Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles en matière d'évaluation : une étude France-Québec

Sacha Lussier

▶ **To cite this version:**

Sacha Lussier. Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles en matière d'évaluation : une étude France-Québec. Gestion et management. Université Paris Dauphine - Paris IX, 2014. Français. NNT : 2014PA090004 . tel-01023648

HAL Id: tel-01023648

https://theses.hal.science/tel-01023648

Submitted on 15 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DAUPHINE
UNIVERSITÉ PARIS

THÈSE

pour l'obtention du titre de docteur en Sciences de Gestion
(Arrêté du 7 août 2006)

Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles en matière d'évaluation :

Une étude France - Québec

Présentée et soutenue publiquement le 7 mars 2014 par :

Sacha Lussier

JURY

Directeur de thèse :	**Monsieur Jean-François CHANLAT** Professeur à l'Université Paris-Dauphine
Rapporteurs :	**Madame Julienne BRABET** Professeure à l'Université Paris-Est Créteil
	Monsieur Allain JOLY Professeur à HEC Montréal
Suffragants :	**Madame Stéphanie DAMERON** Professeure à l'Université Paris-Dauphine
	Monsieur Jean-Philippe DENIS Professeur à l'Université Paris-Ouest Nanterre
	Madame Anne-Laure SAIVES Professeure à l'Université du Québec à Montréal

Université Paris-Dauphine

École Doctorale de Dauphine
Dauphine Recherche Management

L'Université Paris-Dauphine n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Sur proposition du Conseil de l'Edogest et sur celle du Conseil scientifique de l'Université Paris-Dauphine, le Conseil d'Administration en date du 21 janvier 2008 a approuvé la suppression des mentions pour les thèses soutenues au sein d'Edogest, et ceci à compter du 1er janvier 2008.

Tentative

Entre
Ce que je pense
Ce que je veux dire
Ce que je crois dire
Ce que je dis
Ce que vous avez envie d'entendre
Ce que vous croyez entendre
Ce que vous entendez
Ce que vous avez envie de comprendre
Ce que vous croyez comprendre
Ce que vous comprenez
Il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer,
Mais essayons quand même

Bernard Werber (2000 : 34),
L'encyclopédie du savoir relatif et absolu

Sommaire

Introduction générale..... 1

Chapitre I: Problématique, concepts et méthodologie..... 11

***Partie I** : Le monde de l'enseignement et de la recherche en gestion*

Chapitre II : La concurrence internationale..... 39

Chapitre III : Les classements internationaux..... 69

Chapitre IV : Les accréditations 123

Chapitre V : Évaluation et comportements 167

Chapitre VI : Synthèse de la « Partie 1 » 247

***Partie II** : Recherche empirique : les interrelations structurantes du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion*

Chapitre VII : Cadre conceptuel et schémas 257

Chapitre VIII : Typologie et approfondissement des cas significatifs..... 289

Chapitre IX : Typologie et tableaux croisés dynamiques : leur interprétation 355

Chapitre X : Synthèse de la « Partie II » : Présentation des résultats 371

Conclusion générale 383

Bibliographie..... 406

Table des matières..... 419

Table des illustrations 424

Annexes 427

Remerciements

Une thèse est avant tout une aventure humaine. En fait, on pourrait imaginer qu'une thèse est un défi qu'une personne se donne en se posant une question et en essayant d'y répondre. Étrangement, une thèse c'est beaucoup plus que ça. Elle devient une partie de soi : lorsqu'elle souffre, nous souffrons, lorsqu'elle est heureuse, nous jubilons. Elle devient une partie de nous qui nous suit partout pour le meilleur ou pour le pire. Ceci peut sembler folie pour plusieurs (et cela l'est peut-être), mais une thèse est avant tout une possibilité de se connaitre soi-même, de découvrir le sens caché de ce qui nous pousse à nous lever chaque matin. Et c'est la possibilité de partager ce moment avec d'autres qui finissent tôt ou tard par nous transformer…

Pour y arriver, il faut être bien entouré. C'est pourquoi la personne que je dois remercier en premier est mon directeur de thèse : Monsieur Jean-François Chanlat qui a su m'accompagner à Paris comme à Montréal à travers ce long processus. Ses lumières, ses idées, ses discussions, son originalité m'ont donné l'envie et le courage de poursuivre une thèse différente, une thèse sur le métier d'enseignant-chercheur en gestion. Il m'a encouragé à chercher la dimension humaine qui se cachait derrière chaque enseignant-chercheur, d'observer comment un système peut agir sur l'Homme et ce, même chez ceux qui étudient les systèmes humains comme la gestion. Il m'a permis que j'essaie des choses, que parfois je me perde et que par miracle à la suite d'une de nos rencontres, grâce à la parole et au discours, je puisse retrouver la route, la flamme qui avait disparu derrière un rideau de doutes. Cher Monsieur Chanlat, le soir où vous êtes venu à Montréal en août 2013 où, dans le Vieux-Port, nous avons parlé de la vie, où le vin et le cigare allumaient l'existence de leur lumière rougissante. Ce soir-là, j'ai vu à quel point vous avez été important pour moi dans cette quête. J'ai vraiment eu la chance d'avoir un directeur de thèse qui par son ouverture et son encadrement m'a laissé m'envoler de mes propres ailes. Merci de tout cœur.

Évidemment, une thèse se construit avec le temps, mais elle est marquée par deux grands moments : la pré-soutenance et la soutenance. Je remercie Madame Julienne Brabet et Madame Stéphanie Dameron pour leurs conseils lors de la pré-soutenance. Ma thèse en a été transformée. De plus, j'aimerais exprimer ma gratitude pour le travail des deux rapporteurs : Madame Brabet et Monsieur Joly. Et bien sûr merci à Madame Dameron, à Monsieur Denis et à Madame Saives d'avoir accepté de faire partie du jury.

Merci à tous les enseignants-chercheurs du DRM-CRÉPA de votre accueil dans le laboratoire. Je dois aussi remercier la direction et l'équipe du DRM qui a su créer une ambiance propice à la thèse et à la recherche. Un merci à Florence Parent, à Stéphanie Salon, à Karine Beauvallet, à Patricia Lenfant et à Ana Drumea pour leur présence, leurs conseils et leur aide depuis 2008.

Je remercie aussi les 108 enseignants-chercheurs de m'avoir généreusement accordé un entretien de recherche. Vous m'avez beaucoup aidé à y voir plus clair.

J'aimerais aussi dédier ma thèse à mes trois frères de thèse, au *Quatuor de Crépistes* : Pedro, Raphaël et Stéphan. Ils ont toujours été là depuis le début de cette aventure à travers les mots de la gestion. Vous m'avez aidé dès le départ et jusqu'à la fin à rester debout. Au 7e étage, à Dauphine, sur le balcon avec cette vue imprenable sur le Bois de Boulogne bercé de rayons lumineux, Raph tu m'as suggéré les enseignants-chercheurs. Eh bien, voilà mon cher Raph, c'est fait! En attendant notre prochaine visite au Louvre ou ton passage à Montréal; Pedro à travers nos discussions au Forum ou au Lac Brome, tu m'as ramené à la musique. Je suis prêt pour un autre blues endiablé, c'est quand tu veux!!! Et Stephan tu m'as guidé par tes remarques constructives et sages sur ce qu'est une thèse tout en se baladant à Barcelone ou à Montréal entre nos jeux de mots quasi-poétiques! La thèse est donc une œuvre collective, comme la vie qui ne se construit jamais seule. Mes chers Crépistes, entre la France, l'Espagne et le Canada, nous avons marché comme des compagnons de voyage. Je vous dis merci pour tous ces moments partagés : soirées, resto U, musées, piques-niques, Cité U, discussions, cafés, musique, voyages et souvenirs, car je sais aujourd'hui que je pourrai toujours revenir à Paris et y trouver de précieux amis. De toute façon, ce n'est que le début!

Trois autres personnes très précieuses ont su m'inspirer dans cette vie de doctorant, les trois muses du CREPA : Laura, Mélia et Sakura. Tous ces cafés/thés, ces piques-niques « potluck », ces tic tac, ces rires, qui continuent à jouer de leur musique dans mes souvenirs. Trois amies exceptionnelles et pleines de douceurs artistiques, dotées d'une écoute qui m'a plus d'une fois guéri. Salutation au P'tit Chat, à la P'tite Fleur et à cette jolie fleur de cerisier bercée par la mélodie de la vie. Un merci particulier à Mélia pour ses chansons, sa musique, son aide pour la thèse et ses conseils à Paris ou en kayak sur le Lac Brome.

Je remercie aussi Philippe (Philou!), Maazou, Mehdi, Anouk, Dominique, Fabrice, Anthony, Alexandre, Tereza, Yulia, Céline et son Raphy, Claudine, Laetitia, Simone, Nicky, Sonsoles, Pierre-Olivier, Nicolas, Phil, Jules, Pierre et Stéphanie. Et à tous les doctorants de Dauphine que j'ai eu la chance de connaitre!

Aussi, j'aimerais dédier cette thèse à trois professeurs qui m'ont beaucoup aidé par le passé. À la mémoire de Gilles Dostaler, un professeur en histoire de la pensée économique qui m'a fait découvrir l'économie autrement, en écoutant du Mozart. À Robert Nadeau qui m'a invité au grand banquet de la philosophie et à la découverte des textes des philosophes entre deux opéras. À Alain Chanlat qui par son cours sur les Sciences humaines en gestion m'a inspiré et encouragé à poursuivre au doctorat. Il m'a fait réaliser que la gestion, c'est avant tout une science d'homo sapiens qui se passe entre la main et la parole.

Pour terminer, j'aimerais remercier mes parents de m'avoir aidé à tous les nouveaux, d'avoir cru en moi quand j'avais moi-même cessé de le faire. Merci pour toutes ces années de soutien, de présence et de discussions chaleureuses. Merci aussi à mon frère Samy, à ma sœur Mélody, à Martin, à Édouard, à Tristan, à Catherine et à David-Antoine.

Un grand merci à tous!

Introduction générale

« La grandeur d'un métier est peut-être, avant tout, d'unir des hommes : il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines ».

(Antoine de St-Exupéry (1939), *Terre des hommes)*

« Je vois la vie comme une grande course de relais où chacun de nous, avant de tomber, doit porter plus loin le défi d'être un homme »

(Romain Gary (1960), *La Promesse de l'aube*)

Un jour que nous discutions avec un enseignant-chercheur dans le but d'obtenir un entretien avec lui, il s'écria : « Un étudiant qui étudie les profs » ! En fait, il est vrai que l'image d'un doctorant « étudiant » ses professeurs peut sembler un peu étrange puisqu'en gestion, c'est très souvent le contraire. Les enseignants-chercheurs forment des étudiants qu'ils essaieront de comprendre une fois que ceux-ci auront trouvé un emploi dans une organisation. D'ailleurs, c'est une des caractéristiques de la gestion que de former ses propres sujets d'études. Par conséquent, par cette thèse, nous renversons les habitudes en nous intéressant aux enseignants-chercheurs de gestion, c'est-à-dire en nous intéressant à ceux qui normalement nous forment et nous étudient.

Notre thèse n'est donc ni un éloge ni une condamnation du métier d'enseignant-chercheur en gestion. En fait, nous voulons simplement mieux comprendre le contexte dans lequel évoluent les institutions d'enseignement supérieur ainsi que celui des enseignants-chercheurs en gestion. Chercher à savoir comment les contraintes extérieures, comme les classements des établissements d'enseignement et les accréditations, influencent l'évolution du monde de l'enseignement et de la recherche en gestion afin de mieux comprendre les stratégies d'adaptation utilisées par les enseignants-chercheurs et les établissements d'enseignement supérieur face à leurs injonctions. Mais aussi comment toutes ces pressions externes finissent-elles par se répercuter sur la production de la connaissance en gestion, c'est-à-dire les recherches et les formats d'écriture que l'on reconnait comme un apport « scientifique ». Nous étudierons le système d'évaluation des enseignants-chercheurs et son

influence sur leurs comportements. Autrement dit, nous souhaitons comprendre comment l'ensemble des dispositifs de gestion, notamment le système d'évaluation, se cristallise dans les nouvelles injonctions institutionnelles. Nous tenterons aussi de savoir s'il existe un lien entre ces nouvelles injonctions institutionnelles et les classements/accréditations.

Avec la concurrence internationale entre les institutions d'enseignement (toutes disciplines confondues), la gestion a pris une place centrale. Désormais, les établissements d'enseignement se servent eux-mêmes de la gestion pour leurs fonctionnements internes. Ils ont aussi besoin de gestionnaires. C'est tout un retournement de situation, car il y a à peine un siècle, la gestion luttait pour être acceptée comme discipline universitaire (Cheit, 1985). Aujourd'hui, elle a pris le contrôle de la logique administrative des établissements d'enseignement qui sont désormais « gérés » à travers le monde et qui leur insuffle cette pensée managériale contemporaine (Chanlat, 1998). Toutefois, la gestion continue de lutter pour sa légitimité scientifique.

La gestion est le produit des sociétés modernes et offre une possibilité incomparable de mieux comprendre ce qui se passe dans le monde puisqu'elle essaie de mettre en mots, en idées et en concepts le « présent » des organisations. Étudier la gestion, c'est chercher à mieux saisir ce qui nourrit le monde économique et les entreprises ; c'est s'intéresser à la pensée contemporaine, à jeter un regard sur les sociétés et les organisations à travers leurs décisions, leurs stratégies de développement et à s'interroger même sur le rôle de l'État. Car, la gestion, en tant que pratique et discipline, incarne la modernité par le simple fait qu'elle est une création du 20^{e} siècle : « Les sciences de gestion restent les plus jeunes des sciences sociales, tout au moins dans leur histoire universitaire » (David, Hatchuel et Laufer, 2008 : 1). Ces trois auteurs affirment que même si l'apport de la gestion comme pratique a fait ses preuves, les sciences de gestion continuent leur cheminement vers une légitimité scientifique qui n'est pas encore acquise :

> « Les sciences de gestion souffrent toujours d'un déficit d'identité : elles doivent montrer qu'elles ont un objet propre […]. En effet, les sciences de gestion forment aujourd'hui une discipline éclatée de multiples manières et encore à la recherche d'une cohérence d'ensemble. Cet éclatement a engendré une palette très riche de travaux spécialisés, mais il a rendu difficile la construction d'accords et de désaccords qui dynamisent une communauté scientifique dès lors qu'existe un champ fédérateur. Une vision pragmatique de l'entreprise ou de l'organisation, le souci de l'instrumentation adaptée, la pratique de l'enquête empirique ont pu, un temps, tenir lieu

> d'utiles référents communs, mais un champ fédérateur et à construire ». (David, Hatchuel et Laufer, 2008 : 1).

Ce « déficit identitaire » découle en grande partie de la difficulté à définir la pratique où se rencontre nécessairement une multitude de savoirs. De plus, la gestion va chercher à se construire sur des fondements empruntés à d'autres disciplines des sciences sociales comme la psychologie, l'économie et la sociologie, ce qui évidemment ne l'aide pas à se forger une identité propre.Ainsi les chercheurs en gestion « would see management as just another field where to conduct their own empirical research to feed into their own theorizing. They would look upon the sort of "*bricolage*" conducted by self-proclaimed management scholars, sometimes even denying any real scientific merit » (Durand et Dameron, 2008: 46).

C'est pour ces raisons que certains auteurs pensent que la gestion doit se solidifier autour d'un langage commun et chercher à créer ses propres fondements théoriques lui permettant de renforcer le lien entre l'organisation et le savoir qui en ressort plutôt que de se contenter d'un discours multidisciplinaire (Hatchuel, 2008 ; Durand et Dameron, 2008). Créer et unifier la communauté de chercheur se ferait donc par la recherche d'une unité de discours – de concepts, d'objets – qui se cristalliseraient dans les sciences sociales comme la psychologie, l'économie et la sociologie les sciences de gestion : « Toute discipline s'inscrit dans un écart épistémologique situé entre deux ou plusieurs autres disciplines. Elle ne comble pas l'écart existant, mais le matérialise en quelque sorte, se présentant comme un écart générateur d'écarts, surgissant lui-même entre des écarts déjà banalisés » (Resweber, 1981: 53-54).

Hatchuel (2008 ; 2007) a étudié la genèse de la sociologie et de l'économie afin de trouver le « cœur » de la gestion comme discipline scientifique : « au-delà de leurs différences méthodologiques, les deux disciplines ont en commun de chercher à isoler une classe particulière de phénomènes collectifs pour les observer et les interpréter » (Hatchuel, 2008 : 15). Hatchuel (2008 : 15) propose donc de voir « l'entreprise comme un « artefactualisation de l'action collective ». Cette approche permet de comprendre l'évolution du discours autour des entreprises qui du coup deviennent un objet qui peut intéresser les chercheurs et d'où des idées nouvelles peuvent germer : « La nature *artefactuelle* de l'entreprise explique l'invention des doctrines de *management* : elles sont à la fois la conséquence et la condition de cette artefactualité. Les doctrines de management ne

déterminent pas l'action, mais elles rendent possible la réflexivité, donc l'évolution de cette action » (Hatchuel, 2008 : 17).

Cette difficulté inhérente à se définir comme une science à part entière complique à la fois la stabilisation d'une identité de la discipline et l'identité du corps professoral. Les enseignants-chercheurs en gestion doivent arriver à créer une image de scientifiques, tout en demeurant conscients de l'instabilité de leur discipline. Comme nous le verrons tout au long de cette thèse, certains enseignants-chercheurs nient simplement que la gestion soit instable et affirment au contraire que leurs recherches se positionnent clairement au sein d'une science jeune, mais dotée d'une identité solide. À l'opposé, certains enseignants-chercheurs considèrent les travaux en gestion comme une pâle copie de ce qui se fait dans les disciplines plus anciennes (économie et sociologie par exemple), tandis que d'autres préfèrent un discours plus prudent, en se disant que la stabilité d'une discipline se fonde dans le temps et que de participer à l'effort collectif et international de recherche permet de tendre progressivement vers cet état de stabilité. C'est à partir de cette interprétation personnelle qu'un enseignant-chercheur va adhérer ou non à l'idée que la gestion est une discipline scientifique, qu'il adhère ou non au système de création de connaissance en gestion incarnée par le système de publication international. Les différences d'opinions entre enseignants-chercheurs quant à l'identité de leur propre discipline nous démontrent que la gestion est capable d'avoir un corps d'enseignants-chercheurs très diversifiés :

> « L'histoire de la stratégie et la structuration du corpus illustrent bien les deux écueils que la connaissance en gestion doit s'efforcer d'éviter : d'un côté, des *techniques* excessivement simples et frustes, inaptes à éclairer la complexité croissante des situations de gestion ; de l'autre, la profusion incontrôlée de micro-explications, le recours non-hiérarchisé à de multiples emprunts disciplinaires qui saturent et compliquent les schémas mentaux des praticiens et les représentations et deviennent autant d'arbres, voire de feuilles qui cachent la forêt » (Martinet, 2008 : 120)

Aujourd'hui, la gestion est l'une des disciplines les plus prisées par les étudiants à travers le monde (AACSB, 2011 ; Spender, 2008). Il s'agit d'un phénomène récent puisqu'il y a à peine un siècle, très peu de gens auraient pu imaginer que la gestion puisse un jour s'enseigner à l'université et cela même aux États-Unis, pays auquel on associe souvent le management et son succès (Khurana, 2007). Que s'est-il donc produit ? Peu à peu, le phénomène de l'internationalisation des économies a créé de nouvelles possibilités et de nouveaux marchés pour les entreprises. Ce faisant, les organisations ont pris des dimensions

parfois colossales et les quelques employés du début sont devenus des dizaines, puis des centaines et de nos jours, ce sont des milliers, voire des dizaines de milliers, d'employés pour certaines multinationales. Le changement de la taille des entreprises a créé également de nouvelles fonctions. Le besoin de former des gens aux divers métiers de la gestion est devenu rapidement essentiel (Khurana, 2007).

Un autre facteur a joué un rôle crucial dans la reconnaissance des métiers de la gestion aux États-Unis : c'est que les facultés de gestion ont été rattachées à une université. Mais dès le début, pour la majorité du monde universitaire, il y eut un conflit « moral » entre la mission de la gestion et celle du reste de l'université. La maximisation des profits à la base de la « philosophie » de la gestion allait à l'encontre des autres facultés jugées plus nobles et désintéressées (Khurana, 2007). Avec le temps et les efforts combinés des dirigeants d'entreprise et des enseignants-chercheurs, ils ont tous pu construire une discipline, en s'inspirant des modèles de la médecine et du droit. Comme le rappelle Khurana, « using this frame, they succesfully mobilized societal support, financial resources, and personal for the development of this innovation educational enterprise, the university-based business school » (2007: 6). Ils souhaitent alors former une classe de gestionnaires non pas seulement dans le but de faire des profits, mais aussi, et surtout, afin que ceux-ci puissent servir la société, en créant des organisations solides qui feront la fierté des Américains du 20e siècle :

> « The basic consideration of what constitutes graduate work in business administration seems to me to lie in the purpose of the graduate training. If its purpose is to train "hands," or technicians, or merely successful money-makers, in my judgment the course has no place in a graduate department of a university. On the other hand if its purpose is to train "heads" or future leaders in business, it has no difficulty in justifying its existence or place » (C.P. Biddle (1926) cité par Khurana, 2007: 5).

L'enseignement de la gestion, et la gestion en tant que profession, se sont mutuellement aidés dans cette quête de légitimité sociale et académique (Khurana, 2007). Aujourd'hui, la gestion et son enseignement sont imbriqués dans la société. Étudier l'évolution de la gestion et de son enseignement nous conduit à nous intéresser à l'évolution des sociétés du point de vue socioéconomique et politique. L'économie est inextricablement liée au management et aux entreprises. Le management circule dans toutes les artères de la société, c'est l'époque du managérialisme triomphant (Chanlat, 1998).

Dans ce cadre socio-historique, il nous a donc semblé important de mieux comprendre ce qui se passe dans les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent leur savoir à un nombre toujours plus grand d'étudiants, et qui sont en partie à la base de la réflexion gestionnaire. La dynamique de l'économie managériale ne se limite pas qu'aux marchés, aux échanges de biens et services, mais s'étend et se diffuse dans toutes les sphères de la société. L'enseignement de la gestion qui doit préparer les femmes et les hommes de demain est non seulement en train d'essayer de comprendre ce qui (nous) arrive, mais de plus, comme nous le verrons dans cette thèse, elle y participe.

À l'instar des entreprises, les établissements d'enseignement supérieur de gestion ont choisi de se joindre au mouvement d'internationalisation. Si cette ouverture des frontières agrandit le territoire des marchés accessibles, elle expose l'institution d'enseignement ou l'entreprise à une multitude de concurrents totalement nouveaux (AACSB, 2011). Malgré tout, on le voit, par l'influence des classements internationaux, les établissements d'enseignement supérieur de gestion cherchent à mettre en œuvres des stratégies d'internationalisation afin de créer des réseaux de partenaires à l'international, de permettre à leurs étudiants d'aller étudier à l'étranger, d'axer leurs enseignements sur la compréhension de l'internationalisation des marchés dans divers domaines et d'appliquer ces principes à leur propre gestion interne. Bref, l'internationalisation est habituellement vue par les établissements d'enseignement supérieur de gestion, comme une possibilité d'élargir leurs influences et leurs services au sein de la communauté à laquelle elles appartiennent en mettant sur pieds des partenariats qui permettront à la fois une mobilité accrue de leurs étudiants et enseignants-chercheurs, et une meilleure réputation internationale afin d'attirer les meilleurs étudiants, voire les meilleurs enseignants (AACSB, 2011). Les institutions d'enseignement peuvent donc participer - pour les meilleures d'entre elles - à la formation d'une nouvelle élite mondiale (AACSB, 2011). Toutes ces transformations ont eu un impact sur l'évolution des sciences de gestion qui doivent à la fois vivre et aussi mieux comprendre comment l'ouverture des frontières affecte les organisations.

L'apparition des accréditations et des classements d'établissements d'enseignement créent une situation où le gouvernement n'est plus le seul « garant » de la qualité des formations (Durand et Dameron, 2011 ; Nioche, 2007 ; Crêt. 2011). Dès lors, il nous apparait important de mieux comprendre ces nouvelles forces du marché international de l'éducation

qui, il y a à peine 10 à 15 ans, étaient beaucoup moins importantes qu'aujourd'hui. Afin de mieux comprendre le cadre dans lequel évoluent désormais les enseignants chercheurs en gestion, nous aborderons divers aspects de cette internationalisation de l'éducation, notamment par le biais des accréditations (EQUIS, AACSB et AMBA) et des classements internationaux. Nous verrons que les établissements d'enseignement supérieur de gestion accordent de plus en plus d'importance à leur réputation internationale et se fient beaucoup aux critères d'évaluations ainsi qu'aux indicateurs des organismes externes d'évaluation, comme les accréditations, les classements et les évaluateurs (« r*eviewers »*) d'articles dans les revues classées pour construire leurs nouvelles injonctions institutionnelles ; cela débouche sur un système d'évaluation qui cherche à aligner le comportement des enseignants-chercheurs sur ces nouveaux critères afin de mieux se positionner dans les classements. Nous constaterons que tous les acteurs sont reliés autour du système de publication qui forme désormais le cœur de la concurrence entre les établissements. L'adage « publish or perish » concerne autant les enseignants-chercheurs que les établissements d'enseignement qui voient leur réputation directement reliée au niveau de production dans les revues à comité de lecture. Nous verrons toutefois que ce ne sont pas tous les enseignants-chercheurs qui participent à ce système de publication et que certains y participent sans trop y croire. Tous ces éléments que nous présenterons dans la première partie de notre thèse nous serviront à construire une typologie des enseignants-chercheurs; celle-ci représentant les stratégies d'adaptation qu'ils ou elles ont par rapport au système de publication internationale, ce qui nous permettra de mieux comprendre alors l'impact que peut avoir chacun de ces types et chacune de ces stratégies d'adaptation dans le système où les enseignants-chercheurs et les établissements luttent pour acquérir ce que Bourdieu appelle du capital symbolique.

Plan de la thèse

Avant de poursuivre plus loin, nous devons présenter la structure de la thèse afin de guider le mieux possible les lecteurs. Comme le plan ci-dessous le montre, notre thèse se divise en deux parties principales :

PLAN DE LA THÈSE

Introduction générale

Chapitre préliminaire ***(****problématique, concepts et méthodologie)* (ch.1)

<u>Partie I</u> : Le monde de l'enseignement et de la recherche en gestion

- Concurrence internationale (ch.2)
- Classements internationaux (ch.3)
- Accréditations (ch.4)
- Évaluation et comportements (ch.5)
- *Synthèse de la « Partie I » (ch.2 à 5)*

<u>Partie II</u> : Recherche empirique : les interrelations structurantes du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion

- Cadre conceptuel et schémas (ch.6)
- La typologie et approfondissement des cas significatifs (ch.7)
- Typologie et tableaux croisés dynamiques : leur interprétation (ch.8)
- Présentation des résultats et discussion (ch.9)
- *Synthèse de la « Partie II » (ch.6 à 9)*

Conclusion générale

Cette division de la thèse peut, à première vue, surprendre. Notre chapitre préliminaire pose déjà notre méthodologie pour la thèse. Cette situation s'explique par le fait que dès la Partie I (ch.2 à 5) nous intégrons dans les différents chapitres des données de nos entretiens afin de permettre aux lecteurs de relier déjà le point de vue de la littérature à celui des enseignants-chercheurs interviewés, cela permet d'offrir une revue de littérature « dynamisée » et « enrichie » par des extraits de nos entretiens.

Les parties I et II de notre thèse représentent les deux temps de notre recherche ; un premier temps pour décrire et un deuxième temps pour comprendre (Chanlat, 1998). Dans notre thèse, la description est constituée par l'ensemble des chapitres de la partie I, soit les chapitres 2 à 5. Chanlat (1998 :30) nous explique que décrire marque en quelque sorte le début de la connaissance. C'est ce qui la rend possible en lui donnant naissance. La description permet de « créer » nos données qui nous permettront ensuite de mieux comprendre un phénomène social : « Avant d'expliquer et de comprendre un phénomène humain dans sa dynamique, encore faut-il posséder des données qui le décrivent et le font par là même exister. Autrement dit, décrire, c'est aussi nommer, et nommer, c'est donner vie à un phénomène qui était auparavant inconnu ou invisible jusque-là » (Chanlat, 1998 : 30). Dans la « Partie I » de notre thèse, nous recueillons et regroupons les informations qui vont nous servir à mieux cerner le cadre dans lequel évolue le monde de l'enseignement et de la recherche en gestion.

Ensuite, certains éléments clés du paysage de l'enseignement supérieur de la gestion ayant été décrits, nous essaierons de mieux le comprendre, en proposant un cadre conceptuel et des schémas, empruntés à Bourdieu et à Giddens, permettant de lier les éléments importants de la première partie de la thèse. Comme le rappelle Chanlat, « Afin de comprendre l'action sociale, quelle que soit sa forme, le chercheur part du vécu subjectif des personnes étudiées et tente à partir des discours de rendre intelligibles les conduites » (1998 : 31). C'est donc dans la deuxième partie de la thèse que notre effort de compréhension et d'analyse sera mis en valeur ; nous procéderons à la présentation de la typologie des enseignants-chercheurs en gestion qui s'est imposée à nous à travers les données recueillies ; cela nous permettra de mieux comprendre la dynamique interne du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion à travers les verbatim des acteurs. Nous mettrons ensuite en relation les schémas de notre cadre conceptuel avec notre typologie afin de mieux comprendre le lien qui se tisse entre les enseignants-chercheurs et le système de publication international et les classements internationaux : « Alors que l'exigence explicative essaie de comprendre le phénomène social de l'extérieur, l'exigence compréhensive cherche à connaitre de l'intérieur et à le replacer dans son cadre à partir de ce que les acteurs, qui sont aussi des sujets, en disent » (Chanlat, 1998 : 32).

Nous approfondirons enfin notre typologie à l'aide du tableau croisé dynamique (logiciel Excel) afin de faire ressortir les caractéristiques de notre échantillon en fonction de la répartition des différents types d'enseignants-chercheurs ; cela nous permettra de mieux comprendre les liens pouvant exister entre certaines caractéristiques individuelles des enseignants-chercheurs et le type que nous leur avons attribué.

En guise de conclusion, nous reprendrons les principales contributions de notre thèse, ses principales limites, et esquisserons quelques voies de recherche pour l'avenir sur le sujet.

Chapitre I

Problématique, concepts et méthodologie

« Dans l'ordre du savoir, en vertu du caractère projectif de la connaissance, chaque science de l'homme présuppose une image de l'homme et la met en œuvre. Le spécialiste, satisfait de sa spécialité, et qui croit à la spécificité de sa méthodologie, coupe l'homme en morceaux. Il se persuade que l'homme est un ensemble de morceaux, et qu'une addition finale reconstituera l'homme dans son intégrité. Seulement, l'homme, une fois coupé en morceaux, ne sera jamais plus homme, pour la bonne raison qu'on a commencé par le tuer » (Gusdorf, 1961 : 35).

« L'apprenti sorcier qui prend le risque de s'intéresser à la sorcellerie indigène et à ses fétiches, au lieu d'aller chercher sous de lointains tropiques les charmes rassurants d'une magie exotique, doit s'attendre à voir se retourner contre lui la violence qu'il a déchainée » (Bourdieu, 1984 : 15)

Introduction

Nous avons placé notre chapitre méthodologique en début de thèse, car nous mobiliserons les verbatims dès la partie I de la thèse. Il faut comprendre que la méthodologie s'est construite au fur et à mesure que nous découvrions la littérature et notre terrain. Il y avait donc un constant aller-retour entre l'avancement de notre thèse et la méthodologie. Dans ce chapitre, nous démontrerons aux lecteurs l'importance de notre thèse et de ses objectifs. Nous expliquerons : « Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaitre les résultats qu'elle propose? » (Chevrier, 2006: 51-52).

Genèse de notre problématique

Notre problématique s'est formée à partir de nos observations à travers l'expérience d'être doctorant, mais aussi à l'aide de la littérature scientifique en gestion, en sociologie et en sciences de l'éducation. Dès le début de notre thèse, on nous expliquait qu'il était important de publier dans des revues à comité de lecture et classées soit par le CNRS,

l'établissement d'enseignement ou un classement international d'établissements d'enseignement supérieur en gestion, comme celui du Financial Times pour se trouver un emploi d'enseignant-chercheur et y progresser (promotions et obtention de l'agrégation ou *tenure*). C'est ainsi que nous avons constaté qu'on nous parlait beaucoup de l'importance de produire de la connaissance sous le « format » d'articles scientifiques, mais sans nous expliquer ce qu'est le rôle de l'enseignant-chercheur dans cette production de connaissances. Il est rare de pouvoir lire des témoignages d'enseignants-chercheurs révélant la façon dont ils ont développé leurs recherches, la manière dont les idées ont émergé, le vécu du processus de création (la phénoménologie de la recherche), et leurs motivations, bref, il y a beaucoup d'aspects non révélés dans le métier d'enseignant-chercheur (Solé, 2007 ; Becker, 1986). Il est vrai que la sociologie de la connaissance s'est intéressée à la sociologie de cette création de la connaissance (Latour et Woolgar, 1979 ; Latour, 1989 ; Becker, 1986). Toutefois, ce qui nous intéressait c'était d'en savoir plus sur le métier d'enseignant-chercheur en gestion ; or, la plupart du temps, nous devions nous contenter très souvent d'approximations, de ouï-dire ou de rares études faites sur ce sujet (Courpasson et Guedri, 2006, 2007 ; Cumming et Frost, 1995 ; Nord, 1995).

D'une certaine manière, le doctorat fut notre introduction au métier d'enseignant-chercheur en gestion et à l'idée de pression à la publication (Miller, Taylor et Bedian, 2011 ; Kelly et Murnane, 2005 ; Gingras, 2003 ; Berry, 2009). Le mystère qui se cachait derrière l'expression *publish or perish* nous a donné envie d'en savoir davantage sur le métier d'enseignant-chercheur en gestion. Nous ne voulions pas étudier les techniques de publications, mais plutôt le chercheur qui publie dans les revues à comité de lecture ou dans d'autres formes de production de connaissances (livre, manuel, revue professionnelle, etc.).

Un autre élément qui a attiré notre attention est le statut de la gestion, comme discipline universitaire, pouvant conduire à des recherches purement théoriques « de réflexions distantes de la pratique », et parfois en contradiction avec la demande des étudiants en gestion pour obtenir un enseignement plus proche de la pratique. Comment alors lier l'univers de la connaissance scientifique « des articles de gestion » avec celui des étudiants (manuels et analyse de cas) ? James G. March (2003) explique dans la préface du livre codirigé par Gilles Garel et Éric Godelier (2004) « Enseigner le Management : méthodes, institutions, mondialisation », à travers l'histoire des établissements d'enseignement supérieur de gestion (« *business schools* »), qu'il a toujours existé une tension entre la

nécessité de préparer les étudiants à la réalité quotidienne de la gestion et la volonté de les former en axant sur des généralités et de la théorie afin qu'ils acquièrent une manière de penser les problèmes, plutôt que d'acquérir simplement des outils « pratiques ». Ce fossé entre le savoir théorique et le savoir pratique demeure encore aujourd'hui et se manifeste par une tension continuelle entre ces deux pôles dans tous les établissements d'enseignement supérieur de gestion (Durand et Dameron, 2011 ; Cheit, 1985 ; Khurana, 2007 ; Spender, 2008 ; Bennis et O'Toole, 2005 ; Cotton et al., 2007).

Ainsi, cette tension entre la théorie et la pratique au sein des établissements semblait aussi exister au sein de la communauté des enseignants-chercheurs, voire parfois chez les enseignants-chercheurs en tant qu'individus (Markides, 2007). Pourtant, cette tension individuelle n'a pratiquement jamais été traitée par la littérature sauf dans Miller, Taylor et Bedian (2011) qui vont se contenter d'effleurer le sujet en disant que la pression à la publication est en fait un mythe que s'imposent eux-mêmes les enseignants-chercheurs. Cela pourrait se comparer à l'idée du mythe rationnel d'Hatchuel (2007, 2008) à la base d'une action collective. Ce qui nous intéresse ici est la rationalisation de ce mythe rationnel, c'est-à-dire de savoir pourquoi les enseignants-chercheurs acceptent de se plier ou de s'imposer cette pression à la publication ? Nous chercherons donc à mieux comprendre cette « psychologie de la publication », c'est-à-dire la relation qu'entretiennent les enseignants-chercheurs avec le système de publication international en place.

Le mot international est très important, car cela nous permettra aussi de mieux comprendre cet élan qu'a pris l'enseignement supérieur de la gestion (AACSB, 2011). Inspiré par le mouvement général des disciplines scientifiques, la gestion a voulu elle aussi jouer le jeu de l'internationalisation. Ce climat international change probablement la façon dont se vit au quotidien la pression à la publication par les enseignants-chercheurs avec de nouvelles façons de « faire » le métier, d'assurer le contrôle et la qualité de la production de la connaissance qui sont à la base du système de publication (Miller, Taylor et Bedian, 2011 ; Kelly et Murnane, 2005 ; Khurana, 2007 ; Gingras, 2003 ; Berry, 2009 ; Staw, 1995 ; Frost et Taylor, 1995). Même le nombre de publications, le rythme de celles-ci et la quantité de revues scientifiques changent pour participer à réaliser cet espace international de discussion scientifique (Deetz, 1995). Nous avons pu constater que la tension entre la rigueur scientifique et son rapport à la pratique imprègne aussi les publications en gestion (Staw, 1995 ; Nord, 1995, Martinet, 2007).

Cette internationalisation de la connaissance a fait en sorte que les établissements d'enseignement sont désormais en concurrence avec tous les autres, quel que soit le pays où ils se trouvent. Cette ouverture des frontières a permis aux classements internationaux de se développer puisque les étudiants et diverses parties prenantes désiraient savoir quelles étaient les meilleures institutions (Usher et Savino. 2007 ; Hazelkorn, 2007b ; Hazelkorn, 2007b ; Devinney et al., 2008). Il a donc fallu que des décisions soient prises sur le choix des indicateurs, lesquels changent souvent d'un classement à l'autre, créant ainsi des résultats parfois différents. Parallèlement aux classements internationaux, les accréditations internationales (EQUIS, AACSB et AMBA) se sont aussi développées afin d'aider les étudiants à choisir l'établissement d'enseignement le plus adéquat. C'est donc un processus complexe de construction sociale de la notion de « qualité internationale de l'éducation » qui a émergé dans le cadre de cette concurrence internationale. Le risque est qu'un seul modèle soit retenu et reproduit par les établissements d'enseignement supérieur de la gestion à travers le monde. C'est donc une autre tension entre le modèle international et le modèle national ou local (AACSB, 2011) qui a été renforcé par l'importance accordée à ces classements, notamment lors de l'élaboration de la stratégie des établissements d'enseignement et de leur volonté d'obtenir des accréditations non-étatiques pour compléter leur stratégie (Nioche, 2007 ; Crêt, 2007, 2011).

Si les classements internationaux et le lien qu'ils entretiennent avec le système de publication ont été traités par certains auteurs en gestion et en sciences de l'éducation (Durand et Dameron, 2011 ; Gendron, 2008 ; Hazelkorn, 2007a,b ; Devinney et al., 2008 ; Marginson, 2007a,b), il reste que les grands « oubliés » de l'histoire sont les enseignants-chercheurs. Comment vivent-ils et s'adaptent-ils à ces pressions externes et internationales ?

Établir le lien entre les classements internationaux, les classements de revues et les accréditations nous permet de mieux comprendre le comportement des enseignants-chercheurs et des établissements d'enseignement vis-à-vis des classements et du système de publication. C'est ce que nous souhaitons faire dans cette thèse : mieux comprendre la provenance et la généralisation de la pression à la publication et son effet sur les acteurs. Tout cela débouche sur notre problématique de recherche :

L'étude des interrelations structurantes entre les types d'enseignants-chercheurs, les types d'établissements d'enseignement supérieur et les classements internationaux dans le système international de publications en France et au Québec.

Nous avons donc utilisé une démarche inductive puisque notre problématique a évolué au fur et à mesure que s'éclaircissait notre compréhension du métier d'enseignant-chercheur en gestion, notamment par le biais des entretiens semi-dirigés.

Dans notre thèse, nous chercherons à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

Questions de recherche :

1) Comment se compose le système international de publication ?

2) Quel est l'effet des classements internationaux sur les acteurs ?

3) Comment les acteurs contribuent-ils à la structuration du système international de publication ?

Définitions des principaux concepts utilisés dans la thèse

Classements internationaux : Les classements internationaux créent une hiérarchie des établissements d'enseignement selon des indicateurs de leur choix. Ils peuvent être créés par des journalistes, des revues spécialisées, des agences gouvernementales, des établissements d'enseignement supérieur (Shin et Toutkoushian, 2011 : 2 ; Wildavsky, 2010 ; Marginson, 2007c ; Hazelkorn, 2007b). Les principaux classements que nous considérons dans notre thèse sont le classement de Shanghai, celui du Times et du Financial Times qui ont leurs particularités. Ils sont une source d'information pour les étudiants, les parents, les gouvernements, les employeurs, les enseignants-chercheurs et les autres institutions d'enseignement.

Accréditations : Les accréditations non-étatiques (Nioche, 2007) comme EQUIS, AACSB et AMBA sont des « étiquettes » (labels) de qualité. Pour un établissement d'enseignement, l'accréditation représente une stratégie institutionnelle (Cret, 2007, 2011) afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas obtenue, tout en accentuant une réputation de qualité marquée du label de l'accréditation. Les accréditations facilitent les ententes et les partenariats entre divers établissements à l'international puisque l'accréditation assure qu'un minimum de standards de qualité est « respecté ». Elles jouent le rôle de garant de la qualité (Cret, 2011).

Système de publication : Le système de publication regroupe les revues et les enseignants-chercheurs. Ces derniers doivent publier dans les premières pour faire connaitre leurs travaux, mais aussi pour dynamiser la communauté (inter)nationale de recherche dans un domaine ou une discipline. Les établissements d'enseignement sont en partie classés en fonction de la productivité de leurs enseignants-chercheurs dans des revues scientifiques avec comités de lecture.

Acteurs : Ce sont les enseignants-chercheurs et les établissements d'enseignement (ex. écoles, universités, IAE, etc.). Notre typologie traite de huit types d'enseignants-chercheurs.

Dualité du structurel : Chez Giddens, le **structurel** est une notion complexe que Giddens considère, comme à la fois **contraignante** et **habilitante,** ce qu'il nomme la dualité du structurel : « J'ai développé l'idée de "dualité du structurel", selon laquelle les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes » (Giddens, 1984: 15).

Habitus : Chez Bourdieu, l'habitus représente la situation où une multitude d'individus sont regroupés dans une sphère d'activité et voient le monde de façon similaire, comme s'ils avaient intégré un même schème de pensée – une même structure de pensée - qu'ils partageraient avec les membres de leur groupe.

Champ : Le champ représente un espace autonome (ex. enseignement supérieur de la gestion) où les acteurs luttent pour le pouvoir et du capital symbolique :

> « La notion de champ comporte une dimension structurelle associée à une dimension stratégique. Pour Bourdieu, un champ est un microcosme social d'une relative autonomie. Il consiste en une structure de positions inégales occupées par différents groupes d'agents qui sont en lutte pour la conquête des meilleures positions et des avantages associés à ces positions » (Quivy et Campenhoudt, 2006 : 87-88).

Méthodologie

La sociologie qui a grandement influencé la gestion n'a jamais été autant créatrice d'humanité. La pluralité de méthodes, de théories, de définitions, de « mots » est à la source même de cette multidimensionnalité de l'humain. C'est comme s'il n'existait qu'« une » réalité particulière pour chaque théorie. Autrement dit, s'il n'y a qu'un « objet social » observé , celui-ci donne naissance à une multitude « d'objets théoriques » expliquant cet objet social.

> « Chaque analyse sociologique en traduit une facette sans parvenir à tout à fait en épuiser les gisements possibles de sens. Chaque point de vue suggère sa lecture du social, sans être nécessairement contradictoire avec un autre, chacun privilégiant des données singulières, insistant sur le rôle de l'acteur ou du système. Toute analyse sociologique est une interprétation du social » (Le Breton, 2004 : 1).

Cette divergence entre les théories et la réalité n'est qu'une facette du problème puisque ces diverses visions élaborées par l'homme créent nécessairement du sens et s'ajoutent au réel pour s'y mêler et s'y perdre. C'est ainsi qu'un individu ou un événement peut s'interpréter et se multiplier sans fin où l'interprétation du chercheur et le réel s'entremêlent (Devereux, 1967) : « Entre le monde et l'homme agissant il y a l'épaisseur des significations projetées par ce dernier pour s'y mouvoir à son aise » (Le Breton, 2004 : 49). Cette « épaisseur de significations » devient aussi un outil utilisé par le chercheur afin d'observer l'autre, de s'éloigner de son prochain afin de mieux le/se comprendre. Comme l'explique Devereux (1967) dans *De l'angoisse à la méthode*, toute étude réalisée par des êtres humains est toujours influencée par notre processus psychique de rationalisation qui est lui-même le résultat de notre socialisation et de notre culture. Chaque être humain produit de

la subjectivité dans son effort d'analyse et de compréhension des phénomènes physiques ou sociaux.

Dans son livre « *Homo academicus* », Bourdieu (1984: 11) parle de la difficulté d'établir cette distance entre l'observé et l'observant – entre le sujet et le chercheur - lorsque ceux-ci exercent un même métier, comme nous nous apprêtons de le faire pour cette thèse. Il parle de « rupture avec l'expérience indigène » pour qualifier cet effort. Dans son livre, il s'agissait d'étudier les chercheurs en sociologie à l'université :

> « On sait l'obstacle à la connaissance scientifique que représentent tant l'excès de proximité que l'excès de distance et la difficulté d'instaurer cette relation de proximité rompue et restaurée qui, au prix d'un long travail sur l'objet, mais aussi sur le sujet de la recherche, permet d'intégrer tout ce qu'on ne peut savoir que si l'on en est et tout ce qu'on ne peut savoir ou ne veut pas savoir parce qu'on en est » (Bourdieu, 1984: 11).

Bourdieu considérait aussi que la rupture avec l'expérience dans le but d'améliorer la compréhension du champ propre au chercheur permettait d'obtenir un savoir qui était valable et qui découlait de cette rupture, c'est-à-dire de la distanciation entre l'observant et l'observé. Bourdieu (1984) met en garde contre un « excès de proximité » et un « excès de distance » et cherche le point d'équilibre entre les deux dans un va-et-vient constant. Le travail de chercheur « de terrain » consiste donc à déterminer cette distance par le choix d'une méthodologie et d'une approche théorique qui constituent deux tronçons que le chercheur creuse pour s'isoler et mieux contempler ses homologues.

Bourdieu (1984) parle du sociologue qui préfère étudier les autres groupes que celui auquel il appartient. Mais le fait d'étudier son propre champ, sa propre profession permettra à d'autres groupes de ressentir le même plaisir qu'ont les sociologues lorsqu'ils s'intéressent aux autres professions : « Lorsque son travail [celui du sociologue] s'applique à ceux qui entendent objectiver sans être objectivés -, il offre la possibilité d'une liberté; et il peut au moins espérer que son traité des passions académiques sera pour d'autres ce qu'il a été pour lui-même, l'instrument d'une socio-analyse » (Bourdieu, 1984 : 16).

Cette distanciation artificielle - artificielle, car elle ne rend pas différent des autres le chercheur qui s'intéresse à ses homologues - crée un espace illusoire, un coussin de sécurité (psychologique et/ou scientifique) consistant à utiliser des concepts pour légitimer son analyse/étude et, du même coup, créer une forme de discours servant à légitimer cette

distanciation. La science devient donc un effet de style ou de langage. Une série de jeux de mots que l'on doit utiliser pour créer une certaine « sensation » de scientificité, la sensation de vérité. Bourdieu (1984) donne l'exemple de Kant qui utilisait un style aride d'écriture créant ainsi du sérieux tandis que Buffon avec sa plume jugée trop littéraire perdait en légitimité scientifique. D'une certaine façon, l'écriture scientifique ne doit pas laisser place au plaisir de lire la prose scientifique au risque de perdre en légitimité... une mise en scène de la connaissance à la Goffman!

> « De même, les sociologues qu'un souci exagéré du beau langage menacerait dans leur statut de chercheurs scientifiques peuvent se démarquer, plus ou moins consciemment, en repoussant les élégances littéraires et en se parant des signes de la scientificité (courbes et tableaux statistiques, voire formalisme mathématique, etc.). […]. C'est ainsi que, placés devant l'alternative du trop bien écrire qui peut procurer des profits littéraires, mais au péril de l'effet de scientificité, et du mal écrire qui peut produire un effet de rigueur ou de profondeur (comme en philosophie), mais au détriment du succès mondain » (Bourdieu, 1984: 45). »

Il existe donc un type discours qui crée de l'objectivité. Une des stratégies utilisées par certains chercheurs consiste à se protéger derrière un mur d'hyperempirisme et de méthodologie « rassurante » afin de s'élever en juge invisible dans le texte. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont l'auteur du texte ; le « NOUS » déguisant le « JE ». Une stratégie qui permet au chercheur de diminuer son angoisse, par peur de « chevauchement avec le sujet » (Devereux, 1967 : 16). « On pourrait même croire que le meilleur "observateur" est une machine, et que l'observateur humain doit tendre à une sorte d'invisibilité, qui – si elle était possible – éliminerait l'observateur de la situation d'observation » (Devereux, 1967 : 17). Différents procédés qui permettent de dissocier le chercheur de son objet, ce qui est d'autant plus utile si le chercheur est sociologue de profession et si en plus il étudie les sociologues :

> « On voit l'attitude de démission qui soutient si souvent le choix de l'hyperempirisme ; et aussi l'ambition proprement politique - au sens spécifique - que cache ce neutralisme scientiste, celle de trancher, par le travail scientifique et au nom de la science, des débats confus, de se poser en arbitre en juge, de s'annuler en tant que sujets engagés dans le champ, mais pour resurgir « au-dessus de la mêlée », avec les apparences irréprochables du sujet objectif, transcendant » (Bourdieu, 1984 : 16-17).

Ainsi, Bourdieu explique que cet effort de distanciation par rapport à ses collègues que le sociologue étudie permet d'accéder à des connaissances qui seraient demeurées inaccessibles pour des chercheurs d'autres disciplines, car il comprend son « univers ». Le

chercheur appréhende mieux les règles du jeu intériorisées à son métier et les effets qu'elles produisent ou qu'elles peuvent produire, ce que Bourdieu appelle « habitus ». Mais cet avantage est très vite contrebalancé par un handicap, ce regard « extérieur » que pose le chercheur sur ses collègues peut rapidement se transformer en œillère limitant sa vue à une grande partie du visible pour d'autres chercheurs « extérieurs ». Comment étudier son propre habitus, l'intériorisation de son métier, si on fait nous-mêmes partie de cet univers professionnel?

> « Placé devant le défi que représente l'étude d'un monde auquel on est lié par toutes sortes d'investissements spécifiques, inséparablement intellectuels et "temporels", on ne peut songer d'abord qu'à la fuite : le souci d'échapper au soupçon du parti pris conduit à un effort pour disparaître en tant que sujet connaissant en recourant aux procédures les plus impersonnelles, les plus automatiques, donc, dans cette logique au moins, qui est celle de la « science normale », les plus indiscutables » (Bourdieu, 1984 : 16).

Pour un chercheur ou un doctorant intéressé d'étudier les enseignants-chercheurs, cela impose un exercice de « rupture avec l'expérience indigène » pour employer l'expression de Bourdieu afin de légitimer l'effort de recherche. Cette rupture est possible en évitant « l'excès de proximité ».

Notre situation de doctorant "non français" nous a aidés en France. Pour le Québec, le fait d'être inscrit dans une université française nous a permis d'éviter d'être associés aux établissements d'enseignement québécois. Dans les deux cas, notre position nous a aidés à créer un écart de « situation » qui était issu soit de notre nationalité ou de la nationalité de notre université, ce qui a permis un échange plus facile puisque les risques de conflits d'intérêts étaient amoindris. Ainsi, ce mélange de proximité et d'éloignement nous a permis de maintenir une position confortable en termes de distanciation chercheur-sujet lors de nos entretiens de recherche, ce qui, à notre avis, a augmenté aussi l'honnêteté des réponses. En d'autres mots, pour les enseignants-chercheurs en France, nous étions un Québécois inscrit à Dauphine et pour les Québécois, nous étions un doctorant québécois qui faisait ses études en France. Nous accordons une grande importance à cette « double posture » qui à chaque fois a créé l'espace nécessaire pour instaurer un dialogue.

Entretien semi-directif : récit et métier

L'entretien de recherche est avant tout une méthode de collecte de données qui permet de se positionner épistémologiquement dans la perspective interprétative et constructiviste. L'entretien devient un espace co-construit où le répondant et le chercheur peuvent dialoguer sur un sujet précis, ce qui donne naissance à une histoire nouvelle issue de cette relation éphémère entre deux individus (Fontana et Frey, 2005) : « Le sens que les acteurs donnent à leur réalité est privilégié et la recherche s'inscrit dans une dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre les interlocuteurs: chercheurs et participants, les uns apprenant des autres et rendant possible l'élaboration d'un nouveau discours, à propos du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2006). Ainsi, comme l'explique Brabet (1988 : 79) : « Il serait totalement illusoire de penser qu'au cours de l'entretien non directif, l'interviewer n'intervient pas dans l'élaboration du contenu du message ». Il y a donc nécessairement un phénomène d'interinfluence qui fait que même si les questions d'un entretien sont ouvertes, la présence, le sujet de l'entretien, les buts non dissimulés de la recherche et la question posée « canalisent » et « standardisent » le discours de l'interviewé (Brabet, 1988).

Pour notre thèse, ce qui nous importait le plus était de choisir une méthode de collecte de données qui permettrait une certaine forme d'interaction directe avec les enseignants-chercheurs afin de comprendre la relation qu'ils entretiennent vis-à-vis de l'évolution de leur métier et le métier lui-même, ainsi que le contexte dans lequel il se situe. L'entretien permet cette proximité avec le répondant (Savoie-Zacj, 2006 ; Fontana et Frey, 2005) : « Le récit de vie permet une sociologie à la première personne, il confère au chercheur un point de vue de choix pour saisir l'articulation des logiques individuelles et sociales. Posant comme principe l'enchevêtrement de l'individuel et du collectif » (Le Breton, 2004 : 21). Savoie-Zacj (2006: 297) propose trois postulats de l'entretien semi-dirigé :.

> ***1er postulat***: « Une unité de sens », c'est-à-dire que les interactions entre le chercheur et l'interviewé font partie d'un tout qu'incarne l'entretien et devront être considérés comme tel et non pas comme une addition de réponses isolées. En fait, c'est le processus normal dans toute interaction se rapprochant du dialogue entre deux individus. Le sens se construit au fur et à mesure qu'avance le dialogue ou l'entretien semi-dirigé. Toutefois, il y a une différence entre un simple dialogue puisque le chercheur devra apporter un maximum d'attention à ce que dit l'interviewé. Cet effort supplémentaire par rapport à un simple dialogue exige

beaucoup de concentration et d'écoute. De plus, le cadre de l'entretien semi-dirigé doit être limité au moins en partie aux thématiques intéressant le chercheur. Toutefois, la liberté accordée par l'entretien semi-directif permet de voir ressortir des idées et situations auxquelles pouvait ne pas avoir pensé le chercheur et qui influenceront sa recherche. Par exemple dans notre cas, un des enseignants-chercheurs nous a parlé de la langue française qui semblait perdre de l'importance dans la recherche et même dans l'enseignement puisque la concurrence internationale entre les établissements d'enseignement supérieur pour les étudiants internationaux les pousse à offrir (un maximum) de cours en anglais. Suite à cet entretien, nous avons ajouté cette thématique dans notre guide d'entretien. Cela s'est produit à quelques reprises (ex. : la question sur les changements de profils chez les jeunes enseignants-chercheurs).

2e postulat « la perspective de l'autre a du sens » et l'entretien permet au chercheur et d'essayer de la comprendre ce qui est aussi une caractéristique du dialogue entre deux personnes.

3e postulat « la nature de la réalité » qui est en continuel changement rend unique ce qu'a vécu l'interviewé et le chercheur au cours de leur existence, mais en plus, l'entretien semi-dirigé est chaque fois différent « l'interaction verbale et sociale de l'entrevue est alors hautement situationnelle et conditionnelle » (Savoie-Zacj, 2006: 297).

Pourquoi des entretiens semi-dirigés?

Avant même d'avoir trouvé la problématique de notre thèse dans sa version définitive, nous voulions utiliser l'entretien semi-directif. Notre objectif général était de comprendre l'évolution du métier d'enseignant-chercheur de l'intérieur. Nous ne voulions pas simplement lire sur le sujet. L'entretien permettait d'accéder directement aux perceptions des enseignants-*chercheurs en gestion sur leur métier. D'ailleurs, c'est cet accès direct au répondant qui nous intéressait (Fontana et Frey, 2005 ; Savoie-Zajc, 2006). L'entretien aussi a permis de poser des questions suite à certaines réponses moins claires, et ainsi de nous assurer que nous avions bien compris la réponse. Mais avant tout, c'était la possibilité d'être près des enseignants-chercheurs et de les voir, tout en les écoutant nous raconter leurs expériences

dans le métier ; cela nous permettait ainsi d'avoir, selon Savoie-Zajc (2006: 298), une « compréhension approfondie d'un phénomène donné » et de mieux comprendre le « sens que les individus donnent à une expérience particulière ». L'entretien semi-dirigé est une façon de dialoguer sur des thèmes importants pour notre recherche avec les acteurs concernés, tout en laissant également une place pour ce qui est jugé important par les interviewés. Chaque entretien demeure une expérience humaine extrêmement riche même si le chercheur en a déjà fait plusieurs puisque chaque entretien est un moment unique (Fontana et Frey, 2005).

Selon Savoie-Zajc (2006 :299), « le contact étroit avec chacun » combiné à une écoute attentive et empathique nous permet d'accéder à toute la richesse des conceptions et des expériences dévoilées au cours de l'entretien qui a comme but de « rendre explicite l'univers de l'autre » et d'accéder à la « compréhension du monde de l'autre ». Comme l'expliquent Fontana et Frey (2005), peu importe l'objectif de l'entretien, il y a toujours une partie biographique et la richesse de l'entretien ressort de ces éléments vécus par chaque répondant. Le participant peut ainsi se livrer en toute confiance et l'entretien semi-directif permet d'accéder à ce qui ne peut pas être directement observé, par exemple à « des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs [...] L'entrevue donne un accès privilégié à l'expérience humaine » (Savoie-Zajc, 2006: 299).

Pour réaliser notre thèse, nous avons rencontré en entretien de recherche 107[1] enseignants-chercheurs dans 25 établissements d'enseignement et de recherche en gestion en France et au Québec. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits afin d'utiliser NVivo (Edhlund, 2008) pour « classer » en thèmes et sous-thèmes les éléments contenus dans (Saldaña, 2009 ; Neuman, 2006) les réponses que nous ont données les enseignants-chercheurs et nous permettre ainsi de créer une typologie. Par exemple, toutes les affirmations des enseignants-chercheurs sur les accréditations étaient classées en trois thèmes : « accréditations + », « accréditations - » et « accréditations = » où le + correspond à des affirmations en faveur aux accréditations, où le – représente des affirmations contre les accréditations et le = correspondait généralement à des affirmations « neutres » où la personne n'émettait pas de jugement, mais se contentait de donner des explications ou encore

[1] Nous avons rencontré 108 enseignants-chercheurs, mais l'un d'eux n'enseignait ni en France ni au Québec. C'est pour cette raison que nous allons souvent parler de 107 entretiens plutôt que 108.

un mélange d'affirmations positives et négatives, ce que Saldaña (2009 : 58-61) appelle le « Magnitude Coding » .

Nous avons procédé de la même façon pour les classements, pour la question « si c'était à refaire » et « si vous aviez entre 25 et 30 ans », etc. Toutes les questions où nous demandions aux enseignants-chercheurs de donner leur avis. Parfois, nous nous sommes contentés de regrouper les réponses en « thèmes » puisque certains enseignants-chercheurs parlaient de sujets intéressants pour la thèse, mais qui n'étaient pas directement reliés. Par exemple, la « liberté dans le métier » ou le fait de « séparer les tâches en trois ou deux métiers » (ex. : enseignement & recherche ou enseignement & tâches administratives), ce que Saldaña (2009 : 70-73) appelle le « descriptive coding ».

À d'autres reprises, nous avons subdivisé un « thème » en une multitude de sous-thèmes, notamment ce qui entourait l'évaluation des enseignants-chercheurs (14 sous thèmes) ou la pression à la publication (trois sous-thèmes). Par exemple, nous avions différents sous-thèmes : « après l'agrégation/tenure », « conciliation des trois dimensions », « contradictions de l'évaluation », « importance de l'enseignement pour être promu », « jeunes et tâches administratives », etc.

Dans la majorité des cas, nous avons rencontré les enseignants-chercheurs dans leur bureau, quelquefois à leur domicile ou dans des cafés. Nous souhaitions que la personne soit suffisamment à l'aise pour discuter. Souvent, les personnes que nous avons rencontrées s'assuraient de ne pas se faire déranger pendant l'entretien qui durait habituellement entre 45 et 60 minutes. Au Québec, nous avons fait certains entretiens par Skype et par téléphone, mais nous avons privilégié les rencontres face à face. Dans tous les cas, nous avons garanti aux enseignants-chercheurs la confidentialité et l'anonymat, c'est-à-dire que nous nous sommes assuré que les extraits de verbatims que nous avons cités dans notre thèse ne révèlent pas leur identité et ne donnent pas de détails qui permettraient de les identifier. Chaque fois qu'un enseignant-chercheur nous demandait de ne pas retranscrire certaines questions ou parties de l'entretien, nous respections sa volonté. Aussi, nous avons remplacé le nom des institutions des enseignants-chercheurs par « dans cette institution » ou « ici » lorsque la personne ne disait, par exemple, « moi, je travaille à Dauphine depuis 15 ans », ce qui devient « moi, je travaille ICI depuis 15 ans » afin de protéger l'anonymat du répondant. Nous avons fait, la même chose quand la personne parlait d'une autre institution ou personne, on pouvait

écrire lors de la retranscription : « Madame X », « Monsieur un tel », « l'établissement X », etc.

Les seuls renseignements que nous donnons à la fin d'un extrait de verbatim est le groupe d'âge auquel appartient le répondant au moment de l'entretien, la région (Québec ou France), le type d'institution pour la France, soit « école » pour une école de commerce ou une université (pour tout autre établissement d'enseignement supérieur où se fait de la recherche en gestion), le sexe du répondant et ses années d'expérience en enseignement afin de pouvoir distinguer les enseignants-chercheurs ayant une grande expérience de travail avant de débuter leur carrière d'enseignants-chercheurs. Par exemple, certains enseignants-chercheurs peuvent appartenir à un groupe d'âge, par exemple le groupe de 56 à 60 ans, mais n'avoir que 10 ans d'expérience en enseignement.

Caractéristiques de notre échantillon

108 entretiens de recherche auprès d'enseignants-chercheurs en gestion :

Tableau 1: Répartition géographique des enseignants-chercheurs de notre échantillon

Régions	**Entretiens**
France	69
Québec	38
Autre	1
Total	**108**

Les 69 enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en France provenaient de 17 institutions différentes. Au Québec, les 38 enseignants-chercheurs venaient de 8 institutions d'enseignement soit francophones ou anglophones. Nous avons aussi rencontré un enseignant-chercheur provenant d'un pays anglo-saxon afin d'avoir son point de vue sur la situation qu'elle connaissait et mieux comprendre ce qui se passe en France et au Québec.

Tableau 2: Répartition géographique des différents établissements où travaillent les enseignants-chercheurs de notre échantillon

Régions	**Établissements**
France	17
Québec	8
Autre	1
Total	**26**

Nous avons cherché à rencontrer des gens de diverses spécialités de la gestion, d'âge et d'expérience différents, des femmes et des hommes, afin que nous puissions mieux comprendre la situation du métier dans son ensemble.

Tableau 3: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur sexe et leur région

Régions	**France**	**Quebec**	**Total**
Femmes	**23** (33.33%)	**16** (42.11%)	**39** (36.45%)
Homme	**46** (66.67%)	**22** (57.89%)	**68** (63.55%)
Total	**69** (100%)	**38** (100%)	**107** (100%)

Tableau 4: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur sous-discipline et leur région

Disciplines de gestion	**France**	**Québec**	**Total**
Finance	**10** (14.49%)	**6** (15.79%)	**16** (14.95%)
Marketing	**10** (14.49%)	**6** (15.79%)	**16** (14.95%)
Stratégie et management	**18** (26.09%)	**9** (23.68%)	**27** (25.23%)
Comptabilité et contrôle de gestion	**13** (18.84%)	**7** (18.42%)	**20** (18.69%)
Ressources humaines et comportement organisationnel	**9** (13.04%)	**6** (15.79%)	**15** (14.02%)
Systèmes d'information	**6** (8.70%)	**2** (5.26%)	**8** (7.48%)
Autres (recherche opérationnelle, socio des organisations, droit, etc.)	**3** (4.35%)	**2** (5.26%)	**5** (4.67%)
Total	**69** (100%)	**38** (100%)	**107** (100%)

Tableau 5: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur groupe d'âge et leur région

Groupes d'âge	**France**	**Québec**	**Total**
26-30 ans	**5** (7.25%)	**1** (2.63%)	**6** (5.61%)
31-35 ans	**6** (8.70%)	**4** (10.53%)	**10** (9.35%)
36-40 ans	**5** (7.25%)	**2** (5.26%)	**7** (6.54%)
41-45 ans	**14** (20.29%)	**4** (10.53%)	**18** (16.82%)
46-50 ans	**6** (8.70%)	**8** (21.05%)	**14** (13.08%)
51-55 ans	**10** (14.49%)	**10** (26.32%)	**20** (18.69%)
56-60 ans	**7** (10.14%)	**3** (7.89%)	**10** (9.35%)
61-65 ans	**9** (13.04%)	**4** (10.53%)	**13** (12.15%)
66-70 ans	**6** (8.70%)	**1** (2.63%)	**7** (6.54%)
71-75 ans	**1** (1.45%)	**1** (2.63%)	**2** (1.87%)
76 ans et plus	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)
Total	**69** (100%)	**38** (100%)	**107** (100%)

France

Les 69 entretiens ont été faits principalement dans la région parisienne (et autres villes accessibles en transport en commun) qui offre une grande diversité d'institutions d'enseignement en gestion (Universités, écoles, IAE, écoles d'ingénieur). Pour le choix des établissements d'enseignement, nous avons cherché avec l'aide de notre directeur à identifier celles qui se distinguaient le plus soit par leur originalité, leur conformisme ou leurs ressources.

Québec

Nous avons dû « sortir » de la région de Montréal puisque celle-ci n'a que quatre universités avec des facultés de gestion. Dans certains cas, nous avons utilisé Skype et/ou le téléphone lorsque nous ne pouvions pas nous déplacer. Les autres facultés de gestion se trouvent généralement dans les principales villes du Québec et offrent parfois des programmes de gestion près de la ville de Montréal.

Collecte de données

Dans cette section de la thèse, nous présentons les différentes étapes de notre collecte de données. En annexes (Annexe I : invitation France et Annexe II : invitation Québec), nous avons mis les invitations que nous avons envoyées à chaque enseignant-chercheur. Pour le Québec, nous utilisions les termes « professeur en administration » plutôt qu'enseignant-chercheur en gestion).

Pour sélectionner les enseignants-chercheurs, nous progressions par département ou laboratoire de recherche. Nous avons toujours essayé d'inviter des enseignants-chercheurs avec divers types de profils afin de nous assurer d'une bonne part de « différentialité » entre chaque personne rencontrée (Bertaux, 2010). Nous nous sommes basés sur les informations disponibles sur les sites Internet des établissements d'enseignement supérieur. De plus, dans certains cas où le curriculum vitae n'était pas disponible sur le site ou mis à jour, nous avons utilisé le logiciel PoP (Publish or Perish)[2] qui recense toutes les publications des enseignants-chercheurs qui apparaissent dans « Google Scholar » et le nombre de fois que les articles ont été cités. Nous avons aussi rencontré des enseignants-chercheurs qui avaient de lourdes charges administratives, tels des doyens, des vice-recteurs, des responsables de programmes importants et de département. Cela permettait d'assurer une diversité de types d'enseignants-chercheurs avec des rôles qui pouvaient varier, mais partageant tout de même le même contexte international de l'enseignement supérieur, ce qu'appelle Daniel Bertaux (2010) : « une variété de positions ».

Avant d'inviter un enseignant-chercheur, nous cherchions à trouver différents profils dans un même établissement d'enseignement supérieur à partir d'informations disponibles sur Internet (CV et logiciel PoP) :

- Le sexe
- L'âge approximatif (par la photo ou parfois, la date de naissance était mentionnée dans le CV en ligne)
- Publiant vs non-publiant (dans les revues avec comité de lecture)
- Types de support des publications : revues académiques, mais aussi les livres et chapitres de livre (nous utilisions le CV et le logiciel PoP)

[2] Disponible à l'adresse suivante: http://www.harzing.com/pop.htm

- Publications dans des revues francophones vs publication dans des revues anglophones
- Avec ou sans expérience de travail en entreprise ou en conseil

Nos questions et les entretiens :

Nos entretiens duraient en moyenne de 45 à 60 minutes et comportaient 6 sections (voir Annexe III), dont une facultative, lorsque dans certains cas les enseignants-chercheurs donnaient plus d'information sur d'autres thématiques ou si la personne avait moins de temps que les autres, par exemple, seulement 30 minutes de disponibles, l'entretien pouvait être un peu plus long ou un peu plus court. Nous utilisions ces entretiens semi-directifs afin de mieux connaitre la situation des enseignants-chercheurs, mais aussi en savoir plus sur leur façon d'interpréter le contexte dans lequel ils évoluent (Bertaux, 2010). Nous cherchions également à maximiser la diversité des profils des personnes rencontrées afin de comparer leurs points de vue selon leurs caractéristiques et leurs interprétations (Bertaux, 2010).

Les 6 sections de l'entretien sont les suivantes :

1) La trajectoire
2) Le métier d'enseignant-chercheur en gestion
3) Les changements dans le métier (section la plus longue)
4) Relations (section facultative)
5) Évolution du métier : vers où allons-nous? (pronostic)
6) Conseils pour les doctorants

1) <u>La trajectoire</u>

Cette section était surtout utile pour rassurer la personne que nous rencontrions en demandant des informations sur ce qu'elle connaissait le mieux, c'est-à-dire sa situation. Par exemple, chaque entretien commençait par une question semblable à celle-ci : « Quels cours enseignez-vous généralement et à quels niveaux ? » Ce sont des informations que l'on peut facilement trouver sur Internet, mais chaque fois, nous les demandions pour sensibiliser la personne à notre présence et à celui du magnétophone. De plus, cette question permettait de nous familiariser au lieu de la rencontre afin de nous assurer que le répondant et nous-mêmes étions à l'aise pour continuer l'entretien (Fontana et Frey, 2005).

Ensuite, nous posions une question afin de savoir comment la personne était devenue enseignant-chercheur en gestion et ce qui l'avait attirée dans le métier pour mieux comprendre à qui nous avions affaire. Mieux comprendre d'où et de quelle façon lui était venue l'idée d'être enseignant-chercheur en gestion nous permettait de mieux cerner la trajectoire personnelle et les motivations de la personne vis-à-vis du métier d'enseignant-chercheur. Nous leur demandions aussi s'ils avaient déjà considéré de travailler en entreprise ou en conseil. Habituellement, c'est à cette question que les gens nous disaient soit qu'ils n'avaient jamais vraiment voulu travailler en entreprise soit qu'ils avaient déjà travaillé quelques années. Pour toutes sortes de raisons, ils avaient eu envie de faire une thèse pour éventuellement faire une reconversion professionnelle. Ainsi, nous avons 52 enseignants-chercheurs qui n'ont jamais travaillé en entreprise (soit 33 sur 69 en France et 19 sur 36 au Québec), d'autres qui l'ont quittée après l'avoir essayée lors de stages au cours de leurs études ou une fois leur diplôme obtenu. Plusieurs raisons ont d'ailleurs été évoquées pour expliquer leur choix de poursuivre une carrière d'enseignant-chercheur plutôt que dans une organisation non académique : le manque d'intérêt souvent causé par la difficulté de vivre dans un environnement hiérarchisé, c'est-à-dire d'avoir un patron, ou par manque de défis intellectuels.

Certains enseignants-chercheurs en France ont choisi de travailler au sein d'établissements d'enseignement publics pour des raisons de valeurs personnelles, c'est-à-dire qu'ils souhaitaient s'investir dans le service public. Nous leur demandions alors s'ils avaient la possibilité de revenir dans le temps (à la fin de leur thèse), choisiraient-ils à nouveau le même métier, voire la même discipline? Cette question nous permettait d'évaluer « rapidement » si la personne en face de nous était satisfaite de son choix de carrière et de ses conditions de travail en général, et du coup, c'était aussi la première question reliée à la satisfaction de la personne vis-à-vis de son métier. Une question qui nous permettait aussi de voir si la personne était à l'aise pour nous répondre.

2) Le métier d'enseignant-chercheur en gestion

Dans cette section, nous posions des questions concernant le métier d'enseignant-chercheur. Par exemple, nous leur demandions de nous expliquer ce qu'est un enseignant-chercheur dans leurs mots. Nous demandions si la portée pratique de leurs travaux était

importante et si les gestionnaires (en entreprise) semblaient s'intéresser à ce qui se faisait en matière de recherche dans les universités et les écoles de commerce.

Très rapidement, on nous a expliqué que le métier d'enseignant-chercheur était un métier très diversifié qui se divisait en trois grandes dimensions : la recherche, l'enseignement et les tâches administratives (services internes, externes, gestion de diplômes, etc.). La question de la conciliation nous intéressait ainsi que l'importance de la recherche puisqu'on nous a souvent expliqué que les cours et les tâches administratives étaient souvent exécutés de façon prioritaire, tandis que la recherche – malgré son importance – était souvent reportée à des moments moins occupés et plus calmes comme les vacances et les fins de semaine (weekends). Certains réussissent à réserver des journées dans la semaine pour faire de la recherche. Tout métier a ses avantages et ses inconvénients. La flexibilité semble la caractéristique la plus importante du métier d'enseignant-chercheur, ce qui est à la fois un immense privilège, mais aussi une grande responsabilité. Une tension difficile à équilibrer, car on peut travailler quand on veut, ce qui fait qu'il est difficile de s'arrêter puisque faire de la recherche un dimanche ou un lundi est toujours possible. En quelque sorte, le travail suit partout le chercheur. Il y a la possibilité de toujours en faire plus. Ainsi, une grande flexibilité demande aussi une bonne dose d'autodiscipline.

3) <u>Les changements dans le métier (section la plus longue de l'entretien)</u>

La question qui permettait d'introduire dans cette section de l'entretien un des éléments centraux de notre recherche, était celle où nous demandions aux enseignants-chercheurs de nous dire s'ils avaient constaté des changements dans le métier depuis la fin de leurs études doctorales. Ainsi, nous laissions les gens libres de nous raconter ce qu'ils jugeaient le plus important. Toutefois, nous avions des thèmes que nous devions aborder. Ainsi en fonction de la réponse donnée, nous posions des questions sur les thèmes omis et nous revenions sur ceux que nous voulions approfondir.

Nous parlions d'évaluation, d'accréditation, d'internationalisation, de classements internationaux, de pression à la publication avec les effets possibles sur l'enseignement, la recherche et les tâches administratives. Nous cherchions à mieux comprendre l'évolution du métier d'enseignant-chercheur et à savoir comment elle était vécue par les enseignants-chercheurs de divers profils (Bertaux, 2010). Ce sont des questions essentielles pour pouvoir tracer une typologie des enseignants-chercheurs en gestion. Nous demandions aussi aux

enseignants-chercheurs appartenant à des groupes d'âge plus avancé s'ils observaient des changements dans le profil des jeunes enseignants-chercheurs embauchés par leur établissement d'enseignement supérieur. Et aux enseignants-chercheurs plus âgés (environ 40 et plus), nous leur demandions s'ils avaient aujourd'hui entre 25 et 30 ans et qu'ils terminaient une thèse en gestion si le métier d'enseignant-chercheur dans ses conditions actuelles les intéresserait toujours.

4) Relations (section facultative)

Cette section était abordée lorsque le temps nous le permettait. Elle consistait en des questions sur les relations des enseignants-chercheurs interrogés avec leurs collègues, les autres départements, leurs doctorants et les autres institutions d'enseignement. L'attachement à l'institution y était aussi traité. C'était surtout pour mieux comprendre la dynamique générale des relations dans le métier.

5) Évolution du métier : vers où on allons-nous ? (pronostic)

C'est la section dans laquelle nous demandions aux enseignants-chercheurs de donner leur impression sur l'avenir du métier. Est-ce qu'ils pensaient que le système de pression à la publication allait se durcir ou au contraire devenir moins central. De plus, nous abordions l'avenir de la recherche en français, une question qui touche autant le Québec que la France.

6) Conseils pour les doctorants

En demandant aux enseignants-chercheurs de nous donner un conseil pour les doctorants intéressés par le métier, cela nous permettait de savoir ce que l'enseignant-chercheur considérait comme très important et nous leur demandions s'ils conseillaient aux doctorants d'aller travailler en entreprise à la fin de leur doctorat.

Saturation

Dans notre thèse, nous avons interrogé 108 enseignants-chercheurs (voir ci-dessus les tableaux présentant les caractéristiques de notre échantillon). Nous voulions rencontrer des enseignants-chercheurs de gestion en France et au Québec. Nous cherchions à atteindre une "saturation théorique" qui « est atteinte quand le chercheur n'obtient plus d'information nouvelle et qu'il y a redondance avec les données » (Fortin, 2010: 279). Cette saturation théorique était recherchée autant pour la France que pour le Québec. Nous recherchions une

saturation au niveau des profils d'enseignants-chercheurs, en nous assurant de communiquer avec des enseignants-chercheurs ayant des profils différents et des caractéristiques différentes: groupe d'âge, type d'institution, sexe, disciplines de gestion, avec ou sans expérience de travail, avec ou sans grande responsabilité administrative (ex. doyen), axé ou non sur la recherche, etc. (Bertaux, 2010). Nous visions des enseignants-chercheurs différents pour ainsi mieux cerner la diversité existant dans le métier.

Dans le « *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e éd. »,* on nous explique qu'il existe deux principaux types de saturation théorique représentés par deux perspectives de recherche différentes : post-positiviste et constructiviste. Les post-positivistes considèrent la saturation comme un signal démontrant que les données recueillies sont représentatives de la réalité. Dans ce cas-ci, la saturation sera la preuve de la fiabilité des données : « Le chercheur prétend avoir alors produit un sens complet, l'effet des variations observées étant dues aux contextes individuels. Le savoir produit s'applique ainsi à l'ensemble de la population » (Savoie-Zajc, 2009 : 369). Notre thèse ne se situe pas dans cette perspective, mais plutôt dans la perspective constructiviste qui considère que « le sens complet » est impossible à atteindre étant donné l'étendue de la diversité et de la richesse des comportements humains et des contextes dans lesquels ils se produisent :

> « Dans la perspective constructiviste, la richesse et la complexité des humains rendent impossible la généralisation du savoir produit. La saturation permettra aux chercheurs de produire un savoir riche, adéquat et nuancé, intimement rattaché au contexte à l'intérieur desquels ils auront été produits. Les tenants de cette vision de la recherche viseront plutôt à produire un savoir transférable : l'utilisateur de la recherche est en mesure d'apprécier les résultats produits, de faire des comparaisons avec son propre contexte et de comprendre le phénomène étudié compte tenu de ses propres contraintes contextuelles » (Savoie-Zajc, 2009 : 369).

Pour réaliser notre typologie, nous avons donc cherché à identifier les profils qui représentent les différents groupes d'enseignants-chercheurs de notre échantillon pour les deux régions étudiées. Ensuite, pour construire les différents types d'enseignant-chercheur, nous avons utilisé quelques entretiens représentatifs pour construire notre typologie en décrivant les caractéristiques des différents types d'enseignant-chercheur. Une fois que chaque type d'enseignants-chercheurs a été bien défini, nous avons relu tous les autres entretiens de notre échantillon afin de les distribuer dans les différentes catégories et du même coup tester notre typologie et l'améliorer si nécessaire.

Pourquoi comparer la France et le Québec

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous sommes Québécois et avons entrepris un doctorat en France, ce qui nous facilitait beaucoup l'accès aux deux « terrains » pour notre thèse, mais le plus important c'est que cette comparaison ait vraiment du sens. La comparaison France-Québec est très intéressante, car elle permet de démontrer les spécificités contextuelles, notamment celles que vivent les institutions d'enseignement de gestion sur chacun des territoires. Le contexte est européen pour la France et nord-américain pour le Québec. Il s'agit de deux contextes différents, mais qui partagent la même langue rendant ainsi la comparaison encore plus pertinente. Ainsi, nous étudions deux régions francophones ayant deux « cultures » différentes. Cela nous amène à approfondir les différences et les convergences par rapport à l'internationalisation de la concurrence qui est partagée par tous les établissements d'enseignement des deux régions. Nous chercherons à savoir comment chaque enseignant-chercheur s'adapte aux nouvelles injonctions institutionnelles découlant des logiques de classement et d'évaluation qui sont internationales et donc communes à la France et au Québec. Nous chercherons aussi à connaitre les formes que prennent les nouvelles injonctions institutionnelles pour s'adapter à ce contexte international.

De plus, avec les écoles de commerce et le réseau universitaire en France, nous chercherons à comprendre comment ces deux types d'établissements d'enseignement supérieur ont su répondre et adapter leur système d'évaluation aux différents classements et accréditations. Pour le Québec, les facultés de gestion font partie des universités. Ainsi, la comparaison entre les universités françaises, les écoles de commerce français et celle des facultés de gestion québécoises nous permettront de mettre en lumière leur mode d'appropriation du système de publication internationale avec ses classements, ses accréditations et ses classements de revues, en gardant en tête le fait que ces établissements d'enseignement supérieur évoluent dans deux contextes différents.

Typologie

Une typologie sert à classer ou catégoriser les informations, les gens, les mots, nos souvenirs; cette activité de classer se fait tout au long de notre vie. C'est à un tel point que l'on ne peut oublier que les typologies sont des outils puissants pour mieux comprendre le

réel dans une recherche en sciences sociales ou tout simplement dans la vie en général. En fait, "les typologies" sont à la base de notre entendement. Nous classons l'information pour identifier, utiliser et comprendre : « Une typologie constitue un système de repères par rapport auxquels les différents cas peuvent être situés (par une certaine proximité ou une certaine distance) et comparés » (Quivy et Campenhoudt, 2006 : 241).

Construire une typologie nécessite que l'on regroupe les phénomènes ou personnes similaires dans un groupe qui est le plus homogène possible: « Statistically speaking, we generally seek to minimize within-group variance, while maximizing between-group variance » (Bailey, 1994: 1). Autrement dit, chaque groupe ou catégorie ou type doit être composé d'éléments les plus homogènes possible. De plus, chaque groupe, catégorie ou type doivent se différencier de façon évidente, c'est-à-dire il faut construire des catégories qui ne se chevauchent pas ou le moins possible (Bailey, 1994). La typologie permettra donc de regrouper les similarités entre les individus ou comportements et de déterminer les différences notamment en utilisant la comparaison.

Dans son livre traitant des typologies, Bailey (1994) nous explique que pour augmenter l'efficacité et la pertinence des catégories, il faut identifier des caractéristiques importantes nous permettant de comparer et distribuer les divers éléments, personnes ou situations pris en compte. Ainsi, il faut des balises jouant le rôle d'indicateurs pour faciliter la construction et la qualité de la typologie. « The difficulty of grouping by similarity grows exponentially with the number of objects to be classified and the number of dimensions on which they are being grouped » (Bailey, 1994: 3). Classer les enseignants-chercheurs en utilisant une typologie permet de les classer et aussi de comparer rapidement les différents types (similarités et différences), notamment en résumant le tout dans un tableau (Bailey, 1994). De plus, cette comparaison est facilitée par le regroupement d'individus en types. Pour reprendre l'expression de Bailey (1994: 12), une bonne typologie sert à « réduire la complexité » (reduction of complexity) afin que les comparaisons soient plus faciles, mais aussi dans le but que la typologie soit avant tout un outil de compréhension facilitant l'interprétation des données recueillies par le chercheur, voire devenir un outil de compréhension qui serait réutilisé par le lecteur. Par exemple, un auteur Bertrand (2003) a classé les enseignants-chercheurs en fonction de leurs principales tâches (enseignement, recherche, tâches administratives, etc.) en utilisant un questionnaire où en premier lieu il demandait aux enseignants-chercheurs de se classer eux-mêmes et en second lieu, il classait

les enseignants en fonction de leurs réponses. C'était une typologie sur la gestion des tâches des enseignants-chercheurs issus de différentes disciplines ou champs de recherche. Une bonne typologie doit être pertinente, mais surtout « utile » :

> « If we were not able to classify persons, objects, and concepts into a smaller number of similar classes, it is doubtful that we could manage to describe such a population. [...] Classification procedures allow us to recognize similarities among cases, and group similar cases together for analysis, without having to concentrate on very different cases that may not be immediate interest » (Bailey, 1994: 12).

Par exemple, il existe plusieurs typologies qu'utilisent les médecins afin de déterminer dans quelle catégorie situer un patient atteint d'une maladie mentale ou physique. Ainsi, plus une typologie est complète, plus elle est capable de nous donner une représentation fidèle d'une population donnée, celle des enseignants-chercheurs dans notre thèse. Les types identifiés afin de construire la typologie doivent prendre en compte la diversité des profils possibles selon les indicateurs de comparaison utilisés et bien sûr dans les limites de la représentativité de l'échantillon. Un échantillon qui ne représenterait que le quart des types possibles dans une population étudiée malgré le travail acharné du chercheur ne donnera jamais une représentativité plus grande que celle de l'échantillon, soit du quart pour notre exemple. Dans notre cas, nous avons essayé de rencontrer un maximum de profils possibles même si, comme nous le verrons dans nos résultats, nous pouvons regrouper cette diversité en catégories - en types - représentatives de notre échantillon que nous avons construit dans le but de représenter la population des enseignants-chercheurs en gestion.

Toutefois, lors de la construction d'une typologie, il faut s'assurer de son ancrage "réel" en évitant des « types purement théoriques », c'est-à-dire des catégories ou des types qui devraient exister "en théorie", mais qui n'ont jamais été observés : « Classical verbal typologies (including the ideal and constructed types) share with all verbal theories the perils of reification. That is, they are vulnerable to the possibility that theoretical constructs that do not exist empiracally will be "reifed" and treated as "real" » (Bailey, 1994: 15). Dans notre échantillon, un seul type n'a pas été « rencontré » par nous, c'est le mobile sans-attache, ce qui est tout à fait conforme à son type, puisque c'est quelqu'un qui n'a du temps que pour ce qui l'avantage (entendre par là: ses publications), donc il est peu probable qu'un mobile sans-attache puisse accepter de nous rencontrer, car participer à notre étude ne lui procure aucun bénéfice direct pour sa carrière. Toutefois, plusieurs personnes nous ont décrit des mobiles sans-attache et nous avons comparé les descriptions entre elles et elles étaient suffisamment

similaires pour créer une catégorie. Nous avons donc ajouté le type « mobile sans-attache » à notre typologie. Nous avons utilisé la "triangulation" pour créer ce type particulier d'enseignant-chercheur en gestion. Tous les autres types sont représentés par des gens que nous avons rencontrés en entretiens semi-dirigés.

Finalement, il faut aussi éviter de créer une typologie avec trop de types différents. Il faut privilégier la maniabilité sur la trop grande précision qui rendrait inutile la typologie qui est un outil pour mieux saisir le réel : "another criticism of classification is that while small ones may be simplistic and a limited value, very large ones may be unmanageable and too complex to use efficiently. [...] Further, as noted, one goal of classification is to reduce complexity and insure manageability" (Bailey, 1994: 16). Ainsi, une typologie doit réduire la complexité du réel en regroupant des données sous forme de divers types identifiables.

Typologie de notre thèse : un aperçu

Nous consacrons tout un chapitre à la typologie et aux caractéristiques de chacun des types. Notre typologie se divise en quatre catégories que nous avons subdivisées en deux, nous donnant ainsi huit types possibles. Ces types ont émergé de notre échantillon. Le fait de participer ou non au système de publication a été le point de départ. Pour faire notre typologie, on a dû chercher une autre « variable » ou « caractéristique » pour croiser nos données dans une matrice/tableau. Nous avons opté pour la « croyance dans le système international de publication », car en écoutant les enseignants-chercheurs nous avons réalisé que plusieurs participaient au système sans y croire. Autrement dit, ils y participaient parce que c'était une injonction institutionnelle, et donc pour être bien évalués par leur établissement. Notre tableau présente la distribution des huit types.

Notre typologie possède deux grandes divisions qui nous permettent de distribuer les enseignants-chercheurs : 1) ceux et celles qui participent ou ne participent pas au système et 2) ceux et celles qui croient ou ne croient pas au système. Participer au système signifie « publier » dans une ou des revues à comité de lecture. Croire au système est adhérer au système en démontrant une attitude positive qui pourrait se résumer à : « (je crois que) c'est un bon système » ou simplement « j'accepte le système tel qu'il est ». Inversement, ne pas croire au système ou ne pas y adhérer, c'est rejeter le système de publication. Évidemment, le

niveau de « participation » et de « croyance » varie en fonction des types et des individus. Nous y reviendrons au chapitre VII, le chapitre où nous présentons chacun des types à partir d'exemples tirés de nos entretiens de recherche.

Tableau 6: Typologie des huit types d'enseignants-chercheurs

	Croyants (adhérent au système)	**Non-croyants (n'adhérent pas au système)**
EC **participent** au système (les dominants)	i) Convaincus ii) Mobiles sans-attache	i) Ambivalents ii) Résignés
EC **ne participent pas** au système (les dominés)	i) Pédagogues ii) Administrateurs	i) Non-conformistes ii) Résistants

n.b. : EC = Enseignants-chercheurs

Toutefois, pour expliquer d'où découlent ces différents types, il nous faut dans un premier temps mieux comprendre l'environnement international des enseignants-chercheurs. Comme nous le verrons, chaque type représente une forme d'adaptation par rapport au système international de publication en place où les classements internationaux des établissements et les classements de revues jouent un rôle structurant non négligeable. Dans le chapitre qui suit, nous aborderons la concurrence internationale qui correspond à la toile de fond partagée plus ou moins par tous les établissements dans le monde.

Chapitre II

La concurrence internationale

Enseignement supérieur : vers une globalisation de la concurrence

Aujourd'hui, l'éducation et l'économie sont inextricablement liées. Le savoir est devenu un bien qu'on achète, que l'on vend, que l'on échange sur des marchés internationaux. Les établissements d'enseignement supérieur nourrissent les marchés de l'emploi et l'économie stimule la demande en éducation. Il s'agit d'une expertise que l'on s'échange sur les marchés et qui est distribuée par les établissements d'enseignement supérieur. Toutes les dimensions de la société sont touchées : « Universities are knowledge-producing entities and have social, cultural, ideological, political, and economic responsabilities to society » (Maringe et Foskett, 2010 : 1). Toutefois, avec l'augmentation de la concurrence internationale, l'établissement d'enseignement ne se contente plus d'être un endroit où l'on produit des connaissances pour le plaisir de « penser ». L'établissement d'enseignement s'allie de plus en plus souvent avec le monde des affaires afin de créer de la richesse par sa production de savoirs. L'institution d'enseignement généralement incarnée par l'université devient un enjeu économique capital pour une nation et sa gestion tend de plus en plus à imiter les entreprises de services (Maringue, 2010). Ainsi, nous sommes loin de l'idée que les enseignants-chercheurs vivent dans une « bulle ». L'économie a fait éclater cette bulle.

Longtemps, les établissements d'enseignement supérieur ont évolué dans un espace et un contexte local s'inscrivant dans un système national d'éducation (Maringe et Foskett, 2010). Leurs missions étaient donc influencées en grande partie par les politiques d'un gouvernement qui défendait la culture et l'histoire d'une nation. Un pays qui pensait et communiquait dans une langue souvent différente de celle utilisée par les nations voisines. Aujourd'hui, tout a changé. Le monde cherche à aplanir les différences et à créer une multitude de ponts entre les différentes cultures, mais en même temps que les pays s'uniformisent, une force contraire « locale » est à l'origine d'une nouvelle *tension* (Maringe, 2010). Il s'agit du phénomène de la *glocalisation* qui se traduit par « the idea that there are certain fundamental cultural characteristics shared locally by groups of nations or people

which warrant regional and local cooperation, but which remain informed by more global events and structure (Maringe, 2010 : 18).

Se dessine ainsi un nouveau tournant qui était encore insoupçonnable il y a quelques décennies à peine. De nos jours, combinant les technologies à la globalisation, l'éducation ne respecte plus les frontières jadis dessinées (Sharkey et Beeman, 2008 ; Maringe, 2010 ; Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009). Ces lignes invisibles qui séparent deux nations n'ont plus d'importance pour les établissements d'enseignement supérieur. Dorénavant, ils doivent faire face à une concurrence mondiale. Il suffit de penser aux étudiants internationaux qui chaque année s'envolent par centaines de milliers vers l'Europe, les Amériques ou l'Australie et vont de plus en plus vers les pays asiatiques comme la Chine et l'Inde (Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009): « Globalization has changed the relationship between higher education and the state, but it is also transforming the relationship between institutions, and between institutions and society. » (Hazelkorn, 2009: 4).

Extrait :

« Avant, c'était assez exceptionnel d'avoir une carrière internationale. Aujourd'hui, c'est un gros plus. Et je pense que d'ici 10 ans, ça sera un pré requis pour postuler à des postes de maître de confs ou à d'autres écoles. Donc, oui, à mon avis oui, ça a déjà changé. Ça va encore changer. .. À mon avis, ça, c'est pas propre au système universitaire. Enfin, je veux dire, toutes les économies sont interconnectées de plus en plus. Les gens voyagent de plus en plus et donc… Le système universitaire s'inscrit dans cette tendance à la globalisation, à la mondialisation… » **(France - Université - 26-30 - H – 6)[3].**

En 2009, plus de 2.9 millions d'étudiants entreprenaient des études à l'étranger (Wildavsky, 2010). En 2007, l'UNESCO estimait que plus de 23% des étudiants faisant des études à l'étranger étaient en gestion, ce qui représente presque le quart de tous les étudiants en mobilité internationale (AACSB, 2011). L'International Association of Universities (IAU) a déterminé qu'il existait plus de 17 000 établissements d'enseignement supérieur toutes disciplines confondues à travers le monde en 2010 et l'AACSB (2011) estime qu'au moins 12 600 institutions d'enseignement supérieur offrent des cours et des formations en gestion, c'est-à-dire environ 74% de tous les établissements.

[3] Comprendre les parenthèses à la fin des extraits d'entretien. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un enseignant-chercheur français « France » – travaillant dans une « Université » - appartenant au groupe d'âge 26-30 ans – c'est un homme – il a 6 années d'expérience en enseignement).

Tableau 7: Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006

En milliers

	1980	1985	1990	1995	2006[1]
TOTAL DANS LE MONDE	51 160	60 296	68 665	81 745	139 395
Régions plus développées	23 321	25 053	29 050	34 346	38 963
Amérique du Nord	13 517	13 887	15 628	16 438	18 814
Asie/Océanie	2 910	2 929	3 512	5 318	5 363
Europe	6 895	8 237	9 910	12 589	14 786
Pays en transition	11 317	10 882	10 716	10 790	19 298
Régions moins développées	16 523	24 361	28 899	36 610	81 135
Afrique subsaharienne	563	906	1 365	1 926	3 182
États arabes	1 487	2 017	2 449	3 143	6 060
Amérique latine/Caraïbes	4 930	6 364	7 353	8 121	15 635
Asie de l'Est/Océanie	5 266	9 120	10 600	14 333	36 735
Asie du Sud	4 063	5 535	6 456	8 004	17 162
Pays les moins développés	664	1 033	1 181	1 712	2 089

1. Données de 2004 ou de 2005, quand les données de 2006 ne sont pas disponibles.
Note : La classification des pays correspond à celle de l'UNESCO dans les années 90.
Source : UNESCO (1998, 2006 et 2007).

(Source du tableau : Teichler et Bürger, 2008 (OCDE) : 166)

Les établissements d'enseignement supérieur se retrouvent dans une concurrence internationale sans précédent. Un monde où se brassent à la fois des idées et des cultures. Un milieu fascinant qui ne cesse de se transformer en suivant les vicissitudes des temps modernes : « When students and researchers traverse the globe with increasing ease and in significant numbers, and when universities compete ever more fiercely for the best minds, the trend toward a world in which talent can rise and reach its greatest potential seems unmistakable » (Wildavsky, 2010 : 5).En fait, plus la mondialisation s'accentue, plus les établissements doivent à la fois se tourner vers le monde, mais aussi vers eux-mêmes afin d'identifier leurs principales forces et faiblesses. Cette prise de conscience permet d'assurer une gestion encore plus efficiente. La globalisation se vit donc à plusieurs niveaux. La compétition pour les ressources financières et humaines s'accentue. Les établissements d'enseignement supérieur essaient d'obtenir les meilleurs chercheurs « nationaux » ou internationaux dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Et plusieurs sont prêts à y mettre le prix.

> « Les universités, dit-on, sont engagées dans une compétition inéluctable pour attirer les professeurs, les chercheurs, les étudiants, les budgets de recherche. Le discours de la compétition internationale a désormais acquis la même puissance rhétorique au sein des universités que dans d'autres secteurs de l'économie naguère protégés et désormais soumis à la libre concurrence » (Eraly, 2011 : 16).

Extrait :

« Oui, oui, oui, bien sûr. C'est ce qu'on évoquait au début, la compétition sur la recherche c'est ça. C'est la même chose, enfin pour moi c'est la même chose. On s'est lancé là-dedans. Les écoles c'est un très bon terrain parce qu'en France [elles] n'en faisaient pas de recherche. Même les écoles très prestigieuses, elles en faisaient très peu. Elles n'ont pas été faites, elles ont été créées… Parce que l'université n'assumait pas la formation professionnelle. L'université française de tradition c'était l'intellectuel. Les ingénieurs, etc. c'était dans les écoles…Et on n'y faisait pas de recherche. Donc chez eux, ça change encore plus que chez nous. Mais ça s'est lié à la compétition, je veux dire une école [qui] … ne fait pas de recherche, elle devient complètement invisible. Donc ils s'achètent des chercheurs. Enfin, moi, nous ici en compta(bilité], nos thésards ils sont tous partis dans des écoles. Tous achetés. Achetés parce que payés le double du salaire d'université et parfois même avant d'avoir soutenu leur thèse. Donc ça, on le voit bien. Enfin pour moi tout ça c'est un tout unique, c'est la compétition, les classements, les normes, la recherche, c'est le même combat. Mais ça change profondément, le paysage ça c'est clair » ***(France - Université - 61-65 - H – 40).***

L'internationalisation de l'éducation et de la recherche influence inévitablement les disciplines et la vitesse à laquelle elles évoluent par la collaboration internationale des chercheurs et les liens qu'ils entretiennent entre eux. Pour la gestion qui est un « savoir » très contextuel, la mondialisation de la recherche pose d'autres défis que pour des disciplines scientifiques telles que la physique ou la chimie (AACSB, 2011) qui ont l'avantage que leur objet d'étude (phénomène physique, chimique ou biologique) n'implique pas de variations culturelles. Cependant, analyser des phénomènes organisationnels en Chine et essayer d'en induire des principes généraux applicables ailleurs dans le monde n'est que difficilement possible, car les différentes sous disciplines de la gestion sont fortement imprégnées des contextes socioculturels du pays où les établissements d'enseignement supérieur de gestion se trouvent, ce qui rend difficilement "exportable" la majorité des "connaissances" produites (Durand et Dameron, 2011). Par conséquent, la recherche dans les sciences sociales et en gestion se développe dans un cadre local et international tout en donnant naissance en même temps à la dynamique interne qui leur est propre. Cela dit, rien n'empêche les établissements

d'enseignement d'assurer une formation en gestion internationale, car les jeunes talents internationaux, capables de comprendre les différentes facettes de la mondialisation, seront de plus en plus demandés. Par conséquent, les établissements d'enseignement devront trouver un équilibre entre la force qui les pousse à toujours mieux former les futurs gestionnaires dans leur milieu culturel respectif et celle de former des gestionnaires aptes à travailler dans un univers international :

> « Business leaders are called on to create the organizational processes and settings that enable innovations in the hard sciences to be developed and implemented in a contextually complex society. In short, managers who can lead in a global context are a critical resource for innovation and economic development » (AACSB, 2011: 5)

Extraits *:*

« On a suivi un peu ce qui était déjà le cas dans d'autres disciplines… Alors, toujours avec une limite, c'est qu'en gestion les contextes organisationnels sont en même temps très très liés à des situations culturelles ou locales […] Et donc, il y a des ancrages territoriaux qui ne sont pas les mêmes que si on s'intéresse à chin chia colli. À chin chia colli dans un tube à essai, c'est la même bactérie qu'elle soit en France, en Pologne, aux États-Unis ou en Chine. Donc… Si je m'intéresse au génome du chin chia colli, je peux comparer avec les collègues. En gestion ce n'est pas exactement la même chose, mais en même temps on voit bien qu'aujourd'hui … à la fois en termes de publications, d'échanges, de réseaux, de partenariats, c'est extrêmement international » ***(France - Université - 51-55 - H – 30).***

Humboldt et les États-Unis

De nos jours, le modèle de l'université internationale est très souvent associé aux universités de recherche américaines. Ce modèle d'université de recherche n'a pourtant pas pour origine les États-Unis, mais l'Europe et plus précisément l'Allemagne. En 1820, l'université de Berlin qui deviendra l'université de Humboldt instaura le modèle de l'université qui avait le rôle de produire de nouvelles connaissances et de les transmettre tout en demeurant indépendante de la sphère politique. Ce double rôle d'enseignement et de recherche était rempli par des professeurs. Dès lors, la recherche réussit à traverser les frontières académiques par les salles de cours où les résultats des recherches étaient transmis aux étudiants du pays.

Avant la Deuxième Guerre mondiale, beaucoup d'étudiants américains allaient étudier en Allemagne et représentaient 11,5% des étudiants dans les universités allemandes. L'université de Göttingen reçut jusqu'à 22% d'étudiants américains (Wildavsky, 2010 : 20). Évidemment, avec la Deuxième Guerre mondiale, tout cela devait changer : « As Europe was rebuilding a devastated and demoralized continent, American universities moved from strenght to strenght » (Wildavsky, 2010 : 21).

Cependant, le modèle universitaire qui existait en Allemagne avait très vite attiré l'attention des États-Unis et cela bien avant la Deuxième Guerre mondiale. Le nombre important d'étudiants américains qui avaient étudié en Allemagne permit de recréer un modèle similaire adapté à la culture américaine. Ainsi dès 1876, les États-Unis fondèrent l'université John Hopkins qui était la première université d'Amérique à reprendre le modèle universitaire Humboldtien. D'autres universités très connues comme l'université de Chicago et l'université de Cornell suivirent son exemple (Wildavsky, 2010), le MIT prenant son exemple du CNAM de Paris. Après la Deuxième Guerre mondiale, les États-Unis devenaient la destination par excellence des étudiants étrangers (Wildavsky, 2010).

Mobilité étudiante

Historiquement, l'éducation a toujours été une importante question nationale et limitée au gouvernement d'un pays (ou d'une province pour le Canada), mais l'éclatement des frontières a changé la situation (Salmi, 2009). Aujourd'hui, c'est tout le contraire, il y a ce qu'on pourrait appeler une guerre de talents ('*war for talents*') entre les établissements d'enseignement partout dans le monde afin de réussir à dénicher les meilleurs étudiants. Il existe même des « agents » recruteurs (États-Unis, Australie, Grande-Bretagne, etc.) ayant comme objectif de trouver les étudiants potentiels, notamment en Asie. Il faut comprendre qu'il y a un intérêt économique important derrière cet engouement pour les étudiants étrangers. Il s'agit d'attirer les « cerveaux » et dans la mesure du possible de les inciter à rester une fois leur diplôme obtenu afin qu'ils participent à l'économie nationale :

> « It is estimated that foreign students and their dependants contributed approximately US$15.54 billion to the US economy during the 2007-08 academic year (Association of International Educators, 2008). In the UK, in the same period, the British Council Global Value Report (2008) noted that the export value of UK HE [Higher Education] was approximately £8.5 billion » (Maringue et Foskett, 2010: 5).

Cette concurrence féroce entre les nations entraine comme conséquence que la part des étudiants étrangers souhaitant étudier aux États-Unis diminue parallèlement à l'augmentation de la concurrence mondiale. Une diminution de la part de marché de 4% entre 2000 et 2005. Étant donné que les étudiants sont plus nombreux à étudier à l'étranger, le nombre total d'étudiants étrangers qui choisissent les États-Unis a tout de même augmenté de 17% entre 1999 et 2005 (Wildavsky, 2010). Au cours de cette période, l'Angleterre voit le nombre d'étudiants étrangers sur son territoire augmenter de 24%, l'Australie de 24%, l'Allemagne de 46% et la France de 81% (Wildavsky, 2010 : 22-23). Malgré tout, les États-Unis attirent le plus grand nombre d'étudiants internationaux. En 1954-1955, il y avait 34 000 étudiants étrangers et 50 ans plus tard, en 2004-2005, il y en avait presque 600 000 (Javalgi et al., 2009). Aujourd'hui, la discipline de spécialisation la plus populaire aux États-Unis est la gestion avec 18% des étudiants étrangers, suivi de l'ingénierie avec 16,5% et l'informatique avec 9% (Javalgi et al., 2009).

On constate que les étudiants à haut potentiel s'informent de plus en plus des possibilités offertes à l'étranger. Ils ne pensent pas toujours aller aux États-Unis, car depuis l'événement tragique du 11 septembre 2001, il est plus difficile d'y obtenir des visas d'études et encore plus difficile d'avoir la carte « verte » (*'green card'*) permettant d'y travailler une fois diplômé (Wildavsky, 2010). La facilité des déplacements (ex.: les compagnies aériennes offrant des tarifs très bas « low cost » et de communication (Internet) permet d'offrir aux meilleurs étudiants internationaux un environnement favorisant leur réussite scolaire « with the development of an increasingly transnational higher education market, elite students now exhibit a global brand mentality in choosing the universities at which they persue degrees. They use rankings and other sources of information to locate the best available scholarly destinations, with little regard to national boundaries » (Wildavsky, 2010:12).

Extraits:

« [L'international], c'est devenu absolument essentiel. Un programme de MBA qui ne serait que national perdrait beaucoup de valeur parce que une bonne partie de ce que viennent chercher les participants, c'est quand même des échanges avec des gens qui ont des perspectives, des points de vue, une vision du monde, une culture différente. C'est ça qui est intéressant. Bon. Et donc, l'international est absolument essentiel » ***(France - Université - 51-55 - H - 32)***.

« En fait, l'internationalisation je pense que si on prend les choses du bon côté nous amène quand même quelque part à améliorer la qualité de ce qu'on fait. Que ce soit dans la recherche, que ce soit dans l'enseignement. Dans le sens où l'internationalisation veut dire : qu'on doit être capable d'accueillir des étudiants étrangers, qu'on doit être capable d'envoyer nos étudiants à l'étranger et qu'il faut que dans les deux cas, ce soit satisfaisant, c'est-à-dire qu'on attirera les étudiants étrangers et des bons étudiants étrangers si… les cours qu'on propose sont attractifs, sont de bon niveau. Donc, ça nous force quelque part à avoir un niveau de qualité satisfaisant par rapport à d'autres universités qui attirent aussi des étudiants étrangers… rester compétitifs. De même que quand nos étudiants partent à l'étranger, si là où ils sont accueillis, ils donnent satisfaction c'est la seule manière pour que les accords soient pérennes. Voilà. Donc, il y a forcément dans l'internationalisation du métier un effet de - comment dirais-je - de contraintes sur notre compétitivité » ***(France - Université - 36-40 - F – 20).***

Entre 1999 et 2009[4], selon les données de l'UNESCO et de l'OCDE, on observe une augmentation de 57% dans le nombre d'étudiants qui choisissent d'aller étudier dans un pays étranger. En chiffre, ce sont 2.9 millions d'étudiants en 2009. 22% des étudiants choisissent les États-Unis contre 12% pour le Royaume-Uni et 11% l'Australie. En 2004, la moitié des étudiants étrangers aux États-Unis venait de l'Asie (Wildavsky, 2010 : 15-16). Les cinq principaux pays représentés aux États-Unis sont l'Inde, la Chine, la Corée du Sud, le Japon et Taiwan. Et si l'on prend uniquement les étudiants étrangers de deuxième et troisième cycle universitaire (graduate students) :

> « The U.S. edge among graduate students is even higher : about two-thirds of all foreign graduate students worldwide study in the United States. In certain fields, more than the half the PhD students at American universities come from overseas: the percentage are 65% in computer science, 65% in economics, 64% in engineering, 56% in physics and 55% in mathematics » (Wildavsky, 2010 : 15-16).

Au Royaume-Uni, ce sont la Chine et l'Inde qui sont les principales sources d'étudiants étrangers. Évidemment, ce ne sont pas les seules. Par exemple, l'Université de Warwick reçoit chaque année des étudiants représentant plus de 120 nationalités différentes. En Australie, c'est principalement les étudiants chinois qui viennent y étudier. En France, en 2006, ce sont 265 000 étudiants internationaux provenant surtout de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie. En Allemagne, plus de 82% des 190,000 étudiants étrangers viennent de la Chine, le reste est représenté par la Bulgarie, la Pologne et la Russie (Wildavsky, 2010).

[4] Toutes les données statistiques de ce paragraphe sont tirées de Wildavsky, 2010 : 15-16

De plus, pour de nombreux pays comme l'Angleterre et l'Australie, les étudiants étrangers représentent une source de revenus supplémentaire puisque les frais de scolarité sont plus élevés pour ceux-ci. En Angleterre, la majorité des étudiants étrangers (hors Europe) inscrits dans un programme d'étude de premier cycle universitaire (undergraduates) ou dans les écoles professionnelles (ingénierie, écoles de commerce, etc.) paient le prix « plein », c'est-à-dire non subventionné par le gouvernement. Ce sont des étudiants qui ont le statut de « full pay » (Wildavsky, 2010 : 14).

Les trois pays qui attirent le plus d'étudiants étrangers partagent tous la langue anglaise : les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. L'Allemagne et la France réussissent aussi à attirer beaucoup d'étudiants internationaux puisqu'il est possible de suivre des formations entièrement en anglais. De plus en plus de pays suivent cette tendance. L'anglais continue de démontrer qu'elle est la langue internationale, la *Lingua Franca*. Par exemple, si on va étudier en Chine, en Espagne, en Italie ou en Suède, il est maintenant possible de suivre des formations en anglais. Pratiquement tous les pays d'Europe, d'Amérique, d'Asie et du Moyen-Orient sont en concurrence, peu importe la langue officielle du pays. Choisir l'anglais comme langue d'enseignement devient donc un choix stratégique pour l'établissement d'enseignement supérieur et cela influence directement les recrutements locaux et internationaux : « In more than 70 per cent of universities in the world, as in other fields of human endeavour, English is the preferred language of communication and teaching » (Maringe, 2010 : 22)

Extrait :

« Alors, l'internationalisation par exemple est très forte ici, c'est-à-dire qu'on a recruté beaucoup plus d'enseignants-chercheurs internationaux. On a même des critères là-dessus, presque des quotas, pour que quand on recrute sur quatre professeurs, il y en ait au moins deux ou trois qui soient des profils très internationaux. Et avant, là où des profils franco-français pouvaient encore passer ici il y a 10 ans. Là, maintenant, c'est très difficile. Ouais, franchement il faut quand même un réseau international. On recrute beaucoup d'Indiens, de toutes nationalités, donc ça, c'est une tendance lourde. Je pense partout et dans notre établissement aussi. Après, l'internationalisation de nos métiers, ce qui est pareil, il y a une exposition, un réseau international ... en termes de recherche.

On voit que les coauteurs, les coauteurs sont des gens plutôt internationaux, ça, c'est regardé aussi » ***(France - École - 36-40 - H – 15)***[5]***.***

On s'attend désormais à ce que l'enseignant-chercheur soit capable d'enseigner à un auditoire international, c'est-à-dire en anglais. Dans ce contexte, les enseignants-chercheurs « étrangers » ou internationaux qui parlent anglais sont très prisés et de plus en plus nombreux à venir en France, au Québec et dans les pays non anglo-saxons où on leur offre des conditions de travail souvent très avantageuses. Pour les établissements d'enseignement, ces enseignants-chercheurs représentent un pont vers les revues anglo-saxonnes puisqu'ils maitrisent les « codes culturels » et le style. Ils constituent un investissement pour améliorer la réputation scientifique de l'établissement d'enseignement.

> « Most universities, whether large or small and irrespective of their national market position, have begun to recognize the importance of developing teaching and instructional programmes that have both local and international relevance, both to recruit students in a global market and also to prepare all their students for lives in globalized world (Maringue et Foskett, 2010: 7)

Extraits :

« Aujourd'hui ici, moi, j'ai 55% de professeurs étrangers dans la faculté permanente. Les assemblées générales de la faculté sont en anglais. La moitié presque des cours de la grande école se fait en anglais. Ça n'a plus rien à voir avec… Bon même quand j'ai été recrutée ici à la fin des années '80… s'il y avait quatre-cinq profs étrangers dans la faculté, c'était le bout du monde. Oui, là aussi, c'est méconnaissable ». ***(France - École - 51-55 - F – 30)***

« Et c'est la même chose [pour le] corps professoral puisque le pourcentage de professeurs non français à augmenté très considérablement. Puisque le déclic à mon avis ç'a été, mais il y a déjà ça doit faire 10 ans peut-être déjà, quand on a décidé que ce n'était pas nécessaire de parler français pour être recruté ». ***(France - École - 66-70 - H – 40)***

De plus, en gestion, cela fait longtemps qu'on entend dire que la langue des affaires est l'anglais : « the reality is that English is the key to university access and schorlaly collaboration everywhere » (Wildavsky, 2010 : 36). Et comme le dit Peggy Blumental de l'Institut International de l'Éducation (Institute of International Education) : « When the

[5] Pour comprendre cette parenthèse : Il s'agit d'un enseignant-chercheur travaillant pour une école de commerce en France. Il appartient au groupe d'âge 36-40 ans. Il est un homme avec 15 années d'expérience en enseignement.

French start offering a master's taught in English, you know the world has changed » (cité par Wildavsky, 2010: 36).

Extraits :

« Les cours en anglais, il y a 15 ans, vous auriez rigolé, même dans les écoles de commerce. ...]. Je vais dire aujourd'hui, dans n'importe quelle école de province, vous avez la moitié des enseignements en anglais qui sont faits par des gens qui sont plus d'ailleurs des pratiquants de la langue anglaise que des pratiquants de la matière qu'ils enseignent, c'est presque... c'est assez hallucinant. ». ***(France - Université – 41-45 - H – 16)***

« Quand je suis rentré ... ici pratiquement tous les enseignements étaient en français, alors que maintenant il doit y en avoir plus que la moitié en anglais. Le MBA c'était francophone… Parce que j'ai débuté la majeure partie de mon enseignement au MBA qui venait d'être créé. C'était principalement des [étudiants] Français ou des francophones. Maintenant, c'est plus de 80 % de non-Français… » ***(France - École - 66-70 - H – 40)***

D'ici 2025, on prévoit qu'il y aura environ 8 millions d'étudiants qui iront étudier à l'international, soit trois fois plus que la situation actuelle. En 2009, c'est plus de 153 millions d'étudiants qui entreprenaient des études supérieures à travers le monde ce qui représente une progression de 53 % depuis les neuf dernières années (Wildavsky, 2010 : 36). C'est donc dire que de plus en plus de gens souhaitent entreprendre des études universitaires. Dans certains cas, cela peut devenir un problème pour un pays incapable de répondre à la demande. C'est le cas de l'Inde et la Chine d'où proviennent la majorité des étudiants internationaux des États-Unis et de l'Europe. Cependant, l'Inde et la Chine tâchent d'améliorer leur situation en invitant des universités étrangères à venir implanter des antennes universitaires dans leur pays afin de faire face à la demande croissante.

Ce mouvement mondial de globalisation de l'éducation crée un « mouvement des cerveaux ». Jadis, on parlait de l'exode des cerveaux (b*rain drain*). Aujourd'hui, on parle plutôt de « circulation des cerveaux » (*brain circulation*) ou de « gain de cerveaux » (b*rain gain* ou *brain growth*) (Wildavsky, 2010 : 8 & 27-28). Depuis quelques années, la Chine et l'Inde voient leur économie respective devenir de plus en plus importante et les étudiants originaires de ces pays réalisent qu'ils y ont beaucoup d'opportunités d'emplois (Altbach et Knight, 2007). Cette situation fait en sorte que souvent ils choisissent d'y retourner.

Toutefois, les institutions très prestigieuses des États-Unis ont de la difficulté à inciter leurs étudiants à aller étudier à l'étranger. Cette situation s'explique par le fait que ces derniers considèrent être déjà dans une des universités internationalement reconnues (Marginson, 2007b : 85).

Processus de Bologne

La mobilité étudiante peut se faire à travers le monde, mais aussi peut être encouragée par des ententes ou des partenariats entre les établissements d'enseignement de certains pays. L'exemple de l'Europe est fort intéressant sur ce point. À Bologne, au mois de juin 1999, 29 pays signèrent un accord qu'on appelle le « Processus de Bologne ». Celui-ci consiste à encourager la mobilité étudiante entre les pays signataires en standardisant le format de différents (heures totales de cours, etc.) diplômes de l'enseignement supérieur combiné à un système de crédits universitaires uniformes afin de faciliter les échanges d'étudiants entre les pays européens. Il s'agit du « Système européen de transfert et d'accumulation de crédits » ou ECTS. Ce système de crédit joue sensiblement le même rôle qu'une monnaie unique. Aujourd'hui, c'est plus de 47 pays d'Europe qui ont signé l'entente du processus de Bologne. On parle de plus en plus de l'idée d'étendre le processus de Bologne à l'est de l'Asie et dans le Golfe persique. En 2009, le Canada, la Chine, les États-Unis et d'autres pays hors Europe étaient aussi présents lors de la conférence des pays participants au processus de Bologne. On pourrait donc imaginer dans un avenir plus ou moins lointain que le système de crédit ECTS s'élargisse à d'autres continents que l'Europe.

Antennes universitaires

Depuis quelques années, nous pouvons observer également une autre tendance, notamment chez certaines universités anglo-saxonnes, qui consiste à s'internationaliser en implantant des antennes universitaires dans des pays hôtes souvent incapables de répondre à la demande croissante de la population locale à l'égard de programmes d'enseignement supérieur. La Chine et l'Inde en sont deux bons exemples (Altbach et Knight, 2007). Cela permet aux universités mères d'exporter leur réputation ainsi que leurs programmes de qualité et de faciliter la mobilité de leurs enseignants-chercheurs. Une antenne universitaire a aussi

l'avantage d'être beaucoup moins coûteuse pour le pays hôte (Wildavsky, 2010). De cette façon, le pays hôte augmente l'offre de formation sur son territoire tout en minimisant ses dépenses : « Many higher education services – focused on profits – provide access to students in countries lacking the domestic capacity to meet the demand. Access can take many forms : branch campuses, franchised foreign academic programs or degrees, or independent institutions based on foreign academic models » (Altbach et Knight, 2007: 6).

Une antenne universitaire permet aussi de se rapprocher de la clientèle cible et cela bien souvent à l'avantage des étudiants du pays hôte n'ayant pas les moyens d'aller étudier à l'étranger (Wildavsky, 2010). Altbach et Knight (2007) expliquent que dans la majorité des pays à travers le monde la première source de financement des universités demeure les étudiants, soit plus de 2 millions d'étudiants qui s'autofinancent avec ou sans l'aide de leur famille : « Students are therefore the largest source of funds for international education – not governments, academic institutions, or philanthropies » (Altbach et Knight, 2007 : 7). Sachant que les études aux États-Unis ou au Royaume-Uni comprenant les frais d'inscription et le coût de la vie coûtent en moyenne à un étudiant chinois l'équivalent de 10 fois le revenu *per capita* de la Chine (Marginson, 2007b : 85), les antennes universitaires deviennent une solution très intéressante. Par exemple, la Chine et l'Inde sont assurément les deux pays d'où sortent le plus d'étudiants étrangers. Ce sont aussi les deux pays à mettre le plus d'effort dans la volonté de créer des partenariats avec des institutions d'enseignement étrangères et d'attirer des antennes universitaires étrangères surtout des pays anglo-saxons. Toutefois, leur stratégie ne se limite pas qu'à attirer des établissements d'enseignement d'autres pays, mais ils visent aussi la création d'universités de classe mondiale pour concurrencer les meilleurs établissements internationaux (Wildavsky, 2010).

Toutefois, mettre sur pied une antenne universitaire d'une université prestigieuse n'est pas sans risque pour celle-ci. Par exemple, la qualité globale des services offerts par l'antenne universitaire devra au moins atteindre le même niveau de qualité que l'université mère au risque de diminuer la réputation de cette dernière (Wildavsky, 2010). Par exemple, l'université de Stanford a préféré ne pas créer d'antennes universitaires, car elle aurait été obligée d'offrir le même niveau de qualité sur ces deux campus, ce qu'elle jugeait quasi impossible à faire ou à garantir. Cette situation s'explique par le fait que la qualité n'est pas juste institutionnelle. Reproduire (quasi) exactement cette force de l'université-mère est quelque chose d'impossible. De plus, ce n'est pas tous les enseignants-chercheurs qui

acceptent d'aller enseigner à l'étranger limitant ainsi la possibilité de l'université mère d'offrir la même qualité d'enseignement. Les raisons habituellement invoquées par les enseignants-chercheurs refusant d'aller enseigner dans une antenne universitaire sont l'absence de liberté d'expression ou de liberté académique et dans certains pays, certains manques en matière de droit des femmes et des homosexuels où s'est implantée l'antenne universitaire créant des conflits culturels très difficiles à éviter; ce qui devient des freins pour le développement de l'antenne universitaire concernée (Wildavsky, 2010).

Un autre problème est la question de « contrôle de qualité » pour le pays hôte. Comment s'assurer que la qualité de l'université étrangère qui évolue dans un autre contexte est suffisante. Si c'est une université reconnue internationalement, leur réputation est en quelque sorte la garantie, mais que faire d'une université « moyenne » ou inconnue ? C'est à ce moment que les classements internationaux (notamment le classement de Shanghai, du Financial Times (en gestion) et celui du Times) et les accréditations internationales prennent toute leur importance : « For many HEIs [higher education institutions], rankings have taken on a quality assurance (QA) function, especially in countries where QA mechanisms are relatively new or weak. » (Hazelkorn, 2009 : 7). Un pays pourrait donc exiger qu'une université étrangère souhaitant s'implanter sur son territoire détienne une accréditation internationale qui « garantirait» en quelque sorte le bien-fondé de leur réputation :

> « Market forces increase the importance of the profile and the reputation of providers and their courses. Institutions make major investments in marketing and branding campaigns to earn name recognition and to increase enrolments. Accreditation, part of these campaigns, ensure prospective students of the high standing of their programs » (Altbach et Knight, 2007: 15).

Les universités de classe mondiale (World-Class Universities)

On pourrait croire que les antennes universitaires sont les seules formes d'internationalisation existantes pour dénicher les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs à travers le monde (Wildavsky, 2010). Pourtant, il suffit de regarder autour de soi et de réaliser que la globalisation implique autant de changements locaux qu'internationaux. On parle désormais d'universités de classe mondiale, une expression tirée de l'anglais « World-Class Universities » (Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009). D'ailleurs, cette internationalisation des établissements d'enseignement supérieur qui se produit partout dans

le monde inquiète certains enseignants-chercheurs. Ils se demandent si cette identité internationale que se construisent les établissements d'enseignement supérieur ne se fait pas au détriment de l'identité nationale et/ou locale. Dans ce contexte, un établissement d'enseignement doit-il renoncer à ce qu'il « est » ou « a été » historiquement afin d'imiter le « moule international ». Ce sont des questions épineuses, mais il s'agit d'une préoccupation partagée par beaucoup d'enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés tant en France (surtout dans les écoles de commerce) qu'au Québec.

Extrait :

« Ça a changé tout. Ah tout, tout. Moi, je dis souvent pour décrire l'évolution que j'ai connue ici en 20 ans. Deux mots. L'un, c'est le mot internationalisation. L'autre, c'est le mot recherche. Et les deux sont liés. Nous ne sommes plus une école française. Franco-française. Nous sommes une école française, on va dire ancrée en France, mais qui a des dimensions internationales. Il suffit d'ailleurs de se balader dans les couloirs. Entre les couloirs que je connaissais il y a 20 ans et les couloirs que je vois aujourd'hui, c'est un monde ! Juste pour te donner un exemple, le programme de MBA était, il y a 20 ans quand j'ai commencé en 1991 : 80 % de Français, 20 % d'étrangers. Aujourd'hui, c'est 85 % d'étrangers et 15 % de Français. Et on a très peu de francophones. Ça, ça pose un autre problème, c'est-à-dire le maintien quand même d'une identité » ***(France - École - 56-60 - H – 23)***.

Mais quel est ce modèle d'université de classe mondiale ? En lisant sur le sujet, nous réalisons que ce modèle est en fait calqué sur les universités de recherche américaines (Research universities) qui depuis plusieurs années déjà se distinguent internationalement (Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009). D'ailleurs, aujourd'hui il suffit de jeter un coup d'œil aux classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur pour constater que ceux qui s'y illustrent sont pratiquement tous américains (Salmi, 2009). Évidemment, les institutions qui souhaitent participer à cette course dans les classements internationaux ou nationaux réalisent rapidement que la « recette gagnante » consiste à imiter les meilleurs, c'est-à-dire imiter les établissements du monde anglo-saxon, et plus précisément les universités de recherche américaines: « More than ever before, the Western research university is being replicated around the world by societies that have realized that the road to economic success runs through college campus » (Wildavsky, 2010: 40).

Une université de classe mondiale doit aussi être capable de former des diplômés de qualité qui seront à la fois appréciés et recherchés sur le marché. Cette demande permet de

repérer les diplômés les plus convoités par les employeurs pour leur savoir-faire et leurs capacités à être créatifs vis-à-vis des situations nouvelles. De bons diplômés, mais aussi de bons chercheurs, capables de publier dans les meilleures revues internationales de leur domaine, et capables de contribuer à l'innovation de la connaissance dans leur sphère respective (Salmi, 2009). Mais tout cela à quel prix ?

> « But what are the costs? Rankings inflate the academic arms race, locking institutions and governments into a continual quest for ever increasing resources. Alex Usher, in a 2006 article titled "Can our schools become world class?" in the The Globe and Mail, wrote that a significant world-class university is a $1b-a-year operation which needs to increase its overall funding by at least 40%. Very few societies or public institutions can afford this level of investment. Rankings are propelling a growing gap between elite and mass higher education, with greater institutional stratification and research concentration. Institutions which do not meet the criteria or do not have 'brand recognition' will effectively be under or de-valued » (Hazelkorn, 2007a).

À ce prix-là, les caractéristiques d'une université de classe mondiale sont : des diplômes très prisés par les employeurs, de la recherche de pointe et aussi la capacité de l'établissement à transférer la technologie, c'est-à-dire à faire le pont entre les développements en recherche et la société. Tout cela en plus d'offrir : « (a) high concentration of talent (faculty and students), (b) abundant resources to offer a rich learning environment and to conduct advanced research, and (c) favorable governance features that encourage strategic vision, innovation, and flexibility and that enable institutions to make decisions and to manage resources without being encumbered by bureaucracy. » (Salmi, 2009: 19-20).

Il existe trois principales stratégies qu'un pays peut employer afin de créer des universités de classe mondiale décrite par Jamil Salmi dans le rapport « *The Challenge of Establishing World-Class Universities* » qu'il a écrit pour la Banque Mondiale en 2009. La première stratégie que Salmi (2009) a identifiée est la stratégie « picking winners » (sélection des gagnants) qui consiste à identifier les meilleures universités et leur donner plus de ressources afin qu'elles puissent atteindre le niveau d'une université de classe mondiale. Toutefois, même si cette stratégie est la moins coûteuse, elle a tout de même des inconvénients. Par exemple, cette stratégie ne change pas la réputation d'une université à court terme au niveau de l'attractivité internationale de l'institution. De plus, souvent ces institutions qui se distinguent des autres ont développé une culture organisationnelle très riche et forte; ce qui

augmente leur défi pour s'adapter et ainsi faire face à la concurrence mondiale en adaptant les standards internationaux qui ne sont pourtant pas toujours compatibles avec les anciennes pratiques et avec l'ancienne culture interne de l'institution. Pour réaliser cette stratégie, la direction de l'établissement concerné devra mettre beaucoup d'effort dans la relation avec les différents groupes d'intérêt (enseignants-chercheurs, étudiants, gouvernement, etc.) en prenant le temps de leur communiquer l'idée du projet et aussi de consulter les individus pour connaitre leur opinion par rapport à cette idée (Salmi, 2009).

La seconde stratégie que nous présente Salmi (2009) est celle que l'on voit en France et en Allemagne qui consiste à regrouper les établissements d'enseignement supérieur afin de créer des synergies entre eux, notamment au niveau de la recherche et des ressources. Ces regroupements feront croitre la productivité de connaissance scientifique des chercheurs et des équipes de chercheurs, ce qui n'aurait jamais été possible si chacune des universités d'un pôle d'excellence ou d'un centre d'excellence s'était contentée de travailler seule. Cette stratégie de regroupement s'appelle « hybrid formula » (la formule hybride). Elle permet aussi de concentrer les talents et la recherche, ce qui augmente son attractivité pour les chercheurs nationaux et internationaux ainsi que les étudiants locaux ou étrangers. Néanmoins, elle a aussi quelques désavantages. Par exemple, elle est plus coûteuse à mettre sur pied que la première stratégie et les enseignants-chercheurs peuvent résister à ce changement, ce qui peut compromettre l'exécution du projet. Étant donné que le regroupement se fait à partir d'universités qui existaient déjà, l'un des plus grands défis sera de créer une identité commune et une culture organisationnelle suffisamment forte afin d'éviter que les établissements d'enseignement ne soient qu'un regroupement de « papier »; et s'entendre donc sur des normes communes afin qu'elles développent leurs cadres d'action communs et ainsi commencer à partager une même histoire.

La troisième et dernière stratégie suggérée par Jamil Salmi (2009) de la Banque Mondiale est de créer des universités de classe mondiale à partir de la case de départ « clean-slate approach ». Évidemment, cette stratégie est à la fois la plus coûteuse et la plus difficile. Comment convaincre les gens sur le territoire national et à l'international qu'un établissement nouvellement créé est de classe mondiale puisqu'il est peu connu des chercheurs, des étudiants et n'a pas encore fait ses preuves? Toutefois, malgré ces « barrières à l'entrée », cet établissement d'enseignement supérieur a la possibilité de créer son histoire, sa culture organisationnelle, de mettre sur pieds des mesures incitatives qui vont dans le sens de sa

philosophie. C'est la possibilité de concevoir une institution qui sera mondialement connue et qui n'aura presque pas de lien avec la bureaucratie des universités qui existent depuis plus longtemps. Elle devra faire de nombreux efforts de « marketing » de l'institution pour la faire connaitre et bâtir une réputation qui fera rêver plus d'un chercheur ainsi que les étudiants.

Extrait :

« Enfin, je pense qu'on peut vivre très heureux sans être dans une institution top mondial, etc. alors pour l'instant, les institutions ont tendance à vouloir jouer exactement le même jeu. C'est ça que je pense, qui n'est pas tenable. Je pense qu'au bout d'un moment, il va y avoir une différence. Un classement qui va se stabiliser, donc on va savoir à peu près où on est. Et puis donc, adapter les ambitions. Et puis une différenciation, je crois qu'il y aura une différenciation. Voilà, quoi. Mais c'est vrai que, bon, c'est vrai que pour ceux qui rentrent dans le métier aujourd'hui, c'est nettement moins simple. Nettement moins sympa. L'environnement est moins gentil, quoi. Et le plus dur. Il est plus compliqué et il est plus dur. Il est plus… Les récompenses sont plus fortes. Les récompenses sont bien plus fortes, mais l'environnement est plus dur » **(France - École - 51-55 - H – 26)**

On peut donc dire qu'il existe plusieurs niveaux d'établissements d'enseignement supérieur ayant chacun leurs caractéristiques créant ainsi des niveaux de compétition différents. Par exemple, les meilleurs établissements d'enseignement supérieur d'un pays peuvent essayer de se distinguer dans les classements internationaux en se concentrant sur la recherche. Tandis que pour les établissements en régions ou ceux qui sont plus éloignés des grands centres, ils chercheront plutôt à desservir les étudiants locaux :

> « As with other service industries, not every nation needs comprehensive world-class universities, at least not while more fundamental tertiary education needs are not being met. World-class research institutions require huge financial commitments, a concentration of exceptional human capital, and governance policies that allow for top-notch teaching and research. Many nations would likely benefit from an initial focus on developing the best national universities possible » (Jamil, 2009: 13).

Ainsi pour la majorité des établissements d'enseignement aux États-Unis, en France ou au Canada, les classements internationaux ne les concernent tout simplement pas. Ils chercheront plutôt à délivrer des formations de qualité en fonction des besoins régionaux, faire de la recherche sans toutefois en faire le coeur du métier de l'établissement et sans

jamais oublier la facette de l'enseignement (ex. : développer de nouveaux cours). Ils se donneront comme principaux objectifs d'être accessibles aux étudiants locaux et d'offrir des cours de qualité répondant aux besoins de la région. Cette diversité d'institutions au sein d'un pays est d'ailleurs encouragée par la Banque Mondiale (Salmi, 2009).

Les plus grands joueurs internationaux dans l'enseignement supérieur : des anciens bien établis et des nouveaux très dynamiques

La Chine

La Chine accueille plus de 200 000 étudiants étrangers par année qui proviennent surtout de l'Est et du Sud-Est de l'Asie. (Wildavsky, 2010: 38). Mais la Chine ne veut pas « uniquement » attirer les étudiants étrangers dans ses universités. Elle veut désormais mettre sur pied un groupe d'universités chinoises d'« élite » qui se distingueraient par leur qualité et qui pourraient facilement concurrencer les meilleures universités internationales. Bref, la Chine souhaite créer des universités de classe mondiale. Évidemment, comme beaucoup de pays européens ou nord-américains, la Chine ne pourra pas transformer en université de classe mondiale chacune de ses universités sur son territoire. Elle va plutôt créer un groupe d'universités élite qui se distingueront et où elle pourra investir davantage. Des universités qui attireront les meilleurs étudiants de Chine, d'Asie et du monde entier :

> « China has long been the largest exporter of students in the world and, after India, the second-largest of students to the United States. With demand for Western degrees high among Chinese students, it has also become home to many satellite campuses and partnerships with foreign universities. Now it exemplifies all three main forms of campus globalization: in addition to the first two forms, the world's most populous nation is embarking on a plan to create homegrown excellence, boosting enrollment throughout its higher education system and singling out a group of universities to receive significant extra funding and attention, all in hope of creating a group of world-class institutions » (Wildavsky, 2010: 71).

En Chine, la volonté des dirigeants politiques est d'avoir des universités capables de jouer le rôle d'un levier économique et social afin de produire un capital humain de grande qualité, notamment en sciences et en technologie afin d'augmenter la compétitivité de l'économie nationale. Pour ce faire, en 2009, le gouvernement a sélectionné les universités

chinoises les plus performantes pour créer le groupe qu'on appelle C9. Avec l'amélioration globale des universités chinoises combinées à la création d'un groupe d'universités d'élite s'inscrit aussi la volonté de rapatrier les Chinois travaillant à l'étranger. Ce sont souvent des travailleurs spécialisés hautement qualifiés. Entre 1978 et 2005, 770 000 étudiants chinois ont étudié à l'étranger, mais seulement 25 % sont revenus travailler en Chine (Wildavsky, 2010: 72). Cette politique qui cherche à inverser l'exode des cerveaux, plus communément appelé en anglais « reverse brain drain », et aussi fait dans l'objectif d'augmenter la compétitivité économique de la Chine. Dans le but d'attirer les enseignants-chercheurs chinois qui enseignent à l'étranger, le pays est même prêt à offrir des primes salariales et de placer les meilleurs d'entre eux dans ses neuf universités d'élite. Depuis 1998, près de 800 enseignants-chercheurs chinois sont revenus dans les universités chinoises (Wildavsky, 2010: 72).

De plus, la Chine dans sa volonté de vouloir performer au niveau international en recherche universitaire fait pression sur les enseignants-chercheurs afin que ceux-ci publient dans les meilleures revues internationales de leur discipline. Par exemple, certaines universités vont jusqu'à demander de publier trois articles dans des revues internationales pour que les enseignants-chercheurs puissent conserver leur emploi. D'autres ont choisi d'arrêter de donner l'agrégation (*tenure)* à leurs enseignants-chercheurs afin de créer un climat plus compétitif qui poussera les enseignants-chercheurs à publier davantage afin de se distinguer du lot. Même si ces pratiques peuvent sembler excessives, la Chine est de plus en plus compétitive en termes de productivité scientifique tandis que les États-Unis et l'Europe voient leurs performances décliner. Actuellement, les universités chinoises sont sur le point de dépasser les États-Unis en nombre de doctorants diplômés de leurs universités en sciences et en ingénierie. Entre 1999 et 2005, le nombre d'étudiants inscrits en premier cycle universitaire (undergraduates) est passé de 830 000 à 3.1 millions (Wildavsky, 2010: 72). Les efforts de la Chine se font donc à tous les niveaux :

> « Boosting mass access while aiming for academic excellence has paid dividends beyond research citations. China has become a major destination for overseas students, both in the region and around the world. In fact, contrary to its image as a primarily a source of students for other nations, China now takes in more students from overseas than it sends abroad. […] Already in 2007, China ranked sixth in the world – after United States, Britain, France, Germany, and Australia – in its enrolment of foreign students. » (Wildavsky, 2010: 72-73).

Auparavant, la langue chinoise était une réelle barrière pour les étudiants étrangers ne parlant pas cette langue. Aujourd'hui, une des raisons qui expliquent l'attrait de la Chine comme destination d'études est la création de programmes entièrement en anglais en ingénierie ou en gestion. Même si ce mouvement d'éducation de masse est assez récent en Chine, il est indéniable qu'il ne cesse de surprendre par la vitesse à laquelle le pays a réussi à tout mettre en place. Par exemple, entre 1990 et 2010, il y a 20 fois plus de programmes de MBA en Chine qu'en 1990, (182 v 9), faisant ainsi passer le nombre d'étudiants admis de 94 en 1990 à 30 000 en 2010 (Cheng et Yang, 2010). La Chine voulait former rapidement beaucoup de cadres, donc elle a tout simplement copié le MBA américain (Cheng et Yang, 2011). D'ailleurs, cette concurrence internationale entre les MBA peut faire oublier l'importance de la dimension locale de l'enseignement et des connaissances. Le contexte a toujours été important dans l'étude de la gestion; donc simplement « importer » un enseignement des États-Unis qui a fait ses preuves pour la gestion américaine n'a aucune garantie de succès en Chine : « the success and sustainability of MBA education in China ultimately relies on the local roots combined with global visions to meet the challenges looming ahead. Direct transplanting of others' practices may cause serious drawbacks (Yang et al., 2006).

Ce faisant, exception faite des neuf universités d'élite (C9), on peut craindre que l'expansion trop rapide du système d'enseignement supérieur chinois puisse diminuer la qualité générale de l'enseignement supérieur en Chine. Et si les universités chinoises veulent demeurer compétitives au niveau international et continuer à attirer les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs, elles devront garantir la liberté académique. Cela peut paraître évident d'un point de vue occidental, mais cela est loin de l'être en Chine puisqu'encore aujourd'hui la censure est pratiquée sur Internet. Il faudra donc attendre encore quelques années, certains disent 10 ans ou une génération avant de voir une nette amélioration du point de vue de la liberté académique accordée aux enseignants-chercheurs en Chine (Wildavsky, 2010).

L'Inde

L'Inde veut aussi se tailler une place dans cette grande compétition globale de l'enseignement supérieur même si elle démontre une progression beaucoup plus lente que la

Chine dans ses efforts (Wildavsky, 2010). Ainsi, malgré sa population importante et la liberté d'expression, elle n'a réussi à mettre sur pied qu'un très petit nombre de bonnes institutions. Aucune n'a réussi à se tailler une place parmi les 100 premières dans les classements internationaux (Wildavsky, 2010).

L'État indien veut surtout encourager les établissements d'enseignement à former des ingénieurs. Néanmoins, l'Inde se heurte à un problème de pénurie d'enseignants-chercheurs aptes à enseigner dans un établissement d'enseignement supérieur. Cette situation s'explique par le fait que les débouchés dans l'industrie sont beaucoup plus intéressants du point de vue de la rémunération que dans les universités indiennes. Cette situation est assez préoccupante, car environ un poste sur quatre est toujours vacant et qu'en plus la moitié des enseignants-chercheurs dans les universités ne possèdent pas de maîtrise ou de doctorat. Cette situation de pénurie constante fait que les enseignants-chercheurs doivent dispenser leurs cours à des classes surpeuplées (Wildavsky, 2010). Cette situation combinée à un salaire beaucoup plus bas que dans l'industrie rend la profession d'enseignant-chercheur beaucoup moins attrayante et fait qu'aggraver la situation. Pour faire face à ce problème, le gouvernement de l'Inde a décidé de créer un programme d'aide afin d'améliorer son système d'enseignement supérieur, et créer un réseau d'élite composé de 30 universités de classe mondiale. Un immense défi qui ne semble pas faire peur au gouvernement indien : « The central government has pledged $2.22 billion toward its higher education effort, to be earmarked for everything from building twelve new central universities to raising faculty salaries by as much as 70 percent » (Wildavsky, 2010 : 77).

Cependant, comme pour la Chine, ce n'est pas seulement avec d'importants investissements sur une courte période de temps que le système d'enseignement supérieur indien changera complètement. Il faut toujours garder en tête l'influence du contexte socioculturel et socio-politique. Cette forte demande d'enseignants-chercheurs ne réglera pas la pénurie permanente qui existe déjà. Et aussi, dans sa volonté d'augmenter le nombre d'institutions, notamment le nombre d'instituts de technologie (IIT), l'Inde doit faire attention à ne pas diminuer la valeur des diplômes des instituts qui se sont toujours bien distingués par leur prestige et leur faible taux d'acceptation, soit 8000 places disponibles pour 320 000 demandes d'admission (Wildavsky, 2010 : 78).

Aussi, comme tous les pays, l'Inde devra accepter l'idée d'avoir différents niveaux de qualité dans ses universités, c'est-à-dire de renoncer à la volonté de traiter également les universités sur son territoire. Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, par rapport à la Chine, l'Inde se distingue par la liberté d'expression qu'elle accorde aux enseignants-chercheurs dans ses universités.

La Corée du Sud, Singapour et l'Arabie Saoudite

De nos jours, la Chine et l'Inde ne sont pas les seuls pays qui souhaitent améliorer leur situation et leur part de marché de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, la Corée du Sud, Singapour et Arabie Saoudite se distinguent aujourd'hui par leurs efforts afin de rattraper les pays occidentaux, voire les dépasser à une plus longue échéance.

En 2007, la Corée du Sud constatait que plus de 220 000 étudiants coréens s'envolaient à l'étranger afin de suivre un programme universitaire, un nombre qui a doublé en 10 ans (Wildavsky, 2010). Afin d'offrir un maximum d'opportunités aux étudiants locaux, la Corée du Sud s'est entendue avec plusieurs universités étrangères de haut niveau afin que celles-ci installent des antennes universitaires sur son territoire, telles l'université de l'État de New York et l'université de l'État de la Caroline du Nord. Aussi, l'anglais sera de plus en plus utilisé pour les cours afin de préparer les étudiants à affronter une économie globalisée où l'anglais est désormais la *lingua franca* en affaires et aussi en recherche. Tout comme la Chine, le fait d'offrir des programmes d'études en anglais lui permettra d'attirer des étudiants étrangers qui ne parlent pas le coréen. La Corée du Sud a amorcé en janvier 2008 un programme s'étalant sur cinq ans qui prévoit verser 800 millions de dollars aux établissements d'enseignement supérieur afin de créer des universités de classe mondiale et d'attirer des enseignants-chercheurs étrangers.

Singapour compte, pour sa part, accueillir d'ici 2015 plus de 150 000 étudiants étrangers. En 2005, le gouvernement souhaitait voir s'installer 10 antennes universitaires, mais leurs attentes furent dépassées en atteignant 16 universités. Parmi les plus connues, il y a l'Insead, l'université de Chicago, l'université Carnegie Mellon et l'université John Hopkins (Wildavsky, 2010 : 82). Désormais, ce sont plus de 90 000 étudiants étrangers provenant de 120 pays différents qui choisissent d'étudier à Singapour (Wildavsky, 2010 : 83). Un des

défis rencontrés par l'Inde, la Chine et la Corée du Sud existe aussi à Singapour, c'est-à-dire la difficulté de recruter des enseignants-chercheurs internationaux de haut calibre. En fait, tous ces pays doivent souvent augmenter le salaire afin d'attirer de tels enseignants-chercheurs. Un autre défi pour Singapour est d'assurer la liberté d'expression à ses enseignants-chercheurs, ce qui demeure pour l'instant un problème sans solution évidente.

Mais au-delà de la Chine, de l'Inde, de la Corée du Sud et de Singapour, il y a l'Arabie Saoudite; celle-ci les surpasse toutes dans la volonté de créer des universités de classe mondiale. Si on a souvent associé l'Arabie Saoudite au pétrole, sa grande richesse naturelle, le roi souhaite désormais investir dans l'éducation pour l'avenir du pays, car les réserves de pétrole ne sont évidemment pas illimitées. Ce faisant, en 2009, la King Abdullah University of Science and Technology (KAUST) a ouvert ses portes. Cette institution d'enseignement a de très grandes ambitions, notamment celle d'être identifiée comme une université de classe mondiale.

Le roi Abdullah a investi personnellement 10 milliards de dollars dans ce projet et il espère qu'avec le temps, cela atteindra 25 milliards de dollars faisant ainsi de KAUST la deuxième plus riche université du monde juste après Harvard qui a, quant à elle, un capital de 35 milliards de dollars (Vinokur, 2008 : 16 ; Wildavsky, 2010 : 85). Le roi Abdullah s'est également assuré que l'université ne soit pas sous la gouverne du ministère de l'Éducation nationale, car par le passé celui-ci a démontré son incompétence en la matière; ce qui serait attribuable à sa lourde bureaucratie. Ce faisant, c'est une compagnie pétrolière, Aramco, qui en assure la gestion. De plus, de solides partenariats internationaux ont été mis en place en sciences et technologies. Notamment avec l'université du Texas à Austin, l'université de Berkeley en Californie, l'université de Stanford, l'université de Cambridge et l'Imperial College de Londres (Wildavsky, 2010 : 85).

Le plus grand défi pour KAUST est d'attirer d'éminents chercheurs internationaux afin de solidifier ses bases pour créer une université de classe mondiale. Évidemment, à première vue, avec un tel budget, il ne devrait pas y avoir de problème pour y arriver. Toutefois, le principal obstacle demeure la liberté d'expression même si le roi Abdullah semble vouloir faire des efforts afin de changer les choses. :

> « At the university of California, Berkeley, for instance, a number of faculty members expressed worries about whether academic freedom could really

> be possible in Saudi Arabia and also voiced concerns about treatment of women, gays, and Israelis in kingdom not famous for religious or social tolerance (Wildavsky, 2010 : 87).

L'Allemagne

Ce ne sont pas seulement les universités en Asie et au Moyen-Orient qui ont connu des changements. Si pour certaines, les choses se sont améliorées, pour d'autres, les choses se sont dégradées. C'est malheureusement le cas de l'Allemagne. Le pays qui a inspiré une multitude de nations par son système universitaire « humboltdien » a connu des débats à ce sujet.

En effet, les étudiants étrangers préfèrent désormais les États-Unis à l'Allemagne (Hazelkorn, 2009 ; Wildavsky, 2010). Une des raisons expliquant cette situation est que les universités allemandes d'élite sont devenues des universités de masse. Et l'égalité entre toutes serait en partie la cause de la chute de la compétitivité du système d'enseignement supérieur en Allemagne. En fait, il y a trop d'étudiants et pas suffisamment d'enseignants-chercheurs pour les encadrer. Depuis les années 80, il y a une diminution significative tant dans la qualité que le nombre des inscriptions dans les universités allemandes. En 2008, il y avait 88 universités pouvant délivrer des Ph.D, ce qui était beaucoup trop, selon Daniel Fallon, auteur d'un livre sur les universités allemandes (*The German University, 2008)* : « the most obvious was the tenacity of adherence to the idea that a German university must be the same wherever it was located, offering essentially the same full range of study, by faculty who were treated essentially the same everywhere » (Fallon, 2008 cité par Wildavsky, 2010 : 89).

Le gouvernement allemand a depuis réagi en sélectionnant six universités qui avaient le meilleur potentiel pour devenir des universités de classe mondiale. Il a aussi été décidé d'investir plus de 19 milliards de dollars dans le système d'enseignement supérieur au niveau de la recherche et des programmes de doctorat. Cet effort a été appelé « *Excellence Initiative* » et vise à créer une compétition entre les universités afin que les meilleures obtiennent plus de financement : « The process for awarding performance-based funds to German universities is both highly competitive and explicitly intended to subject the federal republic's campuses to global standards » (Wildavsky, 2010 : 90). Bref, le gouvernement allemand cherche à créer une émulation en utilisant la concurrence comme outil.

L'initiative d'excellence ("*exzellenzinitiative"*) mise de l'avant par le gouvernement allemand remet en question l'égalité qui a longtemps régné entre les universités. (Hazelkorn, 2009 ; Wildavsky, 2010). L'Allemagne souhaitait avoir de « très » bonnes universités partout sur son territoire, mais aujourd'hui, cela est devenu tout simplement impossible. Les centres d'excellence sont donc une façon d'essayer de créer des universités de classe mondiale, capables de faire face à la concurrence internationale. C'est donc tout un système idéologique et de valeurs qui doit changer ; un système où l'égalité prédominait. Les étudiants allemands devront se déplacer pour étudier dans les meilleurs établissements d'enseignement de leur pays. Les universités allemandes devront trouver des moyens d'attirer plus d'enseignants-chercheurs étrangers. Malgré tout, les étudiants étrangers continuent d'affluer vers l'Allemagne puisque celle-ci est la troisième destination la plus populaire chez les étudiants étrangers après les États-Unis et le Royaume-Uni, et ce, même si aucune de ses universités ne se distingue dans le top 50 des deux classements internationaux les plus connus, celui de Shanghai et du Times (Hazelkorn, 2009).

La France

La tendance de considérer toutes les universités « également » est aussi présente en France. Pour rester concurrentielle à l'international, la France cherche, comme l'Allemagne, à améliorer sa situation en créant des pôles d'excellence (regroupement d'universités et d'écoles), en augmentant leur autonomie financière et leur compétitivité à l'international ainsi que leur productivité en recherche. Les centres d'excellence sont en quelque sorte en concurrence les uns avec les autres afin d'obtenir le maximum de fonds pour la recherche; il met ainsi en marche un modèle universitaire, proche du nouveau modèle allemand au sein duquel la compétition est davantage une source de qualité que peut l'être l'égalité : « As in Germany, opponents raised the specter of the eventual privatization of universities, while supporters of the new regime maintained that adherence to the principle of equality for all had in fact translated into mediocrity for all » (Wildavsky, 2010 : 91).

La France n'a toutefois pas uniquement des universités. Elle possède un double système composé également de grandes écoles de calibre international et de très haute qualité; ce qui les différencie beaucoup de la majorité des universités qui ont plus de

difficultés à s'internationaliser et à rester compétitives, mais certaines réussissent tout de même très bien.

En gestion, selon Pras et al. (2010) qui ont fait une étude pour la FNEGE, ce sont plus de 4000 enseignants-chercheurs qui sont dans les IAE, écoles de commerce, université et IUT. Au niveau des étudiants, selon la même étude, ils constituent 15% de tous les étudiants et au niveau Master, la FNEGE l'évalue à 15 à 20% du total des étudiants de ce niveau :

> « Sur l'ensemble des SHS (sciences humaines et sociales), les formations en économie et gestion représentent plus de 138 000 étudiants globalement sur environ un million. En Master, le chiffre est de 60 000 sur les 320 000 étudiants inscrits. Les IAE forment près de 40 000 étudiants en gestion. Il convient d'ajouter 80 000 étudiants en gestion en IUT, ainsi que les formations spécifiques en comptabilité par exemple. Dans les Grandes Écoles de gestion, on compte environ 100 000 étudiants en incluant les cursus post-bac ».

Un des cas de figure en France est Sciences-po qui offre désormais des cours dans une multitude de langues autres que le français. Des cours en anglais, en allemand, en espagnol, en portugais, etc. 40 % des étudiants qui y sont inscrits viennent de l'étranger et plus de 15 langues y sont enseignées. Certaines personnes reprochent à Sciences-po de s'être américanisée, c'est-à-dire qu'elle essaierait d'imiter les grandes institutions internationales américaines. Richard Descoings, président de Sciences-po de 1996 à 2012, disait dans une entrevue son opinion sur la réticence à utiliser l'anglais dans l'enseignement supérieur en France :

> « English is not a foreign language – it is *the* international language […] When I go to Germany and I meet my colleagues, the presidents of the German universities, we speak English. We have to stop saying that English is *one* of the languages. It is *the* language of international exchange: commercial, military, and also intellectual and scientific. […]. When a professor says that one thinks in the language that one speaks, does he say that really out of conviction? Or is it a way of escaping being read, and thus criticized and evaluated. » (propos recueillis par Wildavsky, 2010: 93-94).

Ainsi, Sciences-Po explique sa décision de s'internationaliser par le fait de vouloir mieux préparer ses étudiants à affronter la réalité économique d'aujourd'hui, c'est-à-dire une économie mondialisée. Pour ce faire, elle a créé un partenariat entre la London School of Economics à Londres et la Columbia University of International and Public Affairs et ainsi renforcer sa présence à l'international et surtout dans le monde anglo-saxon (Wildavsky,

2010). La direction de Sciences-Po considère aussi que les échanges étudiants permettent de mieux faire connaître l'école aux étudiants étrangers partout où les étudiants de Sciences-Po ont étudié. Chaque étudiant se transforme en ambassadeur et démontre par la qualité de son travail, la qualité de Sciences-Po. Bref, tout ça crée un énorme « réseau d'excellence » liant les étudiants de Sciences-Po à travers le monde. Cela explique aussi la raison pour laquelle il y a beaucoup d'institutions dans le monde qui voudrait un partenariat avec Sciences-Po. Mais l'école désire choisir les meilleurs partenaires stratégiques possible comme la *London School of Economics.* Désormais, on connaît Sciences-Po jusqu'en Inde (Wildavsky, 2010).

L'Économie et l'enseignement supérieur dans le monde

Cette concurrence mondiale entre les diverses institutions n'est pas uniquement pour le prestige des universités ou d'un pays. Par exemple, la possibilité qu'aurait un pays de se vanter d'avoir une université de niveau mondial ne justifie en aucun cas l'investissement majeur qui se fait actuellement partout sur la planète dans l'enseignement supérieur. Notamment par les subventions gouvernementales, mais aussi de plus en plus de subventions venant d'organisations privées. En fait, on s'attend à ce que les universités créent de nouvelles technologies, des innovations, dans tous les domaines afin d'assurer une prospérité économique aux pays. Et la meilleure façon d'y arriver pour chaque pays est d'assurer une formation de haut niveau et de qualité aux étudiants (Salmi, 2009). Ainsi, l'enseignement supérieur de qualité permet à l'économie d'un pays de demeurer compétitive en développant les compétences, les expertises et les savoirs dispensés à une main-d'œuvre qui pourra dès lors se distinguer par sa capacité à s'adapter à différentes situations grâce à l'émergence d'idées innovantes (Salmi, 2009). Bien sûr, la possibilité d'attirer des cerveaux étrangers et de les « garder » est aussi un défi qui intéresse les organismes subventionnaires publics ou privés :

> « "To a certain extent, we are victims of our success", said Jan Sadlak, director of the UNESCO – European Centre for Higher Education, at an October 2008 conference on world-class universities hosted in Shanghai by Shanghai Jiao Tong University. "Higher education became too important to be left just to academics – and also has a very important role in the innovation chain". The results, said Sadlak […] : "Companies, universities, research centers, and whole countries are in pursuit of and trying to attract the best brains" (Sadlak cité par Wildavsky, 2010: 95).

Parler de la concurrence internationale des universités peut donner l'impression que les établissements d'enseignement jugés comme les meilleurs changent d'une année à l'autre, voire d'une décennie à l'autre. En réalité, c'est très stable dans le temps. Comme nous l'explique un économiste de l'université George Mason :

> « A look at lists of top U.S. universities in 1900, 1920, and 1940, he contends, when compared to today's top schools, shows "basically no change" outside the growth of some elite institutions in California. "The lack of turnover is remarkable. If you compare what's in the Dow [Jones Industrial Average], it's totally different » (Tyer Cowen, Juin 2009 propos recueillis par Wildavsky, 2010: 96).

Évidemment, avec les universités de classe mondiale qui émergent un peu partout, cette situation de stabilité a probablement changé même pour un pays comme les États-Unis. Il faut comprendre qu'au départ le système d'enseignement supérieur était presque uniquement national et très souvent géré par le gouvernement ou par des institutions proches du gouvernement qui se distinguaient par leur stabilité. Cependant, l'ouverture des frontières de l'enseignement supérieur est souvent liée à la volonté des gouvernements des pays occidentaux de progressivement diminuer leur aide financière versée aux universités puisque dans certains pays les étudiants étrangers paient le plein prix des études, voire plus, comme au Royaume-Uni. Tandis que dans les pays émergents, les gouvernements font des investissements colossaux afin de créer des pôles d'élite de calibre international.

> « Globalisation is bringing about greater convergence, but HEIs [Higher Education Institutions] are fixtures of their state and national policy – and their (re)actions reflect those ambitions and value systems. In many instances, rankings are used as a policy instrument to direct or inform initiatives or as a quasi-funding mechanism. A common approach is to concentrate resources in a small group of elite universities which can compete head-to-head with top ranked US institutions. Size matters in this strategy; many government initiatives are aimed at encouraging mergers between institutions, or between institutions and other autonomous agencies, e.g. research institutes or hospitals. But there are alternative policy options as the case studies reveal. » (Hazelkorn, 2009: 19).

Cela nous démontre que désormais les cartes de l'enseignement supérieur sont en train d'être redistribuées et il est fort probable que cela va entraîner d'autres configurations de pôles plus prestigieux à terme. Cependant, il faut demeurer réaliste. Une université comme Harvard est le résultat d'une multitude de variables, telles que le contexte, la culture américaine, l'histoire, etc. Il est donc peu probable que les universités émergentes puissent atteindre en quelques années le niveau de Harvard, mais une chose est certaine c'est que ces

institutions qui participent à la course des universités de classe mondiale dans les classements internationaux doivent rappeler aux universités les plus prestigieuses du monde anglo-saxon que tout n'est pas encore joué !

Extrait :

« Enfin c'est assez marrant parce que il y a beaucoup de gens à l'extérieur qui ont l'image de l'univers académique comme des univers où il ne se passe pas grand-chose, etc. nos institutions ont connu des changements stratégiques majeurs parce que ce n'est plus du tout la même chose en l'espace de 10-15 ans. Donc l'internationalisation… Un, l'exposition à l'international, c'était le fait de… Moi, quand je suis arrivé, on se comparait à qui ? On se comparait à une ou deux institutions du même niveau. C'était tout… Rien. Aujourd'hui, on se compare à potentiellement 100 ou 200 institutions. On est comparé potentiellement à 200 institutions dans le monde. Et puis, ça ne va pas s'arranger. Donc voilà, ça, c'est quand même… Et ça, ça apporte plein de choses négatives, mais ça apporte plein de choses positives, c'est indéniable. Ça nous a remis en question. … On a plein de choses qui ont été changées. Ouais, donc ça c'est clair » ***(France - École - 51-55 - H – 26)***.

Pour se distinguer à l'international, les établissements d'enseignement supérieur utilisent aussi de plus en plus les classements internationaux et les accréditations afin d'attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs enseignants-chercheurs. C'est ce que nous allons voir maintenant.

Chapitre III

Les classements internationaux

"Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted"

(A. Einstein)

"Many university presidents consider getting a higher ranking position for their university as the main goal of their presidency, even though they know that the pursuit of rankings can have negative side effects".

(Shin et Toutkoushian, 2011: 12)

Classements internationaux

Depuis longtemps l'enseignement supérieur est considéré comme une question nationale (Ramirez, 2006), voire régionale comme au Canada où le système d'éducation comprenant les universités est géré par les provinces au niveau du ministère de l'Éducation[6], mais cette situation a rapidement changé avec la concurrence internationale des établissements d'enseignement et l'arrivée des classements internationaux.

Il y a à peine 30 ans, personne n'aurait pu penser à l'internationalisation des activités de l'enseignement supérieur tel que l'on peut la vivre aujourd'hui (Marginson et Wende, 2007). Dans un monde qui ne cesse de se « globaliser », les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur s'ajoutent à la liste de tous les autres types de classements qui intéressent les établissements d'enseignement, les enseignants-chercheurs et les étudiants (Hazelkorn, 2007b).

[6] Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec s'appelle « Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport »

En fait, on réalise que les classements internationaux ne se limitent plus nécessairement à une question de « classement ». Ils deviennent de plus en plus centraux dans la définition des stratégies des établissements. Ils vont influencer le style d'enseignants-chercheurs recrutés et redéfinir la notion fondamentale de qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au niveau mondial. Ils deviennent des facteurs clés par l' influence qu'ils exercent sur l'enseignement supérieur à tous les niveaux : que ce soit en matière de politiques d'éducation, de choix d'institution d'enseignement pour les étudiants et les enseignants-chercheurs, de financements publics et privés, etc.; cela élargit par la même le rôle et la scène des activités de l'enseignement supérieur qui dépasse les frontières et joue un rôle de plus en plus important pour l'économie du pays ou de la région si le pays réussit à se distinguer dans cette course aux étoiles, aux accréditations et aux classements : « Preoccupations about university rankings reflect the general recognition that economic growth and global competitiveness are increasingly driven by knowledge and that universities play a key role in that context. » (Salmi, 2009:1)

En 2009, il existait déjà plus de 33 classements différents dans plus de 40 pays à travers le monde pour l'enseignement supérieur (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Wildavsky, 2010 ; Marginson, 2007c). Ces classements peuvent être créés par des journalistes, par des agences gouvernementales, des journaux, des revues ou des établissements d'enseignement (Wildavsky, 2010 ; Hazelkorn, 2007a); ce qui explique aussi leur influence et leur rôle dans l'opinion des étudiants et des universitaires depuis les années '90 (Hazelkorn, 2007 b).

> ***Extrait*** *:*
>
> *« C'est quand même bizarre que des journalistes qui sont étrangers à la communauté soient devenus les censeurs. C'est un peu comme les agences de notation dans le monde l'économie. On les dénonce et en même temps on se plie. Et dès qu'elle dégrade « aïe aïe aïe ».* ***(France - Université - 51-55 - H – 32)***

Plusieurs universitaires dénoncent d'ailleurs le fait que les classements nationaux ou internationaux sont souvent faits par des journalistes (Wildavsky, 2010). Selon eux, les classements seraient mieux reçus s'ils étaient le produit d'organismes gouvernementaux ou d'organismes publics internationaux (Hazelkorn, 2007b). Malgré tout, ils continuent d'influencer les décisions des différents dirigeants des institutions d'enseignement (Gingras, 2008):

> « Rankings are both a manifestation and an engine of the competitive global higher education market. Because of the close correlation between rankings and reputation, governments are using rankings as a policy instrument while institutions are using rankings as a management tool. Institutions at all levels in the selectivity game are devoting resources to activities related to improving institutional position, including recruiting students who will be assets in terms of maintaining and enhancing rank. *Excellence initiatives in Germany, Russia, China and France are policy responses to rankings.* The pace of higher education reform is likely to quicken in the belief that more elite, competitive and better institutions are equivalent to being higher ranked » (Hazelkorn, 2007a. C'est nous qui soulignons).

Usher et Savino (2007) ont, eux aussi, remarqué que les classements nationaux ou internationaux sont souvent laissés à l'initiative d'une entreprise de publication (presse et/ou revue) non académique, tels que *The Economist*, *Financial Times*, *Business Week* et *Wall Street Journal*. Pour ces deux auteurs, la raison pour laquelle ce sont surtout des entreprises « à but lucratif » qui sont à la base des plus importants classements s'explique par le fait que créer un classement prend énormément de temps et nécessite des ressources considérables et seule une entreprise privée pouvait s'en charger avec l'espoir de rentabiliser son investissement; d'où l'importance que les médias en parlent : « In many cases, the effort required to collect, collate and analyze the data required to produce the rankings is so great that their production on anything but a commercial basis is probably impossible » (Usher et Savino, 2007 : 256).

Ainsi, l'incapacité des établissements d'enseignement et des gouvernements à créer un classement international a permis à un modèle d'affaires « rentable » de se développer afin de combler le manque d'information dans un monde où la concurrence entre les établissements d'enseignement devient internationale, et donc de plus en plus difficile à comprendre pour les étudiants, les employeurs potentiels et les groupes d'intérêts (Usher et Savino. 2007 ; Hazelkorn, 2007b). C'est comme si le marché de l'information venait se mettre au service de l'enseignement supérieur. Toutefois, n'y a-t-il pas un risque que les intérêts de l'organisme privé à la base d'un classement finissent par passer avant la rigueur dans la collecte et l'analyse des données ? D'où l'importance de demander aux responsables de ces classements de bien expliquer leur méthodologie afin de toujours s'assurer de la légitimité des résultats.

Dans une société mondiale où les moyens de communication sont omniprésents, les classements internationaux deviennent des outils capables de construire ou d'anéantir des réputations. Dès lors, ils doivent être manœuvrés prudemment. C'est pour ces raisons qu'ils sont à la fois craints et très attendus chaque année par les institutions d'enseignement. Surtout celles qui font des efforts dans le but d'améliorer leur position dans ces classements (Usher et Svavino, 2007).

Avec l'internationalisation, les étudiants cherchent à trouver des points de référence sur lesquels ils pourront se baser pour choisir un établissement d'enseignement et un programme. Ils cherchent des sources d'information fiables. Une chose est certaine, c'est que les classements internationaux sont là pour rester. :

> « As Merisotis (2002)[7] has noted, university rankings are here to stay. As imperfect as they are, they satisfy a public demand for transparency and information that institutions and governments have not been able to meet on their own. Moreover, as higher education becomes more costly for individuals and families, the demand for comparative information on universities will increase » (Usher et Savino, 2007 : 264).

Les classements internationaux répondent d'ailleurs à une nouvelle façon de voir le monde de l'éducation, c'est-à-dire, comme un marché où les étudiants cherchent à tout prix à se renseigner afin de choisir le meilleur « produit » possible afin d'augmenter leur chance de trouver un emploi à la hauteur de leurs ambitions, même si souvent ceux-ci se contentent de choisir une université près de leur lieu de résidence (Hazelkorn, 2007b). Mais les étudiants souhaitant aller étudier à l'étranger ne peuvent pas comparer eux-mêmes leurs choix possibles en se déplaçant sur les lieux. Cela serait une opération beaucoup trop coûteuse (Durand et Dameron, 2011 ; Shin et Toutkoushian, 2011 ; Cret, 2011). Par conséquent, l'existence des classements permet aux étudiants de se faire une idée de l'université en question ainsi que de sa réputation et de la qualité de l'institution (Devinney et al., 2008).

Extrait :

« Et puis après, plus récemment, il y a eu ce que j'appelle, tout ce qui a été rankings et certifications qui a remis une deuxième vague, je pense. Là, moi l'analyse que je fais, c'est qu'on est dans un marché global ... Et un marché global de services. […]. Et quand vous êtes dans un marché de services, vous ne pouvez

[7] Merisotis, J.P. (2002), « On the Ranking of Higher Education Institutions », *Higher Education in Europe, No.27 Issue 4, p.361-363.*

> *pas acheter un échantillon. Donc, en fait, le Chinois qui cherche une business school, il n'a aucune raison de savoir qu'est-ce qu'une bonne business school et qu'est-ce qu'une mauvaise business school. Or quand vous cherchez un coiffeur, c'est un marché local. À la rigueur, vous pouvez interroger vos voisins pour savoir si c'est un bon coiffeur ou un mauvais coiffeur avant d'aller vous faire couper les cheveux parce qu'une fois que vous vous les êtes fait couper, c'est trop tard. C'est la même façon que le Chinois qui arrive ici, si c'est pas un bon produit, c'est trop tard. Il a payé les frais de scolarité et il a acheté un diplôme… qu'il ait un bon ou un mauvais diplôme. Pour les business schools, c'est la même chose quand vous êtes sur un marché mondial, la seule façon finalement qu'ont les parents de notre Chinois de savoir pourquoi ils vont payer, c'est les certifications comme « ISO » et les rankings. Donc, les certifications et les rankings se sont imposés au fur et à mesure que le marché de l'éducation se mondialisait. Et avec les certifications et les rankings, leurs critères… et comme ils ont mis les publications dans leurs critères, ça s'est imposé progressivement à tout le monde, je pense. Ça a été la deuxième vague qui a démarré, je pense, à partir des années 90-95. Et donc la première vague, c'était la « scienfisation », j'ai envie de dire, de la gestion qui a cherché à avoir un statut comme les autres sciences. Et qui, enfin à mon avis, est toujours un peu entre deux parce que enfin, on est toujours entre deux paradigmes. Mais de toute façon, même les sciences humaines recherchent des paradigmes dans les sciences dures, c'est-à-dire quand on voit la psychologie, la sociologie, voilà. »* ***(France - École - 51-55 - F – 30)***

Malgré les controverses et le scepticisme qui les entourent (Thakur, 2007), les classements internationaux jouent un grand rôle dans cette démystification du marché qui n'est qu'une façon de combler le manque d'information disponible sur le marché entre les « producteurs » et les « consommateurs » (Thakur, 2007). Les classements internationaux font désormais partie de la stratégie marketing des établissements d'enseignement supérieur afin de vendre leurs « produits », c'est-à-dire les programmes, les cours, le style d'enseignement et tous les services auxiliaires nécessaires à la production de ces « produits » de l'éducation (Javalgi et al., 2009 ; Buela-Casal et al., 2007) : « Rankings can help consumers see the value of their investment in higher education and hold institutions accountable for results » (Shin et Toutkoushian, 2011 : 3).

Pour le gouvernement et les contribuables, les classements représentent aussi une façon de vérifier « la rentabilité ou la performance socioéconomique » de leurs investissements dans l'enseignement supérieur sous forme de subventions et de taxes versées au gouvernement. Dans ce cas-là, les classements sont utilisés à des fins d'évaluation de la performance et de l'efficacité organisationnelle (Shin et Toutkoushian, 2011). Ainsi, un pays qui investirait beaucoup plus que la moyenne *per capita* devrait s'attendre à de meilleurs

résultats qu'un pays qui déploie moins de moyens pour ses universités. Les classements internationaux - avec leurs différents indicateurs - prescrivent dorénavant les normes (Helfer, 2007). L'influence des classements est très importante et finit par modifier les priorités et la stratégie globale des institutions d'enseignement:

> « These rankings […] have already reshaped the global context of higher education. Global university rankings are all too simple and utterly visible. They cannot be evaded or escaped. Ranking is perhaps the decisive move in norming higher education as a global market of nations and of universities in both research and doctoral education, and vocational programs[8] » (Marginson 2007a : 131).

Extrait :

« En fait, les classements […] On en entend parler parce que ça fait partie un peu de l'évolution de la recherche qu'on évoquait. Je pense qu'ils servent plus de référence aux directions d'école en termes de positionnement stratégique d'évolution. Donc je pense que c'est très clairement, ça fait partie des critères qu'ont les grandes directions d'école en tête. Au niveau d'un établissement comme celui-ci, ça ne va pas forcément beaucoup beaucoup plus loin qu'une vision un peu globale. Ne serait-ce de ce que les critères sont tellement agrégés que les actions que peuvent mener les établissements ne vont pas avoir d'influence très très directe. Ils vont avoir des influences sur les restructurations d'ensemble qui vont pousser à des partenariats, à des fusions d'établissements, etc. Mais, à la limite, ils sont plus pilotés par la puissance publique que par les écoles… » ***(France - Université - 51-55 - H – 30).***

Les classements avantagent les institutions les mieux classées – surtout pour les cent premières en tête du classement – qui recevront le plus grand nombre d'étudiants. Shin et Toutkoushian (2011) constatent aussi que les pays attirant le plus grand nombre d'étudiants internationaux seront avantagés, car ceux-ci représentent très souvent[9] des revenus supplémentaires importants pour l'établissement qui les reçoit. Ceci s'explique par le fait que dans de nombreux pays les étudiants internationaux paient un tarif plus élevé et permettent aux universités de compenser les coupures gouvernementales en éducation. Toutefois, les efforts des directions d'établissement voulant améliorer leur classement ou souhaitant que

[8] Marginson (2007a) renvoie à deux articles écrits par lui en 2006 et en 2007 qui traitent de cette idée.

[9] Ceci est le cas en Angleterre, mais pas en France ni au Canada. Au Canada, l'étudiant étranger paiera le prix non-subventionné par l'État sans que cela se traduise par des revenus supplémentaires pour les universités canadiennes, c'est-à-dire qu'un étudiant Chinois souhaitant étudier au Québec paiera le plein montant d'un trimestre d'étude, tandis qu'un étudiant Québécois ne paiera qu'une partie du coût puisque l'État se chargera de payer le reste.

leur institution apparaisse dans un classement international finissent tôt ou tard par entrainer des dépenses importantes :

> « The costs involved in being ranked originate from four sources. First, there are the compliance costs of gathering the data requested by the ratings agencies and the chance of being randomly audited (Financial Times, 2002). Second, there are costs associated with shifting resources to better focus on the measures that really matter (or those believed to matter). Third, there are opportunity costs associated with playing the rankings game if these costs could be more productively spent on other activities (e.g., needs-based scholarships being reduced to increase merit scholarships). The fourth set of costs manifest themselves in the cognitive dissonance triggered by being ranked by an organization perceived to be more interested in publicity than pedagogy ». (Devinney et al., 2008: 203-204)

Tout cela nous amène à une question liée à ces coûts des établissements d'enseignement supérieur dans le but d'être classé : est-ce que les classements sont réellement pertinents pour les étudiants sachant qu'ils sont fortement corrélés à la productivité scientifique des enseignants-chercheurs et non pas à leurs capacités à transmettre la connaissance ? Peut-être que l'influence des classements pourrait être encore plus grande s'ils tenaient compte des besoins des étudiants. Dans ce cas, est-ce que les classements auraient une réelle influence sur le choix des futurs étudiants d'une université ? (Hazelkorn, 2007b). Malgré tout : « Few people in higher education today are unaware of university rankings. Criticised and lampooned by many, their increasing popularity and notoriety is a reflection of the absence of publically available 'consumer' information for students, parents and other stakeholders about higher education institutions » (Hazelkorn, 2007a).

Dans un monde globalisé, la réputation d'un établissement d'enseignement supérieur est très importante, mais aussi l'une des plus volatiles! Les diverses institutions universitaires à travers le monde cherchent à se distinguer les unes des autres par la qualité de leur « service ». Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'Allemagne et la France cherchent à sortir de leur modèle égalitaire afin d'être plus compétitifs à l'international en concentrant le financement et la productivité en recherche dans des universités d'élite (ou des regroupements d'universités en des pôles d'excellence), capables de se comparer aux institutions internationales les plus prestigieuses (Salmi, 2009 ; Shin et Toutkoushian, 2011). Les classements internationaux ont donc un rôle important dans la diffusion de l'information dans ce nouveau climat de concurrence mondiale (Shin et Toutkoushian, 2011), ce qui

dynamise la concurrence et le système tout entier en créant le besoin de performer sur les critères pris en compte par les classements afin de mieux y apparaître que les autres. Les meilleures universités cherchent à bien figurer dans les classements internationaux pour ainsi devenir une université de classe mondiale et une référence pour les autres universités (Buela-Casal et al., 2007 ; Wildavsky, 2010; Salmi, 2009).

> « University leaders said they believe rankings helped maintain and build institutional position and reputation, good students used rankings to 'shortlist' university choice, especially at the postgraduate level, and key stakeholders used rankings to influence their own decisions about accreditation, funding, sponsorship and employee recruitment. These and other benefits are seen to flow directly from high ranking, while the reverse is also believed to be true. Over half the leaders [de 202 institutions à travers le monde] said they were unhappy with their current position: 70% want to be in the top 10% nationally, and 71% want to be in the top 25% internationally » (Hazelkorn, 2007a).

Extraits:

« Si vous voulez, les universités françaises ont toujours refusé de se classer. Et là, les Chinois, ils ne nous demandent pas notre avis, ils nous demandent pas à quelles règles du jeu... Nous on vous classe parce qu'on est Chinois et en gros on veut savoir pour envoyer nos étudiants dans les meilleures universités quelles sont les bonnes et quelles sont les mauvaises. Vous faites ce que vous voulez quoi. Et faut savoir que les universités françaises n'ont jamais été classées. Enfin, c'était inconcevable, il y a encore 10 ans. […] C'est le diplôme national qui fait qu'on ne peut pas dire aujourd'hui que Limoges est meilleure que Lyon. Ça on ne dit pas, c'est interdit. Donc le classement… là où le classement de Shanghai a causé des déflagrations, c'est qu'il a balancé un classement. Après on aime ou on n'aime pas, mais il l'a balancé. Donc derrière, ça secoue un peu. Parce que les gens ne s'y attendaient pas » ***(France - Université - 41-45 - H – 16).***

« La logique d'évaluation, la logique quelque part de comparaison, de benchmarking, n'est pas si implantée dans les universités françaises. On était plutôt dans une uniformisation-égalisation. Là, on est plus dans le repérage des pôles d'excellence […]. En fait, il se pose des questions de la politique qu'il faut en tirer. Est-ce qu'il faut donner qu'aux pôles d'excellence ? Est-ce qu'on doit plutôt, bon, quand même se dire, mais il ne faut pas laisser tomber ceux qui sont en train d'essayer de se développer. Ça, c'est une question. Par compte, la vraie question qui est problématique pour nous, c'est la concurrence […], c'est la concurrence implicite qu'on a avec les grandes écoles et on n'a pas tout à fait les mêmes moyens, c'est-à-dire que nous on ne fait pas payer les étudiants. Donc financièrement par exemple, moi, je fais du fundraising, je monte des partenariats et ainsi de suite, mais je veux dire, si j'avais 10 000 € par étudiant, multipliés par 1200, je n'aurais pas tout à fait le même budget, les mêmes moyens, pour faire la même chose. Et donc dans un ranking, ça serait probablement différent si j'y allais ». ***(France - Université - 51-55 - H – 30)***

Le paradoxe des classements : Classements imparfaits, résultats « parfaits »

Il faut se rappeler que les classements sont des « outils » de comparaison qui sont très récents, imparfaits et toujours en construction afin d'être améliorés. D'ailleurs, ils sont très critiqués et avantagent nécessairement certains pays et certains établissements d'enseignement au détriment des autres (Marginson, 2007a ; Billaut et al., 2009). Le classement de Shanghai a été créé en 2005, celui du Times Higher Education Supplement existe depuis 2004 (Marginson, 2007a ; Usher et Savino, 2007) et le Financial Times classe les MBA et les masters des établissements d'enseignement supérieur de gestion depuis 1999. Tout comme les agences d'accréditation, les divers classements internationaux jouent le rôle de garants de la qualité sur le marché international de l'éducation (Sadlak, 2006). Cette mesure de la qualité est toujours partielle, car il est inimaginable qu'un classement puisse tout évaluer et comparer puisqu'il n'existe pas de consensus sur ce qu'on entend par qualité dans l'enseignement supérieur de la gestion et des autres cursus (Thakur, 2007). De plus, chaque classement utilise ses propres critères de comparaison créant ainsi chaque fois des résultats différents (Marginson, 2007a ; Usher et Savino, 2007 ; Wildavsky, 2010).

Nous pouvons aussi assister à une certaine forme de concurrence entre les classements (Bowman et Bastedo, 2011). Une course à la popularité dans le but d'avoir le plus d'influence sur les établissements d'enseignement, les étudiants et tous les autres groupes d'intérêts. Les classements attirent de plus en plus l'attention du public et des politiciens partout dans le monde (Sadlak, 2006 ; Marginson, 2007a,b,c,d ; Hazelkorn, 2007a,b, 2009 ; Devinney et al., 2008).

Les classements mesurent à l'aide de différents indicateurs la performance "scientifique" des établissements d'enseignement (surtout le classement de Shanghai), leur réputation (surtout le Times) et parfois d'autres indicateurs tels le salaire des diplômés et les publications académiques (le Financial Times). Habituellement, dans tous les classements, il y a des indicateurs avec plus ou moins de poids dans le résultat final qui sont reliés à la productivité scientifique des enseignants-chercheurs (Marginson, 2007a). Les classements ne cherchent pas à évaluer la qualité de l'enseignement, car la difficulté d'obtenir des résultats « fiables » permettant une comparaison internationale de l'enseignement est jugée impossible (Marginson, 2007a). Ils vont chercher des données « objectives » qui permettront une

comparaison « la plus juste possible » : « On choisit et on utilise des indicateurs en fonction de leur capacité à refléter la qualité des établissements » (Hazelkorn, 2007b : 4).

Par exemple, le classement de Shanghai a choisi de mesurer un extrant facilement accessible et quantifiable, soit la productivité scientifique des établissements; il fait l'hypothèse que de bons chercheurs font de bons enseignants et créateurs de programmes/cours capables de bien gérer l'ensemble des unités de l'institution. Le classement du Financial Times classe principalement les MBA et des masters dans le domaine de la gestion et accorde une grande importance au salaire des diplômés, à leur taux de placement, au nombre d'enseignants-chercheurs dotés d'un Ph.D. et aux publications dans une liste précise de 45 revues. Le Classement du Times mesure la qualité académique par le ratio du nombre d'enseignants-chercheurs par étudiants en faisant comme hypothèse que plus il y a d'enseignants-chercheurs, meilleure sera la qualité de l'encadrement pédagogique sous toutes ses formes. Évidemment, ce système encourage la création de grandes institutions d'enseignement et de recherche comme les Pôles d'excellence[10] en France et il privilégie nécessairement les établissements comme Harvard qui ont un capital de 35 milliards de dollars (Vinokur, 2008 : 16), et donc la possibilité d'embaucher les meilleurs chercheurs et surtout les plus productifs. Une chose est certaine c'est que les classements internationaux ne laissent personne indifférent :

> « Global rankings are beginning to exert significant system-shaping and institution shaping effects, particularly through their capacity to determine and alter institutional reputation. Rankings have normalized the idea of a worldwide market in higher education and exacerbated competitive pressures within and between nations » (Marginson, 2007d : 6).

Extrait:

« Alors, je dirais ça, oui, plus que les accréditations parce que ça a [les classements internationaux], à mon avis, plus d'impact direct chez les étudiants et probablement chez les profs. Si je prends l'image, je dirais que si j'étais prof à Harvard, je me targuerais d'être prof d'Harvard parce qu'on est numéro 1 ou numéro 2 sur les classements. Dire que je suis Harvard et je suis accrédité EQUIS, on s'en fout. Ils ne le sont même pas d'ailleurs. Eux, ils ne sont pas rentrés là-dedans. En fait, ils sont au-dessus de ça. Donc je pense que ça a plus

[10] « Certains voient dans ce classement [Shanghai], la preuve qu'il faut construire de gros regroupements pour être plus "compétitifs". Or, c'est oublier que le California Institute of Technology (Caltech) se classe au 6e rang dans le classement de Shanghai alors qu'il est une institution de très petite taille (environ 300 professeurs et un peu plus de 2000 étudiants » (Gingras, 2008 : 9).

> *d'impact en fait que les accréditations. Maintenant, est-ce que les classements sont fiables ? Je pense que les grandes, grandes : Oui. Pour les 20-30 premières, probablement que c'est mérité. Après, dans le reste, c'est des critères tellement subjectifs… on le voit en France, en ce moment, où ils sont en train de regrouper des universités pour reprendre du poil de la bête »* ***(Québec - 46-50 - H – 26)***.

Classement de Shanghai

Le classement de Shanghai a été officiellement créé en juin 2003 (Marginson, 2007c, d). Il faut savoir qu'au départ ce classement n'avait pas pour but d'être accessible à tous, mais avait surtout pour objectif de permettre de comparer l'université de Shanghai Jio Tong avec les autres universités en Chine et partout dans le monde. Celui qui a conçu le classement de Shanghai est un enseignant-chercheur en chimie nommé Nian Cai Liu. Il y travailla dès 1999 pour arriver finalement à quelque chose de satisfaisant en 2003 (Wildavsky, 2010). Le classement de Shanghai est arrivé au moment où la Chine voulait créer des universités de recherche de très grande qualité : des universités de classe mondiale.

Le classement de Shanghai permettait justement de comparer les universités chinoises entre elles en plus d'élargir son horizon aux principales institutions dans le monde. Évidemment, Liu (le concepteur du classement de Shanghai) et son équipe devaient choisir les points de comparaison qui allaient devenir des indicateurs de performance afin de comparer efficacement les établissements d'enseignement. Il devait trouver des indicateurs fiables, objectifs et accessibles pour comparer les institutions d'enseignement. Pour cette raison, ils ont choisi de ne pas comparer la qualité de l'enseignement ou l'efficacité de la gestion interne de l'université (Marginson, 2007d). Les créateurs du classement de Shanghai ont plutôt opté pour la productivité scientifique des établissements d'enseignement en termes de nombre d'articles publiés et de citations, mais aussi le nombre de prix Nobel et de médailles Field en mathématiques obtenues par les enseignants-chercheurs ou les diplômés de l'université qui représentent des « faits » accomplis et objectifs (Marginson, 2007c).

Voici un tableau récapitulatif que nous avons trouvé sur Wikipédia. Nous avons décidé de l'inclure dans notre thèse, car nous l'avons jugé très bien fait en plus d'avoir été écrit en français :

Tableau 8: Principaux critères de classement utilisés par le classement de Shanghai

CLASSEMENT DE SHANGHAI

Critères	Indicateurs	Pondération
Qualité de l'enseignement	Nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les anciens élèves	10 %
Qualité de l'institution	Nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les chercheurs	20 %
	Nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines	20 %
Publications	Articles publiés dans *Nature* et *Science* entre 2000 et 2004	20 %
	Articles indexés dans *Science Citation Index*, et *Arts & Humanities Citation Index*	20 %
Taille de l'institution	Performance académique au regard de la taille de l'institution	10 %

Source :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Classement_acad%C3%A9mique_des_universit%C3%A9s_mondiales_par_l%27universit%C3%A9_Jiao_Tong_de_Shanghai#cite_note-4

Les critiques dénoncent l'importance accordée au prix Nobel[11] qui vaut 30 % des points (Marginson, 2007d : 2). Malgré tout, Liu affirme que cela leur permet de créer un classement avec un haut niveau de fiabilité et de stabilité d'une année à l'autre. Pour mieux figurer au sein de ce classement, on voit se profiler entre les divers établissements d'enseignement une course aux enseignants-chercheurs détenant un prix Nobel, aux chercheurs les plus cités et aux jeunes enseignants-chercheurs ayant le plus de potentiel de recherche afin de les embaucher pour ainsi gravir quelques places supplémentaires et se rapprocher de Harvard et de Cambridge (Wildavsky, 2010). De plus, les travaux de recherche considérés par le classement de Shanghai sont uniquement des travaux qui ont été rédigés en anglais, ce qui accorde un avantage certain à tous les pays anglo-saxons et ce qui se fait au détriment de tous les autres (Marginson et Wende, 2007 ; Marginson, 2007c).

Le classement de Shanghai accorde 20 % de la note d'un établissement aux chercheurs les plus cités de leur domaine. En anglais, on parle de « HiCi researchers ». Les HiCi researchers sont déterminés par un index de citation créé par une institution qui

[11] « Il y a lieu de se poser de sérieuses questions sur la validité d'un indice qui fait varier la position d'une université de 100 rangs dans le palmarès par le seul fait d'attribuer à l'université de Berlin ou à l'université Humbolt le Prix Nobel d'Einstein obtenu en 1922 ! » (Gingras, 2008 : 9).

s'appelle « Thomson and Institute for Scientific Information ». Dans la littérature, on voit souvent apparaître cette institution par son acronyme : ISI. Elle classe les meilleurs chercheurs par catégories disciplinaires très larges et plus ou moins précises. ISI se concentre surtout dans les sciences dures. Elle identifie les 300 chercheurs les plus cités, parfois les 150 plus cités, tout dépend des groupes de disciplines (Marginson et Wende, 2007).

Toutefois, un des inconvénients avec les instruments bibliométriques c'est qu'il faut laisser suffisamment de temps à un article afin que les autres chercheurs le citent. Nous nous retrouvons donc dans une situation où les articles les plus cités ont une dizaine d'années et donc ne sont pas vraiment représentatifs de la situation actuelle des chercheurs et donc par extension de l'université dans lequel il travaille ou travaillait (Marginson et Wende, 2007). Après tout, il est fort possible que ce chercheur ait changé d'université entre temps faisant ainsi profiter la nouvelle université de sa réputation et de ses travaux écrits dans le passé dans un autre établissement. Mais aussi, les résultats fournis par ISI sont principalement issus des États-Unis, créant ainsi un autre biais en faveur des anglophones nord-américains. En 2006:

> « Of the HiCi researchers, 3,614 are located in the United States, compared to 224 in Germany, 221 in Japan, 162 in Canada, 138 in France, 101 in Australia, 94 in Switzerland, 55 in Sweden, 20 in China, and none in Indonesia (ISI, 2006). Among the U.S. universities, Harvard and its affiliated institutes alone have 168 HiCi researches, more than the whole of France or Canada. Stanford has 132 HiCi researches, more than all the Swiss universities together, University of California, Berkeley has 82, and MIT has 74. There are 42 at the University of Cambridge in the United Kingdom » (Marginson et Wende, 2007 : 342).

Dans le classement de Shanghai[12], les pays anglo-saxons sont largement dominants. Par exemple, en 2006, les universités américaines occupaient 17 places dans le Top20 des meilleures universités au Monde. C'est énorme. Et dans le Top100 des meilleures universités, il y a 54 universités des États-Unis. Et si l'on ajoute aux 54 universités celles des autres principaux pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande et Canada), ce sont 71 universités figurant dans le Top100 du classement de Shanghai (Marginson, 2007d). En 2012[13], dans le top 20, il y avait 17 universités américaines, deux anglaises et une japonaise. Donc 19 universités sur 20 sont anglo-saxonnes. Dans le Top100, c'est 53

[12] Les données de ce paragraphe sont rapportées par Marginson (2007c : 6) sauf s'il y a des indications contraires.

[13] http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2012.html

universités des États-Unis, 9 de Grande-Bretagne, 5 d'Australie et 4 du Canada (toutes anglophones) et une en Nouvelle-Zélande pour un total de 72 universités sur 100 qui sont anglo-saxonnes. Le fait d'accorder beaucoup de poids aux publications donne l'avantage aux pays qui ont comme langue maternelle l'anglais. Rappelons que les publications non anglophones ne sont pas considérées par ce classement international. Il est donc prévisible d'y voir majoritairement des pays anglo-saxons :

> « In 2001, scientists and social scientists in the United States published 200 870 articles in major journals. The volume of the articles from Japan was 57 420, the United Kingdom 47 660, Germany 43 623, France 31 317, and Switzerland 8 107. By contrast, in Indonesia, a midlelevel developing nation with two thirds of the population of the United States, there were 207 articles. There were 11 076 from India and 20 978 from China (National Superior Board, [NSB], 2006) » (Marginson et Wende, 2007: 348)

Toutefois, Marginson et Wende (2007) nous font remarquer qu'il est vrai que les États-Unis occupent majoritairement le classement de Shanghai et celui du Times dans le top100, mais, dans le top500, les universités américaines sont beaucoup plus rares. Marginson et Wende (2007) nous expliquent que cela démontre un certain déséquilibre entre les meilleures universités américaines de recherche qui font l'admiration des autres pays par rapport aux universités en régions. Ces dernières ne sont pas aussi bien financées et représentent tout simplement des universités moyennes et non classées. Tandis qu'en Allemagne, les universités se démarquent bien dans le top500, mais ne sont pas souvent dans les 100 premières, ce qui démontre un meilleur équilibre dans le système allemand que dans le système américain.

Même si le classement de Shanghai a été pris dans des débats controversés sur sa fiabilité et notamment sur les indicateurs choisis par ses concepteurs, il est quand même jugé le plus crédible et le plus stable d'une année à l'autre selon plusieurs (Marginson et Wende, 2007 ; Marginson, 2007 ; Taylor et Braddock, 2007). Il ne cesse de voir grandir son influence sur les dirigeants des universités et aussi sur les étudiants partout dans le monde (Gingras, 2008) : « Altough the early rankings were aimed at a small audience, after Liu posted them online the demand – and controversery – soon became enormous. By his count, 4 million people have visited the Shanghai rankings Web site since 2003 [and 2007] – an average of 2,000 per day » (Liu cité par Wildavsky, 2010: 112).

Toutefois, le classement de Shanghai a aussi des faiblesses. Il ne tient pas compte de la qualité de l'enseignement, du taux de diplomation, du nombre d'étudiants par classe, des services offerts par l'université tels un gymnase équipé et accessible, une salle informatique moderne ou une bibliothèque riche en documents, etc. qui sont pourtant des informations pouvant être trouvées facilement pour la plupart et qui correspondraient aux types d'indicateurs normalement privilégiés par ce classement. On reproche aussi aux classements de Shanghai la trop grande importance qu'il accorde aux sciences dures aux dépens des sciences humaines et sociales, des lettres et des arts (Wildavsky, 2010). Ses concepteurs ont tout de même essayé de contrecarrer ce biais initial en augmentant la pondération des articles publiés dans les disciplines autres que la science étant donné que le taux de publications des chercheurs en sciences humaines ou en lettres est nettement inférieur à celui des chercheurs en sciences dures. Aussi, Marginson (2007d) rappelle que le classement de Shanghai ne prend pas en compte les livres, les chapitres de livres et les manuels publiés par les universitaires :

> « Many detractors have complained about the Shanghai rankings' bias toward science. After confirming that academics in the humanities typically have lower rates of publications than scientists, Liu doubled the weighting of articles that appear in the SSCI [Social Science Citation Index]. The rankings are still viewed as heavily tilted toward science ("the easiest way to boost rankings is to kill the humanities, one rector told Hazelkorn") » (Wildavsky, 2010: 113-114).

Le danger des classements est de « guider » les administrations des établissements dans leurs choix de priorités en termes de distribution des ressources plutôt que de guider les étudiants. Dans le cas du classement de Shanghai, par ses critères d'évaluation, il suggère (in)directement à la direction des établissements d'enseignement d'accorder plus d'importance aux sciences dures qu'aux sciences sociales et humaines (Wildavsky, 2010). Marginson (2007d) explique que très souvent les recherches faites en médecine sont plus citées que celles d'autres domaines de la science par exemple en ingénierie. Ce faisant, une université dotée d'une grande faculté de médecine sera nécessairement avantagée.

Aussi, les institutions d'enseignement les mieux cotées sont surtout américaines ce qui démontre que les indicateurs choisis par Liu et son équipe sont nettement influencés par la vision américaine de ce que devrait être une bonne université de recherche (Wildavsky, 2010). Finalement, les pays auront avantage à réduire le nombre d'universités en les fusionnant afin de créer des centres ou pôles d'excellence comme en Allemagne et en France.

Le fait d'avoir moins d'établissements réduit nécessairement l'offre de formations en dehors des grandes villes d'un pays, car ces pôles d'excellences allemands ou français auront intérêt à se situer près d'un bassin de population suffisamment important afin de justifier leur taille, ce qui désavantage les lieux plus éloignés. Ces regroupements d'établissements permettent de créer une masse critique plus importante en termes de quantité d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et surtout en nombre de publications (Henzelkorn, 2009) :

> « More specifically, in some countries such as Germany and the Netherlands [et la France] the Jiao Tong University research rankings have focused national government attention on actual or possible policies designed to increase the concentration of research activity in a small number of universities, including recruitment of additional high citation researchers, a group which significantly impacts university performance in the Jiao Tong University rankings. » (Marginson, 2007d: 6-7)

D'ailleurs, on oublie trop souvent que le classement de Shanghai n'est pas un classement international qui tient compte de toutes les facettes des établissements d'enseignement y figurant. Pourtant, les journalistes, les politiciens, les enseignants-chercheurs, les étudiants, bref tous ceux qui sont concernés par les résultats les prennent comme s'il s'agissait d'un classement « holistique » qui tiendrait compte de toutes les dimensions de l'université, ce qui n'est pourtant pas le cas (Marginson et Wende, 2007 ; Marginson, 2007a,b,c,d). Le classement de Shanghai se concentre à 90 % sur des indicateurs mesurant l'effort et la capacité de recherche d'un établissement (Usher et Savino, 2007), créant ainsi inévitablement un biais en faveur de la recherche au détriment d'autres dimensions importantes des universités comme l'enseignement, l'intégration à la communauté locale ou le transfert des connaissances : « Any ranking system must be judged based on the purposes for which a ranking system has been established » (Hendel et Stolz, 2008 : 377).

Par conséquent, les établissements qui fondent leurs décisions sur le classement de Shanghai prennent leurs décisions à partir de « résultats » partiels, ce qui peut comporter certains dangers. Pour le classement de Shanghai, la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur s'identifie par sa capacité à produire des connaissances publiables dans des revues à comité de lecture et anglophones. Est-ce que cela garantit des cours de hauts niveaux avec de bons pédagogues et intéressants en classe : pas du tout !

> « The chief problem with the Jiao Tong data lies not in their validity but their use. For the most part they are understood around the world not as a ranking of university research performance but as a holistic ranking of the

> universities concerned and a marker of reputation in the emerging global university market (Marginson 2006; 2007). Harvard becomes understood not as number one research site according to Shanghai Jiao Tong University but as number one university. This is despite the explicit urging of the Jiao Tong group not to interpret the data as holistic rankings; and despite the fact that those data favour certain kinds of institution and disadvantage others » (Marginson, 2007c: 6).

Classement du Times (Times Higher Education Supplement)

Le *Times Higher Education Supplement* que nous appellerons classement du Times a été lancé en 2005, soit à peine une année après le lancement officiel du classement de Shanghai. Il a été créé par John O'Leary, l'éditeur du *Times* de Londres. Il s'agit d'un classement international encore plus controversé que le classement de Shanghai pour le choix de ses indicateurs, leur validité, leur fiabilité et leur stabilité. Comme on l'a vu plus haut, le classement de Shanghai cherche à évaluer et comparer la productivité scientifique des établissements d'enseignement à travers le monde tandis que le classement du Times veut surtout mesurer, à l'aide d'un système d'évaluation par les pairs, la réputation des institutions d'enseignement. Le classement du Times – contrairement au classement de Shanghai - se veut un classement holistique (*'holistic'*), c'est-à-dire qu'il considère que la réalité est complexe et dépasse largement la capacité de production scientifique des établissements qui ne représente qu'une seule dimension importante (Marginson, 2007c ; Marginson et Wende, 2007). Ainsi, le classement du Times cherche à mesurer à la fois la réputation de l'institution, le ratio enseignants-chercheurs par étudiant et les indices bibliométriques.

Le Times, pour classer les établissements d'enseignement, utilise un système d'évaluation par les pairs. Les enseignants-chercheurs dans différents domaines de spécialisation à travers le monde doivent répondre à un questionnaire qui permettra d'identifier les institutions les plus prestigieuses. Cette évaluation de la réputation d'un établissement d'enseignement supérieur faite par les pairs (les enseignants-chercheurs) représente en tout 40 % du pointage d'une université évaluée. L'avantage d'interroger directement les universitaires par un questionnaire permet une approche transdisciplinaire, c'est-à-dire que les enseignants-chercheurs de toutes les disciplines sont susceptibles de recevoir un questionnaire. Ainsi, les sciences humaines et sociales ainsi que les lettres y sont représentées au même titre que les sciences naturelles. 10 % des points proviennent d'un

sondage d'opinion de la qualité auprès des employeurs qui ont embauché (ou susceptibles d'embaucher) des diplômées des établissements d'enseignement. Comme le rappelle Marginson (2007d), si l'on additionne les deux parties réservées à la perception de la réputation par les enseignants-chercheurs et par les employeurs, cela représente 50 % de la note que le Times accorde aux établissements uniquement en fonction de la réputation et de l'opinion que les gens se font des établissements.

Cependant, la réputation est une idée subjective que les gens entretiennent vis-à-vis d'une institution. Elle est nécessairement le résultat d'une équation mentale complexe spécifique à chaque individu et qui couvre certainement plus large que les indicateurs pris en compte par le Times. Pour le Times, l'évaluation de la réputation des établissements d'enseignement devient une « boite noire ». L'évaluation de cette « réputation » varie beaucoup entre les répondants et les différentes cultures. D'ailleurs, nous le verrons, la volatilité d'une année à l'autre des résultats du Times est beaucoup plus élevée que celle du classement de Shanghai qui est plus stable (Marginson, 2007c, d).

En 2009, il y a eu 3300 réponses des employeurs du secteur privé et public à travers le monde. Aussi, le classement du Times accorde 20 % des points au rapport entre le nombre d'enseignants-chercheurs et le nombre d'étudiants. Selon le Times, cela permettrait d'évaluer l'importance qu'accorde l'établissement à son activité d'enseignement. De plus, 10 % des points sont accordés à l'institution pour sa capacité à attirer des candidats étrangers, soit 5 % pour des étudiants et 5 % pour les enseignants-chercheurs. Le classement accorde aussi 20 % du résultat au nombre de citations des professeurs en se basant sur les résultats disponibles sur ISI (Thomson and Institute for Scientific Information). Le classement du Times se veut surtout un guide et un premier pas dans l'acquisition d'information nécessaire aux étudiants afin que ceux-ci puissent choisir l'université correspondant le plus à leurs aspirations et à leurs ambitions. Il s'agit d'une aide à la décision et non pas d'un guide qui dicte ce qu'il faut faire dans toutes les circonstances.

La volatilité du classement du Times est beaucoup plus grande que celui du classement de Shanghai. La volatilité étant un défaut de stabilité fait que d'une année à l'autre, l'ordre des établissements classés tendra à beaucoup changer (Marginson, 2007c). Par exemple entre les résultats de 2006 et 2007, l'université de Stanford est passée de la 6e à la 19e place, mais elle est loin d'être la seule.Par exemple, l'Université Nationale de Mexico a

connu une dégringolade, passant de la 74e place à la 192e. Et l'université nationale de Singapour est passée de la 19e place à la 33e. Mais le cas le plus connu est celui de l'université de Malaya en Malaisie. En 2005, le Times lui accorda la 89e place. Évidemment, la direction de l'université était très fière et elle avait même affiché ses résultats sur le devant de son université pour faire savoir à tous que l'université faisait partie des 100 meilleures universités du monde. Or, le classement du Times avait fait une erreur dans le calcul des étudiants étrangers, notamment ceux provenant des pays asiatiques. L'année suivante, en 2006, l'université tomba à la 169e place ce qui coûta le poste au vice-chancelier de l'université, qui, à peine une année auparavant, avait été louangé par les médias nationaux (Wildavsky, 2010 ; Marginson, 2007 b & 2007d).

Ce dernier exemple nous rappelle que les classements internationaux sont parfois très imprévisibles ou volatiles pour utiliser un terme de Marginson (2007c). Encore une fois, la principale erreur est de voir dans les classements internationaux la valeur réelle d'une institution. Beaucoup plus de facteurs devraient être considérés, mais les classements considèrent qu'une partie de la réalité. Malgré ce fait, "l'imaginaire collectif" continue de considérer les résultats des classements comme représentatifs de la réalité « complète ». Par conséquent, dans les prochaines années, malgré l'amélioration constante des classements, il faut s'attendre à voir d'autres erreurs de ce type se produire avec toutes les conséquences qu'on peut imaginer sur la réputation d'un établissement. Car il vaut mieux monter de deux ou trois places dans un classement que d'être surévalué une année et de redescendre de plusieurs places comme l'université de Malaya. Bref, « think 'yo-yo' and you've about got it » comme dirait Marginson (2007d: 5) à propos du classement du Times.

Une autre chose que Marginson (2007d) dénonce est le faible taux de réponse qu'obtient le Times avec ses questionnaires auprès des universitaires. Par exemple, en 2007 plus de 200 000 questionnaires ont été envoyés, mais seulement 2000 questionnaires valides à des fins statistiques furent retournés. Le taux de réponse du Times n'est que de 1 %. De plus, ce sont surtout les pays anglo-saxons connaissant le Times qui répondent le plus aux questionnaires, c'est-à-dire qu'ils représentent environ la moitié du 1 % (Marginson, 2007c, 2007d).

> « Methodologically, the 'Times tables' are open to criticism. It is not specified who is surveyed or what questions are asked. The survey gathers a response of just 1 per cent from 200,000 e-mails sent worldwide and not all responses are valid and can be used. The responses that do come in tend to

> be from nations where the Times is well known, so the composition of the pool of responses is heavily weighted in favour of the UK, Australia and some former British colonial locations, for example in Southeast Asia. Despite this composition effect the pool of responses is not re-weighted for global » (Marginson, 2007c: 7).

Évidemment, les résultats du Times ne se basent pas uniquement sur les questionnaires recueillis auprès des enseignants-chercheurs, mais c'est quand même 40 % des résultats totaux qu'obtiennent les établissements d'enseignement. C'est donc 1 % de taux de réponse pour mesurer la réputation valant 40 % du résultat final d'un établissement d'enseignement dans le classement, cette situation pose des problèmes de validité (Marginson, 2007c, 2007d). D'ailleurs, si l'on compare le Times avec les résultats obtenus par le classement de Shanghai, en 2006, 54 universités étaient américaines dans le top100 tandis que pour la même année le Times n'avait que 33 universités américaines. Et en 2007, dans le Times, seulement 38 universités provenaient des États-Unis. Des indicateurs différents créent donc des résultats différents.

Dans le Times, les institutions universitaires britanniques étaient représentées dans le top100 par 19 institutions, soit 8 universités de plus que dans le classement de Shanghai. Marginson (2007d) explique que cette différence s'explique par le fait que la majorité des répondants compris dans le 1 % du taux de réponse du classement du Times habitaient des pays où le Times est bien connu, tels le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Malaisie. Par conséquent, ces résultats qui améliorent la position des universités de ces pays sont moins surprenants. Cela reflète les caractéristiques de l'échantillon de la moitié du 1 % : « A one per cent survey response rate, together with the sourcing of some data from interested parties, the institutions themselves, does not constitute a valid data compilation. » (Marginson, 2007d: 7).

Voici une description sous forme de tableau de la pondération des différents indicateurs:

Tableau 9: Principaux critères de classement utilisés par le classement du Times

"Times Higher Education World University Rankings draft methodology"

Overall indicator	Individual indicators	Percentage weightings
Industry Income - innovation	• Research income from industry (per academic staff)	• 2.5 %
International diversity	• Ratio of international to domestic staff • Ratio of international to domestic students	• 3 % • 2 %
Teaching – the learning environment	• Reputational survey (teaching) • PhDs awards per academic • Undergrad. admitted per academic • Income per academic • PhDs/undergraduate degrees awarded	• 15% • 6 % • 4.5 % • 2.25 % • 2.25 %
Research – volume, income and reputation	• Reputational survey (research) • Research income (scaled) • Papers per research and academic staff • Public research income/ total research income	• 19.5 % • 5.25 % • 4.5 % • 0.75 %
Citations – research influence	• Citation impact (normalised average citation per paper)	• 32.5 %

(Source : Wikipédia
http://en.wikipedia.org/wiki/Times_Higher_Education_World_University_Rankings#cite_note-3)

HALO EFFECT : la réputation se nourrit de réputation !

Un établissement qui se démarque dans les classements internationaux aura comme avantage d'avoir plus d'étudiants qui y postulent (Bowman et Bastedo, 2011), mais aussi il pourra attirer plus facilement des chercheurs prestigieux. En plus, le fait d'être bien coté dans les classements permettra à l'établissement d'obtenir plus facilement des subventions

gouvernementales, philanthropiques et venant des entreprises privées et publiques qui préfèrent s'associer avec des institutions d'enseignement prestigieuses (Henzelkorn, 2009 ; Marginson, 2007c,d). Bref, cela permet aux établissements qui se distinguent de choisir les meilleurs étudiants étrangers, les chercheurs les plus cités et d'avoir un maximum de ressources financières ce qui inévitablement finira par se répercuter à nouveau en leur faveur sur le classement futur de leur institution, créant ainsi un « cercle vertueux » (Marginson, 2007d ; Durand et Dameron, 2011).

Cette réputation facilite – en même temps – la création de qualité dans toutes les facettes d'une institution d'enseignement (formations, recherche, encadrements du personnel, qualité des cours, réputation, etc.). Bowman et Bastedo (2011) ont réutilisé le concept d'« effet d'ancrage » (*anchoring effect*) que deux chercheurs américains avaient créé dans les années '70[14]. L'idée étant que le jugement que faisaient les gens sur une organisation, un produit, une personne, un pays, etc. se basait souvent sur les premières informations reçues; que ces informations soient vraies ou fausses, cela n'y changeait rien, l'effet d'ancrage demeurait aussi important. Marginson (2007a, 2007 b, 2007c, 2007d) préfère parler d'effet *halo* (*'halo effect'*).

L'effet Halo (ou effet d'ancrage) s'applique aussi aux classements internationaux et probablement encore plus au classement du Times, car 40 % des notes attribuées aux établissements proviennent de l'évaluation de la réputation *perçue* par les enseignants-chercheurs des établissements d'enseignement supérieur et 10 % de la perception « perçue » par les employeurs potentiels, soit les organisations publiques et privées (Bowman et Bastedo, 2011 ; Marginson, 2007a,b,c,d).

> « In reputation-based rankings known university brands generate 'halo' effects. *The Times Higher favours universities already well known regardless of merit, tending to recycle existing reputations while blocking newcomer institutions or nations*. There is no means of verifying the soundness of subjective judgements of reputation, for example ensuring that they are grounded in actual comparative knowledge, or address the fundamentals such as the quality of teaching and research » (Marginson, 2007d: 7-8, c'est nous qui soulignons).

[14] Tversky, A., & Kahnemann, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Science, No.185, p.1124–1130

Souvent, cette évaluation faite par les enseignants-chercheurs et les employeurs découle directement du résultat du classement obtenu par les établissements les années antérieures puisque très souvent les chercheurs pour se forger une opinion sur les institutions d'enseignement internationales et nationales consultent les classements et « répètent » - au moins en partie - ce qu'ils y lisent. Un établissement bien classé en 2010 sera logiquement aussi bien classé et bien jugé par les enseignants-chercheurs en 2011 en dépit de tous les changements qui auraient pu survenir pendant l'année, d'où l'idée de cercle vertueux (Durand et Dameron, 2011). Ainsi, être bien classé prouve que l'on est meilleur, mais le fait d'être bien classé « cristallise » cette idée chez les gens qui continuent à se dire que si une université est bien cotée, c'est qu'elle doit être nécessairement meilleure que les autres. De plus, comme le rappelle Hazelkorn (2007b :24), le fait de ne pas être bien classé des « conséquences préjudiciables » : « Il existe peut-être un fossé entre l'image que donne un établissement et la réalité, mais selon les répondants l'image donnée est un élément primordial » (Hazelkorn, 2007b : 24).

Les travaux de Bowman et Bastedo (2011) et de Marginson (2007a,b,c,d) permettent de mettre en lumière ce phénomène, c'est-à-dire que les classements internationaux, tels que celui du Times, influencent la perception que se font les enseignants-chercheurs vis-à-vis d'un établissement d'enseignement supérieur. Autrement dit, le classement international influence la position occupée par une institution d'année en année – ou comme dirait Marginson (2007a), il « recycle » la réputation d'une année à l'autre des établissements d'enseignement supérieur – puisque la qualité d'une institution est souvent jugée par les autres enseignants-chercheurs (et les étudiants) à l'aide des classements. Tout ça crée ainsi un grand système hermétique avec une inertie parfois pernicieuse puisqu'il faut se demander si cette influence qu'a le classement sur ses résultats futurs est réellement représentative de la réalité. Cela s'ajoute à son incapacité de mesurer les différences de qualité entre les disciplines au sein d'un même établissement, car comme nous le disions plus haut, les départements ou les facultés d'une université sont très rarement du même niveau et n'ont certainement pas la même importance pour les enseignants-chercheurs à l'international.

Dès lors, une université très bien classée a de fortes chances d'être perçue comme supérieure. Cela même si sa qualité se dégrade, ce qui la retient « artificiellement » dans le haut des palmarès créant ainsi une certaine forme de stabilité d'année en année. Dès 2005, soit la première année du classement du Times, nous disent Bowman et Bastedo (2011 : 439-

440), les États-Unis dominaient avec 9 universités dans le top15 et dans le classement de Shanghai en 2003, 13 universités sur 15 étaient américaines créant inévitablement un biais positif en faveur des États-Unis sur les résultats du Times puisque les enseignants-chercheurs qui ont retourné les questionnaires ont possiblement été influencés en partie par ce qu'ils avaient entendu (ou lu) dans le classement de Shanghai qui a été créé avant celui du Times. Bref, c'est un système qui nourrit la réputation et l'auto-alimente (Bowman et Bastedo, 2011).

Il y a un autre effet « non-mesuré » dans le classement du Times : l'évaluation des autres établissements d'enseignement supérieur faite par les enseignants-chercheurs se limite très souvent à leur discipline ce qui inévitablement peut biaiser l'étude. Le taux de réponse est plus élevé dans certaines disciplines ce qui se fait au détriment des établissements d'enseignement qui possèdent des avantages dans d'autres disciplines. Par exemple, on peut très bien imaginer un établissement universitaire XYZ ayant une faculté de gestion très « forte », mais une faculté de sciences naturelles très faible, ce qui fait qu'il sera plus ou moins bien perçu *suivant* la discipline des enseignants-chercheurs évaluateurs (Bowman et Bastedo, 2011). Les enseignants-chercheurs en gestion l'évalueront très bien et les enseignants-chercheurs en sciences l'évalueront comme n'étant pas une bonne université. Pourtant, le classement du Times se contente de donner un résultat de type « toutes disciplines confondues », ce qui avec le temps, crée une impression que la faculté de sciences dans un établissement XYZ est supérieure à l'idée que les enseignants-chercheurs en sciences physiques s'en font. Tandis que la réputation de cet établissement XYZ en gestion serait inférieure et pourrait à la longue influencer le jugement des autres enseignants-chercheurs (suite aux piètres résultats des sciences naturelles, la note globale de l'université est moins bonne que celle qui serait normalement accordée à la faculté de gestion si celle-ci était évaluée de façon indépendante) qui pourtant au départ avait donné une très bonne note, mais voyant le résultat plus faible de l'établissement XYZ, ils modifieraient eux aussi à la baisse leur évaluation qu'ils se font de celui-ci. La réputation nourrit donc la réputation dans le cas du classement du Times (Bowman et Bastedo, 2011).

En plus, très peu d'enseignants-chercheurs connaissent suffisamment les institutions étrangères même dans leur domaine d'expertise (Marginson, 2007c, d). Ils connaissent les principales qui sont surtout anglo-saxonnes, voire américaines. Une situation qui crée un énorme biais collectif en faveur de ces dernières. Très souvent, les universitaires connaissent surtout leur propre établissement d'enseignement où ils travaillent. Leur demander d'évaluer

les autres universités à l'international qui leur sont très souvent inconnues est une approche susceptible d'être non représentative de la réalité puisque les enseignants-chercheurs n'auront très certainement d'autres recours que de se baser sur les classements antérieurs pour évaluer un établissement qu'ils connaissent moins ou pas du tout, ce qui ne fait qu'augmenter l'effet d'ancrage ou l'effet de halo. En même temps, évaluer la réputation d'un établissement demande de penser « globalement » à cette institution et non pas seulement à une discipline. Comment un chimiste pourrait-il évaluer la qualité de la faculté des sciences de gestion ou des sciences de l'éducation ?

Le classement du Financial Times[15]

Le Financial Times (*Financial Times of London)* est un des journaux économiques les plus lus dans le monde avec plus de 10 millions de lecteurs (Davies et Salterio, 2007 ; Free et al., 2009). Le FT (Financial Times) est une des divisions du Pearson Group qui a aussi une autre division « Pearson Education » qui publie et distribue de nombreux manuels utilisés par les établissements d'enseignement supérieur de gestion partout dans le monde ainsi que la maison d'édition très connue *Penguin Publishing* (Davies et Salterio, 2007 ; Free et al., 2009). C'est le 25 janvier 1999 que le FT publie pour la première fois le classement des MBA. Il s'agissait des 50 meilleurs MBA en Europe et en Amérique du Nord. Harvard y était en première position pour son programme.

Depuis le classement de 2002, le FT utilise les services de la firme KPMG pour auditer de façon aléatoire 25 à 35 établissements chaque année qui ont soumis leur candidature avec toutes les informations demandées souhaitant être classés par le FT (Free et al., 2009). KPMG vérifie les informations que les établissements d'enseignement fournissent au FT pour s'assurer de leur validité et donc de la qualité des informations diffusées par le FT (Free et al, 2009). Dans le classement du FT, une colonne est réservée pour indiquer la dernière année que l'établissement a été audité par KPMG. Il peut arriver des cas où l'institution d'enseignement n'a pas été encore auditée, l'espace est laissé vide dans ce cas dans le classement du FT.

[15] Toutes les informations relatives au classement du Financial Times proviennent du site officiel sauf lorsque nous précisions entre parenthèses une autre source : http://www.ft.com/intl/business-education

Aujourd'hui, le FT est probablement l'un des classements les plus utilisés par les établissements d'enseignement supérieur de gestion à travers le monde comme la liste des 45 revues « classées » sur laquelle se base le Financial Times pour évaluer la production en recherche d'une école de gestion[16] entre janvier 2009 et 2011 pour le classement de 2012 (Palin, 2012). Cette production est mesurée au prorata du nombre d'enseignants-chercheurs de l'établissement. Le FT (Financial Times) est surtout connu pour son classement des 100 « meilleurs » MBA, mais il offre aussi des classements pour différents masters et les MBA pour cadres (Executive MBA ou EMBA).

Extrait :

« Oui, le Financial Times. C'est la fin du monde ! En fait, notre MBA a déjà été classé dans le Financial Times je pense au 10e rang ou quelque chose du genre. Et c'était… Il y en avait que pour le MBA et que pour ce classement quand le classement sortait, le directeur [de l'école] et les directeurs de programme nous envoient courriel par-dessus courriel puis il y a un cocktail parce qu'on est 10e dans le Financial Times… Et puis il y a avec pour ça. Là, l'année passée, je pense qu'on a été retiré de la liste. Alors là, on en parle moins. Je pense qu'on est revenu cette année. Mais là, ça va moins bien parce que les MBA sont comme en chute à peu près partout et puis nous autres aussi, ça a diminué beaucoup. Là c'est moins glorieux le MBA. Mais oui, on en a beaucoup entendu parler » ***(Québec - 51-55 - F – 15).***

Pour réaliser son classement de MBA (et des autres masters), le FT ne se base pas uniquement sur la productivité en recherche. Il va aussi sonder les diplômés (de l'année 2008 pour le FT de 2012) selon 8 critères : notamment leur satisfaction, leur avancement depuis l'obtention de leur MBA ou de leur master, leur salaire exprimé en dollars américains ajusté au coût de la vie du pays[17], le taux de placement des diplômés (Jacobs, 2012). Par exemple, dans le classement du FT de 2012, l'université de Stanford est en tête de liste du classement des MBA et les diplômés à la sortie de leurs diplômes ont un salaire moyen de 192,179 $US ; à HEC Paris qui est en 18^{e} position dans le classement international des MBA, le salaire moyen est 121,061 $US et au 61^{e} rang apparait l'université McGill avec un salaire moyen de 89,623 $US. Toutefois, le 100^{e} rang, occupé par le Babson College (États-Unis), le salaire

[16] Les effets de la liste de revues du Financial Times sur les comportements et l'évaluation des enseignants-chercheurs seront traités dans le chapitre sur l'évaluation et les comportements.

[17] Les salaires sont comparés en fonction de leur pouvoir d'achat.

moyen des finissants au MBA est de 106,506 $US. Ceci s'explique par le fait que le salaire moyen des diplômés n'est qu'un des critères utilisés pour classer les MBA et les masters.

Le FT s'intéresse aussi aux caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur de gestion (selon 11 critères, entre autres la diversité culturelle et le pourcentage hommes/femmes dans l'équipe professorale, l'administration de l'établissement et le programme de MBA (ou master), la portée internationale du programme, nombre de diplômés du doctorat depuis les 3 dernières années, etc.) (Palin, 2012). Le FT est très sélectif dans le choix des établissements d'enseignement qui auront une chance seulement d'y apparaitre. Ces écoles doivent se distinguer dans leurs efforts d'internationalisation, notamment en ayant obtenu (au moins) une accréditation internationale comme EQUIS et AACSB. De plus, pour qu'un programme de MBA (ou un master) soit pris en compte, ils doivent exister depuis au moins quatre ans (Palin, 2012).

Dans le classement du FT, sur 100 établissements, 53 sont des établissements américains et 23 viennent d'Europe (Jacobs, 2012). Donc, le classement du FT demeure largement dominé par les États-Unis tout comme les classements des établissements d'enseignement du Times et de Shanghai. Au niveau des critères, le salaire des diplômés et leur progression salariale représentent 40 % des points du FT, ce qui incite les établissements à bien choisir leurs candidats notamment en se basant sur leur CV et leur âge (le salaire est souvent corrélé à l'âge) afin d'augmenter leur chance d'avoir des diplômés qui auront un salaire important à la sortie (Devinney et al., 2008).

Tableau 10: Principaux critères de classement utilisés par le classement du Financial Times

Critères avec pondération à la base du FT (2012)

Graduates	The business schools
1. **Weighted salary (20%)**	9. **Women faculty (2%)**
2. **Salary increase (20%)**	10. **Women students (2%)**
3. **Value for money (3%)**	11. **Women board (1%)**
4. **Career progress (3%)**	12. **International faculty (4 %)**
5. **Aims achieved (3%)**	13. **International students (4 %)**
6. **Placement success (2 %)**	14. **International board (2 %)**
7. **Employed at three months (2%)**	15. **International mobility (6 %)**
8. **Alumni recommend (2 %)**	16. **International experience (2 %)**
	17. **Languages (2 %)**
	18. **Faculty with doctorates (5%)**
	19. **FT doctoral rank (5 %)**
	20. **FT research rank (10%)**

***Importance weights, items 1-8 focus on career progress, 9-17 on diversity, and 18-20 on idea generation.**

(Tableau tiré de Devinney et al. (2008 : 198) et actualisé au *Financial Times 2012*)

L'influence des classements : mesurer la qualité et la réputation

Une chose est certaine c'est que les classements des établissements d'enseignement supérieur (internationaux ou nationaux) ne cessent d'attirer l'attention des médias partout dans le monde (Marginson, 2007d). Les classements sont très souvent utilisés comme références irréfutables à partir desquels on nous annonce le résultat des établissements les plus prestigieux. Et pour la majorité d'entre nous, si nous comparons les établissements d'enseignement les mieux classés dans ces classements avec ceux de notre région ou notre pays, nous y faisons très souvent pâle figure (Marginson, 2007c). C'est ainsi que malgré les vagues de critiques des journaux et des universitaires en général, les classements demeurent des outils utiles – ou du moins utilisés - malgré leurs imperfections par les dirigeants des pays et des établissements d'enseignement supérieur souhaitant évaluer l'évolution de leurs institutions en fonction de leurs attentes et des résultats souhaités. Cela peut s'étendre d'une simple volonté d'améliorer la qualité globale d'une institution à essayer d'en faire une université de classe mondiale (Salmi, 2009 ; Gingras, 2008).

Évidemment, à un moment où la publication des classements devient la « devise » de référence de comparaison, on comprend que les établissements d'enseignement sont en concurrence pour les ressources financières et humaines qui leur assureront une meilleure place. Les enseignants-chercheurs les plus « publiants » voient ainsi leur salaire augmenter à une très grande vitesse dans un marché de plus en plus global (Marginson et Wende, 2007). En fait, toute la culture universitaire qui a toujours été perçue comme traditionnelle et conservatrice, semble se réorienter vers « l'esprit de marché » où celle-ci doit satisfaire désormais ses groupes d'intérêts clients et/ou subventionnaires (gouvernements, étudiants et employeurs) en innovant et en répondant en quelque sorte à la demande afin d'ouvrir de nouveaux marchés potentiels régionaux, nationaux ou internationaux (Shin et Toutkoushian, 2011). Cette situation fait dire à d'aucuns que ces classements exercent une influence de plus en plus grande à la fois sur la direction des institutions d'enseignement et sur les gouvernements dans leurs priorités et leurs choix stratégiques (Marginson, 2007d) : « Rankings begin to define what quality means and by shaping university and system behaviours they begin to shape university mission and the balance of activity ». (Marginson, 2007c : 2). En affirmant être capables de classer « objectivement » les institutions d'enseignement, les classements re-définissent les critères de la qualité d'un établissement d'enseignement. C'est donc une qualité socialement construite que les groupes d'intérêts considèrent comme « objectivement » construite :

> « Media organizations that produce the rankings seem to understand their role in defining quality and defend them more on their normative informational role and performance-related impact than their statistical validity. For example, designers of the FT rankings [...] have argued that they are clear and unambiguous, and they provide a strong impetus for improving service quality » (Devinney et al., 2008: 196).

L'élaboration des stratégies des établissements d'enseignement vise désormais à attirer les meilleurs chercheurs et les meilleurs étudiants étrangers. « The battle for world-class excellence has fused national and institutional priorities, and transformed global rankings from a benchmarking tool into a strategic instrument. » (Hazelkorn, 2009 : 16). La direction des établissements essaiera donc de mettre tout en œuvre afin de permettre à l'institution de figurer dans les classements et ainsi éviter le risque de voir les étudiants et les enseignants-chercheurs les plus réputés devenir inaccessibles, car ceux-ci préfèreront aller dans une université plus cotée (Marginson, 2007d), quelle que soit sa localisation sur la planète.

La définition de la qualité que prônent les classements internationaux a été « internalisée » par les établissements d'enseignement. La vision d'une école de gestion ou d'un établissement d'enseignement supérieur a été également modifiée par l'importance même que l'on accorde dans les médias aux classements internationaux. Ainsi, parce que l'on en parle désormais beaucoup, les institutions d'enseignement se plient à leurs critères d'évaluation et « confirment » la validité de ces critères créant ainsi un système socialement construit et reconnu. « L'internalisation » de ces critères touche la culture organisationnelle des établissements et l'évaluation des enseignants-chercheurs comme nous le verrons dans le chapitre sur l'évaluation : « The media-led (annual) debate disproportionately defines the macro-culture in which business schools operate. Thus, it has an undue effect on the micro-culture of values and beliefs operating within our institutions » (Devinney et al., 2008: 196).

Extrait :

« Enfin, comme disait un des directeurs de l'école... : le jour où on a perdu une place dans les classements, j'ai le téléphone qui sonne toute la journée. Et des tas de gens qui m'engueulent en me disant : pourquoi? Bon, vous pouvez toujours expliquer que ça ne signifie rien. Que ça n'a pas d'impact. Que le classement est un peu idiot. Que la perte du rang s'est faite sur un critère qui a été mal évalué… N'empêche… N'empêche… Voilà, donc c'est mécanique, c'est bête. C'est bête et méchant… Enfin, je veux dire, au contraire, ce qui est frappant dans tout ce système-là, c'est à quel point il affecte le jugement, quoi. Au lieu d'avoir des jugements qualitatifs, nuancés, etc. On a, enfin bon, tous les effets pervers qu'on connaît sur ce type de système de mesure». ***(France - École - 51-55 - H – 26)***

Selon Hazelkorn (2007a,b), les classements internationaux deviennent presque une obsession pour les établissements d'enseignement et leurs dirigeants, notamment pour ceux qui occupent les cent premières places des classements internationaux (Gingras, 2008). La citation que nous avons mise en exergue de ce chapitre résume très bien la philosophie managériale des établissements d'enseignement pour figurer dans les divers classements : « Many university presidents consider getting a higher ranking position for their university as the main goal of their presidency, even though they know that the pursuit of rankings can have negative side effects » (Shin et Toutkoushian, 2011: 12). En fondant leur stratégie institutionnelle là-dessus, les administrateurs des établissements d'enseignement renforcent le pouvoir des classements et l'influence des critères qu'utilisent ces classements (Devinney et al., 2008).

Extrait :

« Oui, inévitablement. Je dirais même que notre institution s'y intéresse institutionnellement parce que notre direction est très soucieuse de ces placements comme tous les présidents d'universités françaises qui ont découvert qu'elles étaient à la « X »ième place. Parce que forcément c'est un élément de la visibilité internationale. On peut toujours critiquer la manière de faire les classements, mais de facto ils existent, quoi. Donc ça a certainement changé les choses. Et c'est une des raisons pour lesquelles la direction de notre école, par exemple, est très attentive parce que c'est une espèce d'intermédiaire, à leurs yeux, vers l'excellence académique au classement et aux notes que met l'AERES. Je pense que c'est un intermédiaire pour évaluer ce que font ces laboratoires. Parce qu'elle [la direction] n'est pas forcément légitime à le faire. Elle ne sait pas très bien ce que font les chercheurs. Donc voilà, c'est pour ça qu'on nous pousse aussi… Enfin qu'il y a une forte pression à être dans les meilleures, a progressé d'une évaluation à l'autre. Et bon, il n'y a pas encore véritablement - comme ça se fait dans certains endroits - des liens directs par exemple entre les ressources accordées et les classements, mais ça pourrait arriver un jour. Bon, en tout cas, implicitement c'est présent. Comme on dit, il faudrait quand même essayer de progresser sinon vous n'aurez pas de postes l'année prochaine, vous en aurez moins, des choses comme ça, voilà. Donc ça, c'est très important, et puis si vous voulez,… Comme partout, notre établissement cherche une visibilité internationale. Et elle sait bien que le classement de Shanghai c'est un des éléments. Donc elle cherche à attirer les très bons étudiants de toute la terre. Et on sait très bien et que par exemple pour attirer des Chinois, on a beau les recruter là-bas à la main, si je peux dire, les Chinois ils mettent en balance les grandes universités américaines et les établissements en France et en Europe » ***(France - Université - 56-60 - F – 36).***

Les classements se transforment rapidement en une lutte de prestige et de « statuts » avec de réelles retombées positives ou négatives selon les résultats obtenus, tout en sachant que les coûts de réalisation d'un classement ne se limitent pas seulement à son élaboration et à l'analyse de ses résultats, mais intègrent aussi de manière (in)directe tous les coûts supportés par chaque établissement d'enseignement dans le but d'améliorer leur position dans ces classements; notamment en changeant leurs priorités, ce qui est loin d'être négligeable. Sans oublier les personnes dédiées dans les institutions que l'on charge de surveiller les classements et leurs indicateurs afin d'essayer d'améliorer la position de l'établissement. Tout ça représente des ressources financières et humaines qui pourraient être utilisées à d'autres fins plus « utiles » pour les activités de l'établissement, telles qu'aider les enseignants-chercheurs dans leurs tâches administratives et être au service des étudiants. Autrement dit, derrière tout ceci, il y a une hypothèse socialement partagée qui peut se

résumer ainsi : "l'université a avantage à « investir » dans sa réputation, car les bénéfices (attirer les meilleurs étudiants, enseignants-chercheurs, etc.) devraient dépasser les coûts" :

> « Rankings are also a response to the growing global competition for 'good' students, academic staff, finance, PhD students and researchers, and to calls for greater accountability and quality assurance. Undoubtedly, part of their credibility derives from their simplicity and the fact that they are independent of the higher education sector or individual universities. Despite the existence of 17,000 higher education institutions worldwide, there is now a near-obsession with the status and trajectory of the top 100. Over recent decades, rankings or 'league tables' have become a feature of many countries. They are usually published by government and accreditation agencies, higher education, research and commercial organisations or the popular media ». (Hazelkorn, 2007a)

Extrait :

« Évidemment. Évidemment… On regarde ça [les classements]. On essaie de ne pas se mettre dans cette course. Parce qu'on est différent. […]. Mais, inévitablement, il y a une pente qui nous y entraîne. Et on essaie de faire attention de ne pas se retrouver pris dans ce maelström-là. Mais inévitablement, on se retrouve pris dans ce jeu-là. On est dans une arène concurrentielle où nos collègues jouent ce jeu-là et on peut difficilement y échapper. » ***(France - Université - 51-55 - H – 32)***

Dans un tel cadre, ces classements dépassent largement leur rôle de porteurs d'information sur le monde académique, ils deviennent de vrais guides, voire des prescripteurs, en matière de stratégie quant à la direction choisie par un établissement, transformant ainsi un simple guide d'information en guide stratégique : « To succeed, or even just survive, requires significant changes in the way HEIs conduct their affairs. Despite criticism of the methodological validity of particular indicators or the weightings attributed to them, rankings have become a policy instrument and management tool » (Hazelkorn, 2009: 4). L'importance de tels classements découle principalement du fait que les futurs étudiants potentiels les consultent comme s'il s'agissait d'un guide des meilleurs restaurants, ce qui a tôt fait d'influencer les « dits » restaurants et ceux-ci chercheront par tous les moyens à « attirer » ces clients potentiels. Après tout, qui ne choisirait pas un restaurant obtenant quatre étoiles tandis que les autres restaurants du quartier dans la même gamme de prix ont tous des notes inférieures :

> « Rankings are also being used more generally by students or national governments as the equivalent of the Good Housekeeping seal of Approval. They can give educational consumers a sense of which overseas institutions are likely to offer value for money. Similarly, they can inform governments

about whether their own policies are well considered or their scholarship funds well spent" (Wildavsky, 2010: 121).

Extrait :

« Enfin, c'est-à-dire que le ranking lui-même, on regarde comment il est fait, il y a une grosse part qui est le salaire à la sortie [pour le Financial Times], etc. donc ça, c'est clair que l'étudiant va regarder ça j'imagine… [S']il investit c'est pour récupérer son argent. Bon, effectivement quand on regarde les critères des rankings, les publications c'est une partie, mais bon ça compte quand même. Voilà. […] l'étudiant, c'est clair qu'il va regarder, je pense, aussi ce qu'on appelle les réseaux sociaux. Exactement comme moi quand je cherche un hôtel, je vais regarder les étoiles officielles et puis ensuite, il y a des sites Internet où les utilisateurs de l'hôtel disent, des blogues, etc. donc, il y a des blogues aussi sur les business school. Ils peuvent acheter « wich » MBA, ils peuvent… Voilà. Donc il y a tout un faisceau d'informations. Les rankings en font partie… Je pense que c'est un peu comme les entreprises. Vous savez les entreprises se font certifier « ISO », voilà. Ça veut pas dire que c'est parce qu'elles sont certifiées « ISO », elles vont trouver des clients, mais en même temps si elles ne sont pas certifiées « ISO », il y a des secteurs dans lesquels elles ne pourront même pas pénétrer. Je veux dire si aujourd'hui vous n'êtes pas certifiés « ISO », vous ne pourrez jamais ainsi prétendre l'industrie automobile. Je pense que c'est un petit peu la même chose ». ***(France - École - 51-55 - F – 30)***

Un des risques des classements internationaux est que les meilleures universités soient toujours les meilleures, et celles qui ne se classent pas demeurent toujours dans l'ombre. De plus, être bien classé permet à un établissement d'enseignement supérieur d'attirer les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs et donc obtenir du financement plus facilement (Hazelkorn, 2007b), créant des établissements toujours plus riches et performants et de l'autre côté des établissements de moins en moins intéressants pour les étudiants internationaux ainsi que les enseignants-chercheurs. En d'autres mots, pour Hazelkorn (2007b), les classements seraient donc à la base d'un cercle vertueux pour les meilleurs établissements et un cercle vicieux pour les moins bonnes institutions : « In effect, the SJTU [Shanghai Jio Tong University ou classement de Shanghai] and *Times* rankings tend to both reproduce and exacerbate the existing vertical differences in the higher education landscape » (Marginson et Wende, 2007 : 352).

Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur les plus anciens avec une réputation reconnue depuis longtemps possèdent un avantage marqué par rapport aux nouveaux entrants qui ont tout à prouver. Hazelkorn (2007 b) parle de l'effet Mathieu :

« L'effet Mathieu » doit son nom au passage suivant de l'Évangile selon saint Mathieu : "Car à ceux qui possèdent on donnera encore, et ils seront dans l'abondance, mais à ceux qui ne possèdent pas on enlèvera même ce qu'ils semblent avoir" (Mathieu 25:29). Ne dit-on pas souvent de façon plus prosaïque que "l'on ne prête qu'aux riches" » (Hazelkorn, 2007b : 27).

Extrait :

« Parce que ça fait quand même émerger plusieurs choses, c'est que d'abord, vous prenez les 20 premières universités du classement de Shanghai […] Enfin, je veux dire … que Harvard, Stanford, Princeton soient parmi les meilleures universités du monde, Cambridge tout ça, ça ne me choque pas. … Que le système universitaire français n'est pas bien classé, ça ne me choque pas. Enfin je veux dire, donc je pense qu'il n'est pas si mauvais que ça. Par contre, les critères de focaliser sur seulement deux revues, de focaliser sur des prix Nobel, enfin ce sont des critères à mon avis qui posent des problèmes. C'est-à-dire qu'en gros, ça va permettre de mettre en avant 20 universités… 30 [universités]… Et puis alors derrière, il y a les 470 derrière. Je veux dire que personne a deux prix Nobel, donc après je veux dire… Et puis combien publient dans Nature ? » **(France - Université - 41-45 - H – 16).**

Même si les classements ne mesurent pas tous la même chose, la hiérarchie qu'ils instaurent est vite considérée comme la réalité « totale » des établissements d'enseignement. En d'autres mots, si une université Y est classée 40^{e} au monde, cela signifierait qu'elle est réellement classée 40^{e} pour toutes ces dimensions. C'est en effet une erreur de lecture et d'interprétation courante que font les journalistes, les étudiants, voire même les dirigeants des établissements d'enseignement supérieur :

> « It is often assumed that highly ranked institutions are more productive, have higher quality teaching and research, and contribute more to society than lower-ranked institutions. However, the three main dimensions of institutions – teaching, research, and service – can differ or even conflict each other, and thus institutions that are performing well in one area may perform poorly along another dimension. For example, a small institution may be very efficient in educating a given number of students with limited resources, but not very efficient in the production of research. On the other hand, we might find a large institution that is very efficient in knowledge production but not in teaching undergraduate students. » (Shin et Toutkoushian, 2011: 3-4).

C'est comme si les classements avaient un réel pouvoir de fascination sur les êtres humains en général. C'est un peu ce qu'on pourrait appeler le *fantasme du nombre*. Une réalité complexe qui s'exprimerait par un signe extrêmement simple. Pourtant, lorsque nous

parcourons la littérature dans le domaine de l'enseignement supérieur, les auteurs dénoncent cette tendance lourde et universelle : « "League tables" become highly simplistic when they are treated as summative. But this normally is the case. *The desire for rank ordering overrules all the other considerations* » (Marginson et Wende, 2007 : 253. C'est nous qui soulignons).

> ***Extrait :***
>
> *« En revanche, l'institution dans laquelle je suis, elle a changé oui. Elle a pris conscience… Bien, c'est les classements, qui l'ont fait changer. C'est juste… Les repères, les classements lui ont montré à faire de la recherche et cocher les cases si elle voulait maintenir son rang international ».* ***(France - École - 41-45 - H – 22)***

Un autre défaut de ces classements, c'est qu'ils mesurent très peu de dimensions, notamment celles que les étudiants devraient considérer avant de choisir un établissement d'enseignement supérieur. Par exemple, la qualité de l'enseignement n'apparait nulle part dans ces classements, car elle est jugée trop difficile à comparer internationalement puisqu'il n'existe pas de mesure universelle et « objective » de la qualité de l'enseignement : « Rankings are hypnotic and become an end in themselves without regard to exactly : what they measure, whether they are solidly grounded or whether their use has constructive effects. The desire for rank ordering overrules all else. Often institutions are rank ordered even where differences in the data are not statistically significant » (Marginson, 2007c : 11).

Pour le classement du Times, la qualité d'une université est surtout reliée à la réputation d'un établissement d'enseignement selon ce que les enseignants-chercheurs à travers le monde et les employeurs en pensent, ce qui représente 50 % de la « note finale » des établissements d'enseignement qui y sont classés. Pour le classement de Shanghai, la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur serait sa capacité à produire des connaissances dans les revues classées des différentes disciplines. Les publications comptent pour 90 % des résultats des universités qui y sont représentées (Usher et Savino, 2007 : 260). Il est donc difficile d'arriver à un consensus concernant la qualité « globale » d'une université: « Thus different ranking systems, depending on their target audience, would have different notions of quality in higher education » (Thakur, 2007: 83).

Ainsi, la définition d'une université de classe mondiale demeure divisée entre le classement de Shanghai et celui du Times[18] bien que l'on puisse imaginer une multitude d'autres façons de la mesurer. En d'autres mots, ces classements imposent à la fois leur vision et incitent les établissements à faire des changements dans le sens même de leur vision de ce qu'est la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur; leur influence va ainsi très loin et atteint le cœur même des priorités des institutions d'enseignement concernées :

> « Clearly, the choice of indicators and the weight given to each indicator make enormemous amount of difference to the final output. Indeed, it is no exaggeration to say that publishers advertising their product as a guide to "the best" institutions, it is the publishers themselves who largely decide on which institution is the best simply through their choice of indicators and weighting. In effect, the act of choosing a set of indicators and weightings imposes a one-size-fits-all definition of quality » (Usher et Savino, 2007 : 257).

Après tout, il est difficile de savoir exactement ce qu'est la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur, même si généralement on s'attend à ce qu'elle « performe » bien dans ses trois dimensions principales : la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité (Shin et Toutkoushian, 2011). Mais cela n'est pas si simple. Pour la recherche, les classements privilégient surtout le nombre de publications et de citations, mais il est difficile de savoir si l'on doit accorder plus d'importance (ou de poids) à l'une ou à l'autre. Car si l'on imagine un chercheur qui publie beaucoup, mais qui n'est jamais cité ou encore un chercheur qui publie peu, mais qui est fortement cité, il est indéniable que tous deux améliorent la situation de l'université dans les classements; pourtant, la personne qui a moins publié, mais qui a eu un immense impact dans son domaine en terme de création d'idées originales devrait être aussi considérée. Et que faire des articles avec plus d'un auteur provenant de différentes institutions ? Faut-il diviser les points entre les auteurs également ou en donner davantage au premier auteur nommé dans l'article ? (Shin et Toutkoushian, 2011). Comment prendre en compte les différences entre les disciplines, car on ne publie pas autant en histoire qu'en médecine. Cela peut ressembler à des questions banales, mais lorsque l'on réalise que le classement de Shanghai – qui est probablement le classement qui attire le plus d'attention dans le monde – accorde plus de 90 % de la note à la productivité en recherche, cela fait réfléchir.

[18] On n'inclut pas le FT dans cette catégorie, car il est destiné à mesurer la qualité des MBA et des Masters en gestion donc uniquement les disciplines relevant de la faculté de gestion.

Il y a aussi des questions qui s'appliquent à l'enseignement. Les deux classements internationaux des établissements considèrent qu'il existe trop de différences entre les établissements d'enseignement et les pays dans l'enseignement puisque le contexte culturel est un élément central lorsqu'on parle d'enseignement et de pédagogie. Les classements essaient de capter la qualité de l'enseignement par des moyens indirects telle la satisfaction des employeurs par rapport à l'embauche du diplômé d'une université Y, ce qui revient à mesurer la qualité par les « clients » puisque les entreprises attendent des établissements d'enseignement qu'ils leur fournissent une main-d'œuvre qualifiée et de qualité (Shin et Toutkoushian, 2011). Il y a aussi la dimension des services à la collectivité (pour l'institution et pour la société) qui n'a presque pas reçu d'attention de la part de ces classements (Shin et Toutkoushian, 2011). La raison en est que cela est difficilement quantifiable et mesurable. Les classements considèrent que le service à la collectivité découle de la recherche. Surtout pour les disciplines plus appliquées comme en agronomie, éducation, génie, économie, biochimie, gestion, etc. (Shin et Toutkoushian, 2011). Pourtant, il faudrait pouvoir trouver une façon de mesurer l'impact qu'ont les établissements d'enseignement sur la société régionale, nationale ou internationale (Shin et Toutkoushian, 2011: 8).

Malgré toutes leurs lacunes, les classements internationaux continuent d'être utilisés par les directions des établissements partout sur la planète comme étant « les » références. Ils sont repris dans ce sens par les médias qui propagent cette *croyance* chez les futurs étudiants et les employeurs qui peuvent même aller jusqu'à changer leur politique de recrutement des jeunes diplômés au profit de ceux et celles des meilleures universités du classement (Hazelkorn, 2009). Comme nous l'expliquent Bowman et Bastedo (2011), les classements internationaux influencent la stratégie et la mission des différents établissements d'enseignement supérieur dans leur gestion des ressources humaines, notamment les recrutements, mais aussi dans les relations avec les autres institutions et les instances gouvernementales :

> « One of the main causes of institutional unease is the tendency of institutional ranking schemes to use weighted aggregates of indicators to arrive at a single, all-encompassing quality "score", which in turn permits institutions to be ranked against one another. By selecting a particular set of indicators and assigning each a given weight, the authors of these rankings are imposing a specific definition of quality on the institutions being ranked. The fact that there may be other legitimate indicators or combinations of indicators is usually passed over silence. To the reader, the author's judgement is in effect final » (Usher et Savino, 2007 : 255).

Pas si différents …

En fait, pour Usher et Savino (2007) et Hazelkorn (2007b), les indicateurs choisis par ces classements - malgré leurs différences dans leur coefficient de pondération et leurs indicateurs - cherchent à mesurer la même chose, soit la qualité de l'institution. Les institutions d'enseignement les plus cotées mondialement diffèrent très peu d'un classement à l'autre. Usher et Savino (2007) expliquent cette situation par un facteur *invisible (ou obscure)* qu'ils appellent *« dark matter »*. Il s'agit d'un aspect non mesuré par les indicateurs, mais ayant tout de même une influence importante sur la qualité d'un établissement d'enseignement:

> « In fact, most indicators are probably epiphenomena of an underlying feature that is not being measured. That is to say, there is actually some "dark matter" exerting a gravitational pull on all ranking schemes such that certain institutions or types of institutions (The Harvards, Oxfords and Tsinghuas of the world) rise to the top regardless of the specific indicators and weightings used. A search for this "dark matter" certainly seems deserving of future research. One consideration, however, is that "age on institution", "faculty size" and "per-student expenditure" are probably excellent candidates for this "dark matter" » (Usher et Savino, 2007 : 262).

Usher et Savino (2007) font remarquer que la convergence entre les différents classements se produit surtout pour les institutions d'enseignement les plus cotées. Plus on s'éloigne de la première position dans le classement, plus les résultats varient d'un classement à l'autre : « To the extent that different methodologies give differing opinions about quality of an institution, the variance between observations grows as one moves down the ordinal rankings » (Usher et Savino, 2007 : 263). Néanmoins, Shin (2011) affirme de son côté que lorsque l'on regarde les classements on constate que les établissements les mieux classés demeurent ceux qui sont axés sur la recherche, ce qui démontrerait la supériorité des indicateurs « de qualité » mesurant la productivité en recherche par rapport à ceux axés sur la réputation ou sur le taux d'emploi des diplômés, etc. Peut-être que ce « dark matter » est tout simplement la recherche, mais une chose est certaine, les résultats et les critères d'évaluation des classements influencent nécessairement l'importance que l'on accorde à la recherche.

Tableau 11: Influence des palmarès et classements (P&C) selon 115 dirigeants d'établissement

Tableau 4. **Influence des P&C : vrai ou faux (en % de réponses; 115 répondants)**

	Vrai (%)	Faux (%)
Favorisent les universités réputées	83	17
Établissent une hiérarchie parmi les EES	81	19
Peuvent comporter des biais et des inexactitudes	82	18
Fournissent des informations comparatives	74	26
Mettent en avant les activités de recherche	65	35
Aident les EES à se fixer des objectifs stratégiques	65	35
Évaluent les performances des EES	52	48
Encouragent la responsabilisation	48	52
Peuvent faire ou défaire la réputation d'un EES	42	58
Évaluent la qualité de l'enseignement supérieur	41	59
Encouragent la diversité des établissements	38	62
Permettent aux EES de discerner leurs pareils	33	67
Favorisent une concurrence loyale	25	75
Donnent une vision d'ensemble de chaque EES	11	89

Source : Hazelkorn (2006a).

(Le tableau ci-dessus cherche à comprendre l'influence des Palmarès et classements (P&C) en posant différentes questions aux dirigeants d'université et est tiré de Hazelkorn (2007b : 19)

Dans le tableau ci-dessus, 11,82 % des dirigeants d'universités interrogés considèrent que les *classements peuvent comporter des biais et des inexactitudes,* pourtant…

> « Malgré certaines contradictions dans leurs réponses – les EES [établissements d'enseignement supérieur] ne sont pas satisfaits des paramètres retenus à l'heure actuelle, mais ils n'ont pas hésité à proposer les mêmes paramètres quand on leur demandait de décrire le système de classement « idéal » – les participants sont conscients du fait que des comparaisons nationales et internationales sous une forme ou une autre sont à la fois utiles et inévitables. Comme l'a déclaré l'un d'entre eux, les P&C [palmarès et classements] sont "dangereux, souvent mal fondés, mais difficiles à influencer et ils ont assurément de beaux jours devant eux !" » (Hazelkorn, 2007b : 27)

Extrait :

« Maintenant, il faut recruter des étrangers parce que c'est …dans les rankings. Il faut recruter des femmes étrangères… Parce que plus on a d'étrangers, mieux c'est… Donc, on a un des bons profs français et parce qu'ils sont français, ils sont « out ». Tout est fait pour… les rankings. Donc, il faut même des femmes dans les « boards ». Quand on demande les salaires [des diplômés de l'école] à la sortie, il faut donner que des financiers parce que c'est les financiers qui gagnent plus… Donc, dans les statistiques, il faut mettre que des financiers … Que le meilleur salaire. Il faut avoir 50 % de femmes [enseignantes-chercheuses] chez nous, donc on recrute 50 % de femmes. Il faut recruter beaucoup de professeurs étrangers, donc on recrute des professeurs étrangers. D'ailleurs, on fait tout pour les rankings. Pas pour la formation des élèves, ça, on s'en fout. Ce qui est important

> *c'est le tapis en avant. Donc là, on fait tout pour les accréditations… Ça fait vivre les journalistes puisqu'il y a plein de gens qui les financent »* ***(France - École - 66-70 - H – 42).***

LE CHE (Center of Higher Education Development)

Une autre tentative de classement qui nous apparait importante à mentionner est celle du CHE qui a été créé dans le but d'améliorer l'information disponible aux étudiants. Le CHE (Center of Higher Education Development) fait un sondage auprès de 200 000 étudiants et 15 000 enseignants-chercheurs[19] dans plus de 250 établissements d'enseignement différents surtout en Allemagne, en Autriche, en Suisse, aux Pays-Bas et en Italie (Wildavsky, 2010) et il a attiré l'attention des États-Unis et du Canada (Marginson, 2007c). Le classement inclut plus de 186 indicateurs (Hendel et Stolz, 2008) par exemple le ratio du nombre d'enseignants-chercheurs par étudiant, la productivité en recherche, la quantité de fonds obtenus, le nombre de doctorats émis, etc., les étudiants répondent à des questions reliées à leur satisfaction et à leurs expériences (Marginson, 2007c ; Wildavsky, 2010). Les enseignants-chercheurs répondent à des questions surtout reliées à leurs domaines de spécialisation. Les deux tiers du classement sont obtenus par des sondages auprès des étudiants et des enseignants-chercheurs et l'autre tiers de diverses sources externes (Usher et Savino, 2007). Mais aucune des données n'est recueillie directement dans les établissements d'enseignement (Marginson, 2007c), ce qui évite les chiffres gonflés par l'enthousiasme, parfois trop grand, des administrateurs de certaines institutions.

Mais le plus intéressant c'est que le CHE n'est pas un classement comme les autres. Il joue davantage le rôle d'une banque de données mise gratuitement à la disposition de tous les étudiants intéressés par des études supérieures. Ainsi, chaque personne choisit de considérer les indicateurs qu'elle juge importants et crée elle-même son propre classement (Marginson, 2007d). En fait, les auteurs du CHE croient qu'il n'existe pas de définition universelle de la qualité d'une institution d'enseignement supérieur : « It [CHE] refuses to integrate the different indicators into a single indicator for each institution because there is no 'one best university' » (Marginson, 2007d: 5). :

[19] Marginson (2007d: 5) parle plutôt de 130 000 étudiants et 16 000 enseignants-chercheurs.

De plus, le CHE offre la possibilité de faire des recherches « par discipline », ce qui permet à certaines universités qui ont de très bons programmes de sciences sociales de se faire repérer même si leur performance générale au niveau de l'institution est moyenne. Le CHE permet aux étudiants d'identifier les départements correspondant le plus à leurs attentes. Bref, chaque étudiant se construit un "classement des meilleures universités" relativement à sa situation, ses goûts, ses attentes, ses forces, etc. Le CHE ne « classe » pas, mais se contente d'amasser les informations et de mettre à disposition un logiciel facilement utilisable afin de permettre à tous de créer leur propre classement. Ainsi, certains étudiants pourront accorder davantage d'importance aux services offerts par une université qu'au fait que les enseignants-chercheurs publient dans les meilleures revues à comité de lecture. Toutefois, une des difficultés auxquelles fait face le CHE est le manque d'homogénéité entre les établissements d'enseignement supérieur; ce qui rend plus difficile la tâche de les comparer entre eux (Marginson, 2007c, d).

Contrairement au classement du Times, du FT et de Shanghai, la pondération des indicateurs n'est pas choisie à l'avance par les créateurs du classement et cela évite l'erreur de transformer un classement « partiel » en illusion d'un classement « total ». Et le CHE ne cherche pas à créer une hiérarchie d'établissements d'enseignement de la première place à la dernière (Usher et Savino, 2007 ; Marginson et Wende, 2007). Ce faisant, le CHE respecte son idée de base qui consiste à considérer une diversité des définitions de la « qualité », c'est-à-dire de ce que peut être une université de qualité sachant qu'il peut exister des différences culturelles et géographiques dans la définition d'une telle université (Usher et Savino, 2007 ; Hendel et Stolz, 2008).

Le CHE permet donc cette « souplesse » et remet le pouvoir dans la main des étudiants et groupes d'intérêts plutôt que dans celles des organismes de classement: « CHE acknowledges that the definition of 'quality' is purpose-driven and open to variation, and passes power over the definition from the ranker to the consumer » (Marginson, 2007d). Mais évidemment, ce genre de classement attire moins l'attention des médias puisqu'il est difficile de critiquer ou de présenter une multitude de définitions de la qualité. Par conséquent, les classements de Shanghai, du FT et du Times demeurent les plus connus et les plus critiqués, mais paradoxalement les plus utilisés comme « références » par les dirigeants des établissements d'enseignement et les gouvernements : « Although the definition of "quality"

is contested, league tables by definition impose a "one-size-fits-all" approach to the matter; this is precisely why they are so controversial » (Usher et Savino, 2007 : 264).

Extrait :

« Donc, comment ça change ma vie ? Alors ça, c'est quand même rigolo. C'est que vous avez le ministère et les politiques qui disent que ce classement est nul, sans intérêt. Et qui derrière n'arrêtent pas de vous dire qu'il faut monter dans le classement de Shanghai. Je trouve cette … Comment… Pas contradiction, si, c'est une contradiction… Cette incohérence […]. On vous dit alors : mais [le classement de] Shanghai c'est nul, mais quand même par contre, il faut que vous montiez dans le classement de Shanghai. […] Quand un ministre vous dit : je veux que dans trois ans, les universités françaises … aient augmenté significativement dans le classement de Shanghai. Ce n'est pas en trois ans, c'est un travail de 10 ans, 15 ans. Comme ça, allez hop, on va embaucher trois chercheurs et puis hop, on va être la 10e université, enfin… Vous regardez le budget de Yale ou de Harvard, je veux dire, voilà… Je pense qu'on ne joue pas dans la même division. Nous en France, on a 85 universités. Je ne sais pas si vous voyez la taille de la France par rapport au Canada, par rapport aux États-Unis. On a 85 universités. Je pense qu'il y en a déjà deux fois de trop minimum, quoi. Déjà rien que ça …il y a cette fragmentation … Donc ouais, ça change. Ça change parce que on dirait que là où ça change, on dirait que ça a envoyé un signal que les gens avaient sans doute, un signal qu'il y a un problème dans l'université française. Voilà. Je ne dis pas qu'on est moins bon, attention. Il y a clairement des dysfonctionnements et ces dysfonctionnements, ils apparaissent là clairement » ***(France - Université - 41-45 - H – 16)***

Le tableau 12 résume les diverses stratégies possibles afin d'augmenter le classement d'un établissement d'enseignement supérieur à partir des indicateurs de classement de Shanghai (SJT) et de celui du Times (source : Hazelkorn, 2009 : 17).

Tableau 12: Actions entreprises par les établissements d'enseignement et de recherche pour s'ajuster aux critères des classements internationaux

Table 1. **Mapping institutions actions against rankings**

	Examples of actions	Approximate weighting
Research	• Increase output, quality and citations • Reward faculty for publications in highly-cited journals • Publish in English-language journals • Set individual targets for faculty and departments	SJT = 40% Times = 20%
Organisation	• Merge with another institution, or bring together discipline complementary departments • Incorporate autonomous institutes into host HEI • Establish Centres of Excellence and graduate schools • Develop/expand English-language facilities, international student facilities, laboratories, dormitories • Establish institutional research capability	SJT = 40% Times = 20%
Curriculum	• Harmonise with EU/US models • Favour science/bio-science disciplines • Discontinue programmes/activities which negatively affect performance • Grow postgraduate activity relative to undergraduate • Positively affect staff-student ratio (SSR) • Improve teaching quality	SJT = 10% Times = 20%
Students	• Target recruitment of high-achieving students, esp. PhD • Offer attractive merit scholarships and other benefits • Propose more international activities and exchange programmes • Open international office	Times = 15%
Faculty	• Recruit/head-hunt international high-achieving/HiCi scholars • Create new contract/tenure arrangements • Set market-based or performance/merit-based salaries • Reward high-achievers • Identify weak performers	SJT = 40% Times = 25%
Public image/marketing	• Professionalise admissions, marketing and public relations • Ensure common brand used on all publications • Advertise in *Nature*, *Science* and other high focus journals • Expand internationalisation alliances and membership of global networks	Times = 40%

Source: SJT; THE – QS.

Mimétisme du Nouveau Monde

En fait, la tendance à « imiter ce que font les meilleurs » n'est pas unique à l'enseignement supérieur, on peut le constater dans différents domaines, tels l'art, la littérature, le cinéma, la restauration, etc. Les classements (ou les critiques de livres, de films, de vin, etc.) modifient le comportement des consommateurs et leurs attentes en influençant leur « goût ». Ils obligent les organisations à suivre l'évolution des préférences de leurs clients et clients potentiels, à rester à l'écoute de leurs clients, de l'innovation et du marché (Shin et Toutkoushian, 2011). En plus, étant donné que les établissements se basent tous sur les mêmes comptes-rendus, c'est-à-dire les classements internationaux et agences

d'accréditation, les établissements d'enseignement supérieur semblent essayer de recréer à travers le monde ce qui est jugé « bon » en fonction des critères évalués. Ils essaient d'aligner leurs comportements par rapport aux principaux critères des classements afin d'atteindre le modèle « international » suggéré par ces classements :

> « In addition, other possible negative side effects of rankings might be characterized as institutional homogenization, distorting disciplinary balance, and leading institutions to change their focus and mission in response to rankings. Although policymakers and institutional leaders emphasize the importance of institutional diversity, higher education institutions are considerably affected by the same set of ranking indicators »(Shin et Toutkoushian, 2011: 11).

Dans l'enseignement supérieur, ce comportement de mimétisme diminue nécessairement la diversité des programmes d'études et des institutions (Devinney et al., 2008). Les établissements risquent de ne plus oser faire preuve d'originalité de peur de voir leur classement affecté, ce qui crée inévitablement – comme nous pouvons déjà le constater – un nombre incalculable d'imitateurs exactement comme nous le prédit la théorie néo institutionnelle. Les programmes de gestion finissent par tous se ressembler qu'ils se situent à Hong Kong, Paris, New York ou Bombay.

> « A third problem of use is that singular rankings systems encourage institutions to reduce the emphasis on those activities that do not contribute to rankings performance; and more generally, leads to convergence of behaviour between institutional types and between national systems (and languages of use). Unless there is a broad range of rankings systems with no one system dominant, all else being equal rankings tend to work against diversity of provision. This is a serious difficulty, much remarked upon, with no solution in sight » (Marginson, 2007d: 9).

Extrait :

« Alors oui. Moi, je le ressens plus sur le volet enseignement que sur le volet recherche. Ma perception c'est que le volet recherche, c'est le phénomène des rankings qui en fait un enjeu important. Donc, pour nous, un ranking Financial Times pour parler simplement, oui, c'est ça… Enfin, les rankings sur Financial Times pour caricaturer. L'AACSB, EQUIS, alors la visibilité que j'en ai, effectivement, c'est beaucoup plus d'une certaine formalisation de l'enseignement, d'une standardisation de l'enseignement, de mise en place de processus qualité. Et une influence, alors, bon, je fais partie, je vous le disais, du comité d'enseignement. Actuellement, on a une réforme pédagogique qui est engagée et qui est très très largement aiguillonnée par les diagnostics, les audits, enfin les synthèses qui ont été faites par ses accréditeurs. Donc, autrement dit, ah oui, pour moi c'est très très net l'influence que ça a au niveau de l'offre donc on nous reproche d'avoir trop de programmes. Donc, on nous incite à mutualiser. On nous

incite à différencier des niveaux. Niveau un, niveau deux, niveau trois. De développer de l'offre de cours approfondis. Donc je trouve ça très très structurant. Très influent. Enfin, je ne sais pas si c'est une métaphore qui… Vous connaissez ce film qui s'appelle Mondo vino ? … C'est un film qui s'intéresse à l'effet de la PARKERisation sur l'activité des viticulteurs, donc Parker c'est [un critique] qui note les vins. Il a des goûts très particuliers. Et donc on voit comment… Bien la France est un pays de terroir, comment ils s'alignent, il fait évoluer. C'est un film qui montrait vraiment fantastiquement ces… Vous savez, la lutte des terroirs et des cépages. Ça se transpose fantastiquement son attractivité. C'est-à-dire que les grandes écoles c'est comme des terroirs, c'est absolument incompréhensible d'un point de vue externe. Et bon, la PARKERisation donc alias Financial Times ou EQUIS, c'est la standardisation, la normalisation, une pression pour évoluer vers un moule unique, donc, ces forces isomorphiques, elles sont vraiment très très puissantes, très très claires, très visibles » ***(France - École - 61-65 - H – 30).***

Dans ce mouvement de standardisation, il est facile de constater que le modèle anglo-saxon, voire américain, domine la scène de la recherche internationale et devient le modèle pour les autres nations souhaitant avoir aussi une ou plusieurs universités de classe mondiale (Chanlat, 2013 ; Durand et Dameron, 2011) : « Recent criticism has highlighted their impact and influence. Can the 'report card' approach measure the full range of institutional activity or does it impose a 'one-size-fits-all' definition or 'norm' on higher education? Are rankings encouraging institutions to become what is measured? » (Hazelkorn, 2007a). Ainsi, les classements internationaux encouragent les établissements d'enseignement à se concentrer sur les publications et leur taux de sélection à l'entrée (Marginson, 2007c) : « Global comparisons are possible only in relation to one model of institution : that of the comprehensive research-intensive university » (Marginson et Wende, 2007 : 339). Les classements internationaux offrent désormais un standard mondial que les établissements d'enseignement à travers le monde devront s'efforcer d'imiter ou d'approcher en les imitant donnant ainsi toujours l'avantage concurrentiel aux universités que toutes essaient d'imiter (Khurana, 2007). C'est donc la diversité des institutions qui risque de beaucoup diminuer (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008).

Dasn un tel contexte, les institutions qui étaient très fortes dans l'enseignement et qui en faisaient leurs priorités vont essayer de recentrer leurs priorités vers la recherche au détriment de l'enseignement. Comme nous l'expliquent Shin et Toutkoushian (2011), cela va beaucoup plus loin qu'on le pense, car ces établissements qui se vouaient surtout à l'enseignement changent aussi leurs stratégies d'embauche afin de s'aligner par rapport à ces

indicateurs, ce qui à moyen terme risque tout simplement de faire disparaitre ce qui a toujours été la force de l'institution antérieurement axée sur la pédagogie. Cette tendance qui transforme les institutions d'enseignement en établissements de recherche touche encore plus l'Asie, car culturellement la « classe sociale » d'un individu est fortement liée au prestige de sa profession et de l'institution qui aura délivré son diplôme. Cette situation force plusieurs universités à se plier aux « exigences » des indicateurs mesurés par les classements afin de maintenir leur « statut académique » et attirer les meilleurs étudiants.

La diminution de la diversité des établissements d'enseignement supérieur va à l'encontre du concept de l'« avantage comparatif » en économie internationale qui consiste à dire que les gens doivent se spécialiser dans ce qu'ils font le mieux pour ensuite échanger leur « surplus » avec les autres qui se seront aussi spécialisés dans ce qu'ils produisent mieux que les autres. En diminuant la diversité des établissements, on diminue la performance globale du système mondial d'enseignement puisque les institutions ne se concentrent plus sur leurs forces, mais vont essayer d'atteindre un modèle standard de qualité et risquent donc de développer les mêmes forces et les mêmes faiblesses que les autres. Cet effort consenti par une institution est évidemment très coûteux; les ressources normalement réservées à renforcer leurs forces distinctives se retrouvant partagées pour répondre à une multitude de critères évalués par les classements.

D'ailleurs, se demande Marginson (2007c), ne pourrait-on pas imaginer différentes typologies d'établissements d'enseignement supérieur ? Une situation qui aurait comme avantage de respecter la diversité des établissements et leurs caractéristiques spécifiques; et permettrait d'éviter un mimétisme « globalisé ». Si chaque catégorie d'établissements avait ainsi ses critères de qualité, ceci n'entraînerait pas la perte de leur cœur de métier qui pour l'un serait l'enseignement, ou encore pour d'autres, la recherche ou leur orientation disciplinaire, telles les écoles de commerce ou les écoles d'ingénieurs (Marginson, 2007c: 17).

Extrait *:*

« Oui, oui, il y a du bon là-dedans. Je pense… Encore là, c'est de l'émulation… Moi, j'ai certaines réserves au global dans tout ça parce que c'est évident que certaines institutions ont leur poids de la réputation, le poids aussi de ceux qui

[les] fréquentent. […]. Autrement dit, il y a de la place pour tout le monde. Ça prend des universités populaires. Ça prend les universités où il y a une accessibilité financière forte. Ça prend toutes sortes de types de programmes. Une variété de programmes. Pour moi, c'est important sinon on se coupe les jambes et on se fixe des objectifs tellement hauts » ***(Québec - 56-60 - H – 28)***.

De telles comparaisons internationales se font par ailleurs au détriment des institutions « nationales » ancrées dans une société souvent non anglo-saxonne et ayant rarement les mêmes ressources pour concurrencer les universités classées. Bref, c'est comme si les classements internationaux cherchaient à « enlever » les dimensions locales des institutions d'enseignement supérieur pour les remplacer par des dimensions globales communément partagées.

Néanmoins, pour les établissements d'enseignement moins dotés en ressources et plus axés sur le développement « local », ils peuvent se permettre de regarder cette « guerre » de classements sans y participer ni se sentir directement concernés. Par conséquent, on pourrait dire qu'il y a ceux qui sont dans la course et les autres qui ne peuvent pas y participer. Il y a donc des établissements marginalisés qui peuvent malgré la pression mimétique internationale conserver leurs axes pédagogiques et de développements de formations en répondant quasi exclusivement aux besoins d'une clientèle locale. Évidemment, renoncer aux classements ou ne pas pouvoir y participer entraîne comme conséquence que la réputation de l'institution aura plus de difficulté à dépasser les frontières régionales ou nationales sans pour autant perdre en qualité.

Extrait *:*

« Les étudiants, ils ne connaissent pas ça. C'est aussi simple que ça. Du tout. Et moi je dirais même que dans la direction de l'université, les gens – pas le recteur ou le vice-recteur - les gens n'accordent pas d'importance à ces dimensions-là. C'est sûr qu'on est plus sensible dans les écoles de gestion, mais dans les rankings [… on] n'est pas dans la course ! Il n'y a pas assez d'argent. Ça, c'est un gros des problèmes qu'on a. Et c'est pire ici que pour les autres. C'est qu'on est tous des universités d'État. Puis tu n'as même pas le droit de demander plus que ce que l'État accorde. […] jusqu'à date, ça va assez bien globalement. Les universités sont bien équipées. Nous autres aussi, là, l'audiovisuel, il y a des canons dans chacune des classes, et des écrans sur tous les murs… Bon, c'est comme le niveau correct, mais ça ne va pas plus loin que ça. Donc tu n'as pas les extras qui permettent d'aller chercher… se payer un professeur 250 000 $, ici, c'est impossible ! Donc tu ne peux pas aller chercher des prix Nobel. Tu ne peux pas rentrer dans la course des grands » ***(Québec - 71-75 - H – 38)***.

Pour les établissements d'enseignement supérieur souhaitant se faire une place dans les classements internationaux, l'uniformisation qui découle de la globalisation est extrêmement puissante et elle est loin de se confiner uniquement au monde de l'éducation. Ces classements ne considèrent pas le contexte dans lequel se situe un établissement d'enseignement supérieur : les différences culturelles, le PIB per capita, la population, la dépense en éducation *per capita* (Marginson, 2007c). Il est donc primordial de discerner ces différences afin de ne pas mettre tous les établissements d'enseignement dans le même panier et respecter leurs différences (Shin et Toutkoushian, 2011). Même si tous ces éléments influencent le résultat du classement et sont des données facilement accessibles, les classements ne les considèrent pas dans leurs indicateurs. C'est ce que Marginson (2007c) appelle « a Ranking game », mais il s'empresse d'ajouter: « Rankings should not be the end in themselves but the means to better higher education and research for students, communities, nations and the world » (Marginson, 2007c: 19).

Impacts des classements internationaux sur les enseignants-chercheurs

La concurrence internationale entre les établissements d'enseignement qui est amplifiée par ces classements internationaux finit par retomber sur les enseignants-chercheurs (Hazelkorn, 2007b). Cela prend souvent la forme d'une pression et d'une intensification du travail à tous les niveaux. Les enseignants-chercheurs doivent, par exemple, de plus en plus enseigner en anglais même si cela n'est pas leur langue maternelle et qu'elle n'est pas maîtrisée parfaitement. Il est certain que la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur permet d'identifier plus facilement ceux qui réussissent à s'adapter à ce nouveau contexte global, c'est-à-dire les enseignants-chercheurs qui publient dans des revues internationales.

Extrait :

« Un autre changement, ça devient plus peut-être atomisé en termes de la dynamique. Dans le sens qu'on est plus des entrepreneurs indépendants que des professeurs. La question de la culture organisationnelle joue peut-être moins qu'elle pouvait jouer il y a 30 ans. Ça, c'est mon impression. Que ce soit ici ou ailleurs. Donc, on mène notre barque. On sait, il y a un marché des professeurs très actifs et le marché fonctionne sur la base des publications de recherche. Donc, on garde les yeux sur le ballon et si tu as un bon dossier, plusieurs professeurs vont changer d'université, vont rentrer dans le marché. Donc la

fidélité à l'institution, la fidélité à la culture organisationnelle est peut-être moins grande qu'avant. Mais en même temps, c'est ça, on travaille avec des équipes qui peuvent être à travers le monde. Donc le fait de renforcer l'importance de la recherche dans la carrière de professeur de gestion a fait en sorte que l'école, où on est, est devenue moins importante dans notre vie. C'est un port d'attache, ça ne veut pas dire que ce bateau dans lequel on va continuer. Ça, c'est un autre changement important ». ***(Québec - 51-55 - H - 30)***

L'absence de hiérarchie formelle à l'université a permis l'apparition d'une hiérarchie informelle et souvent plus rigide: une hiérarchie de réputation. Cette tendance est encouragée par les classements; bien que souvent condamnés par les enseignants-chercheurs, certains d'entre eux utilisent tout de même ces classements pour améliorer leur situation. Par exemple, Hazelkorn (2009) nous explique que certains enseignants-chercheurs refusent de co-écrire un article avec des collègues internationaux si ceux-ci appartiennent à des établissements moins bien classés que le leur. De plus, la rivalité en recherche augmente souvent plus vite l'offre « de travaux de recherches » publiables sans nécessairement offrir davantage de débouchés. C'est donc une concurrence qui s'accentue rapidement dans les milieux académiques et qui rendra plus difficile les possibilités de publier un article, car les gens n'essaieront de publier que dans les revues faisant partie de la liste de revue (un classement de revue) émise par le Financial Times, qu'avec un collègue travaillant dans un établissement d'enseignement réputé ou encore dans des revues classées par d'autres organismes nationaux comme le CNRS :

> « On voit les chercheurs s'interroger à voix haute sur les nouvelles règles de la rentabilité académique et par exemple sur l'opportunité de "placer" tel ou tel article dans telle revue classée, de multiplier les articles et les communications sur le même sujet à partir de la même base de données, de limiter leur investissement pédagogique pour accroitre le temps dévolu à la recherche. Il est vraiment difficile de voir dans ces stratégies un facteur de progrès ; même les champions de la compétition bibliométrique finissent par déplorer en privé le jeu qu'ils sont condamnés à jouer » (Eraly, 2011 : 31)

Extrait **:**

« Alors maintenant la compétition internationale. Il y a tellement de compétiteurs. Vous avez les Chinois, les Indiens, dans les congrès c'est affolant. Ils veulent tous percer dans les revues. Aujourd'hui, vous allez mettre des mois, des années avant de faire passer un article. Ah oui, c'est des années. […] Nous … Ça a duré à peu près deux ans et demi pour arriver à faire le travail que nous demandaient les reviewers parce que […] il y a trois reviewers, ils ne sont jamais d'accord. Ils nous demandent toujours des travaux complémentaires, ça veut dire des travaux quantitatifs. Il faut trouver les données, faire les traitements, etc. rédiger en anglais, etc., et puis alors, il faut que ça soit impeccable et tout… Mais d'un autre côté, bon, c'est sympa. C'est des équipes beaucoup plus jeunes. Bon, on fait ou on

> *ne fait pas. On peut très bien, pour l'instant il n'y a pas de sanctions, on pourrait très bien ne pas jouer le jeu de la publication. Pour l'instant, mais ça ne va pas durer parce que justement dans les textes qui ont été, je ne sais pas si vous avez vu les textes, il y a des textes qui sont parus en début d'année. Des textes du ministère. Là, le président [d'une université] a la possibilité de définir les charges de service en fonction de modulation au niveau des différentes activités. Quelqu'un qui ne ferait pas de recherche pourrait théoriquement voir son temps d'enseignement augmenter. Donc, on est dans un système de contrôle des activités qui n'existait pas auparavant. Avant, un professeur des universités avait un pouvoir énorme y compris vis-à-vis du président. Ça, c'est en train de changer »* ***(France - Université - 61-65 - H – 30)***

In English s'il vous plait !

Il y a aussi la langue de l'enseignement. La volonté de « bien paraître » dans les classements internationaux est intrinsèquement liée à la langue anglaise pour les publications, comme pour l'enseignement (Chanlat, 2013). Aujourd'hui, on peut étudier en anglais dans de nombreux endroits du monde; ce qui facilite la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants (Shin et Toutkoushian, 2011). Et les programmes offerts tendent à se standardiser dans le but de faciliter les échanges et les partenariats; le processus de Bologne en est un exemple où l'anglais facilite le processus. Selon Hazelkorn (2009), il y a un lien à faire entre la volonté des établissements d'enseignement à être bien évalués dans les classements internationaux et leur offre toujours grandissante de formations en langue anglaise (Hazelkorn, 2009).

C'est ainsi qu'on fait très rapidement comprendre aux doctorants qu'il est essentiel de participer à la grande discussion scientifique de leur discipline. Celle-ci ne se fait pas en français, ni en espagnol, ni en chinois, etc., mais bien en anglais. Une langue que certains disent « internationale » (Richard Descoings, ancien président de Sciences-po). Une idée qui avait déjà été comprise depuis plusieurs années par les institutions en France et au Québec qui se distinguent aujourd'hui dans les classements nationaux et internationaux. Ainsi, même s'il existe une littérature dans diverses langues autres que l'anglais – et, en tant que francophones, nous le constatons tous les jours - mais avec l'augmentation de l'influence des classements internationaux, on va très souvent imposer la norme de l'écriture et des communications en anglais puisque les classements dits internationaux ne prennent pas en compte les articles produits dans les revues scientifiques non anglophones (Chanlat, 2013).

Ce qui pose plusieurs problèmes… Dans les 45 revues qu'utilise le FT pour classer les MBA et les Masters, toutes les revues considérées sont en anglais, voire américaines.

Désormais pour la carrière d'un enseignant-chercheur, est-il toujours « rentable » d'écrire un article en français ? Est-il toujours efficace pour une revue francophone (ou toute autre langue différente de l'anglais) de publier dans sa langue, c'est-à-dire de ne pas publier en anglais ? Les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en entretien nous ont bien fait comprendre que pour eux l'avenir des revues en français dans le domaine de la gestion était très peu probable à long terme, voire à moyen terme. Il suffit de regarder les listes de revues classées utilisées en gestion dans les pays francophones (ou tout autre pays n'ayant pas l'anglais comme langue officielle) pour voir qu'elles sont toutes moins cotées. Durand et Dameron (2008) expliquent que les États-Unis ne sont pas uniquement et historiquement la Mecque de la gestion, mais ils participent directement à l'évolution de l'enseignement et de la recherche puisque la majorité des revues classées sont américaines : « The A-ranked academic journals in business studies are American; US rankings specify the criteria by which the business schools are evaluated worldwide, and all international rankings demonstrate the ascendancy of American business schools » (Durand et Dameron, 2008: 21)

Hazelkorn (2009) explique que la stratégie la plus simple et la moins coûteuse pour une institution d'enseignement supérieur d'améliorer sa position dans les classements est d'encourager la production d'articles en anglais : « [Les classements internationaux] favour universities from English-Language because English is the language of research (non-English-language work is both published less and cited less), and favour universities from United States because of nationally circular citation patterns: Americans tend to cite Americans[20] » (Marginson et Wende, 2007: 342). Pour avoir encore plus d'impact sur leur propre classement, les établissements d'enseignement supérieur encouragent les enseignants-chercheurs à écrire dans les revues comptabilisées par les services bibliométriques du type ISI (Intitute of Scientific Information) ou Scopus (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Shin, 2011).

[20] "Americans cites Americans". À ce sujet, Marginson et Wende (2007) renvoient les lecteurs intéressés à un article de Altbach (2006) intitulé : *The dilemna of ranking* publié dans la revue « International Higher Education », No.42, p.2-3.

Extrait *:*

« J'essaie d'enseigner dans des masters où il y a un public international. J'essaie d'enseigner en anglais. J'essaie de faire de la recherche à un niveau international. […] Je ne suis pas dupe. Je ne suis pas en train de glorifier le système. Pas du tout. Je dis juste que c'est le système dans lequel finalement j'ai grandi en tant que doctorant. Donc, pour moi, il y a des choses qui vont changer, mais j'ai le sentiment que ça ne va jamais être qu'une accentuation de ce que je connais aujourd'hui. Je ne vois pas, là, pour ma petite personne de bouleversements majeurs dans 10 ans. Ou alors […] ce qui va arriver, j'ai le sentiment que je me sens déjà, je le prépare déjà, quoi : L'autonomie des universités, machin… Ça, c'était des choses qui étaient déjà pressenties. Des choses auxquelles on était déjà préparé. Au moins, pour nous ou les plus jeunes » ***(France - Université - 31-35 - H - 6).***

Évidemment, une langue internationale est essentielle pour faciliter les échanges à tous les niveaux entre les différents pays, ce qui permet de se faire comprendre par un maximum de gens. La recherche n'y échappe pas non plus. Il peut paraître normal à certains que les récompenses qui accompagnent la publication d'un article publié en anglais soient plus grandes qu'un article publié en français. Cependant, nous avons l'impression que les enseignants-chercheurs associent la qualité du contenu d'un article très souvent à la langue dans laquelle il est écrit. Ce qui fait que nous avons entendu des commentaires qui pourraient se résumer ainsi : si c'est écrit en français, ce n'est probablement pas important. En fait, peu importe ce que l'on croit, il nous paraît essentiel de ne jamais oublier que la connaissance n'est pas associée à une langue, notamment en sciences sociales. Qu'elle peut exister et atteindre de très hauts niveaux en termes d'originalité, de créativité, de nouveauté, etc. dans d'autres langues que l'anglais (Chanlat, 2013).

> « Publier en français, c'est penser parfois les problèmes de manière différente, mettre en évidence des dimensions spécifiques, s'intéresser à des expériences originales et défendre une manière de vivre ensemble qui a sa valeur propre. C'est accueillir d'autres pensées et leur faire une place. De ce point de vue, l'expérience historique est riche dans ce domaine. Et notre point de vue, fruit d'un héritage culturel riche, est encore un élément sur lequel nous devons nous appuyer. Si la manière de gérer n'est pas la même, si l'État a un rôle qu'il n'a pas dans d'autres pays, si la culture et l'esthétique sont importantes pour nous, c'est que nous sommes les héritiers d'une culture qui s'est construite de manière différente » (Chanlat, 2013 : 19).

Extrait :

« La langue anglaise est devenue, principalement c'est ça, moi je dirais, la langue anglaise est devenue le véhicule permettant d'échanger avec le reste du monde dans le domaine de la science et des sciences sociales. Donc, on est en contact avec, à travers cette langue... des gens d'un peu partout dans le monde. Alors, en même temps, peu de gens non anglophones parlent anglais parfaitement. Et donc… ne pas parler à 100 % une langue, de mon point de vue, c'est de ne pas pouvoir exprimer les idées auxquelles on tient puisque les idées auxquelles on tient sont… le résultat d'élaboration de plusieurs dizaines d'années qui supposent donc une intelligence de la langue parfaite. Ouais. Quand on raconte ses salades en maîtrisant une langue à 70 % ou 80 % avec une espèce de globish, ça n'a plus aucun intérêt, vous voyez. Donc, là-dessus, il y a quand même quelque chose qui est de l'ordre de … Alors d'abord, d'une inégalité, je pense, entre les anglophones et les autres. Les anglophones maternels, quoi, et les autres. Et je pense que ce n'est pas bien pour l'ordre du monde. Et il y a en même temps un autre effet qu'on ne mesure pas suffisamment. On arrive à travailler en comprenant approximativement ce que dit l'autre. Moi, je ne supporte pas. C'est pour ça que je ne vais pratiquement jamais dans les colloques à l'étranger ou en France d'ailleurs. En France, parce que ça m'intéresse pas beaucoup les colloques, je préfère lire. Mais, si vous voulez, les colloques internationaux, pour moi, c'est fascinant que de voir des gens qui échangent sur des approximations. On comprend en gros ce que dit l'autre, mais pas précisément. C'est un problème ça, je trouve, un vrai problème dans les sciences sociales et humaines. En math, ce n'est pas un problème parce qu'on voit l'équation, vous voyez, en sciences de l'ingénieur non plus, mais pour nos disciplines, c'est un vrai problème ça. […]. Voilà. Et ça, il y a un autre effet quand même, ça avantage le discours conventionnel, les explications conventionnelles, vous comprenez ? ***(France - Université - 56-60 - H – 20)***

En conclusion : Un choix de société(s)... un choix de globalité

L'apparition des classements internationaux depuis moins de 10 ans a accéléré la concurrence globale entre les établissements d'enseignement supérieur créant une foule d'imitateurs qui cherchent à s'ajuster aux « indicateurs mesurés » par les classements internationaux (Hazelkorn, 2009 ; Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008) et ainsi se tailler une place auprès des grandes institutions mondiales, surtout anglo-saxonnes et encore plus souvent américaines : « In many quarters there is a sense that all is not well with rankings. Perhaps this is inevitable given that in league tables there are few winners and many losers, but there is more at stake here than self-interest. Rankings change higher education and it is a question of what kind of global higher education system we want to have » (Marginson, 2007c: 3).

À ce jour, personne ne s'entend sur une « définition » de la qualité d'une université. Ce faisant, même les principaux classements internationaux ne concordent pas dans leur définition, ce qui devrait vite nous rappeler la subjectivité et l'arbitraire dans le choix de cette définition. On se retrouve donc dans des situations où le classement du Shanghai limite sa vision d'une université de qualité à sa productivité en recherche tandis que pour le classement du Times, c'est une université qui est réputée parmi un nombre restreint d'enseignants-chercheurs et d'employeurs, ce qui fait dire à Shin (2011) qu'en réalité les classements ne mesurent tout simplement pas la qualité, mais plutôt la recherche et la réputation. Disons que ces classements font l'hypothèse que la recherche et la réputation seraient des « signaux » de la qualité d'un établissement. Un processus qui, comme nous l'avons vu, met une foule de « détails » de côté même si ces derniers font partie des trois principales dimensions d'un établissement d'enseignement supérieur, soit l'enseignement, la recherche et les tâches administratives : « Using (global) rankings as the benchmark only makes sense if the indicators are appropriate – otherwise, governments and institutions risk transforming their system and institutions to conform to metrics designed by others for other purposes » (Hazelkorn, 2009 : 20).

Chapitre IV

Les accréditations

Agences d'accréditation : EQUIS[21], AACSB[22] et AMBA[23]

Comme nous venons de le voir, un établissement d'enseignement supérieur doit désormais concurrencer à la fois les établissements de sa région ou pays, mais aussi les universités étrangères; dans certains cas, ces dernières viennent même s'installer dans les pays hôtes avec leurs propres antennes universitaires. Évidemment, cela change le paysage des établissements d'enseignement supérieur.

En outre, dans beaucoup de pays, les gouvernements diminuent de plus en plus leur participation au financement des universités forçant ainsi certaines d'entre elles, par exemple en Angleterre et en Australie, à attirer plus d'étudiants étrangers qui paieront des frais de scolarité plus élevés que les nationaux. On a vu que si les classements internationaux étaient une façon de « vendre » sa réputation à l'étranger, très peu d'universités réussissent toutefois à s'y tailler une place. Néanmoins, il y a d'autres moyens pour distinguer les meilleurs établissements d'enseignement supérieur en gestion. Ce sont les accréditations. Comme le rappelle Jean-Pierre Nioche :

> « Une accréditation au sens précis du terme est la délivrance d'un label, par une autorité indépendante, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite. L'évaluation et le label peuvent porter sur un programme/diplôme spécifique, une activité particulière (la formation continue par exemple) ou sur l'établissement tout entier, l'accréditation qualifiant dans ce cas tous ses diplômes et activités » (2007 : 219).

De nos jours, selon les estimations de l'AACSB (2011), il y aurait plus de 12 600 d'établissements privés ou publics offrant des formations en gestion. Rappelons aussi qu'en

[21] EQUIS pour European Quality Improvement System
[22] AACSB pour Association to Advance Collegiate Schools of Business
[23] AMBA pour Association for MBAs

2009, c'était plus de 2.9 millions d'étudiants qui étudiaient à l'étranger (Wildavsky, 2010). En 2007, l'UNESCO estimait que plus de 23% de la mobilité internationale des étudiants avait pour but des études en gestion, ce qui fait près du quart de tous les étudiants en mobilité internationale. (AACSB, 2011).

Avec la concurrence internationale et une mobilité des étudiants chaque année plus importante, le marché de l'enseignement supérieur en gestion doit adopter de nouvelles stratégies. Pour faire face à l'incertitude du marché, les établissements d'enseignement supérieur de gestion cherchent à travailler sur leur réputation afin d'attirer les étudiants locaux et internationaux (Cret, 2011 ; Nioche, 2007). La direction des écoles de commerce et des facultés de gestion perçoivent les accréditations comme un outil stratégique afin de diminuer leur incertitude face à l'avenir. L'accréditation devient donc une stratégie institutionnelle (Cret, 2007, 2011) afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas, tout en accentuant une réputation de qualité grâce à l'obtention du label de l'accréditation (Cret, 2011).

L'augmentation de l'offre des programmes en gestion partout dans le monde crée une situation où les étudiants doivent choisir leur institution d'enseignement. Pour faire leur choix, ils ou elles pourront se baser non seulement sur les classements des établissements d'enseignement supérieur nationaux ou internationaux, mais aussi sur les accréditations qui jouent le rôle de garants de la qualité des formations en gestion (Cret, 2011). Autrement dit, comme la qualité d'une institution demeure souvent incertaine pour les futurs étudiants, l'utilisation des accréditations, tout comme celle des classements, est une stratégie dans le but de minimiser les risques (Cret, 2011 ; Nioche, 2007).

De plus, l'accréditation facilite les partenariats entre deux universités dans des pays différents, car elles partagent grâce au label obtenu une conception de la qualité similaire. On pourrait même dire que les accréditations uniformisent d'une certaine manière la définition de ce que devrait être un établissement d'enseignement supérieur de gestion « de qualité » puisqu'ils utilisent nécessairement des indicateurs. Mais on remarque que dans les faits, les accréditations sont généralement plus flexibles et respectueuses du contexte que les classements internationaux qui mettent tous les établissements dans le même panier.

Toutefois, les différents systèmes d'accréditation et de classements ne mesurent et ne comparent pas tous les mêmes choses. Cette situation peut aussi entrainer une certaine

confusion dans la tête des futurs étudiants. Par exemple, quoi penser d'une université qui se distingue dans un classement national (ou international), mais dont la faculté de gestion n'est pas accréditée? Ou la situation contraire, une université non classée, dont la faculté de gestion est accréditée par une, deux ou trois agences d'accréditation ? Ou encore, comment comparer deux institutions accréditées par EQUIS ou AACSB versus une accréditation AMBA qui accrédite certains programmes de formation plutôt que l'établissement d'enseignement.

Enfin, parmi la population des enseignants-chercheurs en gestion, très peu sont réellement informés de la situation, même si la direction des établissements d'enseignement supérieur de gestion accrédités ou en processus d'accréditation en parle souvent. Il reste donc bien des efforts à faire pour faire comprendre aux étudiants actuels, aux futurs étudiants ainsi qu'aux enseignants-chercheurs l'utilité de ces accréditations. Comme l'explique cet enseignant-chercheur, l'accréditation devient très vite parmi les enseignants-chercheurs un bouc émissaire que l'on condamne sans même prendre le temps de bien le comprendre :

Extrait :

« Quand même, oui. On en parle souvent. ... on en parle souvent, mais ça fait partie d'une espèce de mythe contemporain à la fois, c'est-à-dire qu'on en parle souvent, mais peu l'ont vu. Peu en connaissent finalement les tenants et les aboutissants. Peu sont allés sur les sites. Peu ont lu de la documentation là-dessus. Et donc, on se sert de cela un petit peu comme bouc émissaire aussi. On en a un moment donné besoin. Chaque communauté, chaque collectif, a besoin de son bouc émissaire pour évacuer ses tensions, etc., etc. […]. C'est l'alibi scientifique pour un marché économique ». ***(France - Université - 31-35 - H – 6)***

Comme le fait remarquer Cret (2011), l'augmentation des institutions d'enseignement dans un contexte de plus en plus internationalisé a entrainé un besoin de créer des systèmes de comparaison. Cependant, aujourd'hui, plusieurs systèmes de classement et d'évaluation de la qualité coexistent, ce qui crée de la confusion. Face à tout cela, les accréditations jouent de plus en plus le rôle de garants de qualité, un rôle qui auparavant était exclusivement de la responsabilité de l'État (Nioche, 2007; Cret 2011). Tout comme les classements internationaux, les agences d'accréditation ont été créées dans le but d'éclairer les clients potentiels (les étudiants) et aussi de guider les établissements afin que ceux-ci s'alignent sur les critères concernés au risque de rapidement tomber dans le piège de la standardisation.

Extrait:

« Donc, l'accréditation est importante pour signaler à des étudiants internationaux qui ne comprennent pas les positions relatives des différents programmes d'Europe… Pour signaler ceux qui sont de qualité. Donc par rapport aux rankings, c'est très différent… Vous avez ou vous n'avez pas le label. Le ranking, il vous classe. Donc l'accréditation est importante, mais c'est un peu comme l'air qu'on respire, c'est un truc dont vous avez besoin. Les rankings, c'est là que vous faites la différence. Ne pas avoir l'accréditation, c'est un souci » ***(France - Université - 51-55 - H – 32).***

« [L'accréditation] c'est une bonne chose, une relativement bonne chose, d'abord parce que ça renforce la visibilité internationale de l'université et donc, ça a un effet d'attractivité sur les étudiants internationaux. Ça renforce la visibilité aussi professionnelle et ça peut avoir un impact, encore que là j'en doute, sur l'attractivité au niveau des professeurs. Et puis en plus, ça a un impact culturel interne : sur la culture de l'évaluation, la culture de l'internationalisation qui sont des impacts positifs. Qui contribuent à faire bouger l'institution ***(France - Université - 56-60 - H – 36).***

Les accréditations en gestion : une brève perspective historique

En 1985, Earl F. Cheit écrit un article dans la revue *California Management Review* expliquant que plusieurs « critiques » du début des années 80 considéraient que les entreprises américaines étaient moins performantes malgré tous les développements technologiques et toutes les ressources humaines qualifiées dont elles disposaient, ce qui aurait pourtant dû les garder au sommet. Les critiques de cette époque (au milieu des années '80) se sont donc retournées vers ceux qu'ils considéraient comme responsables de ce déclin. Ils ont pointé du doigt les institutions créées afin de former les cadres pour les entreprises. Si l'économie américaine n'allait pas, c'était parce que les établissements d'enseignement supérieur de gestion n'avaient pas su tenir leurs promesses de former des gestionnaires capables de faire face à la concurrence internationale :

> « Competitive performance of the economy declined as business school enrolments grew. "The loss of U.S. dominance in the world car market was caused less by lack of technical skill than by flaws in judgment, character, and values", writes one education critic. "The disastrous American emphasis on short-term, bottom-line management owes less to science classes at Central High than to MBA classes at Harvard". Some business school professors agree. "We have created a monster," declares H. Edwarp Wrapp, Professor of Business Policy at the University of Chicago » (Cheit, 1985: 43).

Ces jugements à la fois très durs et très sévères, selon Cheit (1985), avaient déjà été prononcés sous différentes formes dès la création des premiers établissements d'enseignement supérieur de gestion (Business Schools) aux États-Unis au cours des années 1880. Quand l'Université de Pennsylvanie a fêté ses 100 ans en 1981, il était clair, nous explique Cheit (1985), qu'elle avait connu parallèlement une histoire de 100 ans de critiques! En d'autres mots, les critiques ont toujours aimé s'attaquer aux établissements d'enseignement supérieur de gestion. Une discipline qui demeure à la frontière du savoir universitaire et pratique ayant beaucoup de difficulté à se positionner depuis sa naissance dans l'enseignement supérieur; une discipline manquant littéralement de discipline, une discipline « indisciplinée » (Martinet, 2008).

Tout a commencé vers les années 1830, soit un demi-siècle avant la première école de commerce intégrée à l'Université de Pennsylvanie. À cette époque, l'enseignement de la gestion était dispensé dans des institutions plus modestes. Comme l'écrit Cheit : « education for business was offered not at the university level but in more modest settings - commercial colleges, normal schools, and technical schools - and with less ambitious goals, basic bookeeping and clerical and secretarial skills » (1985: 44). La situation changea en 1881 lorsqu'un riche homme d'affaires nommé Joseph Wharton fit un don de 100 000 $ à l'université de Pennsylvanie afin de créer la première école de gestion d'Amérique. Immédiatement, les enseignants-chercheurs des autres facultés s'indignèrent qu'une école de gestion fasse partie d'une université censée enseigner comment "penser le monde" et non pas comment s'enrichir le plus rapidement possible (Cheit, 1985). Comment unir les valeurs de deux mondes complètement différents ?

Les critiques qui apparaissent au cours des années 1980, bien qu'elles prennent une forme légèrement différente, ne sont en fait que la suite de celles de 1881. Même de nos jours, certains enseignants-chercheurs en gestion ne se sentent pas tous des universitaires comme les autres, c'est-à-dire qu'ils ne se considèrent pas égaux aux autres disciplines en terme de pertinence scientifique et de savoir vraiment utile pour l'avancement de la société.

Après avoir clos le débat pour savoir si la gestion pouvait être enseignée dans les universités, les critiques s'attaquèrent ensuite à la vocation « beaucoup trop » professionnelle de la formation en gestion :

> « Once the schools became established in universities and grew rapidly, they inspired new, infiuential critics. These critics worried, until the mid-1960s, that the work of business schools was too vocational. Today that criticism is muted. It has been replaced by a new criticism that business schools are too academic and not producing the managers needed by American business. » (Cheit, 1985: 44).

La première vague d'opposition a fini par s'atténuer au fur et à mesure que les critiques constatèrent que de plus en plus d'étudiants s'inscrivaient dans un programme de gestion. Cette tendance s'accéléra dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale. C'est à ce moment-là que la deuxième vague de critiques qui allaient dénoncer la trop grande importance accordée à la pratique dans les formations en gestion apparaît. Mais il faut noter que dès 1918, donc pendant la Première Guerre mondiale, Thorstein Veblen avait qualifié déjà dans son livre « *The Higher Learning in America* » les diplômés de ces formations en gestion les "*captains of commerce*" (Cheit, 1985).

Pour donner davantage de crédibilité à la gestion comme discipline universitaire, deux rapports furent publiés en 1959 par la *Ford Foundation* » et la « *Carnegie Corporation* ». Les rapports reconnaissaient les faiblesses des écoles de commerce en croissance fulgurante: « Which confirmed that the academic quality of this rapidly growing university field was uneven and generally too low. Accordingly, they recommend a variety of ways to raise standards, including more academically trained faculty, more rigorous course work, more graduate work, and less undergraduate specialization » (Cheit, 1985: 46).

Les établissements d'enseignement supérieur de gestion adoptèrent ses recommandations rapidement, ce qui se traduisit par le succès que l'on connait aujourd'hui. De plus en plus d'étudiants s'inscrivaient en gestion permettant ainsi aux établissements d'enseignement de sélectionner les meilleurs à un taux comparable aux disciplines plus classiques. Le rythme de croissance était tout simplement phénoménal: en 1965, aux États-Unis, 7585 étudiants étaient inscrits au MBA. À peine 12 ans plus tard, soit au cours de l'année 1977, c'est plus de six fois plus d'étudiants qui sont inscrits au MBA, totalisant 46,650 étudiants (Cheit, 1985). Les établissements d'enseignement supérieur de gestion gagnaient en reconnaissance. Par exemple, en 1968, Jean-Jacques Servan-Schreiber publie en France un livre dans lequel il lie le succès de l'économie américaine à l'enseignement de la gestion de qualité dispense dans les universités.; en 1978, l'enseignant-chercheur en gestion

Herbert A. Simon se voit accorder le « prix Nobel »[24], c'est-à-dire le « Prix en économie remis par la Banque centrale de Suède en mémoire d'Alfred Nobel » pour ces travaux en gestion autour de la question de la prise de décision des décideurs dans les organisations.

Selon Cheit (1985), ce qui a eu cependant le plus d'impact, fut la demande et la reconnaissance par les employeurs du MBA qui devenait la formation-clé pour une carrière dans le monde des grandes entreprises aux États-Unis. La gestion était socialement reconnue pour la qualité de ses formations. C'est ainsi qu'en 1981, la Wharton School pouvait fêter sans rougir ses 100 années d'existence.

Toutefois, rapidement, les établissements d'enseignement supérieur de gestion américains durent tourner la page et faire face à une troisième vague de critique dans un mouvement de balancier à l'opposé même des critiques jusqu'alors émises : trop de théorie et pas suffisamment de pratique dans l'enseignement de la gestion (Cheit, 1985). En fait, l'enseignement en gestion doit satisfaire deux camps qui ont des attentes différentes : académiques ou pratiques. Trouver l'équilibre entre les deux est probablement le plus grand défi pour les établissements d'enseignement supérieur de gestion :

> « In contrast to academic departments whose work is judged entirely by other professors using the standards of their discipline, professional schools are subject to two sets of judgments, often based on quite different criteria from two constituencies - ones in the university, the other in practice. Put most sharply, academics above all want professional schools to meet scholarly standards of the university, whereas practitioners put highest value on competence that is demonstrably relevant to practice » (Cheit ,1985: 51-53).

L'orientation choisie par les établissements d'enseignement supérieur de gestion finit par se refléter dans les programmes, les cours, lors des embauches et lors de la sélection des étudiants. Cette orientation n'est pas la même pour un établissement d'enseignement qui donne plus d'importance à la recherche ou à la pratique. Ainsi, une institution plus axée sur la recherche considérera la gestion comme « une science » et insistera d'ailleurs sur la qualité de ses programmes de recherche, tels le doctorat et les maitrises (masters) afin d'attirer leur clientèle cible. L'objectif de ces institutions est davantage de former des "visionnaires" de la

[24] En fait, on oublie souvent qu'en économie il n'existe pas de Prix Nobel, il s'agit plutôt du « Prix de la Banque centrale de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel » qui est remis à la même cérémonie soit tous les 10 décembre de chaque année qui représente la date de la mort d'Alfred Nobel (Dostaler, 2005)

gestion. Ils considèrent que l'enseignement de la gestion qui se limiterait à quelques techniques pour réussir à court terme manque de vision et n'a aucune raison de déboucher sur un diplôme d'enseignement supérieur. Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur de gestion dans cette optique "scientifique" forment des spécialistes de finance, de marketing, de ressources humaines, etc., et non pas des généralistes (Cheit, 1985).

Cheit (1985) explique aussi que les facultés de gestion tendent à « imiter » les autres facultés de l'université. Par exemple, lors de leurs recrutements, ils vont privilégier les chercheurs plutôt que ceux qui ont une expérience de terrain. Pour les établissements d'enseignement supérieur de gestion, la relation avec la communauté des affaires aura de l'importance, mais jamais autant que la production de connaissances et les publications dans les grandes revues scientifiques des différents champs de la gestion. Ces facultés de gestion sont principalement financées par le gouvernement puisque leur intérêt de recherche théorique n'intéresse pas suffisamment les entreprises privées et publiques. Ces dernières sont donc réticentes à financer une recherche trop éloignée de leurs réalités quotidiennes. Évidemment aujourd'hui, ce modèle est celui qui est privilégié, voire défendu, par les classements internationaux et les accréditations.

Dans certains cas, nous explique Cheit (1985), des institutions peuvent choisir d'accorder plus d'importance à la dimension professionnelle de la gestion et se placer davantage dans la perspective où la gestion se rapprocherait plus d'un art que d'une science. La recherche devient donc moins importante que l'enseignement. Le MBA devient alors le diplôme par excellence dans ce type d'institution qui met l'accent sur la prise de décision, la communication, l'atteinte d'objectifs et le travail en équipe. C'est une formation qui prépare les étudiants avant tout pour leur vie professionnelle sans nécessairement oublier la pertinence que peuvent avoir certaines recherches. Ces institutions gardent un lien fort avec la communauté des affaires, notamment via des projets en commun. Cheit (1985) ajoute que lors de la promotion des enseignants-chercheurs, les publications sont aussi considérées, mais elles n'ont pas la même importance que dans les institutions axées sur la recherche. Pour les établissements axés sur la pratique, une bonne recherche sera celle qui débouchera sur des portées pratiques qui intéresseront à la fois les enseignants-chercheurs et les praticiens. Les revues professionnelles seront donc mises de l'avant. Et un enseignant-chercheur réussissant

à y publier un article recevra autant d'éloges sinon plus que s'il avait publié dans une revue lue uniquement par des chercheurs.

Extraits *:*

*« **[Question : Est-ce que les accréditations pourraient changer quelque chose en France dans les institutions d'enseignement de gestion ?]** A priori, je pense plutôt que non parce que ce n'est pas non plus des organismes neutres. Ils promeuvent quelque chose ils vont rester dans cette forme d'idéologie de la recherche, etc. Je ne suis pas sûr, tu vois, qu'on en sorte tout de suite. C'est affreux. D'extérieur, va expliquer que l'université, il faut arrêter de donner la priorité à la recherche. C'est tellement un discours politique derrière, autour, de ça. Que c'est compliqué, qu'on en oublie l'enseignement. Par contre, si on était capable de discuter avec des parents ou des étudiants et qu'on leur disait, mais la recherche se fait aujourd'hui un peu au détriment de l'enseignement, il faut peut-être qu'on retrouve… Avant, c'est vrai qu'on était probablement dans l'excès inverse. Clairement, moi je trouve aussi. Il faut qu'on trouve quelque chose d'un petit peu intermédiaire quand même avec des enseignements, ne pas oublier l'enseignement. Mais je ne pense pas que ces institutions-là joueront parce qu'on est dans la conformation sociale » **(France - Université - 26-30 - H – 7)**.*

*« Je travaille un petit peu dans certaines écoles de commerce pour qui les accréditations étaient importantes. Elles ont changé des choses, mais parfois c'est beaucoup de maquillage pour peu de conversion réelle à certaines valeurs. Donc, EQUIS réclame certaines activités de recherche, certains directeurs d'écoles de commerce veulent montrer qu'ils font de la recherche juste pour avoir l'accréditation EQUIS, mais sinon ils n'ont aucun intérêt, ne comprennent pas du tout pourquoi la recherche c'est quelque chose d'important pour des enseignants-chercheurs en gestion. Donc on sent qu'il y a encore tout un travail à faire de pédagogie vis-à-vis de certains décideurs » **(France - Université - 41-45 - H - 16).***

Si on résume l'histoire des facultés de gestion américaines, on pourrait dire que dès le début, elles durent lutter pour être acceptées. À leur création, elles furent en butte à une véritable opposition, leur intégration à l'université étant jugée illégitime (Cheit, 1985). Plus tard, une fois intégrées dans les universités, les critiques portèrent sur la trop grande importance accordée à la pratique dans les formations en gestion. Après les deux rapports de 1959, les facultés de gestion entamèrent un virage beaucoup plus académique; ce fut à l'aspect « trop théorique » de l'enseignement et à son éloignement de la pratique auxquels s'attaquèrent dès lors les nouvelles critiques; les critiques souhaitaient voir les enseignants-chercheurs en gestion s'intéresser aux questions importantes pour la communauté d'affaires et la société en général et non pas à des questions qui intéressaient uniquement les chercheurs

en gestion. Aujourd'hui, cette demande de pertinence est exigée par les praticiens, voire par les enseignants-chercheurs eux-mêmes même si ces derniers continuent à se plier aux règles du jeu académique du " publish or perish".

Le poids des accréditations dans le mouvement du balancier : vers des actions théoriques et des idées pratiques…

Comme l'on peut s'en douter, l'idée même d'accréditation n'est pas récente (Mottis et Thévenet, 2007). Avant l'apparition des accréditations non-étatiques (Nioche, 2007) du type EQUIS et AACSB, c'était le gouvernement qui avait le mandat de s'assurer de la qualité dans l'enseignement supérieur en créant ses propres standards élevés. L'idée d'accréditation étatique ou gouvernementale s'est donc peu à peu à la fois externalisée et internationalisée suite à l'ouverture des frontières. Ce faisant, ces accréditations « non-étatiques » ont vite attiré l'attention des doyens d'école de commerce et de facultés de gestion comme un moyen d'augmenter à la fois leur crédibilité scientifique vis-à-vis des autres institutions, mais aussi au sein même de leur université dans les cas où la faculté de gestion faisait partie d'une université (Cotton et al., 2001).

Les accréditations non-étatiques répondent en effet à un besoin de légitimation de la gestion vis-à-vis des autres disciplines, notamment via l'utilisation de critères plus rigoureux assurant une plus grande scientificité au champ. Différentes raisons expliquent ce déficit de légitimité par rapport aux autres disciplines universitaires. Tout d'abord, depuis les années '50 aux États-Unis, la gestion n'a jamais vraiment encore décidé de son propre statut qui est toujours dans une position fragile, oscillant entre le modèle académique et le modèle professionnel/pratique (Cotton et al., 2007 ; Cheit, 1985); le premier modèle étant farouchement défendu par les enseignants-chercheurs tandis que l'autre l'est surtout par les praticiens et les employeurs qui voudraient bien avoir des diplômés « prêts » pour la pratique et « proches » de la pratique. Si cela est peut-être une force de la gestion que de pouvoir tanguer entre ces deux pôles, cela se fait au détriment de la réputation des chercheurs en gestion qui s'éloignent alors du modèle traditionnel et institutionnalisé de l'enseignant-chercheur qui refuse de se frotter à la pratique. Pour Cotton et al. (2007), il est clair que les établissements d'enseignement de gestion n'ont pas su gérer cette ubiquité de la gestion

présente en deux « lieux » en même temps et affectant ainsi l'image de la gestion dans les universités depuis les années '50, même s'il est clair que les facultés de gestion et les écoles de commerce ont fait un grand bout de chemin depuis.

Au cours des années '50, les programmes de gestion faisaient en effet partie des disciplines les plus pauvres des universités américaines; la gestion attirait surtout les étudiants n'ayant pas de bonnes notes; les cours étaient majoritairement dispensés par d'anciens militaires ou cadres d'entreprises qui ne s'intéressaient pas à la production de savoirs ni à la pédagogie (Cotton et al, 2001). On comprend mieux dès lors pourquoi les autres facultés ne considéraient pas la gestion comme une discipline « scientifique » à part entière.

En 1959, deux rapports sont publiés sur l'état de l'enseignement de la gestion dans les universités américaines. Le premier rapport s'intitulait *Higher Education for Business* et fut rédigé par R.A. Gordon et J.E. Howell. Le deuxième fut écrit par F.C. Pierson sous le titre de *The Education of American Businessmen*. Ils arrivent tous les deux aux mêmes conclusions; la piètre réputation de la faculté de gestion et des ses enseignants découlant du fait que la gestion « refusait » les normes et les valeurs académiques. La situation des écoles et des facultés de gestion au cours de ces années pouvait se résumer comme suit :

> « More specifically, business schools did not emphasize the terminal business degree (PhD or DBA) when hiring, did not utilize the values and systems of science in the development of knowledge, and did not attract the best and brightest students. Because they did not follow academic norms, business schools had achieved little legitimacy in the academy » (Cotton et al., 2001: 227).

Au début des années 60, ces deux rapports ont encouragé l'AACSB, à l'époque l'acronyme pour l'*American Assembly of Collegiate Schools of Business,* à créer une accréditation dans un double but : 1) augmenter la qualité des programmes universitaires de gestion et 2) travailler au rôle de la gestion dans la société, c'est-à-dire à éclairer la société et les autres facultés des universités sur la pertinence de tels programmes universitaires (Cotton et al, 2001). L'AACSB considérait que sa principale mission était de créer une accréditation pour évaluer et garantir la qualité des formations en établissant une batterie de standards servant d'assise à cette évaluation. Ainsi, dès le début des années 60, l'AACSB commence à accorder une grande importance à la production de savoir dans les revues « scientifiques »

ainsi qu' à la participation à des conférences « scientifiques ». De plus, le profil des candidats embauchés doit être davantage axé sur la recherche et l'enseignement plutôt qu'exclusivement sur la pratique (Cotton et al, 2001). Si la majorité des écoles et facultés de gestion accréditées à cette époque n'offrent que des diplômes de premier cycle (équivalent à la licence en France ou au baccalauréat au Québec), elles bénéficient désormais de standards de recherches formels (Cotton et al, 2001).

En 1984, l'AACSB organise un « sommet » avec différentes parties prenantes de l'enseignement de la gestion : doyens, éditeurs de revues de management et entreprises privées afin de faire le point sur l'état de la gestion dans l'enseignement supérieur (Cotton et al, 2001). La gestion repassait sous la loupe encore une fois afin d'évaluer son efficacité à préparer les futurs cadres d'entreprise. Or, suite à l'accent mis sur la production de la recherche et sur une « scientifisation » de la gestion, le constat fut le suivant : les universités avaient laissé de côté l'essentiel : préparer adéquatement les étudiants au marché du travail. Ainsi, comme l'expliquent Cotton et al. (2001), depuis la création de l'accréditation de l'AACSB 25 ans plus tôt, suite aux deux rapports de 1959, la gestion à l'université s'est isolée peu à peu des besoins des entreprises; cette situation découlait principalement de la volonté des enseignants-chercheurs en gestion de revaloriser leur image « scientifique » et de démontrer qu'ils pouvaient faire de la recherche au même titre que les sciences économiques ou les sciences « dures ».

Tout ceci se passait en 1984. Quelques années plus tard, on commença à critiquer la rigidité des standards mise en place par l'AACSB. En fait, il y eut en effet un autre rapport de recherche rédigé par Lyman Porter et Lawrence McKibbin. Ils suggéraient de laisser tomber la standardisation et d'adopter une approche plus contingente, axée sur la diversité des établissements d'enseignement de la gestion, notamment au niveau de leur stratégie. Les recommandations qui seront émises par l'AACSB devront être adaptées à la situation particulière de chaque université même et serviront à créer de nouveaux standards plus près de la réalité des établissements d'enseignement supérieur de gestion :

> « This approach would allow a business school to capitalize upon its strengths, to take risks, and to innovate [...]. The new standards required a school to establish its mission and to develop meaningful goals in the pursuit of this mission. Goal achievement was to be measured by outcome assessment involved inputs from key stakeholders, and thus the business school was provided with a professional appreciation that had been lacking under earlier accreditation standards » (Cotton et al., 2001: 229).

Une certaine tension au sein des établissements d'enseignement de la gestion existe donc depuis toujours et l'équilibre entre la recherche et l'enseignement pratique est difficile à atteindre. La gestion demeure ainsi prisonnière d'un mouvement de balancier continuel entre la rigueur scientifique et la pertinence pratique ; entre la recherche et la pratique. Tout établissement d'enseignement doit faire des choix et il n'existe pas de bonne réponse, simplement des points de vue à la fois défendables et critiquables : « Critics of the US business school have maintained that relevancy has been sacrificed; that higher education in business should redirect its energies toward helping business leaders solve demanding problems of the 1990s and beyond and producing graduates with the skills and abilities to add value to their struggling enterprises » (Cotton et al., 2001: 231).

Bien entendu, tout n'est pas si simple, car diminuer l'importance de la recherche dans la faculté de gestion risque de « prouver » que la gestion n'est pas une « science » et que sa présence au sein des universités pourrait être remise en question – même si aujourd'hui tout cela a bien changé, la gestion représentant une source de revenus très importante pour les établissements d'enseignement supérieur. Mais rappelons que nous sommes encore dans les années 80 et aux États-Unis. Donc, la gestion devait osciller entre les deux modèles qui avaient chacun leurs partisans et chacun leurs détracteurs (Cheit, 1985). Dès lors, une question importante se posait pour l'AACSB : devait-elle permettre à une école ou à une faculté de gestion d'être accréditée si celle-ci était quasi uniquement axée sur la pratique et laissait de côté la recherche ? Cela revenait à la situation initiale, nous ramener 25 ans en arrière lorsque la gestion était purement professionnelle et faisait piètre figure par rapport aux autres facultés où la recherche occupait une place centrale (Cheit, 1985 ; Cotton et al., 2001).

Si ce sont toujours des questions pertinentes encore aujourd'hui pour les facultés de gestion à travers le monde, la pression d'être bien classé dans les classements internationaux qui évaluent surtout les institutions à partir de la production en recherche crée « un conflit » entre la recherche (reconnue par les classements) et le savoir pratique et la publication dans des revues professionnelles non comptabilisées par ses classements.

Il est indéniable que les deux rapports de 1959 ont joué un rôle important dans la légitimité des sciences de gestion au sein des autres communautés académiques et de la

société en général (Cheit, 1985). L'accréditation AACSB a su elle aussi faire avancer le statut de la gestion aux États-Unis dès le début des années '60 en suivant les recommandations des deux rapports de 1959 et en créant des standards de qualité, notamment en recherche. Toutefois, les critiques des différents groupes d'intérêt ont rappelé que l'avancement de la connaissance en gestion ne doit pas se faire au détriment des étudiants et de la société en général. Ce savoir doit trouver son sens entre le savoir pratique qui plait aux gestionnaires et le savoir théorique qui intéresse les chercheurs.

> « We are today at an academic crossroads. On the one hand, we are challenged to serve the very specific needs of the professional community. The alternative path emphasizes leadership in the advancement of business-related knowledge. The real question becomes one of how do you serve the professional community without becoming a servant to, and dominated by, this community? » (Cotton et al., 2001:231)

Extrait :

« J'ai réfléchi un peu à ça, je pense qu'il y a eu un souci de la gestion comme les autres disciplines de trouver une légitimité scientifique. Ça, c'est un premier point. Donc comme toutes les disciplines étaient organisées autour de la publication, etc. la gestion a cherché à faire pareil en fait. La première qui a bougé, c'est l'économie. Et puis la gestion voyant que l'économie avait bougé. Ils se sont dit que : bien, si on ne fait pas comme les autres, ce n'est on ne fait pas des publications scientifiques entre guillemets, on sera toujours des « charlots » dans l'univers des sciences. Donc, il y a eu une espèce de forme de mimétisme. En fait, la gestion a voulu être comme toutes les autres sciences. Alors, d'un côté, il y avait les sciences humaines : la sociologie, psychologie qui sont scientifiques entre guillemets, l'autre côté, il y avait les maths et l'économie en fait. En gros, nos deux sciences mères, enfin nos deux disciplines mères, d'un côté les sciences humaines et de l'autre côté l'économie et les maths, allaient faire ce mouvement de scienfisation avec les articles et tout. Donc nous, on était coincés entre les deux. On était bien obligés de faire comme les autres. Donc on a fait comme les autres sinon on n'avait pas de légitimité et donc pas de financement. Aux États-Unis, … si on n'était pas une science, on n'avait aucune chance de continuer à exister en fait » ***(France - École - 51-55 - F – 30)***

Les accréditations comme nouvelles « étiquettes »

L'obtention d'une accréditation pour une école de commerce est comparable de l'obtention d'un label de qualité « ISO » pour une entreprise (Kemenade, Hardjono et de Vries, 2011). Ce sont des « labels », des « étiquettes » marquant de leur sceau l'établissement acceptant de passer à travers tout le processus d'accréditation qui est à la fois long et très onéreux. Ces accréditations sont habituellement un statut et une reconnaissance pour le

respect de certaines exigences prédéfinies par l'accréditeur. Selon les agences d'accréditations, ces prérequis sont plus ou moins « adaptés » au contexte de l'institution d'enseignement. Les établissements qui réussissent à obtenir l'accréditation se distinguent donc de leurs homologues sur les points évalués par l'agence d'accréditation. Les écoles de commerce et les facultés de gestion des universités dans le monde recherchent donc ces distinctions avant tout pour attirer les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs :

> « Les agences d'accréditation seraient là pour « aider » les consommateurs (étudiants, entreprises) dans leur choix en les dotant d'équipements distinctifs, les labels, qui auraient pour fonction de certifier la qualité d'un établissement ou d'un programme et de lever l'incertitude sur la qualité des produits en émettant un signal immédiatement lisible. En ce sens, les intermédiaires ou prescripteurs sont considérés comme les garants de l'efficacité du marché. » (Cret, 2007 : 233).

Extrait *:*

« Alors, oui parce que les principes d'accréditation sont assez récents en Europe. L'ESSEC était la première école à être accréditée AACSB et c'était en 1997. Ensuite, EQUIS a démarré en '98-'99. Donc c'est un phénomène qui est à un peu plus de 10 ans donc que c'est assez récent en fait… Qui a 15 ans grosso modo. Alors, l'une des conséquences de ce phénomène-là, ça a été de renforcer un certain nombre de points de la culture académique dans les institutions comme le fait qu'une bonne institution pour garantir sa qualité doit avoir un corps professoral permanent. Ça paraît évident quand on est dans le monde universitaire français ou anglo-saxon. Dans les grandes écoles, c'est un phénomène assez récent, le corps professoral permanent. Pour les plus développées d'entre elles, un corps professoral permanent ça a 30 ans. Avant, il y avait un petit groupe de profs permanents et énormément d'intervenants de l'industrie, du gouvernement, etc. Donc les accréditations renforçaient cette idée qu'une institution académique avait un corps professoral permanent avec des procédures d'évaluation, avec un doyen, avec une politique de recherche, donc ça a renforcé cette culture-là » ***(France - École - 41-45 - H – 21).***

Le monde de l'enseignement supérieur en gestion accorde aux agences d'accréditation une légitimité et un pouvoir d'évaluation afin d'identifier les programmes (dans le cas de l'AMBA) et les institutions d'enseignement supérieur (dans le cas de l'AACSB et d'EQUIS) qui répondent le mieux aux nouvelles exigences du marché de l'enseignement supérieur en gestion dans le monde, notamment aux attentes scientifiques de la discipline ainsi qu'à son enseignement. Si la nécessité d'avoir un corps professoral permanent au sein des institutions s'est instaurée depuis quelques années comme une norme, comme d'autres « standards », les dimensions nationales et culturelles ne disparaissent pas pour autant, celles-ci étant ancrées dans la culture des établissements depuis très longtemps (Mottis et Thévenet, 2007).

L'accréditation va donc surtout chercher à améliorer et « polir » plutôt que de tout transformer dans les institutions qui obtiennent un label :

> « Une université allemande n'a pas connu la même trajectoire qu'une université britannique et, même si on évoque beaucoup l'harmonisation européenne au travers du processus de Bologne, la diversité reste très importante et perdurera probablement derrière des appellations plus homogènes : un master allemand sera encore vraisemblablement très différent d'un master anglais pour longtemps ; le premier dure deux ans, le second un an, l'enseignement est dans le premier cas structuré autour de la chaire d'un « professeur-docteur », dans l'autre dominé par la dimension "programme", etc. Ces accréditations favorisent donc la circulation entre les systèmes et « l'harmonisation de surface », mais en profondeur la diversité est appelée à durer » (Mottis et Thévenet, 2007 : 203).

Même si ces agences d'accréditation sont à la base de nouveaux standards internationaux pour les établissements d'enseignement de gestion, les représentants de chaque agence affirment accorder une grande importance à l'aspect singulier d'un établissement et à son environnement national et culturel. Cela s'expliquerait par le fait que dans le processus d'accréditation, ce sont des « pairs » qui évaluent (peer review) et qui gèrent chacune des étapes afin d'aider l'institution d'enseignement concernée à atteindre ses buts fixés dans sa mission, tout en respectant les standards des accréditations (Mottis et Thévenet, 2007). Il existe donc fondamentalement une dynamique qui lie « standardisation » et « singularisation »; ce qui est intéressant puisque cela amène chaque institution à se positionner par rapport à sa situation particulière, en établissant des stratégies et des normes par rapport à ses propres objectifs. Notamment en utilisant le recrutement pour « combler » ses lacunes – souvent en recherche ou parfois en enseignement – afin de respecter les critères minimaux demandés par les accréditations et en créant un corps professoral permanent.

Extrait :

« Ici, on est sur une procédure pour arriver sur l'AACSB. Ce que ça change, ces différentes choses. Le prof, à quoi il est associé, est-ce que c'est un professeur chercheur ou un professionnel. Donc quand tu es chercheur, bien, tu as des obligations de publications dans des revues cotées. Tu as un nombre d'heures d'enseignement à faire et tu as très souvent une répartition des profs selon des critères qui sont définis... un certain pourcentage de chercheurs, un certain pourcentage de professionnels puis de doctorants. Donc, ça t'oblige après pour l'institution à réorganiser des fois les structures départementales pour ajuster le tir. Ton recrutement va être différent aussi. Si tu sais mettons que tu n'as que des super bons en recherche, bien ça te prend des gens qui sont très bons après en enseignement. L'inverse étant vrai aussi. Avoir des doctorants... ça te prend aussi un nombre minimum de professionnels. Donc, ça vient réajuster très souvent la

politique de recrutement… La politique de formation et puis bien l'incitatif pour faire de la publication ou à l'inverse le coup de bâton pour que ça avance, quoi. Ça vient jouer. Et puis après, bien c'est une volonté de reconnaissance donc, il faut que tu fasses ça aussi » ***(France - École - 31-35 - H – 6).***

Le processus d'accréditation permet ainsi aux établissements d'enseignement supérieur de gestion de formaliser davantage leurs pratiques. Cela est d'une grande aide pour les pays où l'enseignement supérieur connaît justement un grand essor avec des investissements colossaux, notamment en Asie et au Moyen-Orient (Mottis et Thévenet, 2007). La demande accrue pour des enseignants-chercheurs possédant un doctorat en gestion a favorisé une classe de « chercheurs » ainsi que la création de politiques de recherche et d'encadrements des jeunes enseignants-chercheurs (Mottis et Thévenet, 2007), notamment en diminuant leurs tâches administratives au début de leur carrière lorsqu'ils sont dans un processus d'obtention de leur permanence ou de « tenure-track ». En fait, pour Mottis et Thévenet (2007), les accréditations seraient une stratégie créée et utilisée par les enseignants-chercheurs afin de s'assurer que les établissements embauchent un nombre minimal d'enseignants-chercheurs pour rester compétitifs aux niveaux national et international :

> « En termes de jeux d'acteurs il est intéressant de noter à quel point les corps professoraux constitués, ou en passe de l'être, ont pu instrumentaliser ces processus d'accréditation, d'ailleurs conçus par d'anciens professeurs. Par exemple, l'obligation de garantir un certain taux d'encadrement des étudiants par des enseignants qualifiés (comprendre « actifs en recherche »), quelles que soient les normes retenues, a favorisé de nombreux arbitrages au sein des institutions en faveur des budgets de recherche, de l'allégement des charges de cours, du recrutement de collègues internationaux susceptibles de faciliter l'intégration dans des réseaux de publication, etc. Vus comme un levier de gestion du changement par les doyens, ces mécanismes sont au moins autant devenus des vecteurs de promotion et de défense d'intérêts corporatistes. Cela a été encore renforcé par l'explosion au cours des dernières années des rankings d'institutions qui, entre autres critères, s'appuient sur les publications réalisées par le corps professoral. Le fait que le poids de ce critère soit en pratique très limité (autour de 10%) par rapport à d'autres variables, comme l'insertion professionnelle des diplômés ou le pourcentage d'étudiants internationaux, ne les a pas empêchés d'en faire un levier de négociation interne puissant » (Mottis et Thévenet, 2007 : 204).

AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business)

Nous commencerons donc par présenter l'accréditation qui existe depuis le plus de temps. L'accréditation AACSB a été créée en 1916 par une association américaine du nom de « American Association of Collegiate Schools of Business » (Nioche, 2007). L'acronyme de l'association formera le nom de l'accréditation : AACSB. Cette association américaine visait principalement à s'assurer de la qualité des formations et ainsi valider les diplômes émis par l'établissement d'enseignement supérieur accrédité. De plus, dès sa création, AACSB se voulait un réseau d'échange entre les institutions membres afin de toujours chercher à les aider à évoluer.

Au début, l'agence d'accréditation AACSB limite son rôle au niveau des établissements d'enseignement en gestion. Plus tard, elle s'intéressera davantage aux programmes offerts par l'établissement d'enseignement. Elle se donne comme principal objectif de standardiser les formations en gestion et les établissements d'enseignement afin d'en garantir la qualité. Pour être accrédités, les établissements d'enseignement devaient se conformer aux standards de l'AACSB; très peu de liberté était laissée aux établissements. C'est comme si, au départ, l'AACSB voulait créer des clones fidèles à son idéal de qualité, mais sans considération pour les spécificités des établissements qu'elle accréditait. Depuis, son approche a évolué. C'est ainsi qu'au cours des années '90, l'AACSB se mit à considérer les contextes spécifiques en respectant la stratégie et les missions propres à chacun des établissements souhaitant obtenir son label pour cinq années et qui ensuite pourra être renouvelé (Nioche, 2007).

Le marché cible détermine généralement le positionnement des accréditations. L'AACSB a longtemps été une agence d'accréditation américaine; ses standards s'inspirant des meilleures pratiques mises en place par les grandes universités de recherche des États-Unis. C'est seulement depuis une quinzaine d'années qu'elle a changé son modèle typiquement américain pour un modèle plus international puisque son marché cible s'ouvrait à d'autres continents (Urgel, 2007 ; Nioche, 2007). Cette réorientation stratégique de l'AACSB a été qualifiée de "Blue Ribbon revision". Ceci a permis d'inclure dans son « cadre » d'accréditation une plus grande diversité d'institutions; ce qui a indéniablement été un avantage pour les universités américaines, celles-ci se distinguant par de très grandes différences en termes de qualité. Ainsi dans un même pays, on retrouve à la fois Harvard, l'université de Chicago, etc., et de petits collèges d'enseignement supérieur en région. Cette

ouverture de l'AACSB a donc permis à des institutions américaines très différentes d'obtenir l'accréditation. Jusqu'à maintenant l'AACSB, malgré son succès à l'étranger, demeure une accréditation surtout américaine, la majorité des établissements membres et accrédités provenant des États-Unis.

C'est en 1995 que l'AACSB accrédite sa première université étrangère, une école canadienne : *Alberta School of Business* qui fait partie de l'*University of Alberta*, (Mottis et Thévenet, 2007 : 202). À partir de 1996, l'AACSB décide de s'internationaliser. Si elle offre ses services aux établissements d'enseignement de gestion en Europe, elle se développe également en Asie, en Amérique latine et en Australie. Afin d'officialiser sa mission internationale, l'AACSB change la signification de son acronyme, au départ le nom de l'agence américaine (American Association of Collegiate Schools of Business) pour un nom moins américain : Association of Advance Collegiate Schools of Business. Toutefois jusqu'à ce jour, l'AACSB est surtout présente aux États-Unis même s'il est indéniable que ses efforts à s'internationaliser ont été récompensés. On peut voir en effet sur le site de l'agence d'accréditation[25] qu'en décembre 2011, 643 membres étaient accrédités AACSB dont 273 établissements dans le monde répartis sur plusieurs continents, et plus de 370 aux États-Unis. 57,5% des établissements accrédités sont donc aujourd'hui américains. Malgré tous les efforts d'internationalisation de l'AACSB, elle demeure encore une accréditation principalement américaine.

L'AACSB offre par ailleurs aussi la possibilité à toutes les institutions d'enseignement supérieur de gestion – accréditées ou pas - de devenir membres de l'AACSB moyennant le paiement d'une cotisation annuelle d'un montant de 2550$ (USD) et leur permettant d'obtenir différents services. L'institution doit être membre avant d'entamer un processus d'accréditation. L'abonnement annuel pour faire partie de l'association est en quelque sorte un premier pas dans le monde de l'AACSB pour un établissement d'enseignement supérieur de gestion :

> « In addition to directly connecting with top business educators, your membership grants you access to countless educational and benchmarking resources. Through content-driven conferences and seminars, valuable publications, comprehensive data tools, convenient webinars, and online

[25] http://www.aacsb.edu/

> forums, AACSB membership immediately connects you to the information, people, and trends shaping the future of management education »[26].

Toutefois, étant donné que l'association et l'accréditation portent le même nom (AACSB), cela crée inévitablement de la confusion. Même sur le site officiel de l'AACSB, on peut lire qu'il est important de ne pas les confondre. Évidemment, les gens qui ne connaissent pas l'existence de l'association risquent de penser que tous les membres de l'association AACSB sont accrédités (Nioche, 2007 et voir le site Internet de l'AACSB).

EQUIS (European Quality Improvement System)

Les trois principales accréditations (AACSB, EQUIS et AMBA) existantes en gestion étant aujourd'hui internationales, cela a poussé EQUIS à offrir une accréditation qui cherchait à se distinguer des deux autres (Urgel, 2007) :

> « Of course, there will also unavoidably be similarities since most accreditation agencies follow similar processes (for example, self-assessment reports and peer-review visits) and necessarily share some quality dimensions (for example, students, programmes and academic staff), although they may be labelled or grouped differently » (Urgel, 2007: 76).

EQUIS est une agence d'accréditation européenne. Depuis 1997, elle accrédite diverses institutions d'enseignement en gestion partout dans le monde. Les établissements se font accréditer pour des durées de 3 ans ou de 5 ans. Pour EQUIS, « l'objectif est moins la "labellisation" en tant que telle que l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement du management par l'évaluation comparative régulière des institutions » (Nioche, 2007 : 224). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'EQUIS s'intéresse à toutes les dimensions de l'institution en évaluant mêmes l'ensemble de ses activités internationales, telles des formations données à l'étranger, les antennes universitaires et les institutions partenaires (Nioche, 2007) ; cette liste est complétée par les échanges d'étudiants, les enseignants-chercheurs invités, les partenariats avec des établissements étrangers, etc. Cette internationalisation « *internalisée* » permet aux étudiants qui ne peuvent pas nécessairement quitter leur région d'apprendre la gestion internationale et toute sa philosophie en plus d'être

[26] http://www.aacsb.edu/membership/default.asp

entourés d'étudiants étrangers qui leur apportent une foule d'informations sur d'autres cultures.

Des trois principales agences d'accréditation en gestion, seule EQUIS est réellement internationale, aucun pays n'étant « sur-représenté ». Depuis sa création en 1997, EQUIS a bien fait attention de maintenir sa base internationale en ne s'associant jamais à un pays comme l'a fait l'AACSB avec les États-Unis, ce qui fait d'elle une accréditation vraiment internationale (Zammuto, 2008 ; Nioche, 2007). Aucun pays ne dépasse 10% des établissements accrédités par EQUIS. De son côté, l'AACSB demeure largement américaine à 57,5% et l'AMBA est surtout concentrée au Royaume-Uni. « Seul EQUIS constitue une accréditation internationale par construction, l'AACSB et l'AMBA étant des accréditations nationales étendues à l'étranger, la première jouissant de la puissance et de l'image des États-Unis dans l'éducation au management » (Nioche, 2007 : 228).

EQUIS évalue aussi différentes dimensions autour de l'internationalisation. Par exemple, le ratio d'enseignants-chercheurs étrangers dans le corps professoral, les langues dans lesquelles se donnent les cours, les étudiants internationaux, la recherche dans des revues internationales, etc.

> « Like AACSB, EQUIS is a quality improvement scheme that accredits business schools within the context of mission-driven assessment standards. At least two features differentiated the EQUIS standards—their greater emphasis on the international reach of a business school and on a school's connections with the business community » (Zammuto, 2008: 262).

Dès 1997, EQUIS avait comme objectif d'accréditer les meilleurs établissements d'enseignement supérieur en gestion à l'international (Urgel, 2007). Toutefois, nous remarquons que EQUIS semble avoir davantage tendance à développer son marché en Europe, car elle a tout de même été créée par l'EFMD (European Fondation for Management Development) dont le nom et le siège à Bruxelles démontre ses racines européennes. La création d'EQUIS a d'ailleurs été rendue possible grâce a la participation d'importants établissements d'enseignement supérieur de gestion en Europe tels la Bocconi, HEC Paris, la Helsinki School of Economics, l'IESE, l'IMD, l'INSEAD, l'Instituto de Empresa, le London Business School et Rotterdam School of Management (Urgel, 2007).

Afin d'être accréditée par EQUIS, une école de gestion doit démontrer qu'elle fait de réels efforts afin de se développer à l'international. Mais ce qui caractérise EQUIS c'est l'importance que l'agence d'accréditation accorde à la diversité, un caractère qui émane de son origine européenne. Ainsi, elle ne cherche pas à accréditer des établissements d'enseignement supérieur de gestion qui seraient représentatifs d'un style européen « global », mais plutôt spécifiques à la culture de leur pays d'origine :

> « A distinctive feature of EQUIS is closely related to its European origin: appreciation for diversity. One might presume that the EQUIS model would be based on the typical European business school. However, there is no such a thing. In fact, many of those that have analysed Europe looking for commonalities reach the conclusion that the basic common feature of Europeans is the ability to live with the idea that diversity is a source of richness and that, while there maybe value in certain convergence, diversity should be preserved. This idea is embedded in EQUIS and it has practical implications in the way EQUIS assesses schools » (Urgel, 2007: 78-79).

Lorsque les évaluateurs d'EQUIS rencontrent les gens d'une école de gestion; ils l'auditent afin de mieux comprendre sa situation particulière et ainsi l'aider dans sa démarche d'amélioration continue, ils ont d'ailleurs toujours un évaluateur qui provient du pays de l'institution d'enseignement intéressée par l'obtention de l'accréditation afin d'émettre un jugement plus respectueux des valeurs locales (Urgel, 2007). Si cette façon de faire encourage la diversité, chaque établissement accrédité devra tout de même respecter certains standards de qualité. Cependant, EQUIS agit davantage comme un conseiller afin d'aider l'établissement à développer ses forces et à trouver des solutions possibles pour faire face à ses faiblesses. Par exemple, la réputation d'une jeune école de gestion sera nécessairement un aspect à développer et dans ce sens, EQUIS lui sera d'une grande aide en lui offrant des conseils adaptés à sa situation particulière (Urgel, 2007).

On pourrait se demander comment EQUIS choisit les établissements d'enseignement supérieur de gestion auxquels elle confère son accréditation si elle n'a pas une grille d'indicateurs pour comparer, vérifier et s'assurer que l'institution correspond bien à ses normes de qualité. La réponse nous parait très astucieuse puisqu'elle sait que plus il est aisé d'obtenir une certification, moins celle-ci a de la valeur. Elle « choisit » donc d'accréditer les meilleures institutions dans les différents pays. Et ces meilleures institutions sont avant tout sélectionnées sur leur réputation internationale, mais aussi sur leur réputation nationale notamment par le biais des classements nationaux ou encore par d'autres agences

d'accréditation (l'AACSB, surtout aux États-Unis), la Conférence des Grandes Écoles en France qui représente une importante force de lobbying ou l'organisme gouvernemental QAA (Quality Assurance Agency) pour le Royaume-Uni (Urgel, 2007 ; Cret, 2011). Cependant, toutes les institutions d'enseignement doivent démontrer qu'elles font des efforts pour s'internationaliser, ce qui est un critère « non-négociable ».

Extrait :

« Oui, moi, je ne suis pas négatif là-dessus [les accréditations]… Là je parle pour la France, je pense que c'est valable le plus globalement. Mais, moi, ce que j'ai vu en France, l'univers de l'enseignement de gestion, moi quand je suis entré, il était justement extrêmement restreint. Il y avait peu d'institutions, etc. On était sur des normes de qualité qui étaient non explicites, mais admises par tout le monde. L'univers se développe, il y a de plus en plus d'institutions parce que le monde économique veut des diplômés, etc. tout ça est très bien. C'est parfait. Donc, du coup, effectivement, il y a un besoin de savoir. Donc, tout ça me paraît sain, dans un certain sens. Après, comme tout… Chaque fois qu'on explicite les choses, qu'on met des indicateurs, qu'on met des règles, bien, on a des effets pervers, c'est-à-dire on va être dans le… Enfin, il y a de l'hypocrisie. On dit des choses qu'on ne fait pas. Il faut bien le dire, mais bon voilà… Il y a des indicateurs, alors on va avoir des politiques de l'indicateur plutôt que des politiques du fond, ce qui quand même [sont] des choses, je trouve, gênantes. Dans des institutions qui normalement sont quand même là sur le long terme, quoi. Enfin nos logiques doivent être des logiques de long terme et des logiques de services rendus à une communauté vaste... Donc, moi, ça me gêne un peu. Bon, maintenant, après ça, une fois qu'on a dit ça, on n'a pas trop le choix. Il faut essayer d'être le plus intelligent possible à l'intérieur de ce monde » ***(France - École - 51-55 - H – 26).***

En gestion, EQUIS et l'AACSB (et l'AMBA pour les programmes de MBA) sont généralement considérées comme des sources fiables. Le fait qu'EQUIS se base sur les classements de l'AACSB pour sélectionner une bonne partie de ses établissements d'enseignement supérieur de gestion démontre aussi qu'EQUIS accorde quand même de l'importance aux indicateurs d'autres évaluateurs (les classements et l'AACSB). Par conséquent, s'il est vrai qu'elle n'a pas d'indicateurs rigides (sauf concernant l'aspect de l'internationalisation qui doit être bien développé), elle fait reposer quand même ses choix sur la sélection d'autres évaluateurs ou agences d'accréditation qui ont établi une liste de standards.

EQUIS, ainsi que les autres accréditations, par un effet d'entrainement, peut même avoir un effet positif sur les politiques en matière d'enseignement supérieur, notamment parmi les instances gouvernementales, en démontrant qu'il est important de donner une certaine indépendance aux universités pour qu'elles puissent se développer selon les critères internationaux: « EQUIS accelerates quality improvement not only for individual business schools but also for entire national educational systems that see how their business schools may be denied EQUIS accreditation due to the restrictions imposed by the systems themselves on the ability of schools to compete internationally » (Urgel, 2007 : 81).

EQUIS demande aux universités d'intégrer à leurs formations les préoccupations des employeurs afin que les diplômés soient informés de la situation régnant dans le monde des affaires. ÉQUIS prône donc l'idée de rapprocher les entreprises des universités (Lejeune et Vas, 2009), et d'amenuiser la coupure entre les deux mondes. Du coup, avec ce rapprochement des établissements d'enseignement supérieur de gestion et du monde des affaires, tout le monde y gagne. Les enseignants-chercheurs parce qu'ils ont accès à des informations réelles et peuvent même influencer par leurs idées le déroulement des opérations dans certaines entreprises qui s'intéresseraient aux idées développées par les chercheurs dans leurs recherches plus proches de leur réalité quotidienne. De plus, les étudiants ont des cours donnés par des enseignants-chercheurs connaissant les besoins des entreprises et tenant compte des évolutions les plus récentes en gestion.

AMBA (Association of MBA)

L'AMBA est une association qui s'est formée au Royaume-Uni. Au départ, c'était des étudiants britanniques ayant fait un MBA aux États-Unis qui ont décidé de s'unir afin de démontrer que le MBA américain avait autant de valeur qu'un MBA britannique. Cette agence d'accréditation existe depuis les années '80 et accrédite les MBA de différentes institutions. L'AMBA s'est d'abord concentrée au Royaume-Uni pour ensuite s'étendre à l'Europe et finalement, s'ouvrir au monde entier, mais en gardant une présence plus forte au sein des pays du Commonwealth sans toutefois être capable de s'implanter (avec succès) aux États-Unis (Nioche, 2007).

En Europe, le processus de Bologne permettant désormais de comparer des formations de même niveau entre différents pays, cela crée inévitablement une pression plus forte pour ces différents masters afin qu'ils se distinguent de leurs « équivalents » européens. L'AMBA a donc créé en parallèle à son accréditation AMBA une accréditation qui s'adresse à d'autres types de masters en gestion: l'accréditation MBM[27] (Master in Business Management). Elle a aussi créé une accréditation pour les DBA, des doctorats s'adressant principalement à des praticiens expérimentés.

Le processus de Bologne et les accréditations

Les agences d'accréditation sont un phénomène qui dépasse largement le monde de l'éducation depuis plusieurs années. Ce phénomène est peut-être plus visible aux États-Unis où l'État est historiquement plus « effacé » afin de laisser un maximum de place aux initiatives personnelles et organisationnelles (Cret, 2011). Cela constitue historiquement la toile de fond de l'Amérique et de sa culture (Tocqueville). Dans ce cadre, les agences d'accréditation non étatiques (Nioche, 2007) y trouvent très naturellement leur place.

En Europe, comme nous l'explique Benoit Cret (2011), l'État a toujours été plus présent dans les différentes sphères d'activité. Ce faisant, l'éducation n'y échappe pas, car le gouvernement est le principal garant de la qualité des établissements universitaires. Ainsi, c'est au début du processus de Bologne, en 1998, qu'eut lieu une rencontre à la Sorbonne à partir de laquelle la majorité des pays représentés s'est mise d'accord sur le principe d'une uniformisation du système d'éducation européen. Le Processus de Bologne a été construit autour de trois idées maitresses surnommées "golden triangle" : 1) le crédit ECTS garantissant l'équivalence entre les pays signataires; 2) l'introduction du système L-M-D et 3) l'instauration d'un système de qualité/accréditation (Cret, 2011). Cette entente a donné lieu à la "déclaration de la Sorbonne" et a jeté les bases du futur processus de Bologne. Pourtant aucun mécanisme de contrôle de qualité n'y était mentionné. C'était donc une « niche » qui pouvait être exploitée par les accréditations non étatiques (Cret, 2011).

[27] Anciennement appelée PEEM (Pre-Experience Mastesters in Managements)

Les « coûts » de main d'une accréditation

Contrairement aux classements, recourir au service des agences d'accréditation coûte très cher, c'est-à-dire que l'établissement souhaitant une accréditation doit payer les auditeurs qui viennent évaluer les établissements d'enseignement. Leurs services comportent beaucoup d'étapes, entrainent de nombreuses dépenses et s'étalent souvent sur deux années entre la demande d'accréditation et son obtention (Mottis et Thévenet, 2007). Le processus d'accréditation se fait généralement en quatre étapes (Cret, 2011) : (1) une décision relative à l'admissibilité de l'école de gestion souhaitant entreprendre le processus d'accréditation ; (2) la production d'un document dans lequel l'institution devra s'autoévaluer selon les critères d'évaluation, les indicateurs et les standards de l'agence ; (3) l'évaluation de l'institution par des pairs (peer review) choisis par l'agence d'accréditation qui y resteront jusqu'à trois journées afin de mieux comprendre la situation particulière de l'établissement d'enseignement de gestion concerné et (4) la prise de décision finale qui détermine si l'école de gestion est digne d'obtenir le label et pour quelle durée. Cette obtention s'accompagne souvent de recommandations parfois conditionnelles au renouvellement de l'accréditation dans une, trois ou cinq années (Cret, 2008).

Évidemment, ce long processus n'est pas gratuit. Par exemple, pour EQUIS, on estime que cela coûte environ 35 000 euros pour tout le processus d'obtention de l'accréditation alors que pour AACSB, cela se situerait entre 30 000 $ et 49 500 $ (USD). Selon Nioche (2007) et Cret (2007), le prix demandé par les agences d'accréditation est « équitable », car il est proportionnel aux coûts engagés, mais Nioche (2007) suggère que les accréditations devraient « publier leurs comptes » afin d'éviter tout malentendu ou doute. Par ailleurs, « il convient de souligner que les coûts directs sont très inférieurs aux coûts indirects, c'est-à-dire à l'engagement de ressources que doit effectuer l'établissement pour se préparer à l'évaluation » (Nioche, 2007 : 228-229).

Enfin, il faut reconnaître que plus il y aura d'institutions accréditées, moins l'accréditation possèdera une valeur distinctive. La rareté créant la valeur et donc profitant à la réputation de l'établissement accrédité; si toutes les écoles ou presque toutes deviennent accréditées alors, tous ces avantages disparaissent ou s'atténuent au point de n'être plus remarqués, en se fondant dans une normalité distinctive, laquelle se borne à répondre aux standards de l'enseignement supérieur en gestion. Autrement dit, si les accréditations devenaient un simple standard, les établissements d'enseignement devraient trouver une autre

façon d'attirer les meilleurs étudiants internationaux. La prolifération des accréditations peut ainsi créer deux marchés : le marché des institutions de gestion accréditées axant leur stratégie sur l'international et le marché des institutions peu intéressées par les accréditations et préfèrera se concentrer sur ses activités locales. Cela risque de devenir aussi une division entre établissements riches et établissements pauvres ou moins dotés en ressources: « The proliferation of accreditations could detract from its value as a quality standard by creating confusion in the eyes of potential students. And achieving and maintaining multiple accreditations is time consuming and expensive from an institutional perspective » (Zammuto, 2008 : 266).

Extrait *:*

« Est-ce que cela eut un impact : oui. Est-ce que cet impact va durer : je n'en sais pas trop rien. Est-ce que l'impact est positif et négatif : évidemment les deux. Ça un impact, oui, parce qu'en France, ça a permis… Bon, les universités ont été assez peu concernées au départ, mais ça a permis aux écoles de se positionner. Et notamment l'impact mis sur la recherche a permis… A eu un rôle tout à fait important, je pense, dans la généralisation de la recherche dans les écoles de gestion. Sans cet impact-là, je ne pense pas que les écoles de gestion s'y seraient mises. Ceci dit, de mon point de vue, en France, vous avez 4-5 écoles qui peuvent faire réellement de la recherche et 3-4 universités en gestion. Au-delà, c'est de la magouille et de l'habillage. […]. Les labels, ensuite, les labels… Les labels, bon ce sont, c'est une méthode d'évaluation anglo-saxonne. Je pense que les labels n'ont pas suffisamment pris en compte l'inscription sociétale des institutions. [Elles] sont éventuellement train de changer, aussi bien EQUIS, AMBA ou AACSB où il me semble remettent en avant cette dimension institutionnelle, sociétale, contribution au développement de la société des institutions. Donc, on va revenir à ce que fait le CNU, ce qui est assez amusant, assez intéressant. Donc, elles [les accréditations] sont en train de bouger. Et si, elles ont quand même véhiculé un modèle dans une approche néo-institutionnelle à la Dimaggio et Powell, un des vecteurs de l'uniformité, du mimétisme institutionnel, c'est très certainement les labels d'institutions. Bon, est-ce que ce mimétisme institutionnel a été globalement positif, j'ai des doutes, j'ai des doutes. Pour la société j'entends. Est-ce que l'économie française se porte mieux parce que cinq-six business Schools ont le label EQUIS, ça reste à démontrer. Ça a eu des impacts sur l'ouverture, ça et des impacts sur le développement de la recherche : oui. Donc, il y a des impacts positifs comme il y a des impacts négatifs. Aujourd'hui, beaucoup… Enfin, quand vous parlez avec des dirigeants de grandes écoles […], ils vous disent que la parade est à peu près mûre. Il suffit de multiplier les classements. Et plus, il y a des classements, moins les classements auront de sens ou d'impacts » ***(France - Université - 56-60 - H – 36).***

"L'accréditomanie": une tendance en croissance

Un phénomène nouveau s'est donc produit depuis l'apparition de ces trois principales agences d'accréditation : l'utilisation de ces labels par les établissements d'enseignement en vue d'améliorer leur stratégie (Cret, 2007); l'accréditation en tant que telle devient ainsi un enjeu stratégique. On peut voir désormais des établissements qui ont les trois labels en même temps (Nioche, 2007 ; Cret, 2007). Cette situation aurait pu être évitée si une entente avait pu être conclue entre EQUIS et AACSB, les deux principales concurrentes sur le « marché » des accréditations internationales. D'ailleurs, au cours des années'90, l'AACSB a demandé à L'EFMD (EQUIS) d'être « son opérateur » sur tout le territoire européen :

> « L'EFMD refuse ce statut de sous-traitant, et propose un accord entre égaux : que chacun accrédite les établissements dans sa zone géographique et que les deux organismes reconnaissent mutuellement leurs labels. L'AACSB refuse et décide de partir seule à la conquête du monde, en commençant par l'Europe, espérant sans doute couper l'herbe sous le pied à l'accréditation européenne en gestation [EQUIS n'avait pas été encore officiellement créée] » (Nioche, 2007 : 229).

Aujourd'hui, ce sont les établissements d'enseignement qui paient la note pour les conséquences de l'existence simultanée de plus d'une accréditation. La tendance à cumuler les diverses accréditations brise un peu la philosophie de marché habituelle puisque, pour « mieux paraitre », un établissement d'enseignement supérieur préférera se plier aux standards des deux, voire des trois agences d'accréditation au lieu de profiter de son pouvoir de client intéressé par une seule d'entre elles.

Extrait :

« Mais les accréditations, on est un petit peu dans le même… Bon, de toute façon, on est dans un monde, on en voit plein… « World of standards » ou « The Audit Society » comme disait Michael Power. Bon voilà, eh oui, nous, enfin, c'est hallucinant, on est encore en audit, là en ce moment, ici, l'école. On passe notre temps, il y a toujours un audit, il y a toujours une accréditation, il y a toujours une certification en cours, il y en a tout le temps » **(*France - École - 51-55 - H – 26).***

Ceci dit, les accréditations sont tout de même des étiquettes de qualité utiles afin de s'assurer de la qualité minimale des institutions. Par exemple, elles sont utiles aux étudiants souhaitant étudier à l'étranger ou pour des universités étrangères qui viennent s'installer dans certains pays asiatiques et du Moyen-Orient, cela permet de discerner les institutions qui sont respectueuses des standards internationaux de qualité, ce qui devient très utile lorsqu'un

étudiant doit débourser plusieurs milliers d'euros ou de dollars pour leurs études au sein de telles antennes.

> « La croissance vertigineuse du nombre de business schools en Asie laisse penser que c'est de là que viendra la novation. Il y a déjà autant d'écoles de management en Inde qu'aux États-Unis ou en Europe et la Chine, partie plus tard, connaît un rythme de création vertigineux. On peut faire l'hypothèse que cette région du monde connaîtra une histoire similaire à celle qu'a connue l'Europe vis-à-vis des États-Unis. Après s'être beaucoup inspirée du modèle occidental, elle accédera à une autonomie institutionnelle et intellectuelle (Mahbubani, 2004) qui bousculera le tête-à-tête transatlantique ». (Nioche, 2007 : 230)

Extrait :

« Bah, ça c'est une bonne question. Ça [les accréditations] sert déjà à occuper ceux qui les produisent. C'est quand même souvent le cas de toutes ces normalisations. C'est un signal quand même qui est envoyé à l'extérieur. Maintenant, c'est un signal qui est envoyé à l'extérieur d'un certain niveau de performance. Bon, maintenant, bien là, c'est que je connais un petit peu le système. Pensez que les accréditations EQUIS vont aussi être données en fonction de critères politiques. Ça fait quand même partie du décor. On sait qu'un certain nombre d'universités ne seront jamais accréditées EQUIS… Parce qu'on ne peut pas auditer toutes les universités. Donc, c'est un problème jusqu'à la présidence. Donc, c'est un problème… Dans les IAE on a développé des référentiels de certification autonome. Bon, à la fin, qu'est-ce veut dire tout ça. Bon, c'est beaucoup d'affichage. Je pense que c'est quand même intéressant parce que … ça permet de se poser des questions de temps en temps, quoi. Ça permet d'éviter de vivre sur ses lauriers et de se dire qu'on est bon et que dans 20 ans on le sera encore. C'est valable de faire le point de temps en temps. Maintenant, au quotidien, ça sert sans doute quand l'université veut faire un partenariat avec une autre université. Nos étudiants s'en fichent un peu qu'on soit accrédité EQUIS. On va leur dire, ça leur fait plaisir. L'année dernière, à la remise des diplômes que je fais l'année dernière, j'ai fait mon bla-bla un peu là-dessus. Ça permet de se faire mousser et en même temps ça ne change rien quotidiennement pour eux » ***(France - Université - 41-45 - H – 15)***.

Les accréditations comme stratégie institutionnelle

En Europe, le premier pays à avoir eu un établissement accrédité a été la France, l'ESSEC ayant obtenu l'accréditation de l'AACSB en 1997. Une accréditation nord-américaine ou plutôt américaine qui cherchait à pénétrer alors le marché européen. L'Essec s'est décidée pour l'AACSB, après avoir tenté une association sans succès avec l'EFMD (l'European Foundation for Management Development) qui fut à la base de la création de l'agence d'accréditation européenne EQUIS en 1998. Par la suite, diverses institutions

d'enseignement entamèrent la course aux accréditations. L'ESSEC fut accréditée par EQUIS en 2003, soit six années après avoir obtenu l'AACSB. Pour l'ESCP-EAP, ce fut l'inverse, elle fut accréditée EQUIS en 1998 et reçut l'AACSB en 2003, et pour terminer, en 2006, avec 11 MBA accrédités par l'AMBA (Cret, 2007). HEC Paris aussi a les trois accréditations dans son portefeuille, même chose pour HEC Montréal. L'université Paris-Dauphine est la première « université » à avoir obtenu l'accréditation EQUIS en France. L'IAE d'Aix-en-Provence l'a aussi depuis plusieurs années.

Une question légitime à se poser est : pourquoi les institutions cherchent-elles souvent, mais pas toujours, à cumuler les diverses accréditations ? Chaque accréditation, comme le souligne Cret (2007) en citant un des interlocuteurs[28] de la Manchester Business School, semble s'adresser en premier lieu aux étudiants du pays d'où provient l'accréditation, la Grande-Bretagne dans le cas de l'AMBA, l'Europe pour EQUIS et finalement les États-Unis pour l'AACSB[29]. Il s'agit d'une stratégie de pénétration de marché. Dans cette logique, obtenir par exemple l'accréditation EQUIS pour un établissement nord-américain équivaut à ouvrir son marché aux étudiants européens :

Extrait :

« Je pense que les accréditations deviennent vraiment très importantes […]. Ça devient une obsession fondamentale alors qu'avant on pouvait presque s'en passer. Mais il faut regarder, je ne connais plus les dates […]. Ce que je veux dire, c'est qu'EQUIS, c'est un grand moment dans l'histoire de ce rapport à la normalisation, mais c'est quand ? … 1995 à peu près... Voilà. […]. Le métier de prof a changé, oui je crois qu'il a surtout changé dans la dernière période, c'est-à-dire qu'on a évolué, on était forcément plus internationaux après un certain temps qu'avant, ça, ça ne posait pas grand problèmes. Surtout ça cohabitait bien. Et puis là, depuis 1995, c'est vraiment… C'est le règne des rankings... c'est tellement dominant comme logique finalement pour toute la profession. Finalement, c'est une bureaucratisation de la profession, c'est-à-dire que le prof de gestion est devenu un bureaucrate dans un système bureaucratisé international et puis voilà. Donc, l'aspect proprement individuel, proprement, ne vaut rien par rapport là où on le met dans la hiérarchie soit des salaires, soit des nombres revues, soit des ceci… Tout est quantifié, le professeur lui-même se présente

[28] « AMBA UK, AACSB US and EQUIS European. Why do you say that ? I suppose because it's where they originated from. Obviously, AACSB was American based. AMBA was initially just UK. And I've always seen EQUIS as being the European equivalent, really." (personnel de la Manchester Business School) » (Cret, 2007: 243).

[29] « The main reason for the AACSB accreditation was the change of population target. » (personnel de la Manchester Business School) » (Cret, 2007: 243)

comme un être quantifié, donc c'est ça la différence je dirais. ***(École - 61-65 - H – 41)***

Accréditation : standardisation ou innovation ?

Plusieurs enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés ont exprimé leurs inquiétudes par rapport aux accréditations, notamment par rapport au mimétisme que cela peut engendrer. Toutefois, il y en a certains qui jugent ces accréditations très favorablement, considérant plutôt ces labels, comme une possibilité de s'améliorer et aussi de redonner de l'importance à la dimension de l'enseignement.

Extraits *:*

« Je ne dois pas être un bon exemple. Parce que moi, je dois être la seule, j'ai une vision très positive et très idyllique des accréditations. C'est-à-dire que pour moi, les accréditations, c'est notre bouée de sauvetage. Parce que c'est le seul moment où on peut lier pédagogie et recherche. C'est-à-dire qu'on doit mettre en avant notre pédagogie comme elle s'appuie sur notre recherche, etc. ce qui veut dire que du coup, au niveau de la recherche, on ne parle plus de revues classées, etc., mais on parle bien de production de recherche et comment ça vient alimenter la pédagogie. Et donc du coup, pour moi, les accréditations c'est une bouée de sauvetage, quoi. C'est le seul moyen de revenir à notre métier. Alors, je ne suis pas un gardien du temple. Je ne peux pas forcément que le métier ne bouge pas… Il faut que le métier bouge. Mais, en même temps, il faut trouver du bien entre tout ça. Alors, je dois avoir une vision très idyllique » ***(France - Université - 51-55 - F – 31)****.*

« [Une accréditation] c'est une bonne chose, une relativement bonne chose, d'abord parce que ça renforce la visibilité internationale de l'université et donc, ça a un effet d'attractivité sur les étudiants internationaux. Ça renforce la visibilité aussi professionnelle et ça peut avoir un impact, encore que là j'en doute, sur l'attractivité au niveau des professeurs. Et puis en plus, ça a un impact culturel interne : sur la culture de l'évaluation, la culture de l'internationalisation qui sont des impacts positifs qui contribuent à faire bouger l'institution… Voilà ». ***(France - Université - 56-60 - H – 36)***

Dans tous les cas, les institutions de gestion ont dû très souvent adopter de nouvelles pratiques, notamment celles que les agences d'accréditation jugeaient « bonnes » et de changer ainsi à la fois la constitution de leur corps professoral, la politique de l'établissement à l'égard de la recherche, et modifier leurs programmes offerts aux étudiants (Julian et Ofori-

Dankwa, 2006). Selon Julian et Ofori-Dankwa (2006), les standards de qualité des agences d'accréditation sont mieux adaptés à un environnement où les changements sont continus plutôt que discontinus, c'est-à-dire à un environnement qui évolue dans une direction que l'on pourrait connaitre à l'avance. Selon ces auteurs, l'accréditation diminuerait la flexibilité de l'institution d'enseignement puisque celle-ci a tendance à baser sa stratégie institutionnelle sur le jugement des accréditations plutôt que de se fier aux signaux envoyés par l'environnement dans laquelle elle évolue :

> « It may also result in faculty and administrators simply "going through the motions" of data collection and analysis without adequate consideration of its actual meaning. When discontinuous environments pose substantial threats to organizational survival, reliance upon such frameworks will tend to dull sensitivity to environmental change » (Julian et Ofori-Dankwa, 2006: 229).

Extrait:

« Oui... c'est une manière de stimuler et de justifier la standardisation. Vous avez des critères sur lesquels que tout le monde s'entend. Et s'entendent sur les critères qu'on va s'appliquer les un aux autres... Vous savez, je vais vous raconter une petite histoire qui m'a beaucoup marqué. Alors là, ça m'a fait mal. Il y a des années de cela. Je pense que ce n'est pas propre à mon institution, il y a une dame qui frappe à la porte. […]. Alors, elle me dit: "voilà, je mène une enquête pour le compte de la direction générale". Très bien. "Je vais voir chacun des professeurs. Donc, vous n'êtes pas Français n'est-ce pas"? Mon nom et prénom sont non français. Et je lui dis, mais si Madame. "Vous êtes Français "? Je lui dis oui. Mes parents... on est arrivés à telle époque et puis on s'est naturalisé Français. "Ah bon"... Et puis je lis de la déception. Excusez-moi, je me permets de poser la question parce que moi, je suis très fier d'être Français. Elle dit: "oui oui, non non, mais moi aussi Monsieur. Ce n'est pas la question". Alors quelle est la question ? "Bien, vous savez que maintenant pour les systèmes d'évaluation des écoles comme nous, il y a un critère qui est de plus en plus important, c'est la proportion de professeurs qui ne sont pas Français"... Merde! Ah, ça me fait quelque chose ! Vous voyez, ça veut dire quoi ? Mais ça veut dire quoi ? Ça veut dire que la dame elle aurait préféré que je ne sois pas Français. Bon. Mais, voilà où on en est. Est-ce qu'on est plus intelligent parce qu'il y a plus de gens qui viennent d'autres pays. Moi, j'ai changé de pays. J'adore ce nouveau pays. J'aime voyager. Mais enfin, je n'estime pas que les gens sont plus intelligents lorsqu'on débarque au Brésil et qu'il y a un Français parmi eux. Si le Français est con… On est dans des choses qu'on n'ose pas trop interroger. Proportion de non aborigènes. Alors quoi, les aborigènes ici et là sont cons ? Et tout ça, c'est à relire. Cette espèce de frénésie de standardisation, de mimétisme… ». ***(France - École - 56-60 - H – 32).***

Si le milieu de l'enseignement supérieur a souvent été considéré comme assez stable, l'internationalisation croissante, combinée aux innovations technologiques ont ouvert

d'autres possibilités que le modèle traditionnel d'enseignement (Julian et Ofori-Dankwa, 2006). Tout comme l'enseignement diffusé par Internet, le secteur privé de l'enseignement prend lui aussi de plus en plus d'importance un peu partout sur la planète. La naissance des classements internationaux (Times, Financial Times et Shanghai) qui n'ont pas encore 10 ans ne cesse d'augmenter en importance, comme nous l'avons vu précédemment, dans la formulation des stratégies des établissements de gestion. C'est pour cette raison que Julian et Ofori-Dankwa (2006) affirment que les accréditations établissant des standards « fixes » - plus ou moins bien adaptés au contexte particulier d'une institution - finissent par diminuer la flexibilité de l'établissement ainsi que sa réactivité (2006: 229).

Très souvent, l'école de gestion va chercher à s'adapter aux critères jugés importants par l'accréditation sans les remettre en question. Elle prend cette décision en supposant que l'agence d'accréditation aura su mieux « lire » ce qui se passe en France ou au Québec ou dans le pays/région où se trouve l'établissement d'enseignement. Les institutions de gestion ont tendance à traiter les accréditations comme des normes à imiter ou vers lesquelles il faudrait qu'elles tendent, mais cette « situation » peut amener les établissements à oublier leur contexte particulier au profit des « indicateurs de qualité » de l'agence d'accréditation. Cet aspect normalisateur des accréditations qui touchent toutes les facettes de l'institution d'enseignement n'est toutefois pas toujours bien accepté par les enseignants-chercheurs.

Extraits *:*

« Ce n'est pas un peu, ça a déjà un impact. Ça a un impact qui est plus, je pense, pour l'instant, sur les institutions et peut-être sur le contenu de la discipline comme tous les processus de normalisation, c'est un processus qui crée une convergence des comportements. J'allais dire presque une unification des comportements ce qui, selon moi, est contraire à la nature de la connaissance scientifique. C'est-à-dire qu'à travers les normes émises par les institutions d'accréditation, tous rassemblent à chacun. Le modèle c'est qu'on finit par être des clones de clones. Et ça, c'est un changement considérable. Je crois, c'est encore une vision un peu négative, je crois que les institutions de gestion que ce soit les écoles ou l'université vont vers un modèle de perte d'imagination, de pertes de spécificité. Tous les choix qui sont faits dans ces institutions sont des choix visant à correspondre aux normes émises. Alors si tout le monde se donne comme objectif de répondre à ces normes, tout le monde ressemble à tout le monde. Et nous sommes dans un processus où le mécanisme de concurrence est un mécanisme qui inverse la logique de concurrence. Pour que la concurrence fonctionne, chacun se ressemble. Alors quand chacun se ressemble, il n'y a plus de compétences distinctives qui représentent le sel de la concurrence. Alors ça, c'est un changement considérable ». ***(France - Université - 61-65 - H – 42)***

*« Ça tend à normaliser le métier. Ça tend à normaliser le métier parce que quoiqu'en disent les agences d'accréditation, elles ont tendance à imposer un modèle je crois que c'est ça le plus dangereux en fait. C'était, même s'ils nous disent ... s'ils disent que vous pouvez avoir des stratégies différentes et tout, la réalité de ce qu'on voit, c'est qu'ils ont tendance à normer : les guidelines, l'image de ce qu'est pour eux une bonne business School. Ils ont tendance à imposer un « one best way ». Ce qui est le contraire de ce qu'on enseigne dans tous les manuels de stratégie. Ils ont tendance à imposer un « one best way » que ça soit une business School de calibre internationale ou une petite business School de province qui n'a pas les mêmes moyens financiers, qui s'adresse à un marché local. Alors que nous, on s'adresse un marché mondial. C'est ça que je trouve dangereux dans les organismes d'accréditation. Alors si vous regardez la théorie, ils vous disent : non non, on vous laisse choisir votre stratégie et votre structure organisationnelle et votre politique de recrutement des profs, etc., et quand vous regardez les résultats des accréditations, on s'aperçoit que les petites écoles où les profs ne font pas de recherche sont pénalisées. Donc, c'est pour ça que je dis qu'elles ont quand même tendance à normer » **(France - École - 51-55 - F – 30).***

Julian et Ofori-Dankwa (2006) insistent aussi sur le fait que l'effort de préparation des dossiers soumis aux agences d'accréditation qui consistent à une analyse en profondeur des forces et des faiblesses de l'institution, souhaitant obtenir une accréditation, se fait principalement à partir de données « passées » qui ne sont plus nécessairement fidèles à la réalité présente; ce serait une mise de l'avant du « passé » qui se ferait au détriment d'une étude de la situation réelle. Selon Julian et Ofori-Dankwa (2006), l'importance que les institutions accordent aux sondages d'opinion et de satisfaction auprès de leurs diplômés qui parfois ont terminé leur programme depuis plusieurs années donne une trop grande importance à l'aspect « client » de l'école de gestion au détriment des besoins parfois très différents du marché d'aujourd'hui. Les auteurs affirment qu'un environnement où il y a des changements radicaux nécessite de constants changements « majeurs ». Toutefois, il faudrait se demander quels ont été les changements majeurs et voir si les accréditations ont su s'adapter à ces changements suffisamment rapidement pour ne pas nuire à l'établissement accrédité, notamment dans les informations sur lesquelles se base la décision de renouvellement des accréditations sans quoi :

> « Highly structured and sequential assessment processes often lead to "automatic information processing"[30] characterized by the ritualized collection and analysis of data. Habitual processes reduce sensitivity to change that is outside the automatic information loop and inadvertently

[30] Les auteurs renvoient les lecteurs à cet article: (Dutton, 1993)

> make decision makers less reflective » (Julian et Ofori-Dankwa, 2006: 229).

Ainsi, pour Julian et Ofori-Dankwa (2006), la qualité d'une institution résiderait en partie dans la capacité à tenir compte des changements en temps réel dans l'environnement, c'est d'ailleurs la clé pour s'y adapter puisque la première étape porte sur la capacité d'identifier et de bien cerner les changements. Malgré leurs critiques, Julian et Ofori-Dankwa (2006) reconnaissent néanmoins que les accréditations jouent un rôle important dans l'amélioration de la qualité des établissements dans leurs diverses dimensions : enseignement, recherche et services à la collectivité. Les agences d'accréditation deviennent donc des garants de la qualité des établissements d'enseignement supérieur de gestion à travers le monde et assurent ainsi leur légitimité (Cret, 2007 ; Nioche, 2007 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

Extrait:

« Bah, je remarque que beaucoup de diplômes font mention du label EQUIS sur leur site, maintenant sur leur plaquette [brochure d'information d'un programme], moi, le premier. Donc, c'est un élément de légitimation. On le met pour donner un cachet international... C'est un élément de contrôle de qualité, un gage de qualité. Donc c'est mobilisé ... dans la stratégie de communication, c'est structurant. Dans les pratiques, notamment celles qui devraient être appliquées - des normes EQUIS -, je pense par exemple l'utilisation systématique de feuilles d'évaluation soumise aux étudiants sur la qualité des cours à la fin, ce qui est normalement une procédure EQUIS, je constate que ça ne se traduit pas par des choses, nous on le fait, pas par rapport à EQUIS, mais je l'ai toujours fait sous la responsabilité que j'ai eue. Certains le font à cause d'EQUIS, mais beaucoup de responsables de diplômes ne le font pas en dépit d'EQUIS ici, donc… Mais après, je pense qu'en termes de communication, de légitimité, ça joue un rôle assez important en particulier à l'international pour aller chercher des partenaires. […] c'est vraiment des éléments de communication, de légitimation, un peu comme les classements : le classement de Shanghai ou le classement SMBG, tous ces trucs-là, c'est un mécanisme de légitimation sur lequel les académiques sont extrêmement armés pour les déconstruire et on comprend le caractère immensément relatif, mais en même temps le pouvoir en termes de légitimation pour recruter des étudiants, pour chercher des partenaires étrangers. Ça, c'est précieux. Après, voir à ce que ça a changé concrètement en termes de dynamique de recherche, de management de diplômes ou de pratiques d'enseignement, pour l'instant : peu de choses. J'ai quand même l'impression qu'à moyen terme, ça a des chances d'impacter fortement le volume d'heures de cours qui sont faites en anglais ici, notamment sur les Masters... Ça, je pense que c'est un des impacts qui sera le plus visible et qui devrait arriver le plus vite. Pour le reste, ça me semble pour l'instant assez relatif » ***(France - Université - 36-40 - H – 12).***

Néanmoins, Lejeune et Vas (2009) affirment que les accréditations ne permettent pas l'amélioration de la satisfaction des étudiants par rapport aux programmes offerts par l'université. Ils nous expliquent que les accréditations sont surtout importantes pour la réputation et l'image de l'établissement d'enseignement. Nous pourrions toutefois ajouter que cette meilleure réputation profitera aux étudiants vis-à-vis des employeurs potentiels une fois leur diplôme en main. Toutefois, les auteurs ont fait leur étude dans des établissements accrédités EQUIS et nous savons que AACSB accorde davantage d'importance à la satisfaction des étudiants par rapport à leur formation et à leurs cours avec leur indicateur de mesure "assurance of learning".

Extrait :

« Ce qui est sûr c'est qu'ici on se dit, il faut qu'on le soit. Parce que si on ne l'est pas. Si on n'est pas accrédité, ça va être stigmatisant, quoi. Donc on ne sait pas très bien ce que ça va nous apporter […] On sait que ça va être très coûteux, que ça va être long. On sait qu'on s'engage sur un truc de cinq ans. Ça va être super difficile et tout ça. […]. Ce qu'on va chercher à travers ça, c'est sûrement une reconnaissance un peu mondiale et l'idée qu'on va peut-être pouvoir mieux attirer des étudiants étrangers. Et d'avoir… Par exemple noué des échanges avec des universités, je ne sais pas, américaines ou autres, enfin bon. Qu'on va gagner en notoriété, etc., mais on ne sait pas très bien dans quoi on s'engage. Voilà. Et en fait, à la rigueur, on ne sait pas si on va l'obtenir » ***(France - Université - 36-40 - F – 13).***

Lejeune et Vas (2009) ajoutent que les deux contributions les plus significatives d'une accréditation, c'est d'encourager les établissements d'enseignement à être plus en relation avec le milieu des affaires et la communauté internationale, donc plus orientés vers le contexte international; ce faisant, ils entrent en concurrence non plus uniquement avec les institutions d'enseignement voisines, mais aussi avec une multitude d'autres que l'ouverture des frontières révèle. Évidemment tous ces changements de priorités et cette globalisation de l'éducation changent nécessairement la culture interne. Si l'accréditation joue un rôle prépondérant pour certaines universités qui ont besoin d'encadrement pour atteindre les objectifs d'internationalisation, il est donc certain que ces accréditations jouent un rôle clé dans le développement des établissements d'enseignement supérieur en gestion.

Enfin, selon les mêmes auteurs, malgré la croyance qu'une accréditation EQUIS alourdit significativement les tâches administratives et accroît la lourdeur bureaucratique de l'institution, cela ne serait pas validé par leur étude, ce qui donnerait encore plus de valeur à cette accréditation. En revanche, l'AACSB semblant plus axée sur les processus

organisationnels, certains auteurs, comme Julian et Ofori-Dankwa (2006) affirment que ce type d'accréditations créerait de la lourdeur administrative et bureaucratique. Il serait intéressant de voir si ces différences d'appréciation ne sont pas liées à la manière d'évaluer dans chacune des cultures concernées (Davel, Dupuis et Chanlat, 2008)

"Pour" les accréditations

Comme l'écrit Ahskanasy (2008 : 244) : « while accreditation can have major benefits, as so well outlined by the authors here, Julian and Ofori-Dankwa's warnings nonetheless deserve to be treated seriously ». Dans certains cas, les établissements d'enseignement supérieur en gestion ont tendance à réorienter leur stratégie ou leurs décisions internes dans le seul but de répondre aux critères jugés par les agences d'accréditation (Urgel, 2007). Il est indéniable que les accréditations ont encouragé la création d'un corps professoral détenant un doctorat au sein des facultés de gestion et des écoles de commerce. Des enseignants-chercheurs faisant de la recherche pour contribuer au développement de nouvelles connaissances dans les différents champs de la gestion. Ce ne sont toutefois pas les accréditations seules qui ont permis de développer la recherche en gestion; c'était déjà un désir partagé par les pionniers de la discipline qui ont su combiner leurs efforts avec des dirigeants d'entreprises ayant une vision d'avenir pour arriver à ce résultat (Khurana, 2007). Les accréditations ont repris ce qu'elles jugeaient comme de bonnes pratiques et la recherche faite par des enseignants-chercheurs ayant leur doctorat est devenue un critère important.

Si le discours général dans les établissements d'enseignement supérieur de gestion est de dire : « faites de la recherche et publiez », il faut reconnaître que les accréditations, contrairement aux classements internationaux, ont su rappeler qu'il était très important qu'un enseignant-chercheur participe aux trois dimensions du métier : la recherche, l'enseignement (notamment par la création de plans de cours, d'un système d'évaluation de l'enseignement) et les tâches administratives souvent appelées « services à la collectivité ». Ainsi, dans les institutions où la recherche était devenue très dominante, les accréditations leur ont rappelé qu'il fallait aussi valoriser l'enseignement. Dans les établissements où la recherche était moins importante, elles ont permis d'aider les institutions à favoriser la production de connaissances au sein de leur équipe d'enseignants-chercheurs.

***Extraits**:*
« Ah, c'est une bonne nouvelle, c'est une bonne nouvelle. Je pense que ça peut être très bon parce que ça ne peut que pousser l'institution à essayer de se dépasser. Et ça la fait rentrer dans une dynamique vertueuse de progrès puisqu'elle se soumet au regard de l'autre. Elle se soumet… Et je pense que c'est peut-être un moyen de faire comprendre ça à tout le monde en profondeur dans l'institution » ***(France - Université - 56-60 - H – 30).***

« On peut délivrer nos propres diplômes. Le fait qu'on soit EQUIS, cette labellisation absolument indispensable pour crédibiliser notre offre. Je pense que le processus d'audit, vous le connaissez bien. On est très versé dans ses problèmes d'audit des organisations. Et ça, ça a quelque chose, c'est beaucoup vertueux. Je crois que ça a engendré des chantiers extrêmement importants en interne » ***(France - Université - 61-65 - H – 30).***

Contrairement à la critique de Julian et Ofori-Dankwa (2006), Romero (2008) considère les agences d'accréditation comme un outil stratégique qui a des apports positifs pour les établissements qui obtiennent ce label de qualité. Dans son article, lorsque Romero (2008) parle d'accréditation, il se réfère surtout à l'AACSB. Il explique que les accréditations encouragent une vision à long terme en créant une stratégie elle aussi tournée vers le long terme afin de faire durer le succès des établissements accrédités. Cette stratégie alimente en quelque sorte les lignes directrices qui guideront l'université dans ses décisions et pourront toujours être révisées si l'environnement venait à changer : « A school's mission statement, the foundation of its strategy, is the basis for determining the appropriate mix of degree programs, faculty resources, student services, and other key functions; therefore, schools make these decisions independently, given broad accreditation guidelines » (Romero, 2008: 246).

En d'autres mots, nous pourrions dire que les accréditations aident les établissements d'enseignement supérieur de gestion à « garder le cap », tout en étant tournées vers leur évolution future. Les accréditations offrent aussi à leurs membres et aux établissements d'enseignement accrédités la possibilité d'assister à des conférences sur l'innovation continue afin de rester à l'affût des changements dans l'évolution de l'enseignement de la gestion, mais aussi sur le marché de l'éducation en gestion, ce qui évidemment est loin de l'image dépeinte par Julian et Ofori-Dankwa (2006) qui insistaient beaucoup sur la perte de flexibilité des établissements d'enseignement. En fait, les accréditations ne permettraient pas seulement

d'assurer une gestion de long terme plus efficace, elles encourageraient également les établissements à développer les forces qui les distinguent. Bref, mettre à en avant ses avantages comparatifs tout en s'assurant de répondre aux critères de qualité établis par l'agence d'accréditation devient un outil de promotion de sa qualité : « One major competitive advantage that accredited schools enjoy is quality, particularly when compared to competitors that do not have an established reputation » (Romero, 2008: 246).

En outre, selon Lejeune et Vas (2009), le processus d'accréditation permettrait de créer une cohésion interne plus forte puisque tous travaillent dans le but d'obtenir cette accréditation; l'accréditation permet aussi de rendre formels plusieurs processus tels que l'évaluation systématique des cours par les étudiants, d'offrir des plans de cours bien structurés et complets, des cheminements de carrière pour les enseignants-chercheurs, et de permettre aux étudiants d'aller étudier un ou deux trimestres à l'étranger, etc. Le processus d'accréditation permet aussi à la direction de l'établissement d'enseignement de se poser des questions sur elle-même, ses objectifs à court, moyen et long termes, mais aussi de prendre conscience du contexte dans lequel elle évolue avec ses caractéristiques spécifiques qui peuvent soit l'aider ou la désavantager (Lejeune et Vas, 2009).

> « Fondamentalement il s'agit d'une « Mission driven process » : l'institution concernée doit définir ses objectifs, mettre en œuvre les moyens correspondants, puis prouver qu'elle obtient les résultats attendus et est capable d'ajuster sa mission en conséquence. Chaque norme s'appuie pour cela sur une série de standards couvrant toutes les dimensions de l'institution : la stratégie, les ressources, les étudiants, les professeurs, les programmes, la recherche, les relations avec l'environnement (économique, social, étatique, etc.). Chaque organisme a développé sa propre batterie de standards, mais grosso modo on y retrouve toujours les mêmes dimensions. […].Certains, comme l'AACSB, ont défini des critères quantitatifs assez stricts qui fixent des minima, par exemple sur la qualification de la faculté (nombre de docteurs, niveaux des publications) ou sur le taux d'encadrement des programmes (pourcentage de cours enseignés par des professeurs permanents par exemple). ». (Mottis et Thévenet, 2007 : 202-203)

Extraits *:*

« Il faudrait quand même avoir en tête que l'accréditation n'est pas qu'un label donné comme ça. C'est un dispositif où on s'engage à une amélioration continue de la qualité. Donc, l'intérêt de l'accréditation, ce n'est pas… C'est comme passer le permis de conduire. Vous pouvez dire : j'ai le permis de conduire, je fais ce que je veux. Non, important, c'est de continuer à progresser tout au long de sa vie dans sa conduite pour éviter les accidents, bien évidemment. De la même façon,

pour l'accréditation sur les programmes de type MBA, l'idée c'est d'améliorer la qualité. EQUIS est quand même un bon « driver » pour vous pousser à améliorer la qualité de vos programmes, à réfléchir sur la part de l'international, avoir des programmes en anglais, des liens avec les entreprises, des visiteurs étrangers » ***(France - Université - 51-55 - H – 32).***

« Oui, bien oui parce qu'on nous pousse vers le haut puisqu'on doit atteindre un certain nombre de critères minimums au niveau des enseignements, la qualité des enseignements, mais surtout au niveau de la recherche. Et donc, c'est des quotas à atteindre, des choses comme ça. Donc oui, ça met un petit peu de pression. Ça peut motiver certains, ça peut démotiver d'autres. Ça dépend de votre caractère et comment on voit les choses. Si on prend les choses du bon côté, bien, ça peut pousser vers l'avant. Si on les prend du mauvais côté, ça peut créer des frustrations, des animosités, donc c'est, voilà, je pense que c'est à double tranchant. Ça dépend comment on le prend. Et ça dépend comment on nous le présente » (***France - École - 31-35 - F – 7).***

Nous pouvons donc constater que les avis sont partagés à ce sujet. Certains auteurs affirment que les accréditations diminuent la flexibilité des facultés de gestion (Julian et Ofori-Dankkwa, 2006), alors que d'autres (Lejeune et Vas, 2009 ; Romero, 2008 ; Zammuto, 2008) disent exactement le contraire, car ceux-ci jugent que l'établissement doit nécessairement réorienter ces activités afin d'être plus compétitif et doit donc s'adapter a des situations nouvelles tant à l'interne, comme mettre sur pied l'évaluation systématique des cours qu'à l'externe, notamment au niveau des partenariats à l'étranger. De plus, les accréditations accordent beaucoup d'importance au lien entre l'établissement d'enseignement et la communauté d'affaires augmentant ainsi les échanges entre les « deux mondes ». Mais tout cela n'est pas sans effet négatif, l'accréditation implique en effet un alourdissement de la bureaucratie puisque tout doit désormais être mesuré. Le processus d'une demande d'accréditation et des renouvellements périodiques représente une opération qui coûte très cher en temps et en ressources. Les personnes responsables du dossier doivent souvent être déchargées de leurs fonctions habituelles. Malgré les coûts, Lejeune et Vas (2009) considèrent que l'accréditation favoriserait le contrôle et l'innovation, en plus d'augmenter globalement l'efficacité de l'établissement d'enseignement supérieur, notamment par la mobilisation et la cohésion à l'interne.

Extrait :

« Alors l'accréditation, ça a permis, je pense, le côté positif de l'accréditation, ça a permis d'enclencher une dynamique collective. C'était un moment avant quand on a rendu le rapport où les gens ont beaucoup discuté ensemble. Il y a eu des

commissions où ça a permis d'avoir une vision aussi sur ce qui se faisait dans d'autres, dans des parties de l'université qu'on ne connaissait pas forcément dans des domaines qu'on ne maîtrise pas bien. Donc ça a permis d'enclencher une dynamique collective. Puis, c'est vrai quand qu'on a obtenu l'accréditation et bien, tout le monde était assez content. Du point de vue de la dynamique interne, du collectif de travail. Je ne dis pas que ça a duré, mais en tout cas, ça été un élément positif sur le collectif. Je pense que c'est un autre élément positif, c'est que ça nous donne une visibilité. Ça sert d'attraction des étudiants. Et je pense que ça peut être un facteur aussi pour promouvoir certains partenariats. Des partenariats internationaux. Je pense que beaucoup d'institutions étrangères étaient réticentes à nouer avec nous des partenariats parce qu'on n'était pas labélisé [accrédité]. Il n'y avait pas pour eux de benchmark pour bien connaître le niveau de notre établissement. Maintenant, en termes d'éléments, est-ce que… Mais non, juste un élément très négatif, mais qui nuance un peu mon propos. Est-ce que toutes ces labellisations encore n'entraînent pas une forme de standardisation des savoirs en gestion avec des critères communs qui créent de l'isomorphisme …, on est dans de la normalisation. Donc, est-ce que cette normalisation peut susciter de la créativité et des connaissances nouvelles, bon, sans doute que oui encore, mais soyons vigilants. Sur des processus d'évaluation et de labellisations qui nous conduisent vers un « one best way » de la recherche en gestion, des métiers d'enseignant-chercheur et de la bonne institution académique dans le domaine du management. Sachant que de surcroît, je ne pense pas que les mathématiciens ici des sociologues se reconnaissent très bien dans ce type de label. Pour eux c'est… Alors que la spécificité de notre institution, c'est d'avoir su mêler, et je pense que c'est une force, des disciplines de différentes sciences sociales pour travailler ensemble. Donc, je ne suis pas sûre qu'on tire pleinement tout le parti. Quand qu'on veut trop pencher vers la business school, eh bien, on ne tire pas forcément de toutes ces diversités disciplinaires qui est un facteur un peu unique en tout cas dans le paysage français. Voilà » ***(France - Université - 41-45 - F – 15)***.

Dans l'industrie, les certifications de qualité internationale de type "ISO" pullulent depuis longtemps, mais en éducation, c'est beaucoup plus récent et demande nécessairement des ajustements. Ce qui est nouveau pour l'enseignement supérieur, c'est que cette définition de la qualité soit définie par des organisations non-étatiques (Nioche, 2007). Les établissements doivent doublement rendre des comptes au gouvernement et aux agences d'accréditation. Les accréditations peuvent aider les établissements à démontrer aux instances gouvernementales qu'elles respectent les normes internationales et qu'elles sont efficaces dans l'utilisation de leurs ressources financières provenant des subventions gouvernementales (Romero, 2008). De plus, les accréditations font partie de la stratégie d'amélioration de la qualité et de la gestion interne et externe des établissements d'enseignement supérieur (Lejeune et Vas, 2009; Zammuto, 2008).

Les institutions se font accompagner dans le processus d'accréditation dès le début par une équipe de conseillers ayant une forte expérience dans le monde de l'enseignement supérieur de la gestion. Ils agissent à titre de « mentors ». Les accréditations aident ainsi à l'amélioration continue de l'établissement, ont un impact très positif sur sa réputation et lui permettent d'intégrer un réseau d'établissements accrédités. De plus, l'accréditation encourage les établissements à se concentrer sur les activités en lien avec leur mission institutionnelle que les établissements auront co-construits avec l'agence d'accréditation. Selon Romero (2008), tout ça permet à l'établissement de se distinguer du lot, tout en étant respectueux des valeurs locales et nationales.

Un défi important pour les accréditations est de demeurer suffisamment flexibles dans leurs évaluations et dans leur processus d'accréditation tout en s'assurant que les critères de qualité sont bien remplis. À titre de garants de qualité « internationale », les agences d'accréditation jouent donc un rôle important de « signal » pour les futurs étudiants étrangers dans une population d'établissements de gestion de plus en plus nombreuse et s'étendant sur tous les continents (Romero, 2008 ; Nioche, 2007 ; Crêt, 2007). Le processus d'obtention d'une accréditation, pour les établissements, permet aussi une meilleure prise de conscience de leurs forces et faiblesses, notamment par le document qu'ils doivent préparer, ce qui les oblige à formaliser leur situation du moment ainsi que les objectifs souhaitables pour le développement de leur institution à court, moyen et long termes.

> « I contend that AACSB accreditation contributes to a school's ability to demonstrate quality in a manner analogous to ISO. King, Lenox, and Terlaak (2005) found that ISO certification provides valuable information about the quality of a firm's management. Firms physically distant from their buyers and firms with foreign buyers are more likely to seek ISO certification. In other words, buyers attach value to certification when they are unable to access the quality of processes at their suppliers. In effect, they depend on certification to communicate quality. This relationship is similar to that which exists between business schools and students, faculty, employers, governments—all of which can be viewed as consumers of educational products. Buyers of educational products derive value from AACSB accreditation in the form of quality assurance, even though they do not know the intricacies of the accreditation process » (Romero, 2008: 246-247).

La grande majorité (92%) des doyens de faculté et des directions d'établissements d'enseignement supérieur de gestion se disent généralement satisfaits des accréditations

(Romero, 2008). Cela leur permet de mettre sur pied une gestion plus efficace et surtout plus centrée sur leurs objectifs et leurs priorités en leur donnant un cadre d'action tangible dont les institutions peuvent toujours se servir comme référence pour leurs décisions et d'exemple pour les autres facultés. Si l'école de gestion fait partie d'une université, l'accréditation va aussi avoir des effets positifs sur les autres facultés (sciences, art et sciences humaines), car son engagement tourné vers la qualité en inspirera plusieurs et peut-être même la direction centrale de toute l'institution (Romero, 2008).

En conclusion

Les accréditations ont donc un rôle important à jouer dans l'évolution du marché de l'éducation en gestion. Elles sont aussi utilisées à des fins stratégiques par les établissements d'enseignement qui s'en servent à la fois comme panneau publicitaire pour attirer les étudiants étrangers, mais aussi comme levier de changements internes au niveau des aspects qui doivent être revalorisés afin de conserver cette étiquette « iso » de qualité. Les accréditations font désormais partie des outils stratégiques pour une institution souhaitant s'internationaliser.

Les classements internationaux, les classements des revues et les accréditations créent donc une pression qui tend vers des modèles standards internationaux de la qualité, ce qui pourrait éventuellement se faire au détriment de la diversité des établissements d'enseignement supérieur. Par là même, comme nous venons de le voir, ils modifient la gestion interne et les injonctions institutionnelles vis-à-vis du corps professoral. Autrement dit, ces modèles de qualité dits internationaux sont peu à peu internalisés par les institutions d'enseignement qui vont chercher à modifier leur système d'évaluation afin d'encourager les enseignants-chercheurs à concentrer leur effort et leur temps dans des activités bénéficiant à l'institution et à eux-mêmes. Au sein du corps d'enseignants, un jeu de légitimation et une économie de la réputation se mettent en place, laquelle est inextricablement reliée aux classements internationaux et aux accréditations que nous venons de présenter. C'est ce que nous allons voir maintenant.

Chapitre V

Évaluation et comportements

« Le nombre remplace le contenu : on ne lit plus, on compte » (Eraly, 2011 : 32)

Introduction

Pourquoi parler d'évaluation ? Afin de mieux comprendre la raison, il faut revenir sur ce que nous avons déjà dit. Pour les établissements d'enseignement, les classements internationaux et les accréditations représentent des moyens puissants pour acquérir du capital symbolique, c'est-à-dire de solidifier et/ou améliorer leur réputation au niveau international. Cette réputation permet d'attirer les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs. De plus, elle facilite la création de partenariats internationaux, ce qui a pour effet d'encourager les enseignants-chercheurs à collaborer avec leurs homologues des institutions partenaires, tout en encourageant la mobilité des étudiants.

Afin d'améliorer leur position dans les classements internationaux et leurs évaluations lors des audits des agences d'accréditation, les établissements d'enseignement supérieur doivent aligner leurs actions et décisions afin de mieux performer dans leurs activités qui leur permettront de se distinguer et d'améliorer leur classement. Comme nous venons de le voir précédemment, gardons à l'esprit que « mieux performer » signifie différentes choses, selon les classements et les accréditations concernés. Pour les classements internationaux, c'est habituellement être plus productif en matière de publications scientifiques. Pour les accréditations, quatre dimensions sont importantes : l'enseignement, la recherche, l'internationalisation et le lien avec la communauté des affaires. Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur entreprennent tout ce qui est en leur pouvoir dans le but de mieux se positionner en « utilisant » plus efficacement leurs ressources internes et en créant de nouvelles injonctions institutionnelles. C'est à ce moment-là que les systèmes d'évaluation entrent en scène afin de mettre au diapason les intérêts individuels des enseignants-chercheurs (volonté d'être reconnus dans leur discipline, d'enseigner des cours qui les intéressent, etc.) avec ceux de l'institution (volonté d'amélioration de la performance

globale de l'institution et de sa réputation). L'évaluation est donc un outil stratégique à la disposition des institutions d'enseignement afin d'atteindre leurs objectifs.

Évidemment, les systèmes d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur existent depuis très longtemps, mais ce qui change c'est que cette évaluation se combine désormais essentiellement avec des outils bibliométriques et informatiques afin de mesurer – certains diraient contrôler – l'efficacité de la production des connaissances par les enseignants-chercheurs concernés. Chose à laquelle s'intéressent également de près les instances gouvernementales dans le but de vérifier la qualité de l'enseignement supérieur et leur « retour sur investissement ». En outre, les citoyens contribuables en font de même et se contentent très souvent de lire les journaux qui se nourrissent des classements internationaux qui eux-mêmes s'abreuvent de « chiffres » liés aux publications. Ainsi, les systèmes de classements des établissements et des revues s'ajoutent à cette force qui unit l'enseignant-chercheur et le système de publication.

C'est ainsi que certains enseignants-chercheurs nous ont affirmé que pour un enseignant-chercheur, l'évaluation est désormais omniprésente dans leur travail et qu'ils doivent rendre compte de plus en plus de leurs activités, presque chaque année que ce soit pour obtenir une promotion, du financement ou simplement démontrer que les étudiants sont satisfaits de leur « performance » en classe (Charles, 2009). Les enseignants-chercheurs doivent s'adapter aux nouvelles injonctions institutionnelles dont beaucoup viennent des classements et des systèmes d'accréditation.

Culture de l'évaluation et culture de métier

Le système d'évaluation et les comportements sont souvent intimement liés dans le monde du travail et dans la société en général (Dejours, 2003). Les « systèmes d'évaluation » pris au sens large existent sur une multitude de dimensions de la vie et chaque pays peut avoir les siennes qui lui sont propres et cela s'applique aussi – ce qui nous intéresse davantage – à chaque organisation et à chaque métier. Cette tendance à l'évaluation s'est tellement diffusée dans tous les aspects de la vie sociale qu'elle en est devenue « une culture » :

> « La culture de l'évaluation, c'est-à-dire à la fois les dispositifs techniques d'évaluation et les discours qui les accompagnent et leur apportent une justification, se diffuse dans tous les secteurs de la société : le travail, la

> santé, la justice, l'emploi, la police, l'associatif, l'enseignement, la recherche, la formation – pour l'essentiel sans grande résistance. La cause est entendue : l'évaluation est un des emblèmes de notre modernité réflexive et quiconque s'avise de s'y opposer choisit son cap ipso facto, celui du conservatisme, de l'inefficience et du déclin » (Eraly, 2011 : 15).

Cette culture de l'évaluation imbibe aussi les cultures professionnelles. Car un métier c'est faire des choses précises et analyser des problèmes en fournissant une approche, une expertise, un savoir-faire, une vision du monde intériorisée (l'éthos du métier) et une culture propre aux individus concernés. Les enseignants-chercheurs n'y échappent pas plus que les autres métiers et réagissent, comme tous les êtres humains à qui l'on offre la possibilité de choisir entre la carotte et le bâton. En d'autres mots, ils chercheront à éviter les punitions et à maximiser leurs récompenses. Les punitions et les récompenses peuvent prendre une multitude de formes parfois uniquement « symboliques », telles la réputation ou la reconnaissance par les pairs.

Pour mieux comprendre une profession ou une organisation, il est utile d'étudier à la fois sa culture d'évaluation et sa culture de métier, car toutes deux sont intimement reliées puisque le système d'évaluation a été conçu afin d'offrir un modèle de comportements jugés efficaces et souhaitables – par exemple, les bonnes pratiques – auxquels les individus d'une organisation ou d'un métier devraient s'identifier. Cela crée des habitudes, des attitudes, des comportements qui seront partagés par les membres d'une profession et appris par ceux qui aspirent au métier. Les systèmes d'évaluation participent donc aussi à la naissance d'une culture organisationnelle en influençant la culture des métiers et vice-versa. Un système d'évaluation est souvent utilisé par les membres d'un collectif afin d'ajuster leurs propres comportements, mais aussi afin de se situer les uns par rapport aux autres, créant une sorte de hiérarchie. Ce faisant, l'influence des systèmes d'évaluation s'étend aussi au niveau des décisions d'actions puisque les individus vont chercher à « maximiser » leurs avantages/bénéfices en choisissant des comportements qui seront davantage récompensés/rémunérés.

Avant d'amorcer cette section sur l'évaluation, nous nous permettons d'écrire quelques pages sur l'influence du travail qui « forme le regard » que les membres d'un métier ou d'une profession (enseignants-chercheurs, professionnels, médecins, etc.) portent sur eux-mêmes, les autres et leur travail : l'éthos d'un métier. Nous allons donc commencer par parler

de la culture de métier au sens large, c'est-à-dire de ne pas nous restreindre aux enseignants-chercheurs afin de mieux comprendre l'influence du travail dans la vie des êtres humains aujourd'hui et de voir à quel point la frontière entre la vie professionnelle et la vie personnelle est ténue. Cela permettra de rappeler que si les systèmes d'évaluation ont un effet sur la culture de métier, c'est qu'ils changent aussi la manière dont les individus voient leur métier et la relation qu'ils entretiennent avec lui (Dejours, 2004). Ensuite, nous pourrons étudier à la fois le système d'évaluation utilisé dans les établissements d'enseignement supérieur. Et cela permettra de mieux comprendre l'impact de ces systèmes d'évaluation sur le métier d'enseignant-chercheur. Nous verrons aussi à quel point les systèmes d'évaluation sont utilisés par les institutions d'enseignement afin d'améliorer leur compétitivité internationale en fonction des critères que prônent les classements internationaux (surtout la recherche) et les accréditations (l'enseignement, la recherche et le lien avec la communauté d'affaires) que nous avons exposés plus tôt. Comme vous le constaterez, tout s'imbrique dans un immense système qui formera le cadre de notre typologie d'enseignants-chercheurs.

Le travail : des univers professionnels à l'organisation

Aujourd'hui, les organisations se situent à tous les niveaux de nos vies. En fait, beaucoup d'individus passeront plus de 35 ans au sein de différentes organisations. Si on ajoute le temps de formation, on réalise que le travail accompli dans une organisation forme en grande partie le moteur de l'existence moderne. Juste en termes de situation temporelle dans nos vies, on parle fréquemment du temps des études – l'avant travail – c'est-à-dire le processus par lequel la majorité de la population occidentale acquiert son métier. Ensuite, on parle du travail comme le centre de nos vies qui nous permet à la fois de nous réaliser – certes pas toujours – et d'être rémunérés en récompense de nos efforts. Plus tard vient la retraite – l'après-travail – où l'on profite de nos dernières années pour revenir à l'essentiel : à la famille, aux amis et à soi-même en réfléchissant sur ce que nous avons fait de notre vie. Le travail représente donc le cœur du mouvement de l'existence et bien entendu du cycle économique de toute vie humaine contemporaine au sein d'une société capitaliste.

Notre profession sert à la fois d'identification à un groupe d'appartenance avec lequel on partage une vision commune du monde, mais aussi, et surtout elle fait partie intégrante de notre identité et de la façon dont nous nous représentons nous-mêmes par rapport aux autres

et notre travail. Le travail c'est la réunion de l'alter et de l'ego; de l'autre et du soi. Pour Sainsaulieu (1977), le travail est devenu un nouveau lieu de rencontres et de relations humaines : de coopération et de compétition. Il y a donc une « influence profonde du travail organisé sur les structures mentales et les habitudes collectives des habitants du monde industriel ou administratif » (Sainsaulieu, 1977 : 9). Le travail se vit donc au-delà de ses fonctions intellectuelles, techniques ou manuelles. Les dimensions psychosociologiques du travail sont aussi importantes que ses dimensions techniques (Hughes, 1956). Un défi de notre vie, c'est de se situer consciemment et inconsciemment à travers les méandres relationnels créés par l'économie *politique* du travail. De trouver un équilibre. C'est pour cela que nous parlons d'*existence*, c'est-à-dire de temps, d'espace, de désir, de rationalité, d'irrationalité, de pulsion de vie se mêlant à la pulsion de mort – l'Éros et le Thanatos – de Freud (Chanlat, 1990; Dostaler et Maris, 2009). Par notre métier, notre position sociale qui représente notre statut et symbolise un territoire socioéconomique délimite nos activités quotidiennes (Abbott, 1988).

> « Ce que nous appelons « travail » est une invention de la modernité. La forme sous laquelle nous le connaissons, pratiquons et plaçons au centre de la vie individuelle et sociale, a été inventée, puis généralisée avec l'industrialisme. Le « travail », au sens contemporain, ne se confond ni avec les besognes, répétées jour après jour, qui sont indispensables à l'entretien et à la reproduction de la vie de chacun; [...] ni avec ce que nous entreprenons de notre chef, sans compter notre temps et notre peine, dans un but qui n'a d'importance qu'à nos propres yeux et que nul ne pourrait réaliser à notre place (Gorz, 1988 : 25).

Le travail et les interactions sociales

Aujourd'hui, parler d'un métier ou d'une profession, c'est signifier par des mots et des concepts l'importance du travail comme lien avec le monde, mais aussi la progression incessante de la division du travail dans nos sociétés modernes : « Dans l'étude du travail humain toutes les approches renvoient à un moment ou un autre au fait évident, mais infiniment subtil, de la division du travail » (Hughes, 1956 : 61). Cette division des sociétés en diverses professions crée nécessairement un réseau d'interdépendances entre les individus d'une société ou d'une économie. Cette dépendance crée un besoin d'interagir avec les autres de notre entourage à tous les niveaux de notre vie, de la famille, de la collectivité, de l'économie, etc. Bref, comme nous explique Hughes (1956), chaque individu fait partie de la société, de la « totalité » du social et de l'économie. Chaque personne s'intègre dans un tout

complexe représenté par le social par le biais des interactions avec les autres métiers de la société créant inévitablement des liens foisonnants constituant la totalité des relations économiques de l'être humain (Hughes, 1956) :

> « La division du travail, pour sa part, implique l'interaction; car elle ne consiste pas dans la simple différence entre le type de travail d'un individu et celui d'un autre, mais dans le fait que les différentes tâches sont les parties d'une totalité, et que l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final. Or l'essence des totalités, dans la société comme dans les domaines biologiques et physiques, c'est l'interaction. Le travail comme interaction sociale est donc le thème central de l'étude sociologique et psycho-sociologique » (Hughes, 1956 : 61).

Chaque métier s'isole par un champ d'actions et de connaissances – par son savoir et savoir-faire – tout en les combinant avec celles des autres professions aboutissant ainsi à l'intégration sociale des métiers (Abbott, 1988). En fait, comme nous le démontre Hughes (1956), l'étude des professions ne peut plus se limiter à la simple dualité : le professionnel et le client. L'exemple que nous donne Hughes (1956) est celui du métier de médecin et de son patient. Entre les deux, il existe une foule d'acteurs qui interfèrent « dans leur relation fondamentale de leur activité » (Hughes, 1956 : 67). Il suffit de penser aux infirmières, aux médecins spécialistes, aux spécialistes issues d'autres disciplines (ex. : pharmaciens, psychologues, nutritionnistes), aux membres du personnel de soutien (ex. : administrateur, spécialistes juridiques, secrétaires médicales, etc.). Hughes (1956) donne aussi l'exemple des enseignants du secondaire qui voient leur relation avec les élèves de plus en plus occupées par l'administration scolaire, les parents, etc. Une foule d'agents susceptibles de modifier la relation pourtant si simple au premier regard entre le médecin et ses patients, entre l'enseignant et ses élèves. Cette situation s'applique généralement aux autres métiers qui s'inscrivent dans un schème particulier d'interactions, c'est-à-dire dans un processus d'interdépendance qui ne cesse de s'élargir au-delà de la profession ou du champ d'expertise spécifique : « La matrice institutionnelle dans laquelle un travail est accompli pour autrui devient certainement de plus en plus complexe dans la plupart des secteurs d'activités professionnelles; de plus en plus de catégories de travailleurs interviennent dans une division du travail aux limites toujours fluctuantes » (Hughes, 1956 : 67).

L'interaction est donc au cœur de tout métier tissant ainsi une toile psycho socioéconomique qui rattache les individus et les groupes d'acteurs entre eux. Chaque métier devient un territoire identifiable et visible par les membres de cette profession ou ceux des autres (Abbott, 1988). Ce territoire psycho socioéconomique incarné par le savoir-faire et le savoir-être de tout métier devient un territoire stable, mais jamais totalement statique qu'utilisent les individus afin de se positionner par rapport aux autres. Toutes les professions s'emboîtent pour créer cet équilibre socioéconomique qui occupe depuis longtemps les économistes. Les frontières entre les divers métiers bougent parfois, notamment suite à des innovations techniques ou technologiques (Hughes, 1956a).

Le travail est une histoire humaine

Le travail représente donc une importante partie de notre existence. Cette part existentielle du travail que l'on oublie fréquemment existe par le lien unissant notre vie professionnelle à notre vie personnelle. Même si des mots séparent notre vie en diverses parties, à savoir en travail et en loisirs, ces parties n'ont en fait qu'une seule source, une même réalité interdépendante : la personne. Ce faisant, notre habitude de considérer le travail dans le but d'enrichir à tous les points de vue notre existence (psychologique, sociale et matérielle) ne devrait pas nous faire oublier la possibilité que chacun a d'enrichir son travail directement par son existence, par ses expériences et par ses talents personnels à la base même de son identité. Nous pourrions résumer cette idée par une phrase tirée d'un ouvrage de Winnicott « De l'être vient le faire, mais il ne peut y avoir de faire avant l'être » (Winnicott, 1986 : 27).

Ainsi, une personne qui s'exprime à travers son travail quotidien et vit une multitude d'expériences agréables (réalisation de soi, vie sociale, défis de toutes sortes, nouvelles connaissances, etc.) ou désagréables (stress, mises à pied, frustrations, conflits avec les collègues ou les patrons, etc.) nous offre la preuve que la vie professionnelle et l'existence d'un individu sont intimement reliées surtout dans la société d'aujourd'hui où le travail incarne une partie importante de notre identité personnelle (ce que je suis et ce que je pense être) et sociale (ce que je suis pour les autres). De plus, la majorité d'entre nous cherche du sens dans notre travail quotidien puisque le travail s'insère dans notre existence et que faire un travail sans se justifier – sans se convaincre – est pratiquement impossible. Certaines

personnes diront que c'est temporaire, que c'est une question d'argent, que c'est pour la famille, que l'emploi leur offre plein d'opportunités et de défis, etc. Le sens du travail est le cœur de la complexité de notre époque, car le travail peut certes se limiter à 35 heures par semaine, du lundi au vendredi, mais il demeure une source importante d'*identités* et de socialisation, et donc, à lui seul, une source de sens pour notre existence.

Une autre façon pour mieux comprendre le travail est de retourner dans le passé à travers les mille et une pages de l'histoire de l'humanité pour arriver dans l'Antiquité et réaliser que l'économie faisait partie intégrale de la famille. Gorz (1988) insiste sur le fait que tout se passait dans la sphère privée. En fait, l'économie était surtout reliée aux étapes, voire aux actions et idées, qui permettaient d'assurer la survie de la famille ou du ménage. Il ne s'agissait pas *d'être* par un travail (ex. enseignant), mais bien plutôt, *d'être* grâce au travail (vivant) puisque celui-ci était directement associé avec la survie de la personne et de sa famille. Bref, toutes les corvées jugées non désirables, mais que l'on devait faire tout de même, n'avait qu'un territoire, qu'une géographie, celle du chez-soi, c'est-à-dire les limites du ménage. Le travail était vécu en privé pour répondre aux besoins familiaux et l'on n'exagérait jamais les efforts nécessaires sauf en cas de nécessité. Le travail n'était qu'une façon de survivre, c'est tout: « L'idée même de « travailleur » était inconcevable dans ce contexte : voué à la servitude et à la réclusion dans la domesticité, le « travail », loin de conférer une « identité sociale », définissait l'existence privée et excluait du domaine public celles et ceux qui étaient asservis » (Gorz, 1988 : 28). D'ailleurs, il suffit de repenser à Platon et à Aristote qui mettaient la plus noble tâche dans le politique et dédaignaient le travail – la survie – comme uniquement digne des esclaves, ceux qu'Aristote appelait les « choses animées ». La sphère publique devenait donc – pour utiliser des expressions contemporaines – synonyme de liberté (Gorz, 1988), de réalisation de soi et de possibilité d'agir pour sa patrie.

En fait, le travail comme source d'identité et de socialisation, c'est-à-dire tel que nous le connaissons aujourd'hui aurait fait son apparition en même temps que les manufactures en Angleterre marquant le départ des usines et des travailleurs à la chaine rythmés par la cadence des machines. Dans les manufactures, le travail changeait désormais de forme, c'est-à-dire qu'il passait d'une forme artisanale où l'artisan fabriquait un objet et vivait de sa vente à une forme industrielle et parcellisée où le travail d'usine ne voyait plus la fin, ni le sens de ses actions dans la grande chaine le liant à la machine et aux autres travailleurs tous occupés

à leurs tâches précises. Ce changement impliquait une modification de l'utilisation de l'espace et du temps au travail (Bledstein, 1976). En fait, le temps, l'espace et les connaissances deviennent des « moyens » de rentabiliser les actions personnelles et organisationnelles. Tout doit se calculer, faire partie d'une stratégie et tendre vers une rationalisation économique telle que décrite par Max Weber. L'esprit du capitalisme insufflait la volonté générale de maximiser l'efficacité d'utilisation de son temps : le temps prenait une forme économique; la vie y comprise.

Cette situation se trouvait renforcée par l'augmentation d'une classe moyenne de plus en plus présente dans la société dès la moitié du 19e siècle, surtout aux États-Unis. Notamment grâce à l'accessibilité des établissements universitaires et la valorisation des établissements universitaires et professionnels. Avec les professions, et surtout, les professions libérales, les connaissances deviennent utilitaires. On se forme dans les établissements d'enseignement supérieur dans le but de rentabiliser nos actions et nos connaissances, mais aussi pour *se* rentabiliser : « Professional ambition liberated the creativity of the self, thereby encouraging the ego to explore the world and discover knowledge » (Bledstein, 1976 : X). Avec les professions, l'ego devient économique, c'est-à-dire que la personne considère son métier comme partie intégrante de son identité personnelle. Chaque personne devient experte dans un secteur rentable pour elle-même et toute la société. Évidemment, être expert signifie que l'on devient une référence pour les autres dans un domaine précis, ce qui est très valorisant du point de vue personnel. En fait, la profession ou le métier de façon générale devient un style de vie que l'individu, grâce à l'accessibilité accrue des formations universitaires et techniques, peut désormais choisir plus librement en fonction de ses goûts, de ses talents et de ses attentes. Ce phénomène augmente donc le sentiment d'identification entre la profession et l'individu. Nous *sommes* ce que nous faisons au quotidien. Cette situation se trouve renforcée par l'esprit du capitalisme de plus en plus présent dans les sociétés de l'époque. Le travail n'est plus seulement un gagne-pain, il devient un devoir moral et social (Bledstein, 1976).

Cette socialisation qui se produit dans les organisations tous les jours et dans tous les pays a comme issue de créer une culture du travail et de performance. Rapidement, ceux qui en sont exclus se perdent dans une vie vide de travail où l'absence de rôle économique rime avec l'inexistence psycho-socio-économique : « Très souvent le principal avantage d'un

emploi n'est-il pas de prévenir la perte totale de rôles et d'éviter la confrontation fondamentale avec le néant qui domine l'expérience du chômage? » (Sievers, 1990 : 346). Ainsi, le travail devient un peu comme un véhicule de notre identité en s'entremêlant à notre existence, mais aussi à nos besoins et à nos espoirs :

> « La forme institutionnelle de l'entreprise et les conditions de travail qui y régnaient pouvaient, au-delà des revendications économiques, influencer en profondeur l'individu jusqu'à ses façons de s'estimer, de se comprendre et d'arrêter son action face au présent et à l'avenir » (Sainsaulieu, 1977 : 17).

Les métiers comme territoire socioéconomique : une géographie des métiers

Chaque métier possède son propre territoire socioéconomique (espace-action-statut) limité qui permet de justifier son existence par rapport aux autres professions (Abbott, 1988; Osty, 2006). « L'accès à un statut professionnel permet de réserver l'exercice du métier aux seuls membres habilités et leur accorde des attributs distinctifs de reconnaissance sociale » (Osty, 2006 : 61). Par conséquent, un métier s'exprime avant tout grâce à une expertise partagée par un groupe acquise au cours d'une formation plus ou moins longue (Osty, 2006) permettant la naissance d'une culture de métier.

Les limites du champ d'action et d'application dans un métier augmentent la maitrise de l'expert sur un domaine précis (ex.: génie mécanique, ressources humaines ou psychologie cognitiviste), ce qui lui permet de vendre ses connaissances et ses services. C'est pour cette raison que nous associons l'idée de métier à un territoire socioéconomique et à un statut que les membres à travers l'histoire de l'évolution du métier apprennent à protéger :

> « Ce *savoir spécialisé* fonde la relation de confiance entre le professionnel et son client sur la qualité du jugement rendu. Il se présente aussi comme un *savoir écran* entre le profane et le professionnel, interdisant toute incursion ou mise en doute de ce qui relève du domaine d'expertise du professionnel » (Osty, 2006 : p.62).

Ce *savoir écran* crée inévitablement un écart entre les connaissances des membres d'une profession et le reste de la société. Cela représente un moyen de légitimer et surtout de créer socialement son métier.

La culture de métier

L'organisation est avant tout un lieu complexe où se rencontrent une multitude d'idéaux, de cultures de métier, de visions divergentes, etc. Cette diversité représente aussi une *richesse immatérielle* qui crée une dynamique unique dans chaque organisation. Par conséquent, une organisation possédant une culture organisationnelle qui lui est propre et demeure divisée en différents départements où l'on crée différents biens ou services qui permettront à l'entreprise de rester efficiente (Osty et Uhalde, 2007). Chacun des départements peut être constitué de différents spécialistes qui possèdent tous une vision plus ou moins différente de ce qu'est un travail bien fait, une organisation performante, etc. Chacun de ces groupes de spécialistes forme une culture de métier ou une culture professionnelle s'intégrant à la culture globale de l'organisation. Ces individus partagent une vision commune et ont vécu le même type de socialisation professionnelle et le même genre d'éducation. Comme l'explique Sainsaulieu (1977), une culture professionnelle est un regroupement d'individus ayant certaines pratiques (savoir et savoir-faire) similaires ainsi que certaines habitudes sociales et individuelles semblables, tel le comportement vis-à-vis des collègues, des supérieurs et des autres professions à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation :

> « S'il y a des identités collectives, c'est que les individus ont en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils occupent. Élucider les processus « socio-psychologiques » de constitution de ces logiques d'acteurs s'inscrit d'ailleurs dans une problématique constante de la recherche en sciences humaines » (Sainsaulieu, 1977 : 303).

En fait, ces identités collectives que les sociologues des organisations ont baptisées « culture de métier » et « identités professionnelles » démontrent que plusieurs sont partagées par des acteurs d'une profession particulière. Par exemple, les médecins dans les urgences, les programmeurs en informatique, les enseignants-chercheurs en économie, etc. Chacun de ces microcosmes culturels possède ses principes de reconnaissance, de socialisation et une vision du monde partagée. Apprendre un métier, c'est devenir quelqu'un d'autre que l'on n'était pas auparavant. À travers cet apprentissage, il y a une transformation fondamentale qui se produit dans les aspirants au métier. Ils vivent ce qu'appelle Kuhn (1962) une « *gestalt switch* », c'est-à-dire un changement de paradigme ou de façon de voir le monde. En d'autres

mots, ils vivent une transformation interne (ils se perçoivent différemment), la société leur reconnaît une particularité de métier qu'ils peuvent dorénavant utiliser pour se référer à eux-mêmes ou à leur groupe professionnel (ex. : je suis médecin; je suis informaticien, je suis enseignant-chercheur en gestion) :

> « Le métier reste de nos jours un facteur d'intégration et de définition identitaire de nombreux groupes professionnels. Ce mode de socialisation repose sur des interactions interindividuelles et de groupes denses où se joue l'attribution de places symboliques en fonction de compétences démontrées face aux pairs » (Osty et Uhalde, 2007 : 115).

Cette culture de métier représente souvent une connaissance qui se perpétue dans la pratique du métier plutôt que sur les bancs d'école (Osty, 2003). L'intériorisation de la culture professionnelle se fait en pratiquant la profession, en agissant comme les gens plus expérimentés dans le métier – en apprenant les gestes du métier –, mais aussi en parlant, en écoutant, en imitant, en partageant les mêmes idéaux ou les figures cultes (ex.: les personnes s'étant dans le passé démarquées dans la profession) qui incarnent – par leur idéalisation des membres de la profession – la culture même du métier (Osty et Uhalde, 2007). Mais aussi, en refusant de s'associer à certaines conceptions/opinions sur différents sujets que se font les autres personnes ne partageant pas la même culture du métier, mais surtout sur les sujets clés de la profession. Bref, la culture de métier crée un phénomène extrêmement important ou le futur représentant de cette culture du métier vit une intégration « psychosociale » et apprend peu à peu à juger ce qui est bon ou pas bon, ce qui est bien fait ou mal fait, etc. :

> « La question des mécanismes de transmission d'une culture s'avère ainsi fondamentale, parce que la survie du groupe social d'appartenance en dépend. En l'occurrence la culture de métier cristallise des tours de main, des savoirs opératoires, mais aussi des croyances, des schémas mentaux indispensables à la reproduction des comportements professionnels efficaces. On peut alors analyser les interactions de travail comme des espaces d'expression des valeurs du métier, et comme mise à l'épreuve de leur validité dans l'action. La culture de métier fait du rapport au travail un mode de l'accomplissement de soi, finalité qui la distingue d'autres cultures de travail. Elle se manifeste par des modes de socialisation, mais également par des pratiques rituelles, la référence à des événements fondateurs ou marquants, des symboles forts, soudant la communauté professionnelle. La puissance de l'identification à un groupe social résulte alors de l'existence des traditions, expression du socle culturel, préservant la cohésion du milieu de métier » (Osty, 2003 : 101).

Une autre caractéristique qui distingue les spécialistes de la population en général est leur rareté relative. Il faut comprendre que cette rareté doit être relative à une demande pour que le groupe de spécialistes puisse posséder une quelconque « valeur » sur le marché du travail. Cette rareté relative a aussi pour effet de gonfler les salaires, mais tel n'est pas le point essentiel à notre avis. En fait, cette rareté relative – cette demande du marché pour une catégorie de spécialistes et donc d'une expertise (des connaissances spécialisées) – implique que l'on identifie et différencie les membres d'une profession « X ». Le métier isole de façon « nominale » et par un certain domaine limité d'actions pouvant être posées sur le monde. Cet isolement naturel d'une profession permet une reconnaissance mutuelle entre spécialistes – la cohésion – et devient une distinction par rapport au reste de la population.

Le sentiment d'appartenance à une profession est largement partagé par les spécialistes de différents métiers qui, d'une certaine façon, ont l'impression d'habiter un monde à part ou d'avoir une culture qui les distingue : « La dimension de réalisation de soi et d'élévation par l'œuvre produite est toujours apparue comme constitutive de l'identité de métier. Sous des formes de travail plus modernes, c'est bien ce processus d'accomplissement de soi par l'activité de travail que nous retrouvons dans l'affirmation d'une logique de métier (Osty et Uhalde, 2007 : 119). Le spécialiste a donc intérêt de paraître publiquement comme membre de sa profession. Par exemple, certaines personnes peuvent dire « je suis médecin » ou « je suis psychologue ». Le verbe « être » implique un état, mais aussi une façon d'être et une partie de soi : « le métier s'inscrit dans une dimension culturelle par la force même des identités qu'elle construit. Cette expérience est bien sûr celle du travail, porteuse de subjectivation, mais aussi des relations de travail, permettant ou non l'accès à la reconnaissance de soi » (Osty, 2003 : 112). La culture d'une profession – ou l'éthos du métier (Osty, 2003) – pourrait donc s'apparenter à une dynamique identitaire qui s'entremêle avec l'objectivité d'une connaissance spécialisée et d'une méthode d'action sur le réel.

La compétence

La compétence est socialement et techniquement construite et « constitue bien une dynamique de maitrise des incertitudes » (Osty, 2003 : 208). La compétence devient donc une « construction » que l'individu effectue tout au long de son expérience professionnelle en

fonction des cas rencontrés (Osty et Uhalde, 2007; Osty, 2003). Il y a possibilité de généraliser certaines pratiques personnelles qui viendront s'ajouter à la culture du métier qui ne cesse d'évoluer (Osty, 2003). Le développement de compétence doit être encouragé à la fois par la culture du métier et l'entreprise où l'individu travaille. Le développement des compétences participe à l'amélioration de l'image et donc à la réputation de tous les membres de la profession et des entreprises qui embauchent en grand nombre ces praticiens. Il y a d'ailleurs un aspect important relié à l'image de la profession et du métier qui implique tous les individus qui, dès lors, deviennent le symbole de l'identité professionnelle et de la culture de leur métier. Ils deviennent ambassadeurs de leur profession/métier :

> « Mais il ne s'agit pas seulement d'un processus cognitif de construction d'un savoir de métier car la mise en évidence d'une dynamique identitaire montre que la reconnaissance du sujet y est tout aussi cruciale que celle des compétences. L'expérience de subjectivation au travail trouve un écho dans les relations quotidiennes de coopération, en activant l'élaboration d'un référentiel commun, redéfinissant les finalités du travail » (Osty, 2003 : 230).

Évidemment, l'identité professionnelle ou encore la culture de métier existe aussi pour les enseignants-chercheurs. Gendron (2008) parle d'i*dentity representation* qui serait à la fois l'idée et la représentation que se font les gens d'un métier de leur identité professionnelle et qui nécessairement s'intérioriserait et deviendrait réalité dans leur quotidien, ce qui revient à l'idée de Berger et Luckmann (1966) où les gens cristallisent leurs représentations comme si elles existaient objectivement et ajustent leurs actions par rapport à cette représentation construite qui inévitablement se perpétue dans le temps :

> « Identity also marks the ways in which we are similar to others who share our position, and the ways in which we are different from those who do not. Specifically, identity is viewed from a perspective which emphasizes the role of discourses in the constitution of identity representations – which I conceive as ways of defining a social group and its distinctive features. Identity representations are used by actors to make sense, for example, of what it means to be an academic, a department or a journal. They are instilled (more or less extensively) in the interpretive schemes of a number of individuals and are conveyed through talk, writing and other means of expression. Identity representations are also inscribed in structural mechanisms used by organizations to regulate and manage individuals, such as organizational policies and incentive schemes (Alvesson and Willmott, 2002; Empson, 2004). In sum, identity representations are produced and reproduced through people's daily activities » (Gendron, 2008: 102).

Des professionnels de la connaissance en gestion : institutionnalisation d'un métier

Comme nous le rappellent Mottis et Thévenet (2007), l'étymologie du mot profession est en grande partie liée à une vocation, à un appel à ce que Max Weber appelait la *Beruf* en allemand et « marque de manière anthropologiquement forte le sens de la profession » (Mottis et Thévenet, 2007 : 196). Les professionnels appartiennent à une profession avant d'appartenir à une organisation (Mottis et Thévenet, 2007 ; Raelin, 1985 ; Mintzberg, 1978). Cette dernière jouant surtout le rôle d'un lien géographique unissant le professionnel aux consommateurs, tels un cabinet de médecin ou une université : « Le professionnel se définit par son métier, ses compétences distinctives, son appartenance à un groupe qui s'affranchit des frontières organisationnelles » (Mottis et Thévenet, 2007 : 196).

> « A popular view of professionalism focuses on the special status accorded to certain occupational groups (e.g., doctors, lawyers, professors) which is based on autonomy, authority of expertise, high ethical standards, collegial evaluation of performance, and service of societal rather than personal interests » (Butler, 1973: 87).

Cette autonomie découle justement du fait que la profession s'organise à l'extérieur de l'organisation et ce détachement par rapport aux frontières organisationnelles renforce leur appartenance à leur profession. Cette autonomie donne droit à une certaine reconnaissance sociale d'un ensemble de pratiques qu'incarne la profession avec son expertise (savoir-faire) et sa culture (savoir-être) partagées par les représentants du métier qui très souvent font partie d'une association professionnelle (Abbott, 1988 ; Osty, 2003) : « Cette question de l'autonomie est importante parce qu'elle n'est pas seulement le constat de la référence à des normes extérieures à l'organisation, mais caractérise également une approche du travail, un positionnement personnel vis-à-vis de l'entreprise » (Mottis et Thévenet, 2007 : 196).

Ainsi, la profession sert à la fois d'identification à un groupe d'appartenance avec lequel l'individu partage une vision commune du monde, mais aussi, et surtout elle fait partie intégrante de son identité et de la façon dont il se positionne par rapport aux autres et notre travail. Le travail c'est la réunion de l'alter et de l'ego; de l'autre et du soi. Pour Sainsaulieu (1977), le travail est devenu un nouveau lieu de rencontres et de relations humaines : de coopération et de compétition. Il y a donc une « influence profonde du travail organisé sur les

structures mentales et les habitudes collectives des habitants du monde industriel ou administratif » (Sainsaulieu, 1977 : 9). La profession se vit au-delà de fonction intellectuelle, technique ou manuelle. Autrement dit, les dimensions psychosociologiques du travail sont aussi importantes que ses dimensions techniques (Hughes, 1956). « L'accès à un statut professionnel permet de réserver l'exercice du métier aux seuls membres habilités et leur accorde des attributs distinctifs de reconnaissance sociale » (Osty, 2006 : 61). Par conséquent, une profession s'exprime avant tout grâce à une expertise partagée par un groupe acquis au cours d'une formation antérieure plus ou moins longue (Osty, 2006) permettant la naissance d'une culture de métier. Contrairement aux métiers au sein d'une organisation qui tirent leur autorité de leur fonction (ex. directeur des ressources humaines), celle des professionnels découle directement de leurs compétences et de leurs connaissances, c'est-à-dire de leur expertise :

> « La nouveauté, avec les professeurs, c'est d'avoir des employés d'institutions dont les critères de gestion de la carrière sont définis à l'extérieur même de l'institution. Les classements des revues qui vont permettre d'évaluer la performance de recherche sont validés à l'extérieur, les congrès, comités scientifiques ou autres « conseils nationaux des universités » sont eux aussi extérieurs à l'institution dans laquelle ils exercent. D'ailleurs les professeurs se sentent souvent appartenir avant tout au groupe des chercheurs de la même discipline, voire même de la chapelle théorique avant de se voir comme membres de l'institution vécue souvent comme un relais (au sens du relais de poste) provisoire de leur carrière ». (Mottis et Thévenet, 2007 : 197).

Lors de l'intervention du professionnel au sein d'une organisation, les standards éthiques lors de ses interventions ne sont pas dictés par l'organisation elle-même, mais par les standards de la profession de l'expert. Par conséquent, il faut comprendre que le sentiment d'appartenance et de loyauté vis-à-vis de la profession dépasse celle vis-à-vis de l'organisation. Les valeurs de la profession seront dictées par l'éthos professionnel plutôt que par l'organisation : « Il faut entendre par là que l'exercice de la profession se fait selon des valeurs qui lui sont propres. […]. Ce sont des standards, formalisés, non négociables, qui s'imposent aux professionnels, donc, faut-il comprendre, à l'organisation » (Mottis et Thévenet, 2007 : 197). Ce faisant, tout comme pour les enseignants-chercheurs, l'évaluation se fait par les pairs appartenant à la profession.

Entre omniscience et science de l'évaluation : les nouvelles injonctions institutionnelles

L'évaluation est une pratique très répandue dans toutes les organisations et les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent y échapper : « Si le principe en soi de l'évaluation n'est pratiquement jamais contesté et est même jugé indispensable, sa mise en œuvre est par contre l'objet de bien des critiques » (Champagne 2003 : 3). Il faut désormais s'évaluer, se comparer afin de chercher à faire mieux que les autres dans son industrie ou service (santé, éducation, industries diverses, etc.). Par souci de transparence dans des sociétés qui veulent de plus en plus connaitre l'utilité de financer les universités, il faudrait nous demander comme Eraly (2011 : 17) : « Quelles sont les limites de la transparence ? Qu'est-ce au juste que le mérite et l'équité ? Qu'appelle-t-on sous-productivité ? ». Des questions importantes qui rappellent que la recherche en gestion et en sciences sociales est difficilement évaluable. Pourtant, les universités n'ont jamais autant mesuré et contrôlé afin de se distinguer sur ce marché « bibliographique » où le « h-index » se fait parfois plus important que la connaissance elle-même : « Ce qui frappe, c'est la facilité avec laquelle les universités s'engagent dans cette voie en faisant l'économie d'un débat critique sur les finalités de l'université et sur la logique des réformes qui sont mises en œuvre » (Eraly, 2011 : 16).

Avec la course aux accréditations et la multiplication des classements nationaux ou internationaux des établissements d'enseignements et de recherche, l'évaluation ne cesse de s'accentuer surtout par rapport à la recherche qui semble être l'élément le plus « mesurable et mesuré » du métier d'enseignant-chercheur et qui est prise en compte à la fois par les établissements d'enseignement, les agences d'accréditations et les classements. Frost et Taylor (1995) suggèrent d'ailleurs de considérer le système de publication comme une organisation pouvant être analysée par le comportement organisationnel. Les articles deviendraient les « extrants » (outputs) de cette organisation et leur aspect tangible permettrait de mieux contrôler la qualité de la production via le système de révision de manuscrits avant la publication faite par les « reviewers » (Frost et Taylor, 1995). C'est d'ailleurs l'élément « productivité en recherche » qui a le plus d'influence sur la carrière d'un enseignant-chercheur, créant nécessairement une tension avec les autres dimensions du métier (Thiétart, 2009 ; Durand et Dameron, 2008, 2011). Pour Cumming et Frost (1995), les publications ont trois rôles importants : 1) elles incarnent un instrument de contrôle et de

communication ; 2) elles permettent de se bâtir une carrière académique et 3) elles sont utiles pour légitimer les sciences de gestion.

Dans tous les établissements d'enseignement supérieur partout dans le monde, il y a une friction palpable entre les enseignants-chercheurs qui considèrent que la mission principale d'une université ou d'une école de commerce est de dispenser des enseignements et ceux qui pensent que la recherche doit être mise de l'avant :

> « This structually creates a tension on faculty members having to face two sets of time-consuming tasks. As a result, we already see the emergence of a fundamental split, with some faculty operating as "researcher professors" dedicated their research and aiming at publishing in the best journals, while some other faculty operate primarily as "teaching professors" » (Durand et Dameron, 2008: 57).

L'évaluation a toujours existé au niveau de l'enseignement supérieur et a contribué à fabriquer l'image de la profession d'enseignant-chercheur (Cumming et Frost, 1995) puisque pour obtenir des promotions, un enseignant-chercheur devait tout ou tard présenter la liste de ses réalisations sur les trois dimensions du métier, c'est-à-dire la recherche, l'enseignement et les tâches administratives : « Replacée dans le long terme, l'évaluation semble consubstantielle à l'activité universitaire et, singulièrement, à la recherche. Les chercheurs la pratiquent de longue date même si, comme Monsieur Jourdain pour la prose, ils n'en ont pas conscience » (Servais, 2011 : 7). Les enseignants-chercheurs doivent donc réussir à publier dans une revue à comité de lecture et pour cela, ils doivent accepter de se voir « évaluer » par d'autres, notamment par les reviewers des revues qui agissent comme un filtre et ont donc un pouvoir important sur l'évolution et le développement d'une discipline (Frost et Taylor, 1995). Les reviewers et les éditeurs de revues construisent la base d'une idéologie du système en déterminant les fondements de la qualité dans la recherche en gestion. Dans le cas des publications, l'évaluation est « externalisée » (Durand et Dameron, 2011 ; Berry, 2009 ; Frost et Taylor, 1995). Autrement dit, la qualité des travaux de recherche n'est pas directement évaluée par l'établissement où travaille l'enseignant-chercheur, ce rôle d'évaluateur revient aux revues et à leurs reviewers. Ainsi, l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs se fait en fonction de la revue où ils publient. Comme nous le verrons un peu plus loin, certaines revues sont mieux classées que d'autres et l'évaluation se fonde en grande partie sur ces listes de revues classées (Durand et Dameron, 2011 ; Gendron, 2008 ; Willmott, 2011).

En fait, même si beaucoup de personnes se font une idée du métier d'enseignant-chercheur comme un emploi qui est garanti à vie, tout au long de leur carrière, les enseignants-chercheurs se font évaluer régulièrement par leurs pairs, les étudiants, leur université, les évaluateurs de leurs demandes de subventions, les instances nationales comme le CNU et les comités de lecture des revues (Eraly, 2011 ; Servais, 2011). Avec l'informatique cette évaluation de la recherche ne se limite plus au comité de lecture des revues et de nos pairs, l'évaluation a vécu une révolution (Eraly, 2011). Les dirigeants universitaires et gouvernementaux afin de mesurer leur investissement (coûts *vs* bénéfices) utilisent différents outils informatiques et bibliométriques leur permettant de compter et de comparer, ce qui change la donne en révolutionnant la profondeur et les dimensions de l'évaluation qui prend des formes variées: « objectivation bibliométrique de la production scientifique, évaluation des équipes de recherche, recours systématique à des experts étrangers, comparaisons quantifiées, inscription des universités dans des classements internationaux » (Eraly, 2011 : 15). Les enseignants-chercheurs ont souvent une position ambivalente sur la question de l'évaluation (Moses, 1988). Plusieurs répondront que l'évaluation améliore généralement la performance des individus en les « obligeant » à rester actifs, notamment en recherche. Si l'enseignement est évalué et considéré dans l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs, cela les inciterait à essayer de faire mieux dans leurs cours et dans leur préparation. Cela aurait aussi comme effet de « pointer du doigt » les gens qui ne font pas tout ce qu'ils doivent faire dans leur fonction. L'évaluation permettrait donc d'augmenter la productivité globale d'un département.

Cependant, cette évaluation se fait surtout individuellement, ce qui entraine des comportements « opportunistes » pouvant être néfastes aux relations de confiance entre les pairs (Dejours, 2003). Un système d'évaluation entrainera parfois de l'anxiété, de la pression, voire de l'insécurité et du stress. Ainsi, un individu très bon enseignant et moins intéressé par les publications sera jugé plus durement qu'une personne dans la situation inverse, c'est-à-dire meilleure en recherche qu'en enseignement. Autrement dit, dans le système d'évaluation généralement utilisé par les institutions d'enseignement fondé sur les nouvelles injonctions institutionnelles, la recherche occupe le haut du pavé et un enseignant-chercheur qui performe mieux dans les salles de classe que dans les revues sentira davantage de pression dans ce système de type : *Publish or perish*. Bref, cette idéologie de l'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur est à la base d'un débat qui fait couler beaucoup d'encre (Servais, 2011).

Extrait :

*« Enfin moi quand j'ai posé mon dossier pour la titularisation, bien le premier élément c'était : [les] articles. Et encore, les articles, je n'ai pas de problème avec ça, la question c'est que on est autour d'un certain nombre de clichés, c'est-à-dire combien d'articles en anglais, combien d'articles en français… Si j'en ai plus en anglais, c'est déjà un plus. Allez savoir pourquoi. Deuxièmement, on tombe [dans] le ranking des revues, alors c'est : B, A, C, … Autrement dit, la pression à la publication c'est une chose, mais la pression à la publication dans un cadre particulier, ça, c'en est une autre. Ça, c'est très fort. Cette pression-là est très très forte, mais même nous qui sommes dans une approche critique, on a souvent consciemment cette approche-là, mais on a joué le jeu » (**Québec - 46-50 - H - 15).***

L'un des systèmes d'évaluation le plus facile à mettre en place est un système de type « publish or perish » où seules les publications comptent pour les promotions et l'obtention d'un poste permanent (Dilts et al, 1994 ; Eraly, 2011 ; Frost et Taylor, 1995). C'est un système dans lequel on se contente de compter. Compter les articles, les étoiles, les rangs des revues et le nombre de citations. Or, cela fait oublier que la recherche est avant tout un processus de questionnements, d'essais-erreurs, d'échecs, etc. bref, d'un cheminement chaotique qui ne peut pas mener à tout coup à une publication, output ou extrant de la recherche (Périlleux, 2011). Le système d'évaluation devrait pouvoir incorporer le processus de fabrication de la connaissance pourtant essentielle :

> « Dès lors, comment appréhender de façon la plus "juste" possible le "procès" par lequel les individus engagent leurs efforts dans la recherche ? Comment respecter, dans l'évaluation, la singularité d'une exploration ? L'évaluation de la recherche est confrontée à ces deux enjeux fondamentaux : connaitre le réel du travail ; respecter les exigences du régime d'exploration » » (Périlleux, 2011 : 44)

Même si les enseignants-chercheurs satisfont au critère de quantité, il est difficile d'imaginer une institution d'enseignement supérieur qui fonctionnerait exclusivement avec des chercheurs à temps plein. Il faut des enseignants-chercheurs qui s'impliquent dans leur institution et dans la société où celle-ci est insérée (Mintrom, 2008). D'ailleurs certains enseignants-chercheurs remettent en question les critères utilisés dans l'évaluation puisque ceux-ci ont tôt fait de se répercuter sur le fonctionnement de l'institution (Judet de la Combe, 2011).

> « Publish or perish is completely appropriate if publication in the leading journals is all that needs to occur to accomplish the school's mission. If the

> institution or relevant subunit has no goals or mission in teaching or service, or does not expect good citizenship, then publish or perish may serve it well. Even the most ardent proponents of publish or perish in academic departments, however, recognize that most academic institutions have a teaching or service portion of their mission and require good citizenship. Further, if teaching or service is a portion of one's duties, and good citizenship is required, then there is a logical inconsistency in ignoring the other missions. If citizenship, teaching and service are expected, they must be evaluated and weighed in the appropriate personnel decisions. Without such accountability it is unlikely that these objectives will be served. Expressed expectations in citizenship, service or teaching, if left unevaluated, serve only to mislead, unless research is viewed as predictive of quality in the three other areas » (Dilts et al., 1994: 42).

Extrait :

*« Ouais, ouais. Donc c'est une pression qui existe depuis longtemps. Qui a monté en puissance, mais qui commence maintenant à refluer. Moi, j'étais membre des commissions d'évaluation académiques, donc qui gèrent la promotion des profs, pendant assez longtemps. Au début, c'était un critère qui était très important. Maintenant, moi j'ai beaucoup milité pour qu'on prenne en compte d'autres critères comme la qualité de la pédagogie ou ce qu'on appelle dans notre système la citoyenneté, c'est-à-dire la participation dans la vie de l'école, aux différents comités…, c'est extrêmement important pour qu'une institution fonctionne. Et depuis quelques années, ce sont les critères qu'on intègre vraiment. À tel point qu'on a vu des cas de collègues, des jeunes justement qui avaient publié plusieurs papiers, mais qui étaient absolument très mauvais sur le plan pédagogie ou souvent pas de bons citoyens, qui étaient en free riding total dans l'institution, dont on a bloqué les promotions à cause de ça. Ça, il y a 10 ans, ça n'aurait pas été vraiment possible. Aujourd'hui, il me semble que la communauté en tout cas, dans mon institution, commence un peu plus à réaliser que, bien, publier c'est bien, il y a toujours une pression là-dessus et je ne sais pas si la pression sur la publication va baisser, mais en tout cas maintenant elle est un peu plus compensée par la prise en compte d'éléments typiquement sur la pédagogie et ce qu'on appelle la citoyenneté. Ce qui était mon avis assez sain » (**France - École - 41-45 - H – 21).***

Lors de la relecture des retranscriptions des entretiens menés en France, nous avons rapidement réalisé que la question de l'évaluation était beaucoup plus sensible au sein des universités que dans les écoles de commerce. Cette différence semble découler du fait que les écoles de commerce souhaitent avoir un système d'évaluation qui tienne compte des différentes facettes du métier d'enseignant-chercheur contrairement aux universités françaises qui centrent leur évaluation davantage sur la recherche. Toutefois, il est vrai que les écoles de commerce accordent habituellement un plus grand poids à la recherche notamment pour l'obtention de l'agrégation (*tenure*). Et les jeunes enseignants-chercheurs sont évalués

principalement sur leurs recherches et leurs enseignements, qui deviennent de plus en plus deux facettes essentielles pour l'obtention de la *tenure* dans les écoles de commerce en France et au Québec. Tout le système d'évaluation est axé sur les publications puisque c'est la dimension la plus rentable pour l'individu et l'établissement en termes de capital scientifique et symbolique, c'est-à-dire pour leur réputation. Latour (2001 : 36) parle de « capitalisme scientifique » à la base de cette compétition autour de la « performance bibliographique » (Eraly, 2011) et des classements internationaux :

> « Ce vaste mouvement contribue à modifier les foyers d'attention des responsables universitaires : centration préférentielle sur les résultats quantifiés, développement d'un climat de compétition, indexation de la reconnaissance académique sur le rayonnement international et la performance bibliométrique, et avant toute chose, émergence d'un discours institutionnel selon lequel tout ce qui est susceptible d'améliorer la place de l'université dans la compétition bibliométrique internationale est légitime en soi – comme est légitime en soi, dans l'entreprise privée, tout ce qui est susceptible s'améliorer sa position concurrentielle » (Eraly, 2011 : 15-16).

Extrait :

« Parce que présentement la situation… est telle que on te demande d'avoir un service à la collectivité acceptable, un enseignement acceptable, mais ils n'ont pas de pardon pour la recherche. Si tu n'as pas les publications… on ne renouvelle pas ton contrat. Mais comme ça va bien en collectivité, ça va bien un enseignement, c'est vraiment la recherche qui va faire que je vais avoir un renouvellement de mon contrat ». ***(Québec - 31-35 - F – 4)***

Généralement, on demande aux jeunes enseignants-chercheurs dans les écoles de commerce en France et dans les facultés de gestion au Québec de mettre plus d'effort dans la recherche. Pour ce faire, on les aide en diminuant leur charge de cours et en leur demandant très peu (ou pas du tout) de temps pour les tâches administratives.

Le modèle des facultés et départements de gestion au Québec resemble beaucoup à celui des écoles de commerce en France. Ce système s'inspire des « business schools » américaines où l'enseignement demeure très important. Dans les écoles en France et les universités québécoises, chaque année des enseignants-chercheurs sont aussi récompensés pour leurs talents pédagogiques (*teaching awards*).

Extrait :

*« **[Question : avez-vous des tâches administratives ?]** Très peu pour moi parce que je suis en tenure track, donc je n'ai pas encore [ma] tenure. À partir du*

moment… Si j'ai ma tenure, là… J'aurai plus de tâches administratives. Mais pendant les premières années, la faculté essaie de minimiser les charges administratives qu'on a, donc, c'est vraiment minime… On fait partie de deux-trois comités, mais qui se réunissent peut-être, je ne sais pas, une fois tous les deux mois » ***(Québec - 31-35 - H – 7).***

L'écart entre le prescrit et le réel

Avec l'évaluation, la principale question qui intéresse les individus « évalués » est la différence existante entre ce qui doit être fait et ce que l'individu peut faire, c'est-à-dire entre les critères d'évaluation et les réalités de l'emploi. C'est ce « décalage entre le prescrit et la réalité concrète » (Dejours 2003 : 13) qui demande de la part des personnes un ajustement qui est souvent source de stress et d'inconfort : « Travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. […] ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003 : 14). Faire uniquement ce que l'on ferait sans ces « objectifs prescrits » nous condamnerait donc à échouer. Ce qui fait dire à Dejours (2003) que l'écart constaté entre le prescrit et le travail réel doit être compensé par des stratégies de l'acteur[31] prenant diverses formes : « les savoir-faire, les trucs, les ficelles de métier » (Dejours, 2003 : 18 ; voir aussi Crozier et Friedberg, 1977) ou même une mise en scène professionnelle de soi (Goffman, 1973).

Dans les établissements d'enseignement supérieur, les évaluations se font généralement à intervalles réguliers, tous les quatre ou cinq ans, selon l'institution et le pays. Dans les écoles de commerce et les universités du Québec, le candidat est évalué tous les 2 ou 3 ans au cours de la période précédant l'agrégation (*tenure*). Avant l'agrégation, les candidats travaillent avec un contrat d'une durée déterminée de 2 ou 3 ans, renouvelable seulement si le candidat a bien performé selon l'évaluation du département et/ou de ses pairs. Il faut comprendre que le laps de temps alloué entre chaque évaluation des enseignants-chercheurs peut influencer la stratégie de publication des acteurs. Par exemple, publier dans une revue très cotée, bien que valant plus de points, est beaucoup plus long (généralement 2 ans) et beaucoup plus « coûteux » pour un individu en cas d'insuccès. Ce faisant, étant donné que l'évaluation périodique porte sur 4 ou 5 ans, plusieurs enseignants-chercheurs préfèreront

[31] Dejours (2003 :15) parle d'infractions: « bien travailler c'est toujours faire des infractions ».

publier dans des revues moins bien cotées afin de s'assurer de répondre au moins au minimum requis par rapport au nombre d'articles publiés dans des revues à comité de lecture reconnues par leur institution (Kelly et Murnane, 2006).

Le système qui voulait au départ encourager les enseignants-chercheurs à publier dans les meilleures revues crée donc souvent le résultat inverse. Les enseignants-chercheurs adaptent leur comportement et préfèrent viser des revues moins bien classées afin d'avoir suffisamment de points pour leur prochaine évaluation ou agrégation (*tenure*). De même, comme nous l'explique l'enseignant-chercheur d'une université française dans l'extrait ci-dessous, plusieurs ne font que le minimum. Plutôt que de publier quatre articles, ils en publieront seulement deux en gardant les deux autres en réserve pour le prochain bloc de quatre ans.

Extrait :

« D'autant que c'est complètement absurde ce système puisqu'on nous juge sur quatre ans. Donc vous êtes publiant si vous avez publié deux articles dans des revues à comité de lecture. Pas uniquement les revues les plus prestigieuses heureusement pendant ces quatre ans. Mais quelqu'un qui, par exemple, va faire une recherche qui va durer quatre-cinq ans parce que souvent c'est ça quand même. Les recherches qualitatives c'est long, ou même trois ans. Donc, à la limite, vous allez être non publiant pendant cette période-là. Puis, ensuite vous allez publier, je donne cet exemple à dessein, vous allez publier, c'est complètement absurde, quatre articles dans une revue à comité de lecture puis les quatre ans suivants vous ne publiez plus, vous n'êtes plus publiant. C'est aberrant. Ce qui fait qu'en ce moment les gens font un truc […] les gens font du lissage de publications, c'est-à-dire que moi en ce moment, il y a des papiers, je peux les envoyer dans des revues. Mais je ne ferai pas, car j'ai déjà mes papiers pour être publiant, dont j'attends le prochain quatre ans, car je me dis que si jamais dans les prochaines quatre années, je n'ai pas les papiers prêts, etc., mais je ne veux pas tomber dans la case de non-publiant. C'est aberrant, mais je le fais. […]. Mais tout le monde le fait. Tout le monde le fait. Si vous ne le faites pas, vous êtes idiot, vous n'êtes pas rationnel. […] Donc là, j'ai actuellement, je crois, trois papiers que je ne souhaite pas publier avant le prochain contrat. Alors cela dit, je vais les lancer avant la fin du contrat, là, parce que le temps que ça passe, etc. Après il y a d'autres stratégies, par exemple, il faut assurer dans des revues francophones parce que les revues internationales comme on dit qui sont en fait des revues anglo-américaines, c'est quand même plus difficile d'y publier. Les chances sont beaucoup plus faibles pour une raison essentielle. Moi, j'ai discuté avec beaucoup de collègues anglais, ce n'est pas que nos recherches sont moins bonnes, c'est qu'on ne connaît pas les codes. […]. Mais, on arrive, certains arrivent à publier quand même dans des revues internationales. Mais c'est quand même moins, pour nous, dans la mesure on ne connaît pas les codes, c'est quand même moins facile que dans les revues françaises où on connaît les codes. Et

donc, une des stratégies, c'est aussi de publier dans des revues éventuellement mal cotées, mais au moins, on a les deux revues pour être publiant. Donc tout ça, c'est un truc un peu bizarre, bon, où le résultat est quand même que les gens publient un peu plus effectivement. C'est-à-dire que les gens qui ne faisaient pas grand-chose se sont dit: "là, il faudrait peut-être que je m'y mette". Cela dit pour publier quoi ? Dans quoi ? C'est encore une autre question ». ***(France - Université - 46-50 - F – 16)***

Walery (2011) explique que c'est une des conséquences de l'utilisation d'outils quantitatifs et bibliométriques. Ce système d'évaluation visait préalablement à éliminer les décisions de promotion « politiques » et surtout à faire économiser du temps aux instances ou aux comités d'évaluation (Berry, 2009). La logique managériale est donc utilisée afin de minimiser la subjectivité des décisions qui diminue le temps de délibération (Charles, 2009) :

> « Du point de vue du manager de la recherche, de l'évaluateur ou du chercheur, le recours systématique, voire exclusif, aux indicateurs quantitatifs et aux classements qui en découlent, présente un quadruple intérêt : simplifier et rationaliser le travail d'évaluation, circonscrire les débats et controverses, donner une apparence d'objectivité aux classements obtenus, et « cardinaliser » les objectifs de la compétition des chercheurs » (Walery, 2011 : 75).

Une autre conséquence de cette quantification de l'évaluation est que les instances et comités chargés de l'évaluation de leurs pairs s'en remettent quasi totalement au jugement des rédacteurs de revue puisque ce sont eux qui permettent ou non à un enseignant-chercheur d'être publié dans leur revue, d'obtenir ses « points » bibliométriques, d'augmenter son « capital scientifique » et d'accéder à une promotion (Walery, 2011). Il y a donc une forme d'« externalisation » des pouvoirs d'évaluation vers les comités de lecture des revues (Walery, 2011). Par conséquent, dans ce système, les instances d'évaluation traditionnelles (CNU, départements, laboratoires, etc.) se transforment progressivement en acteurs passifs, en dispensateurs de promotions pour les gens satisfaisant les critères quantitatifs. Cela permet évidemment une économie de temps, mais à quel prix se fait ce déplacement du pouvoir d'évaluation ?

> « The idea of journal ranking appeared as a relief. A simple list of the supposedly best journals, the so-called starred journals, does the trick. No need to assess the papers published, and thus no need to read their contents. A simple count of the number of papers published in the journals ranked became the proxy for academic excellence in research. In turn, this feeds back into the business school ranking mechanisms. And this works as well

> for promotion and recruitment panels at business schools. This means externalizing the heavy assessment tasks to anonymous reviewers and journal editors – and not even paying for it » (Durand et Dameron, 2011: 561)

De plus, la puissance de ce système découle de « la conjonction des comportements de tous les acteurs concernés » (Wallery, 2011 : 79), car les enseignants-chercheurs ont intériorisé ce système dans leur culture de métier et considèrent désormais qu'un bon chercheur est celui qui réussit à publier dans les revues les mieux classées, ce qui donne un pouvoir immense aux revues « classées » par rapport à l'avenir des chercheurs en fonction de leur acceptation et de leur refus. Dans les meilleures revues, le taux de refus dépasse parfois les 90% (Berry, 2009). Ainsi, « dans le cadre d'un tel régime, la substance du pouvoir d'évaluation revient, in fine, aux revues et aux listes » (Wallery, 2011 : 79). Mintrom (2008) met en garde la direction des établissements d'enseignement contre le fait de trop accorder d'importance à la recherche aux dépens des autres dimensions afin de ne pas créer de tensions vis-à-vis des enseignants-chercheurs qui se sont beaucoup investis dans l'enseignement et les tâches administratives : « The move to enhancing research capacity also holds the potential to demoralize academic staff who have little experience of research but who have made important contributions through teaching and service » (Mintrom, 2008 : 240). Il suggère plutôt d'encourager la recherche par des primes, tout en récompensant ceux qui se distinguent sur les deux autres facettes d'où l'importance des « teaching awards ». Toutefois, Mintrom (2008) est conscient que la seule façon d'augmenter la recherche, tout en gardant le même nombre d'enseignants-chercheurs, est de trouver des sources de financement, ce qui permet aux chercheurs d'embaucher des assistants et de financer leurs projets de recherches. Tout cela profite aussi à l'institution par les publications qui peuvent en découler; il en fait même un enjeu majeur dans son article où il donne son avis en tant qu'administrateur d'une institution.

Extrait :

« Les enseignements sont incontournables donc on peut toujours… et alors, avec le temps, c'est plutôt l'évolution peut-être qui est intéressante. Au début, un jeune prof, il est complètement mangé, absorbé par la préparation de ses cours tandis qu'avec le temps, même si on est dans un domaine où les connaissances évoluent […], on peut consacrer un peu moins de temps à la préparation des cours est un peu plus de temps à la recherche. Et puis, on continue à actualiser ses cours, mais c'est plus parce qu'on a envie… On a déjà un background qui permet d'aller en cours tranquillement… Après, les problèmes de l'âge « entre guillemets », c'est

effectivement les charges administratives. Il est normal qu'elles incombent aux enseignants plus expérimentés, mais elles sont tellement ingrates et tellement mal reconnues. Alors, elles sont mieux reconnues ici [dans une école de commerce] que dans le système français public de l'université. Alors, c'est vraiment le problème de l'université française, c'est qu'on dit : enseignement, recherche, obligations administratives, mais la seule chose qui soit reconnue dans les carrières, c'est la recherche… La seule chose. Il y a un déséquilibre qui est vraiment trop lourd. […] Il y a maintenant une pression avec les rankings du Financial Times, etc. pour que les profs publient plus, publient mieux dans des supports de publications plus prestigieux. Et donc, on a tendance maintenant à recruter des jeunes « bêtes de recherche » et à fermer un peu les yeux sur leurs prestations de l'enseignement s'ils ne sont pas très bonnes. Je pense que c'est dommage. Je pense que c'est dommage et je vois ça à travers les élèves qui disent, mes enfants les premiers ; ma fille qui fait une école de management concurrente [et] qui dit : "on n'a rien à faire de ces profs, on s'en fout qu'ils publient" - excusez-moi pour l'expression - "on s'en fiche qu'ils publient dans les revues américaines s'ils ne sont pas capables de nous faire passer des choses intéressantes". Donc, il y a cette tendance un peu récente, mais lourde que je trouve un petit peu difficile. Les tâches administratives dans mon établissement sont mieux reconnues au moins financièrement et même on remercie régulièrement les gens qui s'en occupent. Et ça, je trouve ça… Rien que le merci, le merci public, etc. c'est important. ***(France - École - 46-50 - F – 25)***

Les contradictions de l'évaluation dans les universités françaises

Il nous faut maintenant aborder l'impact qu'a le système d'évaluation sur les comportements des enseignants-chercheurs dans les universités françaises – ou plus largement, les institutions d'enseignement supérieur publiques en France- qui se distinguent par leur mécanisme d'évaluation des enseignants-chercheurs par rapport aux écoles de commerce et aux universités au Québec. Autrement dit, nous voulons comprendre ce que mesure le système d'évaluation ? Quels comportements encouragent ces injonctions institutionnelles ? Quels en sont les impacts sur le fonctionnement des universités en France ?

Dans les universités en France, le système d'évaluation en vigueur se restreint au nombre de publications, soit deux articles dans les revues à comité de lecture tous les quatre ans, ce qui est considéré comme le minimum souhaitable en gestion pour un enseignant-chercheur. Ce système d'évaluation n'encourage pas les individus à diversifier leurs activités et à leur accorder une grande importance, sauf pour leur quota en recherche et leurs heures obligatoires d'enseignement. Évidemment, le choix de centrer l'évaluation sur les publications n'est pas totalement illogique puisque les classements internationaux des

établissements les considèrent comme étant une mesure fiable de la production des enseignants-chercheurs (Thiétart, 2009).

> ***Extrait :***
>
> *« Moi, la pression à la publication, on me l'a mise tout de suite au moment de l'entretien recrutement. On m'a dit : je veux un chercheur, pas un formateur. Je veux un chercheur. Trois jours après, je rencontre la directrice de labo, mais comme ça, informellement, elle me dit : bon, tu publies, tu publies, tu publies. Deux phrases : bonjour, ça va ? Tu publies, tu publies, tu publies. … Certains collègues, je les vois toutes les semaines et une fois par mois c'est : tu en es où dans tes publis ? On le voit aussi indirectement. Tu ouvres ta messagerie. Tu as le journal du labo. Enfin la feuille hebdomadaire, celle de labo et… Tout ce qui relève de la formation disparaît. Tout ce qui relève de la recherche apparaît. Et alors si en plus ce sont des papiers parus dans machin-machin, c'est important. Là où je pensais qui avait un intérêt, c'est de publier, non pas dans les revues, mais dans des ouvrages pour justement diffuser… Ce que je n'avais pas eu quand j'étais en entreprise. Avoir des ouvrages […] Et qui avait quelque chose d'un peu consistant, un peu épais. Pas toujours facile à lire, mais un peu épais. Bien, ce n'est pas valorisé. J'ai écrit plusieurs chapitres d'ouvrage cette année. Ça m'a pris un temps fou. Ça ne me rapporte zéro. Je ne parle pas en argent. Ça ne me rapporte rien […] en reconnaissance académique : rien ! »* ***(France - Université - 41-45 - H – 6)***

L'évaluation dans les universités en France ne prend pas en compte les trois dimensions du métier, c'est-à-dire l'enseignement, les tâches administratives et la recherche, ce qui crée, pour utiliser l'expression de Dejours (2003), des tensions entre le prescrit et le réel que les enseignants-chercheurs doivent apprendre à gérer. Cette tendance à valoriser la recherche au détriment des deux autres dimensions du métier ne se limite pas aux universités françaises. Toutefois, le fait que seule la recherche y est formellement évaluée, met à nu cette tension entre recherche-payante, enseignement-coûteux et tâches administratives-coûteuses dans la carrière « individuelle ». Cela décourage nécessairement les enseignants-chercheurs d'investir leur temps équitablement entre les trois dimensions créant un déséquilibre compliqué à surmonter pour les universités qui en plus ne peuvent difficilement se permettre d'embaucher des « gestionnaires » à plein temps puisque les budgets sont souvent très serrés. Ce faisant, évaluer équitablement les trois parties du métier d'enseignant-chercheur peut assurer une meilleure adéquation entre l'individu et son institution, toutes les dimensions du métier seraient ainsi valorisées puisqu'elles sont toutes importantes pour le bon fonctionnement d'une institution d'enseignement supérieur:

> « L'évaluation n'est pas une fin en soi et doit avoir pour objet de répondre à un souci d'utilité sociale. Dans cet esprit, il s'agit de mettre en adéquation ce qui est fondamental dans le cadre d'objectifs institutionnels et ce qui est important pour que les mécanismes d'évaluation individuelle répondent à ses objectifs, en évitant des effets pervers » (Pras et al., 2010 : 9).

Extrait :

« Alors, oui. Enfin, oui. Les enseignants-chercheurs ont toujours été évalués par leurs pairs. Ça, ça a toujours existé. Même si c'était une évaluation informelle, elle a toujours existé. La question d'évaluation formelle, c'est qu'elle est faite par les pairs et qu'elle est faite par des critères qui n'ont pas fait l'objet de concertations. Donc, évalués par les pairs sur des critères qui ne feront pas l'objet de concertations. Là, ça devient un petit peu délicat. Ce qui veut dire qu'aujourd'hui, les critères d'évaluation ne sont pas reconnus comme légitimes par personne. Mais en même temps, tout le monde se conforme à ces critères. Donc, il y a une sorte de schizophrénie générale. On n'arrête pas de dire que les critères ne sont pas légitimes, mais on se conforme aux critères. Donc, ce n'est pas sain. Tout ça, ce n'est pas sain ». ***(France - Université - 51-55 - F – 31)***

Le système d'évaluation mis de l'avant par une organisation aura nécessairement des conséquences sur les comportements et les choix stratégiques des acteurs, sur la coopération et l'individualisme, sur les relations au travail sur la relation qu'entretiennent les gens avec leur travail, sur la production et l'efficacité de l'organisation. Une expression en anglais décrit très bien cette situation « what you measure, it's what you get ». En fait, l'évaluation est l'armature qui guidera les actions futures des acteurs dans l'organisation, c'est-à-dire que les agents essaieront de performer dans le cadre des actions qui seront évaluées par l'organisation. Elle aura donc un impact important sur la performance globale de l'organisation et aussi sur la performance des acteurs, notamment en les aidant à déterminer leurs priorités d'où l'importance pour les universités françaises de compléter leur système d'évaluation de la recherche par celle de l'enseignement et celle de l'implication dans les tâches administratives :

> « The effectiveness and the fairness of the evaluation system used by an academic institution will do much to shape the culture and the quality of the academic outputs of that organization. In short, there may be no more important policy constructed and implemented within the academic organization than the performance assessment policy. Faculty performance appraisal (assessment and evaluation are also used as synonyms for appraisal throughout this book) is generally identified as a system of activities with specific individual and often organizational goals, identified rewards and sometimes punishments for individuals, substantive criteria upon which to determine whether goals have been attained, and procedures

> whereby evidence is gathered to which criteria will be applied to reach specific decisions » (Dilts, Haber et Bialik, 1994: 4).

Pour qu'un système d'évaluation puisse bien fonctionner, il doit permettre aux objectifs des enseignants-chercheurs et ceux de l'institution de se rejoindre afin d'évoluer ensemble. Les écoles de commerce en France et les universités au Québec ont intégré la recherche, les activités administratives et l'enseignement afin que chacune de ses dimensions soit reconnue par l'institution. Elles ont réussi, mais pas parfaitement, car l'attention qu'elles accordent aux publications continue d'être plus importante que celle qui est portée aux tâches administratives et à l'enseignement. Il est vrai qu'aujourd'hui, lorsque nous pensons aux classements internationaux, comme nous l'avons vu précédemment, on pense souvent en termes de quantité et de qualité des publications produites annuellement. Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'une institution d'enseignement supérieur de gestion est avant tout un endroit où l'on forme des jeunes à devenir de futurs cadres d'entreprises publiques et privées et de perfectionner ceux qui le sont déjà en leur offrant une formation continue adaptée à leurs besoins. Ainsi, même si les enseignants-chercheurs sont très productifs en recherche, les classements omettent de nous dire si l'université en question est bien administrée et si les enseignants-chercheurs sont de bons pédagogues. Bref, l'importance que les universités accordent à la recherche se fait au détriment des deux autres dimensions et est à la base du problème de l'évaluation dans les universités françaises. Cette contradiction incarne l'écart entre ce qui est évalué et ce qui est réellement vécu/ fait/ demandé par les enseignants-chercheurs (Thiétart, 2009). Comme le rappelle Dejours :

> « La science est, elle aussi, un travail. L'évaluation de l'activité scientifique est loin d'être satisfaisante. D'une part, elle ne sanctionne que les résultats de la recherche et non le travail, les échecs, la souffrance, la mobilisation subjective et l'opiniâtreté qu'elle implique. D'autre part, par les critères d'évaluation, elle génère des effets pervers. La course effrénée aux publications et aux communications scientifiques et surtout la multiplication des revues, des supports spécialisés et des colloques confinent à l'absurde. L'évaluation s'accompagne d'un appel constant à la valorisation de la recherche. Les chercheurs s'épuisent à reproduire en quantité démesurée, des publications sur le même thème, ce qui finalement nuit au travail de la recherche lui-même. Une dérive particulièrement délétère nous guette dans les institutions de recherche financées par l'État, les vôtres, les miennes. » (2003 : 54-55).

L'importance de la recherche qu'on accorde dans les évaluations des enseignants-chercheurs se fait nécessairement au détriment des tâches administratives et de

l'enseignement. Pourtant l'enseignement et les tâches administratives sont à la base du métier d'enseignant-chercheur dans les universités françaises et dans les autres établissements. La commission de réflexion sur l'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences de gestion mise en place par la FNEGE et présidée par Bernard PRAS a donné une description des principales dimensions du métier d'enseignant-chercheur en gestion (Pras et al, 2010 : 18) :

> « Les grandes dimensions du métier des enseignants-chercheurs en gestion portent donc sur »
> :
> - « l'enseignement et la formation pour divers publics en formation première professionnalisant, continue ou doctorales (enseignement, création pédagogique), nationale ou internationale ».
> - « Les activités de recherche et de diffusion de la recherche »
> - « Les responsabilités de programme et les responsabilités administratives »
> - « L'implication dans la vie de l'institution (diverses commissions, conseils,...) »
> - « L'implication dans la vie économique et sociale (visibilité) »
>
> [...]
>
> « Les profils des enseignants-chercheurs varieront en général quant à la présence et l'excellence sur ces diverses dimensions, mais varieront aussi au cours du cycle de vie professionnelle de l'enseignant-chercheur en fonction de l'acquisition de compétences, des expériences, mes aspirations et de la recherche de variété, des demandes et opportunités, des stratégies individuelles » (Pras et al, 2010 : 18)

Dans le système d'évaluation actuel, il est difficile d'atteindre cette adéquation entre objectifs personnels et objectifs institutionnels. Les enseignants-chercheurs ont intérêt à faiblement s'investir dans les tâches administratives et à faire le minimum en enseignement afin de se concentrer sur ce qui leur permettra de faire progresser leur carrière au niveau national et international, c'est-à-dire la recherche. Il est vrai que l'institution gagne à ce que les enseignants-chercheurs se consacrent à la recherche, mais elle ne doit pas perdre de vue l'enseignement et les tâches administratives afin d'avoir et de pouvoir offrir un service équilibré et de qualité à leurs étudiants qui sont une de leurs principales sources financières puisque cela influence leurs ressources financières allouées par le gouvernement.

> « Appraisal mechanisms are not ends, but they are means by which an academic organization measures success, identifies problem areas, and monitors progress. In other words, appraisal systems are supporting

> mechanisms for the delivery of academic outputs. As supporting mechanisms, appraisal systems must be designed in such a way as to facilitate organizational activities. Performance assessment systems serve three functions within the university. These are: to identify and evaluate the performance of individual faculty members, to provide incentives for faculty members, and to monitor the progress of the institution toward attaining its goals and objectives » (Dilts, Haber et Bialik, 1994: 5)

Extrait :

« Deux publications sur quatre ans. Ça ne paraît pas ordinairement difficile à atteindre. Cependant, un certain nombre de collègues ne satisfont pas ces critères-là, et donc du coup ne sont pas rattachés à un laboratoire de recherche avec des conséquences quand même importantes en termes de financement notamment de participation à des congrès, des choses comme celles-là. Donc ça, ça, c'est quelque chose qui est relativement récent et qui est assez mal vécu par ceux qui ne sont pas publiants parce qu'ils se trouvent ostracisés. Bon, alors la liste des revues est une liste qui est quand même assez large. Bon, arriver à avoir deux publications en quatre ans, c'est quelque chose qui semble relativement facile à atteindre. Enfin bon, pour les gens qui ne font pas du tout de recherche, ça les exclut totalement. Et du coup, c'est vrai que ça crée un peu un corps à deux vitesses d'une certaine manière : ceux qui ne font que de l'activité d'enseignement et ceux qui sont à la fois enseignants et chercheurs. ***(France - Université - 51-55 - F – 15)***

D'ailleurs, dans une situation extrême où personne n'accepterait de prendre en charge des tâches administratives et d'enseigner, en y mettant le minimum d'effort, et de tout mettre sur la recherche, il nous semble fort probable que le système universitaire serait en péril :

> « Le travail du chercheur possède différentes dimensions, le travail de publications en fait partie. […]. Il n'y a aucune raison d'écarter les publications de l'évaluation, du jugement ou de l'appréciation qu'on peut faire du travail d'un chercheur. Par contre, je ne suis pas sûr que ne prendre que ce critère soit toujours justifié ou ne conduise pas à des contre-performances » (Dejours, 2003 : 61-62).

Afin de redonner de l'importance à l'enseignement et aux tâches administratives, l'évaluation devrait être le premier « outil » utilisé. Mais le système dans lequel s'inscrivent les établissements d'enseignement est dynamisé par les accréditations et les classements internationaux qui utilisent la productivité en recherche (via les classements des revues) afin d'évaluer la « qualité » d'un établissement d'enseignement, même s'il est vrai que les accréditations accordent aussi, comme nous l'avons vu, une grande importance à l'enseignement (évaluations par les étudiants et plans de cours structurés) (Pras et al, 2010).

Extrait :

« Et puis, il y a eu les réactions complètement opposées que je comprends d'ailleurs parfaitement de gens qui se sont retrouvés, finalement, en se disant voilà : moi, j'ai exercé mon métier du mieux que j'ai pu, en travaillant énormément, en ayant des énormes responsabilités et aujourd'hui, finalement, je me retrouve considéré comme non-publiant, alors que je publie des ouvrages, je participe à des ouvrages collectifs, j'ai une activité de recherche. Et quelque part, c'est - comment dirais-je - c'est une déception. C'est une déception et de se dire, mais pourquoi ces critères-là ? Après tout, moi, j'ai une autre forme d'activité de recherche qui n'est pas reconnue. Donc, une déception par rapport à la non reconnaissance d'une certaine manière de travailler. Pour certaines personnes et une certaine inquiétude aussi. Bien alors, qu'est-ce que ça veut dire ? Parce qu'à un moment donné, il avait été question que si jamais on ne publie pas, étant donné que le salaire d'un enseignant-chercheur rémunère 50 % de recherche et 50 % d'enseignement, c'est-à-dire que celui qui ne fait pas de recherche, il est payé 50% à ne rien faire ! (Rires) donc, il devrait faire plus d'enseignement pour compenser, donc, il y a eu cette peur de dire : "mon Dieu, alors j'enseigne plus si je ne publie pas". Finalement, tout ça ne s'est pas mis en place. Donc, il y a eu des inquiétudes par rapport à ça. Inquiétude de ne pas reconnaître un autre type de travail qui jusqu'ici a toujours été très mal reconnu et qu'il est toujours, c'est justement le travail administratif. On y passe des heures phénoménales sans être plus rémunérés, sans que ça réduise forcément de manière proportionnelle le service d'enseignement, etc. et donc, là-dessus, il y a un peu d'amertume parce que, il y a le sentiment de se dévouer, de travailler beaucoup, et puis voilà, et puis un bonjour on vous dit : ah bien tiens, vous n'êtes pas publiant, bon bien, alors… Voilà. Et alors moi, ce que j'ai fait, ça ne compte pas ? Ce qui est normal. En fait, il faudrait que tout puisse être comptabilisé. Qu'il y ait une espèce de grille d'évaluation qui permette de tout prendre en compte. […] Et je pense qu'en ce moment on est un petit peu dans une phase ou on se cherche, on cherche la bonne grille, on n'a pas encore trouvé. […] On n'a pas effectivement le système d'évaluation pour pouvoir dire voilà, c'est un très bon enseignant, donc quelque part il devrait avoir un petit bonus quoi ». ***(France - Université - 36-40 - F – 20)***

Si un système d'évaluation efficace devrait s'assurer dans un continuum de temps de la qualité des services rendus dans les trois facettes fondamentales du métier d'enseignant-chercheur : recherche, enseignement et tâches administratives, la méthode ou le système d'évaluation actuel ne tient pas vraiment compte du fonctionnement des universités et de leurs besoins. L'enseignement et les tâches administratives qui ne sont pas évaluées dans les universités en France sont pourtant des aspects du métier d'enseignant-chercheur qui ont un impact direct sur l'évolution de l'organisation. En d'autres mots, ce sont les cours et la gestion des programmes qui font marcher l'institution au quotidien et non pas la recherche même s'il est indéniable que, dans un monde où l'enseignement supérieur doit de plus en plus

s'internationaliser, la recherche crée aussi de la valeur symbolique et est à la base de la réputation des universités. Toutefois, cela se fait à quel prix ?

> « L'efficience d'un système d'évaluation se mesure à sa capacité de "générer les bonnes pratiques", c'est-à-dire à canaliser les ressources d'attention et de réflexion vers l'accomplissement des missions fondamentales de l'organisation. Une centration trop exclusive sur l'évaluation de la seule recherche au détriment des autres dimensions du travail académique (enseignement, formation d'adultes, gestion interne, coopération au développement, relations internationales, etc.) aura nécessairement pour effet d'affaiblir ces autres dimensions » (Eraly, 2011 : 26-27).

Extrait :

« Ici encore, ce n'est pas propre à cet établissement, je pense que c'est un petit peu partout. Je ne pense pas qu'ici il y ait plus la pression à la publication qu'ailleurs. Et, au-delà de ça, c'est plutôt la communauté qui est une pression à la publication. Et cette pression à la publication, elle est à la fois stimulante, en même temps, elle est hypocrite, ce que chacun sait. On le voit bien, le quotidien, ce n'est pas ça. Le quotidien, c'est faire tourner une université. Le quotidien, c'est d'être dans l'urgence permanente. C'est doubler, faire deux-trois fois plus d'heures de cours pour payer son loyer. C'est s'occuper des Masters. C'est de recevoir des étudiants. C'est d'encadrer un nombre incalculable de mémoires. C'est tout un tas de choses. Et pas la publication ! Ça fait partie du fantasme encore une fois, je reprends encore cet exemple du livre de Latour, c'est clairement ça. C'est notre relation au stade qu'elle est. Enfin, le métier d'enseignant-chercheur tel qu'il se fait est tel qu'il voudrait qu'il soit. Lorsqu'on lit les descriptions, les critères d'évaluation attendus sur le métier d'enseignant-chercheur. Et c'est marrant parce que c'est produit par les enseignants-chercheurs eux-mêmes. On a le sentiment de lire des textes qui sont complètement déconnectés de la pratique. Il suffit de passer quelques jours dans des couloirs de la faculté pour se rendre compte, au quotidien, être enseignant-chercheur n'a rien à voir avec les critères d'évaluation de l'AERES ou du CNRS. Donc, il y a une espèce d'hypocrisie dont chacun est conscient. Quand on en parle avec le monde, tout le monde est d'accord pour dire, pour souligner ce fait et en même temps, il y a une espèce de schizophrénie ». ***(France - Université - 31-35 - H – 6)***

En fait le principal obstacle à l'équilibre du système d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur, c'est l'importance donnée à la recherche qui lie aujourd'hui entre elles : la réputation personnelle, la réputation institutionnelle, les classements des revues, les classements internationaux et les accréditations. Tout s'imbrique. La valeur symbolique de la publication devient énorme puisque c'est sur elle que se fonde toute l'économie du système d'enseignement supérieur. Et pour rivaliser avec cette valeur symbolique et encourager les enseignants-chercheurs à s'impliquer sur les deux autres

dimensions du métier, il faudrait trouver une autre forme de capital symbolique ayant le même poids que la recherche. Généralement, il y a une prime salariale pour encourager les enseignants-chercheurs à s'investir dans la gestion des programmes, mais elle est souvent insuffisante pour compenser la perte en valeur symbolique découlant du fait que l'enseignant-chercheur a réduit sa productivité en recherche, et parfois même, l'a complètement arrêtée. Il faudrait imaginer un système où comme en sciences dures, le chef du laboratoire a aussi le droit de mettre son nom sur la publication; ce serait ainsi des productions d'équipe plutôt que des productions d'individus isolés. Les individus plus « chercheurs » feraient surtout de la recherche et de l'enseignement, les tâches administratives seraient exécutées par des enseignants-administrateurs et l'enseignement serait partagé entre ces administrateurs, créateurs de programmes et chercheurs. L'activité des départements et de laboratoires de recherche deviendrait un effort collectif, mais du coup, cela diminuerait l'intérêt des enseignants-chercheurs vis-à-vis de la recherche qui perdrait de la valeur symbolique, car elle ne leur permettrait plus de se distinguer de leurs collègues (Eraly, 2011).

Le coût de renonciation

Il nous parait essentiel que l'évaluation des enseignants-chercheurs puisse déterminer si « oui ou non » et dans quelle proportion les choix faits par les enseignants-chercheurs contribuent à l'amélioration de l'établissement au niveau des trois dimensions : l'enseignement, la recherche et les tâches administratives. Pour l'instant seules les contributions en recherche semblent être perçues par les classements internationaux comme étant le signe de qualité :

> « L'invocation de la compétition internationale sur fond de classements de revues et de mesures bibliométriques entraine une modification profonde du raisonnement académique : l'idée d'une "rentabilité" académique, d'un rapport objectif et quantifié entre les *inputs* financiers et humains et des *outputs* scientifiques, s'impose de plus en plus, comme aussi l'idée d'un "marché" de l'enseignement et de la recherche » (Eraly, 2011 : 16).

Pourtant le métier d'enseignant-chercheur est très riche en possibilités. Ainsi, chaque enseignant-chercheur pourrait se demander quelle est la ou les dimensions dans lesquelles il performe le mieux et d'en faire sa priorité. Un enseignant-chercheur meilleur en recherche qu'en enseignement aurait intérêt à accorder plus de temps à la recherche que les autres enseignants-chercheurs meilleurs en enseignement. De cette façon, c'est l'établissement au

complet qui s'améliore en créant des « postes » d'enseignants-chercheurs où les forces de chacun seraient mises à contribution. En plus d'encourager les enseignants-chercheurs à se concentrer sur leurs points forts (sans nécessairement s'y restreindre), cela assurerait une diversité des profils afin de créer un établissement équilibré et performant sur les trois dimensions.

Pourtant, dans le contexte international que l'on connait aujourd'hui, on encourage un seul type de profil : l'enseignant *surtout* chercheur. Dans ce système, l'enseignement devient un simple accessoire obligatoire ce qui nous semble contraire à l'esprit même de l'université ou des écoles de commerce qui sont à la fois des lieux de production de la connaissance, mais aussi de sa transmission. Un enseignant-chercheur dans un monde parfait devrait pouvoir utiliser ses recherches pour nourrir son enseignement. Or ce dernier semble plutôt vu comme une activité qui prend du temps de recherche dans le système actuel où la recherche est centrale :

> « The pressure for international rankings and the competition from their North American counterparts led most European business schools to stress research and publications as their top priorities. Yet, students and executives in the classroom are clients, demanding to be treated as such. Quality teaching requires time, attention and dedication. This cannot be done in passing, in between two research projects. This structurally creates a tension on faculty members having to face two sets of time-consuming tasks » (Durand et Dameron, 2008: 57)

D'ailleurs certains enseignants-chercheurs essaieront de limiter leur service d'enseignement au minimum. Le coût de renonciation des cours est donc du temps de recherche ; c'est la recherche qui est payante en capital symbolique et scientifique. Jamais nous n'entendons parler d'un enseignant extraordinaire ne faisant pas de recherche en dehors des murs de son institution parce que ce sont les recherches qui font connaitre les chercheurs et son établissement à l'international :

> « L'idée n'est pas très originale ; on a déploré dans plusieurs rapports la dévalorisation de l'enseignement à l'université [c.-à-d.. dans les établissements d'enseignement supérieur]. Dans plusieurs universités [à travers le monde], et parmi les plus prestigieuses, la majorité des enseignements de premier cycle est le fait d'étudiants de troisième cycle, de chargés de cours ou d'auxiliaires. Le verdict est si unanime que certains se demandent pourquoi les professeurs [c.-à-d. les enseignants-chercheurs] enseignent ! La question fait sourire, mais plus d'un professeur rêve d'une tâche ne comprenant aucun enseignement, du moins au premier cycle » (Lemelin, 1998 : 408).

Le système d'évaluation utilisé dans les établissements d'enseignement supérieur pourrait être plus flexible et permettre aux enseignants-chercheurs de faire davantage de choses dans leur dimension où ils sont plus performants. Il faudrait que le processus d'évaluation individuelle commence par la question : est-ce que mon établissement universitaire gagne plus par mes heures mises en recherche, en enseignement ou en tâches administratives. Autrement dit, nous suggérons cela afin de mieux comprendre ce que l'université perd en utilisant un système d'évaluation à profil unique et centré sur les publications, c'est-à-dire ce que le système actuel fait perdre aux institutions :

> « Research is a posted priority in most schools. However, the available resources in terms of time and money do not allow their faculty to satisfactorily fulfil its duty. Moreover, in better-funded institutions, even though research has a significant influence on promotion, career advancement and financial rewards, it might compete with other duties such as services to the institution. On one hand, the institution's research goals and, on the other, the incentives structure are at best misaligned and, in the worst scenario, contradictory. The result of this tension is a form of organizational schizophrenia creating a lot of frustration on both sides: both faculty and administration » (Thietart, 2009: 716).

Extraits :

« Bien je pense aujourd'hui, je ne serais pas recruté ici… Je ne suis pas le seul. Je parlais avec des gens qui sont très reconnus […]. Aucun des grands penseurs français n'a jamais publié dans une revue alpha. Et pourtant, c'est eux qui nous donnent la pensée. Donc, le métier a changé de ce point de vue là. Quand je vois des jeunes collègues, je souffre pour eux. Ils passent leurs nuits à essayer de publier quelque chose. Ils font des aménagements qui ne correspondent pas complètement… Nécessairement à ce qu'ils voudraient… pour être publiés dans des bonnes revues. Donc, je crois que le changement, là, il est : la dépendance au monde anglo-saxon et aux scores du Financial Times pour notre institution. On attend le Financial Times comme le messie, c'est l'angoisse, il y a des directeurs qui ne dorment pas les nuits précédentes. Enfin, on a l'impression d'être à l'hôpital psychiatrique » ***(France - École - 61-65 - H - 42).***

« Au niveau recherche, bah clairement, moi je sais qu'en tant que personne, je sais que si je ne publie pas au moins deux papiers dans des revues à comité de lecture reconnue classées B ou A par l'AERES, et bien je ne serai pas considérée comme un publiant dans mon labo. Donc je sais que je fais porter … un poids important pour le directeur de labo. Je n'ai pas envie d'être un boulet en gros. D'abord. Puis pour ma carrière, je sais bien que j'ai carrément [intérêt] à publier. J'ai carrément intérêt à préparer mon HDR dans les… Quatre-cinq ans à venir. Donc moi, l'évaluation j'ai l'impression qu'elle existe déjà et qu'elle est là ». ***(France - Université - 36-40 - F – 13)***

Il y a donc une pression sociale, une attente sociale qui prend la forme d'un certain niveau de productivité de connaissances qui est transmis par le biais de revues à comité de lecture sélectionnées par le CNRS dans le cas des universités françaises ou la liste du Financial Times pour beaucoup d'universités et d'écoles de commerce à travers le monde. Désormais, il faut produire des articles dans ces revues pour progresser dans la carrière. Est-ce que le fait de produire des articles de recherche nous rend meilleurs enseignants ? Est-ce que le fait de produire une multitude d'articles de recherche nous rend meilleurs chercheurs ? Est-ce que nos idées prennent davantage de valeur ? Ceci n'est pas la question. Dès la thèse, les oreilles des jeunes doctorants tout juste sortis de Master « recherche » bourdonnent déjà de "Tu dois publier le plus vite possible". L'intériorisation commence très tôt et avant même d'avoir obtenu un poste d'enseignant-chercheur.

Extrait :

« Les gens qui avaient 30 ans en 1980 dans l'univers de la recherche, il y en avait de très bons, très sérieux, très efficaces et puis il y en avait d'autres qui ne foutaient rien, qui avaient été recrutés par copinage, qui laissaient le temps passé en faisant quelques cours, mais qui ne faisaient pas du tout de recherche. Il y en avait un certain nombre quand même. Voilà. Aujourd'hui, ce n'est plus possible. En tout cas, dans les universités que je connais, ce n'est plus possible parce que il y a un contrôle social plus important, immédiat. Je veux dire les collègues, les profs, le directeur du labo, et je ne sais pas quoi. Et puis, un contrôle aussi institutionnel... si au bout de quelques années on n'a pas capitalisé un certain nombre de points, on sera obligé de faire plus d'enseignement ou de l'administration… Voilà. Donc, ce n'est plus le même univers […]. C'est-à-dire que, bien il y a des contraintes - comment dire ça - de production tout simplement. Avant il n'y en avait pas. Avant, ce qui se passait, il y avait des gens qui produisaient parce qu'ils voulaient bien puis il y en a d'autres qui ne produisaient pas. Bon, la carrière de ceux qui produisaient était meilleure en gros, ouais, ils devenaient profs, les autres ne devenaient pas profs. Un truc comme ça quoi. Mais, ce n'était pas infamant de ne pas faire de recherche, aujourd'hui, ça le devient. Aujourd'hui... bon, ici quelqu'un qui ne fait pas de recherche n'a pas le droit de faire partie d'un labo. […]. Et c'est un peu partout pareil, c'est en train de devenir comme… Donc, vous voyez, aujourd'hui un enseignant-chercheur qui ne fait pas de recherche, il est, comment dire ça, mal considéré. Il a mauvaise réputation. Alors s'il a 50 ans et plus, bon, il terminera sa route ... mais un chercheur de 30 ans qui fonctionne comme ça, je pense que ce n'est plus tenable. C'est ça qui a changé principalement ». ***(France - Université - 56-60 - H – 20)***

L'importance du support de la publication

Aujourd'hui dans les universités et les écoles de commerce en France et au Québec, lorsqu'on nous parle de recherche, il s'agit de « publications dans des revues avec comité de lecture » car toutes publications autres - livres, chapitres de livres, articles dans des revues professionnelles, articles dans les journaux « quotidiens », etc. – sont peu ou pas considérées et récompensées par le système de publication international. Le système d'évaluation privilégie donc certains « supports » de recherche, ce qui a un impact sur le contenu puisque celui-ci ne peut pas s'exprimer de la même façon dans un livre de 300 pages et dans un article de 20 pages (Eraly, 2011).

> « Writing books, not to mention textbooks, becomes absurd – a waste of time. This simply means that most of the past prominent thinkers of management, Drucker, Ansoff, Mintzberg, Crozier, Taylor or Sloan, would not make it into today's academic competition. The long format of a book to develop one's thinking is no longer recognized. And that is in the name of science. This is more than scary. » (Durand et Dameron, 2011 : 563)

Extrait :

« Et puis, il y a eu un gros débat sur le sujet des livres […] est-ce qu'un livre, ça compte ou pas ? Parce que on est dans un système de contrôle, on comprend les critères et on regarde comment ils s'appliquent. Et puis, bien, du coup, il y a un biais. Enfin, je ne sais pas, tous les gens qui font du contrôle gestion savent bien que les critères créent des biais. Bon, bien là, on est en plein dedans. Si le livre, ça ne compte pas. Il n'y a aucune rationalité à faire un livre. Voilà. Alors qu'un papier dans une revue américaine ça prend autant de temps qu'un bouquin, hop, mais là, ça compte. Alors, on y va. On le fait. Moi, je le vois comme ça. Voilà ». ***(France - Université - 41-45 - F – 17)***

Certains enseignants-chercheurs font remarquer qu'on met de plus en plus la pression sur les publications dans les revues internationales, tout en leur demandant de maintenir la qualité de l'enseignement et le niveau d'implication dans les tâches administratives, cela devient rapidement difficile comme rythme de travail. Un des enseignants-chercheurs dans une école de commerce en France comparaît cette situation avec les productions cinématographiques américaines qui se font à coup de centaines de millions tandis que partout ailleurs, les budgets de films sont beaucoup moindres, ce qui crée inévitablement une forme d'iniquité vis-à-vis de la compétitivité des moins « riches ». Il reliait cet exemple avec le monde de la recherche en expliquant qu'aux États-Unis les enseignants-chercheurs ont une multitude d'assistants de recherche qui vont faire les entretiens de recherche ou vont faire passer les questionnaires, retranscrire les entretiens, les coder, à leur place. Ces assistants

vont s'occuper de toutes les tâches ingrates et le « *Professor* » va pouvoir se consacrer entièrement à sa recherche sachant que presque toutes les tâches administratives seront exécutées par d'autres ; souvent des gens spécialement embauchés pour les faire. C'est pour cette raison que certains enseignants-chercheurs en France et au Québec se plaignent du fait qu'on leur demande de faire aussi bien que les enseignants-chercheurs des grandes universités de recherche américaines avec des moyens plus faibles. Les fonds disponibles deviennent donc un critère important pour la compétitivité d'un établissement d'enseignement supérieur (Mintrom, 2008) :

Extrait :

*« Disons que le coût de production [d'un article] ont monté. C'est-à-dire qu'une revue américaine, c'est comme un film américain, quoi. Il faut un scénario assez moyen, mais beaucoup de capitaux engagés. C'est-à-dire une grosse base de données. Une économétrie très sophistiquée. Une revue de la littérature… C'est Hollywood, quoi ! Ça, il faut une grosse production. Donc, ça veut dire, il faut une base de données gigantesque construite ad hoc et c'est ça qui a changé. C'est les coûts de prod[uction], quoi. C'est que pour produire un film, c'est très cher. Alors, il y a moins de place pour le cinéma d'auteur. Il y a moins de place pour les histoires bien foutues en fait. Je ne sais pas, l'industrie de la recherche aux États-Unis, c'est comme le cinéma. Pour moi, c'est la même histoire. Pour produire un film dans le Journal of Finance, il faut ... Si vous évaluez le coût de production, il est considérable parce que vous allez mettre un prof américain. Il va bosser, je ne sais pas, un an et demi dessus. Donc, il doit coûter 400 000 $. Vous mettez un ou deux assistants, plus les bases [de données]… À chiffrer, c'est colossal. Donc, après, vous en France, si vous sortez la même chose. Déjà, vous ne pouvez pas mobiliser une même somme. Donc, si vous faites un article, il va falloir le produire avec trois fois quatre fois moins de moyens. C'est très dur. C'est très dur. C'est très dur. Les incitations ne sont pas les mêmes en plus » (**France - École - 41-45 - H - 22)***

Les classements des revues (par exemple celui du Financial Times ou du CNRS pour les universités en France) sont de plus en plus utilisés pour évaluer la performance et la qualité de la production de la connaissance dans le monde académique (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008). Cette situation tend à augmenter la difficulté puisque la liste de revues du Financial Times est adoptée par une multitude d'établissements à travers le monde (Gendron, 2008). Sachant que les espaces de publications dans ces revues internationales et classées sont rigides, on doit craindre une augmentation énorme des offres de publications :

Extrait :

« Alors moi je suis très ambivalent parce que il y a du positif et du négatif là-dedans parce que avant cette pression-là, j'avais déjà un peu ce rêve de publier dans ces revues parce qu'il y a certaines revues que j'aime beaucoup. Alors le négatif c'est déjà que ça incite les gens à envoyer de mauvaises recherches parce que le but c'est la quantité. Donc, il vaut mieux faire cinq articles qu'un seul en gros. Et du coup, moi ça m'oblige à lire cinq articles au lieu d'un, ce qui me fatigue. J'aurais préféré en lire un seul, ça va plus vite. Je préfère lire un bon livre que de devoir lire 52 articles qui disent la même chose. Mais l'avantage c'est que ça a incité certaines personnes à rentrer dans ce jeu-là. Et, moi j'aime bien ça les congrès. J'ai bien des articles. J'aime bien les revues. J'aime beaucoup les livres aussi. Mais il y a des gens qui faisaient de la très bonne recherche, mais qui n'allaient pas jusqu'à la rendre publique. Et donc, on pouvait discuter avec eux. On pouvait les croiser à des séminaires, mais jamais ils n'envoyaient le résultat de la recherche à des revues. Il a maintenant, ça, ça n'existe plus. Les gens vont avoir tendance de plus en plus à essayer d'envoyer ça à des revues. C'est dommage que ça ne soit que des revues. Mais je suis content qu'on ait dit aux gens : partagez au moins cette connaissance. Alors on le fait mal, mais au moins ce message lors : partager votre connaissance, je trouve que c'est un trait positif. Ça me déprime parfois parce que je suis quelqu'un de pessimiste et je ne vois pas l'évolution actuelle comme quelque chose de très positif. Mais en même temps, je sais qu'il y a du bon. Je suis obligé d'être honnête avec ça. Il y a du bon là-dedans. J'espère que le bon va faire que ça sera plus grand que le négatif » ***(France - École - 26-30 - H – 6)***.

Pourquoi écrire un article riche et complet si le chercheur peut écrire dix « papiers » et ainsi maximiser son « activité de recherche » et mieux performer selon les critères d'évaluation quantitatifs en vigueur : nombre d'articles et nombre de citations (Walery, 2011). Cependant, saucissonner ses travaux en plusieurs articles entraîne comme conséquence inéluctable, une inflation[32] du nombre d'articles et en plus un gaspillage de ressources puisque plusieurs « papiers » sur un sujet prennent plus de temps à écrire (diminution de l'efficacité du chercheur) et plus de temps à lire pour les autres enseignants-chercheurs qui doivent de plus en plus lire des textes redondants d'un même auteur (Charles, 2009 ; Deetz, 1995) : « Au fond, le chercheur rationnel consacre infiniment plus de temps et d'énergie à faire en sorte de publier qu'à chercher » (Walery, 2011 : 84). C'est un des effets

[32] Le terme inflation qui s'applique normalement à la monnaie. Par exemple, si on double en une journée la quantité de billets/monnaies en circulation dans un pays, sa valeur diminuera de moitié. Le processus d'inflation du nombre d'articles est le même. Les articles devraient valoir la moitié puisque leur auteur les sépare en deux afin de maximiser sa « production » quantitative. Mais le système compte chaque « moitié d'article » comme un article. Ainsi, les chercheurs ont intérêt à saucissonner au maximum leur recherche en une multitude d'articles plutôt que de faire un seul article « riche » en contenu.

pervers du système d'évaluation mis en place dans presque tous les établissements d'enseignement supérieur en gestion. Comme le souligne Alain Eraly, une multitude de conséquences découlent de ces injonctions institutionnelles appliquées aux sciences sociales et à la gestion :

> « La tendance à restreindre l'évaluation à ce qui est quantifiable ; la négligence du contenu des articles, la quantité tendant à remplacer la qualité ; la dépendance au marché de l'édition (un article de vingt pages au contenu banal publié dans une revue classée pèse plus lourd qu'une thèse de 500 pages, assortie d'un rapport élogieux, mais en quête d'un éditeur [n.b. en gestion, un ouvrage ne compte pratiquement pas] ; l'inflation des articles donc une redondance généralisée ; l'incohérence des classements de revues ; l'hyperspécialisation des articles, donc la pénalisation des perspectives interdisciplinaires ; la primauté de la méthodologie sur l'innovation théorique ; les stratégies de réseaux et de citations ; le privilège exorbitant accordé à l'anglais et à la culture anglo-saxonne ; la mise au banc de la grande théorie et la remise en cause du livre comme véhicule légitime de la connaissance (au point que des jeunes collègues hésitent à se lancer dans la rédaction d'un ouvrage !) ; l'exclusion de revues non-classées et des réseaux scientifiques liés à ces revues ; formatage de la recherche (toute pensée doit se déployer en quinze et vingt pages, dont au moins cinq de méthodologie, dans un "format scientifique") ; la pénalisation des travaux d'érudition, des études qualitatives, des monographies, des analyses critiques de la recherche appliquée et de la recherche-action ; l'incitation croissante, pour les doctorants en SSH [c.-à-d. Sciences Sociales et Humaines... nous pourrions ajouter : la gestion], de remplacer la "grande thèse" par une collection d'articles plus "rentables" ; la pénalisation de certains domaines de recherche (comment faire une analyse comparée d'institutions politiques en vingt pages » (2011 : 21-22)

Extrait :

« Bien moi, j'ai terminé ma thèse au début des années '90... Oui, il y a eu pas mal de changements. ... Le principal changement que j'évoquerais, c'est une montée en puissance du conformisme que j'associe, en fait, à la bêtise pour le dire franchement. C'est ça la principale caractéristique, je pense, du domaine, c'est une vision de plus en plus souvent assez étroite et académique au sens bête de la recherche par exemple. […] qui se traduit par un accent très important mis sur les méthodologies, les aspects de forme, le conformisme par rapport à des canons d'écriture, la nécessité absolue à publier dans des revues à comités de lecture, etc. Donc des choses qui globalement relèvent plus de la blague qu'autre chose. Moi je l'ai fait, mais je l'ai fait à un moment où… Je le faisais d'abord parce que ça m'intéressait puis je trouvais l'exercice intéressant, on pourrait dire aussi stimulant. Je vois aujourd'hui beaucoup d'étudiants doctorants, ils voient vraiment ça comme une purge. Et à mon avis, c'est dommage parce que si on fait des papiers uniquement parce qu'il faut avoir deux papiers pour être sur le job Market ou trois papiers pour être recruté. À mon avis, on devient plus des fonctionnaires de la recherche que des académiques. Donc ouais, ça, c'est une tendance lourde. Et je pense que c'est en train… Ça a un peu évolué. Il y a une forme de retour à des choses plus pertinentes notamment il y a tout un débat sur

les questions de « relevance » depuis longtemps, mais je pense que ce débat va finir par avoir des effets sur des politiques de gestion des ressources humaines des institutions notamment […] En fait, c'est la bêtise de la masse parce que quand on voit les très bons académiques, souvent c'est des gens qui s'intéressent pas tellement à ça. Ils sont plus sensibles aux idées qu'au nombre de bâtons qu'on met sur une feuille pour compter les publications. Et comme dans toute communauté, il y a une masse de médiocres qui s'appuie sur des tendances dominantes pour imposer ses règles. Donc je pense que c'est la victoire de la masse des médiocres. C'est un peu noir ce que je dis, mais je pense bien que d'une façon c'est un peu ça » ***(France - École - 41-45 - H – 21).***

En d'autres mots, si nous transférons une idée bien connue de Thomas R. Mathus auteur de l'Essai sur le principe de population (1798) et l'appliquons à la recherche universitaire, nous dirions que les articles de recherche s'accroissent de façon géométrique ou exponentielle (1, 2, 4, 16, 32, etc.) tandis que les idées nouvelles augmentent seulement de façon arithmétique (1,2,3,4,5,6, etc.). C'est ainsi que l'on divise la connaissance en un grand nombre d'articles - plus qu'il le faudrait normalement - car les individus sont récompensés davantage par le nombre d'articles – leur nombre de points - que par leur nombre d'idées innovantes.

Extrait :

« Si vous voulez pour moi, il y a deux stratégies possibles : c'est comme la domination par les coûts et puis la recherche de différenciation. Quand on est dans une stratégie de domination par les coûts, on vend le même produit que n'importe qui d'autre. Là, pour essayer de gagner le marché, il faut faire moins cher. Autrement dit, faire notre métier plus vite. Donc on sort une idée qui est très à la mode en ce moment, mais plus vite que le voisin, donc « clac » on est publié et ce qui arrive après, bien désolé, il y a un mois il y a quelqu'un qui l'a déjà dit, donc c'est extrêmement stressant, mais on comprend que c'est ce qu'on fait. Et l'autre stratégie, c'est de dire : je vis à l'époque de Mozart, je pourrais faire des sonates à la manière de Mozart, mais ça me gonfle, donc essayons de faire, je ne sais pas, du dodécaphonisme, ce qui ne veut pas dire que ce sera bien, mais de réfléchir en termes de différenciation. Mais évidemment, en disant cela, on pourrait imaginer que c'est extrêmement cynique et que c'est fait de manière économique cette décision, mais en ce qui me concerne en tout cas, ce n'est pas comme ça que je pense… Je ne me dis pas : tiens, il faut que je sois publiée donc je vais essayer de me différencier, ça sera plus facile » ***(Québec - 36-40 - F – 4)***.

Gendron (2008) explique le processus qui encourage la « superficialité » en recherche et qui finalement transfère les coûts à la société qui n'en retire aucun bénéfice en plus d'imposer plus de travail aux rédacteurs de revues qui se font inonder d'articles souhaitant

être publiés. Évaluer et trier ces manuscrits est un travail qui occupe une multitude d'enseignants-chercheurs « bénévoles ». Le système de publication est saturé par une forme de « superficialité » (Gendron, 2008), de connaissances complexes résumées en 15 pages (Eraly, 2011), d'une surcharge généralisée des reviewers, d'une absence d'innovations conceptuelles ou méthodologiques, etc. :

> « My argument is that widespread reliance on journal rankings and performance measurement schemes participates to the construction of academics as performers while promoting and stimulating superficiality, that is to say restraining intellectual innovativeness and the development of multiple voices. In a context which emphasizes the quest for measurable performance, individual researchers are encouraged to carry out research projects and write manuscripts in terms that are likely to be acceptable to high-performing journals, thereby diminishing researchers' motivations to innovate in pursuing novel but riskier lines of thought. Tenure decisions are increasingly rendered based on a minimum threshold of publications in high-performing journals (and less in accordance with the substance of academic writings). Editors of high-performing journals are motivated not to sway too far away from the typical papers accepted for publication in order not to threaten the position of their journal within the surrounding performativity order. » (Gendron, 2008: 100-101)

L'écart entre savoir publiable et savoir utile pour les entreprises

Plusieurs enseignants-chercheurs dénoncent le système de publication qui tend à éloigner les travaux des enseignants-chercheurs des réalités des praticiens. Ils ne s'intéressent plus aux mêmes problématiques. Cette image négative des chercheurs en gestion est nourrie par l'idée que se fait le monde académique de la recherche « utile » qui est souvent jugée comme une recherche de deuxième ordre. Un enseignant-chercheur écrivant des articles dans des revues s'adressant à des praticiens ne reçoit très peu, voire aucune reconnaissance de la part de son institution et de ses pairs. Pourtant, publier un article théorique dans une grande revue anglo-saxonne lui vaudrait de grands éloges et une augmentation de son capital scientifique souvent accompagné d'une prime salariale :

> « Le creusement du « gouffre » existant entre recherche en management et monde social et industriel est préoccupant au moins parce qu'il fragilise une part de la légitimité de la production de recherche et prive les institutions de moyens financiers et d'accès aux terrains que d'autres communautés (les chercheurs nord-américains par exemple) détiennent » (Courpasson et Guedri, 2007 : 175).

L'effort devrait venir du chercheur et même du système de publication mis en place dans les institutions d'enseignement afin de créer un pont et de faciliter les échanges entre les deux univers. De plus, démontrer aux praticiens dans les entreprises que les recherches académiques peuvent apporter des solutions ou des idées applicables à leur situation organisationnelle pourrait grandement augmenter la légitimité du corps professoral en gestion; les entreprises seraient alors davantage portées à financer le développement de connaissances pratiques et théoriques, sachant que de tels détours théoriques auraient une réelle volonté d'améliorer la compréhension de l'entreprise afin d'augmenter l'efficacité et la compétitivité des entreprises, la qualité de la formation des dirigeants de demain et la place de la France et du Québec dans la production du savoir en gestion. Les théories et les concepts « déracinés » de la réalité qui se retrouvent partout dans la littérature en gestion empêchent ce dialogue qui pour l'instant ne demeure souvent qu'un dialogue entre enseignants-chercheurs dans divers congrès et colloques internationaux et nationaux.

Dans le système de publication actuel, publier est synonyme d'une possibilité pour le chercheur de s'intéresser à une question auquel il associerait son « nom » ; à un désir de reconnaissance. En fait, les enseignants-chercheurs évoluent dans un système où une publication leur apporte plus à eux-mêmes qu'à la communauté de chercheur ou à la discipline : « 75 % des répondants estiment que leur recherche sert essentiellement à développer leur réputation personnelle » (Courpasson et Guedri, 2007 : 175). Cette coupure ou cette séparation entre les besoins des organisations et de la société et ceux des enseignants-chercheurs fragilise la situation de la recherche en gestion et diminue sa pertinence « sociale » et donc sa rentabilité sociale, ce qui pourrait conduire à une remise en question de l'investissement en recherche :

> « In such cases, the publication's value is more linked to the personal career of its author/producer than to social needs. To the extent that the commercial value of having a publication exceeds the social value of its knowledge claim, publication review processes may strive to be fair but the publication process as a whole becomes a strategic game lacking social responsibility, demeaning both its participants and the society that pays for it » (Deetz, 1995: 47)

Extrait :

« Même moi, ce que je vois à mettons un horizon de 10 ans, je vois que le modèle actuel va tomber. Moi je pense que ce n'est pas un modèle qui est soutenable. Parce que les jeunes changent aussi. Les jeunes… bon, aller s'asseoir dans un amphithéâtre avec 500 personnes pour un prof médiocre, quel est l'intérêt de faire

ça ? Il n'y a aucun intérêt. C'est de la perte de temps pour tout le monde. Et puis les coûts augmentent aussi. Il y a des pressions sur le système d'enseignement parce qu'il y a un manque de ressources des États. Là, il va falloir qu'il y ait quelque chose qui cède quelque part donc, moi, je pense qu'on va arriver bientôt, puis je lis, j'ai lu pas mal sur la question… Le modèle d'affaires des écoles de gestion va sauter. Va se transformer. Ça, c'est du côté enseignement. […] Au niveau de la recherche, là aussi, le modèle va sauter à mon avis parce que c'est rendu une course à la publication sans qu'on s'interroge : est-ce que ce sont de bonnes questions ? Des questions pertinentes ? Et puis finalement, les gens… Comme je dis souvent la blague : j'ai une publication, mais qu'est-ce que la personne a trouvé ? On ne le mentionne pas. Et plusieurs recherches en gestion, on n'en parlait tout à l'heure, les gestionnaires n'en ont rien à cirer des recherches, de plusieurs recherches en gestion. Et on est en gestion. Donc, là, il y aurait un paradoxe, c'est que les recherches en médecine, bah, je pense que certains médecins un peu alertes vont suivre ce qui se passe en médecine, en recherche médicale. En gestion, ce n'est pas si évident que ça. […] est-ce qu'il y a lieu de se poser la question : quel genre de recherche on fait ? Pourquoi on fait ces recherches-là ? Qu'est-ce que ça va donner ? ». ***(Québec - 51-55 - H – 30)***

Si la recherche intéressait davantage les praticiens dans les entreprises par sa résonnance avec leur univers, nous pourrions imaginer que les enseignants-chercheurs en gestion interviennent plus souvent dans les entreprises via une conférence/présentation ou la formation en entreprise ou même le conseil. Avenier (2009) souligne toutefois que le fait que les enseignants-chercheurs soient convaincus par la portée pratique de leurs propres travaux de recherche n'est pas suffisant, car ils ne sont pas les mieux placés pour en juger. Ce rôle d'évaluation de la contribution à la pratique devrait être fait par les praticiens. Les praticiens pourraient participer aux phases-clés de l'élaboration d'une recherche afin de s'assurer que le chercheur ne se perde pas dans des méandres théoriques trop souvent déracinés. La volonté d'intégrer le regard de praticien pour mesurer la pertinence d'un projet de recherche tout au long de son élaboration pourrait rapprocher les chercheurs et le monde de l'entreprise, voire même se transformer en collaborations futures et durables. Courpasson et Guedri (2007 : 188) amènent l'idée d'un « quasi service public pour les entreprises » si les enseignants-chercheurs se rapprochaient des praticiens et leur démontraient la pertinence de leurs recherches. Et cette collaboration aura tôt fait de déboucher sur de meilleurs enseignements plus près de la réalité et une pratique plus proche des développements de la recherche. Un cercle vertueux se mettrait ainsi en place.

> « At the organizational level, what "open innovation" implies for business schools is the need to go beyond one's school boundaries for help. Either through allying with external bodies (such as consulting firms) or by working closely with corporate universities, a business school can bring its academic faculty closer to the managerial world. At the individual level,

> open innovation implies that researchers need to begin working on research projects with nonacademics, such as consultants and managers, or with academics from other disciplines » (Markides, 2007: 766).

Dans les établissements d'enseignement supérieur, il y a souvent deux groupes qui se forment : celui qui défend l'idée d'une recherche pertinente et utile aux entreprises de la communauté locale (régionale ou nationale) des affaires et celui des enseignants-chercheurs qui défendent une recherche rigoureuse et scientifique (Markides, 2007 ; Thiétart, 2009 ; Thomas, 2009). L'un des importants défis de la gestion est de trouver le point d'équilibre entre rigueur et pertinence puisqu'il s'agit avant tout d'un savoir pratique et d'un enseignement professionnalisant (Thomas, 2010). Toutefois, l'acception la plus communément défendue d'une recherche dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les classements internationaux est celle d'une recherche rigoureuse et scientifique aux dépens des recherches plus pratiques/professionnelles, ce qui fait qu'elle apparait comme plus légitime pour les chercheurs en gestion :

> « Proponents of a more business-oriented research are opposed to those who believe that research themes should not be dictated by the corporate world. They think that research, as an intellectual endeavour, should not be hampered by the pursuit of more applied purposes. Contribution to knowledge has to be the prime objective » (Thiétart, 2009 : 716).

D'un autre côté, Markides (2007) croit que si la volonté de changement n'anime pas suffisamment la communauté des chercheurs en gestion pour conduire à un changement de système, c'est qu'il y a quand même du bon dans le système. Il lui faut seulement quelques ajustements « mineurs ». Markides (2007) explique aussi que cette augmentation de la rigueur scientifique a permis d'améliorer l'image de la science de gestion vis-à-vis des autres disciplines et du public, donc il serait normal de ressentir une certaine appréhension à devoir s'en séparer. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il suggère de faire des « ajustements mineurs ». Ceux-ci consisteraient premièrement à trouver un moyen efficace pour diminuer l'écart entre la recherche et le vécu des gestionnaires. Certains auteurs suggèrent d'intégrer les praticiens de la gestion dans la construction d'une recherche afin d'en garantir sa pertinence pour la pratique sans lui enlever sa rigueur scientifique et théorique (Avenier, 2009). Sans rejeter cette idée, Markides (2007) préfère créer des établissements d'enseignement supérieur de la gestion « ambidextre » pour reprendre l'expression du titre de son article : *In Search of Ambidextrous Professors*. Il entend, par cette idée, que les établissements d'enseignement auraient deux types d'enseignants-chercheurs : des chercheurs

« théoriques » et « pratiques ». Un peu à l'image d'une maison d'édition qui offrirait une collection s'adressant à des chercheurs et une autre collection qui servirait à vulgariser les idées de la collection scientifique. Markides (2007) défend donc l'idée d'une complémentarité entre la recherche théorique et la recherche pratique. Plus précisément une complémentarité entre les deux types de chercheurs puisqu'il considère qu'élaborer une idée théorique et la rendre accessible en la vulgarisant consiste en réalité à deux facettes importantes de la recherche et qui permet par là-même d'en démontrer la pertinence. Le fait que des enseignants-chercheurs théoriciens s'isolent en partie de la pratique pour discuter entre eux de problématiques théoriques n'est pas un mal en soi, mais doit être rééquilibré par un effort de vulgarisation auprès de la communauté d'affaires, via des formations, des présentations et des écrits accessibles.

Gulati (2007) explique que, dans les faits, cet écart (« gap ») entre pratique et théorique serait simplement un construit social qui bloquerait la communauté scientifique en gestion, tout en la divisant; les chercheurs en gestion ayant tendance à choisir entre l'un ou l'autre camp, soit celui de la rigueur scientifique ou celui de la portée pratique. Pour Gulati (2007) et Markides (2007), l'idée d'une recherche rigoureuse n'est cependant pas incompatible avec une portée pratique; les deux groupes de chercheurs auraient intérêt à travailler ensemble alors que, pour l'instant, chaque groupe a tendance à dénigrer l'autre groupe et à en ignorer mutuellement leurs travaux de recherche (Gulati, 2007 ; Markides, 2007). Cette situation fait dire à Gulati (2007) que le travail le plus important pour la gestion dans l'enseignement supérieur est de réunir ces deux groupes pour ainsi enrichir la connaissance de la discipline. Gulati (2007) préconise d'augmenter l'accès du savoir scientifique qui demeure trop souvent dans des banques de données, souvent inaccessibles aux praticiens.

Thomas (2009), pour sa part, suggère d'établir différents indices d'impact des productions académiques. Il existe en effet différentes mesures de citations afin d'évaluer l'impact d'un chercheur ou d'un article dans la communauté de recherche internationale concernée. Il pourrait tout autant exister des indices évaluant les retombées positives d'une idée ou d'une théorie en mesurant l'impact qu'elles ont sur la gestion en pratique (Thomas, 2009). Ainsi, plutôt que de n'avoir qu'un seul type d'indice pour mesure l'impact d'un article ou d'un chercheur, on pourrait en avoir plusieurs. Toutefois, cela ne se ferait pas sans difficulté puisqu'il est normal qu'il s'écoule un certain temps entre le moment où émerge

l'idée et le moment où elle est diffusée et ensuite utilisée. Enfin se posent les questions de comment évaluer cet impact auprès des praticiens ? Et de comment savoir que c'est la théorie X de l'auteur Y qui a inspiré tel ou tel gestionnaire dans une solution trouvée à un problème dans sa propre organisation?

Par ailleurs, publier un article dans une revue classée sans que l'auteur prenne la peine de faire une autre version de son article dans une revue professionnelle diminue grandement les chances d'avoir un impact dans la communauté d'affaires. Il faudrait qu'il y ait systématiquement une version académique et pratique du même article. Pour ce faire, le système d'évaluation d'une institution devrait alors encourager la vulgarisation (revues professionnelles, chapitres de livre, etc.). Ainsi, l'établissement évaluerait à la fois les capacités de recherche scientifique de l'enseignant-chercheur et ses capacités de vulgarisation. Comme le soulignent Courpasson et Guédri, " Cela rejoint en partie le débat sur la pertinence de la recherche. Staw (1995) avait montré qu'il était tout simplement difficile de faire une recherche à la fois rigoureuse et pertinente pour l'entreprise, ne serait-ce que parce l'état d'esprit, les attitudes requises et les capacités nécessaires sont fondamentalement différentes ». (2007 : 186). En effet, selon Staw (1995), il y aurait différentes sortes de contributions pertinentes (« *relevant* »), les contributions pertinentes pour la pratique et celles pour la recherche. Éventuellement, les contributions en recherche peuvent influencer les pratiques (Staw, 1995) : « In fact, we routininely judge the significance of a research paper by its contribution to the pile of studies already conducted and archived in the journals rather than by its contribution to our understanding of organizations » (Staw, 1995: 86). Donc, on cherche à combler les « gaps » existant dans la littérature et plus précisément dans une revue plutôt que dans la connaissance elle-même.

Cet écart entre savoir publiable et savoir pratique risque de s'aggraver avec l'augmentation de la pression à la publication puisque les recherches *mainstream* encouragent davantage la rigueur que la pertinence des travaux (Durand et Dameron, 2008). Dans le système de publication en gestion se crée une tension entre la rigueur et la pertinence, ce qui fait que les auteurs connus des praticiens sont surtout ceux qui réussissent à allier les deux (pertinence et rigueur, mais surtout pertinence) dans des livres s'adressant aux praticiens qui ne lisent pas (ou très rarement) les revues scientifiques : « This may also be why academics gurus most often built their reputation on books, not on academic papers in A journals » (Durand et Dameron, 2008 : 49).

Extrait :

« Donc moi… Je ne comprends pas que le monde des affaires n'ait pas encore tiré la sonnette d'alarme là-dessus parce que justement comme se développe ce champ assez autonome, ce champ académique, dans le domaine de la socio[logie], ce n'est pas gênant, on n'attend rien des sociologues, donc, ils peuvent bien faire leurs trucs dans leur coin. Mais dans le domaine de la gestion, c'est étonnant que l'on ait laissé ce champ se développer de manière [autonome]. […]. Quand est-ce que ça va péter ? Je pense que ça va péter, parce que tous ces petits … Mes jeunes collègues qui sont des producteurs d'articles, bon, ils ne servent à rien. Ils ne servent à rien, quoi. Ils servent à entretenir le système, mais ils ne servent à rien et ils coûtent très cher, très très cher. On demande aux jeunes [les étudiants] de payer leurs études plus cher maintenant, ce n'est pas pour enseignement, c'est pour qu'on puisse financer ces trucs débiles qui est cette recherche vaine et inutile, quoi. Donc, combien de temps ça va durer ? Je ne sais pas. J'ai du mal à comprendre comment cela se fait que même le monde des affaires puisse accepter de jouer ce jeu-là. Est-ce que c'est parce qu'ils sont impressionnés ? Est-ce que c'est parce qu'ils ne se sont pas légitimes ? »
(Québec - 46-50 - H – 12)

Articles et capital scientifique

Il existe une multitude de formes d'expression de la connaissance. Toutefois, comme on le constate, c'est la standardisation et la généralisation du format de l'article publié dans une revue à comité de lecture qui s'est imposé. Car chaque article publié dans une revue à comité de lecture (préférablement classée) permet au chercheur, comme nous l'avons vu, d'acquérir du capital scientifique. Si nous sommes conscients du fait qu'il existe d'autres façons d'accumuler du capital scientifique, par exemple, en siégeant à des comités de revue, en étant présent aux grands congrès de la discipline, en participant à des associations de chercheurs, en supervisant des thèses (co-publications), etc, toutes sont intimement liées à des stratégies de publications (conscientes ou pas) du chercheur.

Dans le système de type "*Publish or Perish",* les publications ont tendance à se transformer en « étiquettes » pour le chercheur lui-même, en capital scientifique et d'identité du chercheur. L'idée soutenue dans un article s'associe à l'auteur et essaie de le faire connaitre au niveau de sa communauté. Les enseignants-chercheurs deviennent les entrepreneurs de leurs idées. Les idées et théories deviennent donc des possibilités d'accroître leur capital scientifique, influencer positivement leur réputation dans leur champ disciplinaire

voir préparer sa mobilité future : « A flurry of publications are more often an indication that the researcher is coming up for a promotion or wishes to change jobs than the discovery of a new reality » (Deetz, 1995 : 44). En d'autres termes, ce qui semble vraiment compter c'est le nom en dessous d'une idée ou d'une théorie et les citations qui sont encore une fois une façon de mettre en avant les noms des auteurs. Comme le souligne Rhodes: « Whatever their other differences, most commentators identify a mismatch between public needs and academic priorities. And this disjuncture is, in turn, often rooted in the pursuit of prestige and profit, which has too often hijacked the pursuit of knowledge » (2006 : 3).

Akerlind (2008) considère toutefois que l'attrait du capital scientifique et du prestige associé ne sont en fait qu'une des quatre dimensions de la motivation d'un chercheur à publier. Certains enseignants-chercheurs considèrent que publier fait tout simplement partie de leur travail. D'autres trouveront très stimulant l'effort intellectuel demandé lors de l'élaboration des recherches et pour eux la recherche est avant tout le plaisir d'apprendre de nouvelles choses et de le partager avec d'autres. Pour certains enseignants-chercheurs, c'est la possibilité de changer les choses, de rendre le monde meilleur, etc. Cette conception rejoint l'idée d'une recherche à la fois rigoureuse sur le plan scientifique et pertinente sur le plan pratique. Toutefois, si le prestige dans le milieu académique découle avant tout des publications et de leur rang, les enseignants-chercheurs ont intérêt à travailler sur des sujets augmentant leur possibilité à être publiés par les meilleures revues dans leur discipline. ce qui n'est pas sans avoir des conséquences, comme le rappellent Frost et Taylor,

> « Alienation in this case is reflected in a channeling of reasearch efforts toward "playing the game" - to making it - in the system. Such alienated behavior among actors is likely to produce mindless, bureaucratic, uncreative research and to encourage unimaginative, conserative reviewing, and is likely to yield editorial actions on manuscripts that reinforce the status quo » (1995: 25).

Plusieurs enseignants-chercheurs – en raison de cette injonction – se conforment à ce qui est jugé publiable et n'osent pas prendre de risque d'étudier des sujets nouveaux et donc risqués, car si une personne travaille pendant des mois sur un article et que celui-ci est refusé, cela devient très coûteux en terme de temps et d'investissement pour la carrière, notamment pour les jeunes enseignants-chercheurs qui n'ont pas encore obtenu leur permanence (Wallery, 2011 ; Thiétart, 2009 ; Berry, 2009). On se retrouve(ra) donc dans une situation où une multitude de chercheurs citeront les idées des quelques chercheurs ayant pris le risque d'apporter de nouvelles idées et surtout à les faire accepter dans leur discipline académique.

Pour rééquilibrer la production du savoir en gestion, Thomas (2009) suggère donc que les agences d'accréditations (AACSB, EQUIS et AMBA) instaurent de nouveaux critères qui prendraient en compte la pertinence des connaissances pour la pratique et leur rigueur scientifique afin d'encourager les enseignants-chercheurs à diversifier leurs types de productions académiques.

L'économie des publications et les classements de revues

En fait, cette pression à la publication qui, depuis quelques années, a pris de l'ampleur dans la très grande majorité des établissements d'enseignement supérieur à travers le monde a été encouragée par l'apparition des classements internationaux dont nous avons précédemment parlé (Durand et Dameron, 2011). Dans ce système, tous les éléments s'emboitent.

Il y a les classements internationaux et les accréditations qui évaluent entre autres le nombre de publications dans une école de gestion et ce niveau doit être « raisonnable » avec toute l'ambigüité que ce terme peut avoir. Mais retenons une chose : selon les critères retenus, les établissements ont intérêt à ce que les enseignants-chercheurs publient des articles de revues académiques et non des livres ou des manuels. Les classements internationaux donnent également plus de poids à certaines revues qui ont été « classées », notamment celles qui apparaissent dans celui du Financial Times, lequel est de plus en plus utilisé en gestion. Le choix de ces revues classées est basé sur leur *impact factor,* ce qui correspond à « the average number of times articles from the journal published in the past two years have been cited in the JCR [Journal Citation Reports] year" (SSCI, 2005 cité par Gendron, 2008: 111) ». En France, les universités utilisent plutôt la liste du CNRS tandis que les écoles de commerce françaises les plus prestigieuses vont plutôt opter pour la liste du FT (Financial Times) et au Québec, cela dépend des facultés de gestion, mais tout tend vers la liste du Financial Times qui semble de plus en plus s'imposer.

Extrait :

« Alors nous, on valorise ça parce que la politique d'incitation à la recherche, on va donner les points en supplémentaire pour les articles qui font partie de la liste du Financial Times parce qu'on se dit que ça nous sert dans les classements et donc on donne, trois points de plus. Alors que la revue A, l'année prochaine, ça

> *sera douze points. Mais on donne trois points de plus, donc c'est important pour nous ces classements-là. Et c'est très important… pour nos partenaires … Pour nos partenaires, c'est fondamental être dans ces classements-là. Bien que …on peut être sceptique ».* ***(Québec - 61-65 - H - 36)***

Les établissements d'enseignement supérieur étant classés ainsi en fonction de leur capacité à « faire publier » leurs enseignants-chercheurs, diverses stratégies sont mises en place, lesquelles reposent sur des injonctions institutionnelles dont le système d'évaluation est la clé. C'est un système de type punitions/ récompenses sous forme d'heures de cours ajoutées ou enlevées, prime en argent pour chaque publication, etc.: cela n'est pas sans influencer nécessairement leur processus de recrutement et créer un biais vers la sélection d'enseignants-chercheurs plutôt chercheurs qu'enseignants (Durand et Dameron, 2011). De même, les revues qui servent à classer les établissements d'enseignement sont elles-mêmes classées « Not only do the FT rankings influence individual researchers and business schools, but also they exert pressure on journals to remain on the listing. Inclusion is not perpetual » (Gendron, 2008 : 111).

Chaque revue classée par le FT (Financial Times) a intérêt à développer des stratégies afin de rester bien classée, voire d'améliorer son classement et surtout tout faire pour ne pas disparaître du classement. Le principe est simple. Si une revue « X » est reconnue pour la qualité de ses publications en comportement organisationnel, par exemple, elle a intérêt à ne pas changer ses façons de faire – thématiques de recherche abordées, processus de sélection, etc. - puisqu'on l'a très bien classée. Prendre le risque de changer ses pratiques, c'est aussi prendre le risque d'être déclassé à terme. Pour une revue, le fait d'être « bien classée » améliorera notamment sa réputation, sa visibilité et son *impact factor* et donc du même coup augmentera ses chances de demeurer classée par la liste du Financial Times (Gendron, 2008) ou par tout autre classement dans les années ultérieures ; c'est donc un cercle vertueux. Toutefois, se faire déclasser représente une catastrophe pour une revue.

Que peut faire une revue classée dans le Financial Times pour diminuer ses chances d'être déclassée ? Il suffit qu'elle prenne le moins de risque possible afin de « stabiliser » sa position dans le classement (Gendron, 2008). Elle doit maintenir ses pratiques et sa ligne éditoriale. Cette stratégie devrait l'aider à rester classée, car dans ce cas-ci comme dans le cas du classement international du Times : la réputation nourrit la réputation. Si une revue est classée, elle a de fortes chances d'être plus citée puisque les gens ont intérêt à citer des

travaux publiés dans les revues les plus reconnues afin d'améliorer leur évaluation individuelle, leur réputation et de donner plus de force à leurs arguments ou à leurs idées. En en même temps, cela renforce la position de la revue classée et leur possibilité de décider des caractéristiques des recherches *mainstream* puisque les revues classées deviennent la référence pour tous (Walery, 2011). De plus, cette inertie s'étend jusqu'aux travaux qui vont eux-mêmes chercher à s'insérer dans ce courant dominant (*mainstream)* afin d'augmenter leur chance d'être sélectionnés par ces revues qui préféreront rester dans leur cadre afin de minimiser les chances d'être déclassées du classement des revues. Le classement est donc fort « précieux » pour l'avenir d'une revue et son poids sur l'évolution de la discipline (Walery, 2011) mais aussi problématique, comme le rappelle Willmott :

> « Journal list fetishism is perverse. When it takes hold, scholarly work that many of us would consider first-rate in terms of its originality, significance and/or rigor is devalued simply because it appears in lesser ranked journal. Academics are terrorised by university managers (e.g. Deans) who, as champions or tyrants of list fetishism, apply pressures upon us to confine our work to topics, methods and approaches that are suitable for publication in a small number of so-called elite journals ». (2011: 4).

D'ailleurs, de la même façon qu'une nouvelle institution d'enseignement aura de la difficulté à mieux se faire connaître et respecter dans les classements internationaux des établissements, une nouvelle revue ou une revue non classée – dans ce système assez fermé et stable – aura peu de chance de se faire classer dans la liste du FT. Cette situation découle du fait que les établissements d'enseignement basent leur évaluation sur la liste du Financial Times et incitent donc les enseignants-chercheurs à publier dans les revues figurant dans ce classement puisque leurs promotions en dépendent directement. Cette situation renforce chaque fois la position dominante de ces revues classées (Walery, 2011 ; Willmott, 2011, Gendron, 2008). Alors pourquoi les établissements se limiteraient-ils à la liste du FT (ou une autre grande liste officielle) ? Simplement parce que ce sont les revues que les classements internationaux prennent en considération pour classer les établissements (Walery, 2011 ; Gendron, 2008). Ainsi, l'évaluation des établissements, la liste des revues (du FT) et les classements internationaux s'imbriquent les un dans les autres pour former un système solide où tout se renforce et se justifie dans un système « autonome » d'inter-structuration et d'inter-légitimation :

Extrait *:*

« Ces listes-là [listes des classements de revues] introduisent toutes sortes d'effets qui sont difficilement mesurables qui intuitivement parlant, on sent qu'il se passe quelque chose […] Publier un livre en sociologie, c'est bien perçu. En administration, en Amérique du Nord, ça ne vaut strictement rien. C'est même perçu comme quelque chose de nuisible à la carrière. […]. Devant un conformisme et que ça crée, je pense que ça crée… La proportion d'universitaires qui veulent publier dans un nombre très limité de revues dans « les A » augmente de façon exponentielle. […]. Et semble-t-il qu'il y a beaucoup de ces soumissions-là qui proviennent d'Asie. Les Asiatiques se sont embarqués de façon assez significative dans le jeu des rankings … […] Il y a même des universités où il y a des postes de managers qui ont été créés justement pour gérer le processus, pour gérer la place des universités dans le fameux classement du Financial Times, pour tenter d'augmenter le score autrement dit. Ça a des effets au niveau … des nouvelles revues. Comment peut-on faire pour lancer une nouvelle revue et faire en sorte qu'elle soit inscrite sur les listes autres que dans « le D ». Comment faire pour augmenter la légitimité d'une revue, pour augmenter le classement de revues quand un gros troupeau [d'enseignants-chercheurs] veut publier à tout prix dans des revues A et délaisse les revues B et C. Alors comment allons-nous faire pour faire en sorte qu'une revue B par exemple devienne A dans un contexte comme ça. Ce n'est pas évident. Ça crée des effets de - au niveau méthodologique - de conformisme. Et si on a que trois, quatre ou cinq revues dans un champ, bien ces revues-là, nécessairement ont leurs propres références épistémologiques, méthodologiques puis elles vont nécessairement favoriser un certain type de recherche. Donc, au niveau diversité, ce qui est en train de se passer, alors ce n'est peut-être pas fameux ». ***(Québec - 46-50 - H - 13)***

Évidemment, il faut se demander ce que pourrait représenter un risque potentiel de déclassement pour une revue classée. Cette « menace » pourrait survenir lorsque cette revue aurait décidé de publier des travaux originaux, hors normes, différents, avec des méthodologies moins (re)connues, des travaux souvent plus innovants, autrement dit moins « conformes » aux standards des classements de revues, ce qui pourrait risquer d'influencer à terme le classement de la revue. Les revues classées sont prises dans un système qui les conduit directement vers le culte de la performance formatée aux dépens de l'originalité et de l'innovation dans la connaissance, ce qui va influencer évidemment le style de travaux que font les enseignants-chercheurs qui veulent publier dans ces revues (Willmott, 2011 ; Walery, 2011 ; Gendron, 2008).

Comme nous l'explique Gendron (2008), les articles originaux et innovateurs ont de fortes chances d'être publiés dans des revues qui n'ont rien à perdre (ou beaucoup moins à perdre puisqu'elles ne sont pas bien classées ou absentes des classements de revues), donc des revues moins bien cotées, et absentes, par exemple, de la liste du classement du Financial

Times. Autrement dit, les chercheurs faisant de la recherche très originale sont nécessairement pénalisés puisqu'ils ne pourront pas publier dans les meilleures revues qui préfèrent éviter ce type de recherche. Dans ce système, les revues classées deviennent la référence et définissent ce qu'on appelle le "*mainstream"* d'une discipline. Elles ne peuvent prendre le risque de s'en écarter au péril de perdre leur place dans le classement des revues :

> « In summary, as performers, researchers do not have a keen interest in challenging orthodoxies in their area and undertaking projects in untamed territories; conforming to established lines of reasoning is likely to be seen as a sensible career strategy or, even worse, the researcher will unquestioningly and routinely carry out conformist projects, assuming that innovative ideas are beyond the order of things in research. Further, in such an environment, high-status journals are unlikely to have strong incentives to innovate in publishing atypical articles given the stakes involved in maintaining their status and ranking. Established lines of thought are therefore likely to remain unchallenged in top journals, thereby contributing to a relative state of intellectual stagnation in the discipline. Briefly stated, the mania surrounding the practice of performance measurement stifles innovation while engendering and/or reinforcing pressures of superficiality and conformity. In this context, one could believe that intellectual innovation is more likely to take place at the periphery of the field, in lower-status journals. However, one should not downplay the pressures generated through a system which does not encourage academics to perform through publishing in peripheral journals. The extent to which innovation takes place in peripheral journals therefore constitutes an open question » (Gendron, 2008: 117)

Le fait de mesurer et d'évaluer la production de la connaissance permet de comparer les gens en fonction de critères mesurables (Gendron, 2008) et de sauver du temps dans le processus (Berry, 2009 ; Walery, 2011 ; Durand et Dameron, 2011).

« Journal lists discriminate quality in a manner that conveys an impression of impartiality and objectivity. But in order to produce a rank order of journals, each list necessarily privileges the particular values enshrined in its own favoured metric. » (Willmott, 2011 : 3).

Ce faisant, il se produit exactement la même chose que dans le cas des classements internationaux entre les établissements d'enseignement supérieur. Il se crée une hiérarchie entre les chercheurs qui n'est pas nécessairement la meilleure manière de nourrir la connaissance puisque dans cette dynamique les gens imitent le comportement de ceux qui "réussissent" en fonction des critères d'évaluation sans prendre la peine de les remettre en question. D'ailleurs, comme nous l'explique Berry (2009) aux États-Unis et ailleurs, on

conseille aux jeunes enseignants-chercheurs de ne pas trop prendre de risque et de rester dans la recherche *mainstream* (et si possible quantitative) afin de maximiser leurs chances de publier dans les meilleures revues et d'obtenir leur permanence (*tenure) (*Wallery, 2011 ; Thiétart, 2009 ; Berry, 2009 ; Nord, 1995). Toutefois, cette habitude de « vouloir plaire » et d'être « récompensé » par le système d'évaluation semble ne plus quitter l'individu même après avoir obtenu son agrégation (Faria et Montero, 2008 ; Carmichael, 1988) :

> « Tous ne se conforment certes pas à la norme commune : certains, à l'ego fort, mènent des travaux hors normes avant la tenure. C'est une stratégie à haut risque qui peut faire gagner le jackpot ou conduire au désastre, et l'on recommande aux jeunes d'innover plutôt après la tenure. Mais lorsqu'on enlève un moule auquel on s'est longtemps conformé, on en garde souvent la forme. De plus, d'autres enjeux après la tenure poussent à ne pas trop s'écarter des normes : toute publication dans une revue cotée permet de renégocier son salaire ou sa promotion (Berry, 2009 : 237).

Extrait :

« Ce qui est difficile avec la tenure, c'est encore une fois, c'est ... noir ou blanc. Donc si pour une raison ou une autre, on a un mauvais arbitre qui arrive et qui dit non aux papiers qui feraient peut-être la différence, tout à coup on parle de rester à devoir changer de métier, vous chercher une autre université, ce qui peut de temps en temps être difficile si on a un conjoint qui travaille. Donc si ce noir et blanc c'est vraiment… Après, une fois qu'on a la tenure, oui, ça, c'est… C'est justement, le bénéfice de la tenure, c'est que ça permet de prendre des risques et de s'avancer dans des projets qui ne vont pas forcément rendre quelque chose, mais le fait de pouvoir le faire en sachant que si ça se passe mal, il y a toujours l'opportunité de continuer. […] On voit souvent que des professeurs juniors prennent moins de risques… et essayer de faire du volume de papier sur un certain projet de façon à essayer d'assurer la tenure. C'est un phénomène qu'on a remarqué » ***(Québec - 26-30 - H – 6)***

Certains auteurs (Faria et Montero, 2008 ; Carmichael, 1988) se sont d'ailleurs posé la question de savoir quel était l'avantage de la permanence (*tenure*). Faria et Montero (2008) expliquent que la période de probation (la *tenure-track*) avant l'obtention de la permanence sert avant tout aux enseignants-chercheurs à prendre l'habitude de faire de la recherche et d'intégrer la culture du métier. Ils utilisent l'expression *academic habits* que l'on peut traduire par « habitudes académiques ». Nous pourrions aussi parler d'habitus au sens donné par Bourdieu.

> « Academic habits are the working habits a person develops in order to achieve the required standards of academic excellence, which ultimately

> lead to tenure. These working habits depend on several factors including hard work, dedication, perseverance, collegiality, intellectual honesty, creativity and personality, to cite a few » (Faria et Montero, 2008: 371).

Faria et Montero (2008) sont donc arrivés à la conclusion que ces habitudes académiques une fois intériorisées par l'enseignant-chercheur qui obtient sa permanence permettent de maintenir ses « bonnes » habitudes dans le futur, même si la motivation de la permanence (*tenure*) n'est plus présente. Nous pourrions aussi ajouter que le regard des autres joue un rôle important puisqu'il est difficile de travailler et d'être respecté dans un département qui accorde beaucoup d'importance à la recherche si on n'en fait pas.

Extrait *:*

« S'il existe une pression, elle n'est pas contractuelle comme je vous l'ai dit puisqu'il y a un grand flou, mais il existe une pression latérale par les pairs dans la mesure où, il se trouve qu'on a une bonne équipe et que donc on a des individus qui ont publié dans des « journals » de rang A. Et donc fatalement quand on sait que ses collègues ont publié dans des « journals », des journaux, de rang A, ça crée une certaine émulation pour dire les choses positivement. Certains stressent … ceux qui n'arrivent pas à se mettre finalement dans ce même rythme ou dans cette même mouvance. Donc oui, il y a une pression, mais elle est à la limite auto administrée par chacun puisse que contractuellement il n'y a rien de tel qui est spécifié clairement » ***(Québec - 36-40 - F – 4).***

Pour Carmichael (1988), la permanence aurait une autre explication. C'est un moyen utilisé par les enseignants-chercheurs plus expérimentés et souvent moins productifs en recherche afin de protéger leur emploi pour éviter ce qui se produit dans le sport professionnel où les athlètes les plus âgés et moins performants sont immédiatement remplacés par des jeunes plus habiles et au courant du développement des dernières techniques dans le sport (ou dans le monde de la publication pour les enseignants-chercheurs). Dans le monde du sport, les plus expérimentés et moins performants n'ont aucun pouvoir de décision puisque c'est une tierce personne (un club de sport, les propriétaires d'une équipe, etc.) qui décide qui doit rester dans l'équipe et qui doit la quitter tandis que dans les universités et les écoles de gestion cette décision revient aux seniors et non à une tierce partie, ce qui leur assure un pouvoir supplémentaire – incarné par la *tenure* - qu'ils utilisent pour protéger leur emploi. Carmichael (1988) défend cette idée, en soulignant que ce sont très souvent des seniors qui établissent les critères de la permanence en plus d'être responsables de l'évaluation du dossier des aspirants. Faria et Montero (2008) soutiennent qu'un des arguments en faveur de la permanence est la liberté académique accordée aux

chercheurs afin qu'ils entreprennent des recherches avec des résultats incertains, donc à un taux de risque plus élevé; ce qui représente l'un des rôles fondamentaux de l'université :

> « One of the most important roles of the university in society is the encouragement of research that would not otherwise take place in the private sector. This includes the production of scientific and technical knowledge that cannot be appropriated as well as knowledge that would never be of value to firms in the private sector, such as that produced by research into literature, philosophy, pure mathematics, and public policy » (Carmichael, 1988: 455)

Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut avec les classements des revues et des classements internationaux des établissements, ce luxe de la recherche universitaire « risquée » ou « originale » tend à disparaitre avec la pression à la publication et les classements de revues mis en place. Désormais, faire de la recherche qui sort du modèle standard – du *mainstream* – peut être risqué pour la progression du chercheur dans la carrière et cela même s'il a déjà obtenu sa permanence. En plus, choisir de faire de la recherche non standard implique souvent de renoncer aux primes salariales associées aux meilleures revues que ses collègues qui s'inscrivent dans une pensée dominante obtiennent lorsqu'ils publient dans les revues les plus cotées. Tout cela finit par ralentir la progression de l'enseignant-chercheur. Bref, faire de la recherche très originale ou atypique risque de diminuer le capital scientifique d'un enseignant-chercheur même si on lui garantit son emploi avec la permanence (Willmott, 2011 ; Berry, 2009 ; Gendron, 2008).

Cette normalisation dans la production de nouvelles connaissances entraîne une forte pression sur les jeunes enseignants-chercheurs qui doivent en intérioriser les principes et éloigne les chercheurs de leurs aspirations initiales : créer un savoir original à l'instar de ceux qui par le passé ont eu une influence sur l'évolution de leur discipline. On peut constater toute la force d'inertie qu'un tel système d'évaluation peut avoir sur les individus atypiques ou « déviants ». Toutefois, les chercheurs qui ont un réel impact demeurent ceux qui « osent » prendre des risques et amener une partie des chercheurs à revoir leur façon de faire et de penser un objet (Berry, 2009).

> « One of the primary ways in which scientists construct reputation is by producing and publishing papers that display work that is perceived to be novel, original and innovative, that is to say, different in significant respects from the work that belongs to their field's main corpus of knowledge. However, innovation is not unconstrained given that publication in

> academic journals fundamentally depends on convincing powerful others (especially journal editors and reviewers) of the quality and contribution of submitted manuscripts. The degree of innovation in a scientific field is therefore restricted by the necessity of showing how new contributions to knowledge fit in with the extant corpus of knowledge. Conformity is therefore another key feature of knowledge production » (Gendron, 2008 : 107).

Évidemment, comme nous l'avons déjà mentionné, la force du système d'évaluation mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion est en grande partie insufflée par le contexte « international » de la concurrence. La volonté des institutions de se distinguer dans les classements nationaux ou internationaux leur demande de changer certaines pratiques en encourageant celles qui permettent d'améliorer leur classement et à décourager les pratiques qui pourraient avoir un impact négatif sur celui-ci. Les récompenses pour les enseignants-chercheurs sont donc souvent proportionnelles à l'importance des revues dans lesquelles ils publient, ils ont donc intérêt à ne pas prendre de « risques » (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008). Ce faisant, tout papier original et hors-norme risque d'être uniquement refusé par les meilleures revues rendues insensibles à toute déviance de leur "success story" préférant rester sur le chemin tracé plutôt que de continuellement en créer de nouveau et risquer de perdre leurs cotes de confiance de la part du FT (Willmott, 2011 ; Berry, 2009 ; Gendron, 2008). Et cela se fait aux dépens de la communauté de chercheurs, du chercheur lui-même qui n'est plus aussi libre de "créer" et d'être original au risque d'enliser sa carrière, etc.

> « 'Risky' behaviour on the part of researchers writing unorthodox papers, and on the part of journals accepting to publish such papers, is less likely to be sustained in such an environment. Paradoxically, excessive emphases on performance measurement and journal rankings may thus translate into intellectual stagnation. Perhaps the key contribution of this paper is to point out that the constitution of academic performers is a serious stake from the viewpoint of academia and society. (...). The spread of superficiality in academia ensuing from the influence of performance measurement may therefore ironically translate into a strengthening of research legitimacy » (Gendron, 2008: 119-120).

Walery (2011) explique que très souvent la connaissance fait de grands sauts par des travaux hors norme – « de la recherche orpheline » qui n'appartient pas au courant de pensée dominant. Comment faire pour sortir d'un système où les systèmes d'évaluation, classements des revues et classements des établissements sont tous intimement liés ? « Les chercheurs

savent tous que, bien souvent, les progrès les plus décisifs sont le fruit de « recherches orphelines » que le régime d'évaluation quantitative, par nature, ignore. » (Wallery, 2011 : 92). Vouloir trop standardiser la production de la connaissance risque de décourager les chercheurs créatifs qui préféreront tout simplement entreprendre une autre carrière. L'enseignant-chercheur qui « respectera » les règles aura droit à une carrière remplie de promotions et de subventions pour ses recherches « standards », tandis que le chercheur original, innovateur et créatif se retrouvera souvent marginalisé, voire ostracisé par le système de publication international.

Peut-être devrions-nous envisager à encourager davantage les enseignants-chercheurs à créer de nouvelles idées avec moins de contraintes pour leurs promotions ? À permettre aux chercheurs plus créatifs de sortir des sentiers battus. D'ailleurs, une des caractéristiques importantes des artistes et des innovateurs dans tous les domaines est qu'ils aiment vivre en dehors des conventions et des chemins battus (Pitcher, 1995). Ils aiment aller à contre-courant, ce qui évidemment demande une énergie mentale très particulière. Patricia Pitcher (1995), dans son livre *Artistes, artisans et technocrates*, a remarqué que les leaders et gestionnaires créatifs étaient plus sujets aux dépressions nerveuses. Ceci pourrait s'expliquer par cette dépense d'énergie psychique qu'ils utilisent dans le but de ne pas suivre les autres à travers les conventions déjà fabriquées à l'avance. Il faut comprendre que la société transmet des conventions qui nous habituent en quelque sorte à penser d'une certaine manière, dites rationnelles ou logiques. Choisir délibérément une position et des comportements anticonformistes exige donc un effort supplémentaire et considérable, mais cela peut en valoir la peine. Il suffit de penser à toutes les formes d'art : la musique, la littérature, la peinture, etc. pour vite réaliser que l'art enferme une grande partie du génie de l'humanité depuis déjà des millénaires : « La société dépend de la vision de l'artiste; il nous force, souvent à contrecœur, à changer nos façons de voir. Sa vision émane non pas d'un besoin conscient de rébellion, mais de son caractère. Il est sensible au monde extérieur et intérieur; il vit, de façon précaire, à la frontière des deux » (Pitcher, 1995 : 19).

Le créateur en recherche et dans tous les aspects de la vie est celui qui ouvre l'humanité sur de nouvelles possibilités. Ces nouvelles dimensions peuvent transformer complètement nos conceptions de la vie, de la connaissance, d'une discipline, etc. Il suffit de penser à l'invention du feu, de l'imprimerie, de l'électricité et bien sûr de l'informatique.

Chaque fois, le créateur bouleverse ses semblables. Le génie créateur pense et réfléchit comme les autres, mais réussit à comprendre et à mettre le doigt sur les dynamiques entre les différents « blocs » disciplinaires ou conceptuels qui fragmentent l'unité du Monde : « La démarche artistique est une tentative de construire un nouveau foyer intellectuel, un nouvel ordre adapté aux facultés grandissantes de l'homme, elle doit rompre avec le passé et dégager de nouvelles formes du chaos » (Pitcher, 1995 : 17).

Aujourd'hui, la fascination à l'égard des classements des revues et des établissements d'enseignement supérieur l'emporte sur l'idée même d'une production de la connaissance « créative » et innovante (Frost et Taylor, 1995). Pour l'instant, le message est clair : il faut jouer le jeu du conformisme pour augmenter nos chances de survivre dans cette jungle académique (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008). Mais cette importance accordée aux publications ne prend pas toujours en compte l'augmentation de la concurrence entre les chercheurs. Par exemple, de nos jours, l'Inde et la Chine font exploser les demandes pour les revues anglo-saxonnes rendant ainsi cette « pression à la publication » encore plus risquée et imprévisible, tout en demeurant intrinsèquement liée au système de promotion (Durand et Dameron, 2011 ; Nord, 1995). Ainsi, même si l'offre d'articles augmente, la demande d'articles de la part des revues stagne, créant ainsi un goulot d'étranglement dans le système. Or, la réputation des institutions et des individus étant basée sur les publications dans un système où les revues deviennent de plus en plus difficiles d'accès conduit ce système vers une impasse. Les enseignants-chercheurs devront donc redoubler d'efforts afin de réussir à publier, ce qui risque de diminuer leur temps disponible dédié à l'enseignement et aux tâches administratives, tout ceci se faisant aux dépens de leur institution (Gendron, 2011).

Extrait :

« Alors, je pense qu'à un moment, le jeu va se stabiliser […]. Il va se stabiliser pour savoir qui sera au niveau mondial, au niveau régional, au niveau national, quoi… Sur la recherche, moi je ne vois pas comment on va pouvoir continuer comme ça longtemps parce que … Academic Management Journal, ils reçoivent 1200 soumissions par an, ils publient 60 papiers. Donc, fixer comme objectif aux gens qui vont publier dans des revues comme ça, bon, je veux dire, c'est complètement déraisonnable. Quand on additionne les demandes qui sont faites aux profs et toutes les institutions sur les publications et puis la place qu'il y a dans les revues, on doit excéder, je ne sais pas, d'un facteur 10 ou d'un facteur 100… Alors, qu'est-ce qu'on va faire, on fait peser pression monstre sur les gens. Ceux qui ne vont pas y arriver, ça va donner quoi, on va les foutre dehors. Il va y en avoir… Ils vont partir, ils vont aller ailleurs, mais il va quand même y avoir un

moment, bon, on va s'apercevoir qu'il n'y a pas assez de place pour tout le monde dans ces revues. Donc, il va falloir baisser les exigences. Bon, il faudra faire face à cette critique quand même sur la pertinence des recherches. Donc, je pense qu'il va y avoir d'autres modèles de la production du savoir qui vont émerger selon les institutions, selon les profs, bon bref, ça va se redistribuer parce que là on est quand même dans un système qui n'est pas raisonnable… » ***(France - École - 51-55 - H – 26)***

L'évaluation individuelle détruit le collectif et la solidarité

On peut donc s'inquiéter de l'avenir des établissements d'enseignement dans un système qui valorise presqu'exclusivement une seule des trois dimensions du métier. La recherche étant la dimension souvent la plus « individuelle » du métier, les institutions, en basant la progression de leurs enseignants-chercheurs uniquement sur celle-ci, risque de détruire en partie le collectif et la solidarité. Pourtant, l'enseignement et les tâches administratives, malgré ce système de publication et d'évaluation, demeurent essentiels au bon fonctionnement de l'institution d'enseignement (Eraly, 2011). Ainsi, comme l'explique Dejours, 2003 : 48) :

> « L'évaluation individualisée génère, en effet, des conduites de concurrence généralisée entre travailleurs qui vont jusqu'aux conduites déloyales. Le résultat le plus tangible de ces nouvelles méthodes d'évaluation est la déconstruction des solidarités, des loyautés, de la confiance et de la conviction dans le travail ».

D'ailleurs, Courpasson et Guédri (2007) parlent d'une « ultracompétivité » entre les enseignants-chercheurs.

Extraits :

« Oui. Oui. Oui, parce qu'aujourd'hui, on est dans une logique très individualiste puisqu'on est évalué individuellement […] Donc c'est un système qui pousse à l'individualisme. Et ce n'est pas un système qui pousse à la qualité collective… Forcément. Donc, moi, je trouve qu'il y a une poussée de l'individualisme dans le métier qui est extrêmement forte ». **(France - Université - 51-55 - F – 31)**

« Oui, il y a eu beaucoup de changements et le changement, il est surtout très récent - je dirais les cinq dernières années […]. C'est beaucoup plus… beaucoup plus d'individualisme, puisque évidemment tout le monde est avec sa recherche d'étoiles et donc à essayer de réseauter avec des profs canadiens ou américains

> *ou je-ne-sais-quoi pour absolument paraître dans ces revues étoilées. Et du coup, moins de partage entre collègues parce qu'on va essayer forcément de trouver des gens qui entre guillemets sont soi-disant beaucoup plus… Enfin meilleurs en recherche tout ça parce qu'ils publient dans des revues américaines. Et forcément qu'ils y arrivent parce qu'ils ont des codes. Nous, on est Français, on n'a pas les codes américains. Ce n'est pas, on n'est pas rentré dans cette logique-là, donc il va nous falloir du temps. Franchement, on est loin d'être moins bons que les chercheurs américains. Mais bon, voilà quoi ! »* ***(France - Université - 41-45 - F - 15)***

Selon Courpasson et Guédri (2007 : 175) : « La production collective de recherche est faible en France. Elle est largement entravée par l'obligation de gérer des carrières de façon individuelle ("Faire la différence") ». Un bon chercheur est celui qui sait se distinguer des autres. Il doit donc essayer de s'isoler dans un « *gap* théorique »[33] afin d'y être associé, ce qui lui permettra de bâtir sa carrière sur ce « *gap* théorique » qui deviendra son petit « territoire/ îlot » théorique. Nous pourrions nous demander pourquoi ce ne serait pas le rôle plutôt d'un laboratoire regrouperant un ensemble d'individus qui s'occuperait de travailler collectivementsur ce « gap théorique »; cette ultra compétitivité pourrait alors se transformer en collaboration entre les membres d'une équipe et permettrait de mettre davantage l'accent sur le collectif et la solidarité. Cela rendrait également beaucoup plus agréable le travail d'enseignant-chercheur qui, très souvent, reste un travail solitaire.

> *« **[Question : Sur quoi est basée l'évaluation?]** Sur rien. Sur rien. L'ego, c'est toujours l'ego, mais c'est à peu près tout parce que les gens qui ne publient pas, il leur arrive quoi : rien. Les gens qui font mal leur cours, qu'est-ce qui leur arrive : rien ».* ***(France - Université - 41-45 - H – 15)***

Pour l'instant, « le faible nombre de véritables équipes ou laboratoires cohésifs est un signe dangereux d'éparpillement, de même que la concurrence exacerbée entre institutions en matière de production de docteurs, et les signes concomitants d'appauvrissement des filières recherche à l'université. » (Courpasson et Guédri, 2007 : 175-176). Mais comment ceci est réellement vécu par les enseignants-chercheurs au quotidien dans les établissements d'enseignement ? Nous avons obtenu une réponse d'un enseignant-chercheur qui nous semble particulièrement éloquente. Nous lui demandions si elle avait constaté des

[33] Avenier (2009) parle de « vide théorique ». D'autres de « trou » dans la littérature.

changements. Elle orienta d'elle-même sa réponse vers l'évolution du climat de travail depuis 2005 où l'individualisme ne cesse de gagner du terrain :

> ***Extrait :***
>
> *« Ah oui, énorme. En fait, c'est pour ça que je m'étais tellement accrochée parce que quand j'étais attachée temporaire d'enseignement, donc ATER à l'université… C'était extrêmement sympa. Déjà, il y avait une équipe. Tout le monde était là. Mais on avait des beaux bureaux. Avec des ordinateurs à écran plat, téléphone, des secrétaires. […]. Et donc, on faisait nos cours, à midi on se retrouvait. On mangeait ensemble. On parlait de nos projets. Le problème c'est que du coup la recherche il y en avait pas beaucoup. […]. Mais à l'époque, en 2005, c'était… Il n'y avait pas [de] chercheurs publiants/ non publiants. À partir du moment qu'il y a eu cette notion de publiant/ non publiant, les non-publiants sont devenus un peu les moutons noirs dans certaines universités. Donc il y a une pression vraiment à la publication. Donc ça, déjà, ça a tout changé. Parce qu'au lieu d'aller manger avec les collègues et faire de l'administratif. Tout le monde reste chez soi à essayer d'écrire ses papiers parce qu'il n'y a pas de secret : on bosse quand même mieux tout seul, voilà. Et puis, on se voit uniquement pour compiler nos parties quand on fait des articles ensemble. Finalement, j'écris avec une amie un article. Elle ne veut carrément pas qu'on se voie. On compile nos parties. J'ai dit : écoute non, moi, je préfère qu'on passe quelques heures au moins à uniformiser l'article. Mais, faut voir… Enfin, voilà. Maintenant, c'est devenu ça. Donc, publiant/non publiant ça a énormément changé de choses ».* **(France - Université - 41-45 - F – 11)**

Les injonctions institutionnelles via le système d'évaluation cadrent les actions dans un champ d'activité. Elles jouent aussi un rôle d'outils puissants d'appartenance au métier puisque nécessairement pour pouvoir continuer à pratiquer l'enseignement et la recherche dans un établissement d'enseignement supérieur en gestion, il faut avoir fait ses preuves vis-à-vis des critères d'évaluation. C'est une fois que la *tenure* ou la permanence est obtenue, que nous pouvons dire que nous faisons partie d'une communauté scientifique de recherche nationale et internationale. D'autant plus que le jugement d'évaluation est posé par les pairs de la profession :

> « Finalement reconnaître la conformité de travail avec les règles de l'art, permet à celui qui bénéficie de cette reconnaissance de son travail de la rapatrier ensuite dans un registre très important pour l'identité, celui de l'appartenance. Dire à quelqu'un qu'il respecte les règles de l'art, c'est lui dire en même temps qu'il fait partie du métier, d'une communauté d'appartenance, d'une communauté de métier ou même, de façon plus modeste, qu'il fait partie d'un collectif. L'appartenance, c'est finalement la conjuration de la solitude » (Dejours, 2003 : 62)

Extrait :

« Je dirais qu'au fait c'est qui a beaucoup changé, c'est l'autonomie des universités … Mais en tout cas, moi, c'est peut-être comme ça que je le vis. Moi, ma perception de ce qui change, c'est que on se réapproprie… Alors, à la fois c'est une contrainte énorme ce qui nous est demandé parce que on doit en permanence mettre en place des processus pour s'évaluer, évaluer, évaluer… On passe notre temps… Enfin, c'est vrai qu'on passe beaucoup de temps à évaluer. Mais en même temps, moi ça m'a donné. Ça m'a fait prendre conscience du fait que si on voulait défendre une certaine… Promouvoir une vision de l'université, de l'enseignement supérieur. Ça dépendait aussi de nous. Parce que l'université est gérée par les universitaires. Et aussi des universitaires laissaient courir l'organisation en laissant une centralisation de la gestion des universités. […] Et que du coup se réappropriait l'université. Se réinvestir, s'investir dans ce collectif pour construire l'université telle qu'on la voit ou telle qu'on la souhaite. Ça dépend aussi de nous. Voilà. Et qu'on ne peut pas être… universitaire et souvent comme un être solitaire et indépendant et individualiste. Et peut-être que là, ça nous a donné un coup de pied. Un coup de pied pour qu'on se prenne en main collectivement. Alors c'est peut-être propre à mon université, on n'est pas une trop grosse équipe. Du coup, les enjeux y sont beaucoup plus lourds […]. Et du coup une charge et donc on se rend compte qu'on a intérêt à être dans le collectif parce que sinon on meurt tous quoi. Enfin, on n'a plus… On n'en peut plus. […]. Il faut mettre en place une dynamique collective pour que ça fonctionne ». ***(France - Université - 41-45 - F – 12)***

Les enseignants-chercheurs répondent aux critères « individuellement » et ont tendance à perdre le sens du collectif et le sens de toute cette pression à la publication. Ainsi, ils ont tendance à ne penser qu'à leur carrière « individuelle » et à publier pour ajouter une ligne de plus dans leur CV (Deetz, 1995 ; Courpasson et Guédri, 2007). En fait, avec l'évaluation individuelle, ce qui semble surtout intéresser les enseignants-chercheurs, c'est de répondre aux attentes du système sans trop se demander quel en est le résultat pour l'établissement d'enseignement, leurs étudiants et leurs collègues. Dans les comportements observables chez les enseignants-chercheurs, nous constatons très peu de différences par rapport aux autres professions ayant un système d'évaluation de la performance/productivité similaire : « l'intensification des nouvelles méthodes d'évaluation individualisées contribue, je crois, à dégrader les relations de solidarité et d'entraide au profit de la concurrence et de la méfiance entre ceux qui travaillent » (Dejours, 2003 : 65). Il faudrait relier la recherche avec toutes les dimensions du métier et même avec le monde des affaires afin de « désindividualiser » les publications, comme le suggère l'enseignant-chercheur dans l'extrait ci-dessous :

Extrait :

« En fait, il faut se demander pourquoi on fait tout ça. Il faut que la recherche, ça ne soit pas une fin en soi, il faut que ce soit un moyen de réaliser notre mission. Notre mission c'est de former des gens. Ce qu'on aime c'est qu'une recherche… Quand un prof fait une recherche sur le sujet qui est pertinent… ça ne suffit pas que lui trouve que ce soit pertinent. Il faut que ce soit le milieu [les praticiens] qui trouve ça pertinent. Ça veut dire qu'il va pouvoir y avoir un transfert immédiat entre lui et l'entreprise sous forme de rapports de recherche. Ensuite, on souhaite à ce qu'il publie parce qu'on veut qu'il soit reconnu d'un point de vue académique, mais il n'a pas fini son travail encore. Il faut qu'on l'encourage à écrire un article dans une revue professionnelle. On l'encourage à amener sa recherche d'une quelconque manière en classe. Et si possible à soutenir de la formation continue avec ça » ***(Québec - 51-55 - F – 22)****.*

Éthos professoral : l'effet compensatoire

Dans l'évaluation des enseignants-chercheurs, la recherche est la dimension qui possède le plus grand poids symbolique et réel et qui rapporte le plus à la carrière individuelle. Pour progresser dans la carrière d'enseignant-chercheur (ex. : promotions, changements de classe de professeur, etc.), le fait de s'impliquer dans les tâches administratives réduit d'autant le temps de recherche et diminue les chances d'obtenir une très bonne évaluation puisque celle-ci se concentre surtout sur la productivité en recherche. On pourrait donc dire que s'investir dans le collectif – dans le système actuel – nuit à l'individu. Alors, comment expliquer que les cours et les tâches administratives sont généralement bien faits ?

Extrait :

*« Je suis pour qu'on ait en interne plus de différenciation des gens en fonction de l'implication au travail, ça oui. Et je ne vais pas défendre … des gens qui ne bossent pas. Inversement, il y a des gens qui bossent comme des malades à l'université. Il y a des gens qui bossent 60-70 heures par semaine pour les mêmes salaires et les mêmes promotions de carrière que le gars qui a bossé deux heures par semaine. Et c'est pas normal ! Moi, je connais des gens qui sont dévoués à l'université … à leur formation, mais c'est fou, quoi. C'est irrationnel parce qu'ils n'ont même pas de retours. C'est un attachement affectif. C'est un attachement… Il y a des gens qui travaillent beaucoup. Si donc il y a des gens qui ont travaillé énormément, ça va compenser le fait que les gens travaillent très peu. Et moi, je suis pour qu'on sanctionne les gens qui travaillent très peu et je suis pour qu'on récompense ceux qui travaillent le mieux et plus. Et je suis pour qu'on rentre dans ce genre de système. Et je suis pour la sanction parce qu'on a beau dire ce qu'on veut, le système de primes et sanctions, ça marche quoi ». (****France - Université - 41-45 - H - 20)***

Nous aurions pu commencer cette section de la thèse en nous demandant: pourquoi les enseignants-chercheurs choisissent-ils de s'impliquer dans les cours (exemple, amélioration ou création d'un cours) et les tâches administratives même si cela ne fait pas partie du travail « prescrit » par les universités françaises[34]. Comment dans ces conditions le système d'enseignement supérieur peut-il perdurer ? La réponse, c'est l'éthos professionnel.

Ce comportement « non-opportuniste » que plusieurs (mais pas tous) enseignants-chercheurs partagent est comparable à une éthique personnelle ou à une conscience professionnelle visant à préserver le collectif. Cette éthique du travail bien fait se combine à l'envie de s'investir dans son établissement d'enseignement en participant à sa gestion ou au développement pédagogique (nouveaux programmes, cours, etc.). D'une certaine manière, l'éthos professoral est semblable à l'éthos des informaticiens participant à un projet de logiciel libre (Himanen, 2001), c'est-à-dire que les gens ne reçoivent pas de rémunération pour ce qu'ils font, pourtant ils s'impliquent autant ou même davantage parce qu'ils y croient et considèrent que cela en vaut la peine. C'est comparable à la situation que vivent les enseignants-chercheurs s'impliquant dans toutes les dimensions du métier d'enseignant-chercheur qui le font par conscience professionnelle.

> « La réponse tient à la conjugaison d'éléments particuliers. Des professeurs dérivent de l'enseignement une satisfaction directe ou encore, conscience professionnelle oblige, le sentiment du devoir accompli. D'autres connaissent très bien les liens de complémentarité entre la recherche et l'enseignement, mais surtout aux niveaux plus avancés. Ils savent aussi que le financement des universités dépend des étudiants ; mais ils sont parfois plus incités à les admettre qu'à les former. Enfin, si le poids attaché à l'enseignement dans les évaluations est faible, c'est qu'il est difficile de bien l'évaluer; le professeur doit se garder d'une performance si désastreuse qu'elle permette de poser avec confiance un verdict négatif. Le poids attaché à la recherche a de multiples conséquences. Alors que la base de financement de l'université est principalement l'enseignement, les professeurs sont surtout évalués à partir de la recherche. Ce paradoxe est une source de tension. » (Lemelin, 1998 : 408-409).

[34] Nous rappelons que dans les écoles de commerce et les universités du Québec, s'impliquer dans diverses tâches administratives liées à l'institution est considéré dans l'évaluation des enseignants-chercheurs. Bien que celles-ci ne vaillent pas autant de « points » que la recherche. Au Québec, on nous a expliqué que l'évaluation était souvent modulée différemment en fonction de la progression de l'individu évalué durant sa carrière. Le modèle général est la recherche qui est la principale tâche en début de carrière et les tâches administratives sont normalement exécutées par les membres plus expérimentés. Ainsi, le poids des différentes dimensions dans l'évaluation du métier d'enseignant-chercheur au Québec tend à changer avec les années d'expérience de l'enseignant-chercheur.

En dépit des lacunes du système d'évaluation, les enseignants-chercheurs vont chercher à corriger le système en faisant davantage que ce qui est demandé par principe ou par devoir d'où l'idée d'éthos professoral. Cette situation-là va à l'encontre des idées reçues par rapport à la logique économique de base. Selon cette logique, les gens devraient faire uniquement ce qui les avantage. Malgré une évaluation qui encourage les comportements individualistes au détriment du collectif, on constate que les enseignants-chercheurs sont intéressés de prendre la responsabilité de programmes ou de départements et de bien faire leurs cours. Il est vrai qu'il y a souvent des récompenses monétaires pour les enseignants-chercheurs qui occupent d'importantes charges administratives, mais cela ne compensera jamais la diminution de la productivité scientifique en termes de publications pour la carrière d'un individu et sa notoriété au niveau national et international. C'est comme si les enseignants-chercheurs recherchaient de façon naturelle une forme de diversité dans leur travail ou au moins la possibilité de choisir et de mélanger différentes dimensions du métier par conscience professionnelle.

Dans les universités françaises (mais aussi dans une moindre mesure dans les écoles de commerce et les universités québécoises), ceux qui s'investissent beaucoup dans les tâches administratives et l'enseignement font donc une certaine forme de bénévolat. Néanmoins, ils développent - à l'interne seulement - du capital symbolique, mais la recherche pèse tellement dans le capital symbolique d'un enseignant-chercheur que cela n'est probablement pas suffisant pour expliquer ce choix. Il y a donc certainement plus de don de soi de la part de l'enseignant-chercheur que de reconnaissance de la part de l'institution ou des collègues. Mais une chose est certaine, comme l'explique Eraly (2011 : 31), il existe un « déficit de reconnaissance » de la part de l'institution vis-à-vis de l'implication des enseignants-chercheurs dans les tâches administrative et les cours :

> « Qui nourrit des ambitions de carrière doit donc apprendre à se protéger. Signe d'une pathologie organisationnelle : il faut résister à l'institution pour réussir dans l'institution. L'excès d'altruisme et de loyauté est en tout cas fortement déconseillé. Quant aux tâches de gestion qui forment le quotidien des professeurs impliqués dans leur institution, puisqu'elles ne comptent pour rien dans les évaluations scientifiques, comment éviter qu'elles ne génèrent une frustration permanente, parfois une exaspération à la faveur de la complexification des règles et des procédures ? Ce n'est pas assez que l'institution néglige de valoriser les tâches de gestion, elle ne cesse simultanément d'en accroitre le volume » (Eraly, 2011 : 29).

Les accréditations et les classements internationaux à la base de « l'effet Goncourt »

Les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en France et au Québec expliquent souvent que le système de publication actuel qui encourage fortement les publications dans les revues classées et anglo-saxonnes découle de l'importance que les établissements accordent aux classements internationaux et aux accréditations. Ainsi on publie dans le but de « créer » de la qualité et de répondre aux exigences des agences d'accréditations et des classements. Champagne (2003 : 7) parle de ce phénomène comme « l'effet prix Goncourt », c'est-à-dire qu'au départ le prix de littérature avait été créé pour récompenser des auteurs qui se distinguaient par leur talent. Aujourd'hui, les gens écrivent à la « mode Goncourt » pour augmenter leurs chances de l'obtenir. Ainsi, ils ne recherchent plus à innover et à prendre des risques. Ils écrivent, selon un style « Goncourt » formaté, c'est comme si le prix Goncourt devenait plus important que le roman qu'écrivent les auteurs.

> « La question de fond n'est pas l'évaluation de la qualité, mais l'obtention des certifications et des labellisations, ce qui est toute autre chose. C'est ainsi qu'à l'évaluation de la qualité s'est peu à peu substituée la démarche dite de 'qualité totale', c'est-à-dire un dispositif qui place le résultat avant le travail et non pas après ce dernier. De sorte que la qualité totale ne renvoie plus du tout à l'évaluation de la qualité. Elle se transforme en prescription » (Dejours, 2003 : 38).

Ainsi avec les classements des établissements et les accréditations, les diverses dimensions du métier d'enseignant-chercheur deviennent des prescriptions. Autrement dit, l'évaluation de la qualité vise à évaluer l'effort de l'institution à être bien classée ou à obtenir une accréditation. Publier dans les revues classées devient une injonction institutionnelle. Et c'est assez pernicieux comme « système », car bien souvent pour publier dans les meilleures revues, les enseignants-chercheurs doivent adapter leurs recherches au « format » des revues. Cette standardisation des établissements d'enseignement, du métier et de la recherche détruit en partie le sens profond de la recherche qui devrait – dans son sens le plus pur – viser à accroitre la connaissance et aussi à encourager les chercheurs à dialoguer entre eux de l'intérêt de leurs recherches. Néanmoins, tout tend vers une « prescription » où la recherche devient un « outil » d'avancement pour le chercheur et l'établissement. La recherche répond avant tout à l'évaluation - aux injonctions institutionnelles - qui elle-même découle de la volonté d'une institution de bien se faire classer et d'augmenter ses chances d'obtenir une accréditation. Les institutions d'enseignement encouragent donc les enseignants-chercheurs à

publier dans les revues qui rapportent le plus de « points », les revues classées dans la liste du Financial Times (ou une autre liste reconnue).

> ***Extrait :***
>
> *« Et juste par rapport à l'évaluation. Pourquoi je dis qu'on a beaucoup d'évaluations parce que c'est juste que c'est devenu… Il ne faut pas que ça devienne un enjeu en fait l'évaluation. Enfin, il ne faut pas que ça devienne plutôt, comment dire, le moteur. Ça doit être le prétexte pour s'interroger sur notre manière de fonctionner, mais ça ne doit pas être l'objectif. Le problème, c'est qu'il y en a qui ont mis ça comme objectif. […]. Notre labo est évalué B, il faut qu'on le fasse passer en A. Certes, c'est un objectif de devenir A. On va mettre tout ce qu'il faut, mais c'est pour moi… Il faut mettre en place des moyens pour que les gens aient envie de faire de la recherche. Ce n'est pas, l'objectif ce n'est pas par exemple d'enlever tous les non publiants pour qu'on remonte nos rapports, nos ratios et qu'on arrive à A. Ce qui compte c'est qu'on est en train de mettre les moyens pour stimuler nos collègues et travailler en équipe, à monter des projets, etc. Essayer de rattraper ceux qui sont un peu en perdition. De faire en sorte que l'ensemble des chercheurs, il y aura toujours des gens un peu à la marge, ça on ne peut pas grand-chose, mais d'essayer que globalement, l'ensemble arrive à ce qu'on arrive à A. Voilà. […]. D'abord, réfléchissons sur ce qu'on a envie de faire ensemble, sur ce qu'on est capable de faire, etc. ».* ***(France - Université - 41-45 - F – 12)***

Ainsi un laboratoire de recherche a donc le rôle de motiver ses membres afin de les inciter à publier ou trouver une façon qui « globalement » amènera l'équipe du laboratoire de recherche à être plus productive. Une équipe de recherche « globalement » plus productive a l'avantage de faciliter l'expression d'une diversité dans le corps professoral, c'est-à-dire avoir des rôles différents afin de permettre de profiter des forces différentes réparties entre les individus. Ce n'est pas en isolant les moins « chercheurs » que l'équilibre sera meilleur. C'est un choix qui doit être fait par les enseignants-chercheurs eux-mêmes : « tout enseignant-chercheur a vocation à être hébergé dans un laboratoire et à voir ses activités de recherche soutenues et encouragées par son institution d'appartenance » (Pras et al., 2010 : 28). Toutefois, privilégier les statuts différenciés, c'est-à-dire des profils « recherche », « enseignant » ou « administrateur » risque de remettre en question l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs qui étaient justement l'incarnation de ces trois dimensions du métier (Pras et al., 2010).

Extrait :

« Ça devient extrêmement difficile, concrètement, vraiment, ça devient vraiment difficile de dire, je vais aller chercher l'excellence dans la recherche, mais je vais continuer à développer les cours, à développer mon matériel pédagogique, à le mettre à jour là-dessus… c'est beaucoup de temps ! Mais ça, un moment donné, si tu ne le fais pas, tes cours perdent en qualité, c'est sûr. Donc je me dis que si on ne garde pas dans une institution des profils… Parce qu'il est souvent question de ça. De dire : parfait, on va garder alors le profil très fort en recherche, le profil très fort en classe, si on avait ça au moins… Tu aurais des gens qui seraient dédiés à la qualité de l'enseignement, du matériel [pédagogique] et tout ça. Mais là, ce n'est pas ça… On dit à tout le monde : allez-y, publiez les amis ! Je dis, à un moment donné, est-ce que ça ne va pas venir des gens qui sont assis dans les classes et puis qui vont dire : on s'en fiche de vos revues A, je ne sais pas. Est-ce que ça ne viendra pas des praticiens ? Est-ce que ça ne viendra pas des gens qui nous financent ? Je ne sais pas. Mais je ne vois pas la tendance… Je ne le vois pas le balancier... J'espère qu'il va y avoir un retour de balancier. Je le souhaite. Il me semble que la vie d'habitude est ainsi construite, mais disons qu'il n'y a pas de signe avant-coureur, en ce moment, que le balancier… selon moi. » ***(Québec - 41-45 - F – 20)***

La conciliation des différentes dimensions du métier

Selon l'étude qu'ont menée Courpasson et Guédri (2007 : 185), 85 % des enseignants-chercheurs interrogés dans les écoles comme dans les universités jugent que le manque de temps et le principal problème pour augmenter leur productivité en recherche : « Les professeurs sont donc soumis à une contrainte fondamentale, qui lui vient de leur temps [¨disponible]. Il leur faut faire des choix. » (Lemelin, 1998 : 407). Les injonctions institutionnelles devront se combiner à des incitatifs et les institutions d'enseignement devront tenir compte du fait que les enseignants-chercheurs ont d'abord et avant tout besoin de temps pour se consacrer plus efficacement à leurs recherches. Par exemple, dans l'article de Courpasson et Guédri (2007 :78), on peut lire que plus de 87 % des enseignants-chercheurs disent que l'établissement où ils travaillent n'a pas planifié de plages horaires pour la recherche. Il y donc une question de « gestion de la carrière » qui passe par la gestion du temps et la conciliation des trois dimensions du métier.

Extrait :

*« **[Question : Comment faites-vous pour tout concilier ?]** J'ai accru mon temps de travail. Ça, c'est clair. Et puis je pense qu'il faut une organisation, il faut être hyper organisé, quoi. Il faut être capable d'avoir une organisation du travail très*

très forte. Il faut vraiment dédier des plages horaires à la recherche, voire des journées quand c'est possible […]. Et être capable de, ouais, faire du multitâche. Je vous attendais, je travaillais sur des maquettes. Bon, après, cet après-midi je fais de la recherche parce que je travaille avec des partenaires pour faire de la recherche. Il faut être capable vraiment de faire ce multitâche de manière très organisée. Et je pense que c'est… Je trouve que du coup, c'est une intensification très forte et on n'a plus le temps de perdre du temps. Vous voyez ce que je veux dire ? … Pour faire de la recherche, il faut accepter de perdre du temps, c'est-à-dire de réfléchir, de lire, de s'imprégner sans avoir un objectif à très court terme de publications. Alors c'est … ça qu'on nous demande aujourd'hui. Et donc je pense que quelque part la qualité de ce qu'on fait s'en ressent quand même. Et puis la vie personnelle et familiale aussi. Moi c'est le sentiment que j'ai. Et je vois mes jeunes collègues, pour moi je suis déjà… J'ai une certaine expérience. Je trouve que mes jeunes collègues ont des conditions de travail plus dures qu'il y a 20 ans, quoi. Nettement plus difficiles et je ne suis pas sûr que ce soit vraiment bénéfique à la qualité de notre travail sur l'aspect recherche. Bon. On verra… » ***(France - Université - 46-50 - F – 21)***

Toutefois, il faudrait trouver une façon de partager équitablement les tâches administratives afin que ça ne soit pas les mêmes enseignants-chercheurs qui en subissent le « préjudice » sur leur carrière. Nous pourrions considérer que les enseignants-chercheurs ont déjà suffisamment de temps libre pour faire leurs recherches, mais le temps que les tâches administratives leur demandent combiné au manque d'assistants administratifs de programme (surtout dans les universités en France) fait que le temps qui devrait normalement être attribué à la recherche est vite remplacé par des tâches administratives nécessitant une intervention rapide de l'enseignant-chercheur : « le taux d'encadrement administratif (rapport entre le nombre de personnels administratifs et le nombre d'étudiants) amène parfois les EC [enseignants-chercheurs] à assurer eux-mêmes un travail qualifié de *secrétariat* » (Pras et al., 2010 : 15). Cette situation entraîne comme conséquence que les enseignants-chercheurs doivent compenser le manque d'encadrement administratif en augmentant leurs heures travaillées et cela se fait très souvent au détriment de la recherche malgré le fait que seule la recherche est réellement prise en compte lors de l'évaluation.

> « La simple juxtaposition des recommandations issues de l'évaluation de la recherche et celles issues de l'évaluation de l'enseignement conduit déjà à des contradictions manifestes : les même académiques sont invités, d'une part, à accroitre le nombre de leurs publications dans leurs revues classées, attirer plus de doctorants, diriger plus de thèses, lancer des partenariats internationaux, chasser les contrats de recherche, et d'autre part, à revoir en profondeur les programmes d'enseignement, lancer de nouvelles filières, revoir la pédagogie, passer à l'anglais afin d'attirer des étudiants belges et étrangers » (Eraly, 2011 : 27).

Cet agenda multitâche crée inévitablement une tension entre la temporalité longue et étendue dans le temps de la recherche versus les autres tâches qui demandent plutôt des actions rapides et à court terme. Cela représente un réel défi de réussir la conciliation entre ces trois dimensions du métier.

Extrait :

« Vous voyez dans mon labo, on se réunit. Il y a le Web, on voit tout ce que publie tout le monde. Moi, je trouve ça, comment dire, obligatoire je sais, mais très chiant en même temps. Vous savez, il y a des gens qui n'ont rien foutu. Ils ont pensé pendant 10 ans. On ne les a pas entendus puis au bout de 10 ans « touk » il y a un truc qui sort comme ça, un joli truc. Je pense qu'il faut accepter que les temporalités de la recherche en sciences sociales en particulier sont des temporalités qui ne peuvent pas être parfaitement maîtrisées. Donc, il faut prendre le risque de laisser du temps aux gens, quoi. Voilà. De toute façon si vous [voulez] ces histoires de publications, de points, etc. Tout le monde le sait, les individus sont toujours plus intelligents que les systèmes. Bon, alors. Qu'est-ce que je vois aujourd'hui, je vois des gens qui expliquent aux doctorants et aux jeunes enseignants-chercheurs comment… Quel est le processus à mettre en œuvre pour publier dans les revues qui ont quatre étoiles. Comment faire le premier papier, contacter les gens du comité de lecture, quelles formules employer et quel type de théorie en fonction de… Bon, pour moi ce n'est pas de la recherche ça. Ce n'est pas de la recherche. C'est de la gestion des carrières de chercheur. Le problème, si vous voulez, c'est que ça prend tellement de temps que j'ai peur qu'on n'y perde un peu, comment dire ça, la force que les sciences sociales peuvent apporter au fonctionnement d'une société. Voilà » ***(France - Université - 56-60 - H – 20).***

Donc, si on se retrouve dans un système où les gens font presque tout sauf de la recherche pendant les journées de la semaine, ils doivent alors tout de même trouver un moyen de faire leurs recherches puisqu'elles déterminent en grande partie leur évolution de carrière. La solution qui semble la plus souvent mentionnée est de la faire en soirée, la semaine ou pendant les week-ends afin de compenser le manque de temps des enseignants-chercheurs. Voici une citation qui résume la situation des enseignants-chercheurs en France, mais cela décrit bien ce qui se passe aussi au Québec:

> « La recherche française en management pâtit d'un déficit d'organisation et de gestion ‘‘incitative’’ des chercheurs : le décalage entre la profusion d'outils de mesure de la performance et la pauvreté des mécanismes d'encouragement et d'incitation est immense. Par ailleurs, il est réducteur de penser incitation comme synonyme de finances. La question du temps disponible est sans doute encore plus centrale dans les préoccupations des enseignants-chercheurs. Ce n'est donc pas uniquement en augmentant les primes ou les postes que le problème de la production scientifique sera résolu magiquement : il convient

de transformer les conditions du travail scientifique en sciences de gestion » (Courpasson et Guédri (2007 : 176)

Extrait :

« Alors typiquement, il y a bien sûr les moments de cours qui sont fixes. Il y a la partie - on pourrait dire, mais je ne prends jamais assez de temps pour le faire - …qui est la réflexion autour de mon métier, préparer un cours peut-être, mais c'est aussi lire les dernières publications. Le problème c'est qu'on a effectivement tellement de choses à faire d'urgentes. Par exemple, évaluer les articles pour des revues puisqu'on nous envoie des trucs, il faut évaluer, machin… J'en ai une là par exemple. Recevoir des thésards, j'en ai plusieurs, là, qui veulent faire des thèses. Ça fait beaucoup de temps. Que finalement le temps qu'il nous reste pour faire sa propre recherche, en général c'est ce qui reste un peu comme l'épargne, c'est la partie non consommée du revenu, d'ailleurs c'est pareil. La recherche c'est la partie non consommée du temps ». ***(France - Université - 31-35 - H – 10)***

Ainsi, les trois dimensions du métier d'enseignant-chercheur, c'est-à-dire l'enseignement, la recherche et les tâches administratives, semblent difficilement s'imbriquer les uns dans les autres. Cela représente un grand défi pour la majorité des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés au Québec et en France. Évidemment, nous pouvons imaginer qu'il y a des gens qui réussissent à tout concilier, mais cela se fait souvent aux dépens de la vie personnelle.

> « Condamnés à opérer eux-mêmes les arbitrages, les jeunes académiques à la poursuite d'un profil international comprennent vite que, quels que soient les discours institutionnels, la recherche "bibliométrisée" est de très loin le meilleur investissement. Ils sont donc poussés à réduire leur investissement pédagogique en se bornant au minimum acceptable. L'enseignement est d'ores et déjà vécu par beaucoup comme une contrainte nécessaire, sinon carrément un obstacle à la recherche, "c'est-à-dire à la carrière". Il devient fréquent dans le recrutement de jeunes professeurs étrangers de voir des candidats conditionner leur candidature au plafonnement strict de leur charge d'enseignement. La conclusion s'impose : la pression en faveur de la recherche induit une perte relative de la légitimité de la mission d'enseignement. Est-ce vraiment l'effet recherché ? » (Eraly, 2011 : 27).

Évaluation de la recherche ou du chercheur ?

Dans la majorité des cas, on considère qu'évaluer les gens dans leur travail est nécessaire afin de maintenir un niveau minimum de qualité. Comme nous le dit Dejours (2003 : 9) : « vouloir se dérober à la procédure d'évaluation est une attitude suspecte, qui dissimulerait un pacte inavouable avec l'obscurantisme ou l'intention coupable de protéger

un secret sur la médiocrité ». Pourtant, il s'empresse de nous rappeler qu'il faut « adopter une position plus circonspecte » (Dejours, 2003 : 9). En fait, il faut comprendre que le travail n'est pas uniquement un extrant (*output*) extérieur aux personnes qui l'exécutent, mais devient plutôt une partie d'eux-mêmes. D'autant plus que dans le domaine de la recherche la frontière séparant la vie personnelle et le travail[35] est très mince et donc très difficilement décelable.

Extrait :

[Question : ici, est-ce qu'on évalue les enseignants-chercheurs?] « *Oui… Comment dire. Il y a une évaluation permanente du regard des autres. Il y a une évaluation évidemment des étudiants. On est évalué par les étudiants. Nous, on a des notations. On est aussi évalué indirectement par les collègues. On est évalué par les secrétaires administratives qui savent très bien par les étudiants si on est un prof sympa. On est évalué par le responsable du labo. Donc, de manière qualitative, on est évalué. Et puis, on a notre réputation […] collective et individuelle. Donc moi je trouve qu'on est évalué, ouais. Et on est presque plus évalué en université qu'en entreprise parce qu'en entreprise, on a des évaluations qui sont sur les objectifs relativement quantifiables. Tandis que l'université à part cette idiotie de nombre de publications. […] les autres critères qui sont beaucoup plus immatériels sont des critères de personnes. Et donc beaucoup plus difficiles. Donc je trouve que l'évaluation à l'université est plus dure et plus cruelle qu'en entreprise… en entreprise, on dissocie le poste de la personne. À l'université, l'ego c'est la personne. La réputation, c'est la personne. Donc, c'est plus cruel à l'université qu'en entreprise selon moi. Et je trouve qu'on est évalué ».* ***(France - Université - 41-45 - F – 19)***

Cela pose rapidement le problème de l'hyper sensibilité de l'évaluation des enseignants-chercheurs qui nous force à réfléchir à comment évaluer le travail intellectuel qui très souvent s'infiltre dans les interstices liants le « je suis » au « je fais », c'est-à-dire entre l'identité individuelle et l'identité professionnelle. Cette frontière, si ténue soit-elle, va évidemment changer d'un individu à l'autre. Dejours (2003 : 13) parle de « l'expérience subjective du travail ». Même en vacances, les enseignants-chercheurs vont utiliser ces périodes plus calmes pour faire de la recherche, car le rythme des journées durant l'année universitaire est difficilement compatible à créer un contexte propice à la recherche.

[35] Le travail englobe à la fois l'activité comme produit du travail et le lien psychologique entre la personne et son travail.

Extrait :

« Moi, de la recherche, objectivement j'ai de moins en moins de temps d'en faire, au sens de ce que je faisais avant. De passer du temps à lire, d'écrire. Aujourd'hui, on me demande de faire plus l'activité de management. Et donc, résultat des courses, bien, je suis parti la semaine dernière. Je n'étais pas en vacances. J'étais parti avec ma famille à la campagne. Je les ai amenés. Toute la journée, j'ai travaillé. J'ai écrit. Pas de rendez-vous. Le téléphone, je n'écoutais que les annonces. Si c'était vraiment urgent, je rappelais. Et puis les emails, je ne répondais pas. Je faisais ça que le soir pour ne pas donner une réactivité trop forte aux emails. Voilà, maintenant si le but c'est de faire de la recherche, et de travailler systématiquement sur ses vacances. Il y a un truc qui ne va pas. ***[Question : et tout ça prend combien de temps environ dans une semaine ?]*** *C'est monstrueux. Je pense une journée normale, elle fait, aujourd'hui, elle commence à 9:00. Elle finit à 18:00. Elle recommence à 20:30 et elle finit à 22:30. Voilà, avec une pause déjeuner souvent qui est assez courte. Et le rythme le soir, c'est aussi le week-end. Aussi [le] week-end, c'est répondre aux mails s'est souvent en continu le week-end. L'ordinateur est ouvert. De temps en temps, je vais y faire un tour. Je réponds aux mails pour éviter d'en avoir de trop. Donc ça finit par faire beaucoup d'heures. Ça finit par faire beaucoup d'heures et encore, j'ai des enfants, ça me calme entre 19:00. Je dis que c'est jusqu'à 18:00, mais dans le métro, le temps de repartir, c'est plutôt 18:15 que je pars d'ici. J'arrive chez moi à 19:00. Dans le métro, ce que je fais, c'est que je. Je ne suis plus au bureau, mais je continue à bosser. Ça fait quand même des bonnes journées. Ça fait des bonnes journées, trop d'ailleurs, je pense. Enfin trop, trop dans la durée, trop de missions différentes. Non, ce n'est pas trop, ce n'est pas trop ça c'est n'importe quoi, ce n'est pas trop. Ce n'est pas trop parce que c'est intéressant et je le ferais quand même. J'ai toujours travaillé énormément. C'est qu'aujourd'hui c'est de plus en plus décalé, ça n'a rien à voir. Enfin moi, je n'arrive plus supporter le rythme. Il y a trop de choses très différentes à faire ».* ***(France - Université - 41-45 - H – 15)***

Ainsi nous pourrions nous demander comment un chercheur réussit à séparer sa vie professionnelle de sa vie personnelle qui sont deux dimensions aux frontières poreuses surtout que l'outil essentiel d'un enseignant-chercheur demeure le monde intangible des idées et la réflexion. Une situation qui rend encore plus difficile l'évaluation puisque le temps de travail est diffus. Combien d'enseignants-chercheurs pensent constamment à leurs prochains « papiers » tout en vaquant à des occupations familiales. En recherche, on ne peut pas dire qu'une personne qui travaille 80 heures par semaines sera nécessairement plus « productive » qu'une autre qui travaille 45 heures par semaine.

Extraits :

« Donc, la vie d'enseignant-chercheur est une vie où on ne rentre jamais chez soi en laissant sa profession. Pour moi, c'est pas un métier, c'est plus un mode de vie

en fait, d'être universitaire. C'est vraiment comme ça que je le vois. Pendant très longtemps, j'ai travaillé chez moi. J'ai fait ma thèse chez moi. Je n'aimais pas aller à la bibliothèque. Il n'y avait pas de différence entre la vie privée et ma vie professionnelle. Alors maintenant que je suis marié, c'est peut-être un peu plus compliqué. Je suis un peu obligé de me créer une vie familiale. Enfin une vie privée, ce qui est nouveau, parce qu'avant il n'y avait vraiment aucune différence. Mais, quand même pour moi le week-end ce n'est pas une grande différence énorme avec la semaine, quoi, c'est-à-dire que je fais à peu près la même chose ». ***(France - Université - 31-35 - H – 10)***

[Comment faites-vous pour tout concilier les différentes dimensions du métier ?] *Bien, je concilie assez mal, tout. Donc, j'ai des crises d'angoisse. J'ai du stress… en plus comme il n'y a pas trop de frontière entre vie privée/vie professionnelle. Donc, on se retrouve à travailler tout le temps. Alors là…, je n'ai pas de charges administratives, mais j'ai plus de missions de conseil parce qu'ici c'est très réputé donc les entreprises vont plus me solliciter. Mais c'est du stress. En fait, ce n'est pas agréable finalement. Enfin moi je trouve que… je ne sais pas. Je pense que le système s'est durci aussi. Il y a le côté publiant/non publiant. Donc on a, par exemple, on se dit : donc on a une pression sur la recherche pour être publiant, il faut écrire deux articles tous les quatre ans. Ce n'est pas beaucoup, mais en fait vu que ça devient difficile, oui, c'est beaucoup. Donc il y a, donc pour moi, la recherche c'est l'essentiel. Voilà… Le reste est accessoire. Par contre, si j'ai une journée entre un article à rendre et un cours très important, je vais privilégier le cours. Mais je vais essayer de ne pas trop prendre d'heures de cours. Et puis, les missions de conseil, les conférences et tout, ça vient après. […]. Mais pour moi, le noyau central, c'est la recherche. Et après j'organise mon emploi du temps en fonction de mes impératifs de recherche. Et malheureusement, je vois beaucoup d'enseignants-chercheurs qui ne font pas ça et qui ne publient pas du tout parce que pour eux la recherche c'est un jour par semaine quand ils ont le temps. Et c'est… En fait, c'est le début de la fin, quoi.* ***(France - Université - 41-45 - F – 11)***

Certains enseignants-chercheurs ayant d'abord travaillé en entreprise nous ont parlé de la différence entre le monde de l'entreprise et le monde la recherche. Parmi la majorité des enseignants-chercheurs ayant fait un changement de carrière (de l'entreprise vers le monde de la recherche), on sent que la frontière poreuse entre vie professionnelle et vie personnelle est un élément qui différencie la recherche de l'entreprise. Comme disait un enseignant-chercheur un peu plus haut : « *la vie d'enseignant-chercheur est une vie où l'on ne rentre jamais chez soi en laissant sa profession ».*

Extraits :

« À l'époque [en entreprise], j'imaginais que le temps de travail serait bien moindre [à l'université] de ce que je m'aperçois qu'il est aujourd'hui. Donc vraiment ma motivation première, c'était d'avoir une qualité de vie pour ma famille et continuer à réfléchir. Et aujourd'hui, certes je réfléchis, mais au niveau du temps, je m'aperçois que c'est un métier qui grignote beaucoup de temps sur ma vie personnelle. […]. Avant, quand je rentrais à la maison, j'oubliais tout ce que j'avais fait dans l'entreprise privée et puis je me consacrais à mon mari, à ma famille. Et là maintenant ma recherche me prend la tête comme on dit vulgairement et je continue à y réfléchir le week-end, le soir, donc je ne décroche jamais ». **(*Québec - 36-40 - F – 4)***

« Ah oui, c'était plus facile [en entreprise]. Oui c'était plus facile parce que, bon… Je travaillais pas mal, mais je savais que je travaillais de 9:00 à 20:00. À … 20:30 j'étais chez moi, c'était terminé. Les week-ends je ne travaillais pas. À moins qu'il y ait des opérations spéciales ou des salons, mais il n'y avait pas énormément. Peut-être deux fois dans l'année. Là [dans le métier d'enseignant-chercheur], c'est tout le temps. C'est tout le temps parce que du coup on se dit que je vais chercher mon enfant à l'école. Je suis à la maison. Je travaille. Mon enfant sort à 16:30. Je lui fais faire ses devoirs. Puis après je m'y remets. Donc, en fait, je m'y remets vers 19:00. Et puis, si je suis vraiment à la bourre. Je travaille jusqu'à minuit. Et ensuite je me couche. Je ne dors pas jusqu'à 2:00 du matin. Enfin, vous voyez ? En fait, c'est une vie complètement… C'est devenu complètement décousu. Et justement, j'en discutais avec mon mari. Ça pose des problèmes familiaux. Je ne sais pas comment faire parce que en fait je suis avec mes enfants, mais je ne suis pas là. Je suis devant mon ordinateur. Et du coup : très désagréable. Alors je me dis, il faudrait que je m'astreigne à venir au bureau tous les jours. Sauf que vous voyez, je mets 1h15 et parfois je me dis bon. Bien, je vais travailler à la maison, j'ai tout à la maison. À la maison j'ai un bureau. ***(France - Université - 41-45 - F – 11)***

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté les conséquences du système d'évaluation et des injonctions institutionnelles dans les établissements d'enseignement supérieur. La réaction des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en entretiens de recherche et des auteurs d'articles est souvent guidée par les opinions qu'ils se font du système. Ainsi, nos entretiens démontrent que les enseignants-chercheurs semblent très conscients des problèmes qu'occasionne le fait d'accorder l'importance à la recherche avant tout ou de façon quasi exclusive. La recherche est la partie qui isole très souvent les chercheurs puisque l'écriture et la lecture sont des activités solitaires, tandis que

l'enseignement et les tâches administratives permettent de rapprocher les enseignants-chercheurs à la fois des étudiants et de leur université, département et collègues, ce qui représente une part importante de la dynamique humaine d'une institution.

Trop axer l'évaluation sur la recherche tend à créer des comportements de plus en plus individualistes et crée un déséquilibre dans les "forces" du corps professoral (beaucoup de chercheurs, mais de rares administrateurs de programmes). Ainsi, l'équilibre entre les trois dimensions du métier (recherche, enseignement et tâches administratives) au sein de chaque établissement devrait être visé et encouragé. Pas nécessairement pour chaque enseignant-chercheur, mais l'équilibre pour un groupe de recherche. Les accréditations pourraient d'ailleurs enclencher la marche vers cet équilibre, ce qu'elles ont en partie fait en portant une attention à l'enseignement, mais la puissance des classements internationaux est telle que la recherche demeure l'élément décisif qui détermine la réputation internationale d'un établissement d'enseignement et des enseignants-chercheurs.

Chapitre VI

Synthèse de la « Partie 1 »

Concurrence internationale

Historiquement, l'éducation a toujours été une importante question nationale et limitée au gouvernement d'un pays (ou d'une province pour le Canada), mais l'éclatement des frontières a changé la situation (Salmi, 2009). En 2009, plus de 2.9 millions d'étudiants entreprenaient déjà des études à l'étranger (Wildavsky, 2010 ; Maringue et Foskett, 2010). En 2007, l'UNESCO estimait que plus de 23% des étudiants faisant des études à l'étranger étaient en gestion, ce qui représentait presque le quart de tous les étudiants en mobilité internationale (AACSB, 2011). Nous assistons donc à un phénomène global qui change la logique même avec laquelle nous pensons l'enseignement supérieur qui devient aujourd'hui l'arène où plus de 17 000 établissements d'enseignement - dont 12 600 en gestion - se livrent une concurrence de plus en plus forte (AACSB, 2011).

Entre 1999 et 2009, on a observé une augmentation de 57% dans le nombre d'étudiants qui choisissent d'aller étudier dans un pays étranger, selon les données de l'UNESCO et de l'OCDE (Wildavsky, 2010 : 15-16). En chiffres, ce sont 2.9 millions d'étudiants en 2009. 22% des étudiants choisissent les États-Unis contre 12% pour le Royaume-Uni et 11% l'Australie. En 2004, la moitié des étudiants étrangers aux États-Unis venait de l'Asie (Wildavsky, 2010 : 15-16). D'ailleurs, une concurrence internationale se développe entre les instituts d'enseignement supérieur pour dénicher les meilleurs étudiants étrangers, pour embaucher les enseignants-chercheurs les plus réputés et productifs en recherche, pour implanter des antennes universitaires à l'étranger et créer des partenariats avantageux. Cette internationalisation a aussi touché la recherche. La mondialisation de la recherche pose d'autres défis pour la gestion qui demeure un savoir contextuel comparativement à des disciplines scientifiques telles que la physique ou la chimie.

Les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie sont les trois pays qui attirent le plus d'étudiants étrangers et ils partagent tous une même langue : la langue anglaise. L'Allemagne et la France réussissent aussi à attirer beaucoup d'étudiants internationaux puisqu'il est possible d'y suivre des formations entièrement en anglais mais aussi dans les langues du pays (Wildavsky, 2010). De plus en plus de pays semblent suivre cette tendance à l'anglicisation ce qui accentue la concurrence entre les pays d'Occident, d'Asie et de Moyen-Orient. Choisir l'anglais comme langue d'enseignement devient donc un choix stratégique pour l'établissement d'enseignement supérieur et cela influence directement les recrutements locaux et internationaux (Maringe, 2010).

Une autre stratégie utilisée par les établissements d'enseignement supérieur pour développer de nouveaux « marchés » est la création d'antennes universitaires permettant de se rapprocher des étudiants du pays hôte n'ayant pas les moyens d'aller étudier à l'étranger (Wildavsky, 2010). Par exemple, des études aux États-Unis ou au Royaume-Uni comprenant les frais d'inscription et le coût de la vie coûtent en moyenne à un étudiant chinois l'équivalent de 10 fois le revenu *per capita* de la Chine (Marginson, 2007b : 85). Les antennes universitaires deviennent donc une solution très intéressante. La Chine et l'Inde sont assurément les deux pays d'où sortent le plus d'étudiants étrangers. Ce sont aussi les deux pays à mettre le plus d'effort dans le but de créer des partenariats avec des universités étrangères et d'attirer des antennes universitaires issues de pays anglo-saxons. La Chine et l'Inde souhaitent aussi mettre sur pieds des universités de classe mondiale pour concurrencer les meilleurs établissements internationaux (Wildavsky, 2010).

Classements internationaux

L'internationalisation des activités de l'enseignement supérieur que l'on vit aujourd'hui devient une partie intégrante des activités quotidiennes de ces institutions (Marginson et Wende, 2007). Aujourd'hui, les classements internationaux s'ajoutent à la liste de tous les autres types de classements qui intéressent les établissements d'enseignement, enseignants-chercheurs et étudiants (Hazelkorn, 2007b). Ces classements peuvent être mis sur pied par des journalistes, par des agences gouvernementales, par des journaux/revues ou des universités (Wildavsky, 2010 ; Hazelkorn, 2007a), ce qui explique aussi leur influence et leur rôle dans l'opinion des étudiants et des universitaires (Hazelkorn, 2007b). Avec la

mondialisation, les classements internationaux deviennent des outils puissants capables de construire ou d'anéantir des réputations. C'est pour ces raisons qu'ils sont à la fois craints et très attendus chaque année par les institutions d'enseignement.

De plus, chaque classement utilise ses propres critères de comparaison créant ainsi chaque fois des résultats différents (Marginson, 2007a ; Usher et Savino, 2007 ; Wildavsky, 2010). Les classements mesurent à l'aide de différents indicateurs la performance « scientifique » des établissements d'enseignement (surtout le classement de Shanghai), leur réputation (surtout le Times) et parfois d'autres indicateurs tels le salaire de diplômés et la production en recherche (le Financial Times et Classement de Shanghai). Habituellement, dans tous les classements, il y a des indicateurs qui sont reliés à la productivité scientifique des enseignants-chercheurs avec plus ou moins de poids dans le résultat final (Marginson, 2007a). Les classements ne cherchent pas à évaluer la qualité de l'enseignement, car il est trop difficile d'obtenir des résultats « fiables » permettant une comparaison internationale de l'enseignement (Marginson, 2007a). Ils vont chercher à se baser sur des données « objectives » qui permettront une comparaison « la plus juste possible » (Hazelkorn, 2007b). Dépendamment des indicateurs choisis, le classement international sera plus ou moins volatile d'une année à l'autre. Cette diversité d'interprétations de ce qu'est un établissement d'enseignement supérieur de qualité est atténuée par le fait que malgré tout, les établissements les plus cotés demeurent généralement les mêmes d'un classement à l'autre (Usher et Savino, 2007). En d'autres mots, les classements seraient donc à la base d'un cercle vertueux pour les meilleurs établissements et un cercle vicieux pour les moins bonnes institutions (Hazelkorn, 2007b). Toutefois, plus on s'éloigne de la première position dans le classement, plus les résultats varient d'un classement à l'autre.

Pour les établissements d'enseignement, les classements internationaux ne se limitent plus nécessairement à une question de « classement », mais deviennent de plus en plus centraux dans la définition de leurs stratégies. Ils vont influencer le style d'enseignants-chercheurs recrutés et redéfinissent la notion fondamentale de qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au niveau mondial. Ils deviennent des acteurs influant l'enseignement supérieur à tous les niveaux : politiques en matière d'éducation, choix d'institution d'enseignement pour les étudiants et les enseignants-chercheurs, financements publics et privés, etc. La définition de la qualité des classements internationaux a été « internalisée » par les établissements d'enseignement et modifie leurs critères d'évaluation

de leurs enseignants-chercheurs (Devinney et al., 2008). Dans l'enseignement supérieur, ce comportement de mimétisme diminue nécessairement la diversité des programmes d'études et des institutions (Devinney et al., 2008). De plus, les établissements risquent de ne plus oser faire preuve d'originalité de peur de voir leur classement affecté, ce qui crée inévitablement– comme nous pouvons déjà le constater – un nombre incalculable d'imitateurs exactement comme nous le prédit la théorie néo institutionnelle. Les établissements essaient d'aligner leurs comportements vers les indicateurs des classements afin d'atteindre le modèle « global » suggéré par ces classements. C'est donc la diversité des institutions qui risque de beaucoup diminuer (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008).

Les accréditations

C'est uniquement une petite proportion des établissements qui sont considérés par les classements internationaux. Il existe aussi des accréditations qui évaluent la qualité des institutions et qui leur permettent de se distinguer sur la scène internationale. La direction des écoles de gestion et des facultés de gestion perçoivent les accréditations comme un outil stratégique (Cret, 2007, 2011) afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas et afficher une réputation de qualité marquée du label de l'accréditation. Ainsi, l'augmentation de l'offre des programmes en gestion partout dans le monde crée une situation où les étudiants doivent choisir leur institution d'enseignement. Pour faire leur choix, ils pourront se baser sur les classements des établissements d'enseignement supérieur nationaux ou internationaux, mais aussi sur les accréditations qui jouent le rôle de garants de la qualité des formations en gestion (Cret, 2011 ; Nioche, 2007). On peut voir désormais des établissements qui ont les trois labels en même temps (Nioche, 2007 ; Cret, 2007). Cette situation s'explique par le fait que généralement les institutions associent l'AACSB avec les États-Unis, EQUIS avec l'Europe et AMBA pour le programme MBA (et d'autres masters), ce qui fait qu'ils utilisent les accréditations afin d'attirer de nouveaux étudiants.

Dans les trois principales agences d'accréditation pour les établissements d'enseignement supérieur en gestion, seule EQUIS est réellement internationale avec aucun pays « sur-représenté » (Nioche, 2007). Ainsi, depuis sa création en 1997, EQUIS continue de mettre l'accent sur sa base internationale puisque l'agence d'accréditation ne s'est jamais associée à un pays comme l'a fait l'AACSB avec les États-Unis, ce qui fait d'elle une

accréditation vraiment internationale (Zammuto, 2008 ; Nioche, 2007). Aucun pays ne dépasse 10% des établissements accrédités par EQUIS. De son côté, l'AACSB demeure largement américaine à 57,5% et l'AMBA est surtout concentrée au Royaume-Uni. EQUIS évalue aussi différentes dimensions autour de l'internationalisation. Par exemple, le ratio d'enseignants-chercheurs étrangers dans le corps professoral, les langues dans lesquelles se donnent les cours, les étudiants internationaux, la recherche dans des revues internationales, etc. (Zammuto, 2008).

Même si ces agences d'accréditation sont à la base de nouveaux standards internationaux pour les établissements d'enseignement de gestion, les représentants de chaque agence affirment accorder une grande importance à l'aspect singulier d'un établissement avec son environnement national et culturel. Cela s'expliquerait par le fait que ce sont des « pairs » qui évaluent (peer review) dans le processus d'accréditation et qui gèrent chacune des étapes afin d'aider l'université à atteindre ses buts fixés dans sa mission tout en respectant les standards des accréditations (Mottis et Thévenet, 2007). Il y a donc fondamentalement une dynamique qui lie « standardisation » à « singularisation » qui est intéressante où chaque institution doit se situer par rapport à sa situation particulière et en établissant des stratégies et des normes afin d'atteindre ses objectifs. Notamment en utilisant le recrutement pour « combler » ses lacunes, – souvent en recherche ou parfois en enseignement – afin de respecter les critères minimaux demandés par les accréditations et en créant un corps professoral permanent.

Dans certains cas, les établissements d'enseignement supérieur en gestion ont tendance à réorienter leur stratégie ou leurs décisions internes dans le seul but de répondre aux critères jugés par les agences d'accréditation (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Urgel, 2007 ; Ahskanasy, 2008). Les accréditations ont notamment encouragé la création d'un corps professoral ayant leur doctorat dans les facultés de gestion et les écoles de commerce. En fait, les accréditations ont repris ce qu'elles jugeaient comme de bonnes pratiques et la recherche faite par des enseignants-chercheurs ayant leur doctorat est devenue un critère important. Contrairement aux classements internationaux, les accréditations ont rappelé qu'il était très important qu'un enseignant-chercheur participe aux trois dimensions du métier : la recherche, l'enseignement (via la création de plans de cours, d'un système d'évaluation de l'enseignement, etc.), et les tâches administratives aussi appelées « services à la collectivité ».

L'évaluation

L'évaluation est une pratique très répandue dans toutes les organisations et les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent y échapper (Champagne, 2003). Les établissements d'enseignement supérieur n'ont jamais autant mesuré et contrôlé afin de se distinguer sur ce marché « bibliographique » où le « h-index » se fait parfois plus réel et important que la connaissance elle-même (Eraly, 2011). Avec la course aux accréditations et la multiplication des classements nationaux ou internationaux des établissements, l'allocation des budgets de recherche, les injonctions institutionnelles ne cessent de s'accentuer par rapport à la recherche qui semble être l'élément le plus « mesurable et mesuré » lors de l'évaluation des enseignants-chercheurs. La recherche est prise en compte à la fois par les établissements d'enseignement, les agences d'accréditation et les classements. C'est d'ailleurs l'élément qui a le plus d'influence sur la carrière d'un enseignant-chercheur, créant nécessairement une tension avec les autres dimensions du métier (Thiétart, 2009). Afin de mesurer leur investissement (coûts *vs* bénéfices), les dirigeants universitaires et gouvernementaux utilisent différents outils informatiques et bibliométriques leur permettant de compter et de comparer, ce qui change la donne en révolutionnant la profondeur et les dimensions de l'évaluation (Eraly, 2011).

Dans les établissements d'enseignement supérieur, les évaluations se font généralement à intervalles réguliers, à tous les quatre ou cinq ans selon l'institution et du pays. Dans les écoles de commerce et les universités au Québec, le candidat est évalué tous les 2 ou 3 ans au cours de la période précédant l'agrégation (*tenure*). Avant l'agrégation, les enseignants-chercheurs travaillent à contrat de durée déterminée (2 ou 3 ans) renouvelable seulement si le candidat a bien performé selon l'évaluation du département et/ou de ses pairs. Il faut comprendre que le laps de temps alloué entre chaque évaluation des enseignants-chercheurs peut influencer la stratégie de publication des acteurs. Par exemple, publier dans une revue très cotée, bien que valant plus de points, est beaucoup plus long (généralement 2 ans) et beaucoup plus « coûteux » pour un individu en cas d'insuccès. Ce faisant, étant donné que l'évaluation périodique est sur une période de 4 ou 5 ans, plusieurs enseignants-chercheurs préfèreront publier dans des revues moins bien cotées afin de s'assurer de répondre au moins au minimum requis par rapport au nombre d'articles publiés dans des

revues à comité de lecture reconnues par leur institution pour obtenir leur agrégation (Kelly et Murnane, 2006).

Néanmoins, l'évaluation dans les universités en France ne prend pas en compte les trois dimensions du métier, c'est-à-dire l'enseignement, les tâches administratives et la recherche, ce qui crée, pour utiliser l'expression de Dejours (2003), des tensions entre le prescrit et le réel que les enseignants-chercheurs doivent apprendre à gérer. Cette tendance à valoriser la recherche au détriment des deux autres dimensions du métier d'enseignants-chercheurs ne se limite pas aux universités françaises. Toutefois, le fait que seule la recherche y est formellement évaluée, cela met à nu cette tension entre d'un côté la recherche et de l'autre côté l'enseignement et les tâches administratives dans la carrière « individuelle » des enseignants-chercheurs. Cette contradiction incarne l'écart entre ce qui est évalué et ce qui est réellement vécu/ fait/ demandé par les enseignants-chercheurs (Thiétart, 2009). Cela décourage nécessairement les enseignants-chercheurs d'investir leur temps équitablement entre les trois dimensions créant un déséquilibre difficile à surmonter pour les universités.

L'évaluation est l'armature qui guidera les actions futures des acteurs dans l'organisation, c'est-à-dire que les agents essaieront de performer dans le cadre d'actions qui feront partie des injonctions institutionnelles évaluées par l'organisation. Pour qu'un système d'évaluation puisse bien fonctionner, il doit permettre aux objectifs personnels des enseignants-chercheurs et ceux de l'institution de se rejoindre afin d'évoluer ensemble. Autrement dit, le système d'évaluation mis de l'avant par une organisation aura nécessairement des conséquences sur les comportements et choix stratégiques des acteurs, sur la coopération et l'individualisme, sur les relations au travail, sur la relation qu'entretiennent les gens avec leur travail, sur la production et l'efficacité de l'organisation.

Classements des revues

Les établissements d'enseignement supérieur sont classés en fonction de leur capacité à « faire publier » leurs enseignants-chercheurs par diverses stratégies (système d'évaluation, injonctions institutionnelles, punitions/ récompenses sous forme d'heures de cours ajoutées ou enlevées, primes en argent pour chaque publication dans des revues classées, etc.), ce qui influence nécessairement leur processus de recrutement et crée un biais vers la sélection

d'enseignants-chercheurs plus chercheurs qu'enseignants. De même, les revues qui servent à classer les établissements d'enseignement sont elles-mêmes classées (Gendron, 2008 ; Willmott, 2011). Chaque revue classée par le FT (Financial Times) a donc intérêt à développer des stratégies afin de rester bien classée, voire à améliorer son classement et surtout tout faire pour ne pas disparaitre du classement. Par exemple, si une revue est reconnue pour la qualité de ses publications en comportement organisationnel, elle aura intérêt à ne pas changer ses façons de faire – thématiques de recherche abordées, processus de sélection, etc. – puisqu'on l'a très bien classée. Prendre le risque de changer ses pratiques et/ou et sa ligne éditoriale, c'est aussi prendre le risque d'être déclassée. Pour une revue, le fait d'être « bien classée » améliorera notamment sa réputation, sa visibilité et son *impact factor* et donc du même coup augmentera ses chances de demeurer classée par la liste du Financial Times (Gendron, 2008).

Si une revue est classée, elle a de fortes chances d'être plus citée puisque les gens ont intérêt à citer des travaux publiés dans les revues les plus reconnues afin d'améliorer leur évaluation individuelle, leur réputation et de donner plus de force à leurs arguments ou à leurs idées. En en même temps, cela renforce la position de la revue classée et leur possibilité de décider des caractéristiques des recherches *mainstream* puisque les revues classées deviennent la référence pour tous (Walery, 2011). Le classement est donc fort « précieux » pour l'avenir d'une revue et son poids sur l'évolution de la discipline (Willmott, 2011 ; Walery, 2011 ; Gendron, 2008). De plus, il se crée une inertie qui s'étend jusqu'aux travaux qui vont eux-mêmes chercher à s'insérer dans ce courant dominant (*mainstream)* afin d'augmenter leurs chances d'être sélectionnés par ces revues qui préféreront rester dans leur cadre afin de minimiser les chances d'être déclassées du classement des revues. Tout papier original et hors-norme risque d'être refusé par les meilleures revues rendues sensibles à toute déviance de leur "success story" préférant rester sur le chemin tracé plutôt que de continuellement en créer de nouveaux et risquer de perdre leurs cotes de confiance de la part du FT (Willmott, 2011 ; Berry, 2009 ; Gendron, 2008). Et cela se fait aux dépens de la communauté de chercheurs, du chercheur lui-même qui n'est plus aussi libre de "créer" et d'être original au risque d'enliser sa carrière, etc. (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008; Staw, 1995). Comme nous l'explique Gendron (2008), les articles originaux et innovateurs sont désormais publiés dans des revues qui n'ont rien à perdre, donc des revues moins bien cotées, voire n'apparaissant sur aucun classement de revues.

Cette normalisation dans la production de nouvelles connaissances fait pression sur les jeunes enseignants-chercheurs qui doivent en intérioriser les principes. Tout ça éloigne les chercheurs de leurs aspirations initiales : créer un savoir original comme ceux qui par le passé ont eu une influence sur l'évolution de leur discipline. On peut constater toute la force d'inertie qu'un système d'évaluation peut avoir sur les comportements en déviant les « déviants ». Toutefois, les chercheurs qui ont un réel impact demeurent ceux qui « osent » prendre des risques et amener une partie des chercheurs à revoir leur façon de faire et de penser un objet (Berry, 2009).

Évidemment, comme nous l'avons déjà mentionné, la force des injonctions institutionnelles et du système d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion est en grande partie insufflée par le contexte « international » de la concurrence. La volonté des institutions de se distinguer dans les classements nationaux ou internationaux leur demande de changer certaines pratiques en encourageant celles qui permettent d'améliorer leur classement et de décourager les pratiques qui pourraient avoir un impact négatif sur celui-ci. Les récompenses pour les enseignants-chercheurs sont proportionnelles à l'importance des revues dans lesquelles ils publient (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008). Ainsi, l'évaluation des établissements, la liste des revues classées et les classements internationaux s'imbriquent les uns dans les autres pour former un système solide et autonome où tout se renforce et s'inter-influence.

Éthos professoral : l'effet compensatoire

La recherche est la dimension qui possède le plus grand poids symbolique et réel dans l'évaluation des enseignants-chercheurs. Ce faisant, la recherche est la dimension qui rapporte le plus à la carrière individuelle. Alors, comment se fait-il que malgré tout les cours et les tâches administratives soient généralement bien faits ? Pour progresser dans la carrière d'enseignant-chercheur (ex. : promotions, changements de classe de professeur, etc.), le fait de s'impliquer dans les tâches administratives réduit le temps de recherche et diminue les chances d'obtenir une très bonne évaluation puisque celle-ci se concentre sur la productivité en recherche. On pourrait donc dire que s'investir dans le collectif – dans le système actuel – nuit à l'individu.

Malgré les lacunes des systèmes d'évaluation, les enseignants-chercheurs vont chercher à corriger le système en en faisant davantage par rapport à ce qu'on leur demande par principe, par devoir d'où l'idée de l'éthos professoral. Cette situation-là va à l'encontre des idées reçues par rapport à la logique économique de base qui consisterait à ne répondre qu'à nos besoins personnels. Nous expliquons ce comportement « non-opportuniste » de certains des enseignants-chercheurs par *l'éthos professoral*, c'est-à-dire l'éthos de l'enseignant-chercheur en gestion comparable à une éthique personnelle ou à une conscience professionnelle visant à préserver le collectif et l'envie de s'investir dans son établissement d'enseignement en participant à sa gestion ou au développement pédagogique (nouveaux programmes, coures, etc.). C'est comme si les enseignants-chercheurs recherchaient de façon naturelle et par conscience professionnelle une forme de diversité dans leur travail et à maintenir le lien indispensable à la vie sociale (Alter, 2006).

Dans les universités françaises (mais aussi en moindre mesure dans les écoles de commerce et les universités québécoises), ceux qui s'investissent beaucoup dans les tâches administratives et l'enseignement font donc une certaine forme de bénévolat. Néanmoins, ils développent - à l'interne seulement - du capital symbolique, mais la recherche pèse tellement dans le capital symbolique d'un enseignant-chercheur que cela n'est probablement pas suffisant pour expliquer ce choix. Il y a donc certainement plus de don de soi de la part de l'enseignant-chercheur que de reconnaissance de la part de l'institution ou des collègues. Mais une chose est certaine, c'est comme l'explique Eraly (2011 : 31), il y a un « déficit de reconnaissance » de la part de l'institution vis-à-vis de l'implication des enseignants-chercheurs dans beaucoup d'institutions.

Chapitre VII

Cadre conceptuel et schémas

> *« En ces termes, la mission que j'ai cru devoir m'assigner est impossible. Il faut y renoncer. L'école du deuil. C'est précisément ce renoncement que nous enseigne l'Université.* L'école de la Recherche est une école du Deuil. Tout néophyte *entrant dans la recherche se voit imposer le renoncement majeur à la connaissance. On le convainc que l'époque des Pic de la Mirandole est révolue depuis trois siècles, qu'il est désormais impossible de se constituer une vision et de l'homme et du monde. On lui démontre que l'accroissement informationnel et l'hétérogénéisation du savoir dépassent toute possibilité d'engrammation et de traitement par le cerveau humain. On lui assure qu'il faut non le déplorer, mais s'en féliciter. Il devra donc consacrer toute son intelligence à accroître ce savoir-là. On l'intègre dans une équipe spécialisée, et dans cette expression c'est « spécialisé » et non équipe qui est le terme fort. Désormais spécialiste, le chercheur se voit offrir la possession exclusive d'un fragment du puzzle dont la vision globale doit échapper à tous et à chacun. Le voilà devenu un vrai chercheur scientifique, qui œuvre en fonction de cette idée motrice : le savoir est produit non pour être articulé et pensé, mais pour être capitalisé et utilisé de façon anonyme. […] Physique et biologie ne communiquent aujourd'hui que par quelques isthmes. La physique n'arrive même plus à communiquer avec elle-même : la science-reine est disloquée entre micro-physique, cosmo-physique »*
>
> (Edgar Morin, 1977 : 31-33)

Pour notre cadre théorique, nous allons utiliser à la fois des concepts de la théorie de la structuration de Giddens et de Bourdieu (champ et habitus) afin de mieux comprendre la réalité des enseignants-chercheurs en gestion en France et au Québec. Deux visions théoriques et complémentaires qui nous permettront d'enrichir notre compréhension du contexte de l'enseignement supérieur de la gestion.

Nous commencerons par présenter les concepts utiles de la théorie de la structuration de Giddens et ensuite, nous enchainerons avec le concept de champ et d'habitus de Bourdieu. Ensuite, nous utiliserons les concepts de Giddens et de Bourdieu afin de les appliquer à la

situation des enseignants-chercheurs en gestion et de compléter nos schémas. Les schémas ont été inspirés par celui de Nizet (2007 : 16) ci-dessous qui visait à représenter la théorie de la structuration de Giddens. Nous le modifierions plus loin dans la thèse afin de tenir compte des apports conceptuels de Bourdieu, notamment ce qui touche la théorie des champs et de l'habitus.

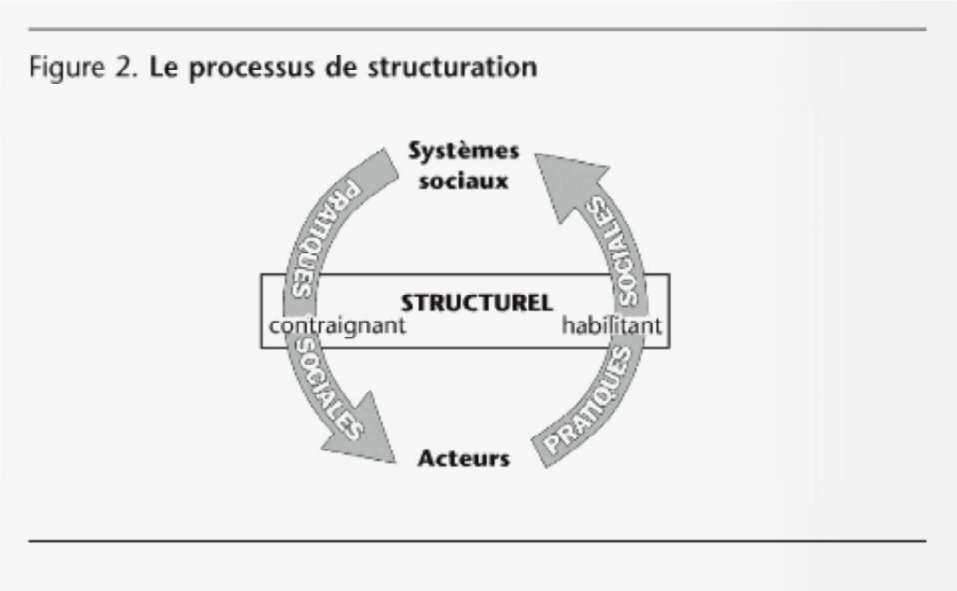

Schéma 1: Le processus de structuration (base des schémas de la thèse)

Ce que l'on peut constater dans le schéma de Nizet (2007) c'est la rétroactivité des systèmes sociaux et des acteurs via les pratiques sociales qui sont à la fois habilitantes et contraignantes pour les acteurs, c'est-à-dire en l'occurence ici les enseignants-chercheurs et les établissements d'enseignement supérieur. Cette dualité du structurel « habilitant et contraignant » crée donc une dynamique de co-construction permanente entre les acteurs et les systèmes sociaux dans lesquelles ils s'inscrivent.

Les schémas de cette thèse seront donc construits sur le même modèle que le schéma de Nizet (2007) ci-dessus auxquels nous ajouterons des notions de Bourdieu comme l'habitus, les acteurs dominants/dominés. Seul le champ n'apparait pas sur les schémas, mais nous en parlerons aussi puisque la structure du champ est déterminée par la lutte entre les acteurs pour le capital symbolique. Il s'agit d'une lutte pour la légitimité dans le champ : « Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant, plus ou

moins complètement selon les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux » (Bourdieu, 1984b : 115).

Giddens et la théorie de la structuration

Anthony Giddens (1984) reproche à plusieurs penseurs du social du XXe siècle, notamment Talcott Parsons, Ludwig Wittgenstein, Erving Goffman, Martin Heidegger, Ferdinand de Saussure, Alfred Shutz, etc. de rester prisonnier d'un mode de pensée dualiste qui place les individus d'un côté et la société ou les systèmes sociaux de l'autre et donc d'accorder plus d'importance à l'un des deux. Ainsi, les auteurs qui donnent plus d'importance aux individus oublient que les systèmes sociaux ont aussi des effets sur ceux-ci. Tandis que ceux qui se concentrent exclusivement sur les structures sociales oublient que les individus pensent, réfléchissent, réagissent aux « structures sociales » et les influencent par leurs comportements individuels.

Dans l'objectivisme (holisme), les acteurs sont considérés comme contraints au système social tandis que dans le subjectivisme (individualisme méthodologique) chaque acteur devient un système à lui seul. Dans ce cadre-là, le système social incarne la somme des actions individuelles ou des « systèmes individuels ». De plus, les objectivistes considèrent les structures comme ayant leur existence propre sans lien direct avec les êtres humains. « Les sociologies interprétatives reposent sur un impérialisme du sujet individuel alors que le fonctionnalisme et le structuralisme affichent un impérialisme de l'objet sociétal » (Giddens, 1984: 50). Dans son livre « *La constitution d'une société »* paru en 1984, Giddens combine ces deux approches en une théorie afin de dépasser leur vision trop limitée (holisme ou individualisme méthodologique) qu'il appelle la théorie de la structuration.

Comme nous l'approfondissons plus loin dans cette section, le concept de *dualité du structurel*, pour Giddens, renvoie à l'idée que les structures sociales sont à la fois contraignantes et habilitantes. Elles constituent un cadre pour l'action. Ainsi, les acteurs que sont les enseignants-chercheurs modifient leurs pratiques sociales, c'est-à-dire leurs conduites en fonction du système social dans lequel ils s'insèrent, soit ici le système de publication international. Les acteurs dans tout système social cherchent entre autres à se « servir » du système (partie habilitante du système) afin d'obtenir ce qu'ils souhaitent démontrant leur

intentionnalité et leur capacité réflexive, mais en contrepartie ils doivent se plier au cadre du système (partie contraignante du système) et à ses limites. Ils participent ainsi à la continuité du système. Les règles sont internalisées par les agents qui les utilisent dans leurs réflexions stratégiques et intentionnelles afin d'accéder à ce qu'ils désirent obtenir ou faire. Cette façon de lire les actions des individus dépasse les barrières séparant l'objectivisme (ou holisme méthodologique) et le subjectivisme (ou individualisme méthodologique), car il met l'accent sur l'inter influence entre le système social et l'individu, voire sur leur co-construction : « J'ai développé l'idée de "dualité du structurel", selon laquelle les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes » (Giddens, 1984: 15).

Pour Giddens, la réalité est donc composée de deux tendances (dualité) à la fois objectiviste et subjectiviste, mais plus précisément cette dualité du structurel vise à expliquer qu'un système est toujours à la fois contraignant et habilitant. Sa théorie de la structuration cherche à démontrer la coexistence « pacifique » qui lie l'acteur et le système. Ils sont tous deux le produit de l'autre. Ils se co-construisent. Autrement dit, l'individu par ses actions crée les institutions et les systèmes sociaux qui vont ensuite influencer ses pratiques. Un des exemples donnés par Giddens (1984) est l'utilisation d'une langue qui possède sa structure et ses règles d'utilisation qui influent nécessairement l'acteur dans son utilisation, mais que celui-ci par son utilisation peut aussi contribuer à modifier et ses modifications par rétroactions pourront être incorporées dans le système et la structure de la langue. De plus, le fait même d'utiliser une langue contribue à sa « reproduction » et à sa pérennité dans le temps et l'espace.

Selon Giddens, le lien qui unit les acteurs au système social est représenté par les « pratiques sociales » qui sont incarnées par leurs conduites elles-mêmes issues de la représentativité que se font les acteurs du système dans lequel ils s'inscrivent. Cette interprétation démontre que les acteurs peuvent réagir au système et donc s'en séparer par la pensée, c'est-à-dire se considérer comme capables de réflexion afin de décider de leurs actions à entreprendre selon un contexte social particulier. Évidemment, il y a une interinfluence entre acteurs réfléchis et système social. Ainsi, pour Giddens, les structures n'ont pas de « buts » ou de volonté, donc il lui parait impensable de considérer les « structures sociales » de façon autonome. Elles sont issues des acteurs qui ont une réelle capacité de réflexion et de réaction, des « buts » et des « intentions ».

Donnons un exemple afin que cette idée soit plus facile à comprendre. Une université n'existe pas objectivement. Il suffit d'y aller un jour où elle est fermée pour constater que ce que l'on appelle une université n'est en fait qu'une grande bâtisse avec des salles vides, des chaises, des livres, une cafétéria, mais cet ensemble physique sans ses acteurs ne représente rien. En fait, ceux qui créent l'idée d'une université sont les différentes personnes y travaillant et le sens qu'ils donnent à leurs actions et à leur présence dans ce lieu. Ainsi, une salle devient une salle de cours où les étudiants conscients de leur rôle dans cette institution assistent et donnent vie au cours par leur présence et cette idée qu'ils sont actuellement dans une organisation que l'on appelle université et que l'enseignant-chercheur est employé par cette université (aspect habilitant). Bref, tous ces acteurs (étudiants, employés et enseignants-chercheurs) donnent vie à ces lieux vides; c'est surtout par le fait que ces acteurs reconnaissent que l'université existe qu'ils vont ajuster leurs comportements afin que tout se déroule comme convenu. Des comportements qui sont eux-mêmes institutionnalisés et encadrés (aspect contraignant). Et ces multiples acteurs, par leurs comportements, cristallisent, c'est-à-dire donnent naissance à l'université en participant à la réalité sociale de celle-ci :

> « Ces dimensions culturelles contraignent les acteurs en « bloquant » certaines possibilités d'action ou en limitant les marges de manœuvre potentielles, mais elles leur permettent aussi d'ordonner et de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Par conséquent, les choix s'effectuent au sein des possibles définis par la structure de l'environnement culturel dans lequel ils se déploient » (Huault, 2004 : 64).

L'interaction et l'interinfluence entre les acteurs et les systèmes sociaux sont importantes dans la théorie de la structuration. En fait, ils se structurent mutuellement. Les pratiques sociales sont le lien entre les deux. Dans sa théorie de la structuration, Giddens propose l'idée qu'il y a une différence entre le système social et ce qu'il appelle le structurel ou la structure. Le système social représente les interactions qui se situent dans le temps et dans l'espace, d'un modèle d'interactions sociales. Dans son livre consacré à Anthony Giddens, Nizet (2007) donne comme exemple de systèmes sociaux: les organisations, les groupes, les mouvements sociaux et même les sociétés. Et dans notre thèse nous nous intéressons au système de publication liant les classements internationaux et les acteurs (établissements et enseignants-chercheurs) :

> « Dans la théorie de la structuration, j'ai tenu compte de ces aspects en établissant une distinction entre les concepts de "structure" et de "système".

> Celui ou celle qui analyse des relations sociales doit pouvoir déceler deux dimensions syntagmatique et paradigmatique: la première fait référence au développement, dans l'espace-temps, de modèles régularisés de relations sociales qui engagent la reproduction de pratiques spatiotemporellement situées; la seconde concerne un ordre virtuel de "modes de structuration" engagés de façon récursive dans la reproduction des pratiques » (Giddens, 1984 : 65-66).

Comme l'explique Giddens (1984), l'internalisation du structurel par les individus crée une situation ou on ne peut pas l'observer directement. Il est « un code profond qu'il faut inférer à partir de ses manifestations superficielles » (Giddens, 1984 : 65). Chez les acteurs, le structurel se présente « sous la forme de traces mnésiques grâce auxquelles les agents compétents orientent leurs conduites » (Giddens, 1984 : 66). C'est aussi le structurel qui assure l'étendue et la pérennité des systèmes sociaux, leur reproduction, leur évolution (dans le sens d'adaptation) dans le temps et l'espace. Les propriétés structurantes du structurel agissent donc comme « liaison [binding] » dans le temps et dans l'espace permettant à des « pratiques sociales similaires » de prendre un caractère « systémique ».

> « Le structurel intervient en effet de deux manières dans le processus circulaire des pratiques sociales. En premier lieu, il contraint l'acteur, il enserre en quelque sorte les pratiques sociales dans un ensemble de règles. En second lieu, le structurel permet à l'acteur d'agir, il lui livre les ressources au travers desquelles il produit et reproduit les systèmes sociaux. Le structurel est donc à la fois "contraignant et habilitant"; il est fait de règles et de ressources que l'acteur utilise dans la production et la reproduction de la vie sociale » (Nizet, 2007 : 19).

Le structurel est un guide intériorisé par les acteurs servant de guide pour les pratiques sociales. Il est tissé de règles (contraignantes) et de ressources (habilitantes) qui influencent les choix d'action des acteurs et par conséquent le système social dans son ensemble. Le structurel participe à la stabilité et l'étendue dans le temps et l'espace du système social grâce à son rôle structurant sur les pratiques sociales. Les règles comprises dans le structurel sont étroitement liées à la conscience pratique de l'acteur, c'est-à-dire que dans la réflexivité qu'il se fait d'une situation, les règles composant le structurel influenceront nécessairement l'acteur concerné dans ses choix d'action.

Giddens (1984) défend l'idée que la capacité réflexive des agents humains est à la base des systèmes sociaux, c'est-à-dire de « l'organisation récursive des pratiques sociales. La continuité des pratiques présuppose la réflexivité; en retour, la réflexivité n'est possible que par la continuité des pratiques, qui rend ces dernières distinctivement "identiques" dans le

temps et dans l'espace » (Giddens, 1984: 51). Giddens explique aussi que l'on ne doit pas confondre la capacité réflexive des individus avec la « conscience », elle est plutôt un moyen à la disposition des humains pour contrôler le « flot continu de la vie sociale ». D'une certaine façon, la réflexivité est utilisée dans la structuration des systèmes sociaux puisque ce contrôle du flot continu de la vie sociale favorise la stabilité et la pérennité (temps et espace) des institutions ou des systèmes sociaux et qui par leur existence amplifient cette stabilité des pratiques sociales. Giddens avance également que la capacité réflexive des individus renforce la stabilité d'un système, car les acteurs s'attendent « des autres qu'ils exercent aussi un contrôle semblable » (Giddens, 1984: 51). Ils font l'hypothèse que les autres acteurs utiliseront leur compétence réflexive - le « contrôle réflexif » - sur le flot continu de la vie sociale. Ce mécanisme de stabilité « attendue » de la part des acteurs est un construit social qui émerge directement du contrôle réflexif de chacun des individus au sein du système social. C'est une hypothèse partagée qui devient réalité pour tous les individus. Autrement dit, la conscience réflexive des agents est à la base même de la stabilité de leur environnement social :

> « Le contrôle réflexif est un trait caractéristique de toute action; il porte à la fois sur la conduite de celui ou celle qui exerce ce contrôle et sur celle d'autres acteurs. En effet, les agents ne se contentent pas de suivre de près le flot de leurs activités et d'attendre des autres qu'ils fassent de même, ils contrôlent aussi de façon routinière, les dimensions sociale et physique des contextes dans lesquels ils agissent » (Giddens, 1984: 53-54).

Les ressources de l'acteur représentent ses capacités à transformer ou à agir par ses actions sur le système social dans lequel il s'inscrit, c'est donc très proche de la notion de pouvoir de l'acteur. Ce pouvoir lui vient en grande partie de sa capacité de « réfléchir » à ses actions. Avant de prendre une décision relative à leur conduite, les acteurs vont essayer de comprendre ce qui se passe autour d'eux et ainsi avoir une meilleure idée du contexte dans lequel ils se trouvent : « Le pouvoir est la capacité d'accomplir des choses ; en tant que tel, il est directement dirigé dans l'action humaine. […] le terme "contrôle" fait référence à la capacité qu'ont certains acteurs, groupes ou types d'acteurs d'influencer les circonstances de l'action d'autres acteurs ou groupes d'acteurs » (Giddens, 1984 : 345-346). C'est donc la capacité d'un individu « à créer une différence » (Giddens, 1984 : 63), à influencer les autres ou une structure sociale. En d'autres mots, cela leur permet d'avoir un pouvoir d'intentionnalité tout en faisant preuve d'un contrôle réflexif sur leurs actions : « De plus, le pouvoir n'est pas lui-même une ressource ; celles-ci sont un médium qui rend l'exercice du

pouvoir possible en tant qu'élément routinier de l'actualisation des conduites dans la reproduction sociale » (Giddens, 1984 : 64).

Pour Giddens, le contrôle réflexif – la réflexivité - que les individus exercent sur leur conduite s'exprime de deux façons différentes :

1) la conscience discursive qui représente la capacité des acteurs de verbaliser et d'expliquer la raison de leurs actions. Pourquoi font-ils cela ou dans quel but ont-ils opté pour telle ou telle conduite. Giddens (1984) souligne que l'acteur peut à ce sujet aussi mentir.

2) La conscience pratique : Giddens considère que la majorité des conduites humaines ne peuvent être expliquées verbalement puisqu'une grande partie des actions ou choix d'action sont inconscients ou en partie inconscients. Il parle dans ce cas de conscience pratique. Par exemple, lorsque l'on utilise le langage, on ne peut pas expliquer « comment on fait ». Il s'agit d'un savoir tacite.

La frontière séparant la conscience discursive et la conscience pratique est « fluctuante et perméable ». Toutefois, même si les acteurs sont capables de formuler en mots la raison de la majorité de leurs actions, il arrive assez souvent que le choix d'actions débouche sur des conséquences non désirées par les individus qui les ont causées. Nizet (2007) donne l'exemple d'une ségrégation ethnique qui se fait dans les villes où les gens de façon naturelle voudront vivre auprès de gens du même groupe ethnique qu'eux entrainant comme conséquence non « voulue » la formation de quartiers ethniques différents.

Selon la théorie de la structuration, le contrôle réflexif des individus est limité non seulement par des résultats imprévisibles, mais en plus par les motifs inconscients d'où émanent leurs conduites au quotidien. Aux deux niveaux de conscience - discursive et pratique - Giddens ajoute alors un troisième niveau à son modèle théorique: l'inconscient des acteurs.

1) La conscience discursive
2) La conscience pratique
3) l'inconscient; motifs inconscients

Pour Giddens, les frontières entre les différents niveaux ou strates sont perméables et ne sont pas fixées définitivement. Elles sont mouvantes. Cependant « il existe des barrières, en particulier le refoulement, entre la conscience discursive et l'inconscient » (Giddens, 1984: 55). Il y a donc plusieurs types de distorsions dans le contrôle réflexif des individus en amont (motifs inconscients qui motivent l'action) et en aval (conséquences imprévues des actions). Nizet (2007) nous explique que Giddens a été influencé par le psychanalyste Erik Erikson. Selon Erikson, la principale source des motifs inconscients dans les actions des individus viendrait du besoin inconscient et conscient de contrôler et limiter leur angoisse. Cette sécurité ontologique est accessible en grande partie parce qui est prévisible dans les actions de l'individu ainsi que ceux des autres, par les conduites routinières, donc par une certaine stabilité dans les actions à la base des systèmes sociaux. Les individus cherchent des points de référence pour diminuer leurs inquiétudes, leur instabilité ontologique. « D'une manière qui diffère selon la personnalité des acteurs et les contextes, la routine assure la sécurité à l'acteur. À l'inverse, la rupture et l'imprévisibilité qui s'introduisent dans les activités peuvent faire resurgir l'angoisse » (Nizet, 2007: 22). Giddens accorde donc une grande importance dans sa théorie de la structuration à l'aspect routinier des activités quotidiennes des acteurs, à la routinisation car : « un sentiment de confiance dans la continuité du monde des objets et dans le tissu de l'activité sociale dépend de liens particuliers et identifiables entre l'agent individuel et les contextes sociaux dans lesquels cet agent opère dans la vie de tous les jours » (Giddens, 1984: 109).

L'hypothèse même de la stabilité que se font les agents réflexifs, en supposant que les autres agents sont eux-mêmes réflexifs et en croyant à la pérennité et à la stabilité des structures et des systèmes sociaux, engendre par le fait même la stabilité du système et des acteurs initialement souhaitée par ces individus réflexifs. La volonté et l'hypothèse de stabilité se transforment en stabilité socialement construite. Goffman a écrit sur les routines entre les acteurs, la ritualisation des comportements en présence de l'autre et la mise en scène dans la vie quotidienne. C'est comme si chacun pouvait prévoir grâce à l'aspect routinière des activités ce que l'autre ferait créant ainsi de la stabilité. D'ailleurs, Giddens en parle dans son livre "La constitution de la société": « Les écrits de Goffman, écrit-il, permettent de soutenir de manière fort convaincante que "l'éphémère" inhérent à l'organisation syntagmatique de l'interaction sociale est en accord avec la fixité prononcée des formes de reproduction sociale » (Giddens, 1984: 118).

Bourdieu et le concept d'habitus

Pour notre modèle théorique, nous faisons appel également à deux notions conceptuelles centrales de la pensée de Pierre Bourdieu: l'habitus et le champ. Pour mieux comprendre le concept d'habitus, il faut garder en tête que c'est l'équivalent d'une culture d'un sous-groupe. Par exemple, on peut penser ici à la culture professionnelle des enseignants-chercheurs en gestion. L'habitus renvoie à la situation où une multitude d'individus sont regroupés dans une sphère d'activité et voient le monde de façon similaire, comme s'ils avaient intégré un même schème de pensée – une même structure de pensée - qu'ils partagent avec les membres de leur groupe.

> « Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maitrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef » (Bourdieu, 1980: 88-89)

Ainsi, l'habitus rassemblerait des individus non pas seulement en classes socialement différentes, mais aussi en classes d'idées, en classes d'activités, de visions du monde ou de paradigmes qui incarnent un contexte partagé et à une propension personnelle des individus à intérioriser ce contexte (ou une structure de relations) à la fois objectif et subjectif. L'habitus est donc une façon d'appréhender le réel et ce mode d'appréhension découle des « structures structurantes » - ou du contexte structural - qui seront elles-mêmes à la fois la source de cet habitus et son produit. En d'autres mots, l'habitus est un outil d'interprétation intériorisé (et donc structurant) qui permet aux agents de comprendre et d'interpréter le contexte social dans lequel ils se trouvent.

Tout comme le structurel (ou la dualité du structurel) chez Giddens, l'habitus a un aspect habilitant et contraignant. L'habitus fait en sorte que les individus structurent et limitent leurs "besoins" à ce qui leur est possible d'envisager; ou plutôt c'est l'habitus qui leur

permet d'envisager, pour utiliser l'expression de Bourdieu (1980: 90), « les probabilités objectives » qui représentent les biens matériels ou les chances des individus d'y accéder. Il existe aussi des « espérances subjectives », c'est-à-dire des motivations et des besoins de la part d'individus, partageant un même habitus, qui peuvent tout simplement rendre « impensables» et donc physiquement ou psychologiquement inaccessibles certains biens ou styles de vie. Il s'agit d'une « sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable » (Bourdieu, 1980: 90). Autrement dit, les acteurs limitent leurs besoins et leurs choix à ce qui leur est accessible compte tenu de leur habitus et de leur situation sociale. Mais cette « soumission immédiate à l'ordre » se fait sans que cela soit perçu ainsi par les acteurs, c'est plutôt le fruit d'une concordance entre l'habitus du groupe et celui des individus.

Ainsi, sans renier la singularité de chacun, tous les individus partageant un même habitus pourraient jouer le rôle de « représentant » de l'habitus partagé par le groupe. Du même coup, chaque individu participe à la construction ou à la pérennité de celui des autres par sa conduite. Les acteurs créent le système et le système crée les acteurs (comparable à la dualité du structurel chez Giddens). Cette dynamique de co-construction est traversée par l'habitus du groupe qui est comparable à une « loi intime » : « Le comportement de chaque individu est guidé par une loi intime - *lex insita* -, qui lui est à la fois propre et commune à ses pairs. L'agent est donc comme la monade leibnizienne, à la fois individu singulier et reflet d'une totalité à laquelle il appartient » (Mounier, 2001 : 41). Ainsi, pour mieux comprendre le concept d'habitus, on pourrait donner l'exemple d'artistes qui s'inscrivent dans un même mouvement artistique. Dans un style particulier qui définit l'habitus d'un groupe. Ou encore, un philosophe s'inscrivant dans un courant philosophique. Par un habitus, les individus peuvent s'identifier, se positionner, cadrer leurs actions, leurs pensées qui, comme l'explique Bourdieu, s'exprimeront dans une liberté contrôlée « parce que l'habitus est une capacité infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits - pensées, perceptions, expressions, actions - qui ont toujours pour limites les conditions historiquement et socialement situées de sa production » (Bourdieu, 1980: 92). L'aspect habilitant et contraignant est très bien explicité dans l'expression suivante de Bourdieu : « une capacité infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits ».

Pour Bourdieu (1980), le style personnel devient un moyen de se démarquer, mais il sert aussi à créer un esprit de groupe et donc à rassembler les gens, parce que ce style personnel s'inscrit dans un « style partagé » par un groupe de gens ou une classe de gens. Et comme l'explique Bourdieu, cet écart entre style personnel et style d'habitus est lui-même le produit de ce que l'on pourrait appeler un « écart permis » par cet habitus, voire prévu. Autrement dit, un habitus « permet » ou outille un individu afin qu'il ne s'éloigne jamais plus qu'un certain écart prévu. C'est donc dans cet écart permis que l'individu peut exprimer son style personnel qui s'inscrit toujours dans un style de classe, un style d'habitus:

> « Le style "personnel", c'est-à-dire cette marque particulière que portent tous les produits d'un même habitus, pratiques ou œuvres, n'est jamais qu'un écart par rapport au style propre à une époque ou à une classe, si bien qu'il renvoie à un style commun non seulement par la conformité [...], mais aussi par la différence qui fait la "manière" » (Bourdieu, 1980: 101).

Pour Bourdieu, l'habitus tire toute sa force de « l'histoire incorporée », c'est-à-dire des relations de force qu'a connues un groupe ou classe et les individus partageant un même style dans le passé (Mounier, 2001). Cette histoire incorporée que représente l'habitus permet au passé de s'actualiser dans le présent et l'avenir en continuant à influencer des individus qui eux-mêmes l'influenceront et le feront évoluer en continuant par le fait même à créer de l'histoire (Mounier, 2001). Un système social qui ne se fige jamais complètement, mais qui assure suffisamment de stabilité pour donner naissance à une force d'inertie. On revient toujours à la co-construction liant système et acteurs par un habitus :

> « Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l'habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit: partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat. Cette autonomie est celle du passé agi et agissant qui, fonctionnant comme le capital accumulé, produit de l'histoire à partir de l'histoire et assure ainsi la permanence dans le changement qui fait l'agent individuel comme monde dans le monde » (Bourdieu, 1980: 94)

L'habitus représente donc l'inconscient d'un groupe d'individus. Un inconscient qui malgré les "associations libres" et les divans des psychanalystes ne remontera jamais complètement à la surface à travers la parole - ou la conscience discursive chez Giddens - mais s'exprimera sous forme d'actions et de conduites, d'idées ou de motivations partagées. Un inconscient communautaire - Bourdieu (1980: 98) parle de la communauté des

inconscients - cristallisés, laquelle s'exprime par les membres d'un groupe partageant un même habitus.

> « Produit de l'histoire, l'*habitus* produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. Passé qui survit dans l'actuel et qui tend à se perpétuer à l'avenir en s'actualisant dans des pratiques structurées selon ses principes » (Bourdieu, 1980: 91)

Pour éviter de tomber dans le piège de l'objectivisme ou du subjectivisme, Bourdieu considère que pour étudier les systèmes sociaux, il faut se concentrer sur les pratiques (tout comme Giddens qui se concentrait sur les pratiques sociales) qui sont à la fois l'expression des individus (subjectivisme) et l'expression de la structure sociale intériorisée. Ainsi, l'individu est à la fois tout le système - via l'habitus - et garde sa capacité réflexive pour parler comme Giddens en usant de sa conscience pour ses actions. Par conséquent, via le pouvoir de l'habitus intériorisé et incarné par l'individu, c'est à la fois la structure sociale et l'individu que l'on retrouve dans le geste, la parole, la pensée. L'habitus – comme le structurel de Giddens - à la fois habilitant et structurant, permet ainsi, tel que nous venons de voir, une expression personnelle dans un style partagé: « il faut revenir à la pratique, lieu de la dialectique de *l'opus operatum* et du *modus operandi*, des produits objectivés et des produits incorporés de la pratique historique, des structures et des habitus » (Bourdieu, 1980: 88).

Bourdieu et le concept de champ

Pour Bourdieu, une multitude d'individus entrent dans des relations de compétition ou de pouvoir au sein de différentes sphères d'activités sociales, tels les champs économique, politique, littérature, scolaire, mais cela peut-être aussi la cas de membres d'un métier (Munier, 2001), tel le monde du conseil (Thine, 2006). Le champ de l'enseignement supérieur en est un aussi puisque les établissements sont en concurrence. Par les classements internationaux et les accréditations, ils réussissent à établir une hiérarchie, c'est-à-dire à structurer le champ de l'enseignement et de la recherche en gestion :

> « Les champs se présentent à l'appréhension synchronique comme des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles). Il y a des lois générales des champs : des champs aussi différents que le champ de la politique, le champ de la philosophie, le champ de la religion ont des lois de fonctionnement invariantes » (Bourdieu, 1984b : 113)

Un champ n'est pas un groupe de personnes ni de pratiques. Il est plutôt un espace d'activité où les relations sont hiérarchisées, comme nous l'explique Munier (2001 :57) : « Le champ est donc, non pas un ensemble d'individus, ni même un ensemble de pratiques, mais un ensemble de relations dissymétriques entre des positions non interchangeables engendrées par des pratiques. […] les champs se structurent selon des principes communs ». Ainsi, ce ne sont pas toutes les activités sociales qui sont qualifiées de champs. Il faut que les individus partagent les mêmes intérêts et entreprennent une lutte pour acquérir le « capital social » spécifique au champ. Il y a donc des individus qui rentrent en compétition pour un type de capital en fonction de l'enjeu. Et il finit par y avoir une hiérarchisation des acteurs en fonction de leur capital. C'est ce que Bourdieu appelle : structuration du champ. Dans un champ, il y a toujours des dominants et des dominés. En fonction de leur position, les agents (les acteurs) ou les organisations choisiront des stratégies conservatrices pour les dominants et les « dominés » chercheront à changer les règles du jeu afin de faire pencher la balance de leur côté (Bonnewitz, 1998) : « Tous les gens engagés dans un champ ont en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux, à savoir tout ce qui est lié à l'existence même du champ : de là une complicité objective qui est sous-jacente à tous les antagonismes. On oublie que la lutte présuppose un accord entre les antagonistes sur ce qui mérite qu'on lutte » (Bourdieu, 1984b : 115)

À l'instar de la théorie de la structuration de Giddens, Bourdieu (1997) dans son livre « *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique* » explique que la notion de champ permet de relier deux approches souvent considérées comme irréconciliables en sociologie : l'objectivisme et le subjectivisme (microsociologie vs macrosociologie). Par exemple, Bourdieu (1997) explique que pour comprendre une œuvre d'art - littérature, musique, peinture, danse, etc. - étudier l'œuvre uniquement est insuffisant tout comme se contenter d'une simple mise en relation d'une production artistique avec le contexte dans lequel elle a surgi. Bourdieu surnomme cette approche lacunaire « l'erreur du

court-circuit »; celle-ci consiste de manière simplifiée à ne considérer qu'un seul des deux pôles d'une réalité sociale, artistique, scientifique, académique, etc. soit l'acteur ou le système et oublier la relation d'imbrication et de co-construction entre les deux.

Ainsi, Bourdieu fait comme hypothèse qu'il existe un « espace intermédiaire » entre les deux pôles – entre l'individu et le social – formant les champs artistique, scientifique, littéraire, etc. qui sont « relativement autonomes » par rapport au reste de la société, par rapport au « macrocosme ». Les lois qui sont en vigueur dans les différents champs ne sont pas toujours les mêmes d'un champ à l'autre et par rapport au macrocosme. Bourdieu cherchera donc à analyser le « degré d'autonomie » des différents champs, c'est-à-dire à évaluer son degré d'indépendance par rapport aux champs économique ou politique par exemple qui ont une portée beaucoup plus large. Cette autonomisation d'un champ représente un processus social auxquels participent les individus y appartenant en créant et en se pliant aux critères sociaux et spécifiques qui constituent le champ et lui donne ainsi la force d'être indépendant, c'est-à-dire de posséder un grand *degré d'autonomie* : « Le champ littéraire, artistique, juridique ou scientifique, c'est-à-dire l'univers dans lequel sont insérés les agents et les institutions qui produisent, reproduisent ou diffusent l'art, la littérature ou la science ou la science. Cet univers est un monde social comme les autres, mais qui obéit à des lois sociales plus ou moins spécifiques » (Bourdieu, 1997: 14).

Le degré d'autonomie d'un champ n'est jamais complet, il a simplement divers degrés de porosité par rapport à l'influence d'autres champs. Par exemple, dans le champ artistique, pour exister, une œuvre devra être vendable ; dans le champ scientifique, une connaissance scientifique devra être publiable, etc. Aucune production artistique ou scientifique ou aucune institution n'existe de façon purement autonome:

> « Autrement dit, il faut sortir de l'alternative de la "science pure", et de la "science serve", asservie à toutes les demandes politico-économiques. Le champ scientifique est un monde social et, en tant que tel, il exerce des contraintes du monde social global englobant. En fait, les contraintes externes, de quelque nature qu'elles soient, ne s'exerçant, sont médiatisées par la logique du champ » (Bourdieu, 1997: 15).

La capacité du champ à utiliser sa propre logique pour reformuler - « réfracter » - un fait social ou une production quelconque est une forme d'atténuation de la dépendance du champ vis-à-vis du macrocosme puisque cela démontre le pouvoir explicatif de ses propres outils épistémologiques pour interpréter une situation sociale : « Disons que plus un champ

est autonome, plus son pouvoir de réfraction sera puissant, plus les contraintes externes seront transfigurées, au point, souvent, de devenir parfaitement méconnaissables » (Bourdieu, 1997: 15-16). Bourdieu donne l'exemple de la peste qui selon le champ - artistique, littéraire, scientifique, juridique, etc. - où se situe l'individu change de définition et de logique d'interprétation. Ce pouvoir de redéfinition confère une autonomie par rapport au politique et par rapport à l'économique. Bourdieu (1997) donne aussi l'exemple de la biologie où le champ politique (de gauche ou de droite) est pratiquement absent dans la production de nouvelles connaissances. Tandis qu'en sociologie des idées/concepts plus à gauche ou à droite sont tout à fait possibles. L'économie essaie de s'affranchir du champ politique, sans toutefois y arriver complètement. Il en est de même, comme nous l'avons vu dans les premiers chapitres de cette thèse, pour la gestion comme discipline universitaire.

En plus de considérer le concept de champ comme un espace intermédiaire entre l'individu et le social, Bourdieu le décrit comme un espace où s'expriment des rapports de forces avec des dominants et des dominés. Pour reprendre les exemples donnés par Bourdieu (1997), dans le champ scientifique Einstein a « déformé » l'espace dans lequel évoluaient les scientifiques avant l'élaboration de la théorie de la relativité. Einstein a donc su amasser suffisamment de capital scientifique pour créer une "révolution scientifique" pour employer les termes de Thomas S. Khun. De la même façon, une entreprise par son emprise sur un marché national ou mondial peut considérablement modifier le champ économique.

> « Autrement dit, les agents (individus ou institutions) caractérisés par le volume de leur capital déterminent la structure du champ en proportion de leur poids qui dépend du poids de tous les autres agents, c'est-à-dire de tout l'espace. Mais inversement, chaque agent agit sous la contrainte de la structure de l'espace, qui s'impose à lui d'autant plus brutalement que son poids relatif est plus faible. Cette contrainte structurale ne prend pas nécessairement la forme d'une contrainte directe qui s'exercerait dans l'interaction (ordre, "influence". etc.) » (Bourdieu, 1997: 18).

Chaque champ a son type de capital et a ses règles implicites et explicites qui structurent son espace social où se rencontrent les acteurs afin les classer et les hiérarchiser (Munier, 2008). Même si le champ est autonome, il y a nécessairement des interconnexions entre les autres champs. Dans tous les cas, les acteurs qui ont un impact sur un champ ont su et/ou ont pu cumuler du capital de légitimité ; du capital scientifique dans le champ scientifique, du capital économique dans le champ économique, du capital politique dans le champ politique, etc. Il s'agit d'un type de capital leur donnant suffisamment de légitimité à

l'intérieur de leur champ relativement autonome par rapport au macrocosme. Le capital se distribue de façon inégale entre les individus évoluant dans un champ particulier à la base même des rapports de force séparant les dominants et les dominés. Autrement dit, plus une personne possède du capital X dans un champ X, plus elle peut dominer et influencer le champ dans lequel elle se situe. Ce champ X est un champ de forces qui structure nécessairement les relations entre les individus en fonction de leur capital X (scientifique, politique, etc.) et aussi ce qui est retenu comme « digne » et condamné comme "indigne":

> « De même, dans le domaine de la recherche scientifique, les chercheurs ou les recherches dominantes définissent ce qu'est, à un moment donné dans le temps, l'ensemble des objets importants, c'est-à-dire l'ensemble des questions qui importent pour les chercheurs, sur lesquelles ils vont concentrer leurs efforts, et qui vont, si je puis dire, "payer", déterminant une concentration des efforts de recherche » (Bourdieu, 1997: 18)

Dans le champ scientifique, le capital scientifique prend la forme du « nombre de mentions dans le *Citation Index* », le nombre de publications dans les revues de rang A ou des revues bien cotées dans sa discipline (revues anglo-saxonnes plutôt que des revues francophones), le nombre de prix obtenus, tels le prix Nobel, la médaille Field en mathématique, etc. Toute reconnaissance nationale ou internationale des acteurs du champ scientifique augmente en effet le capital scientifique d'un individu dans sa discipline, ce qui lui permet d'améliorer sa position dans le rapport de force dominants/dominés au sein du champ scientifique. En fait, les acteurs qui refusent de se plier aux règles d'un champ ou qui en sont incapables chercheront à renverser les critères à la base de la lutte et des rapports de force en proposant d'autres critères et en jouant sur le « flou » de l'énonciation des critères officiels et acceptés pas les acteurs du champ.

> « Le protocole scientifique doit prendre en compte les effets de flou que l'indétermination des critères et des principes de hiérarchisation engendre dans l'objectivité même : l'incertitude, par exemple, des critères comme le lieu de publication ou le nombre de colloques ou des conférences à l'étranger tient au fait qu'il y a, pour chaque science, une hiérarchie, complexe et discutée, des revues et des maisons d'édition, des pays étrangers et des colloques, et aussi que ceux qui refusent de participer peuvent rejoindre dans une même fréquence ceux qui ne sont pas invités » (Bourdieu, 1984 : 33).

Ainsi, la base même de ce que l'on qualifie de capital scientifique en gestion est issue d'une lutte entre acteurs. Il est socialement construit. Il aurait pu être constitué d'autres éléments. Dans le cadre qui nous occupe ici, le système de publication devient à la fois l'instrument et l'enjeu pour les critères de légitimité et de capital scientifique dans le champ

de l'enseignement en gestion : « la lutte dont les critères et les propriétés qu'ils désignent sont à la fois l'instrument et l'enjeu est un fait indiscutable que le chercheur doit intégrer dans son modèle de la réalité au lieu de tenter de l'exclure artificiellement en s'instituant en arbitre ou en "spectateur impartial" » (Bourdieu, 1984: 30).

Ces critères une fois fixés seront utilisés par les acteurs afin d'améliorer leur rapport de force au sein d'un champ, ou au contraire certains d'entre eux chercheront d'autres indicateurs qui auraient pu et ou qui, selon eux, auraient dû être considérée dans les critères de comparaison. Dans cette lutte généralisée à l'intérieur d'un champ, les acteurs dominants auront tendance à défendre les critères de hiérarchisation qui les favorisent et les acteurs dominés préfèreront chercher d'autres critères qu'ils jugeront plus pertinents afin de renverser ce « système » de hiérarchisation à la base des rapports de forces qu'ils subissent. Comme le souligne Bourdieu :

> « Ceux qui, dans un état déterminé du rapport de force, monopolisent (plus ou moins complètement) le capital spécifique, fondement du pouvoir ou de l'autorité spécifique caractéristique d'un champ, sont inclinés à des stratégies de conservations – celles qui, dans les champs de production de biens culturels, tendent à la défense de *l'orthodoxie* - , tandis que les moins pourvus de capital […] sont enclins aux stratégies de subversion – celle de *l'hérésie* » (Bourdieu, 1984b : 115).

Extrait :

« Bien, ça je pense que c'est un phénomène d'imitation si vous voulez mon avis. Les Américains, les écoles de gestion américaines ont été parmi… les premiers à avoir des écoles de gestion bien organisées. Harvard ça fait plus de 100 ans. Wharton, Yale, donc le modèle était américain et un moment donné les écoles américaines ont pris un virage recherche pour, je dirais, s'auto-justifier au sein des universités et devenir comparables aux départements de philo, d'études françaises ou de chimie ou psychologie. Dans ce contexte-là, la recherche a pris de l'importance pour permettre aux écoles de gestion de prendre leur place au sein des universités puis le reste du monde a suivi […]. Maintenant, ce qui a contribué, c'est que les universités américaines ont entraîné des doctorants qui sont ensuite allés partout dans le monde qui ont répandu le modèle parce qu'encore là, les Américains étaient en avance, les programmes de doctorat en gestion aux États-Unis existent depuis très longtemps donc ça a créé comme un effet d'entraînement. Et, en plus, bon, ça a permis… On pourrait dire que ça fait l'affaire de certains professeurs. Ça fait un indicateur assez facile à suivre et si ta valeur, ton salaire, la rémunération est fonction de ça, si tu as bâti ta carrière là-dessus, le professeur a intérêt de conserver le monde tel qu'il est ». ***(Québec - 51-55 - H - 30)***

Les dominés chercheront donc à changer les fondements sur lesquels se construit la légitimité et le type de capital qui détermine le rapport de force du champ afin d'essayer d'améliorer leur sort, voire de devenir eux-mêmes dominants. Toutefois, tous les individus par leur capacité à réagir et à interpréter leur situation peuvent réagir aux stratégies des autres.

> « Les agents sociaux sont insérés dans la structure en des positions qui dépendent de leur capital et ils développent des stratégies qui dépendent d'elles-mêmes, en grande partie, de ces positions, dans les limites de leurs dispositions. Ces stratégies s'orientent soit vers la conservation de la structure, soit vers sa transformation, et l'on peut, en gros vérifier que plus les gens occupent une position favorisée dans la structure, et plus ils tendent à conserver à la fois la structure et leur position, dans les limites toutefois de leurs dispositions (c'est-à-dire de leur trajectoire sociale), qui sont plus ou moins accordées à leur position » (Bourdieu, 1997: 23).

Par conséquent, ce ne sont pas les institutions d'enseignement les mieux classées (les dominantes) qui critiqueront le plus les classements internationaux ou nationaux, ce sont plutôt celles qui considèrent que leur capital symbolique – leur réputation – s'y trouve mal représenté. Ce sont donc les établissements qui ont le moins de capital – les dominés – qui chercheront à proposer d'autres moyens de comparaisons afin de se valoriser, ce que les établissements dominants refuseront d'accepter puisqu'un nouveau système risquerait de diminuer leur propre capital légitime et leur position dominante. Chaque acteur dans un système cherchera à avantager sa position dans un champ. Les dominants défendront le système tel qu'il est et les dominés chercheront à le renverser. Les critères de comparaison seront la base de la lutte et des tensions au sein de tous les champs :

> « Le champ universitaire est, comme tout champ, le lieu d'une lutte pour déterminer les conditions et les critères de l'appartenance et de la hiérarchie légitimes, c'est-à-dire les propriétés pertinentes, efficientes, propres à produire, en fonctionnant comme capital, les profits spécifiques assurés par le champ » (Bourdieu, 1984: 22)

Dans le champ académique de la gestion, le capital spécifique vient, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, surtout des publications dans les revues scientifiques classées, mais nous aurait très bien pu imaginer que ce soit le nombre de conférences dans les entreprises, d'interventions, de participation à des comités d'administration d'entreprises qui servent de capital dans le champ académique de la gestion puisqu'il s'agit avant tout d'un savoir pratique : « C'est donc dans l'objectivité même qu'il existe une pluralité de principes de

hiérarchisation concurrents et les valeurs qu'ils déterminent sont incommensurables, voire incompatibles, parce qu'associées à des intérêts antagonistes » (Bourdieu, 1984: 23).

Il faut aussi noter que la structuration des champs en rapport de forces est similaire d'un champ à l'autre, c'est seulement le type de capital, et les règles internes de jeu du champ qui changent. Il existe ce que Bourdieu appelle des « homologies structurales » entre les différents champs, c'est-à-dire qu'il existe des « lois générales des champs » : « on peut se servir de ce qu'on apprend sur le fonctionnement de chaque champ particulier pour interroger et interpréter d'autres champs » (Bourdieu, 1984b : 113). Ainsi, étudier un champ spécifique nous apporte à la fois une meilleure connaissance de ce champ et de tous les champs via leurs « homologies structurales ». Par exemple, on retrouve dans chaque champ des dominants et des dominés se distribuant en fonction de leur capital symbolique lui-même à la base des rapports de force qui émergent d'une lutte interne pour la légitimité à l'intérieur du champ : « La structure du champ est un état du rapport de force entre les agents ou les institutions engagées dans la lutte ou, si l'on préfère, de la distribution du capital spécifique qui, accumulé au cours des luttes antérieures, oriente les stratégies ultérieures » (Bourdieu, 1984b : 114).

Bourdieu parle aussi des « héritiers », c'est-à-dire des individus qui possèdent des avantages sur les autres, ayant grandi dans un milieu directement relié au champ scientifique, littéraire, politique, etc. Ces personnes développent beaucoup plus facilement une « science infuse » qui correspond à une sorte d'intuition pour les « bons placements » à la bourse. Bref, les héritiers maitrisent :

> « Cet art d'anticiper les tendances [...] Ce sens du jeu est d'abord un sens de l'histoire du jeu, un sens de l'avenir du jeu. Comme un bon joueur de rugby sait où le ballon va tomber, le bon joueur scientifique est celui qui, sans avoir besoin de calculer, d'être cynique, fait le bon choix qui paye. Ceux qui sont nés dans le jeu ont le privilège de "l'innéité" » (Bourdieu, 1997: 21).

Une situation qui leur donne un avantage sur tous les autres dans le partage du capital et dans l'acquisition de légitimité. « La différence majeure entre un champ et un jeu [...], c'est que le champ est un jeu dans lequel les règles du jeu sont elles-mêmes mises en jeu » (Bourdieu, 1997: 22). Cette citation de Bourdieu est très importante pour faire comprendre que les champs sont structurants ; mais la capacité réflexive et réactive des acteurs, rend

possible de le restructurer, c'est-à-dire de changer les règles du jeu qui ne sont jamais définitives.

Ces règles créeront nécessairement des rapports de force où certains acteurs seront en position dominante puisqu'ils seront d'une manière ou d'une autre avantagés par le système de règles constituant le champ. Cela étant, d'autres seront désavantagés par ces mêmes règles créant la dynamique structurale partagée par tous les champs représentés par les luttes entre dominants/dominées à la base du rapport de forces internes au champ. Mounier (2001 :55) dit qu'il existe des « lois générales des champs ». Les dominés chercheront ou auraient avantage à chercher une façon de réécrire les règles afin de changer leur position en devenant eux-mêmes les « nouveaux » dominants : « On comprend dès lors que la lutte pour l'appropriation du capital spécifique se double d'une lutte pour la redéfinition des enjeux légitimes du champ, la redéfinition de ces enjeux entraînant une redéfinition de la forme du capital légitime spécifique au champ » (Mounier, 2001 : 58).

Pour lier l'habitus et le champ dans la pensée de Bourdieu, il faut considérer le concept de champ comme un espace dans lequel les individus sont en concurrence pour une plus grande légitimité. Le concept de champ est directement lié à la notion d'habitus qui en représente la partie incorporée par les acteurs qui s'exprime dans leurs choix de conduites et mode de pensée ; si l'habitus de classe est partagé dans la champ dans lequel s'inscrit l'individu, l'habitus individuel représente l'écart permis par l'habitus du champ concerné.

> « Autrement dit, la notion de champ, liée à la notion d'*habitus,* renvoie aux activités et non aux conditions, d'où on peut déduire un certain nombre de propriétés de ces champs. Par ailleurs, toute activité sociale ne constitue pas un champ. Il y a champ à partir du moment où les individus exerçant dans le même domaine d'activité entrent en concurrence les uns avec les autres pour acquérir une position dominante dans le champ. Autrement dit, il faut qu'ils possèdent des intérêts communs et qu'ils entrent en lutte pour la possession d'un capital spécifique au champ (Mounier, 2001 : 56).

Par exemple, dans 'la Règle de l'Art', Bourdieu explique que le critique littéraire est en rivalité avec les autres « critiques » littéraires qui est son champ, tout en ayant un impact sur le champ de la production littéraire. Les œuvres « critiquées » sont en compétition entre elles, et non avec les critiques qui, quant à eux, se concurrencent dans leur champ spécifique.

Dans le monde de l'éducation, les « critiques » que sont les classements (et aussi par extension, les agences d'accréditation) incarnent – tout comme en littérature –les critiques externes au champ littéraire ou au champ de l'enseignement supérieur ; par exemple, dans des revues du type Times ou encore le classement de Shanghai. De plus, tout comme les différents critiques littéraires, les classements sont désormais en compétition entre eux afin d'offrir aux étudiants le classement le plus juste possible, tandis que les établissements d'enseignement sont en compétition dans leur champ afin d'attirer le plus d'étudiants possible qui sont eux aussi en rivalité pour accéder aux meilleurs établissements.

Les classements et les établissements d'enseignement supérieur évoluent donc dans deux « champs » séparés où il y a des dominants et des dominés. Toutefois, les classements ont aussi un impact sur la hiérarchie du champ de l'enseignement supérieur qui va des plus grandes universités de recherche américaines (ex. Harvard) jusqu'aux petites universités de régions/provinces. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur « ont besoin » des classements pour se distinguer et les classements ont aussi besoin des universités pour exister. Des champs distincts, mais liés.

Dans la partie qui suit, nous présenterons les schémas permettant de visualiser cette inter-structuration et cette inter-influence qui existent entre les classements internationaux, les classements des revues, le système de publication et les acteurs concernés.

Schémas de notre thèse

1ère partie du schéma global : Les acteurs et le système de publication international incarnent une co-légitimité et co-construction.

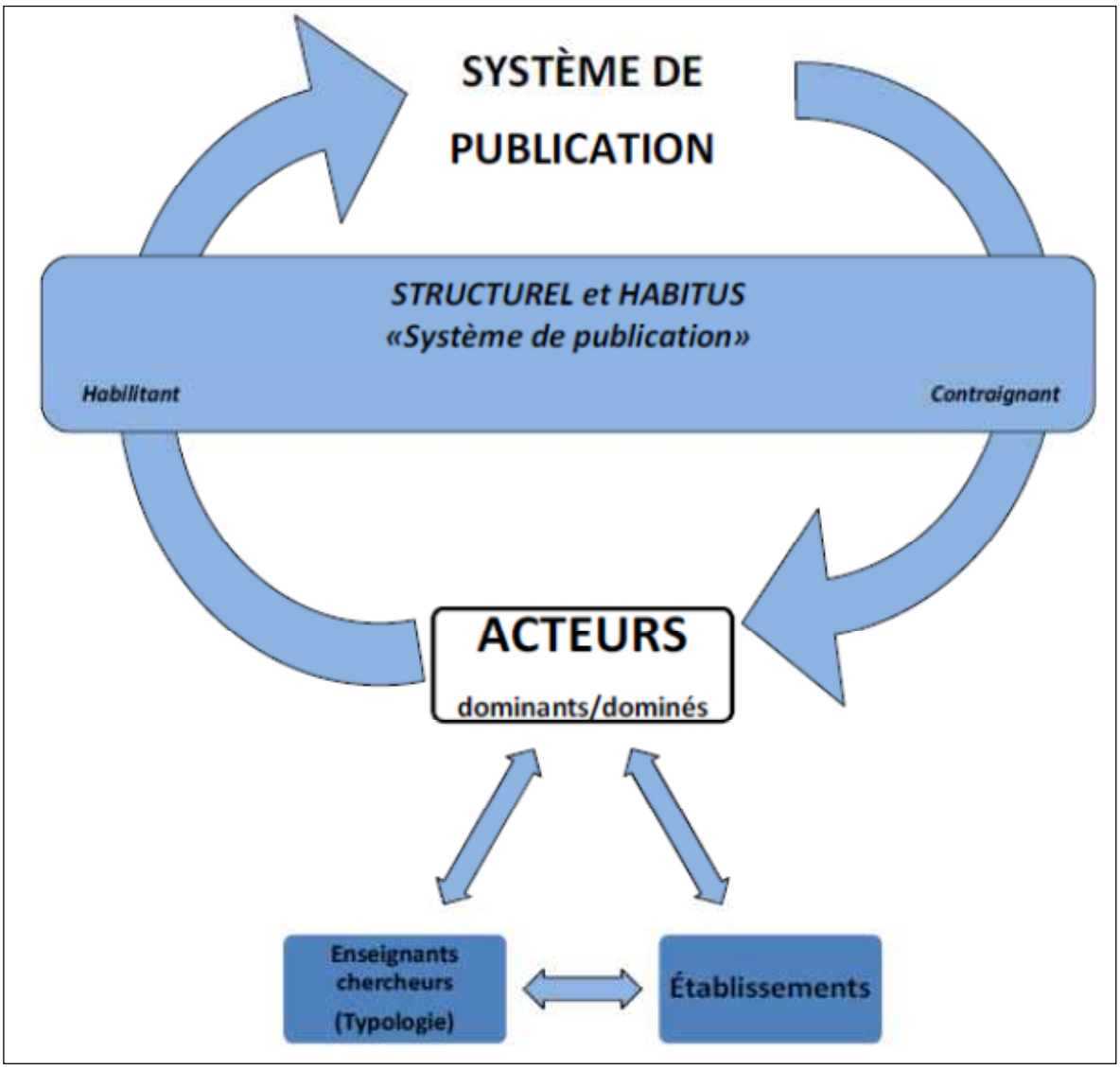

Schéma 2: Lien entre le système de publication et les acteurs

Ce premier schéma représente la relation entre les acteurs et le système de publication tel qu'il existe aujourd'hui, lequel encourage les publications internationales et anglo-saxonnes. Le système de publication est représenté par les revues et leurs éditeurs. Ils se légitiment par les acteurs (les enseignants-chercheurs) qui les nourrissent et desquels ils

dépendent et vice-versa. Le capital scientifique des acteurs dépend du système de publication et donc des revues.

Dans le champ de l'enseignement supérieur de la gestion, les acteurs peuvent occuper différentes places de pouvoir et de légitimité déterminée par leur capital scientifique. Il y a donc une multitude d'acteurs qui se répartissent en une forme de hiérarchie, tel que l'explique Bourdieu. La structuration du champ se fait grâce aux publications scientifiques qui incarnent le rôle de capital symbolique. Ces acteurs peuvent être des établissements d'enseignement supérieur de gestion ou bien des enseignants-chercheurs sachant que les deux groupes d'acteurs sont reliés. Par exemple, un enseignant-chercheur qui publie dans une revue A (ou bien cotée) fera retomber sur son établissement une partie de son capital scientifique ainsi obtenu. Et si par sa politique d'évaluation et d'encouragement à la publication, un établissement d'enseignement supérieur réussit à créer une situation où elle est bien classée par les classements internationaux des universités, elle fera profiter de son capital scientifique - de sa bonne réputation - tous ses enseignants-chercheurs. Il y a donc un lien très fort entre les établissements et leurs enseignants-chercheurs. C'est d'ailleurs ce qui est représenté dans le bas du schéma.

Ces acteurs (enseignants-chercheurs et/ou établissements) lutteront pour obtenir un maximum de capital afin d'être dans une position dominante. Pour ce faire, les acteurs utilisent les publications qui fonctionnent un peu comme un système de points. Elles seront comptabilisées par les acteurs et aussi, comme nous le verrons dans les prochains schémas, par des instances extérieures internationales : les classements internationaux et les accréditations. Donc, certains acteurs institutionnels se servent des publications pour essayer d'améliorer leur situation en augmentant le nombre et la qualité des revues dans laquelle leurs enseignants-chercheurs publient (et les indices de citation). Les publications deviennent donc le point de référence pour se comparer aux concurrents régionaux, nationaux et internationaux. L'accessibilité et l'objectivité de cette mesure jouent évidemment en sa faveur, car compter le nombre d'articles écrits par un enseignant-chercheur, un département ou un laboratoire de recherche ou un établissement, tout en considérant en même temps les citations qui sont associées à ces publications, devient chose aisée avec les logiciels et Internet.

Comme l'explique Bourdieu, les acteurs d'un champ à travers leurs luttes pour obtenir du capital s'entendent généralement sur les critères de comparaison pour instaurer cette hiérarchie (Thine, 2006). Ils partagent un habitus, une vision et une histoire incorporée, à la base même de cette lutte. Toutefois, les dominés chercheront quand même à renverser le système :

> « Tous les gens engagés dans un champ ont en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux, à savoir tout ce qui est lié à l'existence même du champ : de là une complicité objective qui est sous-jacente à tous les antagonismes. On oublie que la lutte présuppose un accord entre les antagonistes sur ce qui mérite qu'on lutte […] Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant, plus ou moins complètement suivant les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux » (Bourdieu, 1984b : 115)

Cette dynamique entre le système de publication et les acteurs entraine donc une multitude de points partagés à la base même de leur relation antagoniste : une relation à la fois contraignante et habilitante. Les acteurs doivent trouver un point de comparaison qui permettra de créer une hiérarchie dans la conquête de capital symbolique au sein du champ. Dans le cas des enseignants-chercheurs, il s'agit du capital scientifique directement lié au nombre de publications et à leur « qualité ». Évidemment, cette lutte influence les conduites et les stratégies des acteurs.

La capacité des acteurs à comprendre les subtilités des hiérarchies de son champ vient de l'habitus. Si « l'habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit » (Bourdieu, 1980: 94), il précède les actions, et ces actions influencent progressivement cet habitus accumulé créant une boucle rétroactive ; l'aspect habilitant et contraignant de l'habitus. Les acteurs apprennent les règles de production d'articles, ce qu'il faut écrire et ne pas écrire, la socialisation dans ce monde où inévitablement il y a une « façon de faire », mais surtout une « façon de penser ». Cette vision du monde, cet habitus, partagée entre les acteurs est aussi à la base de leur lutte et plus un acteur aura de capital scientifique, plus son pouvoir et sa légitimité seront grands dans ce champ. Le champ et l'habitus sont aussi dans une boucle rétroactive de co-construction :

> « Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par

> l'histoire ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. Passé qui survit dans l'actuel et qui tend à se perpétuer à l'avenir en s'actualisant dans des pratiques structurées selon ses principes » (Bourdieu, 1980: 91)

Chez Giddens, nous nous intéressons surtout à la notion de structurel qui recoupe en partie l'habitus de chez Bourdieu (histoire incorporée et ses façons de faire et de penser). Le structurel chez Giddens est davantage axé sur les règles et les ressources que les acteurs ont interiorisées et qui guident leurs actions. Sachant que le **structurel** représente des « ensembles de règles et de ressources engagés de façon récursive dans la reproduction des systèmes sociaux. Le structurel n'existe que sous la forme de traces mnésiques, base organique de la compétence humaine, et en tant qu'actualisé dans l'action » (Giddens, 1984 : 444). Le structurel avec ses règles et ses ressources crée une situation où il devient à la fois habilitant (ressources) et structurant (règles). Sans ce système de publication – sans le structurel – les enseignants-chercheurs ne pourraient pas socialement exister en tant qu'acteurs de ce champ puisqu'ils structurent le système en y participant et en en retirant des bénéfices, mais justement parce qu'ils y participent ils doivent se plier à ces règles, ce qui indirectement renforce ces dernières. Il s'agit de ce que Giddens nomme la **dualité du structurel** qu'il définit comme « le structurel en tant que médium et résultat des conduites qu'il organise de façon récursive. Les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent pas en dehors de l'action ; toutefois, elles sont engagées de façon chronique dans sa production et dans sa reproduction » (Giddens, 1984 : 442)

Dans notre schéma, on peut voir que le système de publication contraint les acteurs à publier, mais en même temps le système de publication permet aux acteurs de cumuler du capital de publication et donc des ressources et du pouvoir, c'est d'ailleurs dans ce sens que le système est aussi habilitant pour les acteurs. Sans ce système de publication, les acteurs ne pourraient en obtenir autant, car on aurait très bien pu imaginer d'autres systèmes dans le champ de la gestion, telles la publication d'un livre ou l'intervention en politique ou à la télévision. En « récompensant » les acteurs, le système de publication les encourage à y participer et à accumuler du capital scientifique qui leur servira dans la lutte de prestige et de légitimité – de pouvoir – que se livrent les acteurs du champ. Cette augmentation de la

participation en termes d'un nombre de publications plus important nourrit le système qui avec le temps se renforce – s'institutionnalise - et devient de plus en plus difficile à changer, voire à renverser, ce qui évidemment avantage les acteurs qui veulent y participer. Toutefois, comme nous le démontrerons dans la typologie, ce ne sont pas nécessairement tous les acteurs qui sont d'accord avec le système. Certains résistent et le condamnent. Ce sont souvent les dominés du système. D'autres, les dominants, le défendent et expliquent que malgré ses défauts, le système de publication, tel que l'on connait actuellement, est l'un des meilleurs ou est là pour durer. Par conséquent, comme l'explique Bourdieu, dans chaque champ, il y a des acteurs qui défendent le système et d'autres qui le condamnent.

2e partie du schéma global : Co-légitimité du système de publication et des classements (institutions et revues).

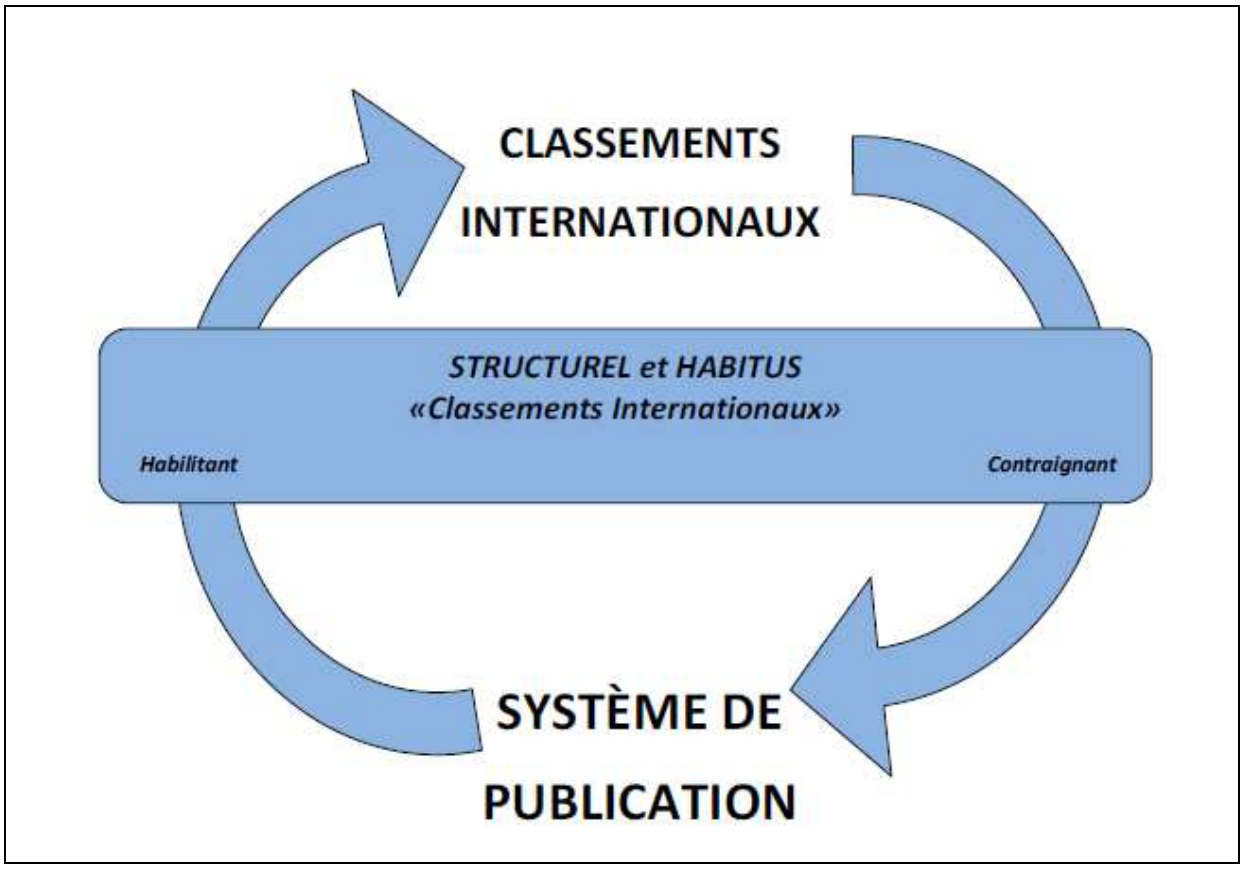

Schéma 3: Lien entre les classements internationaux et le système de publication

La deuxième partie du schéma global représente le lien entre les classements internationaux et le système de publication. Le système de publication représenté par les

revues et leurs éditeurs tire sa légitimité des classements de revues qu'utilisent les classements internationaux, comme le Financial Times. Il faut comprendre que les classements internationaux accordant une importance à la productivité scientifique des enseignants-chercheurs doivent donner une « valeur » à chaque revue en fonction de son importance dans le développement de la connaissance en gestion. Les classements internationaux utilisent donc eux-mêmes des « classements de revues » qui prennent la forme d'une liste de revues. Les deux types de classements (établissements et revues) dépendent de la vitalité du système de publication puisqu'ils existent en grande partie grâce à sa légitimité et aux acteurs qui y participent. Plus les systèmes de publication seront importants, plus les classements internationaux seront légitimes. Ils se renforcent mutuellement.

Dans le système de publication, il y a aussi une compétition entre les revues afin d'être la mieux classée possible (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008 ; Durand et Dameron, 2011) et ainsi représenter un plus grand poids dans le résultat des classements des établissements d'enseignement, comme dans le classement de Shanghai ou du Financial Times. Il y a donc dans les revues à comité de lecture des revues « dominées » et des revues « dominantes » comme dans tout autre champ où les acteurs luttent pour s'approprier le capital spécifique du champ. Comme tous les acteurs dominants d'un champ, les revues dominantes chercheront à maintenir la situation tandis que les acteurs et revues moins bien dotés en capital scientifique chercheront à ouvrir d'autres voies conduisant vers d'autres systèmes avec d'autres critères de comparaison où d'autres formes de capital seront mises de l'avant.

Comme l'explique Gendron (2008), le Financial Times classe les MBA et des programmes d'enseignement supérieur de gestion de 2^{e} cycle en utilisant une liste de revues sélectionnées pour leur qualité. Ce sont les revues classées. Cette liste de revues crée une hiérarchie entre les meilleures revues, mais aussi crée inévitablement un gouffre entre les revues « classées » et les revues non-classées. Ce faisant, les revues sont en lutte pour se faire sortir du lot des revues non-classées. L'un des effets pervers de ce système de classement des revues est de transformer les revues classées en « outil » pour accumuler du capital scientifique, car publier dans des revues non classées ne rapporte pas autant de « gain » pour les chercheurs et les institutions d'enseignement. Le système d'évaluation des établissements se modifie en fonction de ces listes de revues classées. D'ailleurs certains enseignants-chercheurs d'institutions très réputées nous expliquaient que publier dans des revues non-

classées par le FT ne servait (quasiment) plus à rien pour obtenir la permanence (*tenure*). Évidemment, seules les meilleures institutions peuvent se permettre d'être aussi exigeantes vis-à-vis de leurs chercheurs. C'est d'ailleurs un cercle « vicieux » ou « vertueux », c'est-à-dire que plus un établissement d'enseignement sera reconnu dans les classements, plus cela voudra dire que son équipe d'enseignants-chercheurs en place est productive et plus il sera facile d'attirer des étudiants (grâce aux classements internationaux qui auront bien classé l'institution) en plus d'attirer les meilleurs chercheurs qui sont les plus susceptibles de publier dans les revues classées et de maintenir la cote de l'institution. La situation inverse est aussi vraie.

Dans ce système, ce sont les nouveaux entrants qui peuvent le plus en pâtir, car ils n'ont encore acquis aucune légitimité scientifique. S'il s'agit d'une revue, très peu d'enseignants-chercheurs voudront y publier. Si c'est un établissement d'enseignement, il sera difficile d'attirer les meilleurs chercheurs à moins de compenser par un salaire plus élevé, toutefois ce n'est généralement pas la source de motivation première chez les enseignants-chercheurs qui semblent être plus sensibles à leur réputation. Autre conséquence, cette liste établie par le Financial Times fait en sorte que les revues classées sont submergées par des articles que les enseignants-chercheurs souhaitent publier. De plus, ce sont des revues anglophones et les enseignants-chercheurs de tous pays (France, Chine, Espagne, Inde, Canada, etc.) se font concurrence pour y publier. Par conséquent, cela permet à ces revues de ne choisir que « la crème de la crème ». Gendron (2008) fait aussi remarquer que les revues, ayant été classées par le FT, développent une aversion pour le risque, c'est-à-dire qu'elles chercheront à publier des articles pas trop innovants et originaux (par leur sujet, leur méthodologie ou leur conclusion) par rapport à leur ligne éditoriale afin d'éviter la possibilité de se faire déclasser. Les papiers traditionnels et moins « risqués » trouveront plus facilement preneurs dans les revues classées tandis que les articles innovateurs se développeront en marge, dans des revues non classées (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008).

Le schéma global « L'économie de la légitimité du champ académique de la gestion » regroupe les deux premiers schémas.

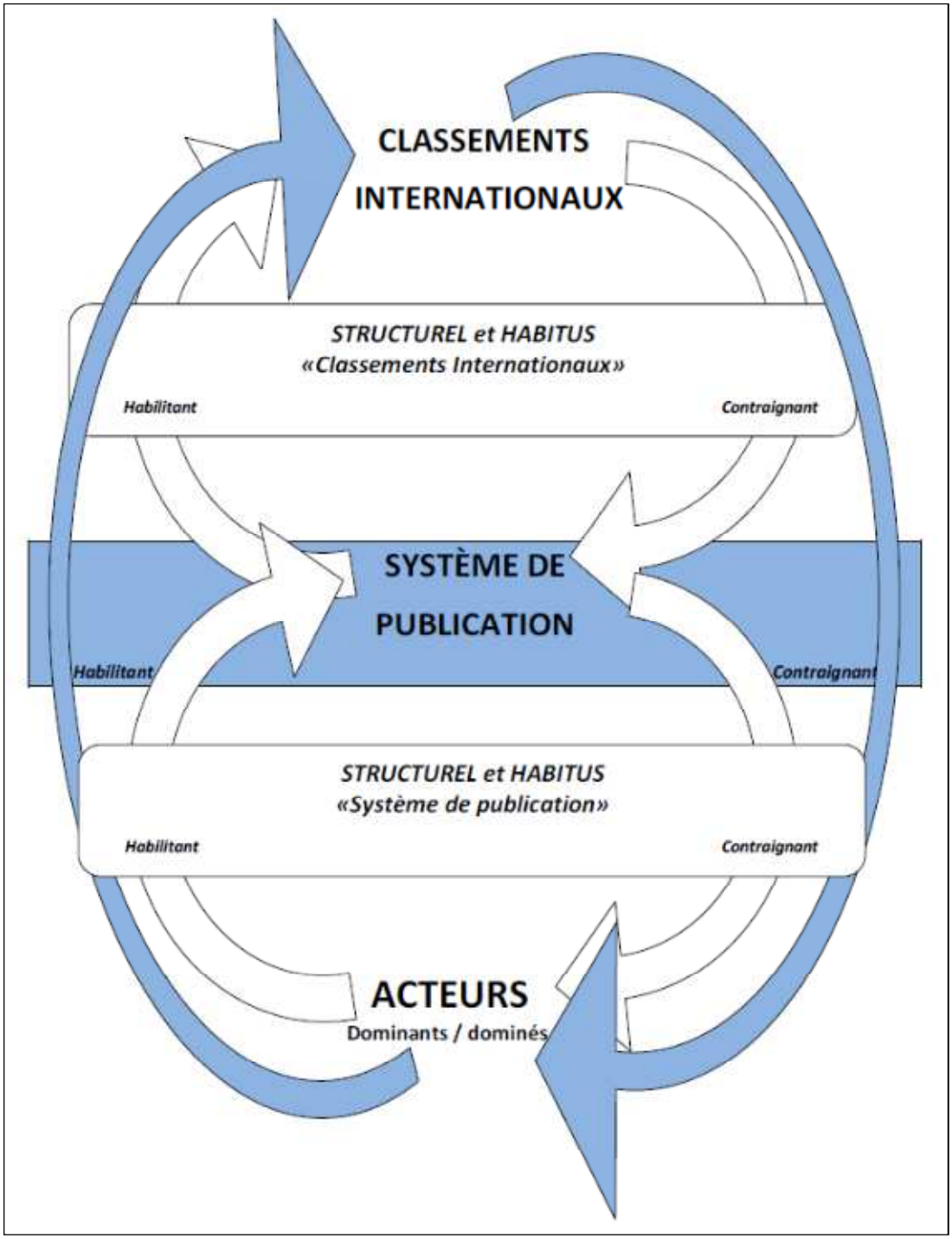

Schéma 4: Schéma global liant les classements internationaux, le système de publication et les acteurs

Le lien entre les acteurs et les classements internationaux se fait par la voie du système de publication international qui incarne le cœur de ce système. Les classements internationaux structurent le champ de l'enseignement et de la recherche en gestion (Thine,

2006[36]). Le système de publication devient ainsi le principal « outil » dont disposent les enseignants-chercheurs et les établissements d'enseignement pour cumuler du capital scientifique, et se construire une réputation. Si les classements affichent donc les résultats de la concurrence entre les acteurs (établissements et enseignants-chercheurs), comme nous avons vu dans le chapitre sur les classements, ils peuvent aussi influencer cette « lutte » en créant des listes de revues, comme le FT, ou en mesurant certains indicateurs plutôt que d'autres. Les établissements d'enseignement cherchent à améliorer leur position dans les classements en répondant le mieux possible aux critères mesurés par ceux-ci.

Toutes les parties du schéma global se fondent sur la même dynamique de co-construction et de dualité du structurel, c'est-à-dire qu'elles doivent à la fois être reconnues comme légitimes par les acteurs ; grâce à cette reconnaissance, elles jouent toutes un rôle important. Ainsi, les classements internationaux sont « jugés légitimes » de classer les établissements d'enseignement. Cette légitimité leur confère un pouvoir énorme et très structurant dans le champ de l'enseignement et de la recherche en gestion puisqu'ils ont le pouvoir d'identifier les meilleures institutions et de créer une hiérarchie parmi les meilleures. Il en va de même pour les systèmes de publication qui ne mettent de l'avant que les publications dans les revues à comité de lecture, laissant de côté les autres « formats » possibles (livres, revues professionnelles, chapitres de livre, etc.).

La dualité du structurel est à la base de tout système qui est toujours à la fois habilitant (il permet de faire certaines choses) et contraignant (il empêche de faire certaines choses). Il s'agit d'un mouvement de base généralisé. De la même façon, dans chacune des parties du schéma, il y a un champ où des acteurs sont en concurrence pour cumuler du capital scientifique et ainsi améliorer leur réputation. Pour y arriver, ils utiliseront le système contraignant par ses règles, mais habilitant par ses ressources. Tout est donc inextricablement lié en un système produisant de la légitimité sous forme de capital scientifique, créant ainsi l'économie de légitimité du champ académique en gestion. Dans le schéma global qui représente l'union entre trois schémas : (1) acteurs/système de publication ; (2) système de

[36] Dans son étude, Thine (2006) applique le concept de champ au monde du conseil en gestion. Nous faisons donc un parallèle avec le monde de l'enseignement et de la recherche en gestion et le conseil, puisque tous les deux incarnent des champs où des acteurs se positionnent les uns par rapport aux autres.

publication et classements internationaux et (3) acteurs, système de publication et classements internationaux.

Le lien entre les acteurs et les classements internationaux est toutefois indirect puisque ce ne sont pas les enseignants-chercheurs qui se font classer dans les classements internationaux, mais plutôt les établissements d'enseignement. Cependant, un établissement bien classé « partagera » sa réputation avec tous les enseignants-chercheurs qui y travaillent. Il existe donc un lien entre les enseignants-chercheurs et les classements internationaux. Comme nous l'avons vu, pour qu'un établissement soit bien classé, les enseignants-chercheurs qui y travaillent doivent publier dans les meilleures revues. Les établissements qui cumulent le plus de ce « capital scientifique » deviennent les dominants du champ de l'enseignement supérieur en gestion.

Dans le prochain chapitre, nous nous concentrerons essentiellement sur les enseignants-chercheurs ; autrement dit, ceux et celles qui sont au cœur de cette dynamique. Pour ce faire, nous allons construire une typologie, à partir des données que nous avons recueillies en France et au Québec. Elle comprend huit types qui reflètent la diversité des enseignants-chercheurs et aussi, nous permet de mieux comprendre les différentes stratégies d'adaptation des enseignants-chercheurs par rapport au système de publication. Cette typologie nous permettra d'identifier les enseignants-chercheurs dominants et dominés et nous verrons que leur « statut » dans le champ aura une influence sur leurs stratégies d'adaptation.

Chapitre VIII

Typologie et approfondissement des cas significatifs

Introduction

Tout d'abord, il nous paraît important de préciser que la typologie exploratoire que nous présentons dans ce chapitre ne vise pas à mettre les gens dans des cases, mais servira surtout à identifier les attitudes des enseignants-chercheurs vis-à-vis du système de publication actuellement en vigueur et en fonction de leurs réponses à différentes questions. En rencontrant les enseignants-chercheurs, nous avons compris que les individus changent et s'adaptent au nouveau contexte en utilisant diverses stratégies. Par conséquent, un individu classé dans notre typologie ne l'est jamais de façon définitive. Parfois, nous avons eu de la difficulté à trancher, car on peut très bien imaginer un individu faisant partie de deux types différents. Dans ce genre de cas, nous avons essayé de relever les traits et les caractéristiques - attitudes, ton de voix, etc. - de l'enseignant-chercheur dans son discours qui nous permettaient de le classer dans une catégorie plutôt qu'une autre.

Chacun des individus rencontrés en entretien réagissait à une multitude de facteurs externes (contexte de l'entretien, style de l'interviewer, types de questions) ou internes (dialogue intérieur, réflexions, souvenirs, état de santé) qui très souvent n'étaient pas contrôlables par nous ni par la personne. Malgré tout, nos entretiens nous ont permis d'identifier relativement facilement le type auquel appartenait un enseignant-chercheur. Nous sommes aussi conscients que le temps limité des entretiens influençait les réponses que nous ont fournies les enseignants-chercheurs. Si nous avions eu trois heures ou quatre heures de discussion, il est probable que les propos auraient été plus complexes et complets. En outre, dans un entretien, il est très rare qu'un individu ne se contredise pas à certains moments ou ne cherche pas à exprimer des propos du discours « standardisé », c'est-à-dire d'exprimer une idée communément admise et acceptée par ses collègues plutôt que de risquer de donner son opinion personnelle de peur d'être jugé. Le fait d'enregistrer les entretiens a peut-être

encouragé certaines personnes moins confortables à utiliser cette échappatoire, même si nous avons tout fait pour créer un climat favorisant la confiance. Avec un entretien plus long et/ou non enregistré, il aurait été peut-être possible de classer certains enseignants-chercheurs dans un autre type, mais cela demeure une supposition. Dans tous les cas, nous nous sommes basés entièrement sur le verbatim des entretiens pour effectuer le classement en gardant à l'esprit toutes ces limites. Dans ce chapitre, nous montrerons comment nous avons procédé pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leurs réponses. Par le fait même, cela permettra aux lecteurs de mieux comprendre l'étendue possible des types - en statistiques nous aurions parlé d'écart-type - et la diversité que permet chaque type. Nous pourrions parler de plasticité ou d'élasticité des types.

Dans cette thèse, notre premier objectif n'est pas nécessairement de classer les gens, mais plutôt d'identifier les tendances qui se dessinent au sein du métier d'enseignant-chercheur en gestion. Ces tendances ressortent d'une multitude de comportements et de conduites possibles. Donc nous suggérons aux lecteurs intéressés de se classer eux-mêmes, de lire une première fois la description de chacun des types et de ne pas se contenter seulement de regarder le tableau récapitulatif. Par ailleurs, nous ne la considérons pas comme définitive, car il est fort possible qu'il existe des types que nous n'avons pas rencontrés. Rien n'empêche que cette typologie soit donc modifiée dans le futur. Toutefois, nous croyons que cette typologie servira de guide de lecture pour mieux comprendre la diversité des « styles » d'enseignants-chercheurs s'exprimant au travers de ces huit types, lesquels correspondent à autant de stratégies d'adaptation face aux nouvelles injonctions institutionnelles.

Nous allons donc commencer par présenter sous forme de tableaux la distribution des types tout d'abord en France, puis au Québec et finalement en France et au Québec. Le mot « système » dans les tableaux signifie « système de publication international ».

Typologie : la distribution

Tableau 13: Typologie des 69 enseignants-chercheurs de notre échantillon français

	Croyants (adhèrent au système)	**Non-croyants** (n'adhèrent pas au système)	**Total**
EC **participent** au système (les dominants)	i) 25 Convaincus (36.23%) ii) 0 Mobile sans-attache (0%)	i) 13 Ambivalents (18.84%) ii) 4 Résignés (5.80%)	**42** (60.87%)
EC **ne participent pas** au système (les dominés)	i) 1 Pédagogues (1.45%) ii) 8 Administrateurs (11.59%)	i) 6 Non-conformistes (8.70%) ii) 12 Résistants (17.39%)	**27** (39.13%)
Total	**34** (49.28%)	**35** (50.72%)	**69**

n.b. : EC = enseignants-chercheurs

Tableau 14: Typologie des 38 enseignants-chercheurs de notre échantillon québécois

	Croyants (adhèrent au système)	**Non-croyants** (n'adhèrent pas au système)	**Total**
EC **participent** au système (les dominants)	16 Convaincus (42.11%) 0 Mobile sans-attache (0%)	4 Ambivalents (10.53%) 2 Résignés (5.26%)	**22** (57.89%)
EC **ne participent pas** au système (les dominés)	1 Pédagogues (2.63%) 7 Administrateurs (18.42%)	5 Non-conformistes (13.16%) 3 Résistants (7.89%)	**16** (42.11%)
Total	**24** (63.16%)	**14** (36,84%)	**38**

n.b. : EC = enseignants-chercheurs

Tableau 15: Typologie des 107 enseignants-chercheurs de notre échantillon (France et Québec)

	Croyants (adhèrent au système)	**Non-croyants** (n'adhèrent pas au système)	**Total**
EC **participent** au système (les dominants)	i) 41 Convaincus (38.31%) ii) 0 Mobile sans-attache (0%)	i) 17 Ambivalents (15.89%) ii) 6 Résignés (5.61%)	**64** (59.81%)
EC **ne participent pas** au système (les dominés)	i) 2 Pédagogues (1.87%) ii) 15 Administrateurs (14.02%)	i) 11 Non-conformistes (10.28%) ii) 15 Résistants (14.02%)	**43** (40.19%)
Total	**58** (54.21%)	**49** (45.79%)	**107**

n.b. : EC = enseignants-chercheurs

Catégories : croyants et non-croyants dans le système de publication

Notre typologie se divise en deux grandes catégories d'enseignants-chercheurs, comprenant chacune quatre types. Ces deux catégories sont construites à partir des attitudes et des comportements qu'entretiennent les enseignants-chercheurs vis-à-vis du système de publication, aujourd'hui en vigueur, et au sein duquel il y a une compétition entre eux pour faire connaître leurs idées et leurs travaux via les revues scientifiques existantes.

Chaque colonne de la typologie « croyants » ou « non-croyants » est, elle-même, constituée de quatre types qui partagent le même genre d'attitude *globalement* positive ou globalement négative, vis-à-vis du système de publication. Une attitude qui s'exprime selon des *degrés de force* différents suivant les caractéristiques individuelles. Les croyants semblent accepter le système tel qu'il est et le jugent suffisamment bon pour le reconnaître comme tel et ne vont pas chercher à le changer ou à le condamner; le système s'accordant généralement avec l'idée qu'ils se font du métier. On pourrait dire qu'ils ont incorporé l'habitus et les règles *formelles et informelles* de la profession. Dans cette catégorie, on retrouvera des enseignants-chercheurs convaincus. Selon eux, et *à des degrés divers*, le système a fait ses preuves et donc ils n'entretiendront pas une attitude négative à son égard. D'autres, comme les administrateurs qui, très souvent, sont eux-mêmes trop occupés pour participer directement au système de publication vont quand même le défendre et y croire. Ils vont le juger d'un œil favorable même s'ils ne font pas de recherche puisqu'ils occupent des postes très chronophages (gestion de départements, de facultés, de programmes, etc).

L'autre catégorie, celle des non-croyants, comprend ceux et celles qui condamnent *à divers degrés* ce système de diffusion de la connaissance. Les plus représentatifs de cette attitude sont les résistants. À l'autre antipode, on retrouve les types d'enseignants-chercheurs qui sont simplement « contre » le système de publication, mais qui vont toutefois s'y résigner en y participant quand même, tout en n'y croyant pas. Ce sont des enseignants-chercheurs qui n'arrivent pas à prendre position quant à l'attitude à adopter vis-à-vis du système. Leur attitude est parfois positive ou négative suivant les moments. Ce sont les ambivalents. Généralement, les non-croyants partagent une attitude « globalement négative » vis-à-vis du système de publication tel qu'il existe, mais le degré varie selon les personnes interviewées.

Il s'agit donc d'identifier, pour chacune des catégories, les attitudes des individus qui se traduiront dans leur comportement ou dans leurs propos ou parfois dans les deux. En fait, c'est

un ensemble de croyances qui se concrétisent dans une attitude qu'entretiennent certains enseignants-chercheurs vis-à-vis du système de publication. Nous nous sommes basés sur les entretiens que nous avons effectués auprès des enseignants-chercheurs interviewés pour déterminer l'attitude et la philosophie de chacun d'eux.

Dans la typologie, nous préférons parler de « divers degrés de force » de croyance (ou de non-croyance) parce que nous avons observé parfois des différences marquées entre des individus appartenant à une même catégorie. Nous parlerons d'une attitude « globalement positive » ou « globalement négative », car celle-ci peut changer en fonction de la place occupée par l'enseignant-chercheur dans la typologie. On essaie ainsi d'éviter de mettre toutes les personnes qui partagent un même type de croyances dans la même case sans même faire mention de l'existence de différences entre eux. Cette différence naturelle entre individus existe dans tout système de croyances, qu'elles soient religieuses, morales, culturelles, professionnelles, ou autres. Il existe nécessairement des différences même lorsque ces acteurs s'identifient et appartiennent à un même type. Dans tout groupe d'appartenance, l'individu ressent nécessairement une tension entre « être comme les autres » et « rester lui-même » :

> « La quête d'une reconnaissance sociale de l'identité personnelle oblige ainsi sans cesse les individus à présenter d'eux-mêmes à autrui un double visage. S'affirmant similaires, mais se considérant différents, ils essaient de montrer tout à la fois qu'ils sont l'un et l'autre, s'exerçant sans répit à une gymnastique sociale où, pour marquer ses distances, l'approche et l'éloignement sont tour à tour et à la fois les figures imposées » (Codol, 1979 : 162).

Pour faire une typologie, il faut inévitablement regrouper des individus « uniques » en créant des groupes distincts. D'une certaine façon, en faisant une typologie, on met inévitablement des gens « semblables » ensemble sans que ceux-ci soient totalement identiques. Une typologie n'aurait plus sa raison d'être sans cette réduction en quelques types. Car le pouvoir explicatif de la typologie en découle et permet ainsi de mieux comprendre les principales tendances en termes de comportements, d'attitudes et de croyances. Son pouvoir heuristique lui vient de cette réduction de la complexité afin d'incarner un outil pour mieux lire le réel (Bailey, 1994; McKinney, 1966). Elle joue le rôle de guide, et de points de repère: « Statistically speaking, we generally seek to minimize within-group variance, while maximizing between-group variance. This means that we arrange a set of entities into groups, so that each group is as different as possible from all other groups, so that each group is as different as possible from all other groups » (Bailey, 1994: 1)

Par conséquent, l'attitude qui caractérise le rapport qu'entretiennent les individus, classés dans la colonne des croyants/adhérents ou des non-croyants/adhérents, est comparable à un type de vision du monde ou de philosophie.

Catégories : ceux et celles participent ou ne participent pas au système de publication

Dans notre typologie, nous distinguons les enseignants-chercheurs qui participent et ceux qui ne participent pas au système de publication, tel qu'il existe aujourd'hui. Dans ceux qui ne participent pas au système, il y a les enseignants-chercheurs qui ont de très lourdes responsabilités administratives - les administrateurs -, mais aussi ceux qui résistent à ce nouveau système, les résistants. Et ceux qui participent au système le font à divers degrés, cela peut aller de ceux qui s'y résignent – les résignés - à ceux qui y participent parce qu'ils y croient, les convaincus. Donc il est très important de mentionner que, tout comme les croyants et les non-croyants, il y a ceux qui participent et ceux qui ne participent pas au système. Ils forment en tout huit types :

1) **les convaincus** (croyants/ participent) – ***Philippe et Simone***
2) **les mobiles sans-attache** (croyants/ participent) – ***Divers enseignants-chercheurs***
3) **les pédagogues** (croyants/ ne participent pas) - ***Robert***
4) **les administrateurs** (croyants/ ne participent pas) – ***Samuel et Albert***
5) **les ambivalents** (non-croyants/ participent) – ***Élise, Justin et Cassandre***
6) **les résignés** (non-croyants/ participent) – ***Ariane et Delphine***
7) **les non-conformistes** (non croyants/ ne participent pas) – ***Sylvain, Christophe et Olivier***
8) **les résistants** (non croyants/ ne participent pas) – ***Jean et Julien***

Nous allons maintenant nous pencher sur chacun de ces huit types en essayant de faire ressortir les caractéristiques qui nous ont permis de les identifier. Pour tous les types, sauf pour les mobiles sans-attache[37], nous donnerons des exemples réels en nous basant sur certains extraits de nos entretiens. Nous avons par ailleurs sélectionné les enseignants-chercheurs qui étaient les plus représentatifs de chaque type. Nous utiliserons donc plusieurs extraits d'un même entretien que nous présenterons en utilisant des noms fictifs (ex. Philippe et Simone pour les convaincus, etc.). Nous avons retiré tout élément de réponse contenant des informations

[37] Pour les mobiles sans-attache, nous utilisons des extraits d'entretiens où les enseignants-chercheurs les décrivent, car nous n'avons pas pu en rencontrer en entretien.

personnelles qui aurait pu compromettre cet anonymat. Pour chacun des extraits, nous commenterons les passages qui nous semblaient les plus révélateurs pour déterminer et justifier l'appartenance d'un enseignant-chercheur à l'un des huit types que nous avons identifiés; chaque type d'enseignant sera accompagné d'un commentaire au fur et à mesure que nous présenterons les extraits les plus « parlants », c'est-à-dire ceux qui nous permettront de mieux comprendre la vision du système tel qu'il est actuellement et les différences que nous pouvons observer entre les enseignants-chercheurs par rapport à l'idée qu'ils se font de ce système. Cette idée ne peut pas ne pas influencer l'attitude des enseignants-chercheurs. Ainsi, un individu qui privilégie la recherche « nationale » et en français aura fort probablement une attitude plutôt négative vis-à-vis de la tournure internationale de la recherche qui favorise nécessairement les revues internationales et anglo-saxonnes. Par exemple, un enseignant-chercheur accordant plus d'importance à la diffusion de ses recherches considérera autrement le développement international de son métier qu'une autre personne ne pensant qu'à la protection de sa langue, en cherchant à tout prix à publier en français (ou en italien ou en allemand ou en espagnol, etc.). Par conséquent, il faudra aussi identifier les valeurs personnelles des enseignants-chercheurs. Celles qu'ils ou elles décident de mettre de l'avant et qui déterminent leur « lecture » qu'ils font des conséquences du système international. Autrement dit, il faut chercher à savoir ce qui est important pour eux dans leur métier, ce qui nous permettra de mieux comprendre leur attitude vis-à-vis du système international de publication.

Dans cette section de la thèse, nous approfondissons également certains verbatims afin de mieux comprendre la vision de chaque aspect composant le métier. Nous leur donnons un prénom fictif pour aider à la fluidité du texte. Ainsi plutôt que de se référer au « 1er cas des convaincus », nous nous référerons à Philippe ou à Simone sans considération pour le vrai sexe des individus puisque ce qui nous intéresse, c'est plutôt le portrait qu'ils dépeignent d'un type en particulier. Nous spécifierons toutefois s'il s'agit d'un enseignant-chercheur de la France ou du Québec et s'il enseigne dans une école de commerce ou une université. Nous rappelons qu'au Québec cette dernière distinction n'existe pas, car tous les établissements d'enseignement en gestion sont rattachés à une université.

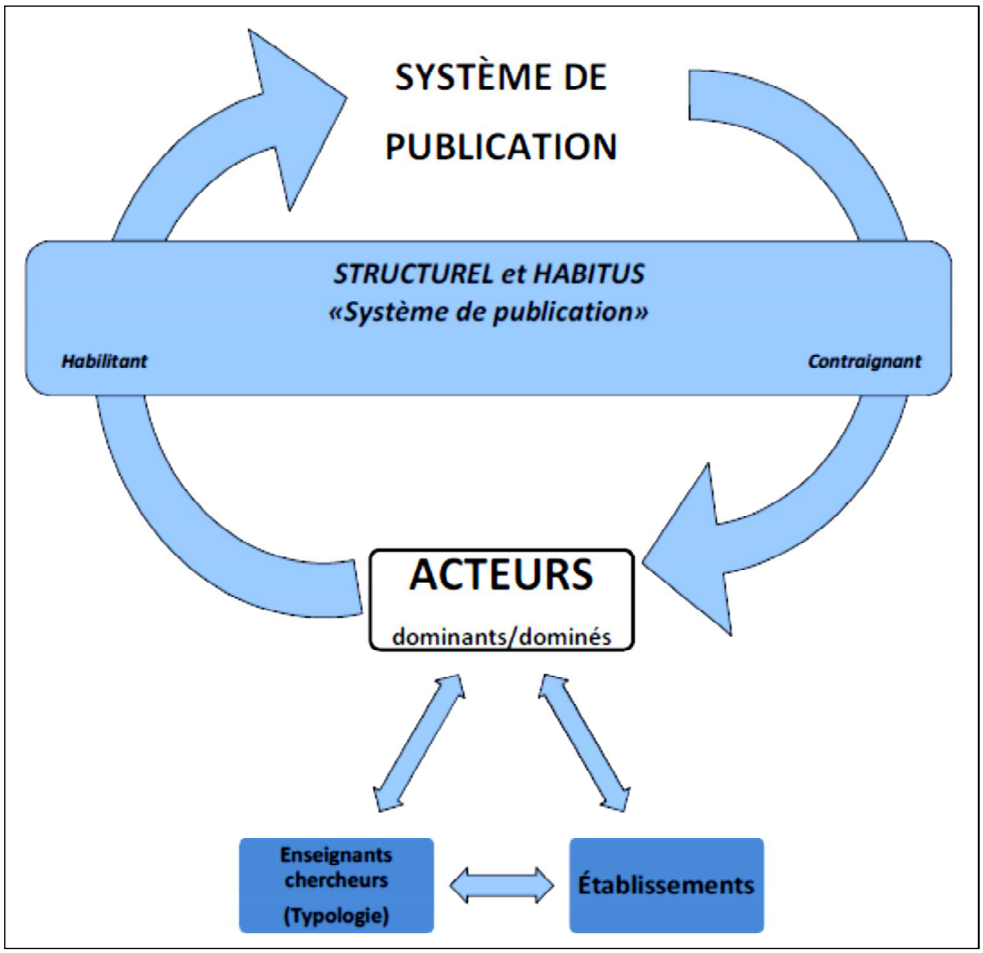

Schéma 5: Lien entre le système de publication et les acteurs

Nous utiliserons le schéma ci-dessus pour guider l'analyse et la description de chacun des types composant la typologie, tout en sachant que tous ne participent pas de la même façon suivant leurs caractéristiques. Nous verrons que certains types s'opposent au modèle du système de publication international actuellement en vigueur qui est lui même à la base des classements internationaux des établissements d'enseignement. Tous les types, selon leur position dans le système – dominants et dominés – ,voudront soit garder le système tel quel en faisant ressortir ses qualités si celui-ci les avantage, ou au contraire, si ce système les désavantage, ils chercheront à le renverser « symboliquement » en le dénonçant et en pointant tous ses défauts. Une dynamique que Bourdieu a bien expliquée dans son œuvre. Le combat entre dominants/dominés touche tous les systèmes dans toutes les sphères de la société.

> « Ceux qui, dans un état déterminé du rapport de force, monopolisent (plus ou moins complètement) le capital spécifique, fondement du pouvoir ou de l'autorité spécifique caractéristique d'un champ, sont inclinés à des stratégies de conservations – celles qui, dans les champs de production de biens culturels, tendent à la défense de *l'orthodoxie* - , tandis que les moins pourvus

> de capital […] sont enclins aux stratégies de subversions – celle de *l'hérésie* » (Bourdieu, 1984b : 115).

Les croyants

1) Les convaincus

Dès le départ, nous devons bien préciser que les enseignants-chercheurs regroupés dans le type : « les convaincus » ne sont pas nécessairement des défenseurs inconditionnels du système de publication en place, mais plutôt des gens qui acceptent en toute conscience et à des degrés divers de *jouer le jeu* en se pliant à ses règles. On peut dire que ces enseignants-chercheurs considèrent que le système est « bon » et qu'ils ne voient pas de raison suffisante pour souhaiter le changer. Autrement dit, changer le système de publication en vigueur aujourd'hui, c'est-à-dire international et surtout tourné vers les revues spécialisées du monde anglo-saxon, ne ferait que créer une autre situation où ils risqueraient d'être plus inconfortables. Occupant une position dominante dans le champ académique de la gestion pour quelle raison voudraient-ils changer le système ? Il est donc logique qu'ils ou elles acceptent le contexte du monde académique actuel. Si le champ possède ses défauts, comme tout autre, selon les convaincus, ça ne vaut pas la peine de perdre du temps et de l'énergie à le combattre ou à vouloir le transformer; ils ou elles sont convaincus et considèrent que le système vaut quand même la peine et a toute son utilité.

Ce sont des gens qui vont plutôt préférer utiliser leur énergie à chercher comment accumuler du capital symbolique, selon le sens donné par Bourdieu. Ils cherchent à obtenir plus de récompenses directes ou indirectes du système (ex. : promotions), de légitimité et de pouvoir. En fait, le capital scientifique qu'ils amasseront découlera directement du nombre d'articles publiés dans les revues à comité de lecture, sachant qu'en plus, les revues ne sont pas toutes équivalentes en valeur (capital scientifique) et que désormais l'on doit tenir compte des indices de citations. Autrement dit, ce sont des enseignants-chercheurs qui veulent publier dans de bonnes revues internationales et s'assurer d'être cités suffisamment pour maximiser leur capital scientifique et maintenir une position de force dans le champ académique de la gestion.

Comme pour tous les autres types, l'avancement des connaissances représente un enjeu très important pour les convaincus. Selon eux, le système de publication international permet de garantir cet avancement des connaissances en encourageant la production même pour ceux qui normalement n'y participeraient pas; car l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs est aussi liée à leur productivité en recherche, c'est-à-dire à leur publication dans les revues scientifiques de gestion.

Pour *les convaincus*, la recherche de qualité est celle qui est généralement publiée dans les revues anglo-saxonnes, même si certains convaincus continuent malgré tout à publier dans les revues francophones, tout en demeurant conscients que ce ne sont pas celles qui « rapportent » le plus de capital scientifique utile pour les promotions et lors des évaluations. Pour les convaincus, si la meilleure recherche se retrouve dans les meilleures revues anglo-saxonnes, les meilleurs chercheurs sont ceux qui réussissent à publier dans ces revues. Par conséquent, l'écriture de livres, de chapitres de livres ou d'autres supports de publication, ne correspondant plus aux standards du système de publication international. Ces supports sont jugés d'un œil moins favorable par les convaincus. Encore une fois, il faut se rappeler que ce sentiment ou cette opinion est partagé à des degrés divers par ceux que nous qualifions ici de convaincus.

Pour les enseignants de ce groupe, l'avancement de la connaissance dépend des normes scientifiques que l'on retrouve dans les autres disciplines plus ou moins proches, comme la psychologie ou l'économie, voire même la physique. Autrement dit, la scientifisation de la recherche en gestion se fait principalement par l'imitation de sciences jugées « légitimes » par la communauté académique dans son ensemble, c'est-à-dire par les autres disciplines; on peut affirmer que les convaincus - et tous les croyants - vont considérer que ce mimétisme est un outil de légitimation sociale et académique des sciences de la gestion. Encore une fois, ces idées sont partagées à des degrés divers par les individus et se forment selon les contextes dans lesquels ils évoluent et la pression à la publication que leur établissement d'enseignement leur impose.

Le fait que les jeunes enseignants-chercheurs font leur doctorat dans le contexte du système de publication international actuel peut conduire à une situation où les doctorants potentiels deviennent surtout des convaincus du système en place; ce qui peut entraîner un risque, celui d'avoir de moins en moins de diversité dans les profils d'enseignants-chercheurs

pour défendre une vision différente, ces derniers ne manifestant tout simplement plus d'intérêt pour le métier d'enseignant-chercheur. Toutefois, il faut faire attention à ne pas trop exagérer ce mimétisme puisqu'il suffit de regarder l'évolution des sciences sociales pour réaliser que le système de publications international est en fait un « jeu » très récent. Par conséquent, les convaincus sont des gens qui essaient de s'inscrire dans le système dominant et d'occuper des positions de force à l'intérieur de ce système, c'est-à-dire se faire eux-mêmes dominants. Il y aura donc fort probablement une forme d'homogénéisation des types d'individus intéressés par le métier et qui souhaiteront évoluer dans un contexte avec des règles qu'ils auront acceptées à des degrés divers, mais tout de même acceptées. Les enseignants-chercheurs les plus réputés seront alors ceux qui publient dans les revues les plus cotées de leur sous-discipline de la gestion, la pertinence de leur recherche pour les praticiens n'étant plus nécessairement un objectif.

1er cas de « convaincu » : Philippe (France/ école)

Phillipe est un enseignant-chercheur qui enseigne dans une école de gestion; il s'inscrit clairement dans le type des convaincus. Par exemple, lorsque nous lui avons demandé de décrire un enseignant-chercheur en gestion, il nous a dépeint une image de l'idéal partagé par une majorité de convaincus :

> « *Moi je pense que c'est avant tout quelqu'un qui fait de la recherche, qui publie dans des revues de rang A de son domaine et qui fait des cours si possible bien.* »

Donc, pour Philippe publier dans les meilleures revues – revues de rang A – représente avec l'enseignement l'essentiel de sa tâche. Autrement dit, un enseignant-chercheur c'est quelqu'un qui publie dans les meilleures revues académiques et qui doit en même temps bien enseigner, ce qui correspond à ce que les classements internationaux et accréditations souhaitent véhiculer comme modèle, c'est-à-dire avoir de bons enseignants qui font de très bonnes recherches. On voit qu'il est donc important pour le convaincu de participer au système de publication et d'y croire.

Pour les convaincus, publier est souvent une question d'avancement de la connaissance sans que la « portée pratique » des articles en soit nécessairement le but. Certains expliqueront l'importance de cette prise de recul vis-à-vis de la pratique. Toutefois, les convaincus

n'abandonneront jamais complètement la pertinence des connaissances produites par les chercheurs. En fait, comme nous l'explique Philippe, la portée pratique ne doit pas nécessairement être le but ultime d'une recherche puisque par la suite, avec l'aide de la vulgarisation, rien n'empêchera le transfert de connaissances de se faire. Il s'agit donc de privilégier le dialogue entre les chercheurs tout en maintenant une certaine pertinence dans les connaissances pour les praticiens. Pour les convaincus, la gestion est une science avec une portée pratique. Ce faisant, leurs travaux scientifiques possèderaient de façon naturelle cette caractéristique. Il faut cependant noter que les convaincus ne sont pas tous d'accord sur cette question de « portée pratique » certains considèrent que c'est essentiel :

> *« Je pense que notre domaine est un domaine d'application et donc la pertinence est importante, mais pas forcément immédiate, c'est-à-dire que je ne pense pas que ce qu'on publie a besoin d'être lisible par des praticiens, mais je pense qu'il faut que ce qu'on publie soulève des questions qui même si elles ont besoin d'être traduites, retravaillées, sont des questions pertinentes pour les praticiens ».*

Pour un *convaincu*, l'avancement du savoir prend généralement la forme d'articles scientifiques avec une méthodologie rigoureuse qui seront publiés dans des revues internationales. Comme l'explique Philippe :

> *« Il y avait des choses qu'on appelait recherche il y a 20 ans. Je ne sais pas si j'accepterais de les appeler recherche aujourd'hui. […]. Je ne nie pas qu'il ait une sorte de dimension culturelle dans la recherche, mais je pense que beaucoup de la recherche qui s'est publiée en Europe en général et en France en particulier depuis les années '60 et '70 c'était, pour une partie en tout cas, du journalisme amélioré. Et je pense qu'au moins ce que nous a obligés à faire cette orientation plus internationale de la recherche, c'est beaucoup plus de rigueur, beaucoup plus de clarté dans les définitions, dans la méthode, dans ce qui est acceptable et pas acceptable, dans la critique, dans les dialogues. Y compris avec le système de peer review. C'est vrai que dans un livre à part les croquis que corrige l'éditeur, il n'y a pas de débat sur la pertinence, la qualité de la recherche. Donc oui, je pense que cette évolution-là s'est faite, mais elle s'est faite plus par un renouvellement d'individus [les nouvelles générations d'enseignants-chercheurs remplacent les anciennes] que par un changement… »*

Lorsque nous parlons de revues scientifiques internationales, il faut garder en tête qu'il s'agit de revues spécialisées de langue anglaise. D'ailleurs, certains convaincus sont conscients que le système, tel qu'il est aujourd'hui, va entraîner la disparition ou l'affaiblissement des revues écrites dans d'autres langues avec quelques variantes dans les réponses. Certains croient que le lectorat francophone aura toujours quelques revues qui lui seront dédiées, mais cela dépendra alors des enseignants-chercheurs. La très grande majorité des gens que nous avons rencontrés en entretiens, quel que soit leur « type », sont conscients

que la force de l'anglais repose sur sa capacité à diffuser les idées à travers le monde. Philippe nous donne sa réponse à la question que nous lui avons posée : est-ce que les revues francophones ont un avenir en gestion ? :

> *« Non, mais comme en lituanien ou en hindi, voire en chinois. Et pourtant, Dieu sait qu'il y a plus de Chinois, de gens qui parlent chinois que de gens qui parlent français. Je pense que si on veut être lu par le monde entier, c'est l'anglais, qu'on le veuille ou non. Ce n'est pas un jugement de valeur, mais l'anglais est devenu la lingua franca dont on ne peut pas s'extraire. Ça ne veut pas dire que ça ne soit pas… Je pense que ça peut être intéressant d'avoir des discussions approfondies avec des collègues en français sur tel ou tel sujet, mais le jour où il faut publier, et si on veut avoir un impact le plus important, je pense que c'est l'anglais qui s'impose ».*

Certains enseignants-chercheurs nous ont expliqué que le système de publication en vigueur encourage beaucoup l'utilisation de méthodologies quantitatives. Plusieurs nous ont affirmé que c'est une question de « timing » (de temps), c'est-à-dire que les recherches quantitatives permettent généralement de publier plus de « papiers » en utilisant une même banque de données. Ainsi, les « coûts de production » d'un chercheur quantitatif seraient moindres que ceux d'un chercheur qualitatif en termes de temps à investir, notamment pour la collecte de données. De plus, on nous a expliqué que les revues internationales avaient un biais positif pour les recherches quantitatives. Peut-être est-ce pour imiter les sciences économiques (ou les sciences physiques) qui utilisent des banques de données. Encore une fois, Philippe exprime cette idée véhiculée par le système en disant que la méthodologie qualitative (il donne l'exemple de la méthode des cas) est avant tout une façon de tâter le terrain – une recherche exploratoire -, tandis que le quantitatif permet de l'approfondir :

> « *Mais, je pense aussi que … plus un champ se développe moins il y a de place pour des recherches qualitatives parce que la recherche qualitative, c'est pour explorer une question sur laquelle on n'a pas déjà un minimum d'outillage théorique qui permette de formuler des hypothèses. Et c'est vrai qu'aujourd'hui trouver des questions totalement neuves en gestion, c'est difficile. Je ne dis pas que c'est impossible. En tout cas, dans mon domaine, c'est vrai que la plupart des grandes questions ont été posées. Il y a toujours une série d'articles sur presque tous les thèmes. Donc, il n'y a pas de raison de ne pas se référer à ça. Et donc, repartir de zéro avec une étude de cas, ça serait un peu curieux. Donc je pense que malheureusement, il y a de moins en moins de possibilités en quelque sorte pour que la méthode des cas se justifie ».*

Le plus grand défi pour la recherche en gestion en France, selon Philippe, c'est que la recherche atteigne en termes de qualité les standards internationaux. Par cette réponse, il démontre très bien qu'il appartient au type des convaincus puisqu'il considère que ce qui est

jugé « bon » dans le système de publication devrait devenir l'objectif principal des établissements d'enseignement supérieur.

> *« Enfin, moi, je pense que le grand enjeu pour l'établissement d'enseignement et de recherche en France, c'est d'arriver à s'élever aux standards internationaux. Je pense que la France n'a pas les moyens d'avoir - je ne sais pas il y a combien d'établissements qui enseignent la gestion en France et qui prétendent faire la recherche - il peut y en avoir 50 ou 60, je ne suis pas sûr que ... la France soit suffisamment grande pour avoir 60 établissements qui font de la recherche de première qualité. Donc, je pense qu'il va y avoir des segmentations de plus en plus grandes des institutions. Ce qui n'empêchera pas, il y a des tas d'écoles de commerce ou d'universités de province qui peuvent très bien subsister. Il y a des besoins de formation très importants, mais de là à faire de la recherche au sens où on l'a défini tout à l'heure, je ne pense pas qu'il y ait la place pour autant de ... Ce n'est pas très grave en soi ».*

Les revues de rang A et l'internationalisation du métier sont de plus en plus visibles. Le système de publication international permet aujourd'hui, selon Philippe, d'avoir un système de comparaison permettant d'identifier les meilleurs enseignants-chercheurs internationaux, ceux qui publient le plus dans les meilleures revues.

> *« Bien je pense que le métier. En tout cas d'où on se situe dans cet éventail. Enfin, il s'est déjà internationalisé de façon radicale au cours probablement des 25 dernières années, mais c'est particulièrement visible au cours des 10 dernières années. Je pense qu'aujourd'hui qu'il y a de plus en plus d'offres d'emploi qui sont d'un pays à un autre. Ce qui est intéressant, y compris en Europe, on ne recrutera un Espagnol que s'il a publié dans une revue de rang A. Et en Espagne, moi, je ne serais recruté que si j'ai des publications qui correspondent à ce que veulent les Espagnols. Ça sera des publications de rang A. Donc, j'ai l'impression que la reconnaissance y compris au sein de l'Europe, elle passe par ce référentiel commun ».*

2e cas de « convaincue » : Simone (France / Université)

Simone considère que les recherches en gestion n'ont pas comme premier objectif la portée pratique. Elle a travaillé en entreprise avant d'entreprendre une carrière d'enseignant-chercheur et a constaté que les praticiens de la gestion ne s'intéressent pas vraiment à la recherche en gestion. Il nous semble intéressant de constater que malgré leur croyance positive et leur participation au système, les « convaincus » sont généralement conscients que leurs recherches n'ont pas nécessairement de portées pratiques directes. Pour Simone, l'exercice de publier semble être une motivation suffisante pour les enseignants-chercheurs tout en gardant espoir que leurs recherches puissent un jour « évoquer » de nouvelles idées aux praticiens. Le

système encourage une production de connaissances qui ne semblent pas être directement « utilisables » ou « utiles » pour les gestionnaires et qui nécessitent souvent une traduction. Est-ce ainsi dans les autres disciplines ? Comme la médecine ou l'éducation, les médecins ont-ils besoin d'une traduction de leurs collègues chercheurs ou les enseignants au primaire ont-ils besoin d'une traduction des recherches en éducation sur les jeunes enfants de la période scolaire. À notre avis, dans ces deux disciplines axées sur la pratique, la traduction n'est pas nécessaire. Alors, pourquoi la gestion crée-t-elle une scission entre la recherche et la gestion ?

> ***[Question : est-ce que c'est important pour vous que vos recherches aient une certaine portée pratique ?]*** *Oui, mais alors je ne suis pas dupe. La portée pratique, la portée pratique, ayant travaillé, le monde de l'entreprise n'en a pas grand-chose à faire des recherches en gestion. Oui et non. Moi, j'appelle ça le pouvoir d'évocation. Il faut que ça puisse, qu'ils soient d'accord ou pas, évoquer des choses mêmes en étant négativement. Moi, je me rappelle avoir dû renvoyer mes recherches aux gens que j'étudiais et certains me disaient : "ah, c'est de la foutaise"... Ou alors, "ouais, ça m'a fait penser à plein de choses"... Ou "c'est journalistique"... Ou "je ne m'attendais pas à ça"... Mais ce n'est pas grave, pourvu que ça réagisse. Donc la portée pratique, je n'y crois pas trop. Je crois plutôt à la portée évocatrice. Et puis moi, de toute façon, je produis de la connaissance pour les étudiants et pour les organisations publiques, mais pas forcément pour les entrepreneurs ».*

Pour Simone, comme pour la majorité des convaincus, l'importance de son métier se situe surtout au niveau de la production de recherche. Dans le but de publier davantage, elle accordera moins de temps aux deux autres dimensions du métier, tout en étant consciente que c'est un choix qu'elle a fait. Son temps est prioritairement accordé à la recherche. Ce genre de comportement est une des conséquences de la pression à la publication et du système d'évaluation qui renforce ce diktat du « publish or perish ». Dans l'université où travaille Simone, l'enseignement et les tâches administratives n'ont pratiquement aucune incidence ni sur ses promotions ni sur son capital scientifique. Simone explique qu'elle fait de la recherche :

> *« Un petit peu tout le temps. Moi, comme c'est un choix d'avoir pris l'université et comme je vous l'ai expliqué, c'est quand même un choix d'avoir fait de la recherche. Moi j'accorde beaucoup d'importance à mon temps de recherche. Donc, je me suis dégagée quelquefois au détriment de mes collègues de certaines tâches administratives pour pouvoir me positionner recherche. Donc, je vais vite et mal sur d'autres tâches que j'estime moins intéressantes comme les emplois du temps, quelquefois les préparations de cours que je vais expédier pour pouvoir me consacrer à l'organisation de recherche. Il n'y a que ça qui me plaît. Ça m'amuse d'être publiée. Ça m'amuse d'avoir des contacts avec l'international. Ça m'amuse de faire des journées de recherche. Ça m'amuse à mon petit niveau ».*

Les publications deviennent un outil pour les chercheurs afin d'acquérir du capital scientifique et une légitimité dans leur champ disciplinaire. Simone considère que c'est avant tout elle-même qui se crée une pression à la publication. Elle l'a intériorisée et elle en est tout à fait consciente. Cette intériorisation démontre bien qu'elle en accepte les principes et cela fait d'elle une « croyante » qui, avec le fait de participer au système de publication internationale, est une caractéristique importante de tout « convaincu ».

> ***[Question : est-ce qu'on peut dire qu'il existe une pression à la publication ?]*** *« Oui, oui, oui. Alors moi, je me la suis mise. Moi, je me la suis mise peut-être par conformisme,… Il y a une raison aussi qui est comme j'ai été… Je vous ai raconté ma première université ou on se moquait un peu de moi parce que je voulais publier. Donc le mouvement s'est inversé, du coup, j'ai envie de publier, ça m'a légitimée. Et puis moi, je trouve que c'est […] amusant de gagner et que comme ça même si … je ne suis pas gratifiée par un salaire, ni par un bonus, mais je trouve ça amusant moi. Décrocher une publication, ça m'amuse. Donc, la pression je me la suis mise toute seule et puis il y a une pression collective parce que notre laboratoire a ses moyens qui sont dépendants de son classement. Donc, oui. On a une pression plus ou moins intériorisée selon les individus ».*

2) Les mobiles sans attache

Les mobiles sans attache[38] sont les seuls enseignants-chercheurs que nous n'avons pas pu rencontrer en entretiens de recherche ni en France ni au Québec. Nous expliquons ce phénomène par les caractéristiques mêmes de ces enseignants-chercheurs. Très souvent, ce sont de jeunes enseignants-chercheurs ayant un profil international très développé.

> *« Alors, avec une réserve, c'est que souvent les profs internationaux « jeunes » sont plus attachés à leur carrière ou à leur discipline qu'à [leur] institution. Ça, c'est un changement aussi, c'est-à-dire que comme on a recruté plus de profs internationaux, on sait que le turnover a augmenté. D'ailleurs, c'est des gens qui sont souvent plus dans des logiques de mercenaires qu'on pouvait l'être » (France/ École)*

Si nous n'avons pas fait d'entretiens de recherche avec des mobiles sans attache, mais à travers nos entretiens, plusieurs autres enseignants-chercheurs appartenant à d'autres types nous en ont pourtant parlé. La description des mobiles sans attache, contrairement à tous les autres types, sera reconstituée à partir de plusieurs extraits d'entretiens conduits auprès de

[38] Les enseignants-chercheurs que nous avons interrogés parlent des mobiles sans attache en utilisant les expressions "free riders", passagers clandestins ou mercenaires

différents enseignants-chercheurs que nous avons interviewés; les différentes descriptions données par les enseignants-chercheurs se recoupant, elles finissent par nous donner une image assez fidèle des mobiles sans attache en gestion.

Pour certains enseignants-chercheurs, les mobiles sans attache représentent une partie de leurs collègues. Il est fort possible aussi que l'on retrouve les mobiles sans attache seulement dans les meilleurs établissements reconnus internationalement puisqu'ils ne semblent pas attirés par les institutions "moins prestigieuses". Les mobiles sans attache ont un profil très international. Ils chercheront à changer d'institution pour améliorer leur situation tandis que ceux qui seront dans les établissements moins bien cotés seront simplement plus individualistes et chercheront à éviter le maximum d'enseignement et de tâches administratives afin de publier dans les meilleures revues possibles, d'obtenir des promotions et du capital scientifique pour éventuellement changer d'institution.

Les institutions deviennent donc à l'instar des publications un moyen pour les mobiles sans attache de faire progresser leur carrière à l'international. Les établissements jouent le rôle d'un tremplin pour réaliser leurs objectifs de recherche. Leur profil international fait en sorte qu'ils sont souvent très peu attachés à leur institution. Cette dernière caractéristique les distingue de tous les autres types : ils ne sont pas fidèles à leur institution. Ils sont plutôt jeunes, individualistes, très axés sur les publications anglo-saxonnes les mieux cotées, donc les revues de rang A.

> *« Ce sont de moins en moins des enseignants ... Ils ne pensent qu'à la recherche ... Devant un ordinateur en travaillant des bases de données ... Je parle des écoles de gestion ... Pour moi, c'est devenu une recherche stérile pour les entreprises, c'est-à-dire qu'on n'invente plus rien. On pinaille. Donc, on est en train de perdre le contact avec l'entreprise. Il n'y a plus de profs pour la formation permanente. Il n'y en a plus. Ma génération et c'est fini. Parce que les jeunes… Ils ne font plus que de la recherche que pour la recherche, ce qui fait qu'ils sont incapables de se présenter devant un public de managers… Donc tout ça, ça ne les intéresse pas » (France/école).*

Ce sont donc des enseignants-chercheurs qui sont convaincus par le système, mais surtout qui chercheront à l'utiliser pour arriver à leurs fins. Ce sont des carriéristes. Ils vont chercher à maximiser leur réputation et leur prestige, notamment en publiant le plus possible dans les meilleures revues. Ainsi, comme pour tous les autres types, l'avancement des connaissances représente un enjeu très important. Même s'il faut avouer que parfois il est

difficile de discerner si l'avancement de la connaissance demeure plus important que leur propre progression dans la carrière.

Généralement, ce sont des individus qui travaillent pour leur CV personnel plutôt que pour le CV de l'institution où ils se trouvent, c'est-à-dire qu'ils publient pour leur avancement personnel avant de publier dans le but d'un effort collectif. Plus les mobiles sans attache auront de publications à leur CV et plus augmenteront leur chance d'aller travailler pour les meilleures institutions, quelque soit le pays où celles-ci se trouvent. Dans le système de publication international, la valeur d'un enseignant-chercheur dépend, comme nous l'avons vu, principalement de ses publications; ce que les mobiles sans attache ont compris :

> *« Parce que c'est un autre problème avec les profs qu'on recrute. Nous ne recrutons que des mercenaires. C'est-à-dire des gens qui passent pour profiter des budgets de recherche. Une fois qu'ils en ont bien profité et qu'[ils] rentrent dans le corps normal professoral. Ça ne les intéresse plus. Parce que ce qui les intéresse, c'est d'avoir des budgets… Donc, ils sont happés par London Business School ou une autre école. Et donc, des gens sont de passage. Moi, quand je suis rentré à ici, je me suis marié avec mon institution. Elle et moi c'était la même chose. Moi et mon institution c'était la même chose, mais mes collègues aussi. Il y avait une structure d'assimilation qui était forte. Une identité qui était très forte. Maintenant, il n'y en a plus puisque les gens sont de passage. Sur 100 % de profs qu'on va recruter, il y en a 90 % qui ne vont pas rester. (France / école)*

Ce comportement opportuniste, consistant à changer d'établissement en fonction des offres et des budgets de recherche, se fait très souvent au détriment de l'institution. C'est de là que vient leur nom : mobiles sans attache. Paradoxalement, ce comportement peut être toléré par les institutions qui versent des salaires élevés pour embaucher ces producteurs d'articles. Malgré leurs comportements individualistes (faire le minimum de cours et refuser de s'impliquer dans les tâches administratives pour se concentrer uniquement sur la recherche), l'institution profite aussi des publications de ces enseignants-chercheurs « temporaires » qui sont utiles pour se distinguer dans les classements internationaux. Publier des articles dans les meilleures revues internationales vaut beaucoup de « points » à l'institution, laquelle améliore ainsi sa position dans les classements internationaux. Cependant, un établissement d'enseignement qui embaucherait majoritairement des mobiles sans attache jouerait à un jeu dangereux, car il ne faut pas oublier qu'un établissement d'enseignement supérieur a besoin de bons enseignants-chercheurs innovants sur le plan pédagogique et qui s'impliquent dans leur institution au niveau des tâches administratives. Une institution qui privilégie les mobiles sans

attache gonflera sa production d'articles, mais risque d'avoir un « turnover » pouvant l'affecter à moyen et à long terme :

> *« Un métier de passagers clandestins. Un métier d'individus valorisés par le marché. Je ne dis pas que ce soit ce que je souhaite, mais effectivement des individus valorisés par le marché… qui a une valeur de marché qui ne pensent qu'à… qu'il privilégie l'accroissement de sa valeur de marché. Sur un marché de l'enseignement qui devient un marché de football. […]. On dit Job Market, c'est la foire de bétail, mais c'est une tendance. C'est une tendance inéluctable, inéluctable. Mais on ne sait pas ce qu'on recrute. On recrute des passagers clandestins. L'institution recrute des individus potentiels qui apportent des étoiles. Des étoiles d'articles. L'individu recherche à augmenter son nombre d'étoiles et sa valeur de marché. On arrive à des situations où des individus utilisent au mieux les étoiles pour leur carrière, c'est-à-dire quand ils ont de très bons articles publiés dans un journal top. Ils savent que s'ils restent, ils ne seront peut-être plus appréciés. Ils peuvent en profiter pour changer de job dans une nouvelle institution en vendant les … étoiles ». (France / Université)*

Les institutions les plus cotées sont les plus susceptibles d'attirer les mobiles sans attache puisqu'elles sont très souvent celles qui offrent les meilleurs salaires et un budget de recherche important à ceux qui publient dans les meilleures revues. Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur en gestion qui ne figurent pas dans le haut du palmarès des classements internationaux sont beaucoup moins susceptibles d'embaucher des mobiles sans attache.

> *« Après, il y a des mercenaires dans notre profession. Il y a des gens qui font de la recherche pour faire de la recherche pour eux, pour leur carrière. Pour étaler leurs publis tout ça. Moi ici je n'ai pas envie de ces profils-là. Je n'en veux pas. Parce que je pense qu'ils ne sont pas conformes à ce que veut l'institution, à ses missions ». (France / université)*

En fait, les mobiles sans attache sont un peu l'incarnation humaine du système. Si un comportement leur permet d'améliorer leur situation financière ou leur réputation, ils vont tout faire pour ajuster leur stratégie d'action dans le but de reproduire ce comportement « payant », ce qui est une façon de faire qui se fait très souvent au détriment du collectif. Ils vont donc chercher à maximiser leurs récompenses et minimiser leurs coûts d'investissement en temps, c'est-à-dire faire le minimum d'enseignement et de minimum d'activités administratives.

> *« Bien moi, je dirais que c'est la conséquence de la pression qu'on leur met sur la publication, […] ils demandent encore plus de décharges d'enseignement. Donc, il y a des moments que moi où je dis "non, quoi". "T'as pas envie d'enseigner donc tu fais un autre métier, quoi". Si ton seul truc c'est de négocier des décharges… Là c'était en tant que responsable de département ou quand j'étais directeur, quand il y avait des jeunes profs qui mettaient trop l'accent … sur les négociations pour*

> *réduire la charge d'enseignement. Enfin, personnellement, je leur dis maintenant, "il faut arrêter là". C'est parce que être prof, c'est aussi enseigner. Ce n'est pas que faire des papiers pour des zombies, quoi. Donc, il y a cette dérive-là avec quelques collègues qui sont complètement concentrés là-dessus. Et même objectivement dans la durée ce n'est pas ceux qui réussissent le mieux. Il y a ceux qui s'épanouissent et qui progressent vite. Il y a quand même ceux qui ont un profil qui est à la fois bon sur le plan production intellectuelle : papiers, chapitres, bouquins, etc. et qui sont capables d'avoir une vie sociale dans le département. De participer à l'enseignement. De faire des cours dans différents niveaux […]. Après, il y a des exceptions, il y a des zombies qui font que des papiers super tops, mais ceux-là, ils ne sont pas très intéressants. Et je pense qu'ils sont assez minoritaires. (France / école)*

Ainsi, il était prévisible que, malgré les nombreuses invitations envoyées, aucun mobile sans-attache n'ait accepté de nous rencontrer puisque nous accorder un entretien les aurait détournés de leurs objectifs, celui de faire un maximum d'activités « payantes » en termes de prestige, de primes financières et de capital scientifique. Un entretien sur le métier d'enseignant-chercheur ne rentre donc pas dans aucune de ces deux catégories. Mais en même temps, le système de publication encourage ce genre de comportement, de vouloir jouer le jeu « à fond » !

> *« Voilà. Et peut-être, mais je ne leur jette pas la pierre, du coup, un rapport différent aux institutions universitaires avec des comportements beaucoup plus proches, dans les nouvelles générations, du passager clandestin. Je fais ce qu'on me demande, mais je ne m'investis pas. Je fais juste… Et c'est probablement un risque pour les institutions à terme, c'est-à-dire qu'on voit des gens encore une fois qui ont fait des thèses de mathématiques financières, du marketing quantitatif, etc. aux États-Unis en particulier et qui viennent, ils arrivent. Ils disent: je suis une star, vous me payez très cher et je ne viens pas aux réunions parce que je dois faire des articles pour des revues de rang A. C'est une forme de cynisme. Pourquoi je ne jette pas la pierre parce qu'effectivement c'est aussi l'image que leur envoie le système en général. Donc quand vous n'êtes pas bien payé, pas bien considéré, c'est une des retombées de la théorie de l'agence sur une économie des coûts de transaction… » (France / Université)*

3) Les pédagogues

Les enseignants-chercheurs que nous avons regroupés sous le type des pédagogues sont avant tout des enseignants. La recherche ne les occupe pas du tout ou très peu. Leurs priorités tournent autour de la diffusion des connaissances lors de cours, de conférences et la transmission du métier, notamment en encadrant des doctorants. Souvent, cela va représenter la majorité de leurs tâches, c'est-à-dire que leur effort de recherche se fait surtout par rapport à

leur mission principale : l'enseignement. Ce sont des enseignants qui continuent à lire et même à écrire, mais leurs actions sont tournées vers la transmission du métier (leurs doctorants) et de connaissances dans leurs cours. Tout au long de leur carrière, ils ont presque toujours considéré l'enseignement comme plus important que la recherche.

Les enseignants-chercheurs de ce type que nous avons rencontrés sont souvent des gens qui sont dans le métier depuis très longtemps. Certains peuvent avoir occupé des emplois administratifs importants, d'autres n'ont jamais été intéressés par la recherche académique. Ils forment une catégorie d'enseignants-chercheurs à part. Aujourd'hui, dans le nouveau contexte où la concurrence entre les établissements d'enseignement devient internationale et qui se base sur la publication d'article de recherche, ce genre de profils d'enseignants « non chercheurs » tend à disparaître. Les pédagogues ne condamnent pas nécessairement le système de publications international. Ils n'ont simplement pas envie d'y participer ou sont trop occupés par leurs tâches d'enseignement et d'encadrement auxquelles ils se donnent complètement.

Ainsi une des différences qui séparent les « pédagogues » des « résistants » est que ces derniers vont chercher à faire des recherches à leur façon, c'est-à-dire en visant les revues moins bien cotées, mais plus tolérantes vis-à-vis des styles plus « personnels » et moins formatés, en plus d'écrire des livres et des chapitres de livre. Les résistants sont donc des chercheurs « actifs » qui n'utilisent pas les canaux scientifiques « standards » de communication et de production de connaissance. Tandis que les pédagogues n'ont jamais été des chercheurs actifs, ou ne désirent plus l'être.

Il faut comprendre que les autres types de la typologie que nous présentons dans notre thèse sont aussi d'une certaine manière des pédagogues pour la plupart puisqu'ils accordent généralement beaucoup d'importance à la transmission de la connaissance et du métier. Ce qui distingue les pédagogues des autres types c'est qu'ils font de l'enseignement le centre vital de leur métier, le cœur de leur métier au point de laisser tomber (presque) totalement les deux autres facettes. Ce sont des enseignants avant toute chose. Par conséquent, ce ne sont pas des dominants du système, mais cela ne les empêche pas de considérer que le système de publication a aussi ses bons côtés, notamment pour les jeunes enseignants-chercheurs.

1er cas de pédagogue : Robert (France / université)

Comme nous allons voir, Robert est très axé sur l'enseignement et accorde beaucoup d'importance à ses doctorants. La recherche prendra plutôt la forme de chapitres de livre qu'il écrira surtout par plaisir. Il se considère lui-même comme un cas à part dans son institution.

> *« Alors, moi, je suis un cas un peu particulier. Excusez-moi de le dire, mais je pense que c'est l'élément, enfin, ce cas particulier explique la réponse. […] … depuis plus de 10 ans, […] Je suis au sommet de la rémunération des professeurs. […]. Et je n'ai aucune envie de changer d'université parce que je suis très bien ici. Je n'ai aucune envie d'aller enseigner dans une université américaine ou étrangère. […]. Et un dernier élément, troisième élément aussi, c'est qu'ayant occupé un poste administratif important dans cette institution pendant plusieurs années, les gens ont un minimum de courtoisie, certains, pas tous, et ne m'embêtent pas trop. Donc, j'ai une situation tout à fait rare, dont je suis bien conscient : je fais ce que je veux. Alors, qu'est-ce que j'aime faire. […] j' ai choisi de revenir au métier d'enseignant-chercheur parce que c'est un métier où on est libre intellectuellement. Parce que c'est un métier où je peux continuer à l'exercer comme je l'ai exercé compte tenu de ma position particulière ces dernières années où je fais ce que je veux et j'aime enseigner … et puis j'aime diriger des recherches, donc j'ai un bon paquet de thésards et puis j'aime également écrire ce que j'ai envie d'écrire même si ce n'est pas publié dans des revues à comité de lecture, ça m'est égal. Donc, j'aime écrire, j'aime enseigner et j'aime faire de la recherche appliquée. Donc, je continue ce métier-là. Puisque je peux le faire, moi. Mais j'ai bien conscience que je suis un cas un peu atypique ».*

Lorsque nous avons demandé à Robert s'il avait encore des tâches administratives, il s'est empressé de nous répondre : *« Non… Pour le coup, selon la formulation française : j'ai donné ! »*. Robert est donc en fin de carrière et il est conscient que, d'une certaine façon, il a droit à une faveur pour services rendus. Toutefois, cela ne l'empêche pas d'accepter le fait que les jeunes doivent se plier aux exigences nouvelles des publications internationales, même s'il s'empresse de nous dire que c'est quand même un système qui pousse à l'individualisme et qui n'encourage pas l'implication des enseignants-chercheurs dans les tâches administratives.

> *« Alors, ça ne me paraît pas exagéré parce que l'on demande aux doctorants, que l'on demande aux jeunes chercheurs d'affirmer leurs publications. Ça paraît tout à fait normal. Tout à fait légitime. Et ça, ça n'a rien de très nouveau. Simplement, avec la mondialisation, les réseaux, les revues, les communications, sont devenues beaucoup plus internationales qu'elles ne l'étaient il y a 30 ans. Il y a 30 ans, on publiait dans le réseau francophone français. Aujourd'hui, on publie dans son réseau thématique mondial. Donc, ça me paraît tout à fait légitime et sain. Ensuite, on demande à un enseignant-chercheur d'attester sa capacité de produire des connaissances notamment lorsqu'il est en pleine phase de créativité. Ça me paraît raisonnable aussi. Qu'on dise un enseignant-chercheur, on l'invite à publier un ou deux articles tous les quatre ou cinq ans. Donc là, j'adhère. C'est la première partie de ma réponse, je ne me rappelle plus la formulation de la question. En revanche là*

> *où je trouve que le système devient ou risque de devenir pernicieux. Je pense qu'on est allé trop loin dans le PoP « Publish or Perish ». On est allé trop loin parce que du coup le message qui passe est en train de renforcer la différence entre … chercheurs et enseignants. Et l'enseignant-chercheur n'est plus considéré dans sa globalité et que les jeunes doctorants sont de plus en plus persuadés qu'il faut publier sinon ils périront, ce qui est vrai en partie, mais la pression psychologique devient telle qu'elle commence, je trouve, à avoir des effets pervers. Et des effets pervers, on les connaît : sur la sélection des thématiques correspondantes à celle des revues… […]. Deuxième effet, moi je trouve que les revues sont devenues particulièrement ennuyeuses. Je me force à les lire un peu pour faire mon métier, mais qu'est-ce qu'on apprend dans les revues ? Rien ! On s'ennuie ! Ça devient impensable de - sauf quelques cas particuliers - de se taper les articles standards sans grande originalité, sans grande nouveauté, sans beaucoup de recul. Enfin, je suis peut-être un peu sévère ».*

La perte d'intérêt de la recherche pourrait donc venir aussi du fait que Robert n'aime pas le style d'écriture – le format – imposé par les revues scientifiques en gestion. On pourrait considérer que les « pédagogues » sont donc des individus qui exercent une forme de résistance vis-à-vis de la recherche formatée que l'on retrouve dans les revues internationales de rang A. D'une certaine façon, le fait de confiner leurs activités surtout en enseignement devient une sorte de stratégie d'évitement, que leur permet de négocier leur statut d'enseignant-chercheur ou leur grande expérience, mais il ne faut pas oublier que Robert a clairement énoncé le fait qu'il jugeait légitime que les jeunes chercheurs « en pleine période créative » participent à ce système en essayant de ne pas tomber dans le piège de ne faire que de la recherche et d'oublier toutes les autres facettes du métier utile à l'institution.

> *« Les revues sont en train de se glisser dans un moule particulièrement ennuyeux et insipide. Donc, quand vous me dites : est-ce que je recommencerais le métier ? Je n'ai pas envie. Je n'aurais pas envie aujourd'hui de passer ma vie à lire des revues qui m'emmerdent, bon, sous prétexte qu'elles sont étoilées et que il faut que je les lise pour avoir une chance. »*

Dans le conseil que donne Robert aux doctorants souhaitant devenir enseignants-chercheurs, il les avertit de s'assurer d'aimer la recherche telle qu'elle se fait aujourd'hui. De plus, il insiste beaucoup sur l'importance de la « transmission » et de l'enseignement, ce qui reflète sa propre position de « pédagogue ». En d'autres mots, il est conscient qu'être un « pédagogue » comme lui serait impossible pour un jeune en début de carrière.

> *« Je lui dirais : "informez-vous des conditions actuelles de la carrière. Ce n'est plus les conditions d'il y a cinq ans ou des conditions d'il y a 20 ans. Ensuite, réfléchissez bien à ce que vous avez envie de faire. Est-ce que vous êtes sûr que la recherche vous intéresse, vous stimule et que vous êtes prêt à y consacrer de nombreuses années de votre vie ?". Et je dirais aussi : "vérifiez*

> *quand même que vous aimez enseigner parce que je pense que l'articulation recherche-enseignement reviendra". […] peut-être qu'on arrivera vers le modèle anglais où vous avez des universités de recherche et puis des collèges d'enseignement. Si on arrivait à ça, moi, je crois que c'est très dommage. Enfin, on aura perdu quelque chose. Je reste fidèle au modèle Humboldtien d'articulation entre l'enseignement et la recherche. Peut-être pas généraliser, mais en tout cas… Donc : "vérifiez que vous aimez transmettre" ».*

4) Les administrateurs

Sous ce vocable, nous avons regroupé les enseignants-chercheurs qui assument de lourdes charges administratives : être doyen d'une faculté de gestion ou responsable d'un laboratoire de recherche. Ce sont des gens qui veulent s'investir dans leur institution. Cet investissement se fait souvent aux dépens des autres aspects du métier, c'est-à-dire qu'ils doivent renoncer à une partie de leur enseignement et de leurs recherches, voire renoncer complètement à une ou deux de ces dimensions du métier d'enseignant-chercheur.

Cette volonté de faire passer son institution avant sa carrière d'enseignant-chercheur les distingue des autres types puisque très souvent ce choix n'est pas toujours bien vu par les autres enseignants-chercheurs. Le monde de l'enseignement et de la recherche en gestion se structure autour de la recherche et cesser d'en faire (ou ralentir son activité de recherche) a comme conséquence une diminution de son capital scientifique. Chez certains des administrateurs cette tension entre l'exigence de rester chercheur et leur agenda d'administrateur est palpable. Ils sont conscients de l'importance de s'investir dans l'institution, mais en même temps il leur est impossible d'oublier les sacrifices en termes d'investissements dans la recherche qu'ils doivent faire pour continuer leur rôle d'administrateur. Cette tension interne – comparable à une dissonance cognitive pour certains – se couple d'une absence de reconnaissance de leurs collègues pour leur « sacrifice ». Ce manque de reconnaissance est loin de les aider. Pourtant, leur investissement dans les tâches administratives lourdes et importantes profite à tous puisque le travail qu'ils font est nécessairement du travail administratif que leurs collègues n'ont pas à faire, ce qui permet à ces derniers d'en tirer profit pour publier davantage.

Les administrateurs sont habituellement ceux qui parlent pour l'institution. Ce sont ceux qui déterminent une stratégie et fixent les objectifs à atteindre, notamment vis-à-vis des classements internationaux et des accréditations. Si, très souvent, ils tiennent un discours

valorisant le système de publications international, certains d'entre eux demeurent critiques et dénoncent les effets pervers du système; par exemple, l'individualisme que nous avons vu chez les mobiles sans attache et chez certains convaincus, mais qui peut aussi prendre une multitude d'autres formes plus atténuées affectant nécessairement l'investissement dans le collectif et la volonté de s'investir dans l'institution puisque le système de publication encourage uniquement la recherche aux dépens des autres facettes. Toutefois, la valorisation de l'enseignement semble refaire surface depuis quelques années grâce aux accréditations qui imposent de faire des plans de cours bien construits et de procéder à des évaluations systématiques des enseignants par les étudiants.

C'est aux établissements d'enseignement supérieur en gestion, voire au Ministère de l'Éducation nationale ou provinciale, de développer au moins localement un système de reconnaissance suffisamment bien fait pour amener les gens à s'investir dans leur institution. Car, l'investissement des enseignants-chercheurs « administrateurs » est parfois si lourd qu'il leur devient impossible de faire de la recherche et donc d'accumuler ce que Bourdieu appelle le capital scientifique. Le seul capital symbolique qu'ils peuvent espérer accumuler est le prestige de leur position d'administrateur qui pourtant peut rapidement s'amenuiser par une absence de reconnaissance des collègues qui continuent de privilégier le capital scientifique. Par ailleurs, devenir administrateur, c'est aussi en partie ou totalement renoncer à la possibilité d'une carrière internationale, que la recherche encourage, puisque le travail administratif représente avant tout un investissement local, c'est-à-dire un investissement dans sa propre institution.

Certains administrateurs suggèrent donc de scinder les tâches administratives du métier d'enseignant-chercheur et de créer une catégorie d'enseignants-chercheurs qui voudraient prendre une pause dans leur carrière de chercheur et de s'occuper des tâches administratives et faire un peu d'enseignement s'ils le désirent pendant une période de quatre à cinq années. Mais le risque pour les enseignants-chercheurs continuerait à être le même, c'est-à-dire qu'une fois qu'ils ont cessé de faire de la recherche, il est souvent très difficile de revenir dans le métier de chercheur et de rattraper ce que plusieurs appellent « le temps perdu » dans un poste administratif important au sein de leur institution.

Certains enseignants-chercheurs ayant de lourdes tâches administratives nous ont expliqué qu'ils sont devenus administrateurs parce qu'on ne leur a tout simplement pas laissé le choix. Ce sont souvent des gens qui ont constaté que très peu de gens s'occupaient des tâches

administratives et ils finissaient par s'en occuper eux-mêmes. Rappelons aussi le fait que très souvent les jeunes enseignants-chercheurs embauchés ont droit à un allègement de leurs tâches administratives et de leurs heures de cours pour les aider à publier davantage. Ces allégements doivent être repris par d'autres enseignants-chercheurs qui voient donc leurs tâches s'alourdir.

Dans le système d'évaluation actuel, les administrateurs sont donc ceux qui en quelque sorte se « sacrifient » pour les autres. Ils limitent souvent leur carrière à un niveau local pour permettre à leur institution et aux autres chercheurs d'avoir une carrière internationale. Ce faisant, les administrateurs doivent généralement défendre le système puisque pour maintenir l'institution dans une position dominante, ils ont intérêt à encourager les autres enseignants-chercheurs à « jouer le jeu » des publications et ainsi à améliorer le positionnement de leur établissement dans les classements internationaux. Ils vont d'ailleurs inciter les départements à embaucher de jeunes enseignants-chercheurs orientés « recherche » et à changer leur politique d'évaluation pour encourager l'effort de recherche chez chacun des enseignants-chercheurs de l'établissement d'enseignement supérieur concerné. Leurs fonctions leur permettent aussi d'exiger des autres ce qu'ils n'exigent pas d'eux-mêmes, c'est-à-dire de publier. Du même coup, ce système crée une situation où la majorité des enseignants-chercheurs veulent rester chercheurs pour maximiser leur capital scientifique en publiant, et cela au détriment de l'institution qui continuera à avoir besoin d'administrateurs compétents capables de renoncer totalement ou en partie à leur carrière internationale de recherche.

1er cas d'administrateur : Samuel (France / Université)

Samuel est le premier administrateur que nous avons rencontré, il enseigne et essaie de faire de la recherche quand il peut. Par conséquent, il cherche à conserver le triptyque habituellement associé aux enseignants-chercheurs dans les universités françaises : l'enseignement, la recherche et les tâches administratives. Il nous explique que ses tâches administratives ont augmenté avec le temps et il se considère de moins en moins un enseignant-chercheur, mais plutôt un administrateur. Il trouve difficile de devoir continuer de faire de la recherche de qualité avec toutes ces autres tâches administratives dont il a la charge. Il y a donc pour Samuel un problème de conciliation entre les trois dimensions du métier.

> « *En progressant, j'ai eu l'impression qu'on nous a ajouté des tâches. On nous demandait d'être enseignants et chercheurs avant et d'avoir des niveaux de*

publication. Aujourd'hui, on nous demande toujours d'avoir les mêmes niveaux de publication, mais en plus, on nous demande d'assister à tout un tas de réunions. Bon, il faut savoir, quoi ! Ce n'est pas le même métier à la fin. À la limite, on nous demanderait, on nous dirait juste qu'il faut être administratif et puis gérer ».

« D'ailleurs, […] l'enseignement et la recherche ont surtout été la première partie de ma carrière. Aujourd'hui, je trouve que cela l'est de moins en moins et c'est de plus en plus cette activité d'encadrement. Alors, du coup ce n'est plus de l'enseignement. Je me définis de moins en moins comme un enseignant-chercheur et de plus en plus comme un administratif de l'université ».

Évidemment, lorsqu'un enseignant-chercheur s'investit beaucoup dans les tâches administratives en plus de maintenir son enseignement, la recherche devient un réel défi. Rapidement, Samuel a réalisé que le temps est son principal « maillon » dans sa chaîne enseignement-recherche-tâches administrative, le manque de temps l'oblige ainsi à « compenser », en rognant sur les weekends et les vacances, ce qui est une tendance générale observable par ailleurs chez les huit types d'enseignants-chercheurs que nous avons établis.

« Alors qu'aujourd'hui, le critère dominant de l'évaluation, compte tenu du statut, c'est la publication. Donc en fait, on est quand même obligé d'en faire. Dans le labo, on va écrire avec les thésards, etc. il y a des fois que j'ai un peu l'impression de bâcler l'activité de recherche. Du coup, j'y prends moins plaisir… J'y prends moins plaisir ».

Samuel comme plusieurs autres « administrateurs » est conscient que le système décourage l'implication des enseignants-chercheurs dans leur institution d'enseignement et que les charges administratives dépassant le « service minimum » ne sont en fait que des poids inutiles qui ralentissent les « chercheurs » dans leur production d'articles. Pourtant, c'est vite oublier que sans cette fonction « gestion » l'enseignement de la gestion dans les établissements d'enseignement supérieur serait impossible.

« À court terme, il y a une tendance. À long terme, je serais plus sceptique. La tendance à court terme, c'est de dire qu'il faut faire chercheur. Tendance à court terme… C'est tout mettre sur la recherche. Et voilà. […]. Aujourd'hui, il y a plein de collègues qui me disent : "non je ne veux pas gérer tel diplôme, ça ne m'intéresse pas. Je veux faire de la recherche parce que [c'est] que ça qui est évalué à la fin". On se comprend. En même temps, c'est juste un problème, mais je comprends ».

2e cas d'administrateur : Albert (France / Université)

Albert nous explique que la carrière d'enseignant-chercheur devrait être divisée en phases productive(s) et non productive(s). Il explique que les jeunes sont les mieux outillés pour faire face au nouveau contexte et que les plus expérimentés devraient en quelque sorte leur laisser la place et s'occuper des activités administratives. En même temps, le fait d'encourager les enseignants-chercheurs plus expérimentés à s'occuper des tâches administratives assurerait pour l'avenir des établissements un renouvellement naturel des « administrateurs », ce qui permettrait de compenser la tendance qu'encourage le système de publication de tout mettre dans la recherche.

> *« Il se pose le problème de la capacité du chercheur à produire. On sait bien qu'au-delà de 40 ans, on n'a plus d'intuition, beaucoup moins. On est moins bon. Donc que faire d'un chercheur ancien, etc., c'est un problème d'équilibre. On dirait l'équilibre entre les composantes doit être vu de manière dynamique au travers des âges. Jeune, on fera plus de recherche et mieux. Et à la fin, on fera peut-être plus d'administration parce qu'on va [faire]… moins de recherche. […] Donc le fait de mélanger les activités permet de gérer mieux dans le temps peut-être. Je serais plutôt partisan d'un métier, d'une vision, d'une vision agrégée du métier d'enseignant-chercheur. Ça permet de mieux gérer dans le temps un équilibre et un développement personnel ».*

Albert affirme aussi que même si certains enseignants-chercheurs publient moins, c'est souvent parce qu'ils font beaucoup d'activités administratives et qu'au lieu de les « punir », il faudrait plutôt les remercier de leur dévouement. En d'autres mots, il faudrait que les enseignants-chercheurs acceptent l'idée que certains de leurs collègues choisissent de se spécialiser dans les tâches administratives, tout comme on accepte généralement l'idée qu'une personne décide de faire surtout de la recherche et un minimum d'enseignement et d'administration. La diversité du métier créera elle-même son équilibre. Ainsi, il faut récompenser les publiants mais ne pas punir les non-publiants qui se vouent aux tâches administratives. Un établissement d'enseignement supérieur en gestion a besoin des trois même si le système actuel avantage les chercheurs publiants :

> *« Les gestionnaires sont … moins bien traités que d'autres parce que publier est très difficile, partout. Mais publier est encore plus difficile quand vous êtes professeur chargé d'une filière, quand vous avez des responsabilités administratives, vous devez enseigner et en plus publier. […] Ceci dit, la pression à la publication, elle existe comme partout et nous sommes soumis à ça. C'est très bien. C'est très bien. Mais là encore, on sait bien qu'en fin de carrière on est moins productif parce que c'est comme ça parce qu'on a moins de maîtrise ou de méthodologie. C'est une pression importante. Elle doit jouer positivement et pas trop négativement parce que négativement, il y a des gens très bien qui ne publient*

> *pas et qui font tourner les maisons. Ça, je l'ai vu et on a besoin de ces gens-là. Donc il ne faut pas les punir. Ils ne déméritent pas forcément. Ils n'ont pas forcément démérité ... En milieu public comme on ne les paie pas très très bien, ça ne sert à rien de fabriquer encore en plus une source d'aigreur ou de mal vivre. Et donc, plutôt comme les « stock options » en quelque sorte, sanctionner positivement les publications ».*

Toutefois, Albert dénonce le fait que la pression à la publication détruit le collectif et favorise parmi les enseignants des comportements de passagers clandestins qui refusent de s'investir autrement que dans leur C.V. personnel, en publiant pour publier, et qui reçoivent les promotions et les primes qui sont directement liées au capital scientifique obtenu par le statut de leurs publications.

> *« Une publication c'est un élément factuel intangible certifié par une communauté académique. C'est un élément incontestable dans une carrière. Donc, forcément ça modifie le comportement des acteurs qui savent qu'ils seront valorisés par des publications et beaucoup moins par les cours et beaucoup moins [par les] activités administratives, etc. Bon, ça peut faire des comportements de régression. De régression de l'individu qui ne résonne que sur sa valeur individuelle de chercheur. Ça veut dire des comportements de passagers clandestins. […]. J'augmente ma valeur, l'institution, ça m'est égal. Et puis les comportements régressifs, au sens, on fait de la science pour de la science, quoi. Qui parfois peuvent se déconnecter complètement ».*

La pression à la publication entraîne dans bon nombre de situations une forme de désolidarisation du métier d'enseignant-chercheur, créant inévitablement des problèmes de « gestion » à l'intérieur des établissements d'enseignement supérieur. En France, cette situation est pire dans les institutions plus pauvres comme peuvent l'être certaines universités de province.

> *« On peut déplorer, ce que je vous disais, le manque d'esprit collectif, c'est ce que je vous disais, mais pour éviter que l'esprit individuel prenne le dessus, il faut vraiment que ce job qu'on propose demain soit des jobs équilibrants. Pour éviter les problèmes de frustration et d'ego ».*

Les non-croyants

5) Les ambivalents

Les enseignants-chercheurs qui font partie du type « ambivalent » se distinguent par le fait qu'ils participent au système de publication sans nécessairement y croire. Autrement dit, ils publient dans les revues à comité de lecture surtout parce qu'il le faut et non pas parce qu'ils le souhaitent vraiment. Ce faisant, ils peuvent maintenir une bonne évaluation. Cela crée évidemment des tensions internes chez ces individus, des dissonances cognitives pour employer un terme de psychologie.

Certains des ambivalents vont aussi utiliser une stratégie qu'on pourrait qualifier « d'entriste », c'est-à-dire qu'ils feront tout pour obtenir des promotions ou une agrégation et une fois leur permanence (titularisation ou *tenure*) assurée, ils souhaitent faire des recherches et des tâches qu'ils désirent vraiment faire. Par exemple, écrire des livres et des chapitres, tout en continuant bien sûr à publier à un niveau minimum pour éviter les ennuis avec l'administration de leur institution ou les comités d'évaluation de leur département. Ce sont donc des gens qui attribuent quand même une importance à des degrés variables à la réputation puisqu'ils sont prêts à faire des choses auxquelles ils ne croient pas, c'est-à-dire qu'ils sont prêts à publier même si, pour eux ou elles, cela n'a pas vraiment d'autre sens que d'assurer leur emploi et d'obtenir des promotions.

L'ambivalence dans le métier d'enseignant-chercheur semble quand même bien tolérée d'autant plus que le métier a beaucoup changé en peu de temps avec l'internationalisation et la pression à publier dans des revues anglo-saxonnes. Ainsi, certaines personnes ont choisi de faire un doctorat en se disant que le métier serait tel qu'il était à l'époque de leurs professeurs alors qu'en réalité le métier se transformait. D'ailleurs, ce sont souvent ces enseignants-chercheurs, pris dans une forme de « sandwich » générationnel et professionnel entre l'ancienne conception d'un métier et la nouvelle conception, qui sont les plus susceptibles d'être classés comme ambivalents.

Toutefois, certains jeunes enseignants-chercheurs (dans la trentaine) peuvent eux aussi s'y associer. Ce sont des enseignants-chercheurs qui auront évidemment une plus grande difficulté à évoluer dans ce métier, car osciller entre la certitude et le doute ne permet pas

d'aller aussi vite dans la production d'articles qu'un convaincu qui se pose beaucoup moins souvent la question du sens de tout cela ou qui croit que le système est « le meilleur des moins pires ». Ainsi, les ambivalents sont probablement les enseignants-chercheurs qui peuvent jouer la double carte : ne pas croire au système et pourtant affirmer à certaines personnes qu'ils y croient. Intéressant mélange !

1er cas d'ambivalente : Élise (France / Université)

Élise considère qu'elle est l'incarnation du « paradoxe » - de l'ambivalence – vis-à-vis du système de publication internationale. Elle qualifie cette ambivalence de « schizophrénique ». Participer à un système sans vraiment y croire.

> *« Alors, c'est très paradoxal et moi je crois que j'en suis un peu l'incarnation. C'est-à-dire que c'est un peu schizophrénique. Si on se dit, c'est … un système un peu fou qui conduit… Je répète souvent le mot standardisation avec une connaissance pré-formatée parce que les formats des revues nous imposent des standards auxquels on ne peut pas déroger. Et donc, on est un peu réticent à ça. En plus, on doit publier en anglais, donc cette pression à la publication nous agace puisqu'on se dit qu'on ne pense pas dans notre langue. On écrit dans une langue étrangère selon des critères qui ne sont pas les nôtres [qui] ne sont pas des manières de penser européennes. Donc, ça nous agace. Et on aime dire : "non, on ne rentrera pas dans le système". Mais en même temps, et c'est là que la logique est un peu schizophrénique, on se dit, "on y va quand même parce que sinon on va être mal évalué". Et puis on a quand même envie malgré tout d'avoir sa pensée un peu diffusée à l'international. On a envie d'avoir des collaborations, pouvoir discuter de façon plus sérieuse … avec des collègues qui sont dans notre domaine et dans notre champ et donc qui connaissent un peu nos travaux. Donc c'est une logique un peu schizophrénique ».*

Comme nous l'explique Élise, les conditions du métier ne sont plus celles pour lesquelles elle avait pris la décision de devenir enseignante-chercheuse en gestion. Malgré tout, les gens continuent à y participer. Souvent, les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés nous disaient qu'il y avait une grande différence dans la formation doctorale actuelle des jeunes enseignants-chercheurs, lesquels étaient beaucoup mieux préparés que les générations les ayant précédés à ces nouvelles injonctions. Cette nouvelle vision du métier implique d'être tourné vers les publications anglo-saxonnes et de bien comprendre le formatage.

> *« Mais, il faut bien voir que le métier a beaucoup changé. Et donc quand on arrivait, on ne se préparait pas à ça quoi. On n'était pas préparé à ça. On était très préparé au fait qu'on nous dise que maintenant on va devoir faire des cours en anglais par exemple ou autre chose. J'ai des collègues qui arrivent, mais qui de ma*

> *génération ou un petit peu plus âgés qui maîtrisent très mal l'anglais et puis voilà on leur dit ça. Voilà, il y a tromperie un peu sur le contrat. Le monde a évolué quoi ».*
>
> *« Donc oui on essaie de publier. On se dit : "ah, mais, premièrement ce n'est pas facile et deuxièmement le système devient un peu fou quoi"... devient un peu fou parce que on se restreint à publier dans des revues où de toute façon on va arriver en position de faiblesse d'emblée en raison de la langue et en raison de notre manière de penser. »*

Selon les enseignants-chercheurs qui n'adhèrent pas ou qui ne croient pas au système d' évaluation actuel, basé sur la publication, plusieurs parlent d'un retour du balancier. Certains affirment, comme nous l'explique Élise, que la quantité de revues scientifiques ne sera pas suffisante pour permettre à tous les enseignants-chercheurs de publier sachant que maintenant l'offre et la demande de publication est internationale. Le doute prédomine sur l'avenir du système.

> *« Et ce qui est marrant aussi, de façon plus globale, c'est que tout le monde critique un peu cette pression à la publication. On entend des discours critiques là-dessus en disant que le système va s'étouffer parce qu'il y a de plus en plus de soumissions dans des revues qui ne sont pas si nombreuses que ça, donc forcément il va y avoir asphyxie à un moment donné. Et tout le monde se plie, se prête au jeu encore. Donc ma question c'est : jusqu'à quand le système est-il durable ? »*

Même si Élise participe au système en publiant, elle critique le formatage des recherches et la normalisation des établissements d'enseignement qui chercheront à embaucher des chercheurs qui publient dans les revues anglo-saxonnes avec leurs propres « standards ».

> *« Et qui conduisent, ces évaluations, enfin en termes d'effets pervers parfois une standardisation du type de connaissances produites. Puisque ce sont des critères fondés sur une certaine vision de la science. La science normale telle que l'appréhendent plutôt les dominants, c'est-à-dire les Anglo-saxons.*

Ainsi, Élise, tout en participant au système, est quand même très critique de ce dernier. Elle y participe sans y croire. Elle est l'incarnation même du type « ambivalent ».

2e cas d'ambivalent : Justin (France / école)

Justin est un de nos interviewés qui a utilisé le terme « ambivalent » pour décrire son attitude vis-à-vis du système de publication. Dans son cas, il avait déjà l'intention de publier dans ces revues étoilées, c'est-à-dire des revues très bien cotées, car dans son domaine de

recherche, les revues qui l'intéressent sont toutes bien cotées. Il considère aussi que le système de pression à la publication a incité certains enseignants-chercheurs qui ne participaient pas au jeu à publier, ce qu'il trouve très bien parce qu'il explique qu'avant ce système, certaines personnes faisaient de très bonnes recherches, mais elles ne les diffusaient pas. Toutefois, Justin dénonce l'aspect « quantitatif » de l'évaluation des enseignants-chercheurs qui conduisent de nombreuses personnes à réaliser qu'elles ont intérêt à « saucissonner » leur idée ou leur recherche en plusieurs articles au lieu d'en faire un seul obligeant les lecteurs à lire cinq articles semblables au lieu d'un seul! Justin trouve dommage que seules les publications dans les revues à comité de lecture soient considérées, car il aime les revues et les livres. Il incarne parfaitement le type « ambivalent ».

> *« Alors moi je suis très **ambivalent** parce que il y a du positif et du négatif là-dedans parce que avant cette pression-là, j'avais déjà un peu ce rêve de publier dans ces revues parce qu'il y a certaines revues que j'aime beaucoup. Alors le négatif c'est déjà que ça incite les gens à envoyer de mauvaises recherches parce que le but c'est la quantité. Donc, il vaut mieux faire cinq articles qu'un seul en gros. Et du coup, moi ça m'oblige à lire cinq articles au lieu d'un, ce qui me fatigue. J'aurais préféré en lire un seul, ça va plus vite. Je préfère lire un bon livre que de devoir lire 52 articles qui disent la même chose. Mais l'avantage c'est que ça a incité certaines personnes à rentrer dans ce jeu-là. Et, moi j'aime bien ça les congrès… J'aime bien les revues. J'aime beaucoup les livres aussi. Mais il y a des gens qui faisaient de la très bonne recherche, mais qui n'allaient pas jusqu'à la rendre publique. […] On pouvait les croiser [dans] les séminaires, mais jamais ils n'envoyaient le résultat de la recherche à des revues… Maintenant, ça, ça n'existe plus. Les gens vont avoir tendance de plus en plus à essayer d'envoyer ça à des revues. C'est dommage que ça ne soit que des revues. Mais je suis content qu'on ait dit aux gens : "partagez au moins cette connaissance". Alors on le fait mal, mais au moins ce message : "partagez votre connaissance", je trouve que c'est un trait positif. Ça me déprime parfois parce que je suis quelqu'un de pessimiste et je ne vois pas l'évolution actuelle comme quelque chose de très positif. Mais en même temps, je sais qu'il y a du bon. Je suis obligé d'être honnête avec ça. Il y a du bon là-dedans. J'espère que le bon va faire que ça sera plus grand que le négatif ».*

Justin dénonce aussi le fait que cette pression à la publication qui amène les gens à essayer de publier dans les revues anglo-saxonnes fasse en sorte de les encourager à se conformer aux standards des revues et de leurs évaluateurs (reviewers). Il considère que cette situation-là entraine une diminution importante de l'innovation en recherche. Ainsi, Justin participe au système sans y croire justement parce que la diversité des connaissances se normalise et l'écriture se formate. On soumet les articles aux revues américaines. On essaie de faire comme elles. Cela diminue inexorablement la diversité dans la production de la connaissance.

> *« "Publication" ça veut dire ... qu'une fois que la connaissance est produite, [c'est] subir un processus de triple ou quadruple censure pour éviter de dire quelque chose de trop innovant. C'est-à-dire, "publication", ça veut juste dire rendre accessible la connaissance à d'autres. Sauf qu'il y a eu un glissement énorme ces dernières années qui dit : la publication, c'est la publication dans des revues à comité de lecture de préférence qui soient basées aux États-Unis. Ce qui est un énorme problème parce que ça veut dire qu'on se soumet à la censure des réviseurs qui, a priori, s'ils sont bien choisis vont travailler sur le même domaine que nous… [qui] ont déjà un certain nombre de préjugés sur le sujet et donc, il ne faut surtout rien dire de différent de ce qui a déjà été dit par les gens. Donc aujourd'hui la publication ce n'est plus de l'innovation scientifique, c'est une fois qu'on a fait l'innovation scientifique comment on fait pour que ça rentre dans le cadre, dans les normes, de ce qui est accepté dans certains cercles scientifiques qui ont plus réussi eux [dans] tout le processus de publication. Et donc, [qui] ont intériorisé l'idée que, parce qu'on se considère toujours comme très bon, les gens qui sont très bons publient facilement. Donc, si on n'arrive pas à publier, c'est forcément qu'on n'est pas bon. Et ça, même les gens qui questionnent plus ce processus-là ont tendance à considérer que s'ils ont réussi, c'est parce qu'ils sont bons. Donc, c'est un vrai problème. Notamment parce que ça limite beaucoup la diversité. Et on le voit beaucoup au niveau de la diversité d'origine des centres de recherche qui publient ».*

Lorsque nous avons demandé à Justin quel conseil il donnerait aux doctorants intéressés par le métier d'enseignant-chercheur, nous avons pu constater aussi l'ambivalence de ses propos. Il suggère d'essayer de se situer à une position intermédiaire, c'est-à-dire de participer au système sans trop se renier ou de s'oublier soi-même. Autrement dit, d'y participer sans (trop) y croire. L'adage des ambivalents !

> *« Pense à toi-même pour rester honnête avec toi-même, c'est-à-dire moi, je suis quelqu'un de très réflexif et je valorise beaucoup l'honnêteté intellectuelle. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire que on peut jouer des jeux qui vont être efficaces à court terme, mais qui ne seront jamais satisfaisants à moyen terme. Et donc, il y a des choses qui nous poussent, c'est bien de savoir ce que c'est parce que c'est bien de savoir si on peut s'y adapter sans sacrifier trop. Si tu aimes le processus de recherche et que tu penses que le processus de recherche ce n'est pas du tout ce qu'on attend de toi, il peut y avoir un problème. Mais la question c'est : "comment est-ce que tu peux concilier les deux ?", c'est-à-dire à arriver à faire une carrière parce que une carrière, ça ne veut pas forcément dire devenir une superstar, mais juste on rentre dans un processus ou [sinon] on n'a aucune valeur marchande. […] Donc, il faut qu'on puisse s'installer dans le métier. Et en même temps, s'installer dans le métier, ça veut dire satisfaire les critères externes et satisfaire les critères internes, donc à soi-même ».*

3e cas d'ambivalente : Cassandre (Québec)

Cassandre représente très bien le type d'enseignant-chercheur ambivalent. À plusieurs reprises elle critique et dénonce le système de publication et se rappelle qu'elle-même y participe, ce qu'elle décrit comme une schizophrénie.

> *« Hélas, je décris une situation plutôt que je n'appelle une autre situation de mes vœux. Je décris ce que je vois. Aujourd'hui, être professeur, c'est avoir une double personnalité. C'est être à la fois un bon enseignant parce que mine de rien, la seule utilité sociale que je trouve à mon travail et dans ce vecteur-là. J'essaie de transmettre les connaissances à la jeune génération, donc c'est à la fois d'être un enseignant de qualité si possible. D'ailleurs, ça devrait être une obligation, si je puis dire. Et par ailleurs, il y a une autre branche qui nous pousse à être complètement schizophrène, quoi. Qui ne retire pas du tout les mêmes qualités et qui est de faire de la recherche. Et moi, je suis relativement cynique par rapport à cette deuxième partie dans la mesure où j'adore faire de la recherche. J'ai l'impression d'avoir le luxe d'être payée pour lire des livres et jouer avec des idées avec une utilité sociale qui est extrêmement relative, voire non existante. Mais je compense cette espèce de sensation d'usurpation du bien commun en essayant de sur-préparer mes cours et de rendre une certaine valeur à ce niveau-là ».*

L'extrait suivant représente bien la double logique de l'ambivalent, pris entre l'exigence de publier dans les revues alpha et l'ironie qu'il a vis-à-vis d'un tel système d'évaluation porté sur ce genre de publications.

> *« On a ici un journal interne et on est encouragé à publier deux fois par an une mise à jour de ce que l'on a sorti en vue de cette publication-là qui est un terme et qui est un peu comme une espèce de bulletin d'excellence … où on met la photo du meilleur employé du mois… mais je dis ça avec un peu d'ironie, cela dit, je me prête parfaitement au jeu parce que je me dis, si on aborde pas son travail quel qu'il soit de manière un tant soit peu ludique, si on est complètement hors du jeu, on ne peut qu'être désabusé et donc mauvais. Et donc, ce n'est pas parce que j'ai une certaine réflexivité sur mon travail qu'au quotidien, je ne suis pas complètement dans le jeu. Je suis dans le jeu. Ça m'amuse. Bon, quand on me demande de porter une réflexion critique sur tout ça, c'est clair que ça ne fait pas beaucoup de sens, quoi. Mais pourtant, bien entendu, je vise des journaux « alpha », j'ai la chance d'avoir réussi à publier dans des bons journaux et je continuerai … Parce que pour moi ça fait partie d'un grand jeu où j'ai compris quelles étaient les règles. Et puis, je trouve ça bien d'essayer de faire le mieux que l'on peut dans la partie, quoi ».*

Comme beaucoup de « non-croyants », Cassandre se demande si les gens, la société, la population, les entreprises et le gouvernement ne vont pas se réveiller et réaliser que le système de publication en gestion et la concurrence entre les établissements coûtent très cher et que les bénéfices pour la société en général en définitive de tout cela demeurent minimes. Elle croit

donc que nous sommes à la fin de l'ère où les chercheurs voyageaient en première classe. Mais ne disait-elle pas elle-même aussi qu'elle adorait ce jeu ? Ainsi entre participation au jeu et non-croyance, le type de l'ambivalent est un personnage « houleux », mais extrêmement intéressant puisqu'il incarne l'énergie participative d'un convaincu avec l'esprit d'un résistant !

> *« Ma perception, je pense qu'on est en train de vivre l'âge d'or du prof. Et là, je parle juste du point de vue du prof, je ne parle pas du point de vue des parties prenantes. Du point de vue du prof, je pense qu'on est dans une situation excessivement favorable pour les raisons que je vous ai dites avant, on est payé pour jouer avec des idées, pour lire des livres, pour aller en conférence. Se balader partout pour raconter des trucs, c'est formidable. Je pense qu'il y a des limites à ce raisonnement-là et que surtout en situation économique de resserrement des moyens des uns et des autres, on va forcément arriver à un cul-de-sac où les gens vont finir par demander : "mais est-ce bien raisonnable tout ce qu'on paie". Et là encore, je ne parle pas au niveau du Québec où je sais que les étudiants se plaignent de l'augmentation des frais de scolarité, mais relativement parlant par rapport à leurs voisins du Sud, ils payent beaucoup moins… Mais je veux dire, dans tous les … pays où les gens payent une fortune et mettent cinq à dix ans pour rembourser leurs prêts étudiants, il est évident que tout ça, ça va imploser. Il va falloir trouver les moyens de réduire ».*

6) Les résignés

Les résignés regroupent les enseignants-chercheurs que l'on aurait pu également appeler « les passifs ». Ce sont des gens qui préfèrent faire ce qu'on leur demande même s'ils ne croient pas nécessairement que le système d'évaluation fondé sur la publication internationale soit parfait. En fait, ils sont comme les ambivalents et les résistants, mais préfèreront choisir ce qu'il faut faire pour éviter les ennuis et les tracas. On pourrait résumer leur philosophie à : "à quoi bon se battre, j'ai juste à faire ce que l'on me demande". Ainsi, ces enseignants-chercheurs ne souhaitent pas défendre ou attaquer le système : "C'est comme ça, c'est tout". Ils considèrent plus sage de ne rien faire pour changer quoi que ce soit. Parfois, certaines personnes ressentiront une certaine forme d'insatisfaction chronique par rapport au métier. Inutile de dire que ce ne sont pas nécessairement les enseignants-chercheurs les plus heureux dans le métier.

Ils se laissent aller au gré du courant sans lutter, mais en se plaignant intérieurement, voire en souffrant de l'intérieur (dépression, anxiété vis-à-vis de l'avenir, questionnement de

type : "pourrai-je tenir le coup ?"). D'autres afin d'éviter de constamment faire face à leur conflit intérieur, préfèreront donner davantage d'importance à leur famille, en faisant le minimum au travail sur tous les plans, le minimum « vital » pour conserver un emploi et un certain respect de leurs collègues. Ce sont des gens qui ne sont pas faciles à dénicher pour les entretiens de recherche, après tout : "ah quoi bon ?" Ce sont aussi des gens qui peuvent être sensibles à la solitude du métier ou encore à la difficulté d'établir une frontière entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle entraînée par cette pression constante de produire.

Évidemment, il y a des résignés dans tous les métiers du monde. Ils ou elles représentent une armée qui se révolte en silence et très souvent, ils ou elles sont les seuls à en payer le prix « individuellement ». Donc, tout comme les ambivalents, ils ou elles participent au système de publications sans y croire, sans même résister verbalement ou avouer leur ambivalence : "c'est comme ça, à quoi bon perdre son temps à se battre ?"

1er cas de résignée : Ariane (France / Université)

Pour certains enseignants-chercheurs, l'individualisme dans le métier qui découle de la pression à la publication est la source de la solitude croissante puisque tous se retrouvent seuls contre tous, ou plutôt contre le système mis en place.

> *« À partir du moment qu'il y a eu cette notion de publiant/non-publiant, les non-publiants sont devenus un peu les moutons noirs dans certaines universités. Donc il y a une pression vraiment à la publication. Donc ça, déjà, ça a tout changé. Parce qu'au lieu d'aller manger avec les collègues et faire de l'administratif. Tout le monde reste chez soi à essayer d'écrire ses papiers parce qu'il n'y a pas de secret. On bosse quand même mieux tout seul, voilà. Et puis, on se voit uniquement pour compiler nos parties quand on fait des articles ensemble. […] Donc, publiant/non-publiant ça a énormément changé de choses ».*

Ariane se met une pression à elle-même pour publier ce qu'il faut pour essayer d'obtenir des promotions; elle n'accepterait pas d'être uniquement une enseignante ne faisant pas de recherche. L'aspect carrière semble important pour Ariane. Pour progresser dans le métier d'enseignant-chercheur, il faut nécessairement participer au système de publication. Le fait de vouloir y participer, tout en ne croyant pas au système de publication, crée inévitablement des tensions internes à l'image des ambivalents.

> *« En fait, moi, c'est moi qui me suis mis cette pression parce que… Si vous voulez, moi, par exemple j'ai une collègue ici qui est très heureuse [et] qui est non publiante. Pour l'instant, il ne lui arrive rien. Elle est responsable d'un diplôme. Elle fait ses cours correctement. Personne ne lui dit rien. Alors, elle est fonctionnaire qu'est-ce qui peut lui arriver ? Simplement, juste aucune carrière. Donc elle va juste évoluer à l'ancienneté. […] Donc juste aucune carrière. Moi, je n'envisage pas comme ça. Je me dis, c'est déprimant de se dire que dans 15 ans je serais toujours au même niveau avec justement l'augmentation à l'ancienneté. Je serais toujours maître de conférences. Et peut-être que dans 15 ans, même peut-être que dans quatre ans, on lui dira : Madame, vous êtes non-publiante donc vous allez donner beaucoup plus d'heures de cours.*

Ariane veut jouer le jeu, mais sans considérer que la recherche dans son domaine est de la « vraie » recherche scientifique. Cela démontre une certaine forme d'ambivalence. Être résigné, c'est aussi participer au système sans y croire.

> *« Déjà en fait, si je suis honnête avec moi-même, on croit faire de la recherche, mais ce n'en est pas. Donc malheureusement on est soumis de plus en plus à des procédures, à une sorte de diktat de la publication. Mais quand on regarde le comportement du consommateur, ce qu'on étudie c'est le consommateur de l'entreprise. C'est des choses in-modélisables. Donc quand je dis enseignant-chercheur et que je dis par exemple je suis enseignant-chercheur en marketing, les gens ouvrent des grands yeux et ils ont raison. Est-ce que je fais de la recherche ? Je n'en suis pas sûre. Je suis, comment dire, je dirais que pour moi je serais plutôt observateur des grandes tendances de la consommation et donc je suis une sorte de pont entre plusieurs mondes. Le monde de l'entreprise, Le monde de l'enseignement et oui, forcément le monde de l'entreprise le monde de l'enseignement. Donc, voilà. Je veux dire, plutôt passeur d'idées. Le fait est que quand on est passeur d'idées, on doit faire de la vulgarisation et là, on n'est pas du tout dans ce schéma-là puisque les revues, voilà. C'est très… Beaucoup de statistiques, beaucoup de complexité ».*

Elle trouve très difficile le fait de se voir refuser un de ses articles. À ces moments-là, elle considère qu'elle aurait mieux fait d'aller à la plage que d'écrire un article. Cette attitude démontre qu'une publication répond à un besoin de carrière et non à un besoin personnel ou intellectuel. Elle aurait pu se dire que même si son article a été refusé, en l'écrivant, elle a eu de nouvelles idées, ce qui est aussi une forme de rémunération ou de récompense indirecte. Si un refus est souvent difficile à vivre pour tous les types d'enseignant-chercheur que nous avons interviewés, il reste que l'attitude par rapport au refus sera souvent dictée par l'attitude que la personne a vis-à-vis du système mis en place. Ariane parle aussi de la solitude devant le refus, devant le système.

> *« Moi, je peux vous le dire quand j'ai un article qui est refusé, je mets quatre-cinq jours à m'en remettre… très déprimant. […]. Quand on est toute seule devant son*

> *refus qui a été sèchement envoyé par mail ou par la poste et que vous avez énormément travaillé, vous mettez quatre-cinq jours à vous en remettre. Et donc il faut un mental d'acier, quoi. Parce que vous prenez plus de coups que de bonnes nouvelles. Et moi, j'ai au moins trois-quatre articles que j'ai mis à la poubelle. Je me suis dit, ils ne seront jamais publiés. Et ça, après on se dit, mais c'est des heures inutiles passées. Tout ce travail, j'aurais peut-être mieux fait d'aller à la plage, quoi. Ça, c'est dur. C'est dur. C'est très dur »*

La déception face à la réalité du métier démontre peut-être que finalement elle ne fait pas exactement le métier qu'elle aurait souhaité ou idéalisé. Cette déception par rapport au métier semble être un trait que partagent les résignés.

> *« Ouais, je vais dire que c'est le pire métier du monde. Enfin non, il y en a des pires, mais celui-là… Parce que c'est un métier qui est fondé sur les fantasmes. Le fantasme de l'enseignement, le fantasme de la recherche, le fantasme de la transmission, mais ce n'est pas avec des fantasmes qu'on vit. C'est après, alors du coup, on prend en pleine face la réalité ».*

2e cas de « résignée » : Delphine (Québec)

Delphine fait partie des résignés, c'est-à-dire qu'elle est inconfortable dans le système actuel qui met énormément l'accent sur la recherche très souvent aux dépens (de façon relative) de la pédagogie. Une des caractéristiques des résignés qui transpire dans leurs propos, s'est souvent la tristesse et l'insatisfaction. Ce sont des enseignants-chercheurs qui souffrent en silence. Lorsque Delphine nous parle de son métier, nous entendons dans sa voix cette résignation, cette insatisfaction, parfois cette douleur, vis-à-vis de son métier qu'elle a vu se transformer.

> *« Puis, pour revenir à l'histoire de trois volets de mon métier, je suis assez malheureuse depuis quelques années parce que les gens te l'ont tous expliqué, mais là c'est vrai, il faut publier. Il faut publier dans du A, il faut faire de l'administratif. Ça devient de moins en moins important le volet pédagogique. Ça demeure important, puis, ça a toujours été important, mais quand même finalement dans nos dossiers de promotion quand arrive… Ça a quand même moins de poids … Mais c'est très difficile, voire même impossible de devenir excellent en recherche, de rester excellent en classe, de développer du matériel pédagogique, … Je suis assez malheureuse parce que je consacre moins de temps aux étudiants, au développement de matériel, à ces choses-là … »*

Delphine se désole que les discussions avec les collègues tournent constamment autour des publications, des revues, etc. et qu'ils oublient de parler du contenu de leurs articles, comme si dire où l'on publie devenait tout d'un coup suffisant. De plus, Delphine trouve que la majorité des connaissances en gestion sont assez inutiles. Évidemment, cette idée ne peut difficilement la rendre plus heureuse sachant qu'elle parle de son propre métier. En fait, les résignés semblent pris dans un cercle vicieux dans lequel ils sont insatisfaits par rapport au contexte de leur métier (critères d'évaluation, pression à la publication, etc.) et cette insatisfaction finit par prendre une importance tel qu'ils s'y résignent, ce qui n'améliore pas leur niveau de satisfaction. C'est une situation qui est « insatisfaisante » pour toute personne qui travaille, quel que soit le métier ou le contexte de travail. Cette attitude de désarroi et désabusée caractérise les enseignants chercheurs que nous avons regroupés sous le type "résigné".

> *« Quand tu discutes avec les collègues, c'est : "là, j'ai trois publis", "là, je travaille sur une publi"… Euh, c'est quoi le contenu ? C'est quoi que tu es en train de faire ? Bon si je travaille sur des publis ? C'est quoi que tu es en train de faire ? C'est quoi ça : "je travaille sur des publis, deux publis, cinq publis, j'ai quatre publis dans le collimateur?" C'est devenu une espèce de… Puis, les connaissances qu'on produit… Tu sais, tu disais "produire des connaissances". Moi, elles m'apparaissent pour la plupart assez inutiles. Si on parle de diffusion, pour moi, un des lieux de diffusion important, ça demeure quand même la salle de classe ou la formation aux cadres et tout ça, pas la revue A qui va me donner enfin ma titularisation. Celle-là, il n'y a comme pas un chat qui va la lire. Moi, j'ai un peu de mal avec cette dynamique-là ».*

Delphine est tout à fait consciente qu'elle pourrait s'occuper uniquement de ce qui l'intéresse et d'oublier les promotions et la titularisation puisqu'elle a déjà son agrégation, sa permanence dans le système québécois. Mais elle explique que tout le système pousse les gens à souhaiter une promotion, car le fait de ne pas être un enseignant-chercheur titulaire entraîne comme conséquence que les collègues la jugent comme une enseignante de deuxième ordre, ce qu'elle ne vit pas très bien. À partir des propos que nous avons recueillis, il est intéressant de constater que dans les établissements d'enseignement supérieur où tous les enseignants sont censés être égaux, il émerge une hiérarchie informelle parmi les enseignants-chercheurs; celle-ci se fonde essentiellement sur les publications (nombre d'articles, classement de la revue, nombre de citations, etc.), lesquelles sont responsables en grande partie de leur progression dans le métier.

Un résigné est un enseignant-chercheur qui ne croit pas au système de publication et qui y participe quand même, ce qui évidemment rend le processus beaucoup plus laborieux. Inéluctablement, cela finit par se refléter dans leur attitude globalement négative. En fait, les publications sont des « outils », issus de pratiques sociales qui permettent aux enseignants-chercheurs d'accumuler du capital scientifique, lequel se transformera en avancement et en réputation à la fois dans leur discipline et leur institution. Les résignés sont tout à fait conscients de l'importance de cet « outil» à promotion qu'incarne l'article dans les revues à comité de lecture. Cependant, le fait de ne pas y croire et de vouloir quand même obtenir les promotions crée une tension énorme que ces personnes finissent par ne plus tolérer et tomber dans une impasse : celle de la résignation. Avec l'internationalisation de la recherche ce sentiment d'être dépassé par les événements s'accentue, car publier devient de plus en plus exigeant et « payant » créant un écart énorme entre les publiants et les non-publiants : ceux qui réussissent et les autres. Évidemment cette situation s'applique à tous les types, mais les résignés le vivent très mal.

> *« C'est sûr que je pourrais me dire, bon bien moi, je ne veux pas ma titularisation, tant pis, je me consacre à mon enseignement c'est tout, mais c'est non seulement, bon écoute, c'est un salaire, c'est un rang puis tout ça, mais c'est aussi que plus ça va… si tu n'as pas publié dans des revues qui ont de l'allure puis que tu ne l'as pas la titularisation, tu deviens un citoyen de deuxième zone ici. Si tu es sur les comités, tu essaies de parler, les gens t'écoutent moyennement parce qu'au fond tu es un peu nul, tu n'as pas publié dans du "A" puis… Donc c'est un peu plate [dommage] …si je veux continuer à vivre dans mon institution puis avoir un certain poids puis les gens ne me regardent pas, tu sais, il n'y a personne qui a envie d'être un citoyen de deuxième zone. C'est fou parce que tu n'as pas envie d'être un citoyen de deuxième zone dans ta propre institution, puis en même temps, tu [essaies] de foncer, les week-ends tu fais de la recherche, mes publis et tout ça… […] je trouve ça profondément ennuyant quand je parle avec des gens puis qu'il n'est question juste de publis, sans contenu, puis sans… Je ne sais pas ».*

> *« Puis, il y a toujours les gens qui te disent : oui, mais vous ne seriez pas obligés, ce n'est pas obligé d'aller chercher la titularisation, c'est toi qui le veux bien. Oui, c'est sûr. Mais comme je te dis, la pression de « si tu ne le fais pas »… Tu n'as pas envie d'être vu comme nul par tes collègues. »*

Le manque de sens semble être le principal facteur qui engendre l'insatisfaction au travail. Delphine se pose la question : quel est le sens de tout ça ? À quoi cela sert-il ? Il ne s'agit pas simplement du sens comme concept théorique, mais bien de ce qui est profondément vécu à travers la réflexion que se fait chaque individu. Si nous demandons à Delphine : "Si vous

aviez entre 25 et 30 ans aujourd'hui et que vous terminiez votre thèse, est-ce que le métier d'enseignant-chercheur en gestion vous intéresserait toujours dans ses conditions actuelles ?" sa réponse reflète très bien la philosophie des résignés.

> *« Je ne crois pas. Je pense que j'irais faire de l'intervention. […]. Pour moi écrire un article dans une revue A, ce n'est pas quelque chose qui donne énormément de sens, c'est pour ça que je te dis que j'irai faire de l'intervention. Tu sais là, plus ça va, plus je vais vers […] des sujets qui ne sont pas populaires, mais ce n'est pas vrai que je peux continuer à écrire des choses ou à travailler sur des thèmes qui ne vont jamais intéresser personne alors qu'il y a des urgences sociales autant au plan économique ».*

Comme certains autres enseignants-chercheurs « non-croyants », Delphine s'interroge sur l'avenir de ce système de publication, notamment sur son utilité sociale. Elle craint que la société ne veuille plus payer ce jeu qui coûte cher aux contribuables et qui est souvent déconnecté de la réalité. Il est intéressant qu'elle nous parle du « retour du balancier » qui représente une idée partagée par plusieurs des non-croyants qui consiste à voir le métier osciller entre l'enseignement et la recherche, chaque génération d'enseignants-chercheurs en gestion tentant de trouver le bon équilibre : parfois plus d'enseignement, parfois plus de recherche comme aujourd'hui. Toutefois, l'image du balancier peut être vue comme un désir nostalgique d'un « retour » à la situation antérieure, à une époque révolue où l'enseignement était aussi important, voire plus important, que la recherche dans les écoles et les facultés de gestion.

> *« On dit à tout le monde : allez-y, publiez les amis ! Je me dis, à un moment donné, est-ce que ça ne va pas venir des gens qui sont assis dans les classes et puis qui vont dire : on s'en fiche de vos revues A, je ne sais pas. Est-ce que ça ne viendra pas des praticiens ? Est-ce que ça ne viendra pas des gens qui nous financent ? Je ne sais pas. Mais je ne vois pas la tendance… Je ne le vois pas le balancier... J'espère qu'il va y avoir un retour de balancier. Je le souhaite. Il me semble que la vie d'habitude est ainsi construite, mais disons qu'il n'y a pas de signe avant-coureur, en ce moment, que le balancier… Selon moi, je ne sais pas ce que les gens disent ».*

Delphine ne se sent pas concernée par ce qui se fait en termes de recherche, ce qui lui enlève l'envie de participer aux colloques. Elle se désintéresse de ce que les autres chercheurs en gestion font comme recherches. Cependant, elle est consciente de sa position « inconfortable », mais elle ne semble rien pouvoir y faire. C'est la position partagée par la majorité des résignés que nous avons interviewés.

> *« Mais moi, je ne passe pas mon temps à aller présenter des choses, mais c'est problématique. Il faudrait que souvent, je sois en train de présenter l'avancement*

de mes travaux, où je suis, sur quoi je travaille… Moi, je n'en parle jamais. […]. J'ai aucune envie de faire ça parce que je ne trouve pas ça très intéressant. C'est quand même terrible. […]. Puis des fois je regarde les collègues, ils parlent, c'est tellement pas intéressant. Sincèrement. Franchement ».

7) Les non-conformistes

Les non-conformistes regroupent les enseignants-chercheurs qui ne croient pas au système de publications international et qui, plutôt que de « résister » ouvertement, comme le font les résistants ou en silence comme les résignés, vont simplement faire ce qu'ils veulent sans (trop) tenir compte des attentes du système. Ce sont souvent des enseignants-chercheurs plus expérimentés qui, par leur profil, ne seraient probablement pas embauchés, selon les « nouveaux critères » actuellement en vigueur, ce qui est assez paradoxal puisque très souvent ce sont de vrais piliers de la gestion dont plusieurs ont d'ailleurs participé au développement ainsi qu'au rayonnement de la discipline en France, au Québec, voire à l'international.

Très souvent, ce sont des personnes très originales dans leur façon d'approcher la gestion. Des gens qui se nourrissent de philosophie autant que du conseil et de sciences sociales. Pour les non-conformistes, les articles dans les revues scientifiques avec comité de lecture ne représentent qu'un seul format possible d'expression de la connaissance et pas nécessairement le plus intéressant. Ils vont plutôt opter écrire pour des revues professionnelles, des chapitres de livre et des livres. Ils seront aussi intéressés par le contact étroit avec les organisations. Ils ont souvent beaucoup d'expérience en conseil ou dans des organisations et seront invités à intervenir dans des conférences qui s'adressent directement aux praticiens. Ils sont souvent respectés par les entreprises pour leur clairvoyance et leurs recherches « utiles » et « pertinentes » pour les praticiens.

Ils voient les choses autrement et ne cherchent pas à faire ce qui est scientifiquement à la mode. Ils ajustent leurs comportements en fonction de cet idéal personnel et sont souvent amers par rapport aux changements du métier. Tout comme les résistants, ils voient plutôt la gestion comme un bagage de connaissances (il faut remarquer que nous n'avons pas utilisé le mot science) qui devrait nourrir et éclairer les cadres d'entreprises de demain. La gestion devrait à la fois rendre les étudiants plus conscients de la complexité de l'univers des

organisations et leur permettre de devenir de meilleurs citoyens, plus éclairés plutôt que de chercher à leur inculquer quelques préceptes de type « les 4 "P" en marketing » et quelques techniques. Les non-conformistes veulent former des gestionnaires à la fois penseurs et acteurs. Ils voient la gestion comme une connaissance où se mêlent une multitude de disciplines, liant l'Homme à la technique, à l'économie, à la société et à l'histoire. Les non-conformistes sont en quelque sorte des philosophes de l'action au sein du groupe des enseignants-chercheurs en gestion que nous avons interviewés.

Il faut comprendre qu'ils ont pu vivre leur métier « à leur façon et selon leur vision »; en effet, très souvent ils ont fait principalement leur carrière à un moment où la concurrence internationale entre les établissements d'enseignement supérieur était beaucoup moins développée tout comme le système de publication sur lequel repose aujourd'hui une bonne partie de l'évaluation des enseignants chercheurs. Ils sont donc proches des résistants avec qui ils partagent une certaine vision commune vis-à-vis du système; non-croyants et non participants, ils vont plutôt chercher à se développer en marge du système et donc ne chercheront pas à accumuler du capital scientifique sous forme « d'articles-scientifiques-dans-les-revues-à-comité-de-lecture ». La réflexion avant tout. Dans cet univers, ils ou elles vont chercher des « véhicules » qui leur permettent un maximum de liberté d'expression, donc qui sont difficilement compatibles avec le formatage des revues internationales classées.

1er cas de « non-conformiste » : Sylvain (France / Université)

En tant que non-conformiste représentatif, Sylvain insiste beaucoup sur le fait que les enseignants-chercheurs en gestion devraient se trouver une place entre les théoriciens purs et les « romans managériaux d'aérogare »; il suggère que l'enseignant-chercheur ne doit être ni trop chercheur ni trop journaliste-romancier. La majorité des croyants seraient d'accord avec lui concernant la nécessité que les enseignants-chercheurs s'éloignent du journalisme, toutefois, rares seraient ceux qui admettraient qu'il existe une possibilité d'être « trop chercheur » ou trop théorique, une image que nous renvoie le système actuel de publication à travers ses revues les plus cotées.

En tant que non-conformiste, Sylvain nous montre, par ses propos, qu'il ne veut pas se situer pas dans le « mainstream » et qu'il cherche plutôt une position intermédiaire et différente. Il souligne que ce processus visant à trouver le point d'équilibre est avant tout une action individuelle faite par le chercheur, à savoir ici le non-conformiste, laquelle se caractérise par l'originalité des démarches et des idées, par une créativité innovante, etc. Sylvain encourage l'indépendance d'esprit et ne suggère pas de suivre « un » système ou une théorie, mais bien son propre idéal, l'idiosyncrasie du chercheur. Attitude originale qui montre très bien la philosophie d'un enseignant-chercheur non-conformiste. Bref, dans la vision des non-conformistes, il ne faut pas avoir peur de défendre un point de vue différent, de s'isoler du système, de se nourrir de cette solitude pour créer une pensée originale et innovante.

> *« Ne pas abdiquer devant le fait que les sciences de gestion sont l'une des sciences sans en être. La scientificité du champ est très discutable et discutée. Ne pas abdiquer devant la complexité des objets de recherche ... que sont les organisations. Ne pas abdiquer devant les pressions que nous subissons pour aborder ces questions par des voies qui seraient d'abord quantitatives, modélisées ... à outrance, parce que c'est ça qui serait reconnu pour des raisons de conventions sociales. Trouver un espace de pertinence entre deux extrêmes que seraient d'un côté l'académisme outrancier où les théoriciens ne peuvent parler qu'aux théoriciens et ne se comprennent qu'entre eux, voire qu'en tout petit cercle, premier extrême. Deuxième extrême, le managerialisme débouchant sur des romans managériaux d'aérogare ou de gare écrits par des gourous autoproclamés qui, forts de leur expérience, souvent respectable, pensent qu'ils ont tout compris des organisations ... les choses sont beaucoup plus compliquées. Ils en ont vu une ou quelques-unes et qu'il y a beaucoup d'autres situations, car elles étaient beaucoup plus complexes. Dans cet entre-deux, entre académisme outrancier et managérialisme… Il y a un espace dans lequel des positionnements multiples sont possibles et chacun doit y trouver sa voie… trouver son propre positionnement, son chemin pour tenter de construire la connaissance et de diffuser de la connaissance ».*

L'attitude typique d'un non-conformiste réside dans la volonté de créer sa route, son espace, etc. Donc un choix de solitaire – de solitude (mais pas douloureuse comme chez le résigné), nous pourrions parler de solitude libératrice - vis-à-vis du système de publication international et dominant. Sylvain compare son métier à celui d'un artisan où chacun crée son œuvre et nourrit celle des autres de son originalité : comme enseignement et/ou chercheur et/ou administrateur. Ces personnes utilisent leur « Je » pour créer du « Nous », pour alimenter en idées la communauté de chercheurs nationale ou internationale.

> *« Si on prend au niveau individuel, la première réponse que je ferais, c'est qu'il est toujours concevable, mais ça c'est un credo personnel de construire son propre*

> *chemin malgré les courants dominants. Pas facile, dangereux, très risqué. On peut se faire éjecter. On peut se faire malmener. On peut se faire placardiser, mais on peut quand même tracer sa propre route. […]. Au niveau d'un individu, il peut toujours essayer de jouer son jeu à lui. Je dénonçais l'individualisme et le mercenariat tout à l'heure, mais il peut jouer pour essayer de se faire un chemin, une carrière, qui lui soit propre. Bon. Et on le voit bien, chaque enseignant du supérieur fait… construit sa propre route. On est dans un monde d'artisanat. À tort ou à raison, c'est comme ça… Il peut construire sa petite équipe, il peut travailler en free-lance, il peut décider d'inonder les médias d'articles, les quotidiens, etc. qui ne sont pas académiques. Il y a tout un tas de positionnements concevables. Il peut choisir l'administration. Il y a tout un tas de trajectoires possibles ».*

Baignant dans l'univers de l'entreprise et de la recherche, Sylvain considère important que la recherche ait une portée pratique. Il en est l'incarnation, en étant à la fois enseignant-chercheur et consultant. Toutefois, il nous dit à un autre moment de l'entretien qu'il est tout à fait conscient que pour un jeune enseignant-chercheur aujourd'hui, c'est pratiquement impossible d'avoir les deux carrières en parallèle.

> *« Je respecte complètement ceux qui pensent que leur contribution est d'abord théorique. Je pense qu'une contribution théorique peut apporter au champ, c'est moins mon centre d'intérêt, même s'il y a toujours une ambition… Mais pour ce qui me concerne, de par mon positionnement avec ses deux pieds - le monde académique d'un côté et puis vie de consultant de l'autre - je m'astreins à tenter de toujours garder un pont ou des ponts, faire du pontage entre eux du terrain que j'observe et qui me sert comme filtre dans la littérature pour voir si ça fait sens ce que je lis et d'autre part mes travaux de modélisation plus théorique éventuellement, mais en m'astreignant à ce qu'ils soient « alignables » avec ce que j'observe sur le terrain et compréhensibles par les praticiens ».*

Selon Sylvain, si les enseignants-chercheurs n'ont pas besoin d'avoir une expérience pratique pour bien enseigner, ils peuvent par exemple transmettre une « façon de voir le monde » aux étudiants, ils ont en revanche la responsabilité de trouver des moyens de rapprocher leurs enseignements de l'univers organisationnel ambiant, en invitant des praticiens à participer à leur cours où ils pourront présenter leur vision organisationnelle. Aussi, il juge très difficile de commencer sa carrière en entreprise après le doctorat et ensuite de revenir à l'enseignement et à la recherche ; surtout la recherche. Par conséquent, il croit que les chemins hybrides se feront de plus en plus rares, ce qui pourrait se traduire par une normalisation des enseignements. Les enseignants-chercheurs n'utiliseront plus leurs expériences pratiques pour animer leur cours d'exemples, tirés de la réalité, mais devront s'en tenir aux manuels. Sylvain est d'ailleurs mal à l'aise avec l'évolution du métier d'enseignant-chercheur en gestion, car

maintenant ils n'ont plus nécessairement la même liberté de choisir de garder un contact étroit avec la pratique via le conseil. La carrière devient trop exigeante. Dans son cas, il préfèrerait opter pour un autre métier si, aujourd'hui, il venait tout juste de terminer sa thèse.

> *« Il n'est plus du tout possible de commencer par travailler sans avoir fait de doctorat puis imaginer devenir un enseignant supérieur. Le chemin du doctorat est indispensable. Et vous êtes obligé dès le doctorat de commencer à publier sinon vous n'aurez pas de postes. Et donc, c'est tellement exigeant que ce n'est pas compatible avec quelque chose que moi j'ai fait qui était d'avoir une deuxième clé professionnelle. Ce n'est plus possible. Et l'autre chemin qui est maintenant concevable qui est de faire son doctorat, publier, faire sa carrière, obtenir son poste, non seulement de maître de confs, puis de profs et enfin, une fois qu'on est installé, si on aimerait faire du conseil, ce n'est pas possible non plus parce que les exigences du métier [de] conseil sont telles que vous ne pouvez pas construire un cabinet si vous n'avez pas appris le métier de consultant par ailleurs. Et donc, ça rend les choses très difficilement conciliables. Donc la voie que moi j'ai suivie, qui était encore une fois assez unique… »*

> *« Maintenant que je sais comment ça se passe aujourd'hui. Je n'aimerais pas faire une carrière qu'académique. Ce n'est pas moi. Et là, aujourd'hui, c'est tellement devenu exigeant que c'est tout ou rien. Et ça, ça pose problème ».*

Il considère que la pression à la publication a changé le contenu des articles et leur méthodologie. Tout est de plus en plus formaté. Choisir une approche qualitative n'est plus encouragé et reconnu. Ce n'est plus une solution « payante » pour la carrière. Cette situation s'explique par le fait que l'approche qualitative ralentit souvent le chercheur dans son processus de publication. Dans le système de publication actuel, il vaut mieux faire du quantitatif pour publier plus rapidement et écrire une multitude d'articles à partir d'une même base de données déjà construite et validée. Sylvain, en tant que non-conformiste, n'est pas à l'aise avec cette nouvelle façon de faire. De plus, il trouve déplorable le fait que l'écriture de livres ou de chapitres de livres ne soit plus aussi valorisée dans le système de publication international sachant qu'un livre est un espace d'expression très important pour les non-conformistes qui ne rentrent pas dans le cadre du système standard international mis en place.

> *« Pour pouvoir publier beaucoup, c'est beaucoup plus court et rapide de faire du quantitatif avec une posture épistémologique plutôt positiviste. À partir de bases de données et que vous ne fabriquez même pas vous-même parce que sinon on va vous dire qu'elles ne sont pas solides, donc autant prendre des bases de données validées, authentifiées, reconnues. Bon, et donc commencez à faire des travaux où vous ne touchez plus du tout à quoi que ce soit : la vie des entreprises, les travaux cliniques, etc. vous n'avez plus le temps parce que pour publier sur base de travaux*

> *d'études cliniques, ça met beaucoup plus longtemps. Bon, donc les travaux qualitatifs ne sont pas les plus rentables, […] Le mainstream aujourd'hui est devenu exigeant non seulement en termes de publications, ce n'est pas le mainstream qui est exigeant, c'est le système qui est devenu exigeant. Et pour publier, il faut être mainstream. Il faut être accepté par les revues […]. C'est vraiment problématique ça. Moi, je dénonce ça. Ça ne nous satisfait pas. […]. J'ai besoin d'aller toucher du doigt ce qui se passe pour comprendre les organisations dans leur épaisseur, pour les sentir, donc des approches un peu plus qualitatives. […] Là où les choses se passent me semble-t-il dans les organisations c'est dans leur complexité, pas dans les chiffres… Je respecte ce genre de travaux qui sont parfois passionnants, pas souvent, mais parfois qui sont faits par des collègues, mais ce n'est pas ça que j'ai envie de faire. Donc ça a déjà commencé ça. C'est même… Ça a déjà commencé. Le mal est déjà fait. Pire que ça. C'est qu'aujourd'hui, les ouvrages ne sont pas reconnus comme des publis, mais c'est scandaleux ! c'est une insulte à la pensée humaine !. Et on est à peu près tous d'accord là-dessus, sauf que le système s'est foutu comme ça. Donc ça, ça, c'est très grave. […] Arrêtez de dire que … qu'un ouvrage n'est pas une publication. […]. [Il y a] des essais, il y a des manuels, il y a des bouquins de recherche, il y a tout un tas de possibilités de publications une autre forme que la revue « double blind » ou « double blind supposé » parce qu'aujourd'hui vous voyez arriver un texte, la plupart du temps … ça vient, avec le titre… […] Et le sujet et puis vous tapez trois lignes du texte dans Google et l'article vous sort. Donc, « double blind », il faut arrêter ! »*

Un autre problème que Sylvain relève est l'oubli collectif de l'enseignement et des tâches administratives que l'on voit apparaître aux dépens de la recherche. Il considère que l'enseignement – la transmission de connaissance - devrait redevenir le cœur du métier.

> *« Je pense que là il y a un autre phénomène qui est qu'il n'est pas possible que les jeunes soient « tout recherche ». Je pense que le métier d'enseignant-chercheur est aussi un métier d'enseignement, voire d'abord un métier d'enseignement. On est là pour former, pour dispenser de la connaissance. On est là… Et la recherche… pour moi, on est d'abord des enseignants qui avons vocation aussi à rayonner. Et pour rayonner au-delà de nos enseignements, il y a la production de connaissances, ça, c'est la recherche. Mais la recherche, on peut l'interpréter comme une formation continue des profs. Comment on fait la formation continue d'un prof ? Eh bien, typiquement, il va faire de la recherche. Et par là même, il est à se battre au fronton de la connaissance ».*

Il invite les enseignants-chercheurs à garder un pied dans la théorie et l'autre dans les entreprises pour comprendre ce qui se passe concrètement sur le terrain. Ce qui leur permettra d'être aussi à l'aise à échanger avec des praticiens qu'avec des théoriciens. En d'autres mots, faire le métier un peu, comme les professeurs de médecine, en évitant de choisir entre la théorie et la pratique, et opter pour un équilibre entre les deux.

2ème cas de « non-conformiste » : Christophe (France / école)

Les non-conformistes se sentent vite étouffés dans le nouveau système, la division de plus en plus en sous-disciplines étroites, à l'image des sciences dures, en étant une des raisons. Christophe, un de nos non-conformistes, a beaucoup d'expérience et a pu voir évoluer le métier. Il a aimé l'époque où la naissance de la discipline de gestion s'est faite, où tout était à faire (dans les années 70) et où les enseignants-chercheurs s'intéressaient à la gestion au sens large. Aujourd'hui, la philosophie, la réflexion, le retour aux fondements de la gestion deviennent de plus en plus difficiles dans une gestion qui s'est divisée en « silos » disciplinaires. Il nous explique que tout est « trop » balisé. D'ailleurs, le type de connaissance « publiable » a dû aussi s'adapter au format des revues spécialisées dans chacune des sous-disciplines de gestion; ce qui rend la tâche encore plus difficile aux non-conformistes de pouvoir publier, de nos jours, leurs idées plus fondamentales et transversales. Par conséquent, du point de vue du « capital scientifique », ils peinent à suivre le mouvement. Certains d'entre eux ont affirmé lors des entretiens que s'ils postulaient aujourd'hui aux postes d'enseignants chercheurs, ils ne seraient pas certains d'être le candidat retenu, compte tenu des nouveaux critères d'embauche qui cherchent justement des spécialistes de questions très pointues dans une sous-discipline de la gestion.

> *« J'avais vraiment le goût pour la théorie. Et ce que j'avais envie, c'est de faire quelque chose de vraiment très théorique. Et bon, ça a fonctionné. Donc, je ne peux pas… j'ai eu beaucoup beaucoup de chance. Je pense que j'aurais été beaucoup plus malheureux dans d'autres domaines plus balisés. En plus, il y a vraiment… Il y avait vraiment dans tous ces domaines des choses à trouver. Et encore aujourd'hui, je trouve que les gens ne réalisent pas tout ce qui était intéressant dans ces domaines-là parce qu'il y a des préjugés qui font que les choses sont séparées, que ceux qui travaillent de manière théorique ou philosophique méprisent ne comprennent pas ce qui se passe en gestion. »*

> *« Les conditions d'aujourd'hui, quand vous dites est-ce que vous le referiez... Moi après, je me suis amusé à dire, si je devais me présenter aujourd'hui, je pense qu'on ne me recruterait même pas ».*

Aujourd'hui, on impose un formatage dans toutes les facettes du métier. Nous pourrions ajouter que ce phénomène, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, s'est exacerbé avec l'arrivée des classements internationaux et des accréditations. Le conformisme, selon Christophe, est une stratégie qu'utilisent les enseignants-chercheurs pour accélérer le processus

de publication puisqu'ils n'ont pas à défendre tout ce qu'ils avancent contrairement aux idées vraiment innovantes où les gens doivent tout prouver de A à Z.

> *« Mais ça c'est, aujourd'hui, c'est qu'on n'arrête pas de demander comme vous savez des performances idiotes, c'est-à-dire la publication dans ces fameuses revues « alpha » qui sont devenues terrifiantes… je crois que tous les gens de notre âge le considèrent. La raison est très simple, je veux dire, si … vous avez un nombre de revues très étroit et un nombre de professeurs très important. Et ils ont besoin d'être publiés très vite. Bon, la moralité, donc si vous voulez, il n'y a pas d'autre choix pour passer l'obstacle que l'hyper-conformisme, donc voilà. Donc, vous avez une immense machine mondiale à l'hyper-conformisme, c'est monstrueux ! Donc voilà, ça c'est terrifiant et après, je suis heureux de ne pas être… Je suis malheureux que les jeunes [doivent] faire ça. Moi, je trouve que c'est triste. Si on peut introduire autre chose, ça me ferait plaisir. Et j'espère qu'il est possible de développer d'autres modèles. Moi, ça me paraît fondamental. D'autant plus, le modèle me paraît vraiment assez tordu. […] Il y a des gens qui ont adopté complètement ce modèle, qui en plus y sont très bons, etc. ça existe, mais ils sont très peu nombreux ».*

Christophe considère important que les idées se rattachent au réel. Qu'une théorie tire sa vraie valeur si elle est directement liée à la réalité, aux acteurs et aux systèmes sociaux étudiés. Il faut donc une théorie enracinée dans le réel avant de penser à se développer et croître.

> *« Oui, bien sûr. Oui, moi je trouve. Tout à fait, […] Moi, j'aime beaucoup la philosophie, j'aime beaucoup la théorie, mais une théorie qui ne sert à rien, qui n'a aucun rapport avec la réalité, ça me semble profondément inintéressant. Enfin, on peut avoir un goût pour ce genre de théories ».*

> *« Quand vous prenez Platon, il parle de la cité et de ce qui s'y passe. Bon, bien aujourd'hui, il faut parler de ce qui se passe. Donc, il faut qu'il y ait un rapport, sinon moi personnellement ça m'ennuie. […] si elle ne dit pas quelque chose sur le monde, moi, ça ne m'intéresse pas énormément. Donc, […] je pense que ça fait partie de la tradition intellectuelle enfin la théorie… sociale, philosophique, théologique, etc. elles parlaient du monde, elle parle des choses »*

Il associe son rôle à celui d'un philosophe qui aurait la mission de comprendre le monde et le management. C'est donc une conception théorique et philosophique qui revient à l'essence même du développement social de l'Occident, lequel est de plus en plus lié à l'économie et à la gestion, deux éléments dynamiques du capitalisme contemporain. Par conséquent, Christophe s'intéresse surtout aux questions fondamentales, ce qui explique d'ailleurs le fait qu'il ne soit pas à l'aise dans ce nouveau contexte de plus en plus fragmenté (marketing, finance, ressources humaines, etc.). Dans son cas, il cherche des questions qui

traversent toutes les sous-disciplines de la gestion, qui traversent le social. Cependant, le système de publication actuel, fait de revues de plus en plus spécialisées, est difficilement capable d'intégrer de telles idées.

Pour Christophe, l'enseignant-chercheur d'aujourd'hui est devenu un bureaucrate international de la recherche. Les termes utilisés par cet enseignant-chercheur montrent qu'il considère que tout le système pousse au conformisme. Les établissements d'enseignement supérieur et les enseignants-chercheurs ne sont plus classés que via des critères quantitatifs et quantifiables.

> *« Le métier de prof a changé, je crois qu'il a surtout changé dans la dernière période, c'est-à-dire qu'on a évolué. On était forcément plus internationaux après un certain temps qu'avant. Ça, ça ne posait pas grand problème. Surtout ça cohabitait bien. Et puis là, depuis 1995, c'est vraiment… C'est le règne des ratings … c'est dominant, c'est tellement dominant comme logique finalement pour toute la profession. Finalement, c'est une bureaucratisation de la profession, c'est-à-dire que le prof de gestion est devenu un bureaucrate dans un système bureaucratisé international et puis voilà. Donc, l'aspect proprement individuel, proprement… Ne vaut rien par rapport là où on le met dans la hiérarchie soit des salaires, soit des nombres revues, soit des ceci… Tout est quantifié, le professeur lui-même se présente comme un être quantifié, donc c'est ça la différence je dirais ».*

Bourdieu explique à travers son œuvre que le système crée habituellement une scission entre les dominants qui luttent pour conserver le système, tel qu'il est, et les dominés qui aimeraient bien changer les choses afin d'améliorer leur rapport de force. C'est ce que nous explique Christophe dans ses mots, en disant que l'on peut être bien dans ce système de publication ou mal à l'aise, mais les convaincus, quant à eux, ne mettront jamais le système en question :

> *« Le négatif, c'est que le modèle lui-même n'est certainement pas sans défaut. Et que le jour où on s'en rendra compte et bien ça serait bon qu'on puisse avoir d'autres ressources. Mais ce n'est pas évident. Par exemple si vous prenez aujourd'hui, tout le monde est un peu dans cette optique-là, cette course un peu folle. Les entreprises sont à la course… Nous, c'est les ratings, les autres ce sont les évaluations d'analyses financières. Et tout ça fonctionne très bien, c'est un peu inquiétant. Mais on ne peut pas… Je veux dire, s'il y avait d'autres… Effectivement, si on est nostalgique ou qu'on a d'autres goûts. On peut penser que ce serait pas mal qu'une école se développe […] un peu extrait[e] de cette espèce d'univers, d'univers dominant. Aujourd'hui, on est dominé par cette loi très forte où tout va dans le même sens. On peut appeler ça le cercle vertueux. On peut appeler cela le cercle vicieux, comme on veut, mais c'est très difficile. C'est-à-dire que les incitations vont toutes dans un sens. Donc, quand on est dans le sens de ces incitations, on ne peut pas penser que ça va mal. […] Ceux qui sont un peu « hors »*

parce qu'ils sont vieux, parce qu'ils auront d'autres systèmes de valeurs, etc. regrettent : est-ce que c'est de la nostalgie ou est-ce que c'est de la sagesse ? C'est subjectif pour être honnête. Voilà. Ça n'empêche pas d'avoir une subjectivité, mais c'est une subjectivité par rapport à d'autres modèles, d'autres choses. »

3ème cas de « non-conformiste » : Olivier (Québec)

Comme beaucoup de non-conformistes interviewés, ce qui est important pour Olivier, c'est la réflexion sur les fondements de la gestion et de la société. Malheureusement, ils considèrent que le nouveau profil des enseignants-chercheurs s'éloigne de plus en plus de cet idéal. Cet intérêt pour la recherche des fondements est donc habituellement un très bon indice pour identifier les non-conformistes.

« À mon sens, on engage de plus en plus des techniciens des domaines de savoir plutôt que des chercheurs-penseurs par la force des choses. […]. Ce qui fait que les jeunes pensent à ce genre de réflexion sur c'est quoi l'approche humaine, ça n'aboutit pas à un article, n'ayant pas d'articles, bien, le dossier [est] plus faible au moment de dépôt. Donc ça aussi c'est quelque chose. Cette pression, on évacue assez rapidement la réflexion. On tombe dans des sujets de recherche qui sont facilement - probablement tout le monde vous a dit ça - mais on tombe dans des sujets, des approches de recherche qui satisfont les organisations subventionnaires. Autrement dit, des approches quantis ou pseudo qualis qui est finalement ultimement fini par l'utilisation de logiciels et autres. Qui devient une sorte de quanti déguisé. Ou des sujets qui sont très instrumentaux encore une fois très évidents pour pouvoir obtenir une subvention parce que ça compte dans le dossier et puis que ça aboutit à une recherche. Pour pouvoir publier dans des revues, c'est la même chose. Je sais que si j'écris un article sur les fondements philosophiques du management… Il n'y a pas de revues encore en français il n'y en a encore moins en anglais. Donc oui… Et donc si à un moment de ma carrière, j'en ai besoin, et je n'en fais pas. Et là, on est vraiment dans une situation très perverse par rapport à ça. Très très perverse par rapport à ça. Aussi bien dans la structure des revues, aussi dans le mode d'évaluation [et] dans les sujets.

Olivier n'est pas non plus à l'aise avec cette idée d'internationalisation et de la standardisation qui s'y rattache. Le système de publication est constamment renforcé par les différents classements internationaux où tous les établissements se comparent et veulent imiter ceux qui se positionnent dans le haut du palmarès dans le but d'améliorer leur position relative, ce que s'empresse de dénoncer Olivier. Il souhaite une recherche artisanale où chaque université ou groupe d'universités proposerait un modèle original de pensée et de recherche;un type de recherche qui servirait de fondement pour réfléchir à la société dans laquelle s'inscrit

l'établissement. D'une certaine façon, il cherche à individualiser la recherche, à la singulariser et à éviter de faire comme tous les autres, c'est-à-dire à être un non-conformiste.

> *« C'est des questions de… C'est-à-dire que si on se place dans cette mouvance que je critique, c'est-à-dire l'université d'envergure internationale. Donc, on fait pour dire qu'on est comme les autres. Et donc, d'aller dans cette logique de rankings des universités. Je ne sais pas, oui, peut-être. Mais c'est ça que je mets en cause. Mais je n'ai pas envie de ressembler aux autres universités. Je ne veux pas que cette université soit une autre business School comme des centaines d'autres. Je n'ai pas envie de montrer qu'on utilise les mêmes livres et les cas que Harvard business School pour dire que, on est dans… Non ! C'est-à-dire que c'est dans une logique artisanale, dans une logique… Ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas être international, qu'on ne peut pas avoir de projet, au contraire. Mais cette logique artisanale qu'on a, j'ai envie de dire, trahie. Qu'on met de côté. Cette idée de réfléchir sur ce que nous sommes, de réfléchir… Moi, c'est important de voir ce que l'université ici, le rôle qu'elle joue dans cette société-là, ce va-et-vient entre l'université et la société, ça m'intéresse de savoir comment »*

Si l'on assiste, selon lui, à une standardisation de la recherche, on assiste également à celle des cours; l'enseignement de la gestion devient de plus en plus de l'enseignement de techniques qui s'additionnent et d'outils « dits utiles ». Un non-conformiste, comme Olivier, se sent mal à l'aise puisque son idéal se rapproche davantage de la réflexion nourrissant l'action que d'une simple recette sans réflexion qui guiderait l'action.

> *« Et finalement ça finit par largement influencer nos contenus de cours. Donc, aujourd'hui, les cours instrumentaux sont largement dominants. Je veux bien, on est dans une école de gestion, ultimement on est une école professionnelle d'une certaine manière. Mais qui a dit qu'il n'y a pas de place au débat, à la réflexion, à la culture. […]. Donc ça fait des étudiants de plus en plus savants dans l'utilisation des outils et de plus en plus incultes […]. Ils [les étudiants] nous le demandent : "mais Monsieur, je n'ai pas d'outils, mais Monsieur je n'ai pas…" […]. Comme si le modèle pouvait être efficace sans une réflexion derrière. Comme si l'instrument pouvait être efficace intrinsèquement s'il n'y a pas une réflexion autour pour l'utilisation. […]. Mais on a façonné les [les étudiants] … On ne leur a pas enseigné la réflexion. Quand on parle de perspectives critiques, c'est comme si : "Ah c'est déprimant Monsieur"… Il faut rester dans une logique joyeuse, tout va bien Madame la Marquise ici. […]. Comme si le fait de leur révéler le côté sombre de ça en fonction, par rapport aux organisations, et bien, ça les perturbe même ceux qui sont là pour apprendre. Donc, on ne les a pas nourris avec ça. C'est dommage ».*

> *« Je le vis mal. Dans la mesure où comme je vous disais tout à l'heure, j'ai une position maintenant … Je suis à l'abri finalement d'une certaine manière. Je peux m'offrir ce luxe-là. Mais, ça veut dire de nager contre le courant tout le temps. […]. Ah, c'est épuisant… C'est pour ça qu'on finit tôt ou tard par lâcher. C'est une*

> *question de temps [à ce] qu'on lâche. On se renferme et puis on fait ses petites affaires tranquilles. On donne ses cours et puis on écrit ce qu'on veut. C'est ça ».*

Olivier plaint les doctorants qui auraient les mêmes caractéristiques que lui et qui entreraient, de nos jours, dans ce système d'évaluation très balisé par les publications. Tout comme Christophe (l'autre non-conformiste présenté précédemment), Olivier constate que le système n'est pas adapté pour des chercheurs attirés par les questions plus fondamentales, plus sociales et philosophiques. Il faut entrer dans un moule « restreint » et publier à l'intérieur de cet espace minuscule, en espérant que les idées véhiculées dans les publications scientifiques rejoignent les praticiens.

> *« Mais je plains mes jeunes collègues qui arrivent dans cette catégorie d'âge qui ont le discernement en raison de leur parcours personnel ou leur sujet de thèse ou leur directeur ou tout ça. Qui ont ce discernement-là et qui veulent faire leur métier comme il faut, mais qui sont vite encadrés par la machine, par cette idée ambiante. Ça, je les plains. Aussi bien quand ils font leurs études doctorales que quand ils entrent à l'université. Je les plains. Je les plains de ne pas avoir, comme nous, on a eu la chance - peut-être une génération - on était très exposés à des approches différentes et nos directeurs étaient très exigeants ».*

Bien que mal à l'aise dans ce système, Olivier conseille toutefois aux doctorants de jouer le jeu au début. Il s'agit d'une stratégie d'entriste que l'on voit également chez les ambivalents. Autrement dit, de « jouer le jeu » le temps d'obtenir leur permanence (agrégation ou *tenure*) et une fois qu'ils l'auront obtenue « de faire la promotion d'un autre système » que les non-conformistes jugeraient plus respectueux de la pensée, de la société et d'eux-mêmes. Un retour aux fondements, à la réflexion, à la philosophie qui nourrit des visions, qui éduque et qui crée des idées que l'on retrouve dans les livres qui ont marqué la pensée.

> *« Jouez le jeu en attendant d'avoir… C'est dégueulasse ce que je vous dis, mais je suis réaliste. Je suis réaliste. On sélectionne beaucoup en fonction des idées, des idéologies, encore dans le processus de recrutement des doctorants qui entrent ou des docteurs qui arrivent à l'université. Donc, jouer le jeu. Jouer le jeu jusqu'à arriver à un stade où il [le nouvel enseignant-chercheur] sera à l'abri. C'est con. Et une fois à l'abri, faire la promotion d'un autre système. Parce que c'est suicidaire de dire autrement : restez debout ! Affirmez-vous ! […]. On est dans un domaine extrêmement « idéologisé ».*

8) Les résistants

Les enseignants-chercheurs qui font partie des « résistants » regroupent tous ceux et toutes celles qui ne croient pas au système que l'on connait aujourd'hui et n'y participent pas. Ce sont souvent des enseignants-chercheurs qui ont beaucoup d'expérience et qui ne considèrent pas comme légitimes les nouvelles injonctions du système. Paradoxalement, parmi ce groupe, certains occupent des postes administratifs importants dans leurs institutions. Malgré ce rôle officiel de « représentant institutionnel », ils continuent à défendre un point de vue critique (à des degrés divers) à l'égard du système et dénoncent dans leurs propos la tournure historique des événements. Autrement dit, ils critiquent ouvertement le système et croient que la recherche en gestion peut s'épanouir dans une multitude de formats de publications et non pas uniquement dans les revues à comités de lecture. D'ailleurs, certains insisteront sur l'écart de plus en plus grand qui sépare la recherche de la réalité pratique au point que les gestionnaires s'intéressent désormais très peu à la recherche. Ils considèrent généralement que la gestion est avant tout un savoir pratique qui devrait nourrir les praticiens en idées et en connaissances.

Pour les résistants, ce nouveau système de production de la connaissance est un échec. Plusieurs parlent d'un retour de balancier. Car, au début, les enseignants-chercheurs n'étaient pas suffisamment axés sur la recherche et préféraient plutôt l'enseignement et le conseil. Pour se légitimer auprès des autres disciplines universitaires, la gestion, par la voix d'un certain nombre d'acteurs, a décidé d'emprunter un autre chemin : celui de la recherche théorique. Or, certains résistants croient à nouveau à un retour du balancier vers un point d'équilibre entre ces deux extrêmes. Ceux qui défendent cette idée sont souvent ceux qui ont suffisamment d'expérience pour avoir connu le système antérieur. Toutefois, les jeunes enseignants-chercheurs (de tous les types) que nous avons rencontrés en entretiens croient qu'au contraire, le système va perdurer et même s'amplifier; ce qui représenterait si cela perdure un échec pour les résistants qui sont souvent eux-mêmes des auteurs de livres de référence dans les différentes disciplines de la gestion. Ils considèrent que le système s'est complètement retourné contre ses pionniers en remplaçant les livres par des articles. Si certains résistants ont publié dans des revues de rang A, ils ou elles considèrent quand même que ces revues jugées « supérieures » en qualité ne sont en fait qu'un type de formatage de la recherche et donc de la connaissance privilégié par certains.

Bourdieu parle de la résistance comme d'une stratégie utilisée par les dominés visant à « renverser » le système dominant. Les « résistants » représentent cette force de changement. Toutefois, comme nous l'avons vu, dans le système actuel, être un jeune enseignant-chercheur résistant est une position très difficile à tenir, les promotions et la progression se réalisant surtout grâce à des publications dans des revues à comité de lecture classées et souvent anglo-saxonnes. Habituellement, pour « survivre » dans un tel environnement, un jeune enseignant-chercheur « résistant » devra se positionner soit comme un « résigné » ou un « ambivalent », car affirmer en entretien d'embauche sa position de résistant par rapport au système de publication international risquerait de compromettre sérieusement son recrutement. C'est d'ailleurs pour cette raison que parmi les résistants et les non-conformistes, on retrouve surtout des gens qui ont déjà obtenu soit leur titularisation, leur permanence ou leur agrégation suivant l'établissement d'enseignement supérieur où ils ou elles travaillent. Donc, en quelque sorte pour être résistant aujourd'hui, il faut être « protégé » par la permanence, l'agrégation, par son statut d'emploi.

1er cas de « résistant » : Jean (France / école)

Jean vit difficilement l'évolution du métier qui l'a isolé. Le fait qu'il ne soit pas capable de bien vivre cette solitude dans un espace qui lui appartient prouve qu'il n'est pas un « non-conformiste » qui pour sa part préfère cette situation d'isolement et d'originalité par rapport à la norme sociale ou au groupe. Jean parle aussi d'un manque d'ouverture du système et, en tant que résistant, il dénonce l'évolution en vase clos de la gestion contemporaine.

> *« Je suis resté ici parce qu'ils ont estimé que les enseignements que je dispensais, que je tirais de mes travaux de recherche. Ils les ont trouvés intéressants, donc j'ai persisté. Et moi, je suis resté parce que jusqu'à quelques années, j'ai [eu] l'impression, le sentiment, la sensation physique de bénéficier d'une très grande liberté. C'est terminé ! C'est fini, oui. Non pas que je ne puisse plus écrire ce que je veux, mais là, c'est une solitude totale. Les humains sont des animaux sociaux. La solitude, celle… Voilà. Je ne veux pas me plaindre. Je trouve que j'ai beaucoup de chance et je continue à en avoir, mais la solitude […] Je ne suis pas dans une agressivité, comment dire, voilà. Je poursuis mon bonhomme de chemin, mais de manière extrêmement solitaire, ce qui n'était pas le cas il y a une dizaine d'années par exemple. Je n'aurais jamais pu tenir comme ça. C'était beaucoup plus ouvert. C'était beaucoup plus ouvert intellectuellement. Il y avait plus de débats. Maintenant, c'est - moi, j'ai l'image - c'est le moule à gaufres. C'est le moule à gaufres ».*

Jean considère que le principal changement de la gestion qui a marqué sa carrière est l'uniformisation de la production de la connaissance. Pour réussir aujourd'hui, il explique qu'il faut publier en respectant le « mainstream », c'est-à-dire la pensée dominante.

> *« Moi, je trouve que c'est de moins en moins ouvert intellectuellement. C'est comme un entonnoir, ça s'est de plus en plus refermé. C'est de plus en plus standardisé. Ah là, il faut lâcher le mot, quoi ! C'est une américanisation, mais... qui est folle ! Qui est folle. Dans les références, dans le vocabulaire et que je trouve extrêmement préoccupante, extrêmement préoccupante. Et donc, quand vous n'êtes pas là-dedans, bien c'est plus difficile qu'autrefois. Moi, j'ai eu beaucoup de chance aussi parce que je suis entré à un moment où quand même c'était plus ouvert compris ici et puis ça s'est refermé, ça s'est refermé, ça s'est refermé, ça s'est refermé… Et donc, vous prenez l'avion, vous faites 3000 km. Vous entendez lorsque vous arrivez avec des collègues de là-bas la même chose que vous avez entendue avant de prendre l'avion. Les mêmes références, les mêmes thèmes, les mêmes… Et les collègues qui essaient de construire des chemins différents, des approches différentes, qui essaient de ne pas répéter, c'est très difficile. C'est très difficile. Très difficiles pour un doctorant, aujourd'hui, beaucoup plus difficile qu'il y a 10-15 ans de faire une thèse « out of the mainstream ». Une thèse originale, c'est beaucoup plus difficile. Ça, c'est pas, comment dire, on ne peut pas se prétendre intellectuel et accepter cela. Moi, ça me rappelle le système soviétique. Je veux dire… c'est complètement fou quand même ».*

C'est tout le système qui est construit sur les publications. Les acteurs pour « survivre » doivent publier dans les revues. Ces dernières doivent être classées afin que les acteurs les choisissent comme supports de publication; et que les établissements soient eux aussi classés dans les classements internationaux qui, eux aussi, prennent en compte les publications. Ces derniers ont donc besoin des revues pour comparer les établissements. Il est alors difficile, comme nous l'avons vu, pour un enseignant-chercheur de sortir de ce système où tout s'imbrique (enseignants-chercheurs, établissements, revues, classement). Un système, selon les résistants et les non-conformistes, qui crée de la normalisation du savoir.

> *« On prend un point précis, etc., etc., et donc, il y a moins de surprise. Moins de surprise, moins d'ouverture, moins d'oxygène... Moins d'oxygène. Mais, il faut renvoyer aux critères. Si vous voulez publier, l'institution a besoin que ses profs publient. Les profs pour publier doivent publier dans les revues. Ces revues appellent des articles dans un domaine bien particulier, bien balisé et sur des points précis, donc on tombe dans ce mouvement général ».*

> *« Ah ouais, mais ça [la pression à la publication] fait partie du tableau, ouais, ouais, ouais. C'est pas tant la pression de la publication […] C'est la pression d'un type de publications. Choisir ce métier, c'est choisir de publier. Il est normal qu'on vous demande de publier, mais là où la standardisation et le mimétisme sont le plus poussés, bien vous avez une évaluation des revues, donc il faut publier dans la*

revue alpha, bêta, etc. et on conçoit des normes planétaires pour dire : c'est ça. C'est ça qui est dingue ! Par exemple, vous écrivez un livre, ça n'a plus aucun intérêt, mais enfin… Mais un livre ! Enfin, je ne sais pas moi. On dira que je suis un vieux con. D'accord, j'accepte ».

« Donc, c'est la pression d'un type de publications. D'accord. Sur des thèmes extrêmement pointus. Voilà. Si vous voulez exister, si vous voulez trouver un boulot après votre thèse, il faut travailler à l'intérieur d'une tribu. À l'intérieur d'une idée. Idée qui vous donne accès à certaines revues et puis faire de… et puis vous créez un réseau à l'intérieur de cette tribu. Et puis donc voilà. Et c'est de plus en plus difficile de se construire des chemins différents, des approches différentes. Mais c'est complètement dingue ».

Tout comme Christophe (un non-conformiste), Jean considère que la pensée fondamentale et transversale est menacée par la surspécialisation qui prend la forme de sous-disciplines de la gestion, lesquelles finissent par se refermer sur elles-mêmes, oubliant les relations que peuvent entretenir ensemble au quotidien les ressources humaines, les finances, le marketing, la comptabilité, etc. En outre, les revues ont tendance à publier très souvent des recherches qui se font sur une micro-portion de la réalité rendant ainsi la connaissance produite par les enseignants-chercheurs encore moins pertinente pour les praticiens qui eux font face à des problèmes plus larges et souvent plus « complexes » en terme de quantité d'éléments à prendre en compte pour arriver à une décision et/ou à une action.

« Les recherches portent […] de plus en plus sur des points de détail, mais ça peut être perçu comme arrogant, je sais. C'est-à-dire que ce qui se passe aujourd'hui ne favorise pas des approches plus larges, des approches transversales. Donc il faut travailler sur un thème précis à l'intérieur d'une pensée bien précise, d'une tribu bien précise […] Donc, il me semble que les travaux de recherche sont de plus en plus des applications, c'est-à-dire qu'on prend un concept, on prend une théorie de référence, comme ça on ne prend aucun risque et on l'applique sur des événements, des phénomènes, etc., mais on ne fait plus que de l'application. Parce que lorsque vous sortez, vous faites autre chose que de l'application, c'est plutôt de la construction et là vous prenez des risques. Quand vous construisez et que vous reconstruisez, voilà. Si vous construisez la tribu n'est pas … encore là parce que c'est la construction que vous faites et donc, vous êtes plus davantage seul. […]. La tribu peut produire des choses intéressantes, mais on va travailler sur des aspects limités, sur des points de détail, des points techniques et ça permet aussi de publier. Le format « article » favorise ça.

Avec la pression à la publication, les résistants ont tendance à dénoncer que l'expression des idées se fait sous forme d'articles pré-formatés, que l'uniformisation des pratiques de recherche est généralisée, que les jeunes chercheurs sont eux-mêmes coulés dans

des « moules à gaufres » dès le doctorat afin qu'ils puissent apprendre à produire selon les critères du système de publication actuel. Autrement dit, dans le monde académique de la gestion, presque tout tend vers l'uniformisation. Cela ne change pas beaucoup de chose pour Monsieur et Madame tout le monde, ni même pour les praticiens qui pourront toujours avoir recours à d'habiles consultants pour résoudre leurs problèmes concrets et qui nécessitent très souvent une action rapide, ce qui est l'antithèse de la recherche. Entre le moment où l'idée germe dans l'esprit du chercheur et sa publication dans une revue scientifique, il peut s'écouler plusieurs années. Donc, Jean nous explique qu'en fait les victimes de tout ce système sont les enseignants-chercheurs eux-mêmes qui voient lentement leur liberté s'effriter sous un ensemble de demandes nécessitant des réponses déjà « formatées » à l'avance. Il explique que même les jeunes enseignants-chercheurs finissent par ressentir les effets négatifs de ce système. En tant que résistant, il ne peut tout simplement pas accepter cette situation.

> *« Oui. Oui parce que s'il ne se coule pas dans ce moule, ils auront très peu chance et donc les critères de sélection à l'entrée du programme doctoral font que déjà on est en train de fabriquer des gens qui vont être dans ce mouvement. Moi, je ne suis pas sûr que… Je pense qu'il y a beaucoup de gens, même des jeunes, qui ne sont pas très heureux. Je le sens. Mais il règne une acceptation. Il règne une acceptation jusqu'à présent en tout cas ».*

> *« Nous sommes face à un mouvement parce qu'il paraît et de fait est largement planétaire, nous le prenons comme un phénomène contre lequel nous ne pouvons rien. C'est ça qui me paraît le plus désolant… Comme si c'était une vague qui nous submergeait et que l'histoire était écrite. Et que nous allons collectivement baisser les bras et accepter face à une évolution qui n'est pas positive. Qui n'est pas positive. Qui me paraît, moi, contraire à ce que doit être … la mission de la recherche et de l'enseignement, c'est ouvrir les esprits. Les ouvrir, les ouvrir, les ouvrir… Et ne pas les fermer, les fermer, les fermer… »*

Jean considère que son métier est néanmoins un très beau métier et c'est justement pour cette raison qu'il résiste au formatage mondial du système afin de protéger le petit ilot de liberté qui lui reste.

> *« Ah ouais, ah ouais… je vous l'ai dit, moi j'ai l'impression d'appartenir à un beau métier. Et je sens parfois très fort quand ma femme me demande pourquoi je ne descends pas dîner ? Pourquoi j'écris encore ? Pourquoi je dis encore ? Bien oui. Bien sûr, bien sûr… C'est un… ce n'est pas le seul beau métier, il y a des métiers dont on parle moins qui peuvent être très très beaux… Mais c'est un très très beau métier. Vous savez pourquoi ? C'est ça qui est en train de foutre le camp… Parce qu'on est libre et qu'on cultive la liberté des autres. Et qu'on veut faire en sorte que*

les autres cultivent leur propre liberté et c'est ça qui est préoccupant parce que c'est ça qui est de plus en plus difficile à faire ».

2e cas de « résistant » : Julien (Québec)

Lorsque nous avons demandé à Julien de nous décrire le métier d'enseignant-chercheur en gestion, il nous a démontré par sa réponse qu'il n'était pas du tout à l'aise avec l'évolution du métier, et ce même si l'obtention de son agrégation (permanence) remonte à quelques années à peine. Il dénonce la pression à la publication qui transforme les enseignants-chercheurs en producteurs d'articles à prétentions scientifiques dans le seul but d'imiter les grandes universités anglo-saxonnes ; il précise : surtout américaines. Il se demande pourquoi une société (il prend l'exemple de la société québécoise) devrait payer pour ce jeu qui ne s'intéresse même pas à elle puisque le système de publication évolue en vase clos. Il ajoute même « que tout en moi résiste contre ça ». Il a beaucoup de difficultés à discerner l'utilité et la pertinence des articles académiques publiés en gestion. Julien est bel et bien un exemple d'enseignant-chercheur résistant.

« Ce que ça tend à être aujourd'hui, ce n'est pas joli, joli. On tend à faire de nous des producteurs d'articles à prétentions scientifiques. Enfin, on est dans un truc complètement… surtout dans notre domaine, dans notre domaine où les productions déboucheront pas sur des brevets, ne déboucheront pas sur des biens qui pourraient éventuellement être vendables, marchandisables. On est vraiment dans une espèce de circuit fermé… Complètement, enfin pour moi, c'est totalement vain, c'est-à-dire que là, c'est le peuple québécois qui dépense des fortunes pour qu'on joue un petit jeu qui a été imposé alors apparemment plutôt par les universités anglo-saxonnes, plutôt américaines… dans lequel on se sent obligé de participer qui est d'une vanité totale. Vraiment… tout nous pousse vers ça actuellement. Tout est mis en place actuellement pour qu'on soit surtout ça, c'est-à-dire des producteurs d'articles à prétention scientifique en anglais. Donc, publiables dans les grandes revues américaines. Voilà. Je dirais un peu que tout en moi résiste contre ça plus ou moins efficacement, avec plus ou moins de courage selon les moments […]. La recherche qu'on fait en gestion, ça, c'est « pfffffff » … Elle est importante. Enfin, on doit se questionner, on doit réfléchir, mais 90 % de ce qui sort… Ça n'a pas aucune raison d'être ni en termes d'utilité, c'est-à-dire d'efficacité, ça ne sert à rien... ni en termes purement intellectuels gratuits, c'est-à-dire qu'en plus, ça n'a aucun... Ça n'élève absolument pas l'âme. Ça ne rend pas nos étudiants plus libres et plus citoyens, enfin bref ».

Julien considère que la recherche en gestion devrait avoir comme mission d'être pertinente pour la pratique. Il nous confie qu'il ne comprend pas pourquoi les gestionnaires ne

se révoltent pas contre la vision d'une gestion purement académique séparée du réel. Il continue à affirmer que le système de publication actuel est très coûteux et que finalement tout ça ne sert à personne. En d'autres mots, il explique que les frais de scolarité très élevés dans de nombreux pays peuvent s'expliquer par cet engouement pour la recherche académique qui à ses yeux est inutile et coûte extrêmement cher à produire (temps de travail de l'enseignant-chercheur, processus de publication, colloques et déplacements à l'étranger). Julien ne croit pas du tout au système de publication international qui est actuellement en vogue.

> *« Donc moi, ... Je ne comprends pas que le monde des affaires n'ait pas encore tiré la sonnette d'alarme là-dessus parce que justement comme se développe ce champ assez autonome, ce champ académique, dans le domaine de la socio[logie], ce n'est pas gênant, on n'attend rien des sociologues, donc, ils peuvent bien faire leurs trucs dans leur coin. Mais dans le domaine de la gestion, c'est étonnant que l'on ait laissé ce champ se développer de [cette] manière […]. Quand est-ce que ça va péter ? Je pense que ça va péter, parce que tous ces petits ... Mes jeunes collègues qui sont des producteurs d'articles, bon, ils ne servent à rien. Ils ne servent à rien, quoi. Ils servent à entretenir le système, mais ils ne servent à rien et ils coûtent très cher. Très, très cher. On demande aux jeunes de payer leurs études plus cher maintenant, ce n'est pas pour l'enseignement, c'est pour qu'on puisse financer ces trucs débiles qui est cette recherche vaine et inutile, quoi. Donc, combien de temps ça va durer ? Je ne sais pas. J'ai du mal à comprendre comment cela se fait que même le monde des affaires puisse accepter de jouer ce jeu-là. Est-ce que c'est parce qu'ils sont impressionnés ? Est-ce que c'est parce qu'ils ne se sont pas légitimes ? »*

Il considère que les enseignants-chercheurs qui publient dans les meilleures revues devraient aller présenter leurs travaux dans les entreprises afin d'éviter de perdre de vue les problématiques pertinentes pour les praticiens.

> *« 90 % de ce que je vois, j'en suis au point de refuser d'évaluer certains articles.., ça n'a aucune espèce d'importance pour qui que ce soit à part pour l'auteur et pour l'éditeur de la revue parce qu'il a besoin de remplir ses revues, mais on sent bien il y a une espèce de jeu complètement. Alors c'est quoi les critères de recherche utile, pertinente, ça mérite aussi réflexion […]. J'aimerais bien moi que mes collègues qui font [qui publient] dans les revues A qu'ils soient obligés d'aller voir des entreprises pour avoir le financement. Ça m'amuserait beaucoup. Ce n'est possible que parce que… on a réussi à convaincre l'État québécois et l'État canadien que ça représentait un enjeu crucial. Ouais, j'aimerais vraiment beaucoup voir ça ! […] J'aimerais qu'on ait des critères de pertinence de la recherche ... Et un des critères de pertinence, je pense que ce serait qui est prêt à payer vraiment pour ça. Je pense qu'il n'y a pas grand monde. »*

Julien nous a expliqué que l'enseignement devrait être mis de l'avant non pour créer des diplômés "techniciens", en leur enseignant seulement des techniques, mais bien plutôt chercher

à « enseigner pour les faire réfléchir ». Il explique que chercher à imiter les États-Unis dans cette course aux publications, c'est finalement se condamner à toujours rester loin derrière eux. Du même coup, c'est oublier que chaque culture a un potentiel d'innovation, notamment dans la façon de conceptualiser la production de la recherche. Se limiter à un seul modèle, c'est oublier son potentiel, c'est de s'oublier, en tant que société « distincte ».

> *« On pourrait tenter justement des choses nouvelles, puis il me semble que le Québec a des prédispositions à faire des choses un peu différemment. Donc, je suis désespéré de voir la direction … qui ne fait qu'imiter, suivre ce que font les Américains avec l'espoir de pouvoir lutter avec eux. En plus, il y a quelque chose, là, qui m'échappe, je ne comprends même pas pourquoi on fait ça dans la mesure où on sait que l'on sera toujours loin derrière eux. Si on y va avec leurs armes sur leur terrain, je ne comprends pas. Est-ce que c'est juste histoire de la grenouille qui veut devenir aussi grosse que le boeuf ? Aussi tristement que ça, ça me paraît fou de la part de gens assez intelligents, mais peut-être… Je n'arrive pas à comprendre ».*

Julien, malgré la force du système dominant, garde toutefois l'espoir de pouvoir un jour écrire un livre. Un trait que partagent beaucoup de résistants et de non-conformistes : la rédaction d'un livre. La liberté du livre face à une diversité de cultures, de visions est peut-être l'outil de changement ?

> *« Mon rêve personnel c'est d'arriver avant de crever à faire un bouquin dont je me dirais : tiens, là, je suis content … Et avec un peu de chance, ça fera réfléchir des gens comme moi ».*

Conclusion

Nous venons de décrire quelques cas pour mieux comprendre chaque type de notre typologie. Dans les deux prochaines pages qui suivent, nous mettons en tableaux les principales caractéristiques de chacun des types afin de faciliter leur identification. Les caractéristiques en caractères gras sont les plus importantes pour chacun des types. Les deux dernières pages de ce chapitre servent à schématiser un « arbre de décision » qui en très peu de mots permet d'identifier les huit différents types. Il faut noter que l'arbre de décision est sur deux pages séparant les croyants et les non-croyants.

Tableaux récapitulatifs des caractéristiques de chaque type

Les croyants

Tableau 16: Tableau récapitulatif des caractéristiques de chaque type (croyants)

1) Convaincus	2) Mobiles sans-attache	3) Pédagogues	4) Administrateurs
- Croyants - Publient dans les revues à comité de lecture **- Croient que les meilleurs chercheurs. sont ceux qui publient dans les meilleures revues** - Considèrent que c'est un bon système **- Bonne fidélité à leur institution** - Veulent être bien évalués	**- Croyants** - Publient dans les revues à comité de lecture **- Les meilleurs chercheurs sont ceux qui publient dans les meilleures revues** - Considèrent que c'est un bon système **- La fidélité à l'institution est très faible** **- Jeunes** - Ph.D. souvent américains ou d'un pays anglo-saxon **- La carrière, le salaire et la réputation sont leurs principaux objectifs** - La portée pratique de leurs recherches est faible - Travaux axés sur des méthodologies complexes et souvent quantitatives - Publier pour publier - S'impliquent très peu dans l'enseignement et les tâches administratives - Veulent être bien évalués et obtenir plus de budget pour leur recherche	**- Croyants** **- Publient très peu ou jamais** - Beaucoup d'années d'expérience **- L'enseignement est souvent leur tâche principale, voire l'unique** - Leurs priorités sont leurs étudiants, les mémoires et leurs doctorants	**- Croyants** **- Publient très peu ou jamais** -Beaucoup d'années d'expérience **- Les tâches administratives constituent souvent leurs principales, voire leurs seules tâches** - attitude de gestionnaire - Pense surtout au bien-être collectif de l'institution en s'y investissant beaucoup (très bons citoyens) - Une fidélité très forte à l'institution - remarquent souvent que les autres EC ne s'impliquent pas suffisamment dans l'institution

n.b. EC = enseignant-chercheur

Les non-croyants

Tableau 17: Tableau récapitulatif des caractéristiques de chaque type (croyants)

5) Ambivalents	6) Résignés	7) Non-conformistes	8) Résistants
- **Non-croyants** - Publient dans les revues à comité de lecture **- Dissonances cognitives constantes entre leur volonté d'être bien évalués et leur antipathie par rapport au système dominant**	**- Non-croyants** - Publient dans les revues à comité de lecture **- Se plient aux exigences du système sans chercher à y résister** - Résister est perçu comme une perte de temps **- Passifs** **- Philosophie : C'est comme ça, c'est tout ; à quoi bon se battre** - Souffrent en silence	- **Non-croyants** - Chercheurs « actifs », mais qui n'utilisent pas les canaux scientifiques « standards » de communication et de production de connaissance. **- Ont une vision très originale du métier et de la gestion** - Non-conformistes de nature **- ne cherchent pas à suivre un mouvement** **- très indépendants** - Ils n'ont pas peur de la solitude **- Philosophes** - Souvent « consultants » à temps partiel en plus d'être EC - **Recherche hybride, transversale et fondamentale (ex. philo/gestion, socio/gestion, etc.)** - Ne se situent pas dans les normes. **- Préfèrent les livres et chapitres aux revues à comité de lecture** - Accordent une grande importance aux publications en français	- **Non-croyants** - Publient très peu ou jamais dans les revues à comité de lecture **- Résistent ouvertement** - Certains conseillent même d'éviter le métier d'EC **- Préfèrent les livres et chapitres aux revues à comité de lecture** - Accordent une grande importance aux publications en français - Souvent des EC titularisés ou agrégés - Ils croient que la recherche en gestion peut s'épanouir dans une multitude de formats de publications **- Les résistants sont donc des chercheurs « actifs », mais qui n'utilisent pas les canaux scientifiques « standards » de communication et de production de connaissance.** - Recherches transversales

n.b. EC = enseignant-chercheur

Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type

Pour nous aider dans la distribution des enseignants-chercheurs, nous avons fait un arbre de décision qui présente les étapes que nous avons suivies pour déterminer à quel type correspondait l'enseignant-chercheur. Par manque d'espace, nous avons séparé les croyants et les non-croyants sur deux pages. Cet arbre de décision met en lumière les éléments distinctifs de chaque type.

Les croyants

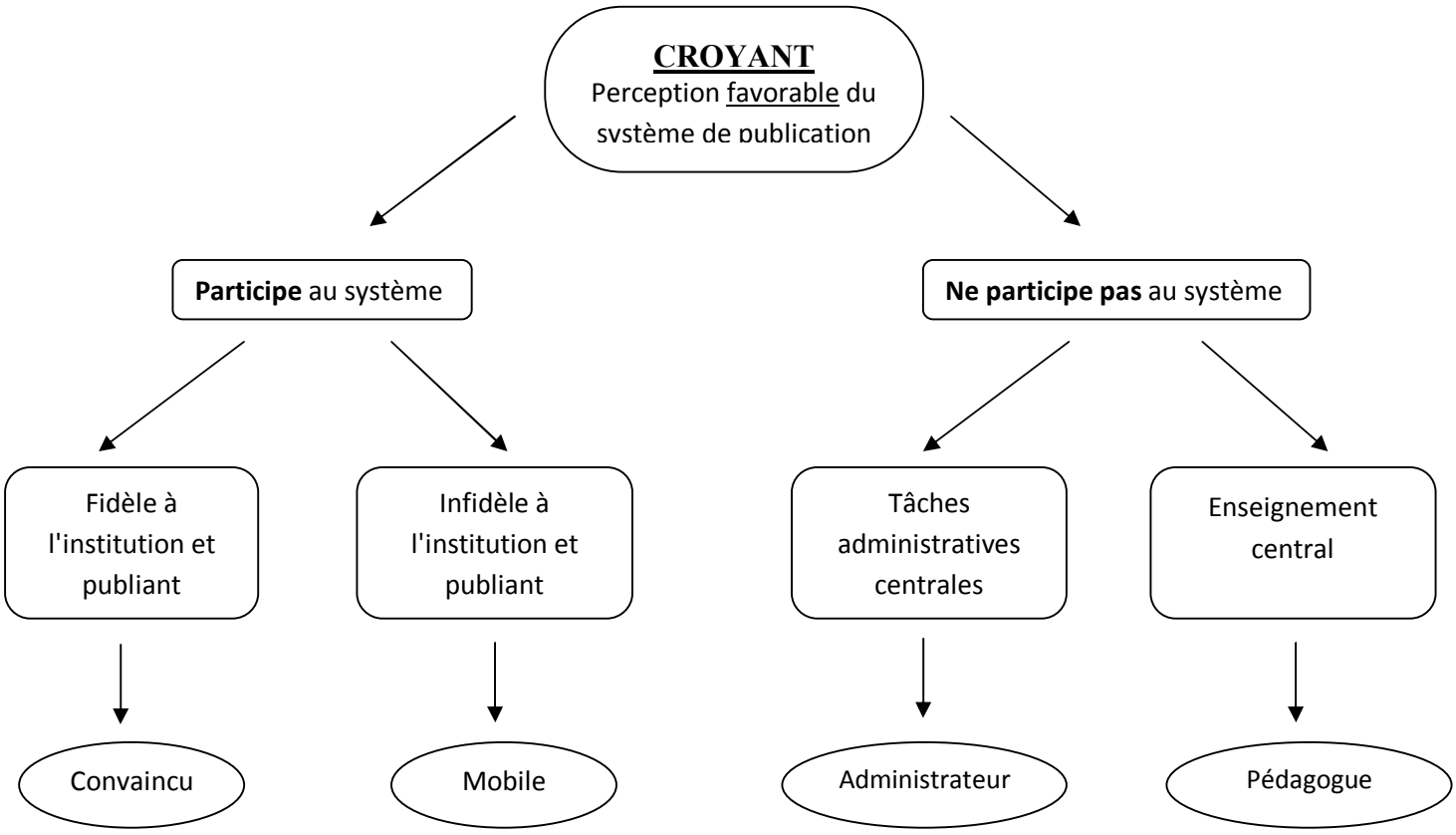

Schéma 6: Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type (Les croyants)

Les non-croyants

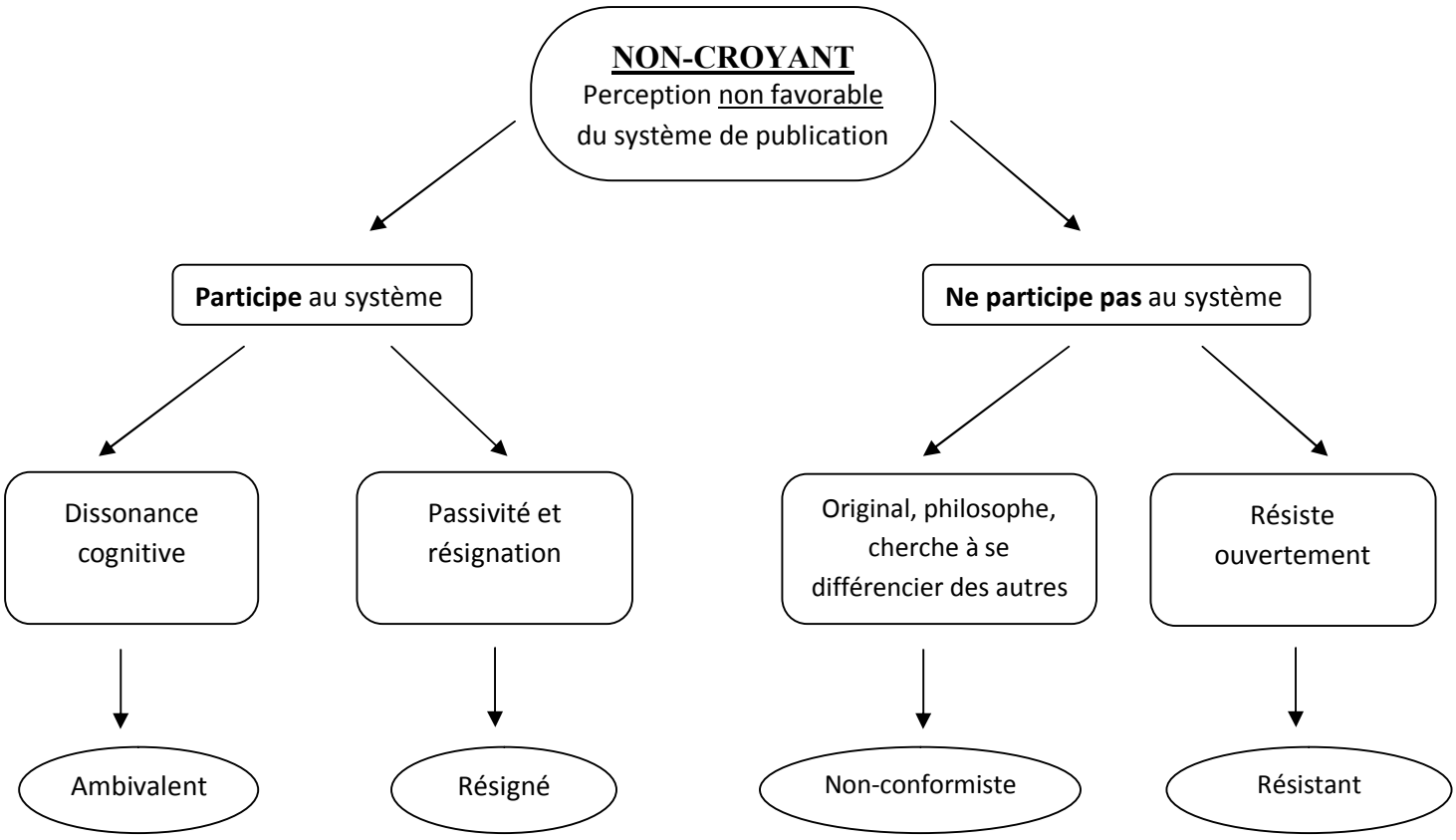

Schéma 7: Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type (Les non-croyants)

Chapitre IX

Typologie et tableaux croisés dynamiques : leur interprétation

La typologie proposée : résultats et approfondissements

Dans cette section des résultats, nous allons maintenant faire ressortir les principales caractéristiques de notre échantillon en fonction de notre typologie. Nous chercherons aussi à approfondir la compréhension chacun des types de notre typologie en utilisant le tableau croisé dynamique dans Excel 2007 en croisant différentes données recueillies. Cela nous permettra de mieux connaitre les différents types d'enseignants-chercheurs selon leur type et leurs caractéristiques. Cependant, nous n'approfondirons pas le type des mobiles sans attache et celui des pédagogues, car nous n'avons pas suffisamment d'enseignants-chercheurs dans ces types pour pouvoir approfondir l'analyse. Ce chapitre vise donc à compléter le chapitre que nous avons présenté précédemment.

Dans ce chapitre, nous avons mis les tableaux avant le texte pour que les lecteurs puissent immédiatement en prendre connaissance. Ensuite, nous avons divisé ce chapitre en six types (nous ne traitons en effet ni des pédagogues ni des mobiles sans attache, car il y a trop peu de cas dans notre échantillon). Dans le texte, nous essayons de faire ressortir les principales données pour mieux comprendre chacun de ces six types.

Tableau A1 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (France)

	Croyants				**Non-Croyants**				
DISCIPLINES	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
Comptabilité et contrôle de gestion	**2** (15.38%)	**0** (0%)	**3** (23.08%)	**0** (0%)	**5** (38.46%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**3** (23.08%)	**13** (100%)
Droit des affaires	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100.00%)	**0** (0%)	**1** (100%)
Finance	**6** (60.00%)	0 (0%)	**3** (30.00%)	**0** (0%)	**1** (10.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**10** (100%)
Marketing	**3** (30.00%)	**0** (0%))	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (20.00%)	**2** (20.00%)	**1** (10.00%)	**2** (20.00%)	**10** (100%)
Recherche opérationnelle	**1** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)
Ressources humaines	**5** (55.56%)	0 (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (11.11%)	**1** (11.11%)	**1** (11.11%)	**1** (11.11%)	**9** (100%)
Stratégie et management	**5** (26.32%)	**0** (0%)	**2** (10.53%)	**1** (5.26%)	**2** (10.53%)	**1** (5.26%)	**2** (10.53%)	**6** (31.58%)	**19** (100%)
Systèmes d'information	3 (50.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (33.33%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**6** (100%)
Total	**25 (36.23%)**	**0 (0%)**	**8 (11.59%)**	**1 (1.45%)**	**13 (18.84%)**	**4 (5.80%)**	**5 (7.25%)**	**13 (18.84%)**	**69 (100%)**

Total Croyants	**34** (49.28%)

Total non-croyants	**35** (50.72%)

Tableau A2 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (Québec)

	Croyants				**Non-Croyants**				
DISCIPLINES DE GESTION	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
Comptabilité et contrôle de gestion	**2** (28.57%)	**0** (0%)	**2** (28.57%)	**0** (0%)	**3** (42.86%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**7** (100%)
Droit des affaires	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)	**1** (100%)
Finance	**2** (33.33%)	**0** (0%)	**3** (50.00%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**6** (100%)
Marketing	**5** (83.33%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**(6** (100%)
Ressources humaines	**2** (33.33%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**2** (33.33%)	**0** (0%)	**6** (100%)
Stratégie et Management	**3** (30.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (10.00%)	**0** (0%)	**1** (10.00%)	**3** (30.00%)	**2** (20.00%)	**10** (100%)
Systèmes d'information	**2** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (100%)
Total	**16 (42.11%)**	**0 (0%)**	**7 (18.42%)**	**1 (2.63%)**	**4 (10.53%)**	**2 (5.26%)**	**5 (13.16%)**	**3 (7.89%)**	**38 (100%)**

Tableau A3 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (France et Québec)

	Croyants				**Non-Croyants**				
DISCIPLINES DE GESTION	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
Comptabilité et contrôle de gestion	**4** (20.00%)	**0** (0%)	**5** (25.00%)	**0** (0%)	**8** (40.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**3** (15.00%)	**20** (100%)
Droit des affaires	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (50.00%)	**1** (50.00%)	**2** (100%)
Finance	**8** (50.00%)	**0** (0%)	**6** (37.50%)	**0** (0%)	**2** (12.50%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**16** (100%)
Marketing	**8** (50.00%)	**0** (0%)	**1** (6.25%)	**0** (0%)	**2** (12.50%)	**2** (12.50%)	**1** (6.25%)	**2** (12.50%)	**16** (100%)
Recherche opérationnelle	**1** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)
Ressources humaines	**7** (46.67%)	**0** (0%)	**1** (6.67%)	**0** (0%)	**1** (6.67%)	**2** (13.33%)	**4** (20.00%)	**1** (6.67%)	**15** (100%)
Stratégie et management	**8** (27.59%)	**0** (0%)	**2** (6.90%)	**2** (6.90%)	**2** (6.90%)	**2** (6.90%)	**5** (17.24%)	**8** (27.59%)	**29** (100%)
Systèmes d'information	**5** (62.50%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (25.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (12.50%)	**8** (100%)
Total	**41 (38.32%)**	**0 (0%)**	**15 (14.02%)**	**2 (1.87%)**	**17 (15.89%)**	**6 (5.61%)**	**10 (9.35%)**	**16 (14.95%)**	**107 (100%)**

Tableau B1: Relation entre le sexe des enseignants-chercheurs et leur type (France)

	Croyants				**Non-Croyants**				
Sexe	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
Femme	**10** (43.48%)	**0** (0%)	**2** (8.70%)	**0** (0%)	**4** (17.39%)	**4** (17.39%)	**0** (0%)	**3** (13.04%)	**23** (100%)
Homme	**15** (32.61%)	**0** (0%)	**6** (13.04%)	**1** (2.17%)	**9** (19.57%)	**0** (0%)	**5** (10.87%)	**10** (21.74%)	**46** (100%)
Total	**25 (36.23%)**	**0 (0%)**	**8 (11.59%)**	**1 (1.45%)**	**13 (18.84%)**	**4 (5.80%)**	**5 (7.25%)**	**13 (18.84%)**	**69 (100%)**

Tableau B2: Relation entre le sexe des enseignants-chercheurs et leur type (Québec)

	Croyants				**Non-Croyants**				
Sexe	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
Femme	7 (43.75%)	**0** (0%)	**4** (25.00%)	**0** (0%)	**1** (6.25%)	**2** (12.50%)	**0** (0%)	**2** (12.50%)	**16** (100%)
Homme	**9** (40.91%)	**0** (0%)	**3** (13.64%)	**1** (4.55%)	**3** (13.64%)	**0** (0%)	**5** (22.73%)	**1** (4.55%)	**22** (100%)
Total	**16 (42.11%)**	**0 (0%)**	**7 (18.42%)**	**1 (2.63%)**	**4 (10.53%)**	**2 (5.26%)**	**5 (13.16%)**	**3 (7.89%)**	**38 (100%)**

Tableau C1: Relation entre le groupe d'âge des enseignants-chercheurs et leur type (France)

	Croyants				**Non-Croyants**				
Groupes d'âge	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
26-30	**2** (40.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**3** (60.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**5** (100%)
31-35	**3** (50.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**6** (100%)
36-40	**5** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**5** (100%)
41-45	**5** (35.71%)	**0** (0%)	**1** (7.14%)	**0** (0%)	**6** (42.86%)	**1** (7.14%)	**0** (0%)	**1** (7.14%)	**14** (100%)
46-50	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**3** (50.00%)	**6** (100%)
51-55	**2** (20.00%)	**0** (0%)	**4** (40.00%)	**0** (0%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**10** (100%)
56-60	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (28.57%)	**1** (14.29%)	**0** (0%)	**1** (14.29%)	**2** (28.57%)	**1** (14.29%)	**7** (100%)
61-65	**3** (33.33%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (22.22%)	**4** (44.44%)	**9** (100%)
66-70	**4** (66.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**6** (100%)
71-75	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)	**1** (100%)
Total	**25 (36.23%)**	**0 (0%)**	**8 (11.59%)**	**1 (1.45%)**	**13 (18.84%)**	**4 (5.80%)**	**5 (7.25%)**	**13 (18.84%)**	**69 (100%)**

Tableau C2: Relation entre le groupe d'âge des enseignants-chercheurs et leur type (Québec)

	Croyants				Non-Croyants				
Groupes d'âge	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total
26-30	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)
31-35	**4** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**4** (100%)
36-40	**1** (50.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (50.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (100%)
41-45	**2** (50.00%)	**0** (0%)	**1** (25.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (25.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**4** (100%)
46-50	**1** (50.00%)	**0** (0%)	**1** (50.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (100%)
46-50	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**1** (16.67%)	**0** (0%)	**2** (33.33%)	**2** (33.33%)	**6** (100%)
51-55	**4** (40.00%)	**0** (0%)	**2** (20.00%)	**0** (0%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**1** (10.00%)	**10** (100%)
56-60	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (33.33%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**2** (66.67%)	**0** (0%)	**3** (100%)
61-65	**3** (75.00%)	**0** (0%)	**1** (25.00%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**4** (100%)
66-70	**1** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)
71-75	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**1** (100%)
Total	**16 (42.11%)**	**0 (0%)**	**7 (18.42%)**	**1 (2.63%)**	**4 (10.53%)**	**2 (5.26%)**	**5 (13.16%)**	**3 (7.89%)**	**38 (100%)**

Tableau D1 (France seulement): Relation entre le type d'établissement d'enseignement des enseignants-chercheurs et leur type

	Croyants				**Non-Croyants**				
Type d'institution	Convaincu	Mobile	Administrateur	Pédagogue	Ambivalent	Résigné	Non-Conformiste	Résistant	Total général
École	**9** (37.50%)	**0** (0%)	**3** (12.50%)	**0** (0%)	**4** (16.67%)	**1** (4.17%)	**2** (8.33%)	**5** (20.83%)	**24** (100%)
Université	**16** (35.56%)	**0** (0%)	**5** (11.11%)	**1** (2.22%)	**9** (20.00%)	3 (6.67%)	**3** (6.67%)	**8** (17.78%)	**45** (100%)
Total	**25 (36.23%)**	**0 (0%)**	**8 (11.59%)**	**1 (1.45%)**	**13 (18.84%)**	**4 (5.80%)**	**5 (7.25%)**	**13 (18.84%)**	**69 (100%)**

Tout d'abord, il est important de faire remarquer que les enseignants-chercheurs de notre échantillon se répartissent en deux grands groupes, soit les croyants et les non-croyants. Pour la France les proportions sont presque identiques, soit 34 croyants représentant 49,28% et 35 non-croyants représentant 50,72%. Au Québec, les croyants dominent notre échantillon avec 63,16%, soit 24 enseignants-chercheurs sur 38 au total. Il y a 14 non-croyants dans notre échantillon du Québec ce qui représente 36,84%.

Au chapitre VII, nous avons pu identifier huit types ou profils d'enseignants-chercheurs en nous basant sur notre échantillon. Dans cette section de notre thèse, nous voulons analyser les types représentés dans notre échantillon en approfondissant les informations que nous détenons sur chacun de nos répondants. Nous avons croisé deux variables à la fois dans différents tableaux. Par exemple, les trois tableaux A (A1, A2 et A3) mettent en relations les types des enseignants-chercheurs de notre échantillon avec leur sous-discipline d'appartenance en gestion. Cela nous permet de dépasser le stade d'une simple typologie exploratoire puisque nous appliquons directement notre typologie à notre échantillon pour en vérifier la portée et les limites. Pour construire nos tableaux à deux variables, nous avons utilisé principalement le logiciel Excel, notamment sa fonction reliée au tableau croisé dynamique nous permettant de mettre en relation deux variables dans un même tableau.

Les convaincus de notre échantillon :

Pour la France, si l'on se réfère au tableau A1 (disciplines et typologie), nous pouvons constater que les convaincus - toutes disciplines confondues - dans notre échantillon représentent 36,23%, donc plus du tiers des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés. Si on regarde la répartition des enseignants-chercheurs « convaincus » selon leur discipline on peut remarquer dans le tableau A1 que 60% des enseignants-chercheurs en finance sont convaincus, suivi des ressources humaines (55,56%) et des systèmes d'information (50%). On peut donc dire que le pourcentage de convaincus est plus élevé dans ces disciplines que par rapport à l'ensemble de l'échantillon où les convaincus représentent 36,23%. La stratégie et le management (26,32%) et le marketing (30%) sont un peu en dessous par rapport à la proportion de convaincus. La comptabilité a la moins importante proportion de convaincus de toutes les disciplines avec seulement 15,68%. Il est intéressant

de constater de si grandes différences entre les sous-disciplines. Nous pourrions nous demander si ces différences sont dues au fait que chaque sous-discipline de gestion attire des individus qui partagent *a priori* certaines attitudes vis-à-vis du système de publication. Il faut toutefois garder à l'esprit que notre échantillon n'a pas été construit de façon aléatoire et stratifiée limitant ainsi la capacité d'en généraliser les résultats à toute la population d'enseignants-chercheurs en France et au Québec.

En France, si l'on se réfère au tableau B1 (sexe et typologie), les convaincus sont davantage représentés par les femmes avec 43,48% des femmes qui sont convaincues. Pour les hommes, ce sont 32,61% qui sont convaincus. Dans notre échantillon, ce sont donc environ le tiers des hommes qui sont des convaincus et presque la moitié des femmes.

Pour la France, si l'on regarde le tableau C1 (Groupe d'âge et typologie), les convaincus semblent être les plus représentés par les groupes d'âge de 50 ans et moins (16 enseignants-chercheurs sur 25 convaincus, donc les 50 ans et moins appartenant au type « convaincu » représentent 64% de tous les convaincus de notre échantillon de la France. Toutefois, il y a une exception pour le groupe de 66-77 ans avec 66,67% de convaincus.

En France, si l'on consulte le tableau D (Type d'institution et typologie), le fait qu'un enseignant-chercheur soit dans une école ou une université ne semble pas être très déterminant puisque en école ce sont 37,50% des enseignants-chercheurs qui sont des convaincus tandis qu'à l'université, ce sont 35,56%.

Pour le Québec, si l'on se réfère au tableau A2 (disciplines et typologie), on constate que les convaincus toutes disciplines confondues sont en plus grande proportion qu'en France avec 42,11% (Québec) de l'échantillon, comparativement à 36,23% (France). On peut aussi constater que le marketing (83,33%) et les systèmes d'information (100%) sont les deux sous-disciplines dans notre échantillon québécois à avoir les proportions de convaincus les plus importantes soit plus du double si l'on compare à la proportion de convaincus dans l'ensemble de notre échantillon du Québec (42,11%). Il existe une grande différence dans la proportion de convaincus en France pour le marketing (83,33% au Québec vs 30,00% en France). Tout comme en France, les systèmes d'information, le marketing, la finance et les ressources humaines demeurent des disciplines où les convaincus sont relativement

nombreux. Comparativement à la France, les convaincus en comptabilité et contrôle de gestion représentent presque le tiers (28,57%) au Québec et 15,68% en France.

Contrairement à la France, l'échantillon du Québec ne montre pas de différences significatives dans la proportion d'enseignants-chercheurs femmes et hommes. Il y a 40,91% des femmes et 43,75% des hommes qui sont convaincus (tableau B2).

Pour la France et le Québec combinés, si l'on se réfère au tableau A3 (disciplines et typologie), nous pouvons constater que les convaincus représentent 38,32% de l'ensemble des 107 enseignants-chercheurs de notre échantillon (France et Québec). C'est en système d'information que l'on retrouve le plus de convaincus, soit 62,50%. De plus, 50% des enseignants-chercheurs en finance et en marketing sont des convaincus suivis de près par les ressources humaines (46,67%). La sous-discipline ayant le moins de convaincus est la comptabilité et le contrôle de gestion avec 20%. Ce qui est intéressant, c'est de toujours comparer le pourcentage (ou la proportion) de convaincus dans une discipline et le comparer avec l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, 62,5% de convaincus en système d'information c'est beaucoup relativement au 38,32% correspondant à la proportion de convaincus dans notre échantillon tandis que le 20% de convaincus en comptabilité et contrôle de gestion, c'est peu.

Les administrateurs de notre échantillon

En France, si l'on se réfère au tableau A1 (disciplines et typologie), les administrateurs semblent très majoritairement issus de la Finance et de la comptabilité (23,08%) et du contrôle de gestion (30%) et en moindre mesure de la stratégie et du management (10,53%). Pourquoi cette prédominance des disciplines de gestion financière ? Peut-être est-ce lié aux caractéristiques des candidats naturellement attirés par les chiffres qui sont aussi intéressés par la gestion de leur institution.

En France, en nous basant sur notre échantillon (Tableau B1 – sexe et typologie) il n'y a pas de différence importante entre le sexe des enseignants-chercheurs et le fait qu'ils soient de type administrateur. Les hommes y sont légèrement plus présents : femmes (8,70%) vs hommes (13,04%).

Selon notre échantillon d'enseignants-chercheurs français, si l'on consulte le tableau C1 (Groupe d'âge et typologie), la totalité des administrateurs sont âgés entre 41 ans et 60 ans. Pourquoi cette concentration ? Il nous semble plausible d'expliquer cette situation par le fait qu'au début de la carrière les enseignants-chercheurs sont encouragés à se concentrer sur la recherche et l'enseignement. C'est seulement par la suite, par goût de changement ou par volonté de s'investir dans l'institution que certains choisiront d'en faire le cœur de leur carrière. Cela peut-être aussi dû au rôle de l'expérience et de l'ancienneté; il est en effet plus compréhensible que ce soit un enseigennat-chercheur plus ancien et connaissant bien l'institution qui prenne des responsabilités. Mais ce serait un sujet qu'il nous faudrait approfondir ultérieurement.

Au Québec, si l'on regarde le tableau A2 (disciplines et typologie), il se produit la même chose qu'en France, c'est-à-dire que pour les types administrateurs la finance (50%) et la comptabilité et contrôle de gestion (28,57%) dominent les autres sous-disciplines pour le type administrateur.

Au Québec, si l'on se réfère au tableau B1 (sexe et typologie), notre échantillon nous montre que 25% des femmes sont associées au type administrateur tandis que, pour les hommes, ce sont seulement 13,64%. Les femmes sont pratiquement deux fois plus présentes dans le type administrateur dans notre échantillon.

Si l'on consulte le tableau C2 (Groupe d'âge et typologie), on constate que pour notre échantillon du Québec, les enseignants-chercheurs de type administrateurs ont tous dépassé 40 ans. Cette situation s'explique probablement par le fait que les jeunes enseignants-chercheurs doivent obtenir leur agrégation ou permanence (*tenure*) et, une fois obtenue, ils chercheront à consolider leur effort autour de leur recherche et de leur enseignement. Mais c'est une question qu'il faudrait approfondir avec d'autres recherches.

Par conséquent, lorsque l'on consulte le tableau A3, on voit que les administrateurs sont issus à 37,50% de la finance et à 25% de la comptabilité et du contrôle de gestion. Dans notre échantillon, ce sont donc les comptables et les financiers qui vont vers les tâches administratives « lourdes » dans leurs institutions.

Les ambivalents de notre échantillon

En France, selon le tableau A1, les ambivalents représentent 18,84% des enseignants-chercheurs de notre échantillon. On peut constater que, pour la discipline comptabilité et contrôle de gestion, ce pourcentage grimpe à 38,46%, ce qui nous permet d'affirmer que dans notre échantillon d'enseignants-chercheurs français, il y a une plus grande proportion d'ambivalents que dans les autres sous-disciplines de gestion. Ils sont suivis de près avec le tiers (33,33%) des enseignants-chercheurs en systèmes d'information.

Au Québec, selon le tableau A2, c'est la même situation, c'est-à-dire que les enseignants-chercheurs de type ambivalent proviennent majoritairement de la comptabilité et du contrôle de gestion avec 42,86%. Une des raisons pouvant expliquer la proportion plus grande d'ambivalents est l'aspect « contrôle de gestion ». Les enseignants-chercheurs qui s'intéressent au contrôle de gestion dénoncent souvent (mais pas toujours) les mécanismes de contrôle de gestion dans les entreprises en utilisant des auteurs en sociologie (Foucault, Bourdieu, Giddens, etc.). Toutefois, nous pourrions affirmer que la sociologie « critique » est aussi utilisée en management (théorie des organisations, etc.), ce qui aurait pu augmenter la part d'ambivalents pour la sous-discipline de stratégie et management. Ce sont également des fonctions très liées au contexte social local et national, notamment pour la comptabilité.

Toutefois, si nous regardons le tableau A3, nous pouvons constater que dans la section des non-croyants du tableau (section qui regroupe les types ambivalent, résigné, non-conformiste et résistant), les enseignants-chercheurs en management et stratégie sont surtout des non-conformistes et des résistants, démontrant peut-être la force de la pensée en sciences sociales, notamment « sociologique » sur un groupe particulier d'enseignants-chercheurs appartenant à une même sous-discipline. Donc, la partie « sociologique » de la comptabilité et du contrôle de gestion pourrait être également un des facteurs expliquant l'ambivalence de certains enseignants-chercheurs dans ces domaines, c'est-à-dire de participer au système de publication sans y croire.

En France, si l'on se réfère au tableau B1, le sexe n'a pas d'influence sur le fait d'être ambivalent ou non. Au Québec, notre échantillon nous montre que les hommes sont proportionnellement deux fois plus ambivalents que les femmes dans notre échantillon (13,64% contre 6,25%).

Pour les groupes d'âge, selon le tableau C1 (France), les ambivalents se retrouvent majoritairement dans le groupe d'âge 26 à 30 ans avec 60% des enseignants-chercheurs de ce groupe d'âge. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes enseignants-chercheurs n'ont pas d'autres choix que de « participer » au système même s'ils n'y croient pas puisque ne pas y participer reviendrait à renoncer à une carrière dans l'enseignement supérieur. Toutefois, nous pouvons nous demander quelles sont les motivations « intrinsèques » de ces jeunes enseignants-chercheurs pour le métier s'ils ne croient pas au système de publication international qui permettra leur progression dans ce métier. Choisir de « jouer le jeu » sans y croire dans le seul but de progresser dans la carrière d'enseignant-chercheur plutôt que de s'investir dans un autre métier auquel ils pourraient à la fois participer et croire nous parait coûteux au point de vue individuel. Peut-être espèrent-ils un retour du balancier, c'est-à-dire un retour du livre ou du chapitre de livre et du développement de la consultation offerte par les enseignants-chercheurs. Il faudrait pouvoir approfondir ces questions, pour mieux comprendre ce qui retient ces enseignants-chercheurs ambivalents dans ce métier. De plus, mieux comprendre ce choix nous permettra peut-être de développer des métiers différents d'enseignants-chercheurs au sein d'une même université afin d'aller chercher le maximum de chacun, tout en participant à une œuvre collective non négligeable, où les chercheurs enseigneraient et offriraient des services en créant des équipes de chercheurs et d'enseignants-consultants. En France, les ambivalents sont aussi représentés dans le groupe d'âge 41 à 45 ans à 42,82%.

Au Québec, les données nous permettent difficilement de tirer des conclusions, mais nous pourrions avancer que ce sont surtout les jeunes enseignants-chercheurs qui semblent être davantage des ambivalents, mais il faudrait augmenter l'échantillon des jeunes enseignants-chercheurs pour en savoir plus.

Résignés de notre échantillon

En France, selon le tableau A1, il y a 5,80% des enseignants-chercheurs de l'échantillon qui sont du type « résigné ». On peut remarquer que la proportion de résignés en marketing est quasiment quatre fois plus importante, soit 20% et en ressources humaine presque le double avec 11,11%.

Au Québec, les plus grandes proportions des résignés sont en ressources humaines (16,67%) et en stratégie et management avec 10%.

Toutefois, le plus intéressant pour le Québec et pour la France, ce ne sont pas tant les différences entre les diverses sous-disciplines, mais plutôt entre les hommes et les femmes. Selon les tableaux B1 et B2, en France la totalité des enseignants-chercheurs du type résigné sont des femmes (17,39%) et au Québec la totalité des résignés sont des femmes, soit 12,50%. Dans nos 107 enseignants-chercheurs de la France et du Québec, nous n'avons aucun homme appartenant au type « résigné ». Pourquoi cette exclusivité féminine ?

Les groupes d'âge ne nous permettent pas vraiment de tirer quelques conclusions sinon peut-être de remarquer que la proportion de résignés la plus importante est dans le groupe 26-30 ans suivi par le groupe 56-60, mais cela représente que deux des 69 enseignants-chercheurs français. Pour le Québec, le groupe 26-30 ans et 31-35 ans se distinguent, mais encore une fois ce sont seulement deux enseignants-chercheurs dans un échantillon de 38.

Non-conformistes de notre échantillon

Si l'on se réfère au tableau A3, les non-conformistes correspondent à 9,35% du total de notre échantillon. En France, ce sont 7,25% des enseignants-chercheurs qui sont de ce type. Si on omet le droit des affaires, les enseignants-chercheurs « non-conformistes » sont principalement en marketing (10%), en stratégie et management (10,53%) et en ressources humaines (11,11%). Au Québec, les non-conformistes sont en plus grande proportion avec 13,16% des enseignants-chercheurs de notre échantillon et sont uniquement en ressources humaines (33,33%) et en stratégie et management (30%).

Tout comme pour les résignés, les résultats les plus intéressants pour les enseignants-chercheurs du type non-conformiste sont les différences entre les sexes. Dans notre échantillon du Québec et de la France, les non-conformistes sont exclusivement des hommes. En France, ce sont 10,87% des hommes et au Québec, presque le double, soit 22,73%. Comment expliquer cette différence entre les hommes et les femmes ?

Au Québec et en France, les groupes d'âge qui regroupent le plus d'enseignants-chercheurs du type non-conformiste sont très similaires. En France ce sont les enseignants-chercheurs âgés entre 51 ans et 65 ans et au Québec ce sont les gens âgés entre 45 ans et 60 ans. Donc pour le Québec et la France, les non-conformistes sont généralement âgés entre 51 ans et 60 ans avec plus ou moins 5 ans.

Résistants de notre échantillon

Dans l'ensemble de notre échantillon de 107 enseignants-chercheurs de France et du Québec, il y a 16 enseignants-chercheurs résistants, soit 14,95%. En France, ce sont 13 résistants (soit 13 sur 16, 81.25%) qui représentent 18,84% des enseignants-chercheurs de notre échantillon (France). Au Québec, les 3 résistants équivalent à 7,89% des enseignants-chercheurs québécois.

En France, les deux disciplines qui ont la plus grande proportion de résistants sont celles où les sciences sociales (sociologie critique) sont les plus présentes, soit la comptabilité et le contrôle de gestion (23,08%), le management et la stratégie avec 31,58%. Au Québec, les résistants étant beaucoup moins nombreux (7,89%), ils sont surtout en stratégie et management et représentent 20% des enseignants-chercheurs de cette spécialité interviewés.

Les différences entre les femmes et les hommes sont très intéressantes puisque pour la France et le Québec, c'est une situation « inverse » qui se présente. En France, les résistants sont surtout masculins avec 21,74% par rapport aux femmes (13,04%). Tandis qu'au Québec ce sont les femmes qui sont à 12,50% résistantes et les hommes, seulement 4,55%.

Si l'on se réfère aux tableaux C1 et C2, la totalité des enseignants-chercheurs résistants de notre échantillon du Québec (7,89%) se situent dans deux groupes d'âge : soit 33,33% des 46-50 ans et 10% des 51-55 ans. Pour la France, les résistants sont plus importants dans l'échantillon, mais aussi, ils se répartissent dans plusieurs groupes d'âge, toutefois les 46 ans et plus représentent 11 résistants sur 13, soit 84.62% des résistants. On peut donc dire que les résistants sont pour la plupart des enseignants-chercheurs avec de nombreuses années d'expérience.

Chapitre X

Synthèse de la « Partie II » : Présentation des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de préciser plus finement nos résultats et nos types, dans ce chapitre, nous revenons sur les principaux résultats de notre thèse. Tout d'abord, nous répondrons aux trois questions de recherche que nous nous sommes posées en début de thèse :

Questions de recherche :

1) Comment se compose le système de publication international ?
2) Quel est l'effet des classements internationaux sur les acteurs ?
3) Comment les acteurs contribuent-ils à la structuration du système de publication international ?

1) Question de recherche : Comment se compose le système de publication international ?

Comme nous l'avons vu dans les divers chapitres (ch. 2 à 5) composant la première partie de notre thèse, le système de publication international s'intègre dans un grand système où les classements internationaux, les accréditations, les établissements d'enseignement, les classements de revues et les enseignants-chercheurs sont tous inter-reliés. La concurrence internationale croissante entre les établissements d'enseignement supérieur a permis et a encouragé la création de classements qui au départ n'étaient pas nécessairement internationaux (Shin et Toutkoushian, 2011; Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009 ; Marginson et Wende, 2007 ; Hazelkorn, 2007b ; Ramirez, 2006). Ils avaient comme rôle d'informer et de guider les étudiants dans le choix d'un établissement d'enseignement. Avec l'ouverture des frontières ainsi que les faibles coûts de déplacements et de communications, l'éventail de choix s'est transformé en concurrence internationale entre les établissements d'enseignement

qui cherchèrent à attirer les meilleurs étudiants étrangers (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Hazelkorn, 2007a, 2009 ; Marginson, 2007d).

Pour classer les institutions d'enseignement, les classements durent « créer » des indicateurs qui permettaient la comparaison d'institutions d'enseignement situées en France, en Chine, en Angleterre ou dans tout autre pays (Henzelkorn, 2009 ; Helfer, 2007 ; Henzelkorn, 2009 ; Marginson, 2007a, 2007d ; Hendel et Stolz, 2008). Ces indicateurs servent principalement à mesurer la productivité scientifique et/ou la réputation des institutions. Cette productivité scientifique n'a pas la même valeur s'il s'agit d'un ouvrage collectif, d'une revue de rang A en anglais, d'une revue classée en français (ou dans une langue autre que l'anglais), etc. (Chanlat, 2013). L'influence des classements étant très importante, elle finit, comme nous l'avons vu, par modifier les priorités et la stratégie globale des institutions d'enseignement (Marginson 2007a. 2007d ; Hazelkorn, 2009 ; Javalgi et al., 2009 ; Buela-Casal et al., 2007 ; Devinney et al., 2008). Parallèlement à la montée en puissance de ces classements d'établissements, les palmarès des meilleures revues servent également d'indicateurs aux classements internationaux pour évaluer la qualité de la production de connaissance des établissements concernés (Wilmott, 2011 ; Gendron, 2008 ; Durand et Dameron, 2011).

C'est ainsi que les établissements d'enseignement supérieur essaient d'« influencer » leur position dans les classements, en intensifiant leur productivité en recherche dans les revues les mieux cotées dans les classements de revue, et par les classements internationaux existants (Hazelkorn, 2009 ; Marginson 2007a, 2007d ; Javalgi et al., 2009 ; Buela-Casal et al., 2007 ; Devinney et al., 2008). Pour ce faire, les établissements concentrent de plus en plus leurs critères d'évaluation et de performance à l'interne pour faire en sorte qu'un enseignant-chercheur qui publie dans une revue classée (valant des points dans les classements) aura droit à certains avantages (promotions, récompenses monétaires, reconnaissance, diminution de la charge d'enseignement, etc.). Chaque établissement cherche à améliorer sa position dans les classements en instaurant un système d'évaluation qui encourage les enseignants-chercheurs à publier dans les revues classées, voire en privilégiant les revues de rang A (Willmott, 2011 ; Durand et Dameron, 2011 ; Eraly, 2011 ; Gendron, 2008 ; Kelly et Murnane, 2006).

Comme les revues les mieux classées sont des revues anglophones, voire très souvent américaines, cela crée ainsi un certain biais culturel et donne inévitablement un avantage aux principaux pays anglo-saxons (Durand et Dameron, 2011). Cette internationalisation de la concurrence entre les établissements et donc entre les chercheurs crée une situation où certains comportements (publier vs enseigner ou s'occuper des tâches administratives) sont plus récompensés que d'autres. De plus, publier dans une revue non classée, écrire un manuel, écrire un livre ou un chapitre dans un ouvrage collectif, écrire dans la majorité des revues professionnelles, etc. n'est plus encouragé dans le système d'évaluation dominant actuel (Durand et Dameron, 2011).

Ce faisant, le contenant servant de véhicule à la connaissance a changé et il est fort probable que le type de connaissances ainsi « produites » a lui aussi changé. Par exemple, un article de 20 pages publié dans une revue de rang A semble difficilement comparable à l'écriture d'un livre de 500 pages sur le même sujet (Eraly, 2011). Le format traditionnel des articles laisse très peu de place pour exprimer l'idée d'un auteur qui perdra nécessairement en détail et en précisions. C'est dans ce sens que le « contenant » a une influence importante sur le « contenu » de la recherche. Une diversité de chercheurs et de savoirs devrait donc se traduire par une diversité de « formats ». Le format devrait se « soumettre » au contenu et non le contraire et les enseignants-chercheurs ne devraient pas craindre d'écrire dans d'autres supports pour être récompensés par le système d'évaluation (endossé par le système d'accréditation et de classement) afin de permettre à chacun des chercheurs d'exprimer sa pensée sous le format qui lui convient. Idéalement le système de classement et de publication devrait prendre en compte les différentes formes de publications possibles, c'est-à-dire reconnaître autant les revues scientifiques, les revues professionnelles, les chapitres de livres et les livres.

Désormais, écrire des livres devient une activité souvent purement bénévole et doit se faire (presque) en dehors des murs des établissements d'enseignement puisqu'en tant qu'enseignant-chercheur, la personne n'a parfois plus intérêt à écrire des livres dans le système d'évaluation et de publication international actuels. Ce n'est donc pas l'aspect informatif de l'article qui est mis de l'avant dans le système, mais bien l'aspect « contrôle de gestion », c'est-à-dire mesure de la productivité « standardisée » (Gendron, 2008 ; Willmott, 2011). Il est aussi à l'image de la dualité du structurel, tel que Giddens (1984) l'a décrit. Il

s'agit d'un système contraignant par l'exigence de publier dans les revues reconnues dans les classements, mais aussi habilitant puisqu'il permet aux enseignants-chercheurs d'accumuler du capital scientifique et de faire connaitre leurs travaux à la communauté internationale de recherche dans leur discipline.

En plus du format, les recherches doivent aussi se modifier dans leur temporalité, dans les délais d'écriture qui ont intérêt à être de plus en plus courts puisque les acteurs qui réussissent à publier le « plus » d'articles accumulent plus rapidement du capital scientifique. Il faut s'attendre à ce que cette accélération se répercute sur le type de recherches « produites ». Par exemple, certains enseignants-chercheurs dénoncent l'avantage naturel des méthodes quantitatives sur les méthodes qualitatives, car ces dernières sont souvent plus longues à exécuter. Ceci s'explique par le fait que les chercheurs doivent construire leur propre banque de données et doivent ensuite démontrer qu'elle a été bien construite (Wallery, 2011 ; Thiétart, 2009 ; Berry, 2009 ; Nord, 1995 ; Durand et Dameron, 2011). On nous a aussi expliqué que les recherches qualitatives n'avaient pas le même nombre de débouchés que les recherches quantitatives, car les revues classées donnent généralement priorité au quantitatif. Par conséquent, le système de publication international influence bel et bien la production de la connaissance; une connaissance qui ne sera pas nécessairement de moindre qualité, mais qui devra s'exprimer sous une autre forme.

Ce qui nous semble important de retenir ici, c'est que le système de publication combiné au système des classements internationaux réorganise, comme nous l'avons souligné à de nombreuses reprises dans cette thèse, les priorités des établissements d'enseignement, le travail des enseignants-chercheurs qui doivent publier dans un format précis et « standardisé ». Il s'agit donc d'un système doté d'un fort pouvoir structurant sur tout un métier. Un système internalisé par la direction des établissements qui influence à son tour directement leurs injonctions institutionnelles à l'égard de leurs enseignants-chercheurs.

2) Question de recherche : Comment les acteurs contribuent-ils à la structuration du système de publication international ?

Le schéma global en lien avec les acteurs selon leur type: Lien entre les acteurs et les classements internationaux (représente du schéma global sans les deux sous-schémas)

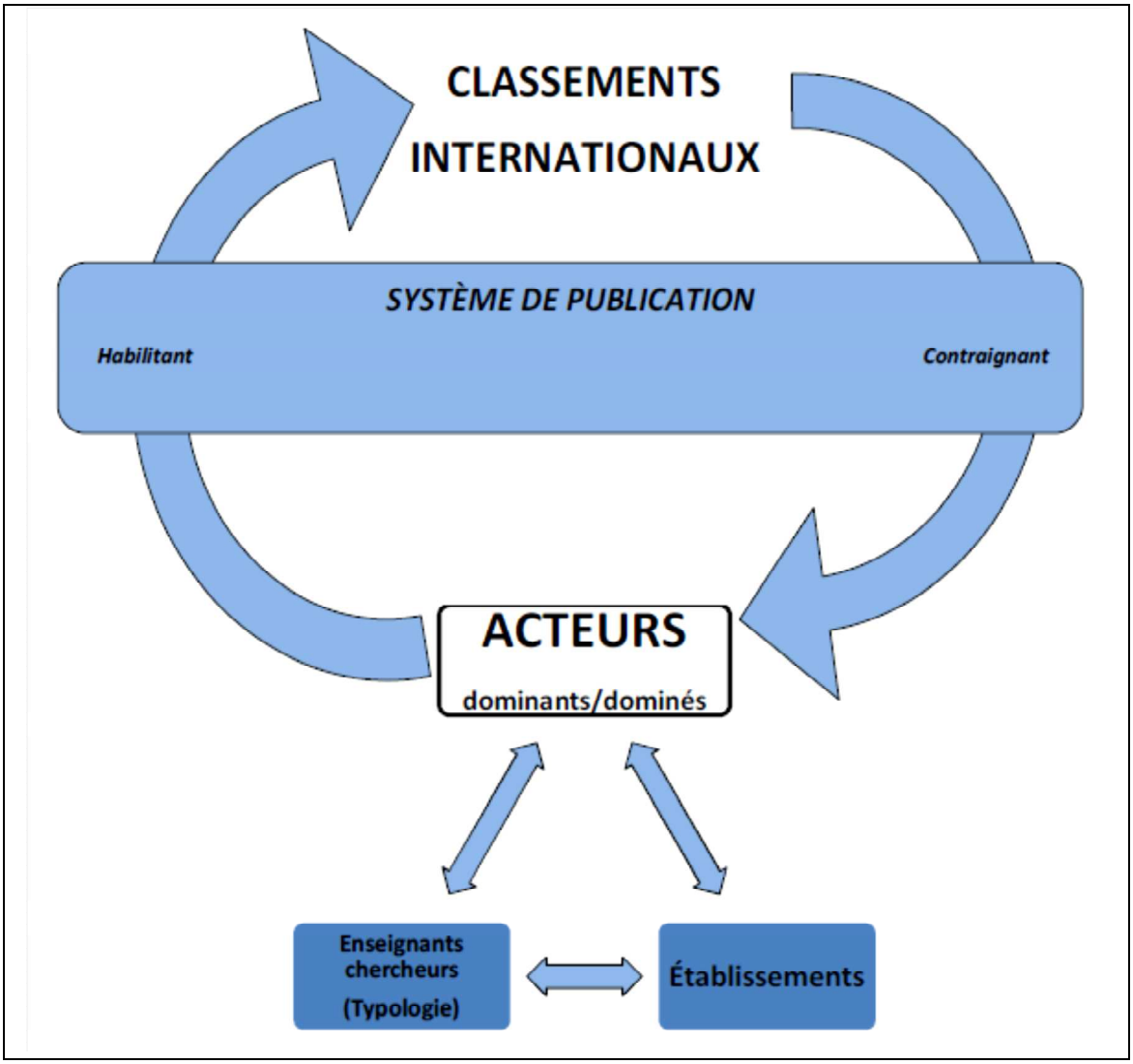

Schéma 8: Lien entre les classements internationaux et les acteurs

Ce schéma permet de mieux observer le lien entre les acteurs et les classements internationaux. Le système de publication devient lui-même le structurel à la fois habilitant et contraignant de ce système. C'est ainsi que les acteurs sont liés aux classements par le système de publication et ce dernier est lui-même lié aux classements de revues et aux classements internationaux des établissements d'enseignement tel le classement de Shanghai. Tous les deux dépendent à la fois des acteurs qui produisent des recherches, mais aussi des

revues qui les publient et les font connaitre. Toutefois, comme l'on a constaté au chapitre précédent, tout n'est pas si simple. Parmi les enseignants-chercheurs, on retrouve des stratégies différentes face à ces nouvelles injonctions. Notre recherche a permis d'identifier deux grandes catégories et huit types. Les deux grandes catégories d'enseignants-chercheurs sont celles des croyants et des non-croyants dans les vertus du système actuel. Les acteurs, selon l'interprétation qu'ils font du système avec ses règles d'accumulation de capital, choisiront ainsi d'adhérer ou de ne pas adhérer au système en vigueur, et ce, avec plus ou moins d'énergie. Les résignés ont beaucoup moins d'influence « négative » sur le système que les résistants puisque les résignés participent au système en publiant. Leur participation renforce le système, et ce malgré leur position de « non-croyants ». Dans le tableau ci-dessous, nous avons identifié en caractères gras les types qui participent au système. On remarque qu'il y a autant de types au sein des croyants que des incroyants

Tableau 18: Typologie des huit types d'enseignants-chercheurs

	Croyants (adhèrent au système)	**Non-croyants** (n'adhèrent pas au système)
EC **participent** au système (les dominants)	**i) Convaincus** **ii) Mobiles sans attache**	**i) Ambivalents** **ii) Résignés**
EC **ne participent pas** au système (les dominés)	i) Pédagogues ii) Administrateurs	i) Non-conformistes ii) Résistants

n.b. : EC = Enseignants-chercheurs

Si nous imaginons que le système tourne à une vitesse X, on pourrait dire que globalement les croyants tendraient à accélérer la vitesse du système tandis que les non-croyants ralentiraient le système. Et l'équilibre entre ces deux forces opposées incarnerait la vitesse actuelle du système. En regardant la distribution des huit types, nous pouvons constater que ceux qui participent au système ne sont pas tous « croyants », comme on aurait pu l'imaginer au départ. En fait, certains adhérents, comme les pédagogues et les administrateurs, malgré leur discours en faveur du système de publication n'y participent pas, ce qui paradoxalement n'aide pas le système à perdurer. Leur aide provient surtout du fait qu'ils défendent le système en justifiant son existence et son importance en encourageant les autres à y participer. Il s'agit souvent du rôle qui revient aux administrateurs, les mêmes

personnes qui décident ou non d'aller chercher une accréditation internationale ou encore d'établir des injonctions institutionnelles pour inciter les enseignants-chercheurs à publier pour mieux positionner l'établissement dans les classements internationaux. Les administrateurs participent donc indirectement à la vitalité du système de publication. De la même façon, les non-croyants *ambivalents* et *résignés* participent à la pérennité du système non par leur « attitude » ou le fait de ne pas « croire », mais plutôt par leurs actions. En publiant, ils participent au système et donc participent à reproduire son existence.

Le système de publication permet aux acteurs d'accumuler du capital scientifique. La légitimité devient le moteur global de ce système et est à la base de la co-construction de toutes les parties de ce système « structurant ». C'est tout un système construit qui englobe toutes les pratiques, les conduites, les réflexions stratégiques des acteurs, etc; un système qui nourrit la pensée des individus et que ces individus nourrissent par leurs pratiques et leurs conduites.

Nous avons vu que dans la théorie des champs de Bourdieu, ce dernier affirme que les acteurs se divisent en deux catégories : 1) les dominants qui cherchent à maintenir le système en place et 2) les dominés qui chercheront une autre voie qui leur permettrait de devenir « dominants ». Cette lutte crée une dynamique qui structure le champ. Cependant, Bourdieu ne semble ne pas avoir tenu compte du fait que même si l'habitus est intériorisé par les acteurs, il se pourrait que dans certains cas, les individus n'acceptent pas les règles du champ, mais vont quand même s'y plier afin de protéger leur statut et leur réputation. Cette situation est comparable à un enseignant-chercheur qui participe au système de publication international sans y croire ; il est à la fois participant et non croyant. C'est comme si l'enseignant-chercheur « ambivalent » ou « résigné » avait intériorisé le « geste » ou « l'action » de publier, mais n'avait pas réussi à intérioriser la philosophie de publication qui l'accompagne.

En étudiant les enseignants-chercheurs, nous avons été frappés de constater que très peu d'entre eux nous parlaient de leurs publications, comme une création ou une œuvre, comme des idées nouvelles et innovantes. Les publications sont utilisées pour progresser dans la carrière ainsi que dans son institution (Courpasson et Guedri, 2007 ; Deetz, 1995 ; Rhodes,

2006 ; Frost et Taylor, 1995). Ce comportement est aussi validé par les établissements qui vont plutôt chercher à récompenser le « contenant » plutôt que le « contenu » des publications en accordant plus de valeurs aux articles publiés dans des revues de rang A qu'à ceux publiés dans des rangs C, parfois fort lues. Cela supposerait que les revues bien classées offrent un espace de développement de la connaissance de meilleure qualité. En fait, le système de publications internationales avec les classements en se voulant le plus objectif possible, a en quelque sorte transformé les articles en « outils » pour accumuler des points (capital scientifique). Néanmoins, un des aspects importants de tout ce système – de sa raison d'être – n'est pas de devenir une source de promotions pour des carrières individuelles, mais vise plutôt à développer un champ de connaissances, celui des différents champs de la gestion.

Le Financial Times est un très bon exemple de classement utilisant une liste des « meilleures » revues. Plus une revue est bien cotée, plus elle donnera de points aux établissements ayant des enseignants-chercheurs qui réussissent à y publier. Toutefois, ces mêmes revues sont peut-être, comme nous l'avons vu, les moins susceptibles de publier des articles avec un contenu innovant (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008 ; Nord, 1995 ; Frost et Taylor, 1995), car ce sont celles qui ont le plus à perdre. Ce faisant, en cas de doute, une revue classée refusera un article, car cela comporte moins de risque que de le publier (Nord, 1995). Le système valorise et favorise l'uniformisation des publications. Dès lors, il devient de plus en plus difficile à court terme de publier des idées ou d'utiliser des méthodologies vraiment innovantes dans les revues académiques les mieux classées en gestion (Frost et Taylor, 1995 ; Gendron, 2008). Les enseignants-chercheurs doivent donc trouver un équilibre « avantageux » entre le conformisme et l'originalité sachant que dans les publications scientifiques, le conformisme se fait davantage récompenser lors de l'évaluation et par leurs chances d'être acceptées dans les revues les mieux classées.

Les revues classées attirent plus de manuscrits que les autres puisque ce sont les revues qui donnent le plus de « points ». L'internationalisation de l'enseignement supérieur combinée à l'anglicisation de la recherche entraîne comme conséquence que désormais une grande majorité d'enseignants-chercheurs ont intérêt à publier dans les rares revues de rang A et en langue anglaise (Chanlat, 2013). Ce faisant, les revues les mieux classées se retrouvent surchargées par la quantité de manuscrits à « évaluer », ce qui nécessite une armée de *reviewers* bénévoles (Nord, 1995). Ces revues classées devront donc trouver une façon de

trier plus rapidement les articles soumis par les enseignants-chercheurs en standardisant leur processus de sélection. Ces cadres guidant la lecture des reviewers risquent donc de participer à la « standardisation » de ce que l'on appelle un « apport en science de gestion ». Le système de publication international entraine une standardisation du vocabulaire, du style d'écriture, voire des thématiques de recherche. Tout cela conduit à une bureaucratisation de la « production » internationale de la connaissance : revues classées, indices bibliométriques, citations, etc. De plus, si le taux d'acceptation des revues diminue (trop de manuscrits pour l'espace de publication disponible), cela diminue d'autant les chances que les articles soumis soient acceptés dans ce système de plus en plus surchargé où tous les enseignants-chercheurs doivent publier pour « survivre ». Avec le taux d'acceptation à la baisse de la majorité des revues, le métier devient beaucoup plus difficile.

> « How many jobs are characterized by objectives of performance which are as difficult to meet as those related to tenure in research-based universities? How many jobs get people working three to six months full time on a project which only has a 15% success rate (which is the usual acceptance rate of papers submitted to top journals in accounting)? The fear of failure may be endemic in the research community, motivating academics to undertake narrower projects which are less risky for their career » (Gendron, 2008: 121)

L'importance de publier dans des revues à comité de lecture dans le métier d'enseignant-chercheur a eu des conséquences positives, comme le fait de lire des recherches que les auteurs n'auraient peut-être pas pris la peine de publier sans cette contrainte à la publication. Toutefois, le système actuel de publication encourage plus à trouver des sujets publiables que de chercher à faire des travaux pertinents ou pouvant intéresser les praticiens. Les gens réfléchissent en potentiel de publications et non en termes de pertinence (Thiétart, 2009 ; Thomas, 2009 ; Durand et Dameron, 2008 ; Markides, 2007 ; Courpasson et Guédri, 2007 ; Gulati, 2007 ; Staw, 1995 ; Nord, 1995).

La recherche semble de plus en plus se détacher des organisations qui pourtant sont à la base de la discipline et qui devraient en former le contenu. Les publications deviennent surtout un défi « méthodologique » plutôt qu'heuristique. Par conséquent, elles intéressent beaucoup moins les praticiens. C'est une des dérives du système. De plus, comme nous l'avons vu dans la thèse, les enseignants-chercheurs ont avantage à diviser leur recherche pour multiplier leurs « points » puisque cinq articles dans des revues classées « rapportent »

plus qu'un ou deux articles dans ces mêmes revues (Nord, 1995). On peut donc supposer que le contenu des articles souffre de ce système qui encourage avant tout la quantité aux dépens de la qualité. Ce comportement est (in)directement encouragé par les nouvelles injonctions institutionnelles, les systèmes d'évaluation des établissements, les classements internationaux et les accréditations.

De plus, la tendance à publier une multitude d'articles sur différents sujets en fonction de la « mode » entraîne comme conséquence qu'aujourd'hui les enseignants-chercheurs écrivent des idées éparses, souvent non reliées. Le système n'encourage pas la formation d'une pensée. Ainsi, le système de publication a comme effet d'inciter les enseignants-chercheurs: « to cut their research reports into as many pieces as possible rather than to pursue a coherent, systematic development of their product » (Nord, 1995 : 73). L'auteur n'est plus aussi important que le sujet traité. Ce qui compte désormais pour l'auteur ce sont des sujets qui lui assureront de nombreuses publications et qui lui permettront de se construire une réputation en cumulant du capital scientifique. La réflexion, la profondeur, la continuité dans le temps laissent tous place à des idées fragmentées, à une pensée fragmentée ou ce qu'appelle Michel Freitag (1995), une « pensée parcellaire » ou du « savoir en miettes ». Il est donc concevable que le système empêche l'apparition d'intellectuels ayant pu développer une œuvre et une pensée « englobante » comme Bourdieu, Foucault, Habermas, Giddens, etc. Une des explications possibles est que le système de publications international n'encourage plus la publication de livres qui historiquement ont été le support/format que les grandes figures intellectuelles ont toujours privilégié (Durand et Dameron, 2011). C'est un constat qui est partagé par un nombre non négligeable de nos interviewés.

3) Question de recherche : Quel est l'effet des classements internationaux sur les acteurs ?

Les classements internationaux créent inévitablement une pression sur les établissements d'enseignement afin de se distinguer de leurs principaux concurrents régionaux, nationaux ou internationaux. Les classements internationaux permettent de comprendre la structuration du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion. On peut facilement distinguer les « dominants » des dominés. Comme nous l'avons vu pour le

système de publication international qui est lié aux classements internationaux des établissements, l'aspect le plus structurant de ces derniers est leurs indicateurs qu'ils utilisent pour distinguer les établissements les plus « performants ».

Dans la très grande majorité des cas, changer les indicateurs modifie la hiérarchie des établissements d'enseignement. Autrement dit, un changement d'indicateurs change les positions de force des acteurs ayant comme conséquence de structurer le champ autrement. Si un classement international décidait de remplacer ses indicateurs axés sur la productivité en recherche par des indicateurs axés sur le nombre d'étudiants inscrits au doctorat, il est possible que les résultats demeureraient sensiblement les mêmes puisqu'il nous apparait logique de penser qu'un établissement « fort » en recherche soit plus adapté pour encadrer un plus grand nombre de doctorants. Toutefois, si l'on changeait radicalement d'indicateurs, cela pourrait changer complètement la donne. Par exemple, si le classement du Financial Times décidait de mesurer le nombre d'étudiants par classe au niveau master (maîtrise) et MBA et accordait une grande importance au nombre d'années d'expérience pratique des enseignants-chercheurs en gestion, il est fort probable que les résultats du FT changeraient. De plus, il est concevable que les établissements se mettent à embaucher des enseignants-chercheurs avec une expérience de travail. Actuellement, le poids des publications est fort, par conséquent, ce qui compte est le potentiel de publication chez les nouveaux enseignants-chercheurs. Ce que confirme notre recherche

Une des conséquences des classements est donc le mimétisme dans le choix de la stratégie des établissements et dans leurs injonctions institutionnelles. Les établissements cherchent à orienter les comportements des enseignants-chercheurs grâce au système d'évaluation vers ce qui leur permettra de mieux se positionner dans les systèmes de classement afin d'augmenter leur capital symbolique et scientifique. Ainsi, le pouvoir structurant des classements est énorme. Les établissements qui réussissent à se distinguer ne sont pas nécessairement les meilleurs « objectivement », ce sont ceux qui ont été capables d'imiter et de s'adapter efficacement et rapidement aux critères des classements. Par conséquent, il y a probablement un facteur qui avantage certains acteurs : leur capacité à imiter. Cette capacité mimétique pourrait être influencée par l'expérience, les ressources et le contexte social dans lequel s'inscrit l'institution d'enseignement.

Si l'influence des classements sur les institutions d'enseignement, les étudiants, la classe politique et les associations professionnelles est de plus en plus importante (Buela-Casal et al., 2007 ; Devinney et al., 2008 ; Wildavsky, 2010), les classements demeurent avant toute chose des guides et ne mesurent qu'une partie de la réalité. Les étudiants et même les enseignants-chercheurs ont la forte tendance à les interpréter comme s'ils mesuraient la qualité à tous les niveaux d'un établissement d'enseignement supérieur. Pourtant la situation est beaucoup plus complexe que les classements ne la représentent. Il faut bien comprendre que les indicateurs de performances et leur pondération sont choisis par les créateurs des classements et représentent en fait une définition subjective de la qualité aux yeux de ces classements (Marginson, 2007d). Ce n'est qu'une « tentative » pour identifier les sources probables de la qualité des institutions d'enseignement supérieur de façon "indirecte" et approximative puisqu'il n'existe aucune définition universelle (vraie en tout lieu et en tout temps) en ce qui concerne la qualité. Néanmoins, les classements redéfinissent ce qui est "un établissement de qualité": « As a result, over time rankings increasingly *become* reputation, rather than reputation being an independent indicator that rankings can use to assess changes in quality » (Bowman et Bastedo, 2011 :432).

Cette tendance de « faire » ce que les classements « mesurent » pourrait être associée au concept de double herméneutique de Giddens (1984). Ce phénomène de double herméneutique est comparable à une prophétie auto-réalisatrice ou au *halo effect* que nous avons décrit au chapitre III de notre thèse. Autrement dit, des « experts » structurent les classements afin qu'ils mesurent l'idée qu'ils se font de ce que devrait être un établissement d'enseignement supérieur de qualité et ces choix structurent les comportements des acteurs (établissements et enseignants-chercheurs) qui renforcent le pouvoir structurant des classements. C'est ce qu'entend Giddens (1984) par double herméneutique et ce que la construction sociale de la réalité a baptisé réification ou enactment (Hatch, 1997). Plus le classement international se basera sur des sondages d'opinion (comme le Times), plus la force du phénomène de double herméneutique sera puissante.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous aimerions revenir sur certains points qui ont attiré notre attention au cours de notre recherche. Ces « points » prennent souvent la forme de tensions dans le système de publication international sachant que dans tout système, selon Bourdieu, il y a des individus qui protègent le système (les dominants) tandis que d'autres voudraient le transformer (les dominés). Tous les champs partagent les mêmes caractéristiques, mais il est bien de s'arrêter sur les principales tensions qui animent ces diverses confrontations « voilées » par l'habitus et la lutte pour le capital spécifique de chaque champ.

À la fin du 19e siècle, la gestion s'enseignait, aux États-Unis, dans des écoles que l'on pouvait comparer à des conservatoires ou à des écoles de beaux-arts où des praticiens enseignaient à de futurs praticiens leur métier. La gestion était vue comme une connaissance pratique qui pouvait évoluer en dehors du réseau universitaire. Toutefois, dans un effort de dissocier le manager (cadre) professionnel de l'« épicier du coin », des dirigeants d'entreprise, d'anciens officiers et des universitaires décidèrent d'essayer de créer un programme qui préparerait les étudiants au monde des affaires (Khurana, 2007). Cette idée se défendait, notamment en arguant que les organisations devenaient de plus en plus importantes en taille et donc en nombre d'employés; cela nécessitait un personnel d'encadrement mieux formé et une élite capable de gérer ce nouveau type d'entreprise et de faire face à la concurrence internationale. Il fallut donc construire un programme d'études solide à l'image du droit et de la médecine. La création de facultés de gestion au sein des universités fut donc possible grâce à la volonté de professeurs et d'individus influents au sein du milieu des affaires.

Cependant, de vives réactions se firent entendre du côté des autres disciplines universitaires qui refusaient de voir se mêler « la science du profit » avec les sciences plus désintéressées. Ce fut donc tout d'abord un combat idéologique qui visait à légitimer la gestion comme un savoir suffisamment noble pour intégrer l'enceinte universitaire (Cheit, 1985). Au début du XXe siècle, la Harvard Business School défendait l'idée que la gestion universitaire devait préparer les étudiants en leur fournissant des outils de réflexion pour

mieux comprendre le monde qui les entourait : une réflexion sur l'économique, le politique et le rôle des entreprises dans le succès de l'économie américaine (Khurana, 2007). Ce qui permettrait d'éduquer des gestionnaires visionnaires qui bâtiraient l'économie de demain et de former des penseurs de l'action managériale. Bien sûr, la gestion devrait prouver aux autres disciplines universitaires qu'elle en était capable. Cette volonté de s'établir comme une science à part entière était motivée par les chercheurs qui souhaitaient renforcer les méthodologies scientifiques utilisées et produire des travaux de qualité. C'était donc une pression qui venait des autres disciplines qui considéraient la gestion comme un agglomérat de connaissances tirées des « vraies » disciplines, telles l'économie, la sociologie, la psychologie, le droit, etc. Bref, tout devait être tenté pour construire la légitimité de la discipline.

Comme nous l'avons vu, le coup d'envoi fut les conclusions partagées par deux rapports publiés en 1959 (rapport *The Ford Foundation* et de la *Carnegie Corporation*) qui stipulaient que depuis son arrivée à l'université, la gestion « américaine » n'avait pas réussi à se légitimer en tant que science. Elle devrait désormais jouer le même jeu que les autres disciplines universitaires par des revues spécialisées et un corps professoral qui se dédierait à l'enseignement et à la recherche. Il s'agissait de mettre sur pieds une recherche « scientifique » en respectant une méthodologie rigoureuse. Il fallait construire une communauté de chercheurs qui échangerait leurs idées dans des colloques et des revues scientifiques. C'est donc une gestion scientifique imaginée à la fin des années '50 aux États-Unis qui a permis de créer une communauté scientifique internationale en gestion. La Mecque de la gestion scientifique et pratique devenait les États-Unis (Durand et Dameron, 2011).

À travers l'histoire de la gestion, une des grandes questions qui divise encore les enseignants-chercheurs est l'importance ou non de construire une « gestion scientifique ». Évidemment, ce débat de « être ou ne pas être » une science anime les chercheurs depuis longtemps (Martinet, 2008 ; Hatchuel, 2008). « Croire ou non » que la gestion est une science peut être discutable. Toutefois, l'histoire des efforts de la gestion afin de devenir une science nous démontre que c'est une tension qui l'a toujours suivie. Depuis, le fait de « jouer le jeu » de la science a entrainé comme conséquence l'isolement progressif de la gestion académique par rapport à la gestion pratique. Notamment, la volonté des chercheurs de faire prévaloir la

rigueur souvent aux dépens de la pertinence des recherches pour les praticiens rend difficile le rapprochement du savoir développé dans les établissements d'enseignement supérieur avec les praticiens de la gestion. Les deux « univers » ont des priorités qui ne sont plus les mêmes. De plus, les chercheurs ont fondé leurs propres revues académiques qui demeurent très peu accessibles en dehors des bibliothèques universitaires. De leur côté, les praticiens ont leurs propres revues professionnelles. Cette situation augmente l'écart entre le savoir académique « publiable » et le savoir pertinent pour les praticiens (Durand et Dameron, 2011). Une minorité d'articles académiques sont « traduits » dans les revues professionnelles et plus rarement encore, des praticiens écrivent dans les revues académiques. Toutefois, comme nous l'avons vu par nos interviews, avant l'ère des classements internationaux, les enseignants-chercheurs en France et au Québec (et ailleurs dans le monde) publiaient dans différents types de supports : manuels, livres, revues professionnelles, revues académiques (comité de lecture), quotidiens, etc. qui permettaient de garder un lien direct avec les praticiens.

Depuis les deux rapports américains de 1959 (fondations Ford et Carnegie), un autre grand bouleversement accéléra le développement scientifique de la gestion et son isolement par rapport à la pratique, ce fut l'arrivée des classements internationaux des établissements d'enseignement. Par leur influence internationale, ils réécrivirent les règles du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion et des autres disciplines. Désormais, « jouer le jeu » n'était plus seulement produire de la connaissance scientifique, mais aussi publier exclusivement dans des « supports » scientifiques reconnus, c'est-à-dire dans des revues classées par les classements eux-mêmes, tel le Financial Times (ou une liste de revues du CNRS ou d'autres établissements d'enseignement). Il faut désormais publier dans des revues classées et si possible le faire en anglais. L'injonction pour le métier d'enseignant-chercheur devient surtout : *Publish « in English » or Perish* (Chanlat, 2013). La connaissance se transmettrait donc par une voie unique et une langue unique. Ce qui pose de sérieux problèmes à beaucoup, comme nous l'avons vu, notamment pour les enseignants-chercheurs plus âgés et ayant une forte culture en sciences sociales.

Un autre aspect important qui tend à éloigner la recherche scientifique de la pratique, c'est la temporalité. Les gestionnaires vivent dans l'action au quotidien et ont besoin de solutions rapides et adaptées à leur situation. Les enseignants-chercheurs produisent un savoir qui peut prendre jusqu'à 2 ou 3 ans entre le moment où l'idée germe dans la tête d'un

chercheur et sa publication dans une revue. Cette situation entraîne comme conséquence que le praticien n'a plus besoin du chercheur en gestion et fait appel à un consultant qui incarne les experts de la connaissance et de l'intervention dans les organisations. Courpasson et Guedri (2006, 2007) suggèrent de rapprocher les deux univers (recherche et pratique) en créant un service public de consultation offert aux entreprises par les enseignants-chercheurs. Toutefois, ce lien risque d'être très faible tant que le système d'évaluation des enseignants-chercheurs ne changera pas. Dans le cadre actuel où les publications sont directement liées à la progression dans la carrière d'un enseignant-chercheur, les services de consultations seront vus comme une autre tâche administrative à expédier en vitesse avant d'aller faire de la recherche. Dans ce sens, Dejours (2003) a raison d'affirmer que l'évaluation individuelle finit par détruire le collectif à moins d'inclure dans l'évaluation des aspects collectifs.

Le système de publication tend aussi à éloigner, comme nous l'avons vu, les chercheurs les plus productifs des étudiants, car on leur propose des décharges de cours et ils disparaissent parfois complètement de la salle de cours et de la communauté d'affaires. Ils deviennent donc des « stars » (vedettes) de la gestion académique, tout en étant inconnus des praticiens et des étudiants. Cette coupure entre deux univers parallèles qui se touchent de moins en moins est inquiétante et a été relevée dans cette recherche par de nombreux interviewés. Néanmoins, comme l'on a vu dans la typologie, certains types d'enseignants-chercheurs souhaitent changer la situation : les non-conformistes et les résistants. Ils souhaitent un rapprochement entre la pratique et la gestion académique. Ils défendent l'idée d'une recherche transversale en gestion afin de créer un nouveau système d'enseignement et de recherche doté d'un niveau supérieur de transférabilité.

Cependant, selon les résultats de nos tableaux croisés dynamiques, les non-conformistes et les résistants se situent majoritairement en fin de carrière, ce qui réduit peut-être leur potentiel de faire changer les choses. Dans le système actuel, ils sont considérés souvent comme des « dominés » (au sens donné par Bourdieu). Leur volonté de changement devient donc prévisible, ce qui réduit l'impact sur le système actuel, car dans tous les champs être un « dominé » signifie vouloir changer le système dominant et les règles du jeu. Au Québec, les non-conformistes se retrouvent dans les groupes d'âge se situant entre 45 et 60 ans et en France entre 51 et 65 ans. Les non-conformistes ne représentent plus la nouvelle génération. De plus, dans notre échantillon ce sont exclusivement des hommes (sexe

masculin) qui représentent ce type. Par conséquent, malgré leur volonté de « changer les choses » et de rééquilibrer la pratique et la théorie scientifique, il est peu probable qu'ils représentent l'avenir de la recherche en gestion. À moins qu'ils n'occupent des positions centrales dans l'établissement des règles et qu'ils l'utilisent pour les amender ou les modifier. Ce qu'on semble avoir observé récemment en France lors du nouveau classement des revues par la FNEGE (Chanlat, 2013). Les résistants, qui semblent aussi se concentrer chez les enseignants-chercheurs âgés entre 46 ans et 55 ans pour le Québec et âgés de plus de 46 ans pour la France peuvent également occuper de telles positions. Une différence intéressante que nos tableaux croisés dynamiques nous ont permis de faire ressortir, c'est que la majorité des résistants au Québec sont des femmes (12,5%) vs 4,55% pour les hommes tandis qu'en France c'est l'inverse (21,74% pour les hommes et 13,04% pour les femmes) qui prévaut. L'analyse de cette distinction de genre devrait être approfondie.

En fait, selon nous, le type d'enseignants-chercheurs qui ont le pouvoir de changer les choses, sont les ambivalents qui possèdent l'énergie participative d'un convaincu avec l'esprit d'un résistant. Autrement dit, ce sont des gens qui vivent une dissonance cognitive permanente – une tension interne – comparable à ce qui se produit dans le système de publication entre les croyants et les non-croyants. Cette dissonance cognitive aspire naturellement à un état d'équilibre, à un retour de l'homéostasie « psychique ». Les ambivalents affirment une volonté de rigueur scientifique par leur participation au système de publication. Néanmoins, comme nous l'avons vu, ils démontrent aussi une insatisfaction par rapport au système actuel. Les ambivalents participent sans « croire » au système de publication. Dans notre échantillon, les ambivalents sont majoritairement de jeunes enseignants-chercheurs. Par exemple, en France, les ambivalents représentent 60% du groupe d'âge 26 à 30 ans et 42,82% du groupe d'âge 41 à 45 ans. Au Québec, il est plus difficile de tirer une conclusion sur les ambivalents même si on voit une légère tendance vers les groupes d'âges plus jeunes. Toutefois, la psychologie compliquée qui est à la base de ce type nous permet de le considérer comme l'incarnation de l'enseignant-chercheur de demain. Ils se rapprochent des résistants et il est probable que, tout comme les résistants et les non-conformistes, ils souhaitent un retour à la transversalité entre la recherche et la pratique, mais aussi entre les recherches. La transversalité en recherche trouverait ainsi un écho beaucoup plus fort dans la pratique puisque pour un gestionnaire son quotidien se passe constamment dans la transversalité naturelle de la pratique où toutes les disciplines s'entremêlent

(sociologie, psychologie, économie, politique, biologie, chimie, physique, etc.) (Chanlat, 1990; 1998). Ainsi, les ambivalents par leur attitude et leurs actions font le pont entre le métier du passé et du présent et nous conduirons vers celui du futur.

Une autre conséquence du système actuel est la technocratisation de la recherche ou la bureaucratisation internationale de la recherche qui transforme l'acte de création de connaissance en production standardisée et formatée (revues classées en anglais). Si cette standardisation de la recherche a augmenté la rigueur méthodologique, elle a fait perdre une certaine recherche en créativité et en innovations puisque, comme nous l'avons vu, les revues classées ne veulent pas être déclassées; donc elles se spécialisent dans leur *success-story* passée et dans leur ligne éditoriale qui leur a permis de se distinguer dans les classements de revues (Wilmott, 2011 ; Gendron, 2008). Comme notre enquête le montre, les chercheurs de tous les types constatent cette rigidité et adaptent leurs travaux de recherche dans le but d'augmenter leurs chances d'être publiés. Cette rigidité semble aussi avoir entrainé un comportement opportuniste consistant à diviser les résultats d'une recherche en plusieurs articles afin de maximiser les bénéfices en capital scientifique d'où le paradoxe qui consiste à diviser la connaissance pour multiplier le capital scientifique d'un chercheur. Évidemment, cette division artificielle des résultats d'une recherche aggrave le problème des revues classées qui se voient inondées de manuscrits à réviser. Ce comportement est encouragé par l'établissement via son système de publication inspiré des indicateurs des classements internationaux.

Dans le cadre de cette concurrence internationale entre les établissements, ce sont les « évaluateurs » comme les classements des établissements qui décident et définissent en définitive les caractéristiques d'un établissement de qualité. Pour ce faire, ils établissent des indicateurs qui leur paraissent les plus susceptibles de déterminer la qualité d'un établissement, notamment en permettant de les comparer entre eux. Par ces indicateurs, les classements ont donc un immense pouvoir structurant dans le champ de l'enseignement et la recherche en gestion. Cette pression du modèle international que véhiculent les classements crée nécessairement une tension avec le modèle local d'un établissement d'enseignement. L'administration d'une institution devra déterminer jusqu'à quel point elle embrassera le modèle international et donc mettra de côté ses caractéristiques « locales ». Il y a donc une grande force d'inertie qui pousse les établissements vers l'uniformisation, vers le modèle

international véhiculé par les classements et leurs indicateurs. Parallèlement à la concurrence internationale, les institutions d'enseignement doivent tout de même assurer des enseignements de qualité à un public majoritairement local. Il y a donc une réalité internationale et une réalité « locale » qui s'entrechoquent créant quasiment un dédoublement de la « personnalité » de l'institution. De plus, comme les indicateurs des classements des établissements se basent en partie sur la productivité en recherche, cela finit tôt ou tard par se répercuter sur le type de recherches publiées dans les revues classées parfois par les classements eux-mêmes (ex. la liste du Financial Times).

Les établissements d'enseignement et les enseignants-chercheurs s'inscrivent donc dans un système cadré par les classements des établissements d'enseignement et des classements de revues. Agissant à titre de garants de la qualité, les accréditations viennent aider les institutions afin de mieux performer dans ces classements et participent avec l'institution à l'élaboration d'une stratégie afin d'atteindre les objectifs en fonction des ressources et des caractéristiques de chaque établissement (Nioche, 2007 ; Crêt. 2011 ; Mottis et Thévenet, 2007). Ces objectifs qui sous-tendent la stratégie institutionnelle se transforment en injonctions institutionnelles sous le couvert des systèmes d'évaluation et des systèmes de primes qui encouragent certains comportements, tel le fait de publier dans une revue classée par rapport à publier un livre. Autrement dit, comme on l'a vu dans le chapitre 5, les établissements utilisent leur système d'évaluation afin d'aligner les comportements des enseignants-chercheurs sur leurs objectifs institutionnels. De cette façon, tous les enseignants-chercheurs se trouvent mobilisés dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Un processus qui se voit renforcé et justifié par la volonté d'un établissement à se faire accréditer ou à conserver son accréditation.

L'accréditation devient donc un outil utilisé par les directions dans le but de justifier leurs décisions et leurs injonctions institutionnelles. Toutefois, l'un des pièges de l'accréditation se situe non pas dans les efforts pour l'acquérir, mais dans les possibilités de la perdre. Par conséquent, une fois qu'un établissement est accrédité, il se doit à tout prix de la garder au risque de voir sa réputation en souffrir et éventuellement conduire à des remises en question de certains partenariats à l'étranger. Ceux-ci se font souvent entre établissements accrédités. Autrement dit, il est pratiquement impensable d'arrêter de payer pour cette accréditation qui coûte très cher sans risquer de voir sa réputation en pâtir. Obtenir une

accréditation crée une énorme pression à la conserver. Idéalement, il devrait exister une manière de sortir de ce système d'accréditation sans que cela affecte l'image d'une institution. Pour l'instant, ce n'est pas le cas.

Un grand danger dans le système de publication actuel est également la fragilisation de la « pensée ». Les chercheurs sont encouragés à diviser en petits « morceaux » publiables leurs recherches en fonction des revues visées. Comme nous l'avons vu, ces dernières ne peuvent prendre trop de risque à publier des travaux trop innovants (par la méthodologie et/ou la thématique de recherche); pour avoir une chance d'être publiés, les enseignants-chercheurs devront adapter leurs recherches. De la même façon, cette standardisation de la « fabrication des articles » rend de plus en plus l'auteur anonyme. Chaque thématique se trouve à avoir une multitude de chercheurs pouvant parallèlement publier sur différentes thématiques « à la mode » et adaptées aux revues bien classées. Ces auteurs publieront sans chercher à construire une unité de pensée – une œuvre – comme les penseurs tels Bourdieu, Morin, Sartre, Giddens, Foucault, Habermas, etc. ou comme d'autres chercheurs en gestion ont pu aussi le faire : « le savoir est produit non pour être articulé et pensé, mais pour être capitalisé et utilisé de façon anonyme » (Morin, 1977 : 32). À notre avis, il s'agit d'un coût important pour la société de perdre la richesse de la pensée.

Dans le système actuel, écrire des livres n'est plus autant rentable en termes de « capital scientifique », pouvant même devenir un frein pour la carrière (Durand et Dameron, 2011 ; Eraly, 2011). L'université qui a historiquement été le lieu où les intellectuels pouvaient exercer leur passion pour l'écriture et le partage de leurs connaissances devient un endroit où les enseignants-chercheurs sont quasiment devenus des « outils » pour l'institution dans le but d'augmenter sa position dans les classements. De leur côté, nous l'avons vu, les enseignants-chercheurs utilisent les articles publiés dans les revues académiques comme des outils pour progresser dans leur carrière. C'est donc un système à la fois habilitant et contraignant pour les acteurs. On peut constater que le système a réussi à aligner les objectifs des institutions avec ceux des enseignants-chercheurs grâce aux articles publiés dans les revues classées par le FT ou le CNRS (ou toute autre institution reconnue). En résumé, l'établissement souhaite que ses enseignants-chercheurs publient pour « progresser » dans les classements et les enseignants-chercheurs veulent publier pour faire « progresser » la

connaissance et « progresser » dans la carrière. Une réputation partagée entre l'établissement et les enseignants-chercheurs.

Le développement de la connaissance semble passer au second plan, mais peut-être n'est-ce qu'une impression. Cela peut se constater dans l'habitude des chercheurs de mentionner le nombre de publications en processus de « fabrication » et les revues visées plutôt que de parler du contenu de ces articles. De plus, cette division de la connaissance en milliers d'articles va diminuer les chances pour les chercheurs de développer une réelle vision globale de l'entreprise. Si ces mêmes enseignants-chercheurs doivent enseigner des problématiques de gestion larges et près de la pratique à des étudiants de différents niveaux, leurs recherches pour nombre d'entre eux, en revanche, les obligent à s'éloigner de plus en plus de ce qu'ils doivent enseigner, créant inévitablement des tensions entre l'enseignement et la recherche. Sans parler de la valeur de l'enseignement et des tâches administratives dans l'évolution de la carrière qui comptent beaucoup moins que la recherche, même si, avec les accréditations, l'enseignement semble reprendre de l'importance. Les tâches administratives sont les grandes oubliées dans le triptyque du métier d'enseignant-chercheur. Leur portée « très » locale est à contresens de la carrière internationale mise de l'avant par le système actuel. Aujourd'hui, les enseignants-chercheurs doivent investir le maximum de temps dans la recherche et publier dans les revues anglo-saxonnes les mieux classées, ce qui évidemment n'empêche pas les institutions d'avoir besoin de personne pour s'occuper des tâches administratives.

De plus les enseignants-chercheurs recrutés sont de plus en plus des « chercheurs » puisque, comme nous l'avons mentionné, dès le master recherche, les étudiants connaissent l'injonction internationale et internalisée par les institutions « Publish or Perish »; ce qui a tôt fait de décourager des étudiants intéressés par la recherche « hors normes ». Le modèle international et son message principal ont tendance à créer une uniformisation dans les politiques d'embauche des institutions. Elles vont chercher à dénicher les convaincus qui s'investissent dans la recherche. Il y aura toujours des ambivalents et des résignés ainsi que des mobiles sans-attache, mais actuellement, le type d'enseignant-chercheur le plus « payant » pour une institution demeure le convaincu qui publie beaucoup. De plus, généralement, il performe bien en classe tout en étant capable de participer (au moins un peu) aux diverses tâches administratives puisqu'il tend à être fidèle à son institution.

Dans cette thèse, nous avons cherché à mieux comprendre l'évolution du métier d'enseignant-chercheur en gestion, en tenant compte du rôle de plus en plus important que jouent le système de publication international, les classements internationaux, les classements de revue et les accréditations dont les injonctions s'imposent de plus en plus. Nous nous sommes efforcés d'approfondir le mode d'adaptation des enseignants-chercheurs à ce nouvel environnement international, ce qui nous a permis de construire la typologie avec ses huit types. Chaque type représente une stratégie d'adaptation utilisée par les enseignants-chercheurs en réaction au contexte. Cette stratégie d'adaptation est aussi influencée par les injonctions institutionnelles qu'incarne le système d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en gestion. Pour les établissements d'enseignement, le système d'évaluation représente leur stratégie d'adaptation par rapport à la concurrence internationale.

Nous avons aussi constaté qu'il existait diverses tensions à l'intérieur des sciences de la gestion, tant au niveau de la littérature consultée que des propos recueillis auprès des enseignants-chercheurs :

1. La tension entre la connaissance scientifique et la connaissance pratique qui peut amener certaines disciplines à remettre en cause le statut scientifique de la gestion,

2. La tension entre l'enseignement et la recherche en gestion qui s'accentue par des recherches « pointues » et souvent éloignées des intérêts des étudiants et de leurs besoins,

3. La tension entre le modèle international et le modèle local, notamment en matière de langue,

4. La tension entre la diversité et l'uniformisation d'un modèle d'enseignement et de recherche.

Les classements et le choix de certains indicateurs ont renforcé ces tensions au point que parfois les établissements préfèrent simplement mettre de côté leur modèle local pour le remplacer par le modèle défendu par les classements afin d'améliorer leur position. Les accréditations ont aussi participé à cette « uniformisation » même si on constate aujourd'hui qu'elles sont en train de redonner de l'importance à l'aspect « local » des établissements en

suggérant un équilibre entre l'international et le local adapté à la situation particulière des établissements.

Les conséquences de tous ces dispositifs sur le monde de l'enseignement et de la gestion se répercutent sur les trois rôles principaux des enseignants-chercheurs : la recherche, l'enseignement et les tâches administratives. Au niveau de la recherche, nous avons vu que le format des revues scientifiques à comité de lecture est devenu le « standard » et cela aux dépens des livres, des manuels et des revues professionnelles. La production de la connaissance tend fortement à s'exprimer en langue anglaise, ce qui diminue l'importance des revues publiées en d'autres langues, notamment en français. Ce phénomène semble toutefois provoquer des réactions; ce qui peut amener des modifications dans les classements dans notre univers francophone et français, comme l'établissement du dernier classant des revues par la FNEGE tend à le montrer ou encore comme la commission FNEGE sur la prise en compte des ouvrages l'illustre (Chanlat, 2013).

On a vu aussi que l'existence des classements de revue créait une standardisation dans les types de recherche acceptés par ces revues classées. L'originalité dans le choix de la thématique ou de la méthodologie cède la place à un modèle standardisé du format de recherche de la revue à comité de lecture. C'est donc l'image sociale du chercheur qui est en train de se transformer suite à ces nouvelles injonctions institutionnelles et internationales. Au niveau de l'enseignement, les principaux changements sont la langue de l'enseignement qui tend de plus en plus vers l'anglais, ce qui influencera souvent le recrutement de nouveaux enseignants-chercheurs. Finalement, pour les tâches administratives, ce sont elles qui sont les mal-aimées de cette internationalisation et les moins reconnues dans l'évaluation. En fait le principal obstacle à l'équilibre du système d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur, c'est l'importance accordée à la recherche qui lie la réputation personnelle, la réputation institutionnelle, les classements des revues, les classements internationaux et les accréditations. Tout s'imbrique dans un système où l'enseignement et les tâches administratives ne peuvent être « pris » en compte internationalement.

Avant de passer aux différents apports de la thèse, il nous apparaît important de rappeler que chaque système possède ses avantages et ses faiblesses ; ses dominants et ses

dominés ; ses éléments habilitants et contraignants. C'est le rôle des enseignants-chercheurs d'établir ce qu'ils souhaitent comme système. Les dirigeants des institutions devront choisir leur formule institutionnelle entre l'uniformisation et la diversification. Les enseignants-chercheurs en gestion forment presque le quart de tous les étudiants dans l'enseignement supérieur (AACSB, 2011 ; Spender, 2008), ce sont peut-être eux qui ont le pouvoir de changer les choses dans un sens comme dans l'autre. Le corps professoral peut encore nous surprendre, il suffit de regarder 30 ans en arrière et d'essayer d'imaginer ce que les enseignants-chercheurs dans 30 ans diront du métier et du système actuels pour constater que tout peut encore arriver !

Les contributions théoriques de la thèse

Une des principales contributions théoriques de notre thèse qui nous apparait importante est de considérer que certains acteurs participant à un système peuvent le faire sans y croire, c'est-à-dire sans adhérer au modèle. Nous pensons aux ambivalents et aux résignés qui sont nombreux dans notre échantillon. Bourdieu parle des dominants et dominés en insistant sur le fait que les dominants vont chercher à maintenir le système en place et les dominés tenteront de le renverser. Dans notre typologie, les dominants (du point de vue de Bourdieu) seraient les convaincus et les mobiles sans attache qui « croient » au système en plus d'y participer. Tandis que les dominés sont ceux qui ne croient pas au système de publication et chercheraient à changer le système. Dans notre typologie, ils sont représentés par les résistants et les non-conformistes et seraient les « dominés » au sens de Bourdieu. Toutefois, Bourdieu et Giddens, dans leur théorie respective, n'ont pas traité du cas des gens qui embrassent un système sans y croire. L'élément de croyance ou d'adhésion nous semble important pour distinguer les dominants (qui cherchent à maintenir le système tel qu'il est) et les dominés (qui cherchent à le changer). Les ambivalents et les résignés de notre typologie ne réagissent pas comme les dominés puisqu'ils se plient au système sans chercher à le modifier, tout en ne défendant pas le système par leur croyance. Toutefois, comme on l'a vu, les ambivalents et les résignés participent tout de même au système et finissent par le renforcer. Ce sont donc des dominants « dominés » puisqu'ils ne partagent pas toutes les caractéristiques des dominants.

Dans le système de publication international, les enseignants-chercheurs qui réussissent à accumuler du capital scientifique sont ceux qui participent au système indépendamment de leur croyance en celui-ci et/ou de leur degré d'adhésion. Par exemple, un convaincu (croyant) et un ambivalent (non-croyant), même s'ils sont très différents accumulent du capital scientifique en participant au système de publication, c'est-à-dire en publiant. Il est aussi intéressant de constater que les administrateurs et dans une moindre mesure les pédagogues, malgré le fait d'être croyants, ne sont pas considérés comme « dominants » et obtiennent peu ou parfois pas du tout de capital scientifique. Ceci s'explique parce qu'ils ne participent pas (ou très peu) au système de publication. Il y a donc une distinction importante à faire entre l'action (participer au système de publication international) et la pensée (croire au système de publication), entre la participation et la croyance dans le système de publication en vigueur.

Toutefois, nous pouvons nous demander si un système peut se contenter de gens qui participent sans y croire. Il nous semble que cela devrait le fragiliser et l'affaiblir jusqu'au moment de son écroulement. Un système via la force de conviction de ses croyants se forge dans l'action, ce sont donc, comme Bourdieu l'expliquait les « dominants » qui sont la force de frappe et les défenseurs du système en place. Peut-être que chaque système existe grâce aux contradictions qui l'habitent et que sa vitalité perdure tant qu'il y a une sorte d'équilibre entre les « + » et les « - », entre les croyants et les non-croyants et entre les participants et les non-participants.

Les données recueillies auprès de nos enseignants chercheurs des deux côtés de l'Atlantique montrent que le système d'acteurs est loin d'être homogène, et que des marges de manoeuvre existent si les acteurs sont prêts à les utiliser. Si certains paraissent dominés, dans notre univers linguistique, il reste que beaucoup demeurent distants à l'égard du système, notamment en France. C'est un constat qui n'est pas inintéressant pour développer des formes d'autonomie dans notre champ francophone (Chanlat, 2013).

Les contributions pratiques de la thèse

Les contributions pratiques de notre thèse sont surtout au niveau de la typologie et des schémas représentant le lien entre les acteurs, le système de publication et les classements internationaux qui sont finalement à la base de la concurrence entre les établissements d'enseignement. Cette pression des classements a aussi agi sur les types d'enseignants-chercheurs embauchés. Il faut comprendre que rapidement les doctorants apprennent que publier devient central pour leur « survie » dans le métier et que leur réputation se construira proportionnellement à la « qualité » des revues où ils réussiront à publier. Le système tel qu'il est actuellement encourage tous les enseignants-chercheurs qui y participent – croyants ou non-croyants – à publier dans les revues classées. Ces publications deviennent une forme de capital scientifique qui aidera les enseignants-chercheurs à progresser dans la carrière puisque les critères d'évaluation sont liés au système de publication ainsi qu'aux indicateurs des classements internationaux et des accréditations.

Notre typologie permet de mieux connaître et comprendre les stratégies d'adaptation qu'utilisent les enseignants-chercheurs face à l'environnement international, aux classements internationaux et au système de publication. Ainsi, nous avons voulu compléter la littérature en gestion, en offrant une recherche qui liait l'acteur, les classements et le système de publication avec l'influence des accréditations. Certaines études se concentrent sur les classements (Shin et Toutkoushian, 2011; Wildavsky, 2010 ; Salmi, 2009 ; Marginson et Wende, 2007 ; Ramirez, 2006 ; Shin et Toutkoushian, 2011 ; Hazelkorn, 2007a, 2009 , 2007b ; Marginson, 2007d ; Javalgi et al., 2009), d'autres sur les accréditations (Kemenade, Hardjono et de Vries, 2011 ; Nioche, 2007 ; Crêt, 2007, 2011 ; Mottis et Thévenet, 2007 ; Urgel, 2007), ou encore sur le système de publication (Miller, Taylor et Bedian, 2011 ; Kelly et Murnane, 2005 ; Khurana, 2007 ; Gingras, 2003 ; 2008 ; Berry, 2009 ; Staw, 1995 ; Frost et Taylor, 1995), les listes de revue (Wilmott, 2011 ; Gendron, 2008) sans chercher à toujours les intégrer ensemble. D'autres études sont beaucoup plus complètes, en intégrant les classements, les accréditations et le système de publication (Durand et Dameron, 2011, 2008). Généralement, lorsque l'on pose un regard plus macro en intégrant les classements internationaux, les classements des revues et les accréditations, on oublie souvent les individus.

Le fait de faire une recherche qui a mis au coeur les enseignants chercheurs dans une perspective comparée est donc original. Elle a permis de rendre compte du vécu des enseignants-chercheurs à travers leurs propos et de montrer, comme nous l'avons fait, que ce vécu était hétérogène. La construction de notre typologie, décrivant les stratégies d'adaptation des enseignants-chercheurs à ces nouvelles injonctions institutionnelles, nous permet d'améliorer la compréhension de l'influence exercée par les classements, les accréditations et le système de publication sur l'évolution du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion, mais aussi sur les acteurs, ce que Giddens appelle la dualité du structurel.

De plus, notre thèse porte un regard différent sur la pression à la publication généralement « isolée », et jugée positivement ou négativement par les auteurs (Eraly, 2011 ; Miller, Taylor et Bedian, 2011 ; Kelly et Murnane, 2005 ; Gingras, 2003; 2008 ; Berry, 2009). À notre connaissance, aucune étude n'avait été faite par rapport à la manière dont les enseignants-chercheurs s'adaptent à ce nouveau « modèle » de métier d'enseignant-chercheur « publiant » dans les revues à comité de lecture. Notre thèse a entre autres servi à identifier ces réactions, ces types d'enseignants-chercheurs, notamment en voyant la pression à la publication comme un système où les acteurs devaient s'adapter pour « survivre » ou à lutter pour le changer.

Dans cette thèse, nous avons vu qu'il existait huit « types » d'enseignants-chercheurs incarnés chacun par des stratégies d'adaptation spécifiques par rapport au système de publication. Évidemment, si le système continue à persister et que les classements sont maintenus en l'état, il nous semble que cela risque de diminuer la diversité ou plus précisément la représentativité de chaque type en termes de pourcentage.

Nos entretiens ont été faits auprès d'enseignants-chercheurs de différents groupes d'âge. En sachant qu'il y a à peine 15 ans (avant les classements internationaux), les établissements n'accordaient pas une place aussi centrale aux publications dans des revues à comité de lecture, notamment anglo-saxonnes, les changements dont nous avons parlé se sont produits très rapidement. Il a créé des « gagnants » (dominants), mais aussi des perdants (dominés). Il n'est pas étonnant que cette transformation brusque du système d'évaluation et

des injonctions institutionnelles ait provoqué une résistance de la part notamment des résistants et des non-conformistes; ceux-ci ou celles-ci étaient plus susceptibles d'apparaitre au sein des enseignants-chercheurs déjà en poste lors de ce changement.

Le fait de rappeler et d'encourager les publications dans les revues scientifiques dès la thèse diminue peut-être désormais les chances de voir des « résistants » ou des « non-conformistes », mais aussi des administrateurs et des pédagogues. En fait, si toute personne ne participant pas au système de publication peut se voir en quelque sorte mise de côté, stigmatisée, voire rejetée par le métier, il reste que notre typologie a révélé la présence d'ambivalents et de résignés qui ont le potentiel à moyen et à long terme de devenir des résistants ou des non-conformistes ou au contraire, devenir des convaincus ou des administrateurs. En fait, tous les enseignants-chercheurs ont le potentiel de changer de type au cours de leur carrière. Certains convaincus pourraient même devenir des résistants. Il serait d'ailleurs très intéressant de chercher à mieux comprendre cette évolution en faisant une étude longitudinale auprès des enseignants-chercheurs en gestion.

Toutefois, il serait logique de voir une progression des convaincus et des mobiles sans-attache chez les jeunes enseignants-chercheurs puisque, très tôt dans leur formation doctorale et en maitrise (master 2 recherche), les étudiants sont initiés à l'importance de publier, ce qui devrait influencer leur stratégie d'adaptation au système de publication. Cet avertissement « social » sert à la fois à mieux intégrer les doctorants (futurs enseignants-chercheurs), tout en jouant un rôle de filtre dissuasif afin d'éviter d'attirer dans le métier des doctorants qui ne voudraient pas « jouer le jeu » et respecter ses règles.

Dans le système actuel, un jeune résistant n'a tout simplement pas la chance d'intégrer un établissement d'enseignement supérieur puisque ceux-ci basent leurs critères d'embauche sur les publications (et le potentiel de publications) d'un candidat et parfois sur son expérience en enseignement à moins que cet établissement soit composé de résistants ou de collègues ouverts à une diversité de profils. À moyen terme, si cette situation perdure, elle risque de diminuer la diversité du corps professoral en termes de « typologie », c'est-à-dire en termes de stratégie d'adaptation individuelle par rapport au système de publication. Il faut comprendre que la majorité des résistants et des non-conformistes sont des gens qui ont été embauchés sur d'autres critères puisque les publications dans les revues classées « anglo-

saxonnes » ont réellement pris de l'importance qu'avec l'arrivée des classements internationaux ainsi qu'avec la volonté de la gestion de se construire comme une science en suivant le modèle des disciplines plus anciennes comme l'économie et la sociologie. Toutefois, il n'est pas impossible que certains convaincus évoluent vers d'autres types croyants ou non-croyants.

Le profil des enseignants-chercheurs recrutés a donc changé non pas parce que les gens ont changé, mais parce que les conditions de travail se sont transformées. Ceux qui ont changé ne sont pas ceux qui étaient dans l'organisation au moment du changement, mais surtout ce sont les types d'enseignants-chercheurs que les établissements embauchent désormais selon des critères précis pour répondre à ces changements. Le profil des enseignants-chercheurs combinés aux injonctions institutionnelles qui se déploient dans le système d'évaluation permet à l'établissement d'améliorer sa position dans les classements. De plus, il n'est pas impossible que le système de publication international liant les acteurs et les classements internationaux se transforme avec le temps modifiant ainsi la stratégie d'adaptation et donc la distribution des types d'enseignants-chercheurs. Tout est dynamique. Il suffit de regarder 30 ans en arrière et de se dire qu'il est possible que dans 30 ans on puisse constater autant de différences « qualitatives » dans le métier et dans le type de stratégie d'adaptation qu'aujourd'hui.

Comme on l'a vu, dans le métier d'enseignant-chercheur, il y a trois principales tâches : la recherche, l'enseignement et les tâches administratives. Un établissement d'enseignement a besoin des trois pour bien fonctionner. Néanmoins, les tâches administratives sont certainement les plus coûteuses pour un enseignant-chercheur, car elles participent très peu, dans le système actuel, à la progression de sa carrière. Surtout si l'enseignant-chercheur souhaite une carrière scientifique (tendance très forte chez les convaincus et les mobiles sans-attache). Hormis les publications, les autres dimensions du métier ne permettent pas d'accumuler du capital scientifique. Idéalement, il faudrait que les établissements d'enseignement réussissent à valoriser les tâches administratives afin de compenser leur faible apport de capital scientifique. Les accréditations ont aidé à revaloriser l'enseignement. Peut-être qu'une piste à suivre serait de créer un critère de productivité administrative. Toutefois, notre recherche a porté davantage son attention sur l'absence quasi complète d'évaluation dans les universités françaises au niveau des tâches administratives, et

parfois aussi de l'enseignement. Mais, comme nous l'avons vu, avoir des enseignants-chercheurs uniquement publiants ne suffit pas au bon fonctionnement de l'établissement.

Notre typologie peut aider les dirigeants d'institution d'enseignement à se demander quelle devrait être la proportion idéale pour chaque type dans leur établissement, sachant qu'embaucher uniquement des convaincus ne serait pas nécessairement la meilleure décision à moyen et long terme, car il faut aussi des administrateurs, et idéalement, des enseignants-chercheurs ayant d'autres priorités que le « capital scientifique » pour assurer le bon fonctionnement de l'institution. Or, le fait de privilégier les « convaincus » lors de l'embauche pourrait faire en sorte que de moins en moins d'enseignants-chercheurs aient beaucoup d'expérience de travail dans les entreprises. Dans notre échantillon, nous avons près de la moitié des enseignants-chercheurs qui ont une telle expérience. Toutefois, nous ne savons pas dans quel contexte ils ont travaillé : stages, postes temporaires, postes permanents (temps plein/temps partiel), etc. ni combien de temps, ils ont travaillé. Cependant, si les établissements d'enseignement privilégient l'embauche de convaincus, il nous semble raisonnable d'affirmer qu'il y aura de moins en moins d'enseignants-chercheurs qui auront travaillé dans une entreprise plus de 2 ans, sauf dans le cas d'une réorientation professionnelle. Cette situation peut s'expliquer par le fait, que les publications deviennent le cœur du métier, et qu'il n'est pas nécessaire d'avoir travaillé en entreprise pour écrire des articles dans les revues classées. Ce sont deux métiers très différents, mais qui devraient éviter d'évoluer séparément.

Paradoxalement, dans le système actuel, imposer aux enseignants-chercheurs d'aller travailler au moins 2 ans en entreprise une fois leur doctorat terminé serait vu, comme une « perte de temps », puisque le capital scientifique se fonde uniquement sur les articles dans les revues classées. Cependant, la gestion n'est pas comme la philosophie ou l'histoire qui se développent en grande partie dans les « livres » ou dans le monde des idées. La gestion a un certain « devoir moral » vis-à-vis de la société de créer un savoir en lien avec le « réel », et non uniquement des idées théoriques sans portée pratique. La tendance à vouloir s'orienter vers le modèle des sciences pures qu'ont adopté les revues scientifiques depuis longtemps risque d'éloigner la gestion « académique » de la gestion « pratique ». Cette coupure, selon les enseignants-chercheurs, peut être vue comme une perte ou « une distance bénéfique », mais il serait intéressant de demander aux « praticiens » de la gestion ce qu'ils pensent des

nouvelles idées développées dans les revues académiques. Une distance trop grande entre la recherche et la pratique risque de briser l'élan et l'intérêt des entreprises à investir dans la recherche « fondamentale ». Il nous apparait important que le corps des enseignants-chercheurs en gestion soit vu autrement que des enseignants et des « chercheurs déconnectés » de la pratique, dont la première mission sociale serait de former de futurs praticiens, et que la recherche soit jugée comme une dépense superflue par la société (gouvernements, praticiens de la gestion, étudiants et contribuables). Cela revient à une question d'économie de base, voire de comptabilité, qui consiste à se demander si les retombées de la recherche « en gestion » dépassent ses coûts. Mais, comment chiffrer tout cela, c'est une question qui est encore loin d'être tranchée !

Comme nous l'avons vu au chapitre 5 de la thèse, le fait qu'un enseignant-chercheur s'implique plus que ses collègues dans ses cours (ex. : création d'un cours) et les tâches administratives n'améliore pratiquement pas sa « progression » dans la carrière ; aux dires de certains enseignants-chercheurs interviewés, s'investir dans le collectif tend même à nuire à la carrière individuelle. Ainsi, si tous les enseignants-chercheurs ne pensaient qu'à leur statut dans la profession, les établissements d'enseignement supérieur auraient beaucoup de difficultés puisque les tâches administratives et les cours en pâtiraient. Alors pourquoi les enseignants continuent à s'investir malgré tout dans les cours et la gestion administrative, nous avons expliqué le comportement « non-opportuniste » de ces enseignants-chercheurs par l'éthos professoral, c'est-à-dire par une éthique personnelle qui vise à préserver le collectif et à « s'investir » pour servir l'intérêt général (Chanlat, 2002). Ainsi, les enseignants-chercheurs s'impliquant dans toutes les dimensions du métier d'enseignant-chercheur le font parce qu'ils y croient. Il y a donc certainement plus de don de soi de la part de l'enseignant-chercheur que de reconnaissance de la part de l'institution ou des collègues (Alter, 2011). Mais une chose est certaine, pour utiliser l'expression d'Eraly (2011 : 31), il y a un « déficit de reconnaissance » de la part de l'institution vis-à-vis de l'implication des enseignants-chercheurs. Si le système d'évaluation actuel encourage les comportements individualistes au détriment du collectif, ceci peut néanmoins varier selon la culture des institutions concernées et des pays.

Malgré les lacunes du système d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur de gestion, souvent basés sur les indicateurs des classements et des accréditations, les enseignants-chercheurs vont donc chercher à corriger le système en en faisant plus qu'on

leur demande, par devoir d'où l'idée d'éthos professoral. Cet éthos n'est mentionné dans aucune étude même dans celle qui traient du métier directement (Courpasson et Guedri, 2007, 2006 ; Mottis et Thévenet, 2007). Courpasson et Guedri (2006 ; 2007) utilisent le terme éthos pour distinguer trois types d'enseignants-chercheurs en fonction de leur valeur soit les académiques (guidés par l'importance accordée à la science), les experts-activistes (guidés par l'importance accordée à la pratique et la pertinence) et un éthos hybride (un profil variant entre l'académique et l'expert-activiste). Dans notre cas, l'éthos professoral est davantage lié à la volonté des enseignants-chercheurs de bien faire le travail, même si cela ne leur apporte pas de capital scientifique. Évidemment, les administrateurs s'investiront plus que les convaincus ou les autres profils, toutefois, les enseignants-chercheurs semblent partager cette valeur du « travail bien fait ».

Cette situation défie la pure logique économique qui explique que les gens se bornent à faire ce qui les avantage personnellement. Ainsi, on constate que les enseignants-chercheurs sont intéressés à prendre la responsabilité de programmes ou de départements et de bien faire leurs cours. Il est vrai qu'il y a souvent des récompenses monétaires pour les enseignants-chercheurs qui occupent d'importantes charges administratives, mais cela ne compensera jamais le manque de publications pour la carrière d'un individu et sa notoriété au niveau national et international. C'est comme si, malgré tout, les enseignants-chercheurs recherchaient de façon naturelle une forme de diversité dans leur travail ou au moins la possibilité de choisir et de mélanger les différentes dimensions du métier. Le lien avec les étudiants étant souvent un des éléments clés de cet engagement.

Limites de la thèse

Dans tout projet de recherche, le chercheur doit faire des choix de méthodologie, de technique d'échantillonnage, etc. Ces choix ont tous leurs limites. Par exemple, dans notre recherche nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative en utilisant l'entrevue comme outil de collecte de données. L'entrevue a l'avantage de nous permettre d'interagir avec les sujets dans une étude. Par exemple, dans le cas d'une réponse qui n'est pas claire aux premiers abords, l'entrevue permet au chercheur de demander à la personne interrogée de clarifier sa réponse. Toutefois, l'entrevue étant un long processus limite par le fait même la dimension de l'échantillon. Dans notre recherche, même si nous avons rencontré

107 enseignants-chercheurs au Québec et en France, il n'en demeure pas moins que si nous avions distribué des questionnaires, nous aurions pu avoir un plus vaste échantillon.

De plus, nous avons construit notre échantillon en utilisant la technique d'échantillonnage « au jugé » qui consiste à choisir les personnes qui nous semblaient les plus pertinentes à rencontrer. Idéalement, nous aurions pu opter pour un échantillonnage stratifié qui nous aurait imposé les caractéristiques principales de la population d'enseignants-chercheurs en France et au Québec. Dans un échantillonnage stratifié, nous aurions respecté le pourcentage d'hommes et de femmes dans la population des enseignants-chercheurs en fonction de leur groupe d'âge. Par exemple, dans le groupe d'âge 36-40 en France, s'il y a 40% de femmes (donc 60% d'hommes), nous aurions dû respecter cette proportion. Même chose pour la proportion d'enseignants-chercheurs en école de commerce par rapport au réseau public de l'enseignement supérieur (université, IAE, etc.). Par conséquent, la représentativité de notre échantillon pourrait être remise en question et représenterait une limite de notre thèse puisque dès lors il nous est difficile de généraliser nos résultats. Toutefois, nous visions principalement à identifier les types possibles indépendamment de leur réelle proportion dans la population.

Même si ce n'était pas l'objectif de notre thèse, pour l'échantillon en France, nous aurions aimé pouvoir aller dans d'autres régions que la grande région parisienne pour voir s'il y avait de grandes différences entre les établissements d'enseignement. Toutefois, la majorité des enseignants-chercheurs dans les universités parisiennes ont dû à un moment donné dans leur carrière sortir de la région parisienne, ce qui nous a permis dans certains cas d'avoir des informations sur ce qui se passait dans les établissements de province. De même, il y a une différence dans la taille entre la France qui est un pays important sur le plan international et le Québec dont la taille du système est nettement plus réduite, ce qui limite aussi la généralisation de nos résultats. Toutefois, la comparaison reste intéressante, car ce sont deux membres de la Francophonie sur deux continents différents et qui constituent les deux principaux producteurs en matière de connaissance en gestion en français (Chanlat, 2013).

L'aspect « expérience de travail en entreprise » aurait dû être mieux défini dans notre grille d'entretien pour faire la différence entre le type d'expérience de travail. Par exemple, il y a une différence entre être directeur marketing dans une multinationale et dans une PME,

ou encore entre être consultant pour une entreprise de conseil renommée et avoir fait un stage dans cette même entreprise, nous aurions dû également chercher à connaître le temps que les enseignants-chercheurs ont passé en entreprise, car il y a une différence entre un stage de 6 mois et une expérience de 5 ans ou de 10 ans.

Une autre limite de notre thèse est que nous n'avons rencontré qu'une seule fois chaque enseignant-chercheur. Du coup, nous renoncions par la même à une étude longitudinale qui aurait été très intéressante, notamment dans les cas de changements de types pour un même enseignant-chercheur. Cela aurait pu nous aider à comprendre le lien qui existe entre les différents types présentés. Par exemple, avec le temps, les ambivalents ont-ils plus tendance à devenir des non-conformistes, des résistants ou des convaincus ? Mais cela aurait nécessité plusieurs années, donc cette limite pourra être compensée si d'autres entretiens sont faits dans le futur pour faire suite à cette recherche.

Les voies de recherche future

Une des voies de recherche intéressantes serait de faire une recherche longitudinale avec la typologie que nous avons construite pour voir l'évolution « naturelle » des types. Autrement dit, chercher à (pré)voir si certains types sont prédisposés à se « transformer naturellement » en d'autres types. Par exemple, est-ce qu'un enseignant-chercheur convaincu devient habituellement un administrateur ou un ambivalent ou a-t-il plus tendance à devenir résistant ? Donc, faire une recherche qualitative sur une longue durée qui permettrait d'interroger plus d'une fois chaque enseignant-chercheur pour mieux comprendre l'évolution de la relation qu'ils ou elles entretiennent avec le système de publication international.

Il pourrait aussi être intéressant d'interroger par questionnaires les enseignants-chercheurs dans le but de les classer en fonction de leur type et ainsi avoir une meilleure idée de la répartition de ces types dans la population en France et au Québec. Il faudrait procéder à une collecte de données « stratifiée » pour respecter les proportions des sexes, des groupes d'âge et des sous-disciplines de gestion. Il faudrait aussi approfondir le lien entre les types et le nombre d'années d'expérience de travail « réel » dans une organisation afin de voir si les enseignants-chercheurs qui ont beaucoup d'expérience ont davantage tendance à appartenir à

un type ou une catégorie de type (croyants ou non-croyants). La question des distinctions de genre que nous avons observées serait également intéressante à explorer.

L'éthos professoral, cette tendance à bien faire les choses et cela même si celles-ci n'apportent que très peu d'avantages, mérite d'être plus approfondie par d'autres entretiens de recherche afin de mieux saisir ses limites et ses raisons d'être, de mieux approfondir le rôle de la culture de certains environnements organisationnels qui favoriseraient son apparition, ou qui seraient plus susceptibles d'attirer les gens dotés d'un tel éthos professoral. Peut-être que dans chaque établissement, il se crée naturellement une configuration de types ; les enseignants-chercheurs comparent alors leurs forces avec celles de leurs collègues et cherchent à se positionner dans l'institution afin que celle-ci prospère, ce qui assurerait toujours d'avoir des enseignants-chercheurs prêts à se dévouer à l'administration de l'établissement, aux programmes d'études (ingénierie pédagogique) et à la recherche.

Nous pourrions imaginer enfin des travaux essayant de relier la typologie des enseignants-chercheurs que nous avons élaborée pour voir s'il existe un lien ou non à faire avec le « type » et la force de l'éthos professoral observé. Il faudra peut-être penser à regarder du côté des passions. Pour être un enseignant-chercheur avec un éthos professoral très développé, ne faut-il pas en effet être très motivé par le métier, voire en être passionné ?

À écouter certains de nos interviewés, il nous semble que le métier d'enseignant-chercheur, malgré les tendances que l'on observe aujourd'hui, demeure un métier riche et motivant quand on sait en tirer toutes les cordes : la corde de l'enseignement, celle de la recherche et celle de la gestion de programme. Car n'assurent-elles pas toutes ensemble la bonne marche d'une institution d'enseignement supérieur et son développement ? La recherche que nous venons de mener nous a donné quelques éléments importants pour que ce développement se fasse en tenant compte des milieux dans lesquels les institutions et les enseignants s'insèrent. À l'heure de « la mondialisation », cette réflexion nous semble essentielle pour alimenter les débats que nous avons à cet égard et contribuer à édifier un cadre qui soit bénéfique pour tout le monde, tout en répondant aux questions qui se posent à la gestion contemporaine.

Bibliographie

ABBOTT, Andrew (1988), « The System of Professions: An Essay of Division of Expert Labor », Chicago: University of Chicago Press.

ALTBACH, Philip G. et Jane KNIGHT (2007), « The Internationalization Of Higher Education : Motivations and realities », *dans* Tight, Malcolm, dir. (2011), *Higher Education – Major Themes in Education, Vol.III System Policy*, New York: Routledge, p.1-18.

ALTER, Norbert, dir. (2006), *Sociologie du monde du travail*, Paris : PUF, coll. « Quadrige ».

ALTER, Norbert, (2011), *Donner et prendre : la coopération en entreprise*, Paris: La Découverte.

AKERLIND, Gerlese S. (2008), « An Academic Perspective On Research And Being A Researcher: An integration of the literature realities », *dans* Tight, Malcolm, dir. (2011), *Higher Education – Major Themes in Education, Vol. V Academic Work, Knowledge and Research*, New York: Routledge, p.367-387.

ASHKANASY, Neal M. (2008), « Introduction: Is Accreditation Good for Business (Schools)? », *Academy of Management Learning & Education*, Vol.7, No.2, p.244.

AVENIER, Marie-José (2009), « Franchir un fossé réputé infranchissable: construire des savoirs scientifiques pertinents pour la pratique », *Management & Avenir*, Vol.30, No.10, p.188-206.

BAILEY, Kenneth D. (1994), *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*, London: Sage Publications, coll. « Quantitative Applications in Social Science ».

BECKER, Howard S. (1986), *Écrire les sciences sociales*, Paris : Économica, coll. « Méthodes des Sciences Sociales », 2004.

BENNIS, Warren G. et James O'TOOLE (2005), « How Business schools Lost Their Way », *Harvard Business Review*, May 2005, p.96-104

BERGER, Peter et Thomas LUCKMANN (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris : Meridiens Klincksieck, « Sociétés », 1986.

BERRY, Michel (2009), « Les mirages de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire », *Revue du MAUSS,* Vol.33, No.1, p.227-245.

BERTRAND, Denis (2003), *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*, Rapport de recherche, Conseil supérieur de l'Éducation.

BERTAUX, Daniel (2010), *Le récit de vie*, *3e édition,* Paris : Armand Colin, coll. « L'enquête et ses méthodes ».

BIDWELL, Charles E. (2006), « Varieties of Institutional Theory : Traditions and Prospects for Educational Research », dans Meyer, Heinz-Dieter et Brian Rowan (2006), *The New Institutionalism in Education*, New York: State University of New York Press, p.33-50.

BILLAUT, Jean-Charles, Denis BOUYSSOU et Philippe VINCKE (2009), « Should you believe in the Shanghai ranking?», disponible [en ligne] sur: http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php? halsid=unutsds3rcio19uphf5eot9606&view this_doc=hal-00388319&version=2

BLEDSTEIN, Burton (1976), *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America,* New York: Norton.

BONNEWITZ, Patrice (1998), *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*, Paris : PUF, coll. « Bibliothèque Major ».

BOURDIEU, Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1984), *Homo academicus*, Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1984b), *Questions de sociologie,* Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris: Seuil, Coll. « Champs-Flammarion ».

BOURDIEU, Pierre (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Seuil, coll. « Points ».

BOURDIEU, Pierre (1997), *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Paris : INRA.

BOWMAN, Nicholas A. et Michael N. BASTEDO (2011), « Anchoring effects in world university rankings: exploring biases in reputation scores », *High Educ*, No.61, p.431–444.

BRABET, Julienne (1988), « Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative? », *Recherche et Applications en Marketing*, Vol.3, No.1, p.75-89.

BUELA-CASAL, Gualberto; Olga GUTIERREZ-MARTINEZ; Maria Paz BERMUDEZ-SANCHEZ et Oscar VADILLO-MUÑOZ (2007), « Comparative study of international academic rankings of universities », S*cientometrics*, Vol. 71, No.3, p.349–365.

BURLAUD, Alain (2007), « L'enseignement de la gestion à l'université face à la concurrence internationale », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.135-156.

BUTLER Jr., Arthur G. (1973), Project Management: A Study in Organizational Conflict, Academy of Management Journal, March, vol.16, No.1, p.84-101.

CARMICHAEL, H. Lorne (1988), « Incentives in Acadmics : Why Is There Tenure ? », *Journal of Political Economy*, Vol.96, No.3, p.453-472.

CASEY, Catherine (1995), *Work, Self and Society,* New York: Routledge.

CHAMPAGNE, Patrick (2003), « Préface » *dans* DEJOURS, Christophe (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*, Paris : INRA, Coll. « Sciences en questions », p.3-7.

CHALMERS, Alan F. (1976), *Qu'est-ce que la science?,* Paris : Librairie Générale Française, « Livre de poche », 1990.

CHANLAT, Jean-François (2013), *Langue et pensée dans le champ de la recherche en gestion : constats, enjeux et atouts de la langue française*, AIMS 2013 à Clermont-Ferrand, p.1-28.

CHANLAT, Jean-François (2002), « Le managérialisme et l'éthique du bien commun: la question de la motivation au travail dans les services publics », *dans* Duvillier, T, J-L Genard et Alexandre Piraux (dir), *La motivation au travail dans les services publics*, Paris, L'Harmattan, pp51-64..

CHANLAT, Jean-François (1998), *Sciences sociales et management : plaidoyer pour une anthropologie générale*, Québec et Paris : Presse de L'université Laval (coll. « Sciences de l'administration » et Eska (coll. « Sciences de l'organisation »).

CHANLAT, Jean-François, dir. (1990), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées,* Québec et Ottawa : Les Presses de l'Université Laval et les Éditions Eska.

CHARLES, Christophe (2009), « L'évaluation des enseignants-chercheurs : critiques et propositions », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, Vol.102, No.2, p.159-170.

CHEIT, Earl F. (1985), « Business Schools and Their Critics », *California Management Review*, Vol.28, No.3, p.43-62.

CHEN, Xuefen et Baitin YANG (2010), « Copying from others or developing locally? Successes and challenges of MBA education in China (1990-2010) », *Journal of Chinese Human Resource Management*, Vol.1 No.2, p.128-145.

CHEVRIER, Jacques (2006), « La spécification de la problématique », *dans* Gauthier, Benoît (2006), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Montréal: Presses de l'Université du Québec, p.51-84.

CODOL, Jean-Paul (1979), « La quête de la similitude et de la différenciation sociale : une approche cognitive du sentiment d'identité », dans TAP, Pierre, éd. (1980), *Identité individuelle et personnalisation,* Paris : Privat, p.153-163.

COTTON, Chester C.; John F. MCKENNA; Stuart Van AUKEN et Matthew L. MEUTER (2001), « Action and Reaction in the Evolution of Business School Mission », *Management Decision*, Vol.39, No.3, p.227-232.

COURPASSON, David et Zied GUEDRI (2006), « Professeur de management en France : Une communauté ? Quelle(s) communautés ? », Rapport réalisé dans le cadre des Rencontres Recherche de la FNEGE, Novembre.

COURPASSON, David et Zied GUEDRI (2007), « Les professeurs-chercheurs face à la performance scientifique », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.173-194.

CRÊT, Benoît (2007), « Stratégie d'établissement, stratégie d'accréditation », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.233-250.

CRÊT, Benoît (2011), « Accreditations as local management tools », *Higher Education,* No.61, p.415-429.

CROZIER, M. et E. FREIDBERG (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, coll. « Points ».

CUMMING, L.L. et Peter J. FROST (1995), « Introduction: Conceptual Perspectives », *dans* CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage, p.3-12.

CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage.

DAVID, Albert, Armand HATCHUEL et Romain LAUFER (2008), *Les nouvelles fondations de la gestion, 2e éditions,* Paris : Vuibert, coll. « FNEGE ».

DAVID, Albert; Armand HATCHUEL et Romain LAUFER (2008), « Introduction : Sciences de gestion et sciences sociales : un déficit d'identité », dans David, Albert, dir.; Armand Hatchuel, dir. et Romain Laufer, dir. (2008), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion, 2e éd,* Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.1-6.

DAVIES, Andrea B. et Steven E. SALTERIO (2007), « Financial Times Business School Rankings : A Nontraditional Assurance Case in Three Parts », *Accounting Perspectives*, Vol.6, No.1, p.95-113.

DEETZ, Stanley (1995), « The Social Production of Knowledge and the Commercial Artifact »*dans* CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage, p.44-63.

DEJOURS, Christophe (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*, Paris : INRA, Coll. « Sciences en questions ».

DESREUMAUX, Alain (2004), « Théorie néo-institutionnelle, management stratégique et dynamique des organisations », dans Huault, Isabelle, dir. (2004), *Institutions et gestion*, Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.29-47.

DEVINNEY, Timothy ; Grahame R. DOWLING et Nidthida PERM-AJCHARIYAWONG (2008), « The Financial Times Business Schools Ranking: What Quality Is This Signal of Quality? », European Management Review, p.195-208.

DILTS, David A.; Lawrence J. HABER et Donna BIALIK (1994), *Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*, Londres: Greenwood Press.

DIMAGGIO, Paul J., et Walter W. POWELL (1983), « The iron cage revisited: Isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review 48*: p.147-160.

DOSTALER, Gilles et Bernard MARIS (2009), *Capitalisme et pulsion de mort : Keynes et Freud,* Paris : Albin Michel.

DOSTALER, Gilles (2005), « Le "prix Nobel d'économie" : une habile mystification », *Alternatives économiques,* No.238, disponible [en ligne] sur http://www.alternatives-economiques.fr/le---prix-nobel-d-economie-----une-habile-mystification_fr_art_191_21809.html

DURAND, Gilbert (1992), « Multidisciplinarités et heuristique », dans Portela, Eduardo, dir., *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacle, perspectives,* Toulouse : Erès, p.35-48.

DURAND, Thomas et Stéphanie DAMERON (2011), « Where Have All the Business Schools Gone », *British Journal of Management,* Vol.22, p.559-563.

DURAND, Thomas et Stéphanie DAMERON (2008), *The Future of Business Schools : Scenarios and Strategies for 2020*, New York: Palgrave MacMillan.

EDHLUND, Bengt M. (2008), *Nvivo 8 Essentials : The Ultimate Help When You Work With Qualitative Analysis,* Stallarholmen (Suède): Form & Kunskap AB.

ERALY, Alain (2011), « Les enjeux de l'évaluation. Du discours aux pratiques », *dans* SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection », p.15-36.

FARIA, João Ricardo et Gonçalo MONTEIRO (2008), « The Tenure Game: Building Up Academic Habits », *The Japanese Economix Review*, Vol.59, No.3, p.370-380

FONTANA, Andrea et James H. FREY (2005), « The Interview : From Neutral Stance to Political Involvement » *dans* DENZIN, Norman, dir. et Yvonna S. LINCOLN, dir. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition,* London: Sage, p.695-727.

FORTIN, Marie-Fabienne (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives, 2e édition*, Montréal : Chenelière Éducation.

FREE, Clinton; Steven E. SALTERIO et Teri SHEARER (2009), « The Construction of Auditability: MBA rankings and Assurance in Practice », *Accounting, Organizations and society,* Vol. 34, p.119-140.

FREITAG, Michel (1995), *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique,* Québec et Paris : Nuit Blanche éditeur (coll. « essais critique ») et La Découverte (coll. « Recherches »).

FROST, Peter et Ronald N. TAYLOR (1995), « Partisant Perspective: A Multiple-Level Interpretation of the Manuscript Review Process in Social Science Journals », *dans* CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage, p.13-43.

GAREL, Gilles, dir. et Éric GODELIER, dir. (2004), *Enseigner le management : méthodes, institutions, mondialisation*, Paris : Lavoisier.

GENDRON, Yves (2008), « Constituting the Academic Performer: The Spectre of Superficiality and Stagnation in Academia », *European Accounting Review*, vol.17 No.1, p.97-127

GINGRAS, Yves (2008), « La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs », Note de recherche, *Centre Interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST),* Mai 2008, p.1-15.

GINGRAS, Yves (2003), « Idées d'universités: Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol.3, No.148, p.3-7.

GOFFMAN, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I - La présentation de soi*, Paris : Éditions de Minuit.

GORZ, André (1988), *Métamorphoses du travail. Quête du sens : critique de la rationalité économique*, Paris : Galilée.

HATCH, Mary Jo (1997), *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples*, Bruxelles : De Boeck & Larcier, coll. « Management », 2000.

HATCHUEL, Armand (2008), « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », dans DAVID, Albert, dir.; Armand HATCHUEL, dir. et Romain LAUFER, dir. (2008), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion, 2e éd,* Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.7-44.

HATCHUEL, Armand (2007), « La nature des sciences de gestion : Épistémologie de l'action et genèse des sciences sociales », dans MARTINET, Alain charles, dir. (2007), *Sciences du management : Épistémique, pragmatique et éthique*, Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.51-68.

HAZELKORN, Ellen (2007a), « OECD: Consumer concept becomes a policy instrument », *University World News*, 11 Novembre, Issue No.5, disponible [en ligne] sur: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071108144018483

HAZELKORN, Ellen (2007b), « L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur », *Politique et gestion de l'enseignement supérieur,* Vol.19, No.2, OCDE, p.1-29.

HAZELKORN, Ellen (2009), « Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices », *Higher Education Management and Policy*, Vol.21, No.1, OCDE, p.1-22.

HECKHAUSEN, Heinz (1972), « Discipline et interdisciplinarité », *dans* APOSTEL, Léo, dir. et al. (1972), *L'interdisciplinarité : problème d'enseignement et de recherche dans les universités,* Paris : Publications de l'OCDE, p.83-90.

HELFER, Jean-Pierre (2007), « Normalisation et différenciation : une opposition seulement apparente », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.251-261

HENDEL, Darwin D. et Ingo STOLZ (2008), « A Comparative Analysis Of Higher Education Ranking Systems In Europe », *dans* TIGHT, Malcolm, dir. (2011), *Higher Education – Major Themes in Education, Vol.IV Institutional Management and Quality*, New York: Routledge, p.362-381.

HIMANEN, Pekka (2001), *The Hacker Ethic*, New York: Random House.

HUAULT, Isabelle (2004), «Une analyse des réseaux sociaux est-elle utile pour le management ? Puissance et limites d'une théorie de l'encastrement structural », *dans* Huault, Isabelle, dir. (2004), *Institutions et gestion*, Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.49-67.

HUGHES, Everett C. (1996), *Le regard sociologique,* Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

HUGHES, Everett C. (1956), « Division du travail et rôle social », tiré de : HUGHES, Everett C. (1996), *Le regard sociologique,* Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, p.61-68.

JACOBS, Michael (2012), « A Winning Performance : Stanfords Leads the 2012 Ranking after 13 years off top 10 Placings », FT Business Education, Janvier 2012, p.34-35.

JAVALGI, Rajshekhar (Raj) G.; W. BENOY JOSEPH et Richard J. LAROSA (2009), « Cross-cultural marketing strategies for delivering knowledge-based services in a borderless world: the case of management education », *Journal of Services Marketing*, Vol.23, No.6, p.371–384.

JUDET DE LA COMBE, Pierre (2011), « Crise du système dans l'enseignement supérieur français ? », *dans* SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection », p.55-82.

JULIAN, Scott D. et Joseph C. OFORI-DANKWA (2006), « Is Accreditation Good for the Strategic Decision Making of Traditional Business Schools ? », *Academy of Management Learning & Education*, Vol.5, No.2, p.225-233.

KELLY, Séamas et Sinéad MURNANE (2005), « Academic Performance Evaluation and the Organisation of Knowledge in the Research-Intensive University », *Irish Journal of Management*, Vol.26, p.95-110.

KEMENADE, Everard A. Van; Teun W. HARDJONO et Henk J. de VRIES (2011), « The willingness of professionals to contribute to their organisation's certification », *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol.28 No.1, p.27-42.

KHUN, Thomas S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, «Champs», 1983.

LATOUR, Bruno (2001), Le métier de chercheur regard d'un anthropologue. 2e édition, Paris : INRA, coll. « Sciences en questions ».

LATOUR, Bruno (1989), *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La Découverte, 2005.

LATOUR, Bruno et Steve Woolgar (1979), *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*, Paris : La Découverte, 1996.

LAUFER, Romain (2008), « Les institutions du management : légitimité, organisations et nouvelle rhétorique », dans David, Albert, dir.; Armand Hatchuel, dir. et Romain Laufer, dir. (2008), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion, 2e éd,* Paris : Librairie Vuibert, coll. « FNEGE », p.45-82.

LE BRETON, David (2004), *L'interactionnisme symbolique*, Paris : PUF, coll. « Quadrige », 2008.

LEAO, Emmanuel Carneiro (1992), « Pour une critique de l'interdisciplinarité », *dans* PORTELA, Eduardo, dir. (1992), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacle, perspectives,* Toulouse : Erès, p.333-347

LEJEUNE, Christophe et Alain VAS (2009), « Organizational culture and effectiveness in business schools: a test of the accreditation impact », *Journal of Management Development*, Vol.28, No.8, p.728-741

LEMELIN, Clément (1998), *L'économiste et l'éducation,* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

LUSSIER, Sacha (2010), *Identité et langage : fondements de la virtualité*, Berlin : Éditions Universitaires Européennes.

LYOTARD, Jean-François (1979), *La condition postmoderne,* Paris : Minuit, « Critique ».

MARCH, James G. (2003), « Preface : Experimential Knowledge and Academic Knowledge in Management Education » *dans* GAREL, Gilles, dir. et Éric GODELIER, dir. (2004), *Enseigner le management : méthodes, institutions, mondialisation*, Paris : Lavoisier, p.13-17.

MARINGUE, Felix (2010), « The Meanings of Globalization and Internationalization in HE: Findings from a World Survey », *dans* Maringue, Felix, dir. Et Nick Foskett, dir. (2010), *Globalization and Internationalization in Higher Education*, New York: Continuum International Publishing, p.17-34.

MARINGUE, Felix et Nick FOSKETT (2010), « Introduction : Globalization and Universities », *dans* Maringue, Felix, dir. Et Nick Foskett, dir. (2010), *Globalization and Internationalization in Higher Education*, New York: Continuum International Publishing, p.1-13.

MARGINSON, Simon (2007a), « Global University Rankings: Implications in general and for Australia », *Journal of Higher Education Policy and Management,* Vol. 29, No. 2, July, p.131-142.

MARGINSON, Simon (2007b), « The Public/Private Divide In Higher Education: A Global Revision », *dans* Tight, Malcolm, dir. (2011), *Higher Education – Major Themes in Education, Vol.III System Policy*, New York: Routledge, p.70-93.

MARGINSON, Simon (2007c), « Global University Rankings: Where To From Here? », *Conference Ranking Systems: Universities of Choice*, Asia-Pacific Association for International Education, National University of Singapore, 7-9 March 2007, p.1-21.

MARGINSON, Simon (2007d), « Global University Rankings » (presentation version), *32nd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education 7-10 November*, Louisville, Kentucky, p.1-10.

MARGINSON, Simon et Marijk van der WENDE (2007), « To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education », *dans* TIGHT, Malcolm, dir. (2011), *Higher Education – Major Themes in Education, Vol.IV Institutional Management and Quality*, New York: Routledge, p.337-361.

MARKIDES, Costa (2007), « In Search of Ambidextrous Professors », *Academy of Management Journal*, Vol.50, No.4, p.762-768.

MARTINET, Alain-Charles (2008), « Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline », *dans* DAVID, Albert, Armand HATCHUEL et Romain LAUFER, *Les nouvelles fondations de la gestion, 2e éditions,* Paris : Vuibert, coll. « FNEGE », p.111-123.

MCKINNNEY, John C. (1966), *Constructive Typology and Social Theory*, New York: Appleton-Century-Crofts, coll. « Sociology Series ».

MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN (2006), « Institutional Analysis and the Study of Education », *dans* MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN (2006), *The New Institutionalism in Education*, New York: State University of New York Press, p.1-13.

MILLER, Alan N.; Shannon G. TAYLOR et Arthur G. BEDEIAN (2011), « Publish or perish: academic life as management faculty live it », Career Development International, Vol. 16, No.5, p.422-445.

MINTROM, Michael (2008), « Managing the Reasearch Function of the University : pressures and dilemmas », *Journal of Higher Education Policy and Management,* Vol.30, No.3, p.231-244.

MORIN, Edgar (1977), « Introduction générale du tome 1 : La nature de la nature », *dans* Morin, Edgar (2008), *La méthode I,* Paris : Du Seuil, coll. « Opus ».

MOSES, Ingrid (1988), *Academic Staff Evaluation and Development: A University Case Study,* Queensland (Australie): University of Queensland Press.

MOTTIS, Nicolas et Maurice THEVENET (2007), « Des professionnels pressés par un semblant de marché… », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.195-209.

MOUNIER, Pierre (2001), *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris : Pocket, coll.« Agora ».

MUCCHUELLI, Alex, dir. (2009), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e édition*, Paris : Armand Collins.

NADEAU, Robert (1999), *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie,* Paris : PUF, « Premier cycle ».

NIOCHE, Jean-Pierre (2007), « La montée en puissance des accréditations non étatiques », *Revue française de gestion,* 2007/9, No.178-179, p.219-232.

NIZET, Jean (2007), *La sociologie de Anthony Giddens*, Paris : La Découverte.

NORD, Walter R. (1995), « Looking at Ourselves as We Look at Others : An Exploration of the Publication System for Organization Research », *dans* CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage, p.64-78.

OSTY, Florence (2006), « Sociologie des professions et des métiers », tiré de : Alter, Norbert, dir. (2006), *Sociologie du monde du travail*, Paris : PUF, coll. « Quadrige », p.61-79.

OSTY, Florence (2003), *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail,* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « des Sociétés ».

OSTY, Florence et Marc UHALDE (2007), *Les mondes sociaux de l'entreprise : penser le développement des organisations,* Paris : La découverte.

PALIN, Adam (2012), « Methodology », *FT Business Education,* January 2012, p.39.

PERILLEUX, Thomas (2011), « Évaluer le travail de recherche ? », *dans* SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et socials*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection », p.37-54.

PITCHER, Patricia (1995), *Artistes, artisans et technocrates : l'élite qu'on mérite ?*, Paris : Éditions Village Mondiale, 1996.

PRAS, Bernard, dir et al. (2010), *L'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences de gestion*, Paris : FNEGE, Février 2010.

QUIVY, Raymond et Luc Van CAMPENHOUDT (2006), Manuel de recherche en sciences sociales, 3e éd, Paris : Dunod.

RAMIREZ, Francisco O (2006), « Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education:Universities between Global Models and National Legacies », dans MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN (2006), *The New Institutionalism in Education*, New York: State University of New York Press, p.123-141.

RAELIN, Joseph A. (1985), *The Clash of Cultures: Managers Managing Professionnals,* Boston: Harvard Business Scholl Press, 1991.

RESWEBER, Jean-Paul (1981), *La méthode interdisciplinaire,* Paris : PUF, « Croisées ».

RHODE, Deborah L. (2006), *In Pursuit of Knowledge: Scholars, Status and Academic Culture,* Stanford: Stanford University Press, coll. « Stanford Law and Politics ».

ROMERO, Eric J. (2008), « AACSB Accreditation: Addressing Faculty Concerns », *Academy of Management Learning & Education*, Vol.7, No.2, p.245-255.

SADLAK, J. (2006, December 14), « Validity of university ranking and its ascending impact on higher education in Europe », *Bridges, 12*. disponible [en ligne] sur: http://www.ostina.org/content/view/1714/625/

SALDAÑA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London: Sage.

SALMI, Jamil (2009), *The Challenge of Establishing World-Class Universities,* Washington, DC: The World Bank.

SALTER, Liora, dir. et Alison Hearn, dir. (1997), *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research,* Kingston & Montreal: Mcgill-Queen's Press.

SAINSAULIEU, Renaud (1977), *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2006), « L'entrevue semi-dirigée », *dans* Gauthier, Benoît (2006), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Montréal: Presses de l'Université du Québec, p.293-316.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2009), « Saturation » *dans* Mucchuelli, Alex, dir. (2009), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e édition*, Paris : Armand Collins, p.369-370.

SCOTT, Richard W. (1995), *Institutions and Organizations : Ideas and Interests "Third Edition"*, Los Angeles: Sage Publications, 2008.

SERVAIS, Paul (2011), « Préface » *dans* SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et socials*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection », p.7-12.

SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection ».

SHARKEY, Thomas W. Et Don R. BEEMAN (2008), « On the edge of hypercompetition in higher education: the case of the MBA », *On The Horizon*, Vol.16, No.3, p.143-151.

SHIN, Jung Cheol (2011), « Organizational Effectiveness and University Rankings », *dans* SHIN, Jung Cheol; Robert K. TOUTKOUSHIAN et Ulrich TEICHLER, dir. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, New York: Springers, The Changing Academy series, p.19-34.

SHIN, Jung Cheol et Robert K. TOUTKOUSHIAN (2011), « The Past, Present, and Future of University Rankings », *dans* SHIN, Jung Cheol; Robert K. TOUTKOUSHIAN et Ulrich TEICHLER, dir. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, New York: Springers, The Changing Academy series, p.1-16.

SHIN, Jung Cheol; Robert K. TOUTKOUSHIAN et Ulrich TEICHLER, dir. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, New York: Springers, The Changing Academy series.

SIEVERS, Burkard (1990), « La motivation : un ersatz de significations », tiré de : CHANLAT, Jean-François, dir. (1990), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées,* Québec et Ottawa : Les Presses de l'Université Laval et les Éditions Eska, p.337-361.

SIMON, Herbert A. (1945), *Administrative Behavior,* New York: The Free Press, 1997.

SOLDAÑA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers,* Los Angeles: Sage.

SPENDER, John-Christopher. (2008), « The Business School in America: A Century goes by » *dans* DURAND, Thomas et Stéphanie DAMERON (2008), *The Future of Business Schools : Scenarios and Strategies for 2020*, New York: Palgrave MacMillan, p.9-18.

STAW, Barry M. (1995), « Repairs on the road to relevance and rigor : Some unexplored issues in publishing organizational research », *dans* CUMMING, L.L., dir. et Peter J. FROST, dir. (1995), *Publishing in the Organizational Sciences, 2nd ed.,* London: Sage, p. 85-97.

TEICHLER, Ulrich et Sandra Bürger (2008), « Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ? », *dans* OCDE (2008), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 1 Démographie*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, p.161-185.

THAKUR, Marian (2007), « The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders », *Journal of Institutional Research 13*(1), p.83–96.

THIÉTART, Raymond-Alain (2009), « The research challenge of French business schools: the case of the Grandes Ecoles », *Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 8, p.711-717

THOMAS, Howard (2009) « Business schools and management research: a UK perspective », *Journal of Management Development,* Vol.28, No.8, p.660-667.

TURNER, Stephen (2000), « What Are Disciplines? And How Is Interdisciplinarity Different? », dans WEINGART, Peter, dir. et Nico STEHR, dir. (2000), *Practising interdisciplinarity,* Toronto: The University of Toronto Press

URGEL, Julio (2007), « EQUIS accreditation: value and benefits for international business schools », *Journal of Management Development*, Vol.26, No.1, p.73-83.

USHER, Alex et Massimo SAVINO (2007), « A Global Survey of University Ranking and League Tables », *dans* TIGHT, Malcolm et al. (2009), *The Routledge International Handbook of Higher Education,* New York: Routledge, coll. « The Routledge International Handbook Series », p.255-264.

VINOKUR, Annie (2007), « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », Revue de la régulation [En ligne], n°2 | Janvier 2008, mis en ligne le 28 novembre 2007. Disponible [en ligne] sur : http://regulation.revues.org/index1783.html

WALERY Serge (2011), « Productivité académique contre contribution scientifique : le cas de l'économie », *L'Économie politique*, Vol.51, No.3, p.70-96.

WATZLAWICK, Paul, dir. (1981), *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris : Seuil, coll. « Points », 1988.

WEBER, Max (1947), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme,* Paris : Pocket, 1967.

WERBER, Bernard (2000), *L'encyclopédie du savoir absolu*, Paris : Librairie Générale Française, « Livre de poche », 2003

WILDAVSKY, Ben (2010), *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping The World,* Princeton: Princeton University Press.

WILLMOTT, Hugh Christopher (2011), « Journal List Fetishishm and the Perversion of Scholarship: Reactivity and the ABS List ». Disponible [en ligne] sur: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1753627.

WINNICOTT, D.W. (1986), *Conversations ordinaires,* Paris : Gallimard, coll. « Nrf », 1988.

ZAMMUTO, Raymond F. (2008), « Accreditation and the Globalization of Business », *Academy of Management Learning & Education*, Vol.7, No.2, p.256-269.

Table des matières

Introduction générale **1**

Plan de la thèse 8

Chapitre I : Problématique, concepts et méthodologie **11**

Introduction 11

Genèse de notre problématique 11

Questions de recherche : 15

Principaux concepts utilisés dans la thèse (définitions) 15

Méthodologie 17

Entretien semi-directif : récit et métier 21

Pourquoi des entretiens semi-dirigés? 22

Caractéristiques de notre échantillon 25

Nos questions et les entretiens : 29

Saturation 32

Pourquoi comparer la France et le Québec 34

Typologie 34

Typologie de notre thèse : un aperçu 37

Chapitre II : La concurrence internationale **39**

Enseignement supérieur : vers une globalisation de la concurrence 39

Humboldt et les États-Unis 43

Mobilité étudiante 44

Processus de Bologne 50

Antennes universitaires 50

Les universités de classe mondiale (World-Class Universities) 52

Les plus grands joueurs internationaux dans l'enseignement supérieur : des anciens bien établis et des nouveaux très dynamiques 57

La Chine 57

L'Inde 59

La Corée du Sud, Singapour et l'Arabie Saoudite 61

L'Allemagne 63

La France 64

Économie et l'enseignement supérieur dans le monde 66

Chapitre III : Les classements internationaux 69

Classements internationaux 69

Le paradoxe des classements : Classements imparfaits, résultats « parfaits » 77

Classement de Shanghai 79

Classement du Times (Times Higher Education Supplement) 85

Le classement du Financial Times 93

L'influence des classements : mesurer la qualité et la réputation 96

Pas si différents … 106

LE CHE (Center of Higher Education Development) 108

Mimétisme du Nouveau Monde 111

Impacts des classements internationaux sur les enseignants-chercheurs 116

In English s'il vous plait ! 118

En conclusion : Un choix de société(s)... un choix de globalité 121

Chapitre IV: Les accréditations 123

Agences d'accréditation : EQUIS, AACSB et AMBA 123

Les accréditations en gestion : perspective historique 126

Le poids des accréditations dans le mouvement du balancier : vers des actions théoriques et des idées pratiques… 132

Les accréditations comme nouvelles « étiquettes » 136

AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) 140

EQUIS (European Quality Improvement System) 142

AMBA (Association of MBA) 146

Processus de Bologne et accréditations 147

Les « coûts » de main d'une accréditation 148

L'accréditomanie 150

Les accréditations comme stratégie institutionnelle 151

Accréditation : standardisation ou innovation ? 153

"Pour" les accréditations 159

En conclusion 165

Chapitre V : Évaluation et comportements 167

Introduction 167

Culture de l'évaluation et culture de métier 168

Le travail : des univers professionnels à l'organisation 170

Le travail et les interactions sociales 171

Le travail est une histoire humaine 173

Les métiers comme territoire socioéconomique : une géographie des métiers 176
La culture de métier 177
La compétence 179

Des professionnels de la connaissance en gestion : institutionnalisation d'un métier 181

Entre omniscience et science de l'évaluation : les nouvelles injonctions institutionnelles 183

Écart entre le prescrit et le réel 189
Les contradictions de l'évaluation dans les universités françaises 193
Coût de renonciation 201
L'importance du format de la recherche 205
Écart entre savoir publiable et savoir utile pour les entreprises 210

Articles et capital scientifiques 216
L'économie des publications et les classements de revues 218

Évaluation individuelle détruit le collectif et la solidarité 229

Éthos professoral : l'effet compensatoire 233

Les accréditations et les classements internationaux à la base de « l'effet Goncourt » 236

Conciliation des différentes dimensions du métier 238
Évaluation de la recherche ou du chercheur ? 241

Conclusion 245

Chapitre VI : Synthèse de la « Partie 1 » 247

Concurrence internationale 247

Classements internationaux 248

Accréditations 250

L'évaluation 252

Classements des revues 253

Éthos professoral : l'effet compensatoire 255

Chapitre VII : Cadre conceptuel et schémas 257
Giddens et la théorie de la structuration 259
Bourdieu et le concept d'habitus 266
Bourdieu et le concept de champs 269

Schémas de notre thèse 279
1ère partie du schéma global 279
2e partie du schéma global 283
Le schéma global « L'économie de légitimité du champ académique de la gestion » 286

Chapitre VIII : Typologie et approfondissement des cas significatifs..... 289

Introduction..... 289

Typologie : la distribution..... 291
Catégories : croyants et non-croyants au système de publication..... 291
Catégories : participent ou ne participent pas au système de publication..... 294

Les croyants..... 297
1) Les convaincus..... 297
2) Les mobiles sans attache..... 304
3) Les pédagogues..... 308
4) Les administrateurs..... 312

Les non-croyants..... 318
5) Les ambivalents..... 318
6) Les résignés..... 324
7) Les non-conformistes..... 331
8) Les résistants..... 343

Conclusion..... 350

Tableaux récapitulatifs des caractéristiques de chaque type..... 351
Les croyants..... 351
Les non-croyants..... 352

Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type..... 353

Chapitre IX : Typologie et tableaux croisés dynamiques : leur interprétation..... 355

Typologie: résultats et approfondissements..... 355
Les convaincus de notre échantillon :..... 363
Les administrateurs de notre échantillon..... 365
Les ambivalents de notre échantillon..... 367
Résignés de notre échantillon..... 368
Non conformistes de notre échantillon..... 369
Résistants de notre échantillon..... 370

Chapitre X : Synthèse de la « Partie II » : Présentation des résultats..... 371

1) Question de recherche : Comment se compose le système de publication international ?..... 371

2) Question de recherche : Comment les acteurs contribuent-ils à la structuration du système de publication international ?..... 375

3) Question de recherche : Quel est l'effet des classements internationaux sur les acteurs ?..... 380

Conclusion générale 383

Contributions théoriques 394

Contributions pratiques 396

Limites de la thèse 402

Voie de recherche future 404

Bibliographie 406

Table des matières 419

Table des illustrations 424

Annexes 427

Annexe I: Invitation aux entretiens de recherche (France) 427

Annexe II: Invitation aux entretiens de recherche (Québec) 428

Annexe III : Grille des entretiens sous forme de questions 429

Table des illustrations

Tableau 1: Répartition géographique des enseignants-chercheurs de notre échantillon..... 25

Tableau 2: Répartition géographique des différents établissements où travaillent les enseignants-chercheurs de notre échantillon..... 26

Tableau 3: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur sexe et leur région 26

Tableau 4: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur sous-discipline et leur région..... 26

Tableau 5: Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon selon leur groupe d'âge et leur région..... 27

Tableau 6: Typologie des huit types d'enseignants-chercheurs..... 38

Tableau 7: Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006 41

Tableau 8: Principaux critères de classement utilisés par le classement de Shanghai..... 79

Tableau 9: Principaux critères de classement utilisés par le classement du Times 89

Tableau 10: Principaux critères de classement utilisés par le classement du Financial Times 96

Tableau 11: Influence des palmarès et classements (P&C) selon 115 dirigeants d'établissement..... 107

Tableau 12: Actions entreprises par les établissements d'enseignement et de recherche pour s'ajuster aux critères des classements internationaux..... 111

Schéma 1: Le processus de structuration (base des schémas de la thèse)..... 258

Schéma 2: Lien entre le système de publication et les acteurs..... 279

Schéma 3: Lien entre les classements internationaux et le système de publication 283

Schéma 4: Schéma global liant les classements internationaux, le système de publication et les acteurs 286

Tableau 13: Typologie des 69 enseignants-chercheurs de notre échantillon en France 291

Tableau 14: Typologie des 38 enseignants-chercheurs de notre échantillon au Québec 291

Tableau 15: Typologie des 107 enseignants-chercheurs de notre échantillon (France et Québec).... 291

Schéma 5: Lien entre le système de publication et les acteurs..... 296

Tableau 16: Tableau récapitulatif des caractéristiques de chaque type (croyants)..... 351

Tableau 17: Tableau récapitulatif des caractéristiques de chaque type (croyants) 352

Schéma 6: Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type (Les croyants) 353

Schéma 7: Arbre de décision pour classer les enseignants-chercheurs en fonction de leur type (Les non-croyants) 354

Tableau A1 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (France) 356

Tableau A2 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (Québec) 357

Tableau A3 : Relation entre la discipline des enseignants-chercheurs et leur type (France et Québec) 358

Tableau B1 : Relation entre le sexe des enseignants-chercheurs et leur type (France) 359

Tableau B2: Relation entre le sexe des enseignants-chercheurs et leur type (Québec) 359

Tableau C1: Relation entre le groupe d'âge des enseignants-chercheurs et leur type (France) 360

Tableau C2: Relation entre le groupe d'âge des enseignants-chercheurs et leur type (Québec) 361

Tableau D1 (France seulement): Relation entre le type d'établissement d'enseignement des enseignants-chercheurs et leur type 362

Schéma 8: Lien entre les classements internationaux et les acteurs 375

Tableau 18: Typologie des huit types d'enseignants-chercheurs 376

Annexes

Annexe I: Invitation aux entretiens de recherche (France)

France :

Bonjour

Je m'appelle Sacha Lussier. Je suis un Canadien (Québécois) inscrit au doctorat à l'université Paris-Dauphine. Je fais actuellement ma thèse sous la direction du Professeur Jean-François Chanlat au CRÉPA.

Aujourd'hui, je vous écris, car je dois entreprendre des entretiens de recherche sur le "métier d'enseignant-chercheur en gestion: une comparaison entre la France et le Québec".

Je souhaiterais savoir si nous pouvions nous rencontrer pour un entretien.

Est-ce possible de me donner une date et une heure pour une rencontre?

La durée de l'entretien est d'environ 1 heure.
Évidemment, toute l'information recueillie demeurera strictement confidentielle.

Bien cordialement,
Sacha Lussier

Annexe II: Invitation aux entretiens de recherche (Québec)

Québec (**version française**):

Bonjour,

Je m'appelle Sacha Lussier. Je suis un étudiant québécois inscrit au doctorat en France à l'université Paris-Dauphine. Je fais présentement ma thèse à Paris sous la direction du Professeur Jean-François Chanlat au laboratoire de recherche DRM-CRÉPA de Dauphine.

Aujourd'hui, je vous écris, car je dois entreprendre des entretiens de recherche sur le "métier de professeur en administration: une comparaison entre la France et le Québec". Il s'agit d'une thèse en ressources humaines/comportement organisationnel.

Je souhaiterais savoir si nous pouvions nous rencontrer pour un entretien d'environ une heure.

Est-ce possible de me donner une date et une heure pour une rencontre?

Évidemment, toute l'information recueillie demeurera strictement confidentielle.

Bien cordialement,
Sacha Lussier

Québec (**version anglaise**):

Dear Mr./Mrs.

My name is Sacha Lussier. I'm a student from Montreal currently undertaking my PhD in business at the Université Paris-Dauphine (France) under the supervision of Professor Jean-François Chanlat from the research department in organization, management and human resources.

I am writing to you because I need to start interviews for my thesis on "the evolution of the profession of professor in business: a comparison between France and the Province of Quebec". It is a thesis in
organizational behavior.

I would like to know if it would be possible to meet for an interview of approximatively one hour in English or in French.

If so, would it possible to give me a date and time for the interview?

All your answers will be kept confidential.

Best regards,
Sacha Lussier

Annexe III : Grille des entretiens sous forme de questions

Questions pour entretiens

TRAJECTOIRE

- Quels cours enseignez-vous généralement et à quels niveaux ?
- Comment êtes-vous devenu enseignant-chercheur ?
- L'entreprise vous a-t-elle déjà tenté ?
- Si c'était à refaire, feriez-vous le même choix ?
- Qu'est-ce qui vous a attiré dans le métier ?

MÉTIER

- **Aujourd'hui, qu'est-ce qu'un enseignant-chercheur en gestion pour vous ?**
- Est-ce important pour vous que la recherche ait des portées pratiques ?
- Avez-vous l'impression que les gestionnaires s'intéressent à ce qui se fait à l'université ou en école de commerce en termes de recherche ?
- Comment faites-vous pour concilier les différentes facettes du métier : enseignement, recherche et administration se vit comment ?
- Quand faites-vous généralement votre recherche ? Un petit peu chaque jour, chaque semaine, chaque mois ?

SOCIÉTÉ

- Quelle est la place de l'enseignant-chercheur en gestion dans les débats publics Québec?

TRANSFORMATION MÉTIER

- Depuis la fin de vos études doctorales, quels ont été les grands changements dans le métier d'enseignant-chercheur ?
- Aujourd'hui, comment évalue-t-on les enseignants-chercheurs?
- Les accréditations (EQUIS, AMBA, AACSB) ont-ils changé quelque chose dans le métier d'enseignant-chercheur en gestion ?
- Il y a-t-il une pression à la publication ? Quelles formes prend-elle ?
- Pourquoi récemment les publications ont pris autant d'importance dans la carrière d'un enseignant-chercheur. Pourquoi est-ce devenu si important de publier ? Qu'est-ce qui explique que les établissements d'enseignement y accordent une si grande importance ?
- Est-ce que la pression à la publication a changé le contenu des recherches ?
- Les classements internationaux ?
- Cette pression accrue à la publication a-t-elle commencé à changer le profil des nouveaux enseignants-chercheurs ?

- Aujourd'hui, si vous aviez entre 25 et 30 ans et que vous veniez tout juste de terminer votre thèse, est-ce la carrière comme enseignant-chercheur en gestion avec les conditions actuelles du métier?

INTERNATIONALISATION MÉTIER

- L'internationalisation croissante du métier a-t-elle changé quelque chose dans le métier d'enseignant-chercheur en gestion ?

ENJEUX

- Quel est l'avenir de la recherche de gestion en français ? Peut-on la sauver ?

RELATIONS

- Comment décririez-vous la relation des enseignants-chercheurs entre eux ?

- Il y a-t-il un dialogue entre les différentes générations des enseignants-chercheurs ? existe-t-il un système de mentorat pour les jeunes enseignants-chercheurs ou mangez-vous souvent avec eux

- Est-ce important pour vous de publier avec vos doctorants ?

ORGANISATION

- Attachement à l'institution, les jeunes versus les plus expérimentés, est-ce qu'il y a une différence ?

FUTUR

- Comment voyez-vous l'évolution du métier d'enseignant-chercheur et des établissements d'enseignement en gestion dans l'avenir ?

- Quelle semble être la tendance ?

CONSEIL AUX DOCTORANTS

- (i) Quel serait le conseil que vous donneriez à un doctorant qui souhaiterait entamer une carrière d'enseignant-chercheur en gestion ?

(ii) Est-ce que vous lui conseilleriez d'aller travailler avant d'enseigner ?

Résumé

Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles en matière d'évaluation: Une étude France - Québec

La thèse vise à comprendre le lien existant entre les classements internationaux, le système de publication ainsi que les acteurs de l'enseignement et de la recherche en gestion. Nous approfondirons leurs relations en nous basant sur la théorie de la structuration de Giddens et les concepts d'habitus et de champ chez Bourdieu. Les classements construisent des indicateurs de performance généralement basés sur les articles dans des revues scientifiques internationales. Les critères des classements sont internalisés par les établissements et influencent leur stratégie ainsi que leur système d'évaluation. C'est tout un système qui se construit autour des publications pour mesurer la qualité des établissements. Néanmoins, les enseignants-chercheurs ne partagent pas les mêmes attitudes par rapport au système de publication. Nous avons élaboré une typologie afin de rendre compte de cette diversité des acteurs et de leurs stratégies d'adaptation face aux nouvelles injonctions institutionnelles.

Mots-clés : *Classements, accréditations, enseignement, recherche, publication, gestion, évaluation*

Summary

Academics put to the test of new institutional injunctions as regards to evaluation: A France – Quebec study

The goal of the thesis is to understand the link between the international rankings, the publication system, and the academics in business studies. We will study their relations by using the Giddens' theory of structuration and the concepts of habitus and field of Bourdieu. Rankings build performance indicators are usually based on articles in international journals. Rankings criterias are internalized by institutions and influence their strategy and their evaluation system. It's a system which is built around the publications to measure the quality of institutions. However, the academics do not have the same attitude towards the publication system. We have developed a typology to reflect this diversity of agents and their adaptation strategies towards the new institutional injunctions.

Keywords: *Rankings, accreditations, teaching, research, publication, business, evaluation*