

L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets

The Institutionalization of Research in the University Context and its Effects

Yves GINGRAS

Volume 23, numéro 1, printemps 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001297ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001297ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

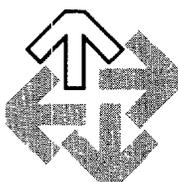
Citer cet article

GINGRAS, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41–54.
<https://doi.org/10.7202/001297ar>

Résumé de l'article

Cet article propose un modèle de la formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire. La construction de ce modèle se veut aussi une critique et une contre-proposition à l'usage courant des notions de "profession" et de "professionnalisation" qui sont impuissantes à faire ressortir la spécificité du processus de formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire. En utilisant des exemples empruntés à différentes disciplines, nous montrons comment, à chacune des étapes de la formation des disciplines, l'institution universitaire s'est transformée.

L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets*



YVES GINGRAS

Un grand nombre d'études ont été consacrées à la formation des disciplines en milieu universitaire. Sous le vocable de «professionnalisation», historiens et sociologues ont retracé les processus par lesquels les différents systèmes universitaires à travers le monde se sont plus ou moins transformés pour faire place à l'université dite «moderne», conçue comme un lieu d'enseignement *et* de recherche. À la lumière de ces travaux et de mes propres recherches sur les origines de la recherche scientifique dans les universités canadiennes, je voudrais montrer comment l'émergence et l'institutionnalisation d'une pratique de la recherche au sein des universités a transformé le rôle et les fonctions de ces institutions et que ces transformations se sont faites au détriment d'une pratique pédagogique qui, depuis le Moyen Âge, avait défini la nature de l'université et de ses professeurs. Cette institutionnalisation de la recherche a également eu des effets sur la formation des étudiants, qui tend à se définir davantage en fonction des intérêts des chercheurs que de ceux du marché du travail, cet écart se faisant davantage sentir dans les secteurs à caractère professionnel ou appliqué comme l'éducation ou le travail social, par exemple. Mon propos ici n'est donc pas d'ajouter une autre étude de cas à celles déjà existantes, mais de tenter d'analyser de manière plus générale le processus de développement de la recherche universitaire.

Je procéderai à cette analyse essentiellement en deux temps. Je vais tout d'abord proposer un modèle de la formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire qui tient compte de la diversité des expériences historiques, nécessairement singulières, mais qui permet de mettre en évidence leurs traits communs et contribue peut-être ainsi à mieux faire comprendre pourquoi les formes d'organisation que constituent les disciplines scientifiques sont, d'un pays à l'autre, somme toute assez semblables. La construction de ce modèle se veut aussi une critique et une alternative à l'usage courant des notions de «profession» et de «professionnalisation» qui ne parviennent pas à saisir la spécificité du processus qui mène à la formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire. Après avoir présenté ce modèle, j'utiliserai des exemples empruntés à différentes disciplines pour montrer

* Je tiens à remercier Robert Gagnon, Creutzer Mathurin et Michel Trépanier pour leurs commentaires et suggestions.

comment, à chacune des étapes de la formation des disciplines, l'institution universitaire s'est transformée.

PROFESSION OU DISCIPLINE?

Les historiens et les sociologues des sciences ou de l'enseignement supérieur voient souvent dans l'évolution des revendications des professeurs l'indice d'une «professionnalisation» et la plupart des études décrivent la formation d'une discipline scientifique en termes de «professionnalisation». Or, ce terme est rarement défini de façon précise, de sorte qu'en pratique il amène les auteurs qui l'utilisent à confondre les différents usages qu'en font les acteurs dans leurs discours¹. Par exemple, les physiciens universitaires qui, au milieu des années 1940, voulaient construire la discipline de la physique au Canada s'opposaient à un autre groupe de physiciens, employés dans les industries, qui visaient plutôt à définir une profession en suivant l'exemple des ingénieurs². Analyser ce processus simplement en termes de professionnalisation ne permettrait pas de distinguer ces deux groupes qui cherchaient à construire différemment l'identité du physicien.

À la suite de Terence Johnson et de Magali Sarfatti-Larson, nous croyons qu'il faut limiter l'usage du terme de professionnalisation à la description du processus de contrôle d'une occupation, la profession étant alors un mode particulier de ce contrôle³. Cette distinction est en effet nécessaire pour reconnaître les différents usages que les agents font de ce terme. Pour reprendre l'exemple des physiciens canadiens, les universitaires employaient le terme de «professionnel» en un sens plutôt éthique alors que les physiciens industriels l'entendaient en un sens juridique, cherchant en cela à imiter les ingénieurs, les médecins et les avocats qui avaient réussi à contrôler l'accès à leur occupation. Ces deux usages sont d'ailleurs le fait d'agents circulant dans des marchés différents. Alors que la discipline est un marché fermé où les producteurs de savoir sont aussi les consommateurs — de sorte que les «clients» potentiels des scientifiques sont aussi leurs «rivaux» — la profession est

1. Principalement d'origine anglo-saxonne, les écrits sur la «professionnalisation» des sciences sont abondants, et un grand nombre d'études utilisent ce terme implicitement sans jamais préciser sa signification. Sans chercher à être exhaustif et à remonter aux classiques de la sociologie des professions, notons que pour le XIX^e siècle, on peut consulter MENDELSON, Everett (1963), «The Emergence of Science as a Profession in Nineteenth-Century Europe», in K. Hall (dir.) *Management of Scientists*, Boston, p. 3-48; TURNER, R. Steven (1974), «The Growth of Professional Research in Prussia, 1815 to 1848 — Causes and Context», *Historical Studies in the Physical Sciences*, vol. 3, p. 137-182. Voir aussi REINGOLD, N. (1976), «Definitions and Speculations: The Professionalization of Science in America in the Nineteenth Century», in A. Oleson et S. C. Brown (dir.) *The Pursuit of Knowledge in the Early American Republic*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 33-39; FOX, Robert (1987), «La professionnalisation: un concept pour l'historien de la science française au XIX^e siècle», *History and Technology*, vol. 4, p. 413-422. Pour une excellente critique de l'usage du concept de professionnalisation, voir OUTRAM, Dorinda (1980), «Politics and Vocation: French Science, 1793-1830», *British Journal for the History of Science*, vol. 13, p. 27-43. Bien que Charles Rosenberg avait suggéré dès 1979 de distinguer «profession» et «discipline», bien peu d'historiens des sciences ont suivi son conseil. Voir ROSENBERG, Charles (1979), «Toward an Ecology of Knowledge: On Discipline, Context, and History», in A. Oleson et J. Voss (dir.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 440-455. On trouvera des exemples de l'usage «impressionniste» de la notion de professionnalisation en histoire de la physique dans KEVLES, Daniel (1978), *The Physicists*, New York, Knopf. HOME, R. W. (1983), «Between Classroom and Industrial Laboratory: The Emergence of Physics as a Profession in Australia», *The Australian Physicist*, vol. 20, août, p. 163-167; et du même auteur (1982-1983), «Origins of the Australian Physics Community», *The Historical Journal*, vol. 20, p. 383-400. Voir aussi HASKELL, Thomas L. (1977), *The Emergence of Professional Social Science*, Urbana, University of Illinois Press et KEYLOR, William R. (1975), *Academy and Community. The Foundation of the French Historical Profession*, Cambridge, Harvard University Press. Pour une revue sociologique récente des concepts de profession, voir ABBOTT, Andrew (1988), *The System of Professions. An Essay in the Division of Expert Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

2. GINGRAS, Yves (1991). *Les Origines de la recherche scientifique au Canada*, Montréal, Boréal, chap. 7.

3. JOHNSON, Terence (1972), *Professions and Power*, Londres, MacMillan Press; SARFATTI-LARSON, Magali (1977), *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, California, University of California Press.

plutôt caractérisée par le fait que les agents circulent dans un marché ouvert où les clients ne sont pas eux-mêmes des producteurs de savoir⁴. En somme, en distinguant radicalement, comme nous le proposons ici, les concepts de profession et de discipline, nous rejetons les analyses qui utilisent des termes ambigus comme «discipline professionnelle», qui ne font qu'ajouter à la confusion, à moins que le mélange de ces notions n'ait des visées davantage performatives qu'analytiques⁵.

Faute de distinguer deux usages du terme «professionnel», qui correspondent à des lieux de pratiques différents, historiens et sociologues confondent souvent deux processus distincts. L'un qui consiste à construire une *discipline* scientifique, avec ses associations, ses congrès, ses revues, ses médailles et ses représentants officiels, et l'autre qui vise à circonscrire une profession en monopolisant l'accès à un titre et aux postes qui lui sont associés⁶. Bien que la discipline exerce aussi une forme de contrôle sur ses recrues et sur les objets de recherche légitimes, ce contrôle est d'une nature différente de celui exercé par la profession. L'usage généralisé de «professionnalisation» ne permet donc pas de distinguer ces différentes formes de contrôle.

Une autre conséquence importante de l'application généralisée de la notion de professionnalisation est de tenir pour acquise l'existence des scientifiques en tant qu'agents sans distinguer les niveaux individuel et collectif de cette existence. En Grande-Bretagne, par exemple, les physiciens se sont rendu compte, au cours de la Première Guerre mondiale, que peu de gens et surtout peu d'organismes gouvernementaux savaient ce qu'était un physicien. En fait la catégorie «physicien» n'existait tout simplement pas dans les registres gouvernementaux, de sorte que, contrairement aux chimistes, les physiciens ne pouvaient être reconnus et n'avaient aucun statut⁷. Cette prise de conscience amena d'ailleurs les physiciens britanniques à se demander comment améliorer «le statut professionnel du physicien», selon les mots de l'un d'entre eux. En d'autres termes, le physicien qui revendique un statut professionnel ne doute évidemment pas de son existence en tant qu'agent et en tant que physicien. Dans son langage, il est donc normal qu'il ne veuille que «rehausser» son statut. Cependant, du point de vue de l'analyse sociologique, il faut plutôt dire que ce même physicien *n'existe pas encore en tant que catégorie sociale* et que ce qui nous est donné à voir, c'est plutôt un processus de constitution d'une identité sociale ou, en d'autres termes, d'une catégorie sociale reconnue qui définit l'existence sociale du groupe et lui permet d'être pensé par les autres institutions qui composent la société. C'est d'ailleurs parce que cette identité peut prendre plusieurs formes qu'il faut distinguer le processus général de la constitution d'une identité de sa forme particulière (discipline ou profession), laquelle est le résultat d'un processus historique de construction sociale.

En somme, il faut distinguer trois aspects du processus de formation des disciplines (ou «disciplinarisation») que la notion de «professionnalisation» amalgame : 1) l'*émergence* d'une pratique nouvelle; 2) l'*institutionnalisation* de cette pratique, qui permet sa

4. SARFATTI-LARSON, *ibid.*, p. 33. BOURDIEU, Pierre (1975). «La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison», *Sociologie et sociétés*, vol. 7, n° 1, p. 91-118.

5. Le comble de la confusion a probablement été atteint par Roger L. Geiger qui, dans un livre par ailleurs utile, parle de «professionnalisation des disciplines» sans qu'aucun de ces deux termes ne soit vraiment défini. Voir GEIGER, Roger L. (1986). *To Advance Knowledge The Growth of American Research Universities, 1900-1940*, New York, Oxford University Press, p. 21-22. De même, analyser les secteurs les plus professionnels de l'université, comme le service social ou la psychologie, en termes de «disciplines professionnelles» n'est pas analytiquement utile, bien que l'on puisse comprendre que les acteurs aient intérêt à utiliser ce terme pour donner plus de valeur à un secteur qui, selon notre analyse, obéit à la dynamique des professions.

6. La littérature sur les disciplines scientifiques est elle aussi abondante. Voir, par exemple, LEMAINÉ, G. *et al.* (1976), *Perspectives on the Emergence of Scientific Disciplines*, Chicago, Aldine; et LECLERC, Michel (1989), «La notion de discipline scientifique et ses enjeux», *Politique*, n° 15, hiver, p. 23-51. Pour une bibliographie complète, on peut consulter NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (1982), *Studies of Scientific Disciplines. An Annotated Bibliography*, Washington, NSF 83-7.

7. MOSELEY, Russell (1977). «Tadpoles and Frogs: Some Aspects of the Professionalization of British Physics, 1870-1939», *Social Studies Sciences*, vol. 7, p. 433.

reproduction et sa diffusion systématique et, enfin; 3) la *formation d'une identité sociale*, qui peut prendre plusieurs formes, dont celle de profession (comme la médecine ou le génie) ou de discipline (comme l'histoire, la physique ou la sociologie). Bien que ces processus se déroulent dans le temps, ils constituent moins les «étapes» d'une «évolution» que trois *invariants* du processus de formation des disciplines. Avant de parler d'institutionnalisation, il est en effet nécessaire de poser la question de l'origine des pratiques qui vont s'institutionnaliser. De même, la reproduction d'un groupe disciplinaire, rendue possible par l'institutionnalisation, pose la question de la forme d'identité qu'il construira pour se rendre socialement visible et se doter de porte-parole qui défendent les intérêts de la discipline. Il n'y a donc rien d'évolutionniste et d'inévitable dans ces trois aspects de la construction d'une discipline — si ce n'est, bien sûr, l'antériorité logique de l'émergence par rapport à l'institutionnalisation — et seules les circonstances historiques particulières peuvent expliquer l'apparition de l'une ou l'autre de ces trois formes.

L'avantage de cette conceptualisation est qu'elle permet de penser l'apparition de nouvelles pratiques et de mettre en évidence le travail que les acteurs porteurs de cette nouvelle pratique doivent faire pour transformer leur environnement de façon à le rendre compatible avec leur manière d'agir. Comme on va le voir maintenant, ce modèle permet aussi de penser le processus d'exclusion qui accompagne souvent l'institutionnalisation de nouvelles pratiques.

L'ÉMERGENCE DE LA RECHERCHE

Pour comprendre le processus d'émergence d'une nouvelle pratique — dans notre cas celle de la recherche scientifique en milieu universitaire — il faut retracer la trajectoire scolaire d'une nouvelle génération de professeurs amenés à se définir davantage en fonction de leurs activités de recherche que de leurs rôles d'enseignants.

Dans le cas de pays aux traditions scientifiques anciennes, l'émergence d'une nouvelle pratique peut s'expliquer par les trajectoires individuelles des agents. Ainsi, l'émergence de la recherche en chimie organique autour de Justus von Liebig, à l'université de Giessen dans les années 1840, ou les recherches des premiers électrodynamiciens allemands, dans les premières décennies du XIX^e siècle, fournissent de beaux exemples de l'émergence de pratiques nouvelles qui s'institutionnalisèrent à la faveur de conjonctures historiques particulières⁸. Liebig avait reçu sa formation auprès des chimistes français Gay-Lussac, Thénard et Dulong mais, contrairement à ses professeurs, il réussira, à son retour en Allemagne, à mettre sur pied un laboratoire intégré à son université. Comme l'a montré J. B. Morrell, le laboratoire de Liebig devint ainsi au cours des années 1840 «le premier laboratoire institutionnel, par opposition à un simple laboratoire privé, dans lequel les étudiants étaient soumis à une préparation systématique pour la recherche en chimie qui les amenait à faire partie d'un groupe de recherche hautement efficace⁹». En Angleterre, par contre, des physiciens comme William Thomson ou Peter Guthrie Tait pouvaient accueillir quelques étudiants dans leur laboratoire privé, mais c'est seulement à la faveur d'une réforme de l'enseignement universitaire au cours des années 1850 et 1860 que leurs laboratoires deviendront partie intégrante de la formation universitaire et qu'ils pourront inculquer de façon systématique

8. MORRELL, J. B. (1972), «The Chemists Breeders: The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson», *Ambix*, vol. XIX, p. 1-46; OLT, B. W. J., «Social Aspects in the Emergence of Chemistry as an Exact Science. The British Chemical Profession», *British Journal of Sociology*, (1970) n° 21, p. 181-199. CANEVA, Kenneth L. (1978), «From Galvanism to Electrodynamics: The Transformation of German Physics and its Social Context», *Historical Studies in the Physical Sciences*, vol. IX, p. 137-138. Pour une étude magistrale de l'émergence et de l'institutionnalisation de la recherche en physique dans les universités allemandes, voir JUNGNIKKEL, Christa, MCCORMACH, Russell (1986), *Intellectual Mastery of Nature. Theoretical Physics from Ohm to Einstein*, Chicago, University of Chicago Press, 2 vol.

9. MORRELL, J. B. (1972), «The Chemist Breeders: The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson», *Ambix*, vol. 19, p. 2.

des dispositions à l'égard de la recherche qu'ils avaient eux-mêmes acquises de façon plus aléatoire¹⁰.

Dans le cas de pays aux traditions scientifiques relativement récentes, comme le Canada, l'Australie, le Japon et même dans le cas de plusieurs disciplines, les États-Unis, l'émergence d'une pratique de la recherche s'explique le plus souvent par l'importation d'un savoir-faire grâce à l'apprentissage dans un laboratoire universitaire étranger qui forme déjà des chercheurs. Dans le cas de la physique, au Canada, nous avons montré que les premiers chercheurs canadiens avaient obtenu leur formation en Angleterre et en Allemagne à la fin des années 1870. De retour au pays, et bien qu'engagés à titre de professeurs pour accomplir les mêmes tâches d'enseignement que leurs prédécesseurs, ils s'en distinguaient à plusieurs égards et se définissaient déjà davantage comme des chercheurs que comme des enseignants. À l'université Dalhousie, J. G. MacGregor, formé aux universités d'Édimbourg et de Berlin, forme les premiers chercheurs canadiens dans le domaine de la chimie-physique entre 1891 et 1901, année de son départ pour Édimbourg où il succède à son maître P. G. Tait. MacGregor est d'ailleurs tout à fait conscient d'introduire à Dalhousie ce qu'il appelle «la tradition du laboratoire d'Édimbourg». À McGill, c'est l'arrivée de H. L. Callendar en 1893 — l'un des premiers chercheurs formés par J. J. Thomson à la fin des années 1880 — qui marque le début de la recherche en physique au sein de cette institution. À la suite de MacGregor, tout d'abord isolé, Callendar et son successeur Rutherford contribueront ainsi à la formation de la première génération de chercheurs en physique au Canada. En fait, les conditions d'émergence de la recherche dans les universités canadiennes au cours de la période 1880-1910 nous obligent à conclure que les débuts de la recherche ne sont pas le fruit d'une politique délibérée de la part des institutions universitaires concernées ou d'un besoin exprimé par les industries, mais le résultat imprévu de l'apparition sur le marché universitaire d'une nouvelle génération de professeurs ayant reçu une formation différente de celle de leurs prédécesseurs¹¹.

L'étude de Koizumi sur les premiers physiciens japonais décrit un phénomène d'émergence de la recherche tout à fait semblable à celui que l'on observe au Canada. L'un des premiers professeurs étrangers engagés par l'Université de Tokyo, le Britannique E. J. Ewing, avait d'ailleurs étudié à Édimbourg sous la direction de P. G. Tait au même moment que J. G. MacGregor, qui allait devenir professeur de physique à Dalhousie en 1879. Tous deux allaient introduire la recherche dans leur institution et initier quelques étudiants à cette pratique¹². De même, les travaux de R. W. Home sur les physiciens australiens ont mis en évidence un cheminement identique. La recherche fait son apparition à la suite de l'engagement de professeurs d'origine britannique formés au laboratoire Cavendish de l'université de Cambridge qui, en plus de leur tâche d'enseignement, trouvent du temps et des ressources pour poursuivre leurs activités de recherche. Ils attirèrent à eux des étudiants qui allaient ensuite parfaire leur formation de chercheurs à Cambridge¹³.

Dans le cas des universités francophones du Québec, les débuts de la recherche universitaire en chimie doivent là encore beaucoup à la présence de chercheurs formés à l'étranger. Créée en 1920, l'École supérieure de chimie de l'université Laval est tout d'abord dirigée

10. MCLEOD, Roy M. (1971), «The Support of Victorian Science: The Endowment of Research Movement in Great Britain, 1868-1900», *Minerva*, vol. 9, n° 2, p. 197-230; SVIEDRYS, R. (1976), «The Rise of Physical Laboratories in Britain», *Historical Studies in the Physical Sciences*, vol. 7, p. 405-436; SVIEDRYS, R. (1970), «The Rise of Physical Science in Victorian Cambridge», *Historical Studies in the Physical Sciences*, vol. II, p. 127-145.

11. GINGRAS, Yves (1986), «De l'enseignement à la recherche: l'émergence d'une nouvelle pratique de la physique dans les universités canadiennes», *Histoire sociale/Social History*, vol. 19, n° 37, mai, p. 73-91.

12. KOIZUMI, K. (1975), «The Emergence of Japan's First Physicists: 1868-1900», *Historical Studies in the Physical Sciences*, vol. VI, p. 1-107.

13. HOME, R. H. (1982-1983), «Origins of the Australian Physics Community», *Historical Journal*, vol. XX, p. 383-400.

par un chimiste suisse, Joseph Risi, qui, avec quelques collègues de l'université de Fribourg, formera à Québec une première génération de chimistes québécois francophones qui prendront ensuite la relève de leurs premiers maîtres. En physique, le Français Marcel Rouault, à l'Université de Montréal, et les Italiens Franco Rasetti et Enrico Persico, à l'université Laval, formeront eux aussi la première génération de chercheurs francophones avec l'appui de collègues canadiens-français comme Pierre Demers et Paul Lorrain, qui avaient obtenu leur formation de chercheurs en Europe ou à McGill et aux États-Unis. En sciences naturelles, la tradition des chercheurs autodidactes, inaugurée par les abbés Léon Provancher et Ovide Brunet, s'est poursuivie jusqu'à Marie-Victorin. Alors que les deux premiers n'ont jamais eu les conditions institutionnelles pour former des disciples, Marie-Victorin, qui par sa formation diffère peu de ses prédécesseurs, arrive à un moment de l'histoire qui lui permet de former toute une génération de chercheurs dans plusieurs domaines de la biologie¹⁴.

Une fois en poste, tous ces «mutants» chercheront activement à transformer leurs institutions pour les adapter à leurs besoins. L'institutionnalisation de la recherche est en effet le résultat des actions de cette première génération de chercheurs qui veulent se donner les conditions nécessaires à la poursuite de leurs activités.

L'INSTITUTIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Une fois insérés dans le milieu universitaire, les chercheurs se devaient d'imposer une conception de l'institution compatible avec leurs activités de recherche et qui permette la reproduction à long terme du groupe. Cette phase d'*institutionnalisation* de la recherche constitue une étape cruciale dans l'histoire de la formation de toute communauté scientifique nationale. Elle est en effet la condition même de survie et de croissance d'une communauté, car c'est uniquement avec la mise en place de structures institutionnelles favorisant la production de connaissances et la reproduction d'agents dotés des dispositions nécessaires à cet effet que les scientifiques peuvent se reproduire en tant que groupe et participer aux activités constitutives d'un champ scientifique.

Les principaux outils de la reproduction disciplinaire sont la structure départementale — qui accorde plus d'autonomie aux disciplines —, les programmes de doctorat et les bourses d'études supérieures. Les programmes de doctorat constituent sans aucun doute la clé du système de reproduction nécessaire à la survie des disciplines. Ce système ne s'instaure d'ailleurs pas sans conflits entre généralistes et spécialistes. À l'Université de Toronto, par exemple, le président Daniel Wilson s'opposait à ce genre de diplôme d'origine allemande, et son plus ardent défenseur, James Loudon, ne pourra atteindre ses objectifs que lorsqu'il lui succédera à la tête de l'université. Nommé président en 1892, il réussira cinq ans plus tard à créer le diplôme de doctorat (Ph.D.). Aux États-Unis, ce mouvement, fortement influencé par le modèle allemand, fut lancé par Johns Hopkins en 1876 et rapidement suivi par les autres grandes universités: Harvard, Yale, Chicago (créée en 1892).

L'importance de la reproduction institutionnelle est visible dans la domination de la première école de Chicago en sociologie américaine, par exemple, qui doit beaucoup au fait qu'Albion Small, fondateur et directeur du département de sociologie, forma un grand nombre d'étudiants dont plusieurs allèrent ensuite occuper des postes dans les départements des autres universités américaines alors en pleine croissance. Cette diffusion d'une certaine pratique de la sociologie fait dire à Reba N. Soffer que l'autorité de l'école de Chicago tenait moins aux mérites incontestés de l'empirisme qu'au fait que les postes clés de la disci-

14. Voir DUCHESNE, Raymond (1986), «D'intérêt public et d'intérêt privé: l'institutionnalisation de l'enseignement et de la recherche scientifique au Québec (1920-1940)», in *L'Avènement de la modernité culturelle au Québec*, sous la direction d'Yvan Lamonde et Esther Trépanier, Québec, IQRC, p. 189-230; CHARTRAND, Luc, Raymond DUCHESNE, Yves GINGRAS, (1987), *Histoire des sciences au Québec*, Montréal, Boréal, chap. 12.

plines étaient occupés par des diplômés de Chicago¹⁵. De façon analogue, Gérald Graff note que dans le domaine des études littéraires, les critiques non professionnels n'avaient pas les moyens de produire des successeurs, alors que, selon les termes d'un professeur de Harvard au début du siècle, «les philologues [étaient] mieux organisés que les dilettantes et [commandaient] l'accès aux postes grâce à leur contrôle de la machinerie du doctorat¹⁶».

Développer les études supérieures dans les universités ne consiste pas seulement à créer de nouveaux diplômes. Cela entraîne aussi une refonte de leur mode de fonctionnement. Alors que les programmes étaient jusque-là fixés par les dirigeants de l'institution et appliqués uniformément à tous les étudiants, la création de départements identifiés à des disciplines donne plus d'autonomie aux professeurs qui, au fil des ans, construisent des programmes et favorisent l'engagement de professeurs en fonction de leurs propres besoins plutôt que de ceux de l'institution. Le fait que les chercheurs les plus actifs soient aussi souvent les professeurs les plus engagés dans l'enseignement ne fait que renforcer cette tendance tout en facilitant le recrutement des futurs chercheurs. Il s'agit là bien entendu d'une question de degré; les programmes liés à des professions très fortement régies, comme la médecine, le droit, le génie, la comptabilité et l'actuariat, ont des mécanismes de contrôle pour minimiser cet écart entre la formation universitaire et les besoins (réels ou perçus comme tels) du marché.

La création de programmes de bourses d'études supérieures constitue un outil précieux pour assurer la reproduction des disciplines. Les premiers chercheurs canadiens en chimie, en mathématiques, en physique et en génie avaient en effet pu profiter des bourses Gilchrist et de celles créées pour commémorer l'Exposition universelle de 1851 (la *1851 Exhibition Scholarship*) pour se rendre en Europe et aux États-Unis y poursuivre des études de doctorat. Comme l'a noté l'historien Hugh Hawkins, le succès de l'université Johns Hopkins doit beaucoup au fait que cette institution offrait des bourses d'études pour attirer des étudiants dans ses nouveaux programmes de doctorat¹⁷. Un grand nombre de Canadiens ont d'ailleurs été attirés par ces bourses et se sont dirigés vers les États-Unis après avoir obtenu leur baccalauréat à Toronto ou à McGill.

À l'Université de Toronto, l'engouement pour les études de doctorat aux États-Unis a d'ailleurs favorisé la création du diplôme de Ph.D. Au Canada, la mise en place de programmes de bourses par le Conseil national de recherches du Canada (CNRC) est à l'origine de la croissance rapide du nombre de thèses de deuxième et troisième cycles dans la plupart des disciplines scientifiques. Les programmes de bourses pour le développement de la recherche revêtaient d'ailleurs une grande importance pour les dirigeants du CNRC qui, en majorité, étaient des professeurs, ou d'anciens professeurs d'université. En effet, bien qu'il ait été créé pour coordonner la recherche scientifique et industrielle au Canada, le premier geste du CNRC fut de mettre en place un programme de bourses calqué sur celui de la bourse de l'Exposition de 1851, qui avait profité à la première génération de chercheurs canadiens¹⁸.

CONFLITS DE GÉNÉRATION

Il ne faudrait pas croire que la généralisation de la pratique de la recherche en milieu universitaire s'est faite sans heurts et sans entraîner une redéfinition des fonctions

15. SOFFER, Reba N (1982), «Why do Disciplines Fail? The Strange Case of British Sociology», *English Historical Review*, p. 767-802; p. 772.

16. Cité par Gerald GRAFF (1987), *Professing Literature*, Chicago, University of Chicago Press, p. 88.

17. HAWKINS, Hugh (1976). «The Teaching and Research Functions», in Alexandra Oleson and John Voss (dir.), *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 285-312.

18. Voir GINGRAS, Yves (1989), «Financial Support for Postgraduate Students and the Development of Scientific Research in Canada», *Youth, University and Canadian Society: Essays in the Social History of Higher Education*, sous la direction de Paul Axelrod et John Reid, Montréal, McGill-Queen's University Press, p. 301-319.

traditionnelles du professeur. En effet, la présence, à compter du début du XIX^e siècle (dans les universités allemandes d'abord), au sein d'une même institution de deux conceptions du métier d'universitaire, l'une établie depuis longtemps et faisant appel à l'éloquence, la pédagogie et à un fort sentiment d'appartenance à l'institution, et l'autre, toute nouvelle, selon laquelle un professeur est avant tout un chercheur spécialisé identifié à sa discipline et à ses pairs plutôt qu'à ses étudiants et à son institution, n'allait pas sans conflits. On peut même avancer que ces conflits, aux contenus variés, sont un effet invariant de l'institutionnalisation de la recherche universitaire et qu'ils sont, entre autres, le fruit de conflits de génération.

L'Allemagne (plus exactement la Prusse) étant le premier État à faire de l'université un lieu d'enseignement et de recherche, les premières manifestations de ces conflits s'observent naturellement dans ses universités au début du XIX^e siècle. Les défenseurs de la tradition pédagogique, par opposition à la tradition de recherche, n'admettaient pas que l'engagement et la promotion des professeurs se fassent sur la seule foi de la qualité de leurs recherches. Comme le rappelait, en 1798, un défenseur de la première tradition : «*An orderly, upright man with a well-ordered erudition and a gift for communicating it is more suitable to become professor than a scholarly monster who labors only for himself and the world or who does little for his students, or a genius who has offensive morals and who does not think it worth the labor to employ diligence on lectures for his students*¹⁹... »

Plus près de nous, Gerald Graff montre bien, dans son étude *Professing Literature*, que l'émergence dans les universités américaines d'un groupe de chercheurs formés en Allemagne promouvant l'étude scientifique et philologique des langues modernes s'est heurtée à l'opposition de ceux qu'il appelle les «généralistes», qui défendaient la tradition de la culture générale contre toute idée de spécialisation. Dans les études littéraires alors en train de prendre forme, au cours des années 1880, cette opposition prenait la forme d'un conflit entre les tenants de l'«appréciation» et de la «valeur» des œuvres et ceux de leur étude factuelle et de leur critique savante²⁰. Le contrôle de la discipline est alors passé par le contrôle départemental. Dans les années 1920, par exemple, un représentant de la faction des chercheurs à Columbia, devenu directeur du département, était en mesure d'empêcher l'engagement d'un professeur appuyé par des collègues pour ses talents d'écrivain, talents qui, aux yeux du nouveau directeur, n'étaient pas ceux d'un chercheur²¹.

En fait, le conflit entre ces deux générations ne se résout souvent qu'avec la marginalisation sinon l'élimination d'un des deux groupes. Dans le cas des universités allemandes, R. Steven Turner montre bien que, à compter des années 1830, les chercheurs finirent par triompher grâce, entre autres, au fait que les nominations des nouveaux professeurs étaient faites directement par le ministre responsable de l'éducation qui favorisait systématiquement l'engagement de professeurs ayant une activité de recherche reconnue, et ce malgré les objections des professeurs en place qui représentaient la tradition pédagogique²². En 1826, par exemple, lorsque le ministre nomme le mathématicien C. G. J. Jacobi professeur à l'université de Königsberg, les conflits avec ses collègues sont tels que ces derniers refusent sa promotion. Bien qu'ils admettent volontiers l'importance de ses contributions à l'avancement des mathématiques, ils estiment que ses manières de se comporter sont indignes d'un professeur d'université. Heureusement pour Jacobi, le ministre n'attachait plus d'importance aux valeurs de collégialité qui définissaient jusque-là l'appartenance au corps professoral et il le promut au grand dam de ses collègues²³.

19. Cité par TURNER, R. Steven (1975), «University Reformers and Professional Scholarships in Germany, 1760-1806», in *The University in Society*, vol. 2, Lawrence Stone (dir.), Princeton, Princeton University Press, p. 516.

20. GRAFF, Gerald, *op. cit.*, p. 55-56.

21. *Ibid.*, p. 88.

22. TURNER, R. Steven, *op. cit.*, p. 176.

23. *Ibid.*, p. 178.

Favorisé par ce nouveau mode de sélection, le corps professoral devint, au fil des années, relativement homogène et les prises de décision soulevèrent de moins en moins de conflits, un nouveau consensus s'établissant autour de valeurs empruntées à la dynamique de champs disciplinaires qui avaient commencé à se constituer en dehors de l'université. Ce passage des chercheurs du laboratoire privé à l'université allait permettre une accélération et une standardisation de la formation des chercheurs qui est à la base de la spécialisation croissante du savoir et dont l'école de chimie organique de Liebig fournit le paradigme.

Dans la plupart des sciences, le consensus relatif que l'on connaît aujourd'hui sur les méthodes de recherche et les normes de promotion universitaires n'est en fait que le résultat de la domination d'une façon de faire sur une autre. Comme ces transformations ont eu lieu au XIX^e siècle et parfois même au XVIII^e siècle, on a tendance à oublier que ce consensus n'a pas toujours existé et ne s'est imposé qu'au terme d'un processus conflictuel. Naturellement, ces conflits étaient beaucoup plus importants dans les institutions qui avaient derrière elles une longue tradition de collège que dans des institutions nouvelles comme John Hopkins qui, partant de rien, pouvaient déjà s'ériger sur de nouvelles normes²⁴.

L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS CONTEMPORAINES

Dans les pays où la recherche fait partie intégrante de la tâche du professeur d'université, les tensions entre enseignement et recherche font l'objet de discussions de façon récurrente. Des livres comme *The Academic Revolution* de Christopher Jencks et David Riesman, paru en 1968, ou *The Academic Marketplace* de Theodore Caplow et Reece J. McGee, paru dix ans plus tôt, ont analysé et même dénoncé le divorce entre enseignement et recherche devenu évident dans les universités américaines après la Seconde Guerre mondiale, divorce exacerbé par la croissance rapide de la population étudiante au cours des années 1950 et 1960. Plus récemment le livre d'Allan Bloom, *L'Âme désarmée*, soulevait aussi la question de la déficience de la formation générale à l'université en la liant à la tendance marquée chez les professeurs à se spécialiser dans les secteurs restreints de connaissance qui fondent leurs activités de recherche.

Au Québec, la croissance de la recherche universitaire s'est aussi accompagnée de débats sur l'importance relative à accorder à l'enseignement et à la recherche. Comme l'a bien montré Pierre Dandurand, les discours sur la revalorisation de l'enseignement par rapport à la recherche, au tournant des années 1970, sont la conséquence de l'engagement croissant de jeunes professeurs possédant un diplôme de doctorat et qui s'intéressent davantage à la recherche qu'à l'enseignement²⁵. Au cours des dernières années, à la faveur de la rhétorique de l'excellence et suite à l'importance accordée par les administrations universitaires à la recherche «de pointe», le débat a repris de la vigueur et s'exprime souvent dans les mêmes termes qu'il y a vingt ans. Dans l'*Université québécoise du proche avenir*, publié en 1973 par le Conseil des universités, on pouvait lire à propos de la relation enseignement-recherche que «la conception selon laquelle tout professeur se double forcément d'un chercheur est irréaliste et nocive [...] elle n'est pas conforme aux faits vécus [...] et il faudra [...] revaloriser la composante enseignement²⁶». Les récentes études sur la tâche des professeurs et les colloques sur l'enseignement universitaire disent essentiellement la même chose et sont l'expression invariante de la tension entre enseignement et recherche qu'entraîne l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire²⁷.

24. GURALNICK, Stanley M. (1979). «The American Scientist in Higher Education, 1820-1910», in Nathan Reingold (dir.), *The Sciences in the American Context. New Perspectives*, Washington D.C., Smithsonian Institution Press, p. 99-142.

25. DANDURAND, Pierre (1989). «Un corps professoral renouvelé: les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959 et 1976», *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 1, p. 63-85.

26. Cité par DANDURAND, *ibid.*, p. 71.

27. GINGRAS, Yves (1987). «Le défi de l'Université moderne: l'équilibre entre l'enseignement et la recherche», *Possibles*, vol. 11, n° 4, automne, p. 151-163. Pour une étude de cas récente sur les relations entre

Ce n'est évidemment pas un hasard si la rhétorique de l'union nécessaire entre la recherche et l'enseignement émerge à la faveur de l'entrée des chercheurs dans l'enceinte universitaire. En effet, en visant à faire avancer leur projet de recherche et (simultanément) leur position dans le champ scientifique, les chercheurs universitaires pouvaient, à l'origine, donner l'impression de poursuivre deux activités indépendantes, l'enseignement et la recherche, la seconde parasitant de plus en plus la première. En soulignant l'importance de former des chercheurs, ils pouvaient espérer convaincre leurs institutions que ces deux activités étaient inséparables et que, dès lors, la recherche devait être subventionnée pour permettre une meilleure formation des étudiants.

En fait, l'analogie qui fait le mieux ressortir la façon dont la recherche a fait son entrée dans l'université et a réussi à transformer complètement cette institution pour l'adapter à ses besoins est celle du parasite. Le parasite est en effet un organisme qui vit aux dépens d'un autre, lui portant préjudice sans le détruire²⁸. Or, à partir du début du XIX^e siècle, les chercheurs des différentes disciplines font successivement leur entrée au sein de l'université et transforment cette institution en fonction de leurs besoins. Les conflits entre enseignement et recherche, généralistes et spécialistes ne sont alors que l'expression de la lutte pour le contrôle et la définition légitime de la tâche du professeur d'université.

Une histoire retraçant cette lutte et ses modalités pour chacune des disciplines du savoir pourrait être entreprise et mettrait sans doute en évidence les effets de cette transformation sur le savoir et sur l'enseignement. Graff, que l'on a déjà cité, l'a fait pour la littérature aux États-Unis, et David M. Ricci a pour sa part mis en évidence et critiqué les effets de la disciplinarisation de la science politique aux États-Unis²⁹. Selon ce dernier, l'étude «scientifique» de la politique est même loin d'avoir toujours servi les intérêts de la démocratie. Les signes de désillusion et de désordre persistants qu'il décèle au sein de la société américaine d'aujourd'hui ont des conséquences néfastes que les politologues n'ont pourtant pas manqué de noter, sans toutefois tenter d'y apporter de remèdes. Selon Ricci, il y a quelque chose de fondamentalement erroné dans une discipline qui, consciente de ces phénomènes, «fait si peu pour servir un objectif (la démocratie) auquel elle aspire sincèrement³⁰». Comme toutes les autres disciplines, la science politique s'est érigée sur l'exclusion des amateurs. Ricci rapporte qu'en 1912 les professeurs ne constituaient que vingt pour cent du total des membres de l'American Political Science Association; ils y étaient majoritaires dès 1932 et constituaient plus de soixante-quinze pour cent des membres en 1970. Cette nouvelle morphologie de l'association se reflétait également dans l'évolution des thèmes abordés qui devinrent de plus en plus académiques, s'éloignant ainsi des problèmes politiques — et de leurs solutions — auxquels la société était confrontée³¹.

Un autre exemple de l'impact du contrôle universitaire des associations scientifiques nous est fourni par les physiciens canadiens. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, un groupe de physiciens travaillant dans l'industrie forme la Canadian Association of Professional Physicists dans le but d'obtenir des droits semblables à ceux des ingénieurs en se définissant comme une «profession». Au début, les physiciens universitaires y sont

enseignement et recherche en milieu universitaire, voir BLONDIN, Denis (1987), «Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaire», thèse de doctorat, Université de Montréal.

28. En 1911, Henry Pritchett, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching écrivait: «The Graduate School in nearly all institutions is a parasite, existing on the undergraduate school and generally supported by it and whatever strength and vitality it develops is, in most cases, at the expense of the undergraduate college», cité par Robert E. Kohler, «The Ph.D. machine», *ISIS*, vol. 81, n° 309, December 1990, p. 657.

29. Sur la discipline de l'histoire voir GOLDSTEIN, Doris S. (1983), «The Professionalization of History in Britain in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries», *Storia della Storiografia*, n° 3, p. 3-6; SOFFER, Reba N. (1988), «The Development of Disciplines in the Modern English University», *The Historical Journal*, vol. 31, n° 4, p. 933-946 et, du même auteur (1987), «Nation, Duty, Character and Confidence: History at Oxford, 1850-1914», *The Historical Journal*, vol. 30, n° 1, p. 77-104.

30. RICCI, David M. (1984), *The Tragedy of Political Science*. New Haven, Yale University Press, p. 25.

31. *Ibid.*, p. 65.

minoritaires et les postes de direction sont occupés par des physiciens œuvrant dans l'industrie. Deux ans plus tard, les universitaires deviennent majoritaires et votent un changement de nom : ils deviennent la Canadian Association of Physicists. L'organisme se donne alors les objectifs typiques d'une discipline, au grand dam des physiciens industriels qui se voient marginalisés dans une association qu'ils avaient créée à d'autres fins. On pourrait aussi rappeler comment les premiers chercheurs canadiens ont transformé le mode de fonctionnement de la Société royale du Canada pour l'adapter à la dynamique propre au champ scientifique et à ses besoins en termes de diffusion des résultats de recherche et de mode de sélection des membres³².

Après l'émergence et l'institutionnalisation de la recherche, la création d'organisations disciplinaires constitue en fait le troisième aspect de la formation d'une discipline. C'est grâce à ces organismes de représentation que se constitue l'*identité sociale* du groupe sous la forme d'une discipline (c'est-à-dire la création d'une association scientifique) ou d'une profession (c'est-à-dire la création d'une corporation). Les scientifiques acquièrent ainsi une visibilité sociale et sont en mesure de défendre leurs intérêts (et ceux de leur discipline) en propageant une certaine image d'eux-mêmes (et de leur discipline) propre à s'attirer des recrues et à obtenir l'appui d'autres groupes sociaux.

Dans le cas de la sociologie américaine, par exemple, Soffer suggère que le succès de l'école de Chicago tient non seulement à son institutionnalisation mais également à l'image projetée par les porte-parole reconnus qui met l'accent sur la solution de problèmes pratiques tels les conflits ethniques, l'urbanisation rapide ou l'intégration des immigrants. À travers les travaux et les discours présidentiels de l'Association américaine de sociologie présidée par Small dès sa fondation en 1895, ou les publications dans l'*American Journal of Sociology*, revue également fondée par Small la même année, les «pères» de la discipline se donnaient tous les outils pour contrôler leur développement. Si cette image pragmatique a pu favoriser le développement de la discipline dans le contexte américain, cela ne signifie pas qu'elle constitue une étape nécessaire de la formation de la discipline. Sous la présidence de William Ogburn, en 1930, une image plus «pure» de la discipline commencera à prendre forme. Selon lui, la sociologie ne cherche pas à rendre le monde meilleur ou à guider les chefs d'État ou les masses, mais seulement à découvrir de nouvelles connaissances. Ces deux faces de la sociologie, l'une militante, l'autre «désintéressée», vont, selon l'analyse de Morris Janowitz, continuer à nourrir deux traditions sociologiques au sein de la discipline³³. Le caractère localement et historiquement situé de ces images des disciplines est évident lorsque l'on observe l'évolution de la sociologie au Québec, où la situation institutionnelle est différente de celle que l'on retrouve aux États-Unis. Dans les universités francophones, l'opposition entre ces deux pôles de la sociologie s'est traduite par une séparation institutionnelle beaucoup plus grande : les aspects les plus «appliqués» de la sociologie ont leurs propres départements (criminologie, démographie et travail social, par exemple), ce qui ne laisse à la sociologie que la partie la plus «théorique». Cette situation contraste avec la pratique de la plupart des universités anglophones d'Amérique du Nord, où les départements de sociologie continuent à former criminologues et travailleurs sociaux³⁴.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ : UNE CONTRADICTION DANS LES TERMES?

Bien que, selon Janowitz, plusieurs traditions intellectuelles différentes et même incompatibles peuvent coexister au sein d'une même discipline, nous croyons que cette

32. Voir Yves GINGRAS, *Les origines de la recherche scientifique au Canada*, chap. 4.

33. SOFFER, «Why Do Disciplines Fail...», *op. cit.*, p. 78; et JANOWITZ, Morris (1972), «The Professionalization of Sociology», in *Varieties of Political Expression in Sociology*, Chicago, University of Chicago Press, p. 107-111.

34. FOURNIER, Marcel et Michel TRÉPANIÉ avec la collaboration de Sylvie GIRARD (1985), «La sociologie dans tous ses états», *Recherches sociographiques*, vol. XXVI, n° 3, p. 417-443.

coexistence est difficile au sein d'un même département et qu'elle entraîne plutôt la marginalisation d'une des deux traditions concernées ou la création d'un nouveau département. Le cas des sciences de l'éducation nous semble exemplaire à cet égard. Nous avons montré ailleurs comment l'émergence de la recherche en sciences de l'éducation a entraîné des conflits concernant la définition légitime de la recherche dans ce domaine et comment l'adoption d'une définition empruntée au modèle des disciplines scientifiques universitaires a entraîné la marginalisation sinon l'exclusion des professeurs qui étaient davantage enseignants que chercheurs ou dont les activités se définissaient davantage en fonction de problèmes professionnels que de problèmes définis par la discipline³⁵. On pourrait même interpréter le débat «épistémologique» sur l'identité des sciences de l'éducation comme un effet de l'émergence de la recherche dans ce secteur. Les discussions sur les fondements des «sciences» de l'éducation apparaissent alors comme une lutte de légitimité entre des pratiques différentes («pédagogie» contre «recherche scientifique»³⁶).

Ce que nous voudrions faire ressortir ici, c'est le fait que la disciplinarisation des sciences de l'éducation pose un problème différent de celui de la sociologie ou même de la physique, dans la mesure où il s'agit d'une faculté professionnelle à visée pratique vouée surtout à la formation de professeurs aux niveaux primaire, secondaire et collégial. Cette formation nécessite en effet des contacts avec les commissions scolaires et un investissement de temps de la part des professeurs qui ne sont pas toujours compatibles avec une conception de la recherche calquée sur d'autres disciplines à caractère non professionnel.

La croissance de la recherche universitaire dans ces secteurs initialement de type professionnel ne pouvait que stimuler la création de cours conçus davantage en fonction de la préparation de futurs chercheurs que de futurs enseignants et élargir le fossé qui sépare le milieu de formation du milieu de travail. En d'autres termes, l'intégration des écoles normales à des facultés soumises aux mêmes règles que les autres facultés universitaires, et donc poussées à développer les activités de recherche, a eu pour effet de détourner l'enseignement des sciences de l'éducation de sa mission première: la formation d'enseignants compétents. Ce mécanisme général qui fait que les chercheurs universitaires adaptent les programmes qu'ils contrôlent pour satisfaire davantage les besoins de la discipline que ceux de leurs clients a naturellement des effets plus visibles dans les secteurs plus professionnalisés qui ne bénéficient pas de mécanismes de contrôles externes comme la médecine, le droit et le génie.

Évoquant la nécessité d'une réforme de la formation universitaire des professionnels des sciences sociales, la vice-doyenne à la planification de la faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal, Mireille Mathieu, notait que l'évolution récente des universités québécoises favorisait les études supérieures et la recherche et reconnaissait moins les publications à caractère professionnel. Elle faisait aussi remarquer que cela créait un clivage entre professeurs et superviseurs de stages et que cette logique augmentait le fossé entre la pratique et la recherche de même qu'entre la théorie et la pratique³⁷.

Selon notre analyse, ce type d'intervention — dont il ne s'agit pas ici de juger le bien-fondé — est tout à fait similaire à celui que l'on a pu observer en sciences de l'éducation et n'est que le résultat de l'imposition d'une certaine définition de l'activité de recherche en milieu universitaire et du contrôle par une discipline du contenu des programmes et de l'évaluation des professeurs. Comme le disait un administrateur, il appartient à l'université «de maintenir des règles générales et d'appliquer à tous les candidats des critères universels³⁸». En pratique, ces critères favorisent une conception disciplinaire de la recherche selon laquelle

35. FOURNIER, Marcel, Yves GINGRAS, Creutzer MATHURIN (1988), «L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, septembre, p. 47-54.

36. C'est là l'objet du premier chapitre de la thèse de doctorat, en cours, de MATHURIN Creutzer, sur *L'émergence des sciences de l'éducation au Québec*.

37. *Forum*, 29 octobre 1990, p. 3.

38. Cité par FOURNIER, Marcel, Yves GINGRAS, Creutzer MATHURIN (1989), «Création artistique et champ universitaire: qui sont les pairs» *Sociologie et sociétés*, vol. 21, n° 2, p. 70.

les objets de la recherche sont définis en fonction des enjeux propres au champ scientifique et non en fonction des besoins sociaux externes à la discipline. Dans ce contexte, les professionnels formés à l'université sont dans une situation paradoxale : ils s'attendent à obtenir une formation adaptée aux problèmes pratiques qu'ils devront résoudre et reçoivent souvent une formation axée sur ceux de la discipline. Pas étonnant, dans ces circonstances, que l'adaptation des programmes aux besoins concrets, au moyen des stages, entraîne une différenciation des rôles où les responsables de ces exercices «pratiques» ne sont pas des «professeurs» au sens plein (dominant) du terme, c'est-à-dire des chercheurs, mais des «techniciens» au statut subordonné.

La dynamique qui, dans les secteurs non professionnels, génère la tension entre enseignement et recherche se double, dans le cas des secteurs professionnels, d'une dynamique qui tend à séparer les besoins du marché de l'emploi de ceux du champ scientifique et à créer un nouveau type d'intervenant, le «superviseur de stages», placé entre le professeur et le marché, dont la fonction consiste à assurer l'articulation de la formation dispensée par les professeurs aux conditions d'exercice du métier sur le marché du travail. Ces déplacements des objectifs initiaux de la formation universitaire sont aussi observables dans les secteurs artistiques où l'application de critères «universels» de l'administration universitaire peut entraîner, entre autres, un glissement de la *pratique* de l'art à la *critique* de l'art, cette dernière forme s'insérant mieux dans le cadre universitaire dominé par l'expression écrite³⁹.

* * *

L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire n'a pas seulement eu pour effet de créer des conditions favorables à la production de nouvelles connaissances et à la formation de chercheurs. L'emprise d'un certain modèle de la «science» a aussi transformé les connaissances produites et a entraîné un déplacement des priorités qui dans certains cas est devenu difficilement compatible avec la formation professionnelle en milieu universitaire. Face à la marginalisation de la fonction première de l'université — l'enseignement —, marginalisation qui est l'effet à long terme de la redéfinition de l'institution imposée par la présence des chercheurs, il ne faut pas s'étonner de ce que les discours sur la revalorisation de l'enseignement et de la formation professionnelle surgissent de façon récurrente. On peut même se demander — et il s'agit là moins d'un souhait que d'une prévision — si cette revalorisation pourra se faire autrement qu'en redonnant à l'enseignement son autonomie par rapport à la recherche, autonomie que la rhétorique de l'union sacrée de la recherche et de l'enseignement — qui, on l'a vu, a accompagné le développement de la recherche — a toujours voulu masquer pour mieux justifier la place de la recherche en milieu universitaire.

Yves Gingras
Département d'histoire
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. «A»
Montréal (Québec)
Canada H3C 3P8

RÉSUMÉ

Cet article propose un modèle de la formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire. La construction de ce modèle se veut aussi une critique et une contre-proposition à l'usage courant des notions de «profession» et de «professionnalisation» qui sont impuissantes à faire ressortir la spécificité du processus de formation des disciplines scientifiques en milieu universitaire. En utilisant des exemples empruntés à différentes disciplines, nous montrons comment, à chacune des étapes de la formation des disciplines, l'institution universitaire s'est transformée.

39. *Ibid.*

SUMMARY

This paper puts forward a model for the formation of scientific disciplines in the university context. The construction of this model is also a critique and an alternative to current usage relating to the notions of «profession» and «professionalization» which are not adequate to make the specificity of the process which leads to the formation of scientific disciplines in the university context stand out. Using examples borrowed from different disciplines, it is demonstrated how, at each stage of disciplinary development, the university institution has been transformed.

RESUMEN

Este artículo propone un modelo de formación para las disciplinas científicas en el medio universitario. La construcción de este modelo pretende ser una crítica y una alternativa al uso corriente de las nociones de «profesión» y de «profesionalización» que no son adecuadas para hacer realzar la especificidad del proceso que lleva a la formación de las disciplinas científicas dentro del medio universitario. Utilizando ejemplos tomados de diversas disciplinas, mostramos como, en cada una de las etapas de la formación de éstas, la institución universitaria ha sido transformada.