

L'enseignement et la recherche en gestion face aux nouvelles injonctions institutionnelles : l'intériorisation d'un nouveau modèle international d'évaluation et ses effets sur la formation dans les institutions de langue française

Résumé :

L'objet de cette communication est de mieux comprendre le cadre dans lequel évoluent désormais les enseignants chercheurs en gestion en appliquant le concept de champ de Bourdieu. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux 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 beaucoup d'importance à leur réputation internationale en se basant directement sur les critères d'évaluation et sur les indicateurs choisis par ces divers organismes externes d'évaluation, construisant ainsi leurs nouvelles injonctions institutionnelles. Il s'agit d'un processus complexe de construction sociale de la notion de « qualité internationale de la formation ». Nous verrons comment tous les acteurs sont désormais plus ou moins reliés autour de ce nouveau système qui forme, de nos jours, le cœur de la concurrence entre les établissements d'enseignement et comment ces nouvelles logiques affectent l'enseignement. En conclusion, nous mettrons en garde contre le risque d'uniformité qu'un tel processus mimétique peut entraîner et en évidence ses principaux effets sur les institutions de langue française.

Mots-clés : enseignement supérieur en gestion, internationalisation, modèle national, langues et sociétés ; Bourdieu, habitus, champ scientifique, capital symbolique

L'enseignement et la recherche en gestion face aux nouvelles injonctions institutionnelles : l'intériorisation d'un nouveau modèle international d'évaluation et ses effets sur la formation dans les institutions de langue française

INTRODUCTION

Se comparer, se mesurer, tel semble être la tendance inéluctable dans toutes les sphères d'activités de notre économie moderne (Del Rey, 2013). Le champ de la recherche et de l'enseignement postsecondaire de la gestion n'échappe pas à cette règle (Eraly, 2011). De nos jours, pour les établissements d'enseignement, les classements internationaux et les agences d'accréditation (EQUIS, AACSB et AMBA) représentent en effet des moyens puissants pour acquérir du capital symbolique, et ainsi solidifier et/ou améliorer leur réputation au niveau international (Cret, 2011, 2013). Cette réputation, mesurée par les classements et accréditations, permet d'attirer désormais, selon le discours officiel de nombreux acteurs (directions, chercheurs, agences, médias, pouvoirs publics, etc.), les meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs, et de faciliter la création de partenariats internationaux.

Afin d'améliorer leur position dans les classements internationaux et leurs évaluations, les établissements d'enseignement supérieur orientent de plus en plus leurs actions et leurs décisions en fonction de ces nouveaux indicateurs afin de se distinguer et d'améliorer leur position (Grenier et Denis, 2017 ; Dameron et Durand, 2017). Pour les classements internationaux, cela signifie habituellement d'être 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. Les établissements d'enseignement supérieur entreprennent donc tout ce qui est en leur pouvoir dans le but de mieux se positionner en mobilisant plus efficacement leurs ressources internes et en créant de nouvelles injonctions institutionnelles. Ce qui amène certaines institutions à changer leurs critères d'évaluation et de performance internes en récompensant, par exemple, d'abord l'enseignant qui publie dans les revues les mieux classées au détriment des autres enseignants par l'octroi de certains avantages symboliques et matériels (promotions, récompenses monétaires, reconnaissance, diminution de la charge d'enseignement, etc.) (Aggeri, 2016 ; Deviney et al., 2008 ; Grenier et Denis, 2017 ; Pras, 2010).

Cette performance ou cette qualité ainsi mesurée intéresse également les instances gouvernementales et les citoyens (qui sont aussi des « contribuables »), notamment pour évaluer leur fameux « retour sur investissement » ; ces derniers se contentant très souvent de lire les journaux qui se nourrissent des classements internationaux, lesquels s'abreuvent aux diverses enquêtes chiffrées concernant la productivité scientifique.

Dans le cadre d'une recherche de longue haleine où un des auteurs de cette communication a rencontré et interviewé en profondeur plus de 107 enseignantes et enseignants chercheurs dans plus de 25 institutions en France et au Québec, nous avons cherché à mieux comprendre à travers l'évolution du métier, perçu par les personnes interviewées, comment la présence croissante de ces classements internationaux influençait le système d'évaluation des établissements, redéfinissait les priorités des enseignantes et enseignants-chercheurs interviewés, notamment en matière d'enseignement et amenait la profession vers un standard international et un modèle « type » d'enseignante et enseignant-chercheur, ces évaluations faisant appel à des outils bibliométriques et informatiques de plus en plus puissants et pointus.

L'objet de cette communication va tenter, à partir de l'ensemble des résultats obtenus par cette recherche et d'autres sources de données (Grenier et Denis, 2017 ; Dameron et Durand, 2017) de mieux comprendre le cadre dans lequel évoluent désormais les institutions d'enseignement et les enseignants-chercheurs en gestion, notamment en France et au Québec. Si une première publication est déjà sortie de cette recherche, en proposant une typologie diversifiée des enseignantes et enseignants-chercheurs que l'on peut observer par rapport à ces nouvelles injonctions institutionnelles, cette communication va davantage s'intéresser au cadre dans lequel s'inscrivent les activités d'enseignement et de recherche et les nouveaux facteurs qui les affectent.

Pour ce faire, et en nous appuyant sur le concept de champ de Bourdieu, nous allons revenir dans un premier temps sur les divers aspects de cette nouvelle dynamique en matière de formation, voir comment les établissements d'enseignement supérieur de gestion les prennent en compte, construisant ainsi de nouvelles injonctions institutionnelles, montrer comment tous les acteurs sont désormais plus ou moins reliés à cette nouvelle dynamique qui forme, de nos jours, le cœur de la concurrence entre les établissements, et enfin souligner leurs effets sur l'enseignement et la recherche, notamment dans les institutions de langue française. En conclusion, nous chercherons à mettre en garde contre le risque d'uniformité qu'un tel processus peut entraîner par un effet de mimétisme (un seul modèle retenu et reproduit par les établissements d'enseignement à travers le monde) et à souligner les principaux enjeux pour les enseignantes et les enseignants et les institutions concernées.

Première partie : le cadre contemporain de l'enseignement des sciences de gestion : un champ social

Pour Bourdieu, un champ social est tout système structurant une activité sociale bien définie (1984), un espace d'activités au sein duquel les relations sont hiérarchisées. Comme le souligne Mounier : « 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 » (2001 :57). Ce ne sont donc pas toutes les activités sociales qui peuvent

être qualifiées de champs. Pour qu'un champ social existe, il faut que les individus partagent les mêmes intérêts et entreprennent une lutte pour acquérir le « capital social » spécifique au champ concerné. De là émerge une hiérarchisation entre les acteurs en fonction de leur capital accumulé. C'est ce que Bourdieu appelle : la structuration du champ. Dans un champ, il y a donc toujours des dominants et des dominés. En fonction de leur position, les agents (les acteurs) ou les organisations choisiront des stratégies conservatrices lorsqu'ils ou elles dominent alors que les « dominés » chercheront à changer les règles du jeu afin de faire pencher la balance en leur faveur (Bonnewitz, 1998 ; Bourdieu, 1984b).

Dans le cas qui nous intéresse ici, les établissements d'enseignement et les enseignants-chercheurs qui ont le moins de capital chercheront donc à proposer d'autres moyens de comparaison afin de se valoriser dans le champ, ce que les établissements dominants n'accepteront pas puisqu'un nouveau système risquerait de diminuer leur propre capital symbolique et leur position dominante. Autrement dit, comme Bourdieu le souligne lui-même :

« 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, efficaces, propres à produire, en fonctionnant comme capital, les profits spécifiques assurés par le champ » (Bourdieu, 1984: 22)

Dans le champ de l'enseignement et de la recherche en sciences de gestion, qui est ici notre champ d'études, on observe depuis deux décennies l'émergence de nouveaux facteurs qui ne sont sans exercer une influence sur sa dynamique ; ces facteurs sont au nombre de quatre : 1) le rôle croissant joué par les classements internationaux, et 2), par les accréditations, 3) l'intériorisation progressive de « l'international », 4) une nouvelle politique de publications ; tout ceci se réalisant dans le cadre plus global d'une internationalisation et d'une marchandisation accrue des formations supérieures en gestion (Cret, 2013 ; Eraly, 2011 ; Grenier et Denis, 2017 ; Dameron et Durand, 2017).

1. Le rôle croissant des classements internationaux

« 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. »

(Québec - 51-55 - Femme).

Comme le montre le témoignage ci-dessus, un des éléments-clés pour comprendre la dynamique de la concurrence entre les établissements d'enseignement et de recherche en gestion est bel et bien l'arrivée de ces classements internationaux. Si ceux-ci sont récents, on peut néanmoins observer qu'il ont pris de l'ampleur, notamment dans les discours, et qu'ils semblent aussi favoriser l'apparition d'un modèle standardisé, les établissements d'enseignement supérieur cherchant à s'ajuster aux « indicateurs » pris en compte par ces classements internationaux, et à rejoindre un modèle standard (Hazelkorn, 2009 ; Shin et Toutkoushian, 2011; Devinney et al., 2008).

Ces classements peuvent être mis sur pied par des journalistes, des agences gouvernementales, des journaux/revues ou encore des universités, ce qui explique aussi leur influence et leur rôle dans l'opinion que se font les étudiants et les universitaires eux-mêmes (Wildavsky, 2010 ; Hazelkorn, 2007). Avec la mondialisation en cours, ces classements internationaux deviennent des outils puissants capables de construire, d'anéantir des réputations, voire de réviser de fond en comble la stratégie, tant des institutions que des politiques publiques, comme le souligne ce témoignage recueilli :

« 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 - Homme).

Cependant, comme aucun classement ne s'entend sur une définition précise de cette « qualité internationale » d'un établissement, ce qui nous rappelle en passant le caractère subjectif et arbitraire qui préside au choix de cette définition, et que chaque classement utilise ainsi ses propres critères de comparaison, cela entraîne à chaque fois des résultats différents (Marginson, 2007 ; Usher et Savino, 2007 ; Wildavsky, 2010). En effet, certains classements concentrent leurs indicateurs de mesure sur la performance « scientifique » des établissements d'enseignement (par exemple, le classement de Shanghai), d'autres mettent l'accent sur la réputation (par exemple, le Times Higher Education), ou parfois, utilisent d'autres indicateurs, tels le salaire des diplômés à la sortie (le Financial Times, Fortune), voire un ensemble de critères (par exemple, le classement annuel des écoles de commerce fait par certaines revues françaises : l'Express, le Nouvel Observateur, Challenges, ...) ou encore des organismes privés comme Eduniversal. Comme nous le montrent ces extraits d'entretiens, les universités et les écoles sont toutes concernées par les classements, peu importe qui les produit (journalistes, entreprises privées ou universités étrangères) :

« 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 que [notre évaluation se] dégrade « aïe aïe aïe ». (France - Université - 51-55 - H – 32)

« 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).

Tous ces classements font l'hypothèse que les « indicateurs » qu'ils utilisent permettent de capter et d'évaluer la qualité réelle d'un établissement d'enseignement supérieur même si de nombreux « détails » importants sont omis ou encore sujets à caution (Hazelkorn, 2009). Il existe donc une concurrence entre les classements; une concurrence pour la définition « subjective » de la qualité construite à partir d'indicateurs qui se veulent « objectifs ». Comme le souligne ce témoignage, cela a été encouragé par l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur et le développement d'un véritable marché de l'éducation. Il faut en effet se souvenir que le premier classement de Shanghai a été établi pour donner aux étudiants chinois des repères, certes très grossiers et imparfaits, pour ceux et celles qui voulaient étudier à l'étranger.

« 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 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. »

(France - École - 51-55 - Femme)

« 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 - Homme)

1.1. 2. Le rôle croissant des accréditations

Si seule une petite proportion d'établissements universitaires rentrent dans les classements internationaux, le classement de Shanghai n'en retient, par exemple, que 500, en gestion, s'ajoutent aussi des accréditations, évaluant la qualité des institutions et leur permettant de se distinguer sur la scène internationale (AACSB, EPAS, EQUIS, AMBA).

Les directions d'écoles et de facultés perçoivent de plus en plus ces accréditations comme un outil stratégique (Cret, 2007, 2011, 2013) afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas obtenue et d'améliorer ainsi leur visibilité dans le champ auprès de nouvelles institutions et de nouveaux acteurs étrangers ; ces accréditations devenant également un des critères dans les classements des établissements faits par d'autres instances (journaux, agences, médias, etc.). Ce qui amène les institutions à être dans un processus d'évaluation continue, voire permanent. Ce qui est le cas des institutions de gestion qui courent notamment après la triple accréditation (AACSB, EQUIS, AMBA), comme l'évoque le témoignage suivant :

« 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 le 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 - Homme).

Avec l'augmentation de l'offre des programmes en gestion dans le monde, les étudiants doivent en effet choisir leur institution d'enseignement parmi une multitude de choix possibles. Ils peuvent non seulement baser leur choix 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 dans beaucoup de pays, notamment ceux qui n'ont pas d'agences gouvernementales attitrées à cet égard (Cret, 2011, 2013; Nioche, 2007).

Si les accréditations, à l'instar des classements internationaux, peuvent paraître uniformiser la définition de ce que devrait être un établissement « de qualité », elles demeurent généralement plus flexibles et respectueuses des contextes que les classements internationaux qui

comparent la plupart du temps tous les établissements sans considérer les contextes linguistiques et socioculturels dans lesquels ils baignent. C'est la raison pour laquelle de nombreuses directions y sont malgré tout favorables, comme en témoigne les deux extraits ci-dessous :

« Donc, 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 - Homme).

« [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 - Homme).

Tout comme les universités commencent à le faire en réponse aux classements internationaux, l'exemple français des regroupements universitaires et des IDEX étant assez emblématiques à cet égard, les établissements d'enseignement supérieur en gestion tendent à réorienter leur stratégie dans le but de répondre aux critères des agences d'accréditation (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Urgel, 2007 ; Ahskanasy, 2008 ; Dameron et Durand, 2017). Il ne faut pas non plus oublier que c'est ces mêmes accréditations, notamment l'ACCSB, la plus ancienne, qui ont, par le passé, encouragé la création d'un corps professoral ayant un doctorat, obtenu dans une faculté de gestion ou encore dans une école de commerce, de préférence anglo-saxonne, tout en soulignant qu'il était important qu'un enseignant-chercheur participe aux trois dimensions du métier : la recherche, l'enseignement, et les tâches administratives aussi appelées « services à la collectivité ».

Voyons maintenant comment ces différents éléments sont intériorisés par les directions des établissements d'enseignement et les enseignantes et enseignants-chercheurs afin de mieux comprendre les effets de ces nouvelles injonctions sur leur pratique et le champ de la formation en gestion. Comme le témoignage suivant l'illustre, cela n'est pas sans affecter le quotidien pédagogique à travers une normalisation rampante par effet de mimétisme :

« ... 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

Montpellier, 6-8 juin 2018

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 - Homme)

« 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 - Femme).

3. L'INTERIORISATION CROISSANTE DE « L'INTERNATIONAL »

Selon de nombreux responsables d'établissements d'enseignement supérieur, ces classements internationaux et ces agences d'accréditation ne se limitent plus nécessairement à une question de classement ou d'évaluation, ils deviennent de plus en plus centraux dans la définition même de leurs stratégies ; ils influencent le style d'enseignante et enseignants-chercheurs recrutés et redéfinissent la notion même de qualité de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur concernés. Par là même, ils deviennent des acteurs de l'enseignement supérieur dans son ensemble à travers l'influence qu'ils exercent à la fois sur les politiques en matière d'éducation, l'orientation proposée aux étudiants, le recrutement du personnel enseignant, les modes de financements public et privé, etc. (Dameron et Durand, 2017 ; Grenier et Denis, 2017).

« 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

Montpellier, 6-8 juin 2018

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 - Homme).

« 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 - Homme)

Si, dans un tel contexte, les établissements risquent de ne plus oser faire preuve d'originalité de peur d'en voir leur classement affecté (Shin et Toutkoushian, 2011 ; Devinney et al., 2008), il reste que certains résultats récents montrent que ce n'est pas toujours le cas et qu'il existe encore une variété de modèles possibles (Dameron et Durand, 2017) ; l'enracinement territorial, propre à chaque institution d'enseignement, s'imposant souvent de lui-même aux acteurs concernés.

L'évaluation de la recherche a par ailleurs connu une révolution avec l'arrivée des outils numériques. Les dirigeants universitaires et gouvernementaux dans le but de mesurer leur investissement (coûts vs bénéfices) se sont mis à avoir de plus en plus recours aux outils informatiques et bibliométriques ; ce qui change la donne, en révolutionnant les dimensions de l'évaluation à travers l'« objectivation bibliométrique de la production scientifique » (Eraly, 2011 : 15). Toutefois, comme l'a montré la recherche, notamment celle qui nous sert ici de source principale de données, les enseignants-chercheurs demeurent souvent ambivalents face à ce type d'évaluation (Moses, 1988), même si plusieurs n'hésitent pas à répondre que l'évaluation améliore généralement la performance des individus en les « obligeant » à rester actifs, notamment en recherche.

« 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 – Femme).

Si cette évaluation de la recherche sert principalement à mesurer l'efficacité de la production des enseignantes et enseignants-chercheurs (Gingras, 2008), il faut remarquer que cette évaluation est de plus en plus « externalisée » (Durand et Dameron, 2011 ; Berry, 2009 ; Dameron et Durand, 2017). En effet, la qualité des travaux de recherche n'est plus directement évaluée par l'établissement au sein duquel travaille l'enseignante ou l'enseignant, ce rôle étant de plus en plus dévolu dans les faits aux revues et à leurs propres évaluateurs.

Comme le souligne Walery,

« 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 » (2011 : 75).

Autrement dit, sous couvert d'objectivité, cela permet aux responsables et aux enseignants-chercheurs de simplifier le processus d'évaluation, d'éviter les controverses liées à celui-ci et d'épargner du temps en ne lisant plus les travaux soumis.

4. UNE NOUVELLE POLITIQUE DE PUBLICATIONS A TRAVERS LES CLASSEMENTS DE REVUES

Comme nous venons de le voir, le classement des établissements d'enseignement supérieur étant souvent lié à leur capacité à « faire publier » leur personnel enseignant, diverses stratégies vont donc être mises en place par les établissements pour faire face à cette nouvelle politique en matière de publications. En établissant leur système d'évaluation, ils vont ainsi encourager les publications dans les revues classées, qui vont influencer directement le comportement de leurs enseignantes et enseignants-chercheurs à cet égard. De même, les revues servant à classer les établissements d'enseignement étant elles-mêmes classées (Gendron, 2008), chaque revue classée, par exemple, par le Financial Times, a intérêt à développer des stratégies afin de rester bien classée, voire à améliorer son classement et tout faire pour ne pas disparaître de ce classement. En effet, pour une revue, le fait d'être « bien classée » améliore sa réputation, sa visibilité et son *impact factor* et donc du même coup augmente ses chances de demeurer classée par le Financial Times (Gendron, 2008), ou par tout autre classement dans les années ultérieures, tout en lui assurant un grand nombre d'articles potentiels ; c'est donc un cercle vertueux. Dans ce contexte, pour une revue, être déclassée peut être une catastrophe comme être reconnue devient un atout. Le classement est donc fort « précieux » pour l'avenir d'une revue et le poids qu'elle a dans l'évolution de la discipline (Walery, 2011 ; Willmott, 2011).

La force de ce système d'évaluation, fondé sur la publication d'articles et mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur en gestion, est en grande partie encouragée par le contexte international de la concurrence que nous avons évoqué précédemment. La volonté des institutions de se distinguer dans ces classements exige d'elles de changer certaines de leurs pratiques en soutenant celles qui permettent de l'améliorer et de décourager les pratiques qui pourraient avoir des effets négatifs sur celui-ci. C'est pourquoi, de nos jours, dans certaines institutions, les récompenses pour les enseignantes et enseignants-chercheurs sont donc souvent proportionnelles à l'importance des revues dans lesquelles ils ou elles publient, ils ou elles ont donc intérêt à ne pas prendre de « risques » (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008). Ce qui se fait aux dépens de la communauté de chercheurs, du chercheur lui-même qui n'est plus désormais aussi libre de "créer" et d'être original au risque d'enliser sa carrière, etc. et conduit certains à créer des revues indépendantes, comme en France, le Libellio d'Aegis (Dumez, 2005) pour garder cette liberté de publication.

« 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).

Les revues classées étant prises dans un système qui les conduit souvent vers le culte de la performance formatée aux dépens de l'originalité et de l'innovation dans la connaissance (Willmott, 2011 ; Walery, 2011 ; Gendron, 2008), les articles originaux et innovateurs ont donc davantage de chance 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 bien sûr, absentes, par exemple, de la liste des cinquante revues classées par le Financial Times (Gendron, 2008 ; Willmott et Tourish, 2015). Ce qui demeure un nombre très limité de revues par rapport au nombre total de revues disponibles aujourd'hui dans notre champ.

Le luxe de la recherche universitaire « risquée » ou « originale » tend ainsi à disparaître avec cette pression à la publication et les classements de revues mis en place (Berry, 2004 ; Hatchuel, 2004 ; Chevrier, 2014). En outre, choisir de faire de la recherche non standard implique souvent de renoncer aux primes salariales associées aux meilleures revues que les collègues qui s'inscrivent bien dans cette nouvelle politique, obtiennent lorsqu'ils publient dans les revues les plus cotées. Désormais, faire de la recherche qui sort du modèle standard peut nuire à la progression du chercheur dans la carrière et cela même s'il a déjà obtenu sa permanence. (Willmott, 2011 ; Berry, 2009 ; Gendron, 2008).

Cette normalisation en matière de publication entraîne une forte pression sur les jeunes enseignantes et enseignants-chercheurs qui doivent en intérioriser les principes, éloignant les chercheurs de leurs aspirations initiales : créer un savoir original, à l'instar de ceux qui, dans le passé, ont eu une influence sur l'évolution de leur discipline. Toutefois, il n'en demeure pas moins que les chercheurs qui ont un réel impact demeurent encore ceux qui « osent » prendre des risques et amener une partie des chercheurs à revoir leur façon de faire et de penser (Dogan et Pahré, 1991 ; Berry, 2009).

Par ailleurs, cette importance accordée aux publications ne prend pas toujours en compte l'augmentation de la concurrence entre les chercheurs. Aujourd'hui, 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). 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 à une impasse. Les enseignantes et 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). Comme le souligne ce témoignage, ce système risque d'atteindre ses limites :

« 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 - Homme)

Ainsi, l'évaluation des établissements, la liste des revues, notamment celle du FT, et les classements internationaux s'imbriquent les uns dans les autres pour faire système au sein duquel tout se renforce et se justifie à travers une structuration et une légitimation entre tous

les éléments qui le constituent. Voyons maintenant comment la structuration au sein de ce champ s'opère.

2^{ème} PARTIE : LA STRUCTURATION DU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE EN GESTION

Dans cette section de notre article, nous présentons les relations permettant de rendre compte de la structuration du champ de l'enseignement et de la recherche en gestion, telle que nous l'avons esquissée précédemment. Comme nous l'avons vu, la structuration du champ se fait de plus en plus selon le nombre et la qualité des publications scientifiques, celle-ci étant mesurée par le degré de notoriété de la revue ; ce qui alimente le capital symbolique ou plus précisément le capital scientifique (Bourdieu, 1984).

Les établissements d'enseignement supérieur de gestion sont donc de plus en plus dépendants de leurs enseignants-chercheurs, tout en permettant à ceux-ci ou à celles-ci de se faire valoir. Par exemple, un enseignant-chercheur qui publie dans une revue bien classée fera retomber sur son établissement une partie de son capital scientifique ainsi obtenu. Par ailleurs, si, par son capital historique et 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 dans les classements internationaux, son capital scientifique et sa bonne réputation profiteront également à tous ses enseignantes et enseignants-chercheurs. Il y a donc un lien très fort entre le capital accumulé par les établissements et celui de leur personnel enseignant. Les établissements étant constitués d'enseignantes et d'enseignants-chercheurs, ils vont tout faire pour optimiser leur capital scientifique afin d'être en position dominante. Pour ce faire, les publications vont être utilisées de plus en plus comme un système de points.

L'accessibilité et l'objectivité « apparente » de cette mesure jouent évidemment en sa faveur, car compter le nombre d'articles écrits par une enseignante ou un enseignant-chercheur, un département, un laboratoire de recherche ou un établissement, tout en considérant en même temps les citations qui sont associées à leurs publications, devient chose aisée, aujourd'hui, avec les outils bibliométriques et numériques disponibles. On peut voir que, si le système de publication contraint de plus en plus les acteurs à publier, en même temps, il permet à ces mêmes acteurs d'accumuler du capital scientifique grâce aux publications. C'est d'ailleurs dans ce sens que le système est aussi habilitant pour certaines enseignantes et enseignants-chercheurs, ceux et celles qui publient, les fameux « publiants » (Giddens, 1987). Pour les autres, considérés comme « non-publiants », ils ou elles vont ou devront se consacrer très largement à l'enseignement et aux tâches collectives (Dameron et Durand, 2017 ; Grenier et Denis, 2017). En « récompensant » ainsi certains enseignants-chercheurs, 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 et de pouvoir à laquelle se livrent les institutions du champ. Toutefois, ce ne sont pas nécessairement tous les acteurs qui sont en accord avec ce système. Certains résistent et le condamnent, comme le souligne ce témoignage :

« 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 – Homme)

D'autres le défendent et expliquent que, malgré ses défauts, le système de publication, tel que l'on connaît actuellement, est l'un des meilleurs ou est là pour durer par l'emprise qu'il exerce dans de nombreux contextes.

Comme nous l'avons vu, il existe également un 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. Les deux types de classements, soit ceux des établissements et ceux des revues, dépendent de la vitalité du système de publication puisqu'ils existent en grande partie grâce à sa légitimité et à la participation des enseignants-chercheurs à cette course pour publier. Plus les systèmes de publication seront importants, plus les classements internationaux fondés en partie sur ceux-ci seront légitimes.

Comme l'explique Gendron (2008), le Financial Times (FT) classe les MBA et les programmes d'enseignement supérieur de gestion en se basant sur une liste de revues sélectionnées pour leur qualité. Cette liste de revues très sélective crée une hiérarchie entre les meilleures revues, mais aussi crée inévitablement un gouffre entre les revues « classées » et les revues non classées. Ce faisant, il y a une compétition entre les revues afin d'être classées et choisies comme références pour la discipline scientifique à chaque fois que l'on établit un classement de ce genre (Willmott, 2011 ; Gendron, 2008 ; Durand et Dameron, 2011). Comme le souligne un interviewé :

« 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

Montpellier, 6-8 juin 2018

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 - Homme)

L'un des effets pervers de ce système de classement des revues est de privilégier les revues classées et de les transformer en « outil » de gestion pour accumuler du capital scientifique, publier dans des revues moins bien ou non classées, un ouvrage ou un chapitre d'ouvrage, rapportant désormais moins, voire dans certains cas, rien.

Certains enseignants-chercheurs d'institutions très réputées que nous avons rencontrés en entrevue nous ont en effet expliqué 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. Or plus un établissement d'enseignement sera reconnu dans les classements, plus cela signifiera que son équipe pédagogique est productive (nombre d'articles publiés dans les revues classées), et plus il lui sera facile d'attirer de nouveaux 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 et de maintenir la cote de l'institution. Si la situation inverse est aussi vraie, il reste que la diversité des modèles existants, comme nous l'avons déjà souligné, permet d'affirmer qu'une institution n'est pas forcée de suivre parfaitement cette voie (Dameron et Durand, 2017).

« 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 - Femme)

Tous les éléments de ce système se fondent sur une dynamique de co-construction, c'est-à-dire qu'ils doivent à la fois être reconnus comme légitimes par les acteurs ; et que grâce à cette reconnaissance, ils jouent un rôle important. Ainsi, les classements internationaux sont « jugés légitimes » pour établir le classement des 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 ces dernières. Il en va de même pour les systèmes de publication qui ne mettent de l'avant, comme nous l'avons vu, que les publications dans les revues à comité de lecture, de langue anglaise, pour ne pas dire américaine, laissant de côté les autres types de publication possibles : livres, revues professionnelles, chapitres de livre, etc.

Ce lien entre les enseignantes et les enseignants-chercheurs et les classements internationaux reste toutefois indirect puisque ce ne sont pas ces derniers qui se font classer dans les classements internationaux, mais bien plutôt les établissements d'enseignement. Cependant, un établissement sera d'autant mieux classé que ses enseignants-chercheurs publient dans les revues les plus cotées. Il existe, malgré tout, bel et bien un lien entre les enseignantes et enseignants-chercheurs et les classements internationaux. Ce qui entraîne une conception de plus en plus économique de l'enseignement supérieur et de la recherche, comme le souligne Alain Eraly :

« L'invocation de la compétition internationale sur fond de classements de revues et de mesures bibliométriques entraîne 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).

3^{ème} PARTIE : LES EFFETS DE CES NOUVELLES INJONCTIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LES INSTITUTIONS DE LANGUE FRANÇAISE

Comme nous venons de le voir, le cadre qui s'est mis en place, au cours des quinze dernières années, n'est pas sans affecter la stratégie des institutions et le comportement du personnel enseignant. Dans cette dernière partie, nous allons aborder les principaux effets que cela produit sur l'enseignement dans les institutions de langue française. Selon nous, ils sont au nombre de quatre : une anglicisation croissante des programmes, un recrutement de plus en plus international, une standardisation des enseignements et la disparition de cours fondamentaux, et une méconnaissance des travaux de langue française.

1. UNE ANGLICISATION CROISSANTE DES PROGRAMMES

Les critères de classement et d'accréditation insistent beaucoup, nous l'avons rappelé, sur l'importance de l'international. Comme le degré d'internationalisation s'évalue surtout à l'aune de la présence de l'anglais dans les programmes et dans les publications, un des premiers effets a été de développer des cours et des programmes en langue anglaise, comme le souligne le témoignage suivant :

« 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 - Homme)**

Cette exigence de faire des cours et de publier en langue anglaise a amené les responsables, notamment d'écoles de commerce, à recruter de plus en plus des professeurs étrangers, capables de rencontrer ces exigences, comme le souligne l'interviewé suivant :

« ...C'est la même chose [pour le] corps professoral puisque le pourcentage de professeurs non français a 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 - Homme)**

Récemment, voilà ce que déclarait le 23 mai 2017, le directeur de l'École de commerce de Rennes, sur le blog de Olivier Rollot, avant de quitter ses fonctions :

« Les principaux leviers sont à l'international : l'Unesco annonce un doublement du nombre d'étudiants en mobilité dans le monde dans les vingt prochaines années. On parle de près de 10 millions de candidats, dont beaucoup seront concernés par des études de management. Il y a là un vivier pour les Grandes Ecoles françaises, pour peu qu'elles sachent les attirer et les accueillir. Et ce n'est pas la même chose que d'avoir quelques étudiants étrangers dans un programme, ou dans une « track » qu'il leur est réservée, que d'en accueillir 500 ou 1000. Il faut dans ce cas que l'École soit culturellement configurée pour cela : tout le monde doit parler anglais, l'administration comme les professeurs, tous les cours être dispensés en anglais, il faut aller chercher les candidats et les accompagner dans leurs démarches d'expatriation... Toutes les écoles ne peuvent pas le faire aujourd'hui, mais elles doivent s'y préparer, ou elles perdront leur leadership. C'est une question de survie pour elles et une source de richesse et d'apprentissage pour les étudiants français d'avoir la chance de découvrir les sciences de gestion en baignant dans un univers multiculturel. Bien sûr, ce modèle ne peut exister que dans le cas d'une économie ouverte où les étudiants et les professeurs du monde entier sont les bienvenus chez nous... »

Si tous les directeurs ne se sont pas aussi extrêmes dans leur position, il reste que plusieurs partagent plus ou moins ce point de vue. Comme l'ont noté certains journalistes, la langue

française dans les écoles de commerce semble s'effacer peu à peu au nom de cette internationalisation qui rime avec anglicisation (Blanc, 2013 ; Lewandowski, 2017) et amène d'ailleurs de plus en plus d'enseignants de langue française à enseigner, eux-mêmes, aussi en anglais, souvent à des auditoires francophones.

2. UN RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS DE PLUS EN PLUS INTERNATIONAL

Un autre effet des critères d'internationalisation a été de donner la préférence à des professeurs d'origine étrangère lors de nouvelles ouvertures de postes, un des critères importants étant désormais le pourcentage de professeurs étrangers dans le corps professoral de l'institution concernée. Ce qui a amené dans le cas de double nationalité (français et étrangère) à privilégier l'étrangère sur la française dans les rapports officiels destinés aux organismes de classement et d'accréditation, comme le souligne le témoignage suivant :

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 - Homme).

Ce qu'un des auteurs de cette communication a pu également constater récemment dans plusieurs écoles de commerce françaises et québécoises. Quand on consulte les sites Internet de certaines écoles, cet élément apparaît dans la présentation synthèse, soit en pourcentage, comme, par exemple, sur le site de l'ESC Rennes, 91%, de l'IESEG, 84%, de HEC, 65%, de KEDGE et d'AUDENCIA, 44%, soit par le nombre de nationalités présentes dans le corps professoral, par exemple, 34 pour l'ESSEC, plus de trente pour KEDGE. Il veut illustrer le caractère international de l'institution.

3. UNE STANDARDISATION DES PROGRAMMES ET DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX QUI DISPARAISSENT

Comme le relève le témoignage suivant, on observe une standardisation des programmes :

« 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 ans - Homme)**.

Cette standardisation est mise en place afin d'être plus lisible pour les évaluateurs étrangers, fortement influencés pas les normes anglo-saxonnes. Ce qui entraîne dans certaines institutions, la disparition de cours fondamentaux (sciences humaines, interculturel, GRH,..) au profit de thématiques à la mode : innovation, numérique, *global leadership*,... Mais, comme le souligne cet autre témoignage, cette standardisation est souvent un recul sur ce que l'on pouvait trouver auparavant.

« 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... 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 ». (Homme, Ecole, France)

On peut alors s'interroger sur le caractère original et distinctif de nombre de ces programmes.

4. UNE IGNORANCE OU UNE MECONNAISSANCE CROISSANTE DU CHAMP DE LANGUE FRANÇAISE

Un dernier effet que nous pouvons observer, notamment dans les institutions très tournées vers le tout anglais, c'est une disparition progressive de la présence de leurs enseignants francophones dans les colloques de langue française (AIMS, AGRH, ATLAS,..), seule, une participation à des colloques de langue anglaise étant désormais pleinement reconnue dans ces institutions (AOM, EGOS, ..). Nous observons également une ignorance, voire une méconnaissance croissante des travaux de langue française, notamment des classiques de notre champ parmi les plus jeunes, voire parmi des collègues plus avancés en âge. Nous avons pu le noter, nous-mêmes, lors de plusieurs colloques auxquels nous avons assisté ces dernières années (AIMS, AGRH, ATLAS, ..). Certains intervenants francophones allant d'ailleurs jusqu'à citer des auteurs français, comme Bourdieu, en anglais. Si de tels travers sont bel et bien observables aujourd'hui, il reste que de nombreuses institutions, enseignantes et enseignants conservent encore une attitude équilibrée à ce sujet, les réalités locales, régionales ou nationales venant se rappeler tout naturellement à elles ou à eux dans leur pratique pédagogique (Dameron et Durand, 2017).

CONCLUSION : QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE POUR LES INSTITUTIONS FRANCOPHONE ?

Que peut-on tirer de ce constat que nous venons d'exposer pour le champ francophone? Si, depuis toujours, les professeurs ont été encouragés à transmettre leurs connaissances et à échanger et débattre avec leurs collègues, sous des formes variées (livres, manuels, articles, chapitres, monographies, etc.), la caractéristique distinctive de la « nouvelle » politique de publication scientifique que nous venons de décrire, est qu'elle privilégie un seul type de support : l'article de recherche publié dans une revue classée, de préférence anglo-saxonne, pour ne pas dire américaine.

Aujourd'hui, ce n'est donc plus la création du savoir ou d'un savoir original et enraciné qui marque le métier d'enseignante et d'enseignant-chercheur en gestion, mais bien de plus en plus, dans certaines institutions, cette dynamique de diffusion internationale au sein du champ dont les conséquences intellectuelles, culturelles, sociales et économiques sont particulièrement sensibles sur les institutions non anglophones (Alcadipani, 2017, Tsuda,

2013; Tietze et Dick, 2012), notamment françaises (Chanlat, 2014). Autrement dit, derrière ce constat, se cachent des enjeux forts pour ne pas dire existentiels sur la manière de voir le monde social, d'enseigner et de produire de la connaissance à ce sujet dans le champ concerné (Adler et Harzing, 2009; Berry, 2004; Chanlat, 2014; Cornuel et Lecomte, 2012; Dameron et Durand, 2017; Hagège 2012).

Une telle hégémonie ne va pas, bien sûr, sans contestation et sans résistance. La typologie que nous avons évoquée au début de cet article est là pour en témoigner. S'il y a des croyants, il y a également des non-croyants dans le système qui se met en place. Au sein du champ francophone, on retrouve en effet de nombreux enseignants qui continuent à vouloir défendre, malgré certaines tendances à la standardisation, ses singularités intellectuelles et sociales et sa langue (Berry, 2004 ; Hatchuel, 2004 ; Chanlat, 1992, 2014 ; Hagège, 2012 ; Girin, 2016).

Dans le champ actuel, les règles que les enseignants/chercheurs francophones en gestion vont adopter (choix de la langue de production, des revues et de leur classement), deviennent donc clés pour structurer la dynamique intellectuelle et pédagogique de leur champ linguistique. Ce qui n'est pas non plus sans conséquence sur leur propre pensée et leur pratique pédagogique. Pour nos institutions francophones et leur personnel enseignant, trois grands enjeux apparaissent :

1. UN ENJEU INTELLECTUEL : penser le monde passe par une langue et adopter une langue, c'est ainsi adopter une pensée (Hagège, 2012). Bourdieu a également souligné avec force que la forme et le contenu linguistique sont dialectiquement reliés (1982). L'adoption du tout en anglais n'est donc pas neutre, comme d'aucuns pourraient le penser à première vue. (Berry, 1995, 2006). Certains signes, que nous pouvons observer, comme la sur-représentation de références de langue anglaise dans certaines thèses, articles et communications dans des congrès francophones, et une absence, voire une ignorance de certains travaux de langue française pertinents, pourraient constituer les prémices d'une hégémonie intellectuelle croissante, tout en contribuant à une montée de l'amnésie bibliographique dans notre propre champ linguistique dont nous avons parlé précédemment (Chanlat, 2013). Autrement dit, si des chercheur(e)s francophones pensent qu'en adoptant le genre d'articles attendus par le système, ils ou elles vont avoir de meilleures chances d'être publié(e)s, ils ou elles ne se rendent pas toujours compte qu'ils vont se retrouver souvent dans des contradictions parfois difficiles à surmonter. En effet, comment un étranger, inscrit dans son propre contexte national ou régional qui le conduit à produire des recherches spécifiques, à se situer donc différemment par rapport au champ américain, dont il ne connaît pas toujours toutes les subtilités, va pouvoir produire des papiers parfaitement compatibles avec l'esprit américain ambiant; c'est loin d'être évident (Livian, 2013). Enfin, quel est l'intérêt de passer par les exigences d'un système dont les Anglo-Saxons, voire certains Américains eux-mêmes déplorent les effets ? (Harzing et van der Wal, 2008 ; Grey, 2010 ; Willmott, 2011), et que nos revues sont particulièrement consultées et nombreuses, (nous disposons en effet de soixante revues en gestion et de cinq cents en sciences sociales), et que notre capital intellectuel est considérable (Chanlat, 2014). Par exemple, selon la plateforme Cairn, la *Revue Française de*

Gestion, revue historique de notre champ, a enregistré en 2017 à elle seule, plus d'un million de connexions! (Denis, 2018).

Comme le souligne le témoignage ci-dessous, cette primauté de l'anglais n'est pas toujours adéquate, car elle se conjugue souvent avec une expression défailante dans cette langue. La compréhension peut en être largement entachée. Mieux vaut alors s'exprimer dans la sienne, ce que le champ francophone permet de faire. Ce qui n'empêche pas de présenter ensuite ses idées dans une autre langue, notamment en anglais, et dialoguer ainsi avec d'autres univers linguistiques.

*« 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 ne 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)*

Face au contexte actuel, la question de maintenir une production de langue française de qualité passe donc par la sauvegarde et le renforcement des moyens de publication et d'évaluation propres à notre univers linguistique. Ce dont nous disposons. En ce qui concerne la diffusion dans d'autres univers linguistiques, il s'agit d'avoir une stratégie ciblée de traduction afin de mieux faire connaître nos travaux, notamment parmi les chercheurs de langue anglaise (Courpasson, Arellano-Gault, Brown et Lounsbury, 2008 ; Harzing et van der Wal, 2008). Quant à la visibilité des productions francophones, elle varie selon de nombreux paramètres qui concernent non seulement leur traduction, mais aussi leur réception selon les schèmes cognitifs propres au contexte social de la réception (Bouilloud, 1997; Hatchuel, Pezet, Starkey et Lenay, 2005; Livian, 2013; Chanlat, 2014). Cette discussion ne doit pas rester par ailleurs qu'à un niveau intellectuel, car il y a également un enjeu sociopolitique.

UN ENJEU SOCIOPOLITIQUE : en instaurant l'anglais comme langue principale, voire unique de publication, certaines de nos institutions ont-t-elles décidé de laisser faire et d'accepter que la langue française soit une langue dominée dans son propre champ. Doit-on en effet déterminer nos choix de recherche à partir de revues dont les agendas sont parfois très différents des nôtres. Et si nous envoyons de tels messages, que vont faire les jeunes générations de chercheurs qui sont la relève ? Vont-ils continuer à défendre des postures qui leur sont propres en relation avec leurs univers socioculturels, ou vont-ils abandonner l'originalité qui vient du terroir, comme l'a écrit Michel Berry, pour les sirènes des courants dominants anglo-saxons (2004). Plus largement, l'abandon de la langue française comme langue scientifique dans notre champ nous réduirait au niveau d'un pays comme les autres et mettrait les autres pays francophones sur la voie de l'anglicisation. Pourquoi les autres pays francophones continueraient-ils en effet à soutenir le français si la France, principale source et pôle historique de cette langue, l'abandonnait définitivement ?

C'est la raison pour laquelle la dernière discussion autour du classement des revues par nos associations scientifiques de langue française sous l'obédience de la FNEGE, a été à cet égard plutôt encourageante puisque nous avons amélioré sensiblement le classement d'un certain nombre de nos revues francophones. Une telle décision, fruit d'un consensus très large des associations scientifiques représentatives en gestion permet ainsi à nos revues de se maintenir, voire de se renforcer et aux jeunes chercheurs de faire carrière en produisant aussi en français, tout en nous permettant de défendre des recherches originales, des méthodologies qualitatives souvent difficiles à faire reconnaître dans le courant « Main Stream », de s'attaquer à des questions sociales qui nous sont chères d'un point de vue de nos valeurs et idéaux socioéconomiques et de fournir à nos étudiantes et étudiants des documents pédagogiques dans leur langue. Cela peut également nous amener à établir des alliances et des complicités avec d'autres champs linguistiques, notamment avec le champ latin. (Chanlat, Fachin et Fischer, 2006 ; Alcadipani et Rosa, 2011; Aquino-Alves et Pozzebon, 2013). Autrement dit, le choix de la langue de pensée principale est un enjeu majeur; il ne faut en aucun cas sous prétexte d'efficacité en matière de diffusion adopter le tout anglais. Car si nous faisons un tel choix, nous perdrons ce qui fait ce que nous sommes. Les enjeux culturels qui lui sont liés étant tout aussi importants.

UN ENJEU CULTUREL : L'anthropologie nous éclaire sur les écarts, c'est-à-dire sur la culture qui fonde les différences entre groupes humains (Lévi-Strauss, 2013). En tant qu'univers de sens, la culture est un cadre qui sert de schème de signification pour les acteurs d'un univers concerné (d'Iribarne, 2008), et donne sa singularité à chaque expérience nationale ou régionale. La France et les pays francophones n'échappent pas à cette règle, comme d'ailleurs toutes les autres nations (d'Iribarne, 2006; Davel, Dupuis et Chanlat, 2009; Chevrier, 2012; Aquino Alves et Pozzebon, 2013). Le choix de la langue de publication est donc aussi un choix culturel.

Comme le souligne dans un article fortement documenté sur le sujet, Jean-Claude Usunier :

« On peut s'interroger sur l'utilisation systématique de questionnaires conçus à l'origine en anglais dans la recherche en management, car ils tendent à cacher les différences conceptuelles entre cultures et entre contextes linguistiques. Les directives de traduction des instruments psychométriques mettent l'accent sur le fait que le degré de recouvrement entre les construits dans les populations étudiées devrait être évalué et que ceux qui développent des instruments de recherche devraient s'assurer que le processus de traduction/adaptation de l'instrument prend en compte les différences linguistiques dans les populations cibles... Toutefois, ceci est fait la plupart du temps en supposant que la langue est neutre, et complètement instrumentale. On aboutit à des différences de sens qui restent ignorées. » (2011 : 12)

C'est ainsi que, sous l'influence d'une vision instrumentale et utilitaire, des équivalences de mots peuvent être retrouvés dans les dictionnaires des langues concernées sans toutefois toujours prendre conscience que des concepts lexicalement identiques peuvent être compris différemment selon le contexte linguistique dans lequel ils sont utilisés et ainsi amené à des interprétations faussées (Blenkisopp et Pajouh, 2010; Usunier, 2011).. Comment tirer en effet des conclusions à partir d'échelles quand on n'a pas le contexte de référence de ce qui se passe réellement. Des mots comme groupe, individu, autorité, décision, objectifs, coopération ou encore éthique ne prennent sens que dans une situation donnée (Davel, Dupuis, Chanlat, 2008; Usunier, 2011; Chevrier, 2012).

Si l'équivalence des mots n'est donc pas suffisante pour rendre compte de la réalité vraiment vécue, il devient alors nécessaire de savoir si les mots ont un sens équivalent dans chaque langue et/ou culture. Certains chercheurs (Sechrest, Fay & Zaidi, 1972) ont ainsi identifié quatre catégories de problèmes d'équivalence de traduction : l'équivalence lexicale, l'équivalence idiomatique, l'équivalence grammaticale et syntaxique, et l'équivalence expérientielle. Cette dernière implique que les termes traduits doivent se référer à des objets et des expériences réels, autrement dit qu'ils soient familiers dans les différentes cultures concernées; c'est ce qui est le plus difficile. Cela consiste à « reconstruire » dans la langue cible, le sens lié à l'expérience locale, spécifique à la langue d'origine. (Harzing, 2006 ; Geoffroy, 2002 ; Henderson et Louhiala-Salminen., 2011; Tréguer-Felten, 2017; 2018). Si des concepts comme l'opportunisme, le leadership, la motivation ou la décision peuvent avoir des aspects partagés par différentes cultures, l'un de ces aspects peut être accentué de manière singulière dans une culture donnée alors qu'elle est presque ignorée par une autre culture (Usunier, 2011). Cela n'est pas sans avoir des effets sur ce que nous enseignons. Certains pouvant adopter des modèles américains sans que cela pose de problème ou la distance critique nécessaire, alors qu'ils sont peut-être inadéquats pour comprendre la réalité locale. Plus particulièrement, pour notre continent européen, le débat n'est donc pas de savoir quelle langue doit dominer, mais, comme l'écrit François Taillandier, *« de choisir ce que l'Europe veut affirmer : ou bien les langues sont considérées comme des instruments neutres, de pure transparence et de pure circulation (et l'on peut imaginer un français véhiculaire aussi*

déprimant que l'anglais véhiculaire) ; ou bien l'on accepte d'y voir des formes culturelles, des liens avec la profondeur d'une civilisation et avec des modes d'édification de la personne. Ce ne sont pas des langues qui s'affrontent aujourd'hui en Europe, mais deux philosophies de ce que c'est une langue. » (2009 : 71-72).

Comme nous pouvons le voir, l'analyse du fonctionnement de notre champ n'est pas sans avoir des effets sur les enseignantes et enseignants-chercheurs concernés, notamment francophones. Il concerne autant la recherche que l'enseignement puisqu'ils sont étroitement liés dans beaucoup d'institutions du fait de la nouvelle dynamique qui s'est mise en place. Il nous semble donc que la réflexion que nous venons de présenter a toute sa place dans un atelier de l'AIMS consacré aux approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au management. Car derrière cette anglicisation rampante, voire galopante dans certains cas, c'est, l'avenir de nos programmes et de nos formations qui est en jeu, et au-delà, nos singularités (Dameron et Durand, 2017; Grenier et Denis, 2017).

REFERENCES

Ashkanasy, Neal M. (2008), Introduction: Is Accreditation Good for Business (Schools)? , Academy of Management Learning & Education, Vol.7, No.2, 244.

Adler, N. et Harzing, A.W. (2009), When Knowledge Wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings, The Academy of Management Learning & Education, vol. 8, no. 1, 72-95

Aggeri F. (2016), L'obsession de la productivité et la fabrique du chercheur publiant , Le Libellio d' AEGIS, 12, 2, 21-32.

Alcadipani, R., & Reis Rosa, A. (2011), From global management to glocal management: Latin American perspectives as a counter-dominant management epistemology. Canadian Journal of Administrative Science, 28(4), 453-466.

Aquino Alves, M et Pozzebon, M. (2013), How to Resist Linguistic Domination and Promote Knowledge Diversity. RAE, Sao Paulo, v 53, no6, 629-633

Alter, N. (2011), Donner et prendre. La coopération dans l'entreprise, La Découverte, Paris.

Alter, N. (2012), La force de la différence, PUF, Paris.

Berry, M. (2004), Vers un audimat des savants ? Invitation au débat. Gérer et comprendre, septembre, no 77, 99

Berry M. (2009), Les mirages de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire , Revue du MAUSS, Vol.33, No.1, 227-245.

Bertaux D. (2010), Le récit de vie, 3e édition, Armand Colin, Paris.

Blanc Q. (2013), L'anglais fait fureur dans les grandes écoles ». Le Figaro, 16/05.

Blenkinsopp, J., & Pajouh, S. M. (2010), Lost in translation? Culture, language and the role of the translator in international business. Critical Perspectives in International Business, 6, 1742-1752. Journal of Management Inquiry XX(X)

Bonnewitz, Patrice (1998), Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu, Paris : PUF, coll. Bibliothèque Major ».

Bouilloud, J-P. (1997), Sociologie et société. Épistémologie de la réception. Paris : PUF.

Bourdieu, Pierre (1980), Le sens pratique, Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, (1982), Ce que parler veut dire. Paris : Fayard.

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.

Chanlat, J-F, Fachin,R et Fischer, T(dir),(2006), Análisis das organizações, Perspectivas latinas, Porto Alegre : Les Presses de l'Université Fédérale de Rio Grande Do Sul.

Chanlat, J-F. (2013), " Etudes critiques en management : un rappel historique", Communication, Université Laval, Québec, numéro spécial sur « Les communications organisationnelles et les perspectives critiques », printemps, vol 302.

Chanlat J.-F. (2014), Langue et pensée dans le champ de la recherche en gestion : constats, enjeux et atouts de la langue française, Gérer et comprendre, mars, no115, 4-17.

Chanlat, J-F. (2015), Foreword, tiré de Pierre Bourdieu, Organisation, and Management, dans Atli, A., Özbilgin, M. & Karatas, M. (eds), London, Routledge, xvii-xxvi.

Chevrier, S. (2012), Gérer des équipes internationales. Ste Foy : les Presses de l'université Laval.

Chevrier S. (2014), Publish and Perish, Gérer et comprendre, mars, no115, 18-21.

Cornuel, E et Lecomte, P, (2012), La question du langage et de la communication dans le management international : un défi pour les hommes et les organisations : introduction", cahier spécial, Management et avenir, 98-102.

Cret B. (2007), Stratégie d'établissement, stratégie d'accréditation, Revue française de gestion, 2007/9, No.178-179, 233-250.

Cret B. (2011), Accreditations as local management tools, Higher Education, No.61, 415-429.

Cret B; (2013), "Les écoles de management face aux accreditations: contrôle et dépendance, Sociologies, en ligne.

Courpasson, D, Arellano-Gault, D, Brown, A et Lounsbury, M.(2008), 'Organization Studies on

the look-out? Being read, being listened to'. *Organization Studies* 29/11: p.1383–1390

Dameron, S. et Durand, T. (eds), (2017), *The Future of Management Education. Challenges facing Business Schools around the World*, Londres, Palgrave MacMillan.

Davel, Dupuis et Chanlat, (2008), *La gestion en contexte interculturel Théories, Problème et plongées*. Ste Foy : Les Presses de l'université Laval.

Del Rey, A (2013), *La tyrannie de l'évaluation*, Paris, La Découverte.

Denis, J-P (2018), Editorial , *Revue française de gestion*, vol 44, no 270.

Dejours C. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*, INRA, Paris.

Devinney T, Dowling G R., et Perm-Aichariyawong N. (2008), *The Financial Times Business Schools Ranking: What Quality Is This Signal of Quality?* , *European Management Review*, Winter, Vol. 5, no 4, 195-208.

Dogan, M. et Pahré R. (1991), *L'innovation en sciences sociales: la marginalité créatrice*, PUF, Paris.

Dumez, H. (2005), Editorial , *Le Libellio d'Aegis*, no 1.

Durand T. et Dameron S. (2008), *The Future of Business Schools: Scenarios and Strategies for 2020*, Palgrave MacMillan, New York,

Durand, T. et Dameron, S. (2011), *Where Have All the Business Schools Gone* , *British Journal of Management*, Vol.22, 559-563.

Eraly A. (2011), *Les enjeux de l'évaluation. Du discours aux pratiques* , dans Servais, (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Bruylant-academia, Louvain la Neuve, 15-36.

Gendron, Y. (2008), *Constituting the Academic Performer: The Spectre of Superficiality and Stagnation in Academia* , *European Accounting Review*, vol.17 No.1, 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, 1-15.

Girin, J, (2016), *Langage, organisations, situations et agencements*, Ste-Foy, Les Presses de l'université Laval.

Grenier C et Denis J-P. (2017), Les ressources des écoles de management : la nouvelle donne, Paris, Etude, FNEGE.

Hagège, C (2012), Contre la pensée unique, Paris : Éditions Odile Jacob.

Harzing, A.W. et Wal, R. van der (2008), "Google Scholar as a new source for citation analysis?", Ethics in Science and Environmental Politics, vol. 8, no. 1, 62-71

Harzing, A.W. (2016), Do Google Scholar, Scopus and the Web of Science speak your language?, Harzing Internet site, Sun 12 Jun 2016 p.15-25 (updated Tue 22 Nov 2016 p.17-33),

Hatchuel A. (2004), Les limites des métriques d'impact. Réponse à Vincent Mangematin , Gérer et comprendre, n°77, septembre, 100-102. Hatchuel, A, Pezet, E, Starkey, K et Lenay, O (Dir) (2005), Gouvernement, organisation et gestion : l'héritage de Michel Foucault, Ste Foy, Les Presses de l'université Laval.

Hatchuel A. (2008), Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective , dans David, A., Hatchuel A., et Laufer, R., (dir), Les nouvelles fondations des sciences de gestion, 2e éd, Paris : Librairie Vuibert, coll. FNEGE , 7-44.

Hazelkorn E. (2007), 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.

D'Iribarne, (2008), Penser la diversité du monde. Paris : Seuil.

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.

Khurana, R. (2007), From Higher Aims to Hired Hands The social transformation of American Business Schools and the unfulfilled promise of management profession, Princeton University Press, Princeton.

Lewandowski J-C. (2017), Dans les écoles de commerce, la langue française est à la peine, Le Monde, 28/12.

Livian, Y-F. (2013), "Pour en finir avec Hofstede. Renouveler les recherches en management interculturel", tiré de Nouveaux défis du management international, Carbone, V, Nivoix, S et Lemaire, J-P, Paris, Gualino éditeur, 265-280..

- Martinet C. et Pesqueux Y. (2013), *Epistémologie des sciences de gestion*, Vuibert, Paris.
- Marginson, Simon (2007), *Global University Rankings: Implications in general and for Australia*, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 29, No. 2, July, 131-142.
- Mounier, Pierre (2001), *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris : Pocket, coll. « Agora ».
- Nioche, Jean-Pierre (2007), *La montée en puissance des accréditations non étatiques*, *Revue française de gestion*, 2007/9, No.178-179, 219-232.
- Pras B. (dir) (2010), *L'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences de gestion*, FNEGE Paris
- Shin, J. C. et Toutkoushian R.K. (2011), *The Past, Present, and Future of University Rankings* dans Shin, J. C. et Toutkoushian et Teichler U. dir. *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, New York, 1-16.
- Staw B.M.(1995), *Repairs on the Road to Relevance and Rigor : Some Unexplored Issues in publishing organizational research*, in Cummings, L.L., dir.et Frost, J P. dir. *Publishing in the Organizational Sciences*, 2nd ed., Sage, London, 85-97.
- Taillandier, F. (2009), *La langue française au défi*. Paris : Flammarion.
- Tietze S. et Dick P. (2013), *The Victorious English Language: Hegemonic Practices in the Management Academy* », *Journal of Management Inquiry*, 22 (1), 122-134.
- Tréguer-Felten, G. (2017), *The role of translation in the cross-cultural transferability of corporate codes of conduct*, *International Journal of Cross-Cultural Management*, vol. 17, n° 1, 137-149.
- Tréguer-Felten, G (2018), *Les défis d'une langue universelle dans l'entreprise. Nouvel enjeu de la communication interculturelle à l'heure du "Globish"*, Ste Foy, Les Presses de l'université Laval.
- Tsuda, (2013), *Speaking Against the Hegemony of English Problems, Ideologies and Solutions*, in *The Handbook of Critical Intercultural Communication*, Nakayama, T & Halualani, R, T, London : Basil Blackwell, 248-269.
- Tourish, D.,et Willmott H. (2015), *In defiance of Folly: Journal Rankings, Mindless Measures and the ABS guide*, *Critical Perspectives on Accounting*, 26, 37-46
- 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.

Usunier, J-C. (2010), Langue et équivalence conceptuelle en management interculturel , AEGIS le Libellio, volume 6, numéro 2, 3-25.

Van de Ven, A H. (2007), Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research, Oxford University Press, New York.

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

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

Willmott, H. (2011), Journal list fetishism and the perversion of scholarship: reactivity and the ABS list. Organization .18: p.429-441.