

## **L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales**

*par*

Maurice Kogan

Brunel University, Royaume-Uni

*On évalue dans cet article quelques-unes des questions fondamentales qui concernent les grandes orientations et les prestations, et retentissent sur les rapports entre l'enseignement et la recherche dans l'enseignement supérieur.*

*Le postulat d'un rapport essentiel entre l'enseignement et la recherche est battu en brèche depuis quelques années par l'ampleur même du système. Malgré l'attrait durable du modèle humboldtien, il n'a pas toujours été adopté au Royaume-Uni et ne l'est pas du tout dans maints autres systèmes.*

*Les arguments pour et contre ce rapport sont notés et évalués. Les arguments favorables concernent surtout les avantages pour la recherche ; les arguments relevant de l'enseignement sont plus difficiles à spécifier. Ces deux séries de considérations impliquent une réflexion sur la nature du savoir tel qu'il est créé et transmis par les universités, et sur les identités et les rôles correspondants des universitaires.*

*En élargissant la notion de recherche pour passer à celle d'enquête par discipline, on ouvre le champ couvert par les formes universitaires de l'enquête pour inclure la recherche appliquée, la recherche-développement, de même que l'érudition. On fait valoir que tous les professeurs d'université devraient participer, sous une forme ou une autre, à l'enquête par discipline, même si seule une minorité d'entre eux peut s'engager dans une recherche répondant aux acceptions traditionnelles de ce terme.*

## **L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales**

Dans cet article, je tente d'évaluer quelques-unes des questions fondamentales qui concernent les grandes orientations et les prestations et agissent sur les rapports entre l'enseignement et la recherche dans l'enseignement supérieur. Il doit être rapproché de l'article de Mary Henkel qui couvre des thèmes parallèles, mais en partant du point de vue du contenu intrinsèque de l'activité propre à l'enseignement supérieur.

Les rapports entre l'enseignement et la recherche ont été propulsés sur le devant de la scène politique, en partie pour répondre au souhait des ministres désireux de proclamer leur volonté de réforme, mais aussi sous l'effet de la nouvelle logique de changement imposée par la massification, actuelle et prévue, de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni.

Compte tenu de l'état actuel de notre système, il semble juste de mettre en question ce qui est, depuis la fin de la première guerre mondiale (quand les universités britanniques ont pour la première fois bénéficié de l'apport des deniers publics) une de ses caractéristiques virtuellement incontestée. Cent soixante-neuf établissements ont à présent le statut d'université ou de collège universitaire. Tous sont habilités à solliciter des crédits de recherche auprès des conseils de financement et de la recherche et des fondations privées. Le montant des crédits de recherche qu'ils reçoivent des conseils pour le financement de l'enseignement supérieur (HEFC) et d'autres sources varie considérablement. Mais en 1999/2000, seuls 28 d'entre eux ont reçu plus de 20 % de leur revenu total par le biais des bourses et contrats de recherche, alors qu'ils étaient 115 à n'en percevoir que 10 % (Lewis, 2002). Or, il est constamment question d'intensifier encore ces variations.

L'ensemble du système se caractérise d'ores et déjà par une certaine dualité. Sur les quelque 105 enseignants exerçant à temps complet, 43 % seulement ont participé au concours du RAE en 2001.

Si nous nous intéressons à présent aux destinataires de l'enseignement, il y avait au Royaume-Uni en 2000-2001, 221 000 « jeunes » entrants en première année. Laissant de côté les doutes quant au niveau des qualifications, au sujet duquel il semble difficile d'obtenir une évaluation objective, un peu plus de 100 000 d'entre eux avaient plus de 19 points (c'est à dire 2 C et un B). Ils n'étaient que 68 000 – moins d'un tiers – à obtenir deux B

et un C ou mieux, ou une combinaison équivalente (HEFCE, 2002). Gardons-nous de poser postulats trop rapides au sujet du potentiel des étudiants, d'autant qu'il est bien connu que certains étudiants dont les qualifications à l'entrée laissent à désirer réussissent bien à l'université. Mais on peut supposer sans grand risque d'erreur que nombre d'entre eux ne s'attendaient pas à recevoir, et n'ont d'ailleurs pas reçu, le traitement humboldtien, c'est à dire la préparation à une vie de recherche et d'érudition, qui correspondait au postulat implicite sur lequel reposaient les cursus de très haut niveau *honours degree curricula* dans les années qui ont précédé la massification.

C'est ainsi que l'hypothèse d'un rapport essentiel et adapté entre la recherche et l'enseignement a subi, tout au moins au cours des dernières années, l'érosion due au volume même du système.

Il n'en reste pas moins que l'hypothèse rassurante du rapport a subsisté jusqu'à une époque très récente. Wilhelm von Humboldt a posé comme principe durable l'idée globale de l'unité de la recherche, de l'enseignement et de l'étude (Clark, 1991). Plus récemment, la contribution de Humboldt et son style ont été brillamment décrits par Thorsten Nybom (2003). Il conviendrait que ceux qui enseignent aux niveaux les plus élevés du système éducatif soient profondément impliqués dans la recherche. Le professeur tout entier centré sur la recherche doit, non seulement former les étudiants à sa pratique, mais les y faire participer. Ce « principe sidérant » a dominé plusieurs systèmes et s'est institutionnalisé dans les allocations de crédits qui supposent qu'une proportion non négligeable du temps du personnel enseignant est consacrée à la recherche.

Mais ce principe n'a pas toujours été suivi en Europe centrale et orientale, ni en France et en Norvège où la recherche la plus importante a lieu dans de puissants instituts ou dans les académies des sciences. Et, bien entendu, il ne s'agit plus d'un principe universel et permanent dans l'enseignement supérieur britannique, tout au moins dans sa forme antérieure. Le lien entre l'enseignement et la recherche s'est aussi affaibli parce que certaines tâches universitaires supposent désormais des liens avec des intérêts et des établissements extérieurs, tandis que les pressions induites par les exigences de l'assurance qualité obligent les enseignants à dépasser largement les hypothèses originales concernant le travail universitaire.

Les arguments qui militent à l'encontre de la séparation se situent à divers niveaux de généralité, à savoir :

- Certains (voir par exemple le séminaire du Conseil de l'Europe, 1994) soulignent l'importance du lien pour le développement économique, social et politique, mais ces arguments manquent en général de précision.
- Il serait démoralisant pour le personnel universitaire qui souhaite entreprendre de la recherche et possède les qualifications nécessaires de

voir que les ressources les plus intéressantes sont allouées ailleurs. Cet état de choses risquerait d'empêcher quelques-uns des universitaires les plus éminents de participer à la formation des membres les plus doués de la prochaine génération de chercheurs.

- L'enseignement est bon pour les jeunes chercheurs, car il les maintient au plus près du sujet plus largement conçu et les rend mieux à même d'exposer et de clarifier leurs réflexions. Il peut aussi leur offrir des contacts avec des catégories sociales plus diverses qu'ils n'en auraient connues au cours de la carrière souvent solitaire de ceux qui se consacrent exclusivement à la recherche.
- Certains pays sont trop petits pour prévoir un système dual.

Roger Geiger (1985b) fait valoir les arguments suivants : l'association entre l'enseignement et la recherche présente certains avantages en matière de main d'œuvre. L'enseignement offre aux scientifiques des postes plus nombreux et plus sûrs que ceux que pourrait leur fournir la recherche fondamentale. De plus, les enseignants qui pratiquent la recherche à titre intermittent augmentent considérablement l'effectif potentiel et la diversité d'une communauté scientifique donnée (p. 55).

« La circulation annuelle des étudiants est, dans la vie des universités, un facteur dynamique qui ne doit pas être considéré comme acquis. Comparés à leurs maîtres, les étudiants possèdent une réceptivité générationnelle différente vis à vis des idées nouvelles. La manière dont ils choisissent les idées a un effet immédiat sur les programmes offerts et un retentissement à plus long terme sur la reproduction des érudits. »

Mais c'est la recherche qui tire principalement profit de ces avantages. Le rapport avec l'enseignement s'applique davantage à la pédagogie qui s'adresse aux étudiants postlicence, ou peut-être prélicence de haut niveau, quand les résultats de la recherche refluent vers la réflexion des étudiants pour aboutir à une plus large diffusion du savoir et déboucher sur l'innovation.

Barnett (1992a), s'inspirant d'une caractéristique essentielle de l'enseignement relevée par Malcolm Frazer, fait valoir qu'il faut absolument que les professeurs de l'enseignement supérieur aient le temps et les ressources nécessaires pour s'engager dans la recherche ou dans une autre activité professionnelle ou scientifique. «... L'activité de recherche fait partie de la préparation à l'enseignement. » Mais il ne considère pas la recherche comme essentielle. Il fait aussi observer (1992b) que « dans l'établissement qui fait une large place à l'enseignement, celui-ci peut en arriver à influencer la recherche » et que «... le personnel peut être encouragé à entreprendre de la recherche sur ses propres activités d'enseignement ». (p. 141)

Les différences entre les deux sont toutefois notées (Barnett, 1990, p. 125) : « La recherche vise à produire un savoir objectif, indépendamment de

tout point de vue personnel... un niveau de savoir impersonnel qui se situe à l'extérieur de l'individu... L'enseignement supérieur... a une orientation différente. Il concerne directement les individus, leur esprit et la façon de voir les choses qui leur est propre... Il est tout imprégné de subjectivité ».

Clark (cité par Geiger) montre aussi comment la caractéristique duelle crée une dualité de la structure au sein des universités : « les disciplines... s'attachent à la recherche et à l'érudition (tandis que) les universités et collèges... s'attachent à l'enseignement et à sa diffusion ». Le rôle de recherche des universités est donc une source d'homogénéité relative dans le système car il ne peut exister que si les enseignants exercent leurs capacités professionnelles en qualité de chimistes,... etc. Mais chaque université associe son rôle de recherche à une combinaison différente d'autres capacités et d'autres objectifs institutionnels. Les responsabilités pédagogiques en particulier sont définies en grande partie par le nombre et les types d'étudiants qui fréquentent une université. Telle est donc la principale source d'hétérogénéité ou de diversité (pp. 77-78).

Les étudiants détournent l'attention des activités de recherche intensives, et « la logique interne de l'impérieuse nécessité de la recherche contient une tendance à la division. Les éléments de savoir de haut niveau qui composent l'enseignement supérieur deviennent sans cesse plus ésotériques ». Les étudiants ont besoin d'un enseignement holistique et non ésotérique dont ceux qui sont fortement motivés par la volonté d'enseigner sont les meilleurs dispensateurs. Parmi les forces qui mènent à la division figurent la massification de l'enseignement supérieur et « le développement de tribus académiques qui fait suite à la prolifération des territoires académique ». Chaque discipline s'intensifie et se diversifie tandis que les composantes intellectuelles de l'enseignement supérieur deviennent peu à peu plus ésotériques. Il devient difficile, sinon impossible, d'instaurer et de maintenir ces concentrations indispensables dans les lieux où se déroulent habituellement l'enseignement et l'étude. D'où l'émergence de groupes consacrés à la recherche, qui n'ont pas de programme d'enseignement et ne tiennent pas compte des besoins des étudiants. En outre, la recherche s'étend hors des universités, dans des centres financés par les entreprises ou les pouvoirs publics, dans lesquels l'enseignement n'a virtuellement pas de place.

Clark ajoute que des établissements séparés permettent de concentrer les talents et les ressources ; il y est plus facile de justifier l'utilisation des ressources que dans le cas d'une multiplicité des tâches ; la collaboration entre établissements distincts est possible ; quelques doctorants peuvent accéder aux meilleures ressources spécialisées même si la séparation existe.

La massification milite en faveur de l'argument qui fait de la différenciation une nécessité, que ce soit à l'intérieur des systèmes ou des

universités. Tous les systèmes qui se sont développés au-delà de l'étape élitiste se retrouvent en train de stratifier les établissements en fonction du poids respectif de l'enseignement et de la recherche, bien que certaines autorités nationales en disconviennent (la Suède, par exemple). Alors que les établissements doivent faire face aux défis posés par la sélectivité du financement et la nécessité de satisfaire les marchés extérieurs, ils doivent forcément diversifier l'allocation des tâches à l'intérieur de leurs facultés.

Au Royaume-Uni, les autorités centrales ont abordé la question assez tardivement au cours du passage d'un système élitiste à un enseignement de masse. C'est ainsi que l'UFC se disait en 1989 « uniquement concerné par la qualité et la vigueur de l'enseignement comme de la recherche dans les universités. Même si cela ne veut pas dire que tous les départements universitaires se distingueront dans la recherche, il se peut que l'UFC cherche à garantir une répartition efficace des centres de recherche qui renforce l'enseignement dans les universités » (UFC, Circular Letter, 22/89, 1989). La notion d'universités séparées qui se consacraient à l'enseignement, à la recherche ou à un mélange des deux a été rejetée par un groupe d'éminents décideurs au cours des années 90 (Kogan et Hanney, 2000). Mais à présent, le Livre blanc de 2003 semble s'orienter sans ambiguïté vers la voie du RTX. Il ne fait guère de doute que la question sera résolue sous l'effet de la force majeure que constituent à la fois les effectifs étudiants et l'impatience ministérielle suscitée par une recherche qui ne serait ni utilitaire, ni à la pointe de l'excellence. Un groupe d'universités prestigieuses recevra les ressources requises pour assurer le lien, mais ce sont les études postlicence qui en bénéficieront au premier chef.

Déjà au Royaume-Uni, comme aux États-Unis, ce n'est pas tant que la séparation implicite a suivi la massification du système, mais bien plutôt qu'elle a été confirmée par ce phénomène. La rupture technique est intervenue au moment précis où l'État cessait d'inclure les ressources déjà engagées (censées représenter près d'un tiers) dans le traitement de chaque enseignant travaillant à temps complet. Les enseignants sont désormais plus nombreux à être dotés de contrats à temps partiel qui leur donnent peu de chances de disposer du temps et des ressources nécessaires pour faire de la recherche. Le problème ne se limite pas aux ressources, encore que la rigueur et la sélectivité de la répartition constituent des outils inappréciables pour faire avancer une politique en grande partie trompeuse. La question fondamentale et critique s'articule autour de la définition de l'université. Existe-t-il un « caractère essentiel » de l'enseignement supérieur qui lui impose certaines spécificités irréductibles et déterminantes ? Cette définition s'appuie, à son tour, sur la qualité des étudiants admis et le niveau de l'enseignement dispensé. Quelle est la différence entre l'enseignement supérieur et la formation ? À partir de là, le syllogisme progresse assez

malaisément vers la question de savoir si la préparation des étudiants passe nécessairement par l'exercice actif de la recherche par les enseignants.

Pour y répondre, nous pouvons écarter toute justification historique ou comparative de ce lien : jusqu'au début du siècle, et sans doute plus tardivement, on n'estimait pas, au Royaume-Uni, que les enseignants devaient être des virtuoses de la recherche pour dispenser un enseignement de culture générale. Il en était de même dans les plus prestigieux établissements de préparation à l'université des États-Unis, et dans certains autres systèmes européens (français notamment). Dans ces systèmes, la recherche était considérée comme une activité technique et professionnelle qui devait être menée séparément (Wittrock, 1985).

Nous voilà enfin confrontés aux questions cruciales : les étudiants ont-ils tous besoin d'une éducation fondée sur la recherche ou en ont-ils tous envie ? Les caractéristiques détaillées propres aux deux activités permettent-elles de déceler des connexions et des chevauchements essentiels ? S'ils existent, dépendent-ils d'une participation résolue à l'une et à l'autre, ou bien la lecture et l'étude feront-elles l'affaire ? Telles sont quelques-unes des questions que Mary Henkel aborde dans son article.

Certains problèmes de recrutement et d'organisation doivent être pris en compte. Ils inquiètent les établissements et les incitent à ne pas rompre le lien, indépendamment de toute perte de prestige qui pourrait s'ensuivre. Comme nous l'avons vu, il existe un réservoir d'enseignants qualifiés et censés à la fois enseigner et faire de la recherche. Dans les universités qui pourraient se situer hors de portée du financement de la recherche, nombre d'enseignants ont des contrats qui supposent le devoir et le droit de faire de la recherche.

Beaucoup de programmes prélicence s'achèvent actuellement par un exercice de recherche. Quant à savoir dans quelle mesure leurs professeurs doivent être des chercheurs actifs pour les diriger, la question reste posée. Dans leur quasi totalité, les universités dépendent des cours de maîtrise pour maintenir le niveau de leurs revenus et de leurs effectifs. Une fois encore, il s'agit d'un problème de définition, mais jusqu'à présent, ces cours supposaient une certaine connaissance des méthodes de recherche et des enseignants capables de formuler et de conceptualiser des questions de recherche (voir Mary Henkel, dans ce numéro).

### **Pour aller plus loin**

À ce stade, il convient de voir où notre propos nous mène. Compte tenu de la massification du système, il est évident que la notion humboldtienne de l'unité de l'enseignement et de la recherche, le « principe sidérant », pour citer Clark, ne vaudrait plus que pour une minorité d'étudiants et de leurs

professeurs, dans une minorité d'établissements prestigieux. D'ailleurs, l'application de ce principe n'a jamais été universelle, même dans ces catégories. Cela étant, nous devons nous mettre à la recherche d'une autre configuration qui convienne mieux à l'ensemble de l'enseignement supérieur dans son état d'expansion.

Pour ce faire, nous sommes obligés de revenir à la nature du savoir tel qu'il est créé et transmis par les universités, et aux identités et rôles correspondants des universitaires.

### **Nature du savoir tel qu'il est créé et transmis par les universités**

Les formes classiques du savoir tel qu'il se crée à l'université naviguaient jusqu'alors sous le double pavillon de la recherche et de l'étude. Toutefois, en tenant compte de l'ampleur de la création de savoir exigée dans la recherche pédagogique menée aux États-Unis, deux chercheurs américains (Cronbach et Suppes, 1969) ont utilisé le terme d'enquête par discipline qui permettrait de donner des poids différents aux différents types de savoir dans des disciplines différentes, tout en prenant en compte divers groupes de références, dont certains sont extérieurs aux milieux universitaires.

L'enquête par discipline peut prendre plusieurs formes :

- La recherche : la découverte de nouveaux savoirs et leur mise à l'épreuve. Elle peut aller de la science de laboratoire hautement technique à la recherche qui vise à préserver la mémoire collective de la culture et de l'histoire d'un peuple. Elle permet de faire, entre les disciplines, des distinctions qui prennent pour point de départ le savoir existant et vérifié, et tiennent compte des catégories de référence par discipline. La recherche inter- et pluridisciplinaire relève de plus d'une discipline.
- La recherche-développement (R-D) : l'application et la vérification systématiques du savoir à des fins utilitaires. Si la formation disciplinaire peut certes rester importante dans la R-D, il arrive aussi qu'elle s'installe dans des domaines où la quête de savoir débute par un problème qui peut avoir des dimensions sociales et pratiques et se poursuit par une descente dans les disciplines et l'univers des connaissances pratiques pour y rafler l'information et les idées. Les catégories de référence sont, elles aussi, multiples. Il peut y avoir mise à l'épreuve et remontée du savoir disciplinaire à partir des domaines concernés.
- L'étude : consiste à retravailler et redéfinir les connaissances et les concepts existants. Cette activité est souvent associée à la recherche, mais peut être, dans certains domaines, une activité indépendante, notamment en philosophie ou en sciences humaines. Dans bien des domaines, l'étude serait une condition préalable de l'enquête.



- Autres formes de savoir : il peut s'agir de différentes formes de R-D ayant des objectifs différents, notamment l'élaboration des programmes d'étude. Elles peuvent contribuer à répondre à certaines préoccupations pratiques en aidant les pouvoirs publics et les entreprises à résoudre des problèmes. Elles peuvent satisfaire la volonté d'apporter le savoir nécessaire aux constructions sociales, politiques et économiques tout autant qu'à la curiosité intellectuelle. Mais ces activités de quête de savoir ne restent contenues dans les limites de l'enseignement supérieur que si elles répondent aux critères cités plus haut et démontrent la logique et l'évidence des conclusions tirées.

Qu'est-ce qui pourrait unifier ces formes hautement disparates d'activité intellectuelle ? Si le mandat de la recherche est assez rigoureux et clair, le mandat de l'enquête plus générale par discipline reste à préciser. Il se peut certes qu'il relève dans bien des domaines de l'utilité sociale et de l'application, mais il nous faut chercher un principe unificateur dont pourrait se prévaloir l'ensemble de l'enquête par discipline. Cette position « essentialiste » ne nous éloigne pas beaucoup des descriptions traditionnelles. Le principe pourrait en être le suivant :

« Le travail effectué au titre de l'enseignement supérieur peut être vérifié et mis à l'épreuve par un public qui dépasse le cercle de ses propres étudiants ou de ses collègues. Il repose sur le respect de la logique, de l'évidence et de la preuve. »

D'aucuns donneraient des réponses relevant d'une dimension entièrement différente, telle que son applicabilité et son utilité pour résoudre les problèmes sociaux. Mais il y a bien d'autres formes d'activité qui correspondent à cette description, notamment le journalisme, la prédication ou l'activité politique. L'enquête par discipline peut renforcer ces activités, mais en est séparable.

Nous pouvons à présent poser la question de savoir ce que la portée potentielle de l'enquête révèle de la nature de l'universitaire. Partant du principe qu'il n'y aura pas assez de ressources pour que tous puissent se livrer à la recherche telle qu'elle est définie ci-dessus, ou que seule une minorité substantielle en sera capable, nous devons poser quelques postulats quant aux composantes essentielles d'une éducation universitaire telle qu'elle doit être offerte aux étudiants, et les rapprocher du spectre de l'enquête par discipline. Si nous considérons les caractéristiques nécessaires à la recherche et à l'enseignement, nous observons des quantités d'éléments communs. Il faut, pour l'un comme pour l'autre : maîtriser un domaine d'étude réel et indépendant, être capable de conceptualiser, bien connaître les grands concepts et les principales théories, être capable de présenter et de diffuser les résultats de la recherche, d'effectuer des tâches administratives collectives dans une unité de base, de participer à des travaux relevant d'une discipline ou d'un domaine

d'étude hors de son propre établissement ou de son propre pays, être en mesure de superviser et d'examiner les méthodes doctorales d'apprentissage convenant à des catégories et des niveaux divers d'étudiants. Il y a toutefois des tâches et des compétences qui sont spécifiques à chacune des deux activités, par exemple, pour les chercheurs, créer des questions de recherche ou se mettre en quête d'un financement et, pour les enseignants, convertir les résultats de la recherche en matières à enseigner ou élaborer des méthodes d'écoute. Ainsi, la combinaison et la séparation sont toutes deux envisageables.

Deux questions plus générales restent posées. Premièrement, si nous admettons que la notion générale d'enquête par discipline suppose une quantité importante d'activité intellectuelle qui transcende la définition classique de la recherche, attendons-nous de tous les universitaires qu'ils en exercent une forme ou une autre ? Deuxièmement, existe-t-il des formes et des styles d'activité intellectuelle qui dépassent la pratique explicite de l'enquête par discipline, et qui non seulement conviennent à l'enseignant universitaire mais valorisent aussi l'enseignement ?

À la première question, la réponse doit être « oui », faute de quoi il n'y a pas de différence avec le travail de l'enseignement complémentaire ou de l'école. Qui plus est, il est probable que les étudiants respectent, et sans doute cherchent à imiter, le comportement de ceux qui contribuent activement, à un niveau ou un autre, à l'enrichissement de leur domaine d'étude.

Deuxièmement, les universités ont de tous temps été garantes de la libre enquête et de la critique sociale. Il se peut que cette vocation ait été submergée par la pression des effectifs et la volonté des pouvoirs publics d'atteindre certains objectifs utilitaires. Il est toutefois essentiel que les universitaires continuent d'exercer la fonction de critique intellectuelle et ils ont besoin, pour ce faire, d'être nourris par l'engagement et la connaissance approfondie qu'ils ont de leurs propres domaines d'étude. On trouve, dans le champ couvert par l'enquête par discipline, la possibilité d'exercer une fonction plus générale de critique intellectuelle.

Nous devons donc à la fois changer et rester ce que nous sommes. Nous sommes les gardiens de continuités importantes qui incluent la croissance, sans doute lente, de la sagesse et sa diffusion. À cet égard, l'enseignement et la recherche sont les deux faces de la même médaille, mais ils sont appelés à être considérés de plus en plus comme deux faces distinctes.

L'auteur :

Maurice Kogan

48 Duncan Terrace

London UB8 3PH

United Kingdom

E-mail: [maurice.kogan@brunel.ac.uk](mailto:maurice.kogan@brunel.ac.uk)

## Références

- BECHER, T., M. HENKEL et M. KOGAN (1994), *Graduate Education in Britain*, Londres : Jessica Kingsley Publishers.
- BARNETT, R. (dir. pub.) (1990), *The Idea of Higher Education. Total Quality Care*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- BARNETT, R. (dir. pub.) (1992a), *Learning to Effect*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- BARNETT, R. (dir. pub.) (1992b), *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham SRHE and Open University Press.
- CLARK, B.R. (1991), « The Fragmentation of Research, Teaching and Study: An Explorative Essay », in M.A. Trow et T. Nybom (dirs. pub.), *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1994), *Teaching and Research, Cooperation or Integration*, Report of the Multilateral Workshop, Kaunus, 20-22 octobre 1994. Rapport établi par Maurice Kogan.
- CRONBACH, L.J. et P. SUPPES (dirs. pub.), *Tomorrow's Schools : Disciplined Inquiry for Education*, Macmillan.
- GEIGER, R. (1985), « Dinosaurs and Dolphins? Rise and Resurgence of the Research-Oriented University », in B. Wittrock et A. Elzinga, *The University Research System. The Public Policies of the Home of Scientists*, Stockholm : Almqvist and Wicksell.
- GEIGER, R. (1985), « The Home of Scientists; A Perspective on University Research Universities », in Wittrock et Elzinga (*op. cit.*), Ch. 3, pp. 53-76.
- GEIGER, R. (1985), « Hierarchy and Diversity in American Research Universities », in Wittrock et Elzinga (*op. cit.*), ch. 4, pp. 77-100.
- HEFCE – Higher Education Funding Council for England (2000), Table B3, « Young Entrants to Full-Time Degree Courses by Subject and Entry Qualifications, 200-01 », in *Performance Indicators in Higher Education*.
- LEWIS, R. (2002), « UK Higher Education – On a Converging or Diverging Path? », *Higher Education Digest Supplement*, été 2002 – Issue 43.
- NYBOM, T. (2003), « The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present and Future of the European University », *Higher Education Policy*, 16 (143).1.793.
- TROW, M. (1974), « Problèmes du passage d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse », *Les politiques d'enseignement supérieur*, OCDE.
- WITTRICK, B. et A. ELZINGA (1985), *The University Research System. The Public Policies of the Home of Scientists*, Stockholm : Almqvist et Wicksell.
- WITTRICK, B., « Dinosaurs and Dolphins? Rise and Resurgence of the Research-Oriented University », in Wittrock et Elzinga, (*op. cit.*), ch. 1, pp. 13-37.



# Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

La revue est publiée en français et en anglais et les articles doivent être rédigés dans une de ces deux langues. Les auteurs sont priés de ne soumettre que des articles qui n'ont pas déjà été publiés.

## **Processus de sélection et critères utilisés**

Les articles devant paraître dans la revue sont sélectionnés par le rédacteur en chef et soumis à des arbitres.

La revue est d'abord destinée à ceux qui sont concernés par l'administration et la gestion des établissements d'enseignement supérieur. C'est pourquoi les articles doivent s'intéresser à des questions en rapport avec des travaux appliqués et la politique de direction de l'enseignement supérieur. Les contributions devront cependant aller au-delà d'une simple description de ce qui existe ou d'une prescription de ce qui devrait être ; de tels articles peuvent cependant être acceptés s'ils permettent des généralisations dans des contextes différents de celui dans lequel ils ont été écrits. Bien que les articles consacrés à l'élaboration de théories en soi aient normalement leur place dans des revues plus spécifiquement universitaires, les contributions resituant les pratiques dans une approche théorique seront prises en considération.

Les autres critères se réfèrent à la clarté de l'expression et de la pensée. *Les titres des articles doivent être aussi brefs que possible.*

## **Présentation matérielle**

\*\* Il est préférable de transmettre les articles sous forme électronique. Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires**, s'il s'agit d'une présentation sur papier.

*Longueur* : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages (en simple interligne), figures et références incluses.

*La première page* : avant le texte principal, la première page devra porter, selon l'ordre suivant, le titre de l'article et le nom, l'établissement et le pays de l'auteur (des auteurs).

*Résumé* : le texte principal sera précédé d'un résumé de l'ordre de 100 à 200 mots décrivant le contenu de l'article.

*Citations* : les longues citations seront présentées en simple interligne avec un retrait de sept espaces.

*Notes* : les auteurs sont priés de *ne pas utiliser* des notes de bas de pages et d'incorporer toute référence explicative dans le texte lui-même. Les notes jugées indispensables seront regroupées en fin de texte.

*Tableaux et illustrations* : toutes les statistiques sous forme de tableau devront être précédées du terme centré « Tableau ». Chaque illustration non tabulaire s'intitulera « graphique ». Les sources seront toujours citées.

*Références dans le texte* : Jones et Little (1986) ou Jones *et al.* (1988) pour un ouvrage écrit par plus de trois auteurs. Cependant, il conviendra de citer les noms de tous les auteurs dans la liste des références qui apparaîtra à la fin de l'article.

*Références à la fin de l'article* : les références sous forme de liste alphabétique par nom d'auteur apparaîtront dans la section « Références ». Exemples de références :

- Pour les périodiques : DUKE, C. (2000), « Au-delà de la "destratification hiérarchique" – processus, structure et frontières », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 12. n° 1, pp. 7-27.
- Pour les livres : DE WIT, H. et J. KNIGHT (dirs. pub.) (1999), *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

## **La lettre de transmission**

La lettre accompagnant l'article soumis devra fournir une adresse complète et un numéro de téléphone. Si l'article a été rédigé par plusieurs auteurs, l'un d'entre eux sera désigné comme chargé de liaison pour les échanges de correspondance.

## **Exemplaires de la revue à titre gracieux**

Chaque auteur recevra, à titre gracieux et dans la langue originale, deux exemplaires du numéro de la revue où figure son article.

# Questionnaire sur la qualité des publications de l'OCDE

Nous voudrions savoir si nos publications répondent à vos souhaits en matière de présentation et de contenu éditorial. Nous souhaiterions recueillir vos réactions et commentaires pour d'éventuelles améliorations. Merci de prendre quelques minutes pour compléter ce questionnaire. Les réponses sont échelonnées de 1 à 5 (1 = médiocre, 5 = excellent).

Faxez ou postez votre réponse avant le 31 décembre 2004 et vous serez inscrit automatiquement sur la liste des gagnants potentiels à l'abonnement d'un an au magazine *L'Observateur de l'OCDE*\*

## A. Présentation et mise en pages

---

### 1. Que pensez-vous de la présentation et de la mise en pages du point de vue :

	Médiocre		Convenable		Excellent
Lisibilité (caractères, ou fonte)	1	2	3	4	5
Structure du livre	1	2	3	4	5
Tableaux statistiques	1	2	3	4	5
Graphiques	1	2	3	4	5

## B. Impression et reliure

---

### 2. Que pensez-vous de la qualité de l'édition imprimée ?

Qualité de l'impression	1	2	3	4	5
Qualité du papier	1	2	3	4	5
Type de reliure	1	2	3	4	5
J'utilise surtout la version électronique	<input type="checkbox"/>				

### 3. Quel type de support préférez-vous pour les publications en général ?

Livre  CD  Livre électronique (PDF) via Internet  Combinaison de supports

## C. Contenu

---

### 4. Considérez-vous le contenu de cette publication précis et à jour ? (notez de 1 à 5)

1 2 3 4 5

### 5. Les titres de chapitres, têtes et sous-titres sont-ils ?

Clairs Oui  Non   
Significatifs Oui  Non

### 6. Comment évaluez-vous le style de la publication (langue, syntaxe, grammaire) ? (notez de 1 à 5)

1 2 3 4 5

## D. En général

---

### 7. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter sur la publication ?

.....  
.....  
.....

### Dites-nous qui vous êtes :

Nom : ..... E-mail : .....  
Fax : .....

### A quelle catégorie appartenez-vous ?

Organisations intergouvernementales  Organisations non gouvernementales  Travailleur indépendant   
Étudiant  Universitaire  Fonctionnaire  Politicien  Secteur privé

**Nous vous remercions d'avoir complété le questionnaire. Vous pouvez faxer vos réponses au (33-1) 49 10 42 81 ou les envoyer par courrier à l'adresse suivante :**

Questionnaire qualité PAC/PROD, Division des publications de l'OCDE  
23, rue du Dôme – 92100 Boulogne-Billancourt – France.

**Titre :** Politiques et gestion de l'enseignement supérieur – Volume 16, n° 2

**ISBN :** ISSN 1682-346X

**Code OCDE (version imprimée) :** 89 2004 02 2

\* Nota bene : Cette offre ne concerne pas le personnel de l'OCDE.

## Table des matières

<b>L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales</b>	
<i>Maurice Kogan</i> .....	9
<b>La relation enseignement-recherche</b>	
<i>Mary Henkel</i> .....	21
<b>Technologies de l'information et de la communication : un outil performant qui ouvre des perspectives à l'apprentissage</b>	
<i>Olivier Debande et Eugenia Kazamaki Ottersten</i> .....	37
<b>Gérer le partenariat clinique avec les universités : leçons tirées de l'expérience internationale</b>	
<i>Stephen Davies et Tom Smith</i> .....	71
<b>Capacité d'adaptation générale dans l'enseignement supérieur : programme de réforme</b>	
<i>William G. Tierney</i> .....	81
<b>Incitations et transparence : le contexte canadien</b>	
<i>Michelle Gauthier</i> .....	105
<b>Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie</b>	
<i>Ceyhan Aldemir et Yaprak Gülcan</i> .....	121







Extrait de :  
**Higher Education Management and Policy**

Accéder à cette revue :

<https://doi.org/10.1787/17269822>

**Merci de citer cet article comme suit :**

Kogan, Maurice (2004), « L'enseignement et la recherche : Quelques questions fondamentales », *Higher Education Management and Policy*, vol. 16/2.

DOI: <https://doi.org/10.1787/hemp-v16-art13-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).