



HAL
open science

L'évaluation des établissements d'enseignement et le rôle des enseignants-chercheurs en gestion : l'intériorisation institutionnelle de l'internationalisation

Sacha Lussier, Jean-François Chanlat

► To cite this version:

Sacha Lussier, Jean-François Chanlat. L'évaluation des établissements d'enseignement et le rôle des enseignants-chercheurs en gestion : l'intériorisation institutionnelle de l'internationalisation. XXIVème conférence annuelle de l'Association Internationale de Management Stratégique - AIMS 2015, Jun 2015, Paris, France. pp.28. hal-01655876

HAL Id: hal-01655876

<https://hal.science/hal-01655876>

Submitted on 5 Dec 2017

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.

L'évaluation des établissements d'enseignement et le rôle des enseignants-chercheurs en gestion: l'intériorisation institutionnelle de l'internationalisation

Sacha Lussier, Professeur, Collège de l'Assomption, Québec, Canada
sachalussier@gmail.com

Jean-François Chanlat, Professeur, DRM, UMR-CNRS 7088 P.S.L université Paris-Dauphine

jean-francois.chanlat@dauphine.fr

Résumé :

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). 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). Dorénavant, les établissements d'enseignement 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).

Si cette ouverture des frontières agrandit le territoire des marchés accessibles, elle expose l'institution d'enseignement à une multitude de concurrents totalement nouveaux (AACSB, 2011). Malgré tout, 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). Toutes ces transformations ont eu un impact sur l'évolution des sciences de gestion et du métier d'enseignant-chercheur en gestion.

L'objet de cette communication sera de mieux comprendre le cadre dans lequel évoluent désormais les enseignants chercheurs en gestion. Pour ce faire, après avoir rappelé dans un premier temps les divers aspects de cette internationalisation de l'éducation, notamment par le biais des accréditations (EQUIS, AACSB et AMBA) et des classements internationaux, nous verrons comment les établissements d'enseignement supérieur de gestion accordent de plus en plus d'importance à leur réputation internationale en se fiant de plus en plus aux critères d'évaluations et aux indicateurs de ces organismes externes d'évaluation, construisant ainsi leurs nouvelles injonctions institutionnelles, et comment enfin tous les acteurs sont désormais reliés autour de ce système de publication qui forme de nos jours le cœur de la concurrence entre les établissements. C'est donc à un processus complexe de construction sociale de la notion de « qualité internationale de l'éducation » auquel nous assistons. En conclusion, nous mettrons en garde contre le risque d'uniformité qu'un tel processus peut entraîner (un seul modèle retenu et reproduit par les établissements d'enseignement à travers le monde), et les principaux effets sur les institutions non anglophones, notamment de langue française.

Mots-clés : enseignement supérieur en gestion, internationalisation, modèle national, langues et sociétés

INTRODUCTION : ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : VERS UNE GLOBALISATION DE LA CONCURRENCE

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 (Chanlat, 2014). 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; Chanlat, 2014). Se dessine ainsi un nouveau tournant qui était encore insoupçonné 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). Dorénavant, les établissements d'enseignement supérieur 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).

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.

« 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).

Si cette ouverture des frontières agrandit le territoire des marchés accessibles, elle expose potentiellement toute institution d'enseignement à une multitude de concurrents totalement nouveaux (AACSB, 2011). Malgré tout, 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 de leurs enseignants-chercheurs, et de renforcer leur réputation internationale afin d'attirer les meilleurs étudiants, voire les meilleurs enseignants (AACSB, 2011). Toutes ces transformations ont eu un impact sur l'évolution des sciences de gestion et du métier d'enseignant-chercheur en gestion (Lussier, 2014).

L'objet de cette communication sera de mieux comprendre le cadre dans lequel évoluent désormais les enseignants chercheurs en gestion à parti de certaines données doctorales recueillies récemment (Lussier, 2014). Pour ce faire, après avoir rappelé dans un premier temps les divers aspects de cette internationalisation de l'éducation, notamment par le biais des accréditations (EQUIS, AACSB et AMBA) et des classements internationaux, nous verrons comment les établissements d'enseignement supérieur de gestion accordent de plus en plus d'importance à leur réputation internationale en se fiant de plus en plus aux critères d'évaluations et aux indicateurs de ces organismes externes d'évaluation, construisant ainsi leurs nouvelles injonctions institutionnelles, et comment enfin tous les acteurs sont désormais reliés autour de ce système de publication qui forme de nos jours le cœur de la concurrence entre les établissements. C'est donc à un processus complexe de construction sociale de la notion de « qualité internationale de l'éducation » auquel nous assistons. En conclusion, nous mettrons en garde contre le risque d'uniformité qu'un tel processus peut entraîner (un seul modèle retenu et reproduit par les établissements d'enseignement à travers le monde), et les principaux effets sur les institutions non anglophones, notamment de langue française.

EFFETS DES CLASSEMENTS INTERNATIONAUX SUR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS.

Depuis deux décennies, on observe l'apparition d'accréditations et de classements d'établissements d'enseignement supérieur, notamment en gestion. Cela crée une situation nouvelle puisque le gouvernement n'est plus le seul « garant » de la qualité des formations dispensées dans un pays (Durand et Dameron, 2011 ; Nioche, 2007 ; Crêt, 2011); les établissements d'enseignement sont désormais en concurrence avec tous les autres, quel que soit le pays où ils se trouvent. C'est cette même ouverture des frontières qui a permis aux classements internationaux de se développer puisque les étudiants et diverses parties prenantes désiraient connaître quelles étaient les meilleures institutions dans le monde (Usher et Savino, 2007 ; Hazelkorn, 2007b ; Devinney et al., 2008). Il a donc fallu que des décisions soient prises sur le choix des indicateurs, lesquels changent par ailleurs souvent d'un classement à l'autre, créant ainsi des résultats qui peuvent différer. Parallèlement à ces classements internationaux d'institutions, on a vu se développer des accréditations internationales dans le champ de la gestion (EQUIS, AACSB et AMBA) afin d'aider les nombreux étudiants à choisir l'établissement d'enseignement le plus adéquat.

Dès lors, il nous apparaît 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 et leurs effets sur les enseignants-chercheurs. La concurrence internationale entre les établissements d'enseignement qui est amplifiée par ces classements internationaux finit en effet par retomber sur les épaules des enseignants-chercheurs (Hazelkorn, 2007b). Cela prend souvent la forme d'une pression et d'une intensification du travail à tous les niveaux. C'est ainsi que les enseignants-chercheurs non anglophones doivent de plus en plus enseigner en anglais même si elle n'est pas maîtrisée parfaitement (Tietze et Dick, 2012; Chanlat, 2014); il est certain que cette 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 peuvent enseigner en anglais et publier dans des revues internationales de langue anglaise (Tietze et Dick, 2012).

Cela a permis de voir émerger une hiérarchie informelle et souvent plus rigide: une hiérarchie de réputation. Cette tendance est bien sûr encouragée par les classements; bien que

souvent condamnés par les enseignants-chercheurs, certains d'entre eux n'hésitent pas tout de même à jouer le jeu pour améliorer leur situation. Par exemple, Hazelkorn (2009) nous explique que certains enseignants-chercheurs refusent parfois de coécrire 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'accroît rapidement dans les milieux universitaires; elle rendra à terme 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, ou avec un collègue travaillant dans un établissement d'enseignement réputé ou encore dans des revues classées par d'autres organismes nationaux comme le CNRS en France ou la FNEGE (Chanlat, 2014) :

« 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 accroître 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)

PUBLIER EN ANGLAIS OU DISPARAITRE ("PUBLISH IN ENGLISH OR PERISH")

La volonté de « bien paraître » dans les classements internationaux est intrinsèquement liée à l'usage de la langue anglaise pour les publications (Tietze et Dick, 2012), comme pour l'enseignement (Chanlat, 2014). 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 » (p.ex. Richard Descoings, ancien président de Sciences-po). Une idée comprise depuis plusieurs années par les institutions d'enseignement supérieur en gestion 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, 2014a). Par exemple, Dans les 45 revues qu'utilise le FT pour classer les MBA et les Masters, toutes les revues considérées sont en anglais. Désormais, pour la carrière d'enseignants-chercheurs non anglophones, notamment francophones, plusieurs questions se posent: est-il toujours "rentable" d'écrire un article en français? Est-il toujours efficace pour une revue de langue française ou toute autre langue autre que l'anglais de publier dans sa langue, c'est-à-dire de ne pas publier en anglais?

Certains des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en entretien pour notre recherche (Lussier, 2014) nous ont bien fait comprendre que l'avenir des revues en français dans le domaine de la gestion était 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 : « 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 » (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).

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; nous constatons que plusieurs 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.

Dans ce contexte, il nous apparaît essentiel de ne pas oublier que la connaissance n'est jamais associée à une langue, notamment en sciences sociales et 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 (Tietze et Dick, 2012), d'autant qu'à cet égard d'autres langues dont la langue française bénéficie de plusieurs atouts (Chanlat, 2014a et b).

« 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, 2014a : 19).

LES CLASSEMENTS INTERNATIONAUX

L'existence des classements internationaux a tout juste une dizaine d'années, mais a réussi à accélérer la concurrence globale entre les universités partout dans le monde. Ils ont aussi favorisé l'apparition d'un modèle standard d'établissement d'enseignement puisque les établissements cherchent à s'ajuster aux « indicateurs mesurés » par les classements internationaux diminuant ainsi la diversité des établissements d'enseignement (Hazelkorn, 2009 ; Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008). Aujourd'hui, le modèle des établissements d'enseignement est un standard international : « Rankings change higher education and it is a question of what kind of global higher education system we want to have » (Marginson, 2007b: 3).

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 supérieur.

Cependant, aucun classement ou organisation ne s'entend sur une définition de la « qualité internationale » d'un établissement d'enseignement supérieur. Cela devrait vite nous rappeler le caractère subjectif et arbitraire dans le choix de cette définition. 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 Higher Education) et parfois d'autres indicateurs tels le salaire de diplômés et la production en recherche (le Financial Times et Classement de Shanghai). Les classements font donc

l'hypothèse que les « indicateurs » qu'ils utilisent permettent de capter et d'évaluer la qualité réelle d'un établissement d'enseignement supérieur. Cela même si de nombreux « détails » importants sont omis : « 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).

LES ACCREDITATIONS

Si c'est uniquement une petite proportion des établissements qui sont considérés par les classements universitaires internationaux, il existe aussi pour les autres, notamment les institutions d'enseignement supérieur en gestion, des accréditations évaluant la qualité des institutions et leur permettant de se distinguer sur la scène internationale. La direction des écoles de gestion et des facultés de gestion perçoit ces accréditations comme un outil stratégique (Crêt, 2007, 2011) afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas et afficher une réputation de qualité, laquelle est associée au label de l'accréditation obtenu.

L'augmentation de l'offre des programmes en gestion un peu partout dans le monde a créé une situation où les étudiants doivent choisir leur institution d'enseignement. Pour faire leur choix, ils ou elles pourront non seulement 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 (Crêt, 2011 ; Nioche, 2007). C'est ainsi qu'on peut voir désormais des établissements qui arborent fièrement les trois labels en même temps (Nioche, 2007 ; Crêt, 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), et que n'ayant pas la légitimité "naturelle" d'une université, ils utilisent les accréditations afin d'asseoir la leur et d'attirer ainsi de nouveaux étudiants.

De plus, les institutions d'enseignement partageant une même accréditation, ont des valeurs communes ou tout au moins une conception similaire de ce qui est la qualité dans l'enseignement supérieur de gestion; l'accréditation facilite ainsi les partenariats entre deux universités dans des pays différents. On pourrait même dire que les accréditations à l'instar des classements internationaux, 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 les mêmes indicateurs. On remarque toutefois que dans les faits, les accréditations sont généralement plus flexibles et respectueuses des contextes que les classements internationaux qui mettent tous les établissements dans le même panier.

On observe également que dans certains cas, les établissements d'enseignement supérieur en gestion vont même jusqu'à réorienter leur stratégie ou leurs décisions internes dans le seul but de répondre aux critères de ces agences d'accréditation (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Urgel, 2007 ; Ahskanasy, 2008). Enfin, si les accréditations ont encouragé la création d'un corps professoral ayant un doctorat obtenu dans une faculté de gestion ou encore une école de commerce, de préférence anglo-saxonne, elles ont rappelé cependant et contrairement à certains classements internationaux, qu'il était aussi 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 ». Voyons maintenant comment ces éléments sont intériorisés par les enseignants-chercheurs eux-mêmes et donc les effets de ces nouvelles injonction sur leur pratique.

L'intériorisation de l'international

Comme nous venons de le voir, pour les établissements d'enseignement universitaires, les classements internationaux ne se limitent plus nécessairement à une question de « classement », ils deviennent de plus en plus centraux dans la définition de leurs stratégies, ils vont influencer le style d'enseignants-chercheurs recrutés et vont redéfinir la notion même de qualité de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur. Par la même, ils deviennent des acteurs influençant 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. Cette définition de la qualité par les classements internationaux est de plus en plus « intériorisée » par les établissements d'enseignement et modifie parfois complètement les critères d'évaluation de leurs enseignants-chercheurs (Devinney et al., 2008). Dans l'enseignement supérieur, ce comportement de mimétisme a tendance à diminuer la diversité des programmes d'études et

des institutions (Devinney et al., 2008), les établissements risquant 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 de suiveurs, comme nous le prédisait d'ailleurs la théorie néo-institutionnelle (Di Maggio et Powell, 1990). Les établissements essayant d'aligner leurs comportements vers les indicateurs des classements afin d'atteindre le modèle « global », suggéré par les classements et les accréditations, c'est bel et bien la diversité des institutions qui risque de beaucoup diminuer (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008).

Comme nous venons de le voir précédemment, « 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 et crée ainsi 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 devient un outil stratégique à la disposition des institutions d'enseignement afin d'atteindre leurs objectifs.

Avec l'arrivée du numérique, l'évaluation de la recherche, ne se limitant plus au comité de lecture des revues et à celle des pairs, a vécu une révolution (Eraly, 2011). Les dirigeants universitaires et gouvernementaux afin de mesurer leur investissement (coûts vs bénéfices) utilisent de plus en plus 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 : « 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. L'évaluation de la recherche sert principalement à mesurer – certains diraient contrôler l'efficacité de la production des connaissances par les enseignants-chercheurs (Gingras, 2008). Dans le cas des publications, l'évaluation est de plus en plus « 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 propres évaluateurs et l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs se fait alors en fonction de la revue où ils ou elles publient.

« 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).

ENTRE OMNISCIENCE ET SCIENCE DE L'ÉVALUATION

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; Dejours, 2004). 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 connaître l'utilité de financer les universités, il faudrait nous demander à l'instar de Alain 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 prendre de l'importance 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 champ du 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 la « productivité en recherche » qui a, de nos jours, le plus d'influence sur la carrière d'un enseignant-chercheur, créant nécessairement une tension avec les autres dimensions du métier à savoir l'enseignement et les diverses tâches administratives (Thiéart, 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.

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; Chanlat, 2014; Chevrier, 2014). C'est un système dans lequel on se contente de compter: les articles, les étoiles, les rangs des revues et le nombre de citations. Or, l'adoption d'un tel comportement 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 (Dejours, 2004; Périlleux, 2011). Le système d'évaluation devrait donc incorporer le processus de fabrication de la connaissance essentielle à une vie intellectuelle digne de ce nom (Périlleux, 2011). En effet, 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 également et surtout 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 ; Dilts et al., 1994).

L'ECART ENTRE LE PRESCRIT ET LE REEL

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 2004 : 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, 2004 : 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'acteur¹ prenant diverses formes : « les savoir-faire, les trucs, les ficelles de métier » (Dejours, 2003 : 18 ; voir aussi Crozier et Friedberg, 1977; Alter, 2002; Babeau et Chanlat, 2008) , voire une mise en scène professionnelle de soi (Goffman, 1973).

Une autre conséquence de cette quantification de l'évaluation est que les instances et les 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 en dernière instance 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 ; Durand et Dameron, 2011). Ce même phénomène d'externalisation de l'évaluation se produit aussi au niveau des classements internationaux et dans une moindre mesure au niveau des accréditations. Par conséquent, dans un tel système, les instances d'évaluation traditionnelles (CNU, départements, laboratoires, etc.) se transforment

¹ Dejours (2003 :15) parle d'infractions: « bien travailler c'est toujours faire des infractions ».

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 ?

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, tout comme d'ailleurs les directions des établissements d'enseignement supérieur ont intériorisé ce système dans leur culture de métier et considèrent qu'un bon chercheur est désormais 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).

D'aucuns, comme Mintrom (2008) par exemple, mettent 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) et suggèrent 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 récompenses de type pédagogique (les « teaching awards ») mises en place par certaines institutions.

L'INTERNATIONALISATION: UNE SOURCE DE CONTRADICTIONS AU NIVEAU 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, dans les institutions publiques d'enseignement supérieur en France, celles-ci se distinguant des systèmes existants dans les écoles de commerce et dans les universités d'autres pays comme le Canada ou les États-Unis.

Dans les universités françaises, 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 (Thiéart, 2009).

Il ne prend pas par ailleurs 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 (2004), des tensions entre le travail prescrit et le travail 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 étant alors 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).

Le système d'évaluation mis de l'avant par une organisation a toujours nécessairement des conséquences sur les comportements et les choix stratégiques des acteurs, sur la

coopération, sur les relations au travail, sur la relation qu'entretiennent les gens avec leur travail et sur la production et l'efficacité de l'organisation (Dejours, 2004). Une expression en anglais décrit très bien cette situation « what you measure, it's what you get »; l'évaluation est l'armature qui guidera les actions futures des acteurs de l'organisation, lesquels essaieront de performer selon le cadre défini par leur organisation. Elle a 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, ce qui doit donc amener les universités françaises à compléter leur système d'évaluation de la recherche par celle de l'enseignement et celle de l'implication dans les tâches administratives (Dilts, Haber et Bialik, 1994).

Dans le système d'évaluation actuel, il est difficile d'atteindre cette adéquation entre objectifs personnels et objectifs institutionnels. Si l'on suit le cadre établi, les enseignants-chercheurs ont en effet 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. S'il est vrai que l'institution gagne à ce que les enseignants-chercheurs se consacrent à la recherche, celle-ci 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, laquelle influence leurs ressources financières allouées par le gouvernement (Dilts, Haber et Bialik, 1994). Un système d'évaluation efficace doit donc s'assurer de manière régulière de la qualité des services rendus dans les trois facettes fondamentales du métier d'enseignant-chercheur : recherche, enseignement et tâches administratives. Or, comme nous venons de le voir, 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 vraiment évaluées dans les universités françaises sont pourtant des aspects du métier d'enseignant-chercheur qui ont des effets directs 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, à quel prix tout cela se fait? Telle est la question, comme le souligne Alain Eraly:

« L'efficacité 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 » (2011 : 26-27).

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 trois choses: la réputation personnelle, la réputation institutionnelle et l'ensemble que forme les classements des revues, les classements internationaux et les accréditations. Comme nous l'avons vu, la valeur symbolique de la publication prend de plus en plus de place puisque c'est sur elle que se fonde toute l'économie du système d'enseignement supérieur; mais pour vraiment rivaliser, il faut aussi encourager les enseignants-chercheurs à s'impliquer sur les deux autres dimensions du métier. Pour ce faire, il faut donc trouver d'autre forme de capital symbolique ayant le même poids que celui de la recherche. Généralement, dans certaines institutions, il existe une prime salariale pour encourager les enseignants-chercheurs à s'investir dans la gestion des programmes, mais celle-ci est souvent insuffisante pour compenser la perte en valeur symbolique découlant du fait que l'enseignant-chercheur doit réduire pour l'accomplir sa productivité en recherche, voire parfois, l'arrêter. On pourrait 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 une manière de valoriser les productions d'équipe plutôt que les 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. Si l'activité des départements et de laboratoires de recherche devienne un effort collectif, en revanche, cela peut diminuer l'intérêt de certains enseignants-chercheurs vis-à-vis de la recherche, laquelle pourrait perdre sa valeur symbolique, celle-ci ne permettant plus de se distinguer de ses collègues (Eraly, 2011).

L'ETHOS PROFESSORAL : L'EFFET COMPENSATOIRE

Que dans l'évaluation des enseignants-chercheurs, la recherche soit la dimension qui possède le plus grand poids symbolique et réel et celle qui rapporte le plus pour la carrière individuelle, c'est un fait. Comme nous l'avons déjà souligné, pour progresser dans la carrière (ex. : promotions, changements de classe de professeur, etc.), le fait de s'impliquer dans des tâches administratives réduit d'autant le temps de recherche et diminue donc 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 de nombreux enseignants-chercheurs continuent, malgré tout à faire des cours, à développer des programmes et à prendre des tâches administratives avec application ?

Afin de comprendre ce que l'on pourrait qualifier de comportement « non-opportuniste », que plusieurs (mais pas tous) enseignants-chercheurs partagent, il nous faut renvoyer à une éthique personnelle ou à une conscience professionnelle visant à préserver le collectif. Cette éthique du travail bien fait se combine à un désir 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.

En dépit des lacunes du système d'évaluation, les enseignants-chercheurs vont donc chercher à corriger le système en faisant davantage que ce qui est demandé par principe ou par devoir d'où l'idée d'un éthos professoral (Lussier, 2014). 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 (Dejours, 2004), on constate que les enseignants-chercheurs sont intéressés à prendre la responsabilité de programmes ou de

départements et de bien faire leurs cours. S'il est vrai qu'il y a souvent des récompenses monétaires pour les enseignants-chercheurs qui occupent d'importantes charges administratives, et que celles-ci peuvent être reconnues malgré tout à un moment donné par l'institution lors de promotions internes, voire externes, cela ne compensera jamais la diminution de leur productivité scientifique en termes de publications au niveau national et international. Ces investissements semblent témoigner du désir des enseignants-chercheurs à rechercher une forme de diversité dans leur travail, à avoir la possibilité de choisir et de mélanger par conscience professionnelle différentes dimensions de leur métier. Mais 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, 2010). Car 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 administratives et les cours (Eraly, 2011) ou le don de soi n'est pas toujours apprécié à sa juste mesure (Alter, 2010).

CONCLUSION: « L'EFFET GONCOURT » OU L'ORIGINALITE ET LA SINGULARITE EN PERIL

Les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés en France et au Québec au cours de notre recherche 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 (Lussier, 2014). Comme nous l'avons vu dans cette communication, on publie en effet de plus en plus dans le but de « créer » de la qualité et pour répondre aux exigences de ces agences d'accréditations et de classements. Un tel cadre nous amène à conclure en utilisant une métaphore, celle utilisée par Champagne: l'effet prix Goncourt (2004).

Au départ, comme il le rappelle, le Goncourt avait été créé pour récompenser des auteurs qui se distinguaient par leur talent. Aujourd'hui, certains disent que les gens écrivent à la « mode Goncourt » pour augmenter leurs chances de l'obtenir; ils ou elles ne recherchent donc plus à innover et à prendre des risques. Ils ou elles écrivent, selon un style « Goncourt » formaté, c'est comme si le prix Goncourt devenait plus important que le roman qu'écrivent

les auteurs. Dans notre champ des sciences de gestion, la situation correspond bien à ce que décrit Christophe Dejourn en ce qui concerne l'évaluation contemporaine du travail :

« 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 » (2003: 38).

Ainsi avec les classements des établissements et les accréditations qui montent en puissance, et qui s'apparentent à une certification de type qualité totale, les diverses dimensions du métier d'enseignant-chercheur deviennent des prescriptions. L'évaluation de la qualité vise à évaluer l'effort de l'institution à être bien classée ou à obtenir une accréditation. Or pour obtenir un bon classement ou une telle accréditation, il faut publier dans les revues classées, et publier dans ces revues devient une injonction institutionnelle. Ce système peut être pernicieux, car bien souvent pour publier dans les meilleures revues, les enseignants-chercheurs doivent adapter leurs recherches au « format » et à la langue anglaise de ces revues (Berry, 2004; Chanlat, 2014; Chevrier, 2014). Une telle standardisation des établissements, du métier et de la recherche peut détruire en partie le sens profond de la recherche qui devrait, dans son sens le plus pur, viser à accroître la connaissance, à encourager les chercheurs à dialoguer entre eux autour de leurs recherches et avec leurs milieux environnants sur des questions sociales et managériales pertinentes.

Comme nous venons de le souligner, tout tend aujourd'hui vers un formatage selon des critères établis qui deviennent des injonctions institutionnelles, lesquelles découlent de la volonté d'une institution de bien se faire classer et d'augmenter ses chances d'obtenir une accréditation. Or, la réponse récente des associations scientifiques francophones sous l'égide de la FNEGE a montré qu'il était possible de mieux tenir compte de son milieu en reconnaissant aux revues de langue française un meilleur classement, et de redonner ainsi au champ francophone, notamment français les éléments de son autonomie (Chanlat, 2014a et b). Dans d'autres champs linguistiques, nous retrouvons de nos jours des réflexions similaires (Chanlat, 2014a).

Face à de telles injonctions, nous ne sommes donc pas sans pouvoir; car c'est notre communauté qui fixe ses règles (Chanlat, 2014a). Chaque unité d'enseignement et ou laboratoire de recherche a donc le rôle de motiver ses membres afin de les inciter à trouver un équilibre entre les trois fonctions de notre métier et qui amènera l'équipe d'enseignants/chercheur à être collectivement plus productive. Une telle dynamique aura 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. Comme le souligne Bernard Pras et alii: « 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 » (2010 : 28). Privilégier des 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) et affaiblir le collectif et donc, un des éléments de la dynamique des institutions. Qui voudra en effet désormais diriger un programme, occuper un poste administratif ou tout simplement enseigner dans un contexte qui valorise uniquement la publication ? Telle est la question qui est posée et que cette communication a cherché à mettre de l'avant.

Pour nous, il ne fait aucun doute que la poursuite d'un objectif unique n'est pas tenable à long terme. Des réponses qui seront apportée par notre communauté de chercheurs dépendent donc l'avenir de nos institutions et le futur de nos carrières, les enjeux intellectuels, scientifiques, culturels et politiques étant par ailleurs considérables. (Chanlat, 2014). C'est à nous maintenant d'y répondre chacun à notre niveau afin de maintenir nos singularités, notre pertinence par rapport à nos milieux et permettre à l'originalité de s'exprimer (Alter, 2012). Autrement dit, à retrouver le véritable esprit du Goncourt.

Bibliographie

- ABOTT A (1988), « The System of Professions: An Essay of Division of Expert Labor », Chicago: University of Chicago Press.
- AACSB (2011), « Globalization of Management Education: Changing International Structures Adaptive Strategies and the Impact », Bingley (GB): Emerald Group Publishing.
- Alter, N. (2012), La force de la différence, Paris, Seuil
- Alter, N (2010), Donner et prendre La coopération en entreprise, Paris, La Découverte.
- Alter, N (2002), L'innovation ordinaire, paris, PUF.
- ASHKANASY, Neal M. (2008), « Introduction: Is Accreditation Good for Business (Schools)? », Academy of Management Learning & Education, Vol.7, No.2, p.244.
- Babeau, O et Chanlat, J-F,(2008), « La transgression, une dimension oubliée de l'organisation », Revue française de Gestion, volume 34, numéro 183, 201-219.
- BERRY, Michel (2009), « Les mirages de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire », Revue du MAUSS, Vol.33, No.1, 227-245.
- 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 », 3-7.
- CHANLAT, Jean-François (2014a), Langue et pensée dans le champ de la recherche en gestion : constats, enjeux et atouts de la langue française, Gérer et comprendre, mars,no 115, 4-17.
- Chanlat, J-F, (2014b), "Language and thinking in Organization Studies: the visibility of French OS production in the Anglo-Saxon OS field", International Journal of Organizational Analysis, special Issue, november.
- Chevrier, S, (2014), "Publish or Perish", Gérer et comprendre, mars, no. 115, 18-21
- CRÊT, Benoît (2007), « Stratégie d'établissement, stratégie d'accréditation », Revue française de gestion, 2007/9, No.178-179, 233-250.
- CRET, Benoît (2011), « Accreditations as local management tools », Higher Education, No.61, 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, 3-12.

DEJOURS, Christophe (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*, Paris : INRA, Coll. « Sciences en questions ».

DEVINNEY, Timothy ; Grahame R. DOWLING et Nidhida PERM-AJCHARIYAWONG (2008), « The Financial Times Business Schools Ranking: What Quality Is This Signal of Quality? », *European Management Review*, 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.

DURAND, Thomas et Stéphanie DAMERON (2011), « Where Have All the Business Schools Gone », *British Journal of Management*, Vol.22, 559-563.

DURAND, Thomas et Stéphanie DAMERON (2008), *The Future of Business Schools : Scenarios and Strategies for 2020*, New York: Palgrave MacMillan.

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 », 15-36.

FROST, Peter et Ronald N. TAYLOR (1995), « Partisan 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, 13-43.

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.1-15.

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, 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, 1-22.
- HIMANEN, Pekka (2001), *The Hacker Ethic*, New York: Random House.
- 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 », 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, 225-233.
- Lussier, S, (2014), *Les enseignants-chercheurs en gestion à l'épreuve des nouvelles injonctions institutionnelles. Une étude France-Québec*, Thèse en sciences de gestion, Ecole doctorale, université Paris-Dauphine.
- MARGINSON, Simon (2007a), « Global University Rankings: Implications in general and for Australia », *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 29, No. 2, July, 131-142.
- MARGINSON, Simon (2007b), « 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, 1-21.
- 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, 337-361.
- 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, 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, 1-13.
- 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*, 2^e éditions, Paris : Vuibert, coll. « FNEGE », 111-123.

- MINTROM, Michael (2008), « Managing the Reasearch Function of the University : pressures and dilemmas », *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.30, No.3, 231-244.
- NIOCHE, Jean-Pierre (2007), « La montée en puissance des accréditations non étatiques », *Revue française de gestion*, 2007/9, No.178-179, 219-232.
- 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, 64-78.
- PERILLEUX, Thomas (2011), « Évaluer le travail de recherche ? », dans SERVAIS, Paul (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociaux*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-academia, coll. « Intellection » .37-54.
- PRAS, Bernard, dir et al. (2010), *L'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences de gestion*, Paris : FNEGE, Février 2010.
- SALMI, Jamil (2009), *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington, DC: The World Bank.
- 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, 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: Springer, The Changing Academy series, 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: Springer, The Changing Academy series, 1-16.
- THIETART, Raymond-Alain (2009), « The research challenge of French business schools: the case of the Grandes Ecoles », *Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 8, 711-717
- Tietze, S. y Dick, P. (2012), “The Victorious English Language: Hegemonic Practices in the Management Academy”, *Journal of Management Inquiry*, mayo, XX(X), 1-13.
- 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.
- URGEL, Julio (2007), « EQUIS accreditation: value and benefits for international business schools », *Journal of Management Development*, Vol.26, No.1, 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 », 255-264.

WALERY Serge (2011), « Productivité académique contre contribution scientifique : le cas de l'économie », L'Économie politique, Vol.51, No.3, 70-96.

WILDAVSKY, Ben (2010), The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping The World, Princeton: Princeton University Press.