensité différente selon les méthodes pédagogiques : on ne peut bien sûr attendre les mêmes effets de cours magistraux et de séminaires de discussion. D'autres veulent y introduire des nuances selon la discipline. D'autres encore établissent une distinction entre une position forte, qui voudrait que tout enseignant doit aussi être chercheur, et une position « douce » pour laquelle cette relation indispensable entre recherche et enseignement peut ne s'effectuer qu'au niveau des départements, voire des institutions. L'enseignant universitaire devrait vivre dans un « bain » de recherche, pouvoir la comprendre, l'interpréter, « écouter aux portes de la recherche », mais pas nécessairement être engagé personnellement dans des activités de recherche.

DES REMISES EN CAUSE DE PLUS EN PLUS NOMBREUSES

La position duale classique de complémentarité est de plus en plus vivement critiquée. Le lien entre recherche et enseignement fait l'objet de nombreux débats et semble aujourd'hui plus difficile à maintenir :

« La différenciation des deux activités a débuté, on l'a vu, dès avant la Seconde Guerre mondiale. A mesure que la science et ses applications techniques, militaires et économiques sont devenues un objectif central des sociétés contemporaines, tant les acteurs publics et privés que les chercheurs eux-mêmes ont tenu à autonomiser les institutions de recherche. » (Charle et Verger, 1994, p. 124.)

Il faut d'ailleurs rappeler que cette relation entre recherche et enseignement est fort variable d'un pays à l'autre. En France, par exemple, la recherche se réalise aussi, voire surtout pour certains domaines, dans des organismes publics qui n'ont pas de mission d'enseignement (CNRS,...). Aux États-Unis, la plupart des recherches de haut niveau s'effectuent dans moins de deux cents institutions universitaires sur les 3 500 que compte le pays. Les autres sont, de facto, des institutions d'enseignement.

Quels sont les arguments avancés par ceux qui considèrent la complémentarité comme un ancien dogme dépassé ? Les raisons, multiples et diverses, pourraient être regroupées en 3 catégories :

- Des arguments théoriques : la recherche et l'enseignement seraient, par nature, des activités très différentes et donc peu complémentaires. Elles ne peuvent s'apporter de bénéfices mutuels vu que leurs objectifs, leurs processus et leurs résultats sont radicalement distincts. Exceller dans l'une ne signifie d'ailleurs absolument pas exceller dans l'autre.

- Des arguments de raison pratique : même si en théorie, ces deux activités sont complémentaires, il n'est guère possible de les mener, à un certain niveau de qualité, de front. L'une va nécessairement être développée au détriment de l'autre. Autant le reconnaître. L'enseignement universitaire se portera beaucoup mieux, débarrassé de préoccupation de recherche et vice versa.
- Des arguments économiques enfin : la question n'est plus ici seulement philosophique ou d'organisation académique, mais provient d'un souci de rationaliser les coûts. Comme il semble difficile de concilier les deux, autant donner à chaque université un statut soit de centre de recherche, soit de centre d'enseignement, soit encore d'institution mixte. C'est, en substance, la proposition de l'*Advisory Board for the Research Councils* en Angleterre. Les fonds de recherche seraient aussi mieux gérés puisqu'ils ne bénéficieraient qu'à certaines institutions qui seraient alors tenues d'en faire réellement et évaluées sur leur productivité scientifique.

Détaillons quelque peu ces trois types d'arguments.

Enseigner et chercher, des activités de nature différente

Enseigner et faire de la recherche sont deux activités importantes, respectables, mais qui mettraient en œuvre des processus distincts. Elles se déroulent simplement, par le hasard de l'histoire, dans un même lieu : l'Université. Mais il s'agit surtout d'un mariage de raison.

C'est sans doute Barnett (1992) qui a développé le plus cette thèse. Il prétend que la recherche n'est pas du tout indispensable à un enseignement supérieur de qualité. Tout comme d'ailleurs, des recherches de grande qualité sont menées dans des organismes privés de mission d'enseignement. D'autres niveaux d'enseignement ne forment-ils pas aussi à la pensée critique sans être engagés activement dans la recherche ? Pour Barnett, la recherche est devenue un vaste marché, fonctionnant selon des logiques économiques n'ayant plus rien à voir avec le développement personnel des étudiants, objectif fondamental de toute formation. Bien plus, leurs logiques les opposent. Les connaissances développées par la recherche sont du domaine public, elles sont impersonnelles, externes, publiables. Celles que la formation vise à installer chez l'étudiant sont de l'ordre du privé, de leur vision personnelle du monde. La recherche est avant tout une question de résultats : le temps presse, les équipes de recherche sont en compétition. L'enseignement n'a pas, à proprement parler, de résultats à fournir. Son objectif est d'engager un processus, d'inciter l'étudiant à développer sa pensée autonome et de le préparer à poursuivre cet apprentissage, bien au-delà de la certification. La recherche est devenue hautement spécialisée. L'enseignement universitaire vise, du moins dans ses principes, au développement global de la personne. Barnett accumule ainsi les arguments pour aboutir à la conclusion que la relation entre l'enseignant universitaire et la recherche est proche de celle qui unit le musicien soliste à sa partition. Il n'a pas besoin d'être un compositeur, mais il est tenu de savoir lire la partition, d'en réaliser une interprétation originale, personnelle. Au contraire, il peut même, plus facilement que le compositeur, tolérer d'autres lectures possibles de la partition : l'enseignement universitaire ne vise pas à transmettre le point de vue de recherche particulier de l'enseignant-chercheur, mais bien de développer l'indépendance d'esprit des étudiants.

Un autre argument utilisé pour mettre en évidence les natures spécifiques de l'enseignement et de la recherche est de montrer que l'excellence dans un domaine n'entraîne pas nécessairement l'excellence dans l'autre. Il paraît en effet douteux de croire qu'un savant, parce qu'il maîtrise sa discipline, peut la communiquer de manière experte à ses étudiants. Notamment parce que sa façon d'organiser, en tant qu'expert, les connaissances de sa discipline est éloignée de la manière dont les novices la conçoivent. Plus on est spécialiste et « savant », plus on serait amnésique de son propre apprentissage et donc incapable de déterminer les phases d'appropriation progressive de sa discipline.

On ne peut courir deux lièvres à la fois

Indépendamment des considérations théoriques sur les différences de nature entre la recherche et l'enseignement, le raisonnement consiste ici à prétendre que, si l'on vise à l'excellence, un des deux pôles sera nécessairement privilégié. S'investir dans des activités de recherche mènera inévitablement à délaisser ses étudiants. La situation actuelle est d'ailleurs ambiguë : les deux activités sont soi-disant complémentaires alors que l'une est largement privilégiée dans les mentalités. En effet, la reconnaissance d'un universitaire (nomination, promotion, réputation) est basée sur sa production de recherche et pas sur la qualité de son enseignement. Pour certains, cette hiérarchie implicite est responsable du peu d'intérêt accordé aux questions pédagogiques à l'université, voire donc des échecs importants en premier cycle.

Les plaintes actuelles portent cependant plutôt sur la relation inverse : la recherche serait gravement menacée par l'augmentation constante des charges d'enseignement. Elle n'aurait plus, dans l'université actuelle, la place qu'elle mérite. Cependant, ce sont les tâches administratives et de « services à la collectivité » qui sont perçues comme plus menaçantes encore. En effet, si l'enseignement et la recherche semblent avoir toujours été deux missions de l'université, on observe que d'autres activités se sont considérablement développées ces dernières années : la participation à la gestion de l'université, le contact avec le monde économique et social, la recherche de contrats extérieurs et leur gestion financière, scientifique et en personnel.

Face à cette évolution, il est de plus en plus souvent suggéré de laisser à chacun la possibilité de se définir avant tout comme chercheur ou comme enseignant, voire comme administrateur ou comme gestionnaire de contrats, à certains moments de sa carrière, l'équilibre devant être réalisé au niveau du département. Ces dispositions permettraient de juger plus justement le travail de chacun. En effet, actuellement le dogme officiel de la « complémentarité stimulante » rend acceptable l'idée d'évaluer les universitaires sur le seul critère de leur productivité en recherche : en effet, l'excellence dans ce domaine s'accompagnerait, par nature, d'une excellence en enseignement. Une reconnaissance de la spécificité de chaque activité tendrait sans doute à revaloriser la fonction d'enseignement à l'université.

Rationalisons !

Dernière série d'arguments, d'ordre économique, ceux-là ! Les contraintes financières de plus en plus grandes et l'hyperspécialisation de la recherche amènent l'idée de ne plus

financer que sélectivement celle-ci dans les universités. C'est le fameux débat sur les « faux-chercheurs ». Tous les universitaires sont payés pour faire de la recherche, or seule une minorité d'entre eux en ferait réellement.

« Dans plusieurs pays, on affirme aujourd'hui que le financement des universités doit tenir compte des conséquences de cette situation : il ne faut pas allouer à toutes les universités la même subvention de recherche par tête, ni les financer toutes sur la base de leur passé, d'autant plus que le coût de la recherche fondamentale de haut niveau croît constamment. De ce point de vue, la fonction de recherche de certaines universités devrait se limiter à des travaux de synthèse et de diffusion, à l'exclusion de la création. Des travaux de cette nature offriraient à leurs enseignants d'excellentes possibilités de réactualiser leurs connaissances et leurs méthodes, ce qui est essentiel pour dispenser un enseignement de qualité dans le premier et le deuxième cycle. » (OCDE, 1987, p. 25.)

Si l'on dissociait les fonctions, les États pourraient mieux répartir leurs ressources budgétaires en n'allouant des subsides de recherche qu'aux centres d'excellence reconnus.

L'efficacité même d'une telle position n'est cependant pas acceptée par tout le monde. Certains prétendent, au contraire, que la réussite d'une recherche n'est guère prévisible. Il est impossible de prévoir l'existence de retombées économiques ou scientifiques ou encore le succès que rencontrera telle ou telle nouvelle théorie. Pour ces auteurs, il est donc plus sage de disperser les fonds de recherche pour qu'ils soient plus efficaces.

Le débat théorique est donc loin d'être clos. On observe cependant que la position duale traditionnelle, considérant la complémentarité de la recherche et de l'enseignement comme le ferment de l'université, est de plus en plus fréquemment remise en cause.

Sans doute, est-ce dû à l'évolution que connaissent les universités depuis le début de ce siècle, en particulier à la spécialisation de la recherche et à son impact croissant sur le développement économique et social des pays. Pour d'autres, la tension a toujours existé dans l'université moderne, mais a été exacerbée ces dernières années par les réductions budgétaires.

QUELQUES DONNÉES EMPIRIQUES

Nous nous sommes attachés, jusqu'à présent à décrire les conceptions divergentes qui s'affrontent actuellement à propos de l'association entre la recherche et l'enseignement ainsi que les arguments utilisés par les uns et autres. Mais qu'en est-il dans la réalité des universités ? Ces deux missions semblent-elles vraiment complémentaires ? Se stimulent-elles l'une ou l'autre ? Comment les universitaires ressentent-ils la dualité de leur fonction ? Comme un enrichissement mutuel ? Une source de tension ? Nous évoquerons maintenant quelques données empiriques, assez éparses et ponctuelles, mais qui sont susceptibles d'éclairer le débat théorique présenté jusqu'à présent.

Recherche sur des indicateurs

Un premier groupe de recherches a tenté de mettre en relation des indicateurs de productivité scientifique (le nombre de publications, par exemple) avec des indicateurs d'engagement dans des activités d'enseignement (du nombre d'heures prestées à l'investissement déclaré dans ce domaine).

Le choix de ces indicateurs est évidemment chaque fois discutable, mais ils constituent souvent les seuls indices observables de l'investissement et du succès du personnel académique et scientifique dans l'une ou l'autre de ces activités. Que retenir de ces études ? Le tableau général qui s'en dégage est plutôt pessimiste quant à l'hypothèse d'une complémentarité fructueuse. On observe le plus souvent l'absence de relation positive entre ces deux groupes d'indicateurs, voire même parfois quelques relations négatives. Bien entendu, ces données ne signifient pas encore qu'il existerait une relation causale négative entre les deux. Il ne s'agit que d'associations. Elles montrent simplement que le modèle « plus on fait de la recherche, mieux on enseigne » ne semble pas valide.

Quelques exemples, issus des travaux de Ramsden et Moses (1992) et de Ramsden (1994) :

- corrélation nulle entre la productivité scientifique et l'efficacité perçue dans l'enseignement (via des questionnaires) ;
- corrélation négative entre le nombre d'heures de cours et taux de publications et de citations ;
- corrélation négative de 0.49 entre productivité scientifique et qualité de l'enseignement évaluée par les étudiants ;
- relation nulle voire légèrement négative entre l'engagement pédagogique déclaré et des indices de production de recherche au niveau individuel et départemental.

On relève cependant deux exceptions à ce tableau général mettant plutôt en avant l'absence de relation entre enseignement et recherche. D'une part, des relations positives sont observées dans les départements de formation des enseignants, sans doute parce que les deux activités y sont plus complémentaires. D'autre part, plusieurs recherches mettent en évidence l'existence d'un groupe d'universitaires qui se révèlent à la fois excellents chercheurs et excellents enseignants. Ainsi, dans l'enquête de Dunkin et Precians (1992), les meilleurs professeurs d'une université, qui reçoivent une sorte d'Oscar de l'enseignement, présentent aussi des taux de publications nettement supérieurs à la moyenne.

De plus, la relation entre ces deux types d'indicateurs varie selon le cycle et la discipline. Ainsi, superviser beaucoup de travaux d'étudiants de premier cycle n'est pas lié à une productivité de recherche importante alors que cette relation est observée au second et au troisième cycles. Par ailleurs, cette association semble plus forte en sciences, médecine ou en technologie, domaines dans lesquels la recherche est souvent l'œuvre d'un groupe de chercheurs et dépend plus d'investissements et de ressources techniques.

Qu'en pensent les « enseignants-chercheurs » ?

Un second groupe de recherches est constitué d'enquêtes réalisées auprès des universitaires sur leur perception de la complémentarité entre recherche et enseignement.

Dans l'ensemble, les universitaires semblent quelque peu masochistes. D'un côté, ils déclarent très majoritairement qu'il faut, à l'université, être à la fois enseignant et chercheur. La complémentarité semble donc une valeur communément admise par les universitaires, notamment pour des raisons de fécondation réciproque. Ainsi, dans une enquête auprès de plus de 700 professeurs d'université au Québec, moins d'un tiers d'entre eux seraient d'accord qu'on leur permette de se consacrer uniquement à la recherche ou uniquement à l'enseignement (Plourde, 1993). Même si leurs méthodes d'enseignement ne semblent pas influencées par leurs procédures de recherche (Shore, 1990), ils estiment, pour la plupart, que la recherche stimule un enseignement de qualité :

« Raconter quelque chose que l'on vit, pas les expériences qu'on fait, mais de petits morceaux qu'on connaît bien parce qu'on est plongé dedans, ça donne quelque chose de vivant à l'enseignement, parce qu'on a du recul, que c'est quelque chose qu'on possède bien, et que ce n'est pas livresque. » (Professeur, physique expérimentale). (Fave-Bonnet, 1994, p. 28.)

L'enseignement semble aussi une nécessité pour la recherche : sortir de la tension de la recherche, désir de transmettre ses découvertes, de tester ses idées. Dans la même logique, les universitaires déclarent vouloir être jugés, voire promus autant pour leur enseignement que pour leur recherche.

Mais d'un autre côté, ils affirment, aussi majoritairement, que peu de professeurs réussissent à exceller à la fois dans la recherche et l'enseignement. Pas étonnant donc qu'ils vivent cette complémentarité comme une source de tension, voire de frustration. La première difficulté consiste bien entendu à gérer son temps entre ces deux activités : ils se sentent tiraillés entre les deux, voire même « coupables » vis-à-vis de l'une ou vis-à-vis de l'autre. C'est souvent le temps consacré à la recherche, moins cadré, plus personnel qui en fait les frais. La seconde difficulté concerne l'écart entre thèmes de recherche et thèmes d'enseignement, surtout au premier cycle.

Ces enquêtes font aussi apparaître des différences importantes selon la discipline. En Sciences, les connexions entre recherche et enseignement au deuxième et troisième cycles semblent plus aisées, notamment parce que la recherche y serait plus collective, plus « lourde » au niveau des procédures expérimentales ou de calcul, par exemple. La facilité d'associer de manière féconde recherche et enseignement dépend aussi de la taille des groupes d'étudiants. Enfin, on observe de nouveau que le lien perçu comme le moins fécond concerne la stimulation de la recherche par l'enseignement. Si la plupart des enseignants conçoivent aisément que le fait de participer à des recherches augmente considérablement la qualité de leur enseignement, ils sont beaucoup plus sceptiques sur l'apport du contact avec leurs étudiants au bon fonctionnement de leur recherche. Les interviews montrent d'ailleurs qu'ils puisent leurs idées de recherche à d'autres sources que l'enseignement. Quelques rares chercheurs évoquent cependant une interaction stimulante dans ce sens : avoir eu une intuition d'une piste de recherche à l'occasion d'un enseignement, être sensibilisé au rapport entre son domaine de recherche et des domaines connexes lors d'un enseignement plus général.

Que conclure de ce panorama rapide des quelques données empiriques actuellement disponibles ? La spécificité universitaire, qui fait coexister des missions de recherche et d'enseignement, est défendue par la majorité des professeurs. Tout enseignant doit, au moins,

être familier, voire être partie prenante de la recherche dans son domaine. La stimulation de la recherche par l'enseignement leur apparaît, par contre, beaucoup plus douteuse. Exceller dans les deux activités devient cependant de plus en plus difficile au fur et à mesure que s'alourdissent les tâches d'enseignement la massification n'y est pas étrangère – et de service, que la recherche se spécialise et que des missions nouvelles sont attribuées à l'université. Il y a donc, d'une part, une réelle demande d'une plus grande souplesse dans la définition de l'équilibre entre recherche et enseignement et, d'autre part, une attente corollaire qu'une reconnaissance plus importante soit accordée aux tâches d'enseignement. Cette souplesse permettrait notamment à chaque universitaire de définir ses tâches et leur équilibre selon ses préférences et ses compétences ainsi que de moduler cet équilibre selon l'étape de sa carrière. La relation entre chaque universitaire et son institution serait ainsi définie de manière explicite et contractuelle, le projet personnel de chacun étant à concilier avec l'ensemble des missions que la société confie à l'université.

RÉFÉRENCES

- BARNETT, R. (1992), « Linking Teaching and Research », *Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 6, pp. 619-636.
- BERLEUR, J. (1994), *Des rôles et missions de l'université*, Namur, Presses Universitaires.
- CHARLE, C. et J. VERGER (1994), *Histoire des universités*, Paris, P.U.F.
- DUNKIN, M.J., et R.P. PRECIANS (1992), « Award-winning university teachers concepts of teaching », *Higher Education*, vol. 24, n° 4, pp. 483-502.
- GERVAIS, M. (1990), « La valorisation institutionnelle de la fonction enseignement », *Actes du Colloque AIPU 88*, Montréal, pp. 19-25.
- HEON, L. (1990), « Enseignement et recherche aux cycles supérieurs : harmonie des fonctions », *Actes du Colloque AIPU 88*, Montréal, pp. 637-639.
- KYVICK, S., et J. SMEBY (1994), « Teaching and research », *Higher Education*, vol. 28, n° 2, pp. 227-239.
- OCDE (1987), *Quel avenir pour les universités ?*, Paris, OCDE.
- FAVE-BONNET, M.F. (1994), « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? », *Recherche et Formation*, n° 15, pp. 11-34.
- PLOURDE, M. (1993), « La double fonction « enseignant-chercheur » du professeur d'université », *Actes du Colloque AIPU 92*, Hull, pp. 259-261.
- RAMSDEN, P. (1994), « Describing and explaining research productivity », *Higher Education*, vol. 28, n° 2, pp. 207-226;
- RAMSDEN, P. et I. MOSES (1992), « Associations between research and teaching in Australian higher education », *Higher Education*, vol. 23, n° 3, pp. 273-295.
- SHORE, B., S. PINKER et M. BATES (1990), « Research as a model for university teaching », *Higher Education*, n° 19, pp. 21-36.
- SCOTT, P. (1991), « Beyond the Dual-support system : scholarship, research and teaching in the context of academic autonomy », *Studies in Higher Education*, vol. 16, n° 1, pp. 5-13.
- WELSCH, M. et R. TROISFONTAINES (1976), *Rapport au ministre de l'éducation nationale sur les problèmes universitaires*, Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale.