

l'Évaluation des Enseignants-Chercheurs en Sciences de Gestion

Rapport établi par la Commission de réflexion sur l'Évaluation
des Enseignants-Chercheurs en Sciences de Gestion
mise en place par la FNEGE et présidée par Bernard PRAS



FÉVRIER 2010

COMMISSION DE RÉFLEXION SUR L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN SCIENCES DE GESTION

COMPOSITION

Andrès ATENZA	Directeur de l'ESC Clermont et Président du Chapitre des Grandes Écoles de management
Pierre-Jean BENGHOZI	Professeur à l'École Polytechnique et Directeur de recherche au CNRS
Véronique BESSIERE	Professeur à l'IAE de Montpellier
Jérôme CABY	Directeur Général de l'ICN et ancien Directeur de l'IAE de Paris
Pierre-Louis DUBOIS	Délégué Général de la FNEGE et Professeur à l'Université Paris II Panthéon Assas
Jean-Pierre HELFER	Directeur Général d'Audencia Nantes École de Management et Président de la Commission CEFDG
Pierre LOUART	Directeur de l'IAE de Lille et Président du réseau des IAE
Delphine MANCEAU	Professeur et ancien Directeur académique de ESCP Europe
Bernard PRAS	Président de la Commission Professeur à l'Université Paris Dauphine et à l'Essec Business School
Hervé STOLOWY	Professeur à HEC Paris et ancien Président de l'AFC
Philippe TASSI	Directeur Général adjoint de Médiamétrie

SOURCES ET MÉTHODOLOGIE SUIVIE PAR LA COMMISSION

- Audition de personnes en charge (ou d'experts) des questions d'évaluation dans les institutions publiques ou privées (en gestion ou dans des disciplines connexes) : CNU, MERES, AERES, Chapitre des Grandes Écoles, EFMD, des organismes d'évaluation ou d'accréditation (AACSB, EQUIS, CEFDG, etc.)
- Enquête auprès des chefs d'établissements (75 réponses et travaux en groupes - réunion des chefs d'établissements FNEGE, Juillet 2009)
- Entretiens qualitatifs avec des professeurs évalués (Universités et Grandes Écoles parisiennes et de province)
- Recueil des positions de grandes associations académiques : réunion avec les Présidents et recueil de documents (ex. position de la SFM)
- Rapport sur le devenir de l'ingénierie et propositions en terme d'évaluation
- Recueil d'éléments factuels sur les processus d'évaluation et d'accréditation et leur évolution (AACSB, EQUIS, CNU, CPCNU, AERES, ABS, CEFDG, EPAS, etc.) ; rankings
- Compte-rendu de la réunion des directeurs de recherche des Grandes Écoles (mars 2009)
- Mécanismes d'évaluation internes dans les institutions (ex. de Grandes Écoles de gestion et de Grandes Écoles d'Ingénieurs)
- Autres articles, documents, rapports sur l'impact des évaluations

PERSONNES AUDITIONNÉES

Robert CHABBAL	Ancien Directeur Général du CNRS, auteur du rapport sur Le devenir de l'Ingénierie
Eric CORNUEL	Directeur Général de l'EFMD
Marc FILSER	Conseiller scientifique auprès du DGESIP, ancien Président du CNU section 06
Jean-Marc MONTEIL	Ancien Directeur Général de l'Enseignement Supérieur, chargé de mission auprès du Premier Ministre
Nicolas MOTTIS	Chairman of the Accreditation Quality Committee, AACSB
Patrick ROUSSEAU	Délégué scientifique à l'AERES en charge des sciences économiques et de gestion
Jonathan SLACK	Executive Director of the Association of Business Schools, UK
Monique ZOLLINGER	Présidente du CNU Gestion et Vice-Présidente de la CPCNU

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

PREMIER CHAPITRE IDENTITÉ ET SPÉCIFICITÉS DES SCIENCES DE GESTION

I - LA JEUNESSE DES SCIENCES DE GESTION

II - UNE TRÈS FORTE DEMANDE SOCIALE

III - LE POIDS ET LA SPÉCIFICITÉ DES ÉVALUATIONS, ACCRÉDITATIONS ET RANKINGS EN GESTION

IV - SPÉCIFICITÉS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN SCIENCES DE GESTION ET CORPS PROFESSORAUX

- IV.1. Pourcentage de plus en plus élevé de collègues « internationaux » d'excellent niveau
- IV.2. Pourcentage non négligeable de professeurs affiliés et recherche de HDR par les Grandes Écoles
- IV.3. Tensions sur le marché du travail, différence de rémunérations entre les enseignants-chercheurs des Grandes Écoles et des Universités et concurrence sur le marché des jeunes docteurs pour les meilleurs candidats
- IV.4. Importance des sollicitations et charges d'encadrement
- IV.5. Moyens, organisation, statuts
- IV.6. Importance du renouvellement des enseignants-chercheurs en sciences de gestion, dans les grandes écoles comme à l'université
- IV.7. Valeurs communes et références communes

V - SPÉCIFICITÉS DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION EN SCIENCES DE GESTION

- V.1. La finalité et les paradigmes
- V.2. Les moyens nécessaires
- V.3. Le financement et l'évaluation
- V.4. Recherche et relations avec les entreprises

VI - LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION

- VI.1. La formation première
- VI.2. La formation doctorale et l'émergence des programmes de PhD
- VI.3. Le poids de la formation continue

VII - LES IDENTITÉS INSTITUTIONNELLES, LES RÉSEAUX DE MARQUE, LES PRES

- VII.1. Les marques et réseaux de marques
- VII.2. Les fusions et les PRES

VIII - IDENTITÉ DES SCIENCES DE GESTION ET ÉVALUATION

- VIII.1. Économie et gestion : évaluation institutionnelle et indicateurs de performance
- VIII.2. Gestion en tant que discipline et spécialités en gestion
- VIII.3. Loi LRU et la place de la gestion : les IAE et IUT

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

DEUXIÈME CHAPITRE - DES POINTS DE CONVERGENCE IMPORTANTS

I - CONVERGENCE SUR L'HARMONISATION ET L'ARTICULATION NÉCESSAIRES ENTRE ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES ET INDIVIDUELLES AU PLAN NATIONAL

II - CONVERGENCE SUR L'INTÉRÊT D'UNE HARMONISATION ENTRE LA GESTION ET LES AUTRES DISCIPLINES EN SHS : HARMONISATION HORIZONTALE ET ÉVALUATIONS COUPLÉES

- II.1. Harmonisation des évaluations de laboratoires entre grandes disciplines
- II.2. Notion de Publiant entre disciplines, évaluations individuelles et problèmes associés

III - CONVERGENCE SUR L'ÉVOLUTION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET LA FINALITÉ DE LA RECHERCHE

- III.1. Ouverture des critères au plan national, autres critères et ouvrages
 - Le CNRS et RIBAC
 - L'AERES pour sa part est favorable à un assouplissement des critères
 - CNU, CPCNU et CPU
- III.2. Évolution des critères internationalement et place des ouvrages
 - Analyser tous les types de retombées de la recherche pour l'AACSB
 - Aller de la recherche au développement et à l'innovation pour l'EFMD
 - De l'importance de l'évaluation des livres à ses difficultés et spécificités : des procédures à mettre en place
- III.3. Chefs d'établissements et finalité de la recherche

IV - CONVERGENCE SUR LA NÉCESSITÉ D'ÉVALUER LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN FONCTION DES SPÉCIFICITÉS ET OBJECTIFS INSTITUTIONNELS ET DE TENIR COMPTE DES PROFILS INDIVIDUELS

- IV.1. La Commission Helfer (CEFDG) : objectifs, finalité, moyens et critères d'évaluation au plan institutionnel
- IV.2. Importance des objectifs institutionnels dans l'évaluation : EFMD et AACSB
 - Évaluation par l'AACSB de l'adéquation entre la mission de l'institution et les moyens qu'elle se donne pour la remplir
 - Dans le cadre de l'EFMD, la logique est identique.
- IV.3. Un profil d'enseignant-chercheur ou plusieurs profils ? Quels critères ?

V - CONVERGENCE DE VUES SUR LA NÉCESSITÉ D'UN TRAVAIL DE FOND SUR CERTAINES FACETTES DE L'ÉVALUATION

- V.1. Pour une meilleure évaluation de la pédagogie
- V.2. Pour une réelle évaluation et prise en compte des responsabilités administratives

VI - TROUVER UN ÉQUILIBRE ENTRE LE QUANTITATIF ET LE QUALITATIF DANS LES ÉVALUATIONS

VII - FINALITÉ DES ÉVALUATIONS : ALLER VERS DES ÉVALUATIONS-INCITATIONS PLUTÔT QUE DES ÉVALUATIONS-SANCTIONS

- VII.1. Accréditation et évaluation : agent de changement et d'apprentissage
- VII.2. CNU et AERES : une volonté d'accompagnement

VIII - LES MOYENS AU CŒUR DE L'ÉVALUATION ET DE SA FINALITÉ

- VIII.1. Moyens et volonté politique : la DGESIP
- VIII.2. Moyens nécessaires alloués aux organes d'évaluation nationaux
- VIII.3. Moyens dans les institutions et mode de gouvernance
- VIII.4. Moyens indispensables en termes d'incitation, promotion et gestion du corps professoral

CONCLUSION DU DEUXIÈME CHAPITRE

TROISIÈME CHAPITRE - DIFFICULTÉS, QUESTIONNEMENTS

I - AFFICHAGE ET RÉALITÉ : DES ÉCARTS PERÇUS

- I.1. Difficultés de mise en œuvre des évolutions perçues comme nécessaires en matière d'évaluation
- I.2. Multiplicité d'objectifs : demande de transparence, d'équité et de compréhension des règles du jeu
 - La position de l'Académie des Sciences sur l'évaluation des enseignants-chercheurs
 - Missions des institutions pas toujours clairement définies dans les Grandes Écoles et entraînant une confusion sur les critères d'évaluation individuels
 - Un certain désarroi parmi les directeurs de la recherche de Grandes Écoles
 - Évalués de Grandes Écoles: un manque de clarté, de dialogue et une sous-évaluation de la pédagogie
 - Souci identique des universitaires quant à la clarté des objectifs, la transparence, l'équité et la nécessaire adhésion partagée aux critères d'évaluation
- I.3. Clarté pas toujours évidente des processus d'évaluation institutionnels

II - DIFFICULTÉS ASSOCIÉES AUX LOGIQUES (PARFOIS DIVERGENTES) DES ACCRÉDITATIONS ET RANKINGS ET POIDS PARFOIS DISCUTABLE DES ORGANISATIONS NON ACADÉMIQUES DANS LES CLASSEMENTS

III - QUESTIONNEMENTS SUR LA GESTION DU CORPS PROFESSORAL

- III.1. Gestion de l'ensemble du corps professoral versus les « queues de distribution »
- III.2. Difficultés associées à l'égalité d'accès aux moyens et aux arbitrages
 - Les directeurs de recherche dans les Grandes Écoles mettent l'accent sur les difficultés associées à la stimulation de la recherche
 - Plus importants, les arbitrages sont souvent difficiles et mal perçus par ceux qui n'en bénéficient pas
- III.3. Effets pervers de certains « transferts » et difficultés de recrutements à terme
 - Les dérives des systèmes d'évaluation et le Mercato : l'exemple de la Grande-Bretagne
 - Certaine pénurie de doctorants de haut niveau au plan international et « bridge programs »
 - Bi-appartenance perçue comme toujours utile

IV - AUTRES RISQUES ET DIFFICULTÉS ASSOCIÉS À L'ÉVALUATION, AUX ACCRÉDITATIONS ET RANKINGS

- IV.1. Risque d'être peu innovant : Évaluations, normes, innovation et interdisciplinarité
- IV.2. De l'intérêt des évaluations et accréditations ?
 - Stratégies pour les institutions ayant moins de moyens
 - La question du coût des évaluations et accréditations en temps, en procédures et en argent, et de leur récurrence
 - Risque de perte de lien avec les entreprises et l'environnement scientifique local en mettant trop l'accent sur des recrutements « internationaux »

CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE

SYNTHÈSE ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Il y a un an, les enseignants-chercheurs s'interrogeaient sur l'évolution de leur métier et sur les mécanismes d'évaluation de leurs activités. De nombreuses instances se sont penchées sur ces questions d'évaluation. Certaines ont effectué un état des lieux critique de l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs en sciences exactes et expérimentales, des critères et outils d'évaluation de la recherche et de l'enseignement, ou encore de la forme que prennent ces évaluations et leur utilisation (Académie des sciences, rapport de juillet 2009). D'autres ont étudié de façon approfondie le devenir de l'ingénierie, partant de l'identité de la discipline, avec la spécificité de la recherche et de la formation dans ce domaine, pour analyser la pertinence des évaluations institutionnelles et individuelles (rapport Chabbal, juin 2008).

Les sciences de gestion, comme les sciences de l'ingénieur, ont une identité propre dans le paysage de l'enseignement et de la recherche en France. Elles « vivent », tout comme les sciences de l'ingénieur, la dualité Universités-Grandes Écoles. Essayant de dépasser cette dualité et l'actualité, la Commission de réflexion sur l'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences de gestion, mise en place par la FNEGE, s'est intéressée à tous les volets de l'activité des enseignants-chercheurs en sciences de gestion, ainsi qu'à tous les types d'établissements : IUT, Grandes Écoles, IAE, Universités. Elle part de la spécificité des sciences de gestion et des contraintes incontournables de la présence et de la compétitivité internationales pour faire ressortir les points de consensus entre tous les acteurs (organismes d'évaluation, d'accréditation, Universités, Grandes Écoles, évaluateurs mais aussi évalués).

Pour la Commission de réflexion et les acteurs rencontrés, l'évaluation n'est pas une fin en soi et doit avoir pour objet de répondre à un souci d'utilité sociale. Dans cet esprit, il s'agit de mettre en adéquation ce qui est fondamental dans le cadre d'objectifs institutionnels et ce qui est important pour que les mécanismes d'évaluation individuels répondent à ces objectifs, en évitant des effets pervers. Ce rapport met ainsi en avant les effets gigognes des évaluations (impact de l'institutionnel sur l'individuel), les points sur lesquels tous les acteurs convergent pour améliorer ces évaluations en sciences de gestion, et les dangers qu'il convient d'éviter. Il propose une base de réflexion largement partagée. Les points de débat, qui restent ouverts, apparaissent aussi.

Un certain nombre d'enjeux importants en sciences de gestion sous-tendent les réflexions sur l'évaluation. Ces enjeux sont liés à l'utilité sociale déjà évoquée avec l'importance de la prise en compte de la formation des étudiants et des managers, des retombées de la recherche, mais aussi à d'autres aspects ayant trait à l'identité des sciences de gestion, à la compétitivité internationale, à des questions de gouvernance des processus d'évaluations par rapport aux évaluations dans d'autres disciplines, à la dualité universités-écoles et à son impact sur la gestion des corps professoraux et sur l'évaluation, à l'attractivité de la carrière d'enseignant-chercheur à l'université ou en grande école. Le rapport est donc articulé de la façon suivante : l'identité et la spécificité des sciences de gestion ; les points de convergence sur l'évaluation des enseignants-chercheurs (replacée dans le cadre des évaluations institutionnelles, accréditations, rankings) ; les difficultés, questionnements et dangers potentiels.

IDENTITÉ ET SPÉCIFICITÉS DES SCIENCES DE GESTION

Ce chapitre sur l'identité et la spécificité des sciences de gestion traite de la jeunesse de cette discipline en France et de ses spécificités. Les mécanismes d'évaluation et les stratégies des établissements sont désormais marqués par la compétitivité internationale. C'est dans ce contexte qu'ils sont analysés dans le rapport (systèmes d'accréditation, rankings internationaux, recrutements). Le lecteur intéressé par l'évolution des business schools étrangères et celle de leurs corps professoraux pourra se reporter à l'analyse prospective de Durand et Dameron (2005, 2008).

Les spécificités des sciences de gestion, abordées dans ce chapitre, sont: (1) une très forte demande sociale vis-à-vis de cette discipline ; (2) un rôle primordial des rankings et accréditations internationaux ; (3) un métier et des corps professoraux (université et Grandes Écoles) marqués par des recrutements sur un marché compétitif, par l'internationalisation, par des charges administratives et pédagogiques lourdes et un sous-encadrement (en enseignants-chercheurs et/ou personnel administratif), et par un renouvellement significatif du corps ; (4) la finalité de la recherche et les types de moyens nécessaires pour mener une recherche compétitive internationalement ; (5) les caractéristiques de la formation et le poids particulier de certaines facettes (formation première et continue, doctorat). Ce sont aussi les spécificités des stratégies de « marque », d'alliances de « marques » des institutions ou de fusion qu'il faut rappeler ainsi que les coopérations Grandes Écoles-Universités et le rôle des PRES. On pensera enfin à la question de l'identité des sciences de gestion et de ses frontières face à d'autres disciplines, ce qui est important dans un contexte d'évaluation.

I - LA JEUNESSE DES SCIENCES DE GESTION

Comme pour les sciences de l'ingénieur (qui ont une vocation d'application et d'utilité sociale directe), la spécificité des sciences de gestion est liée à son champ d'application : étude de la gestion et des prises de décision dans les organisations ainsi que des actions et comportements des parties prenantes. Les sciences de gestion, que ce soit la formation ou la recherche, sont en effet toujours « en tension » par référence à des projets d'action (Hatchuel, David, Laufer, 2001) et à la demande sociale.

Les sciences de gestion constituent, parmi les sciences sociales, l'une des disciplines les plus jeunes. Ce n'est qu'en 1968 que cette discipline a été homologuée en tant que telle au sein de l'enseignement supérieur. Sa naissance et son développement ont résulté d'une politique volontariste des pouvoirs publics et des divers acteurs du monde économique et de la formation, et en particulier de la FNEGE. Les premiers établissements de formation en gestion en France, créés par les Chambres de Commerce au dix-neuvième siècle, suivis au début du vingtième siècle par des établissements privés, dispensaient une

formation aux pratiques et méthodes de gestion, destinée aux futurs chefs d'entreprise. Ces formations sont entrées à l'Université dans les années cinquante avec l'apparition des IAE (Instituts d'Administration des Entreprises). Les premiers IAE dédiés à l'enseignement universitaire en gestion sont apparus en 1956. Il n'y avait en France en 1968, ni corps professoral spécifique de gestion, ni programme doctoral destiné à sa formation, et pas de recherche en sciences de gestion. Et les écoles de commerce n'avaient pas de véritable légitimité académique.

Le chemin emprunté a alors été double. D'une part, il a été largement inspiré par le modèle de la science économique et du droit, les sciences de gestion acquérant une identité propre et leur autonomie (doctorat, concours d'agrégation, CNU, commissions de spécialistes). D'autre part, il a été fortement influencé par le modèle américain, référence alors dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en gestion, avec l'envoi par la FNEGE de doctorants et formateurs dans des universités américaines de renom dans les années 70. Cela a permis aux sciences de gestion un double calage référentiel : sur les disciplines connexes déjà présentes à l'université dans le cadre des IAE d'une part (économie et droit), et sur les standards internationaux d'autre part. C'est dans ce contexte que se sont développés dans les années 70 et 80 des corps professoraux spécialisés en sciences de gestion au sein des Universités et Grandes Écoles, des programmes doctoraux, des revues scientifiques généralistes ou spécialisées (autour d'associations académiques et de sociétés savantes le plus souvent disciplinaires à l'instar des associations académiques anglo-saxonnes), des formations première et permanente de qualité. Ces étapes ont constitué une phase de consolidation avec l'appui de la FNEGE. Elle s'est poursuivie par une phase de maturité avec la présence de la gestion au sein du CNRS et la création d'UMR, avec les accréditations internationales des établissements, etc. La légitimité académique de la gestion ne fait plus de doute et la gestion est largement présente en recherche, sur des standards internationaux, avec une communauté de près de 4 000 enseignants-chercheurs, Universités, Grandes Écoles, IAE, grands établissements et IUT confondus. Par ailleurs, au plan de la formation, la gestion forme de plus en plus d'étudiants, qui représentent environ 15 % du total des effectifs de l'enseignement supérieur, et qui accèdent à des postes clés de responsabilité. Il faut relever l'importance des filières professionnalisantes, très attractives et donc particulièrement demandées, la reconnaissance internationale grandissante des formations en gestion, comme l'attestent les classements internationaux et l'exportation en croissance de ces formations.

En 2010, alors que la formation et la recherche en management en France sont en phase de maturité, les enjeux sont tout aussi importants qu'il y a quarante ans, même s'ils ne sont plus liés à la création de la discipline mais aux effets de la globalisation et de l'internationalisation du marché de l'éducation et de la recherche. Ces enjeux constituent à la fois des défis à relever

et des opportunités pour l'avenir. Encore faut-il que l'évaluation des enseignants-chercheurs tienne compte des spécificités des sciences de gestion, et contribue à donner le maximum de

chances de réussite individuelle et collective à cette discipline pour relever les défis auxquels elle fait face actuellement. Analysons ces spécificités.

ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE EN SCIENCES DE GESTION

QUELQUES DATES

XIX^e et début XX^e siècles : Création d'écoles de commerce, futures Grandes Écoles en gestion.

Par exemple :

ESCP Europe (création ESCP en 1819), EM-LYON (ESC Lyon en 1872), HEC (en 1881), AUDENCIA (création ESC Nantes en 1900), EDHEC (1906), ESSEC (1907), ...

1955-1956 : Création des IAE

IAE de Bordeaux, IAE d'Aix, IAE de Rennes, IAE de Paris, IAE de Lille, IAE de Grenoble...

1968-début années 70 : début de la mise en place de nouvelles structures, institutions, organisations, et identité des sciences de gestion.

1968 : Création de la FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises), programme de boursiers aux États-Unis.

Homologation des sciences de gestion en tant que discipline au sein de l'enseignement supérieur.

Création de l'Université Paris Dauphine.

1970 : ... constitution de corps professoraux permanents en sciences de gestion dans les grandes écoles (PhD).

1974 : Création du doctorat en sciences de gestion, lancement des premiers programmes doctoraux en sciences de gestion en France.

Lancement de la Revue française de gestion par la FNEGE.

1976 : Premier concours d'agrégation en sciences de gestion.

Années 1980 : Création des Associations académiques disciplinaires avec leurs revues scientifiques spécialisées, rôle de la recherche, création du CEFAG, de Masters spécialisés.

Fin des années 70 et début des années 80 : AFFI (Association française de finance) et AFC (Association francophone de comptabilité) 1979 ; puis dans les années 80 : AFM (Association française du marketing), AGRH (Association francophone de gestion des ressources humaines) et de leurs revues scientifiques ; puis fin des années 80 et années 90 : AIMS (Association internationale de management stratégique), AIM (Association information et management), AE (Académie de l'entrepreneuriat), et en 2001 la SFM (Société française du management).

1982 : Accueil des sciences de gestion par le CNRS (CRG de l'X, équipes de recherche associées CNRS dans des IAE).

1986 : Création du CEFAG par la FNEGE.

Création par la Conférence des Grandes Écoles des Masters spécialisés.

Années 1990 : Accréditations internationales, continuation de la structuration des disciplines, mise en place de systèmes d'évaluation et de normes internationales.

1997 : première accréditation AACSB en France (Essec) – AACSB créée en 1916.

1998 : premières accréditations EQUIS par l'EFMD (EM-Lyon, HEC) – EQUIS créé en 1997.

Années 2000 : Nouveaux types d'accréditation (EPAS : accréditation internationale par l'EFMD).

Problème de ressources, de renouvellement des corps professoraux, de compétitivité internationale et de classements internationaux, de réformes de l'université, de taille critique et de pôles d'excellence, d'évaluation (AERES, etc.)...

II - UNE TRÈS FORTE DEMANDE SOCIALE

La très forte demande sociale envers les sciences de gestion s'exprime à travers les filières existantes aussi bien à l'université que dans les grandes écoles, et par la finalité de la recherche. Cette demande sociale se traduit par le fort pourcentage d'étudiants inscrits dans des programmes et diplômes de gestion, que ce soit à l'université ou dans les Grandes Écoles.

Les statistiques publiques officielles ne permettent malheureusement pas de distinguer économie et gestion à l'université en matière de licence, master et doctorat, sachant néanmoins que les formations de gestion sont particulièrement présentes au niveau Master. On estime de 15 à 20 % le nombre d'étudiants qui poursuivent des études de gestion.

Sur l'ensemble des SHS (sciences humaines et sociales), les formations en économie et gestion représentent plus de 138 000 étudiants globalement sur environ un million. En Master, le chiffre est de 60 000 sur les 320 000 étudiants inscrits. Les IAE forment près de 40 000 étudiants en gestion. Il convient d'ajouter 80 000 étudiants en gestion en IUT, ainsi que les formations spécifiques en comptabilité par exemple. Dans les Grandes Écoles de gestion, on compte environ 100 000 étudiants en incluant les cursus post-bac. Une analyse du nombre d'étudiants sur l'agglomération Lille-Roubaix-Tourcoing fait par exemple ressortir un chiffre de près de 15 000 étudiants inscrits dans des formations en gestion.

Les statistiques faisant état de l'évolution du nombre d'inscrits selon les types de filières montrent une progression régulière dans les universités, grandes écoles et IUT du nombre d'étudiants en gestion, et une régression régulière des autres filières à l'exception du droit qui progresse et de l'AES qui est stable. Ces chiffres ne tiennent pas compte des nombreuses formations offrant des parcours et des cours de gestion dans les disciplines juridiques, de la communication, et des sciences humaines et sociales au sens large, mais aussi dans des disciplines comme les mathématiques ou l'informatique avec par exemple les MIAGE, ou dans les écoles d'ingénieurs, qui offrent des cours ou des spécialités dans le domaine de la gestion. Il faut enfin mentionner les Masters spécialisés des grandes écoles qui recrutent des étudiants diplômés dans des disciplines des sciences de la vie ou des sciences dures, ainsi que des disciplines SHS

diverses, pour leur proposer des formations et diplômes de gestion : ce sont les mastères des grandes écoles de gestion.

À cette forte demande sociale en formation première, il convient d'ajouter les programmes de formation permanente intra et inter-entreprises dont un certain nombre d'entre eux débouchent sur des MBA, y compris des Executive MBA. L'enquête que nous avons menée auprès de 75 établissements fait ressortir un chiffre de formation continue d'environ 40 000 personnes inscrites dans ces programmes.

Cette demande sociale forte est due à l'employabilité perçue à l'issue d'une formation en gestion. Cela a une incidence sur l'exercice du métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion.

Répartition des effectifs des universités françaises par cursus et par discipline en 2008-2009 (France métropolitaine + DOM)

	LICENCE		MASTER		DOCTORAT		TOTAL	
	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009
Droit, sciences politiques	106 690	109 536	64 064	65 837	8 371	8 358	179 125	183 731
Sciences économiques, gestion	75 544	76 185	56 395	57 917	4 535	4 334	136 474	138 436
AES	30 962	32 363	7 067	5 848			38 029	38 225
Lettres, sciences du langage	66 541	63 798	23 525	21 661	6 932	6 547	96 998	92 006
Langues	84 027	80 204	17 060	17 008	2 746	2 696	103 833	99 908
Sciences humaines et sociales	135 396	124 381	63 463	62 799	14 759	14 661	213 618	201 841
Pluri-lettres, langues, sciences humaines	2 505	2 274	3 167	4 188	28	32	5 700	6 494
Sciences fondamentales et application	77 420	75 103	65 371	57 368	15 898	15 732	158 689	148 203
Sciences de la nature et de la vie	39 322	38 753	19 547	19 597	10 873	10 932	69 742	69 282
STAPS	25 501	23 939	6 135	5 581	516	533	32 152	30 053
Pluri-sciences	20 769	20 419	1 387	1 841	145	124	22 301	22 384
Total disciplines générales	664 677	646 955	327 181	319 645	64 803	63 963	1 056 661	1 030 563

(1) Chiffres à rapporter 2 231 832 étudiants en 2007-2008 et 2 231 745 en 2008-2009, toutes disciplines confondues (y compris scientifiques). RERS (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche), éditions 2008 et 2009.

Évolution des diplômes visés, certificats et effectifs inscrits d'école de commerce, gestion, vente

	1985	1990	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Diplômes visés	4 071	5 580	7 937	8 825	10 553	10 477	11 923	12 062	13 219	14 307	12 107
Certificats d'écoles	3 254	6 571	8 056	9 517	10 131	10 963	12 440	13 117	12 847	11 319	9 475
Dont											
Mastères			1 211	1 730	1 961	2 294	2 439	2 153	2 624	2 754	1 639
MBA			1 091	1 303	1 379	1 481	1 792	1 872	1 925	1 690	2 717
Autres ⁽¹⁾	429	791	651	1 166	1 129	1 279	1 746	1 621	2 004	1 257	791
Total	7 325	12 151	15 993	18 342	20 684	21 440	24 363	25 179	26 066	25 626	21 582

	1990-1991	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Effectifs	46 128	51 329	56 303	63 905	70 363	74 680	80 619	83 176	85 092	83 333	90 838	95 968
Évolution annuelle %		-9,2	9,7	13,5	10,1	6,1	8,0	3,2	2,3	-2,1	9,0	5,6
Écoles G1*												74 045
Écoles G2												7 840
Écoles G3												14 083
Nombre d'écoles	193	217	224	230	234	225	228	227	220	219	207	208

Source RERS, Septembre 2009, section 6.9 (p.181) : la même source indique 100 609 étudiants (p.181).

* Écoles Groupe I (81 en 2008-2009) ; Écoles Groupe 2 (39 en 2008-2009) ; Écoles Groupe 3 (88 en 2008-2009). Ce sont surtout les écoles du groupe I (qui correspond à celles qui ont des corps professoraux permanents d'enseignants-chercheurs) qui nous intéressent dans le cadre de ce rapport.

Les écoles de commerce et de gestion sont des établissements privés ou consulaires. Elles sont au nombre de 208 en 2008 (d'après les listes arrêtées au 1^{er} septembre 2008 de la Direction générale de l'enseignement supérieur) et sont classées en trois groupes (I, II et III) :

- les écoles du groupe I (81 établissements) sont reconnues par l'État et au moins l'un de leurs diplômes est visé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
- les écoles du groupe II (39 établissements) sont également reconnues par l'État, mais aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère ;
- les écoles du groupe III (88 établissements) ne sont pas reconnues par l'État et aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère.

III - LE POIDS ET LA SPÉCIFICITÉ DES ÉVALUATIONS, ACCRÉDITATIONS ET RANKINGS EN GESTION

L'environnement de la gestion est marqué, comme c'est le cas pour l'ensemble des institutions académiques universitaires, par les évaluations d'instances nationales comme l'AERES. Il faut y ajouter des évaluations spécifiques comme celles de la CEFDG (Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes en Gestion, dite Commission Helfer) pour les établissements d'enseignement supérieur technique privés autorisés à délivrer des diplômes reconnus par l'État ; un certain nombre d'écoles sont aussi évaluées par l'AERES (institutions qui touchent de l'argent public, sont membres d'un PRES, sont membres de la FESIC, ou ont une école doctorale).

Comme pour les écoles d'ingénieurs, les grandes écoles de gestion entrent aussi dans des process d'accréditation nationaux comme celui de la Conférence des Grandes Écoles (CGE) qui veille à la bonne utilisation des marques collectives de mastères (MS) spécialisés et de MSc, ou celui du réseau des IAE qui délivre un label qualité de service, Qualicert (ainsi 15 IAE sur 33 sont accrédités Qualicert).

Mais une spécificité des établissements de gestion est le poids des accréditations internationales, qui sont des labels d'excellence. Les deux principales accréditations internationales en gestion, délivrées par des organismes indépendants, sont l'AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*, référence nord-américaine en la matière) et l'EQUIS (*European System of Quality Assessment and Accreditation*, délivrée par

l'EFMD), auxquels il faut ajouter des accréditations spécifiques types AMBA (*Association of MBA*, délivrée par cette instance britannique) pour les MBA, ou l'EPAS (*European Program Accreditation System* de l'EFMD) pour des programmes internationaux. La « triple couronne » (AACSB, EQUIS, AMBA) est souvent considérée comme un signe de « réussite » dans le domaine du management par les accrédités. Seuls 1 % des établissements de gestion dans le monde y ont accédé.

Les bénéfices des accréditations sont multiples : rivaliser en terme de qualité avec les business schools les plus réputées, renforcer son image internationale et attirer les meilleurs étudiants et professeurs, permettre à ses étudiants de se placer sur le marché de l'emploi à l'international et renforcer la coopération avec des entreprises multinationales, développer une stratégie internationale avec l'ouverture éventuelle de campus à l'étranger.

La France, avec les grandes écoles de gestion mais aussi les IAE, est particulièrement bien placée en matière d'accréditations. 12 institutions sont accréditées AACSB en France par rapport à 13 en Grande Bretagne, 3 en Allemagne, 3 en Espagne, et 570 dans le monde. 19 institutions sont accréditées EQUIS en France dont la dernière en date, l'Université Paris Dauphine en novembre 2009, par rapport à 20 en Grande-Bretagne, 2 en Allemagne, 3 en Espagne et 119 dans le monde. Cette situation favorable est largement due à l'effort conséquent consenti par les grandes écoles en matière d'internationalisation, les principales grandes écoles étant quasiment toutes accréditées AACSB ou EQUIS. Globalement, 11 institutions sont à la fois accréditées AACSB et EQUIS, 1 AACSB seul et 7 EQUIS seul.

L'autre dimension importante du paysage de la gestion est celle des classements. Comme dans toutes les disciplines, il s'agit du classement des institutions en matière de recherche, comme le fameux et controversé classement de Shanghai, auquel il faut ajouter les classements ou rankings des institutions et des programmes effectués par les journalistes français et étrangers. Ces rankings ont ceci de spécifique qu'ils sont multi-critères et prennent largement en compte l'insertion professionnelle, et pour les MBA les salaires d'entrée et de sortie, mais aussi l'excellence académique du corps professoral.

Les classements internationaux les plus « prestigieux » sont ceux du Financial Times pour les Masters en Management, les MBA, les executive MBA, les European Business Schools. La compétition en matière de classement marque de façon très forte les stratégies des institutions. On peut parler de course effrénée. Cela est lié à une logique marché, à la génération des ressources nécessaires au développement dont l'origine provient des étudiants (coût des études), des entreprises (chaires, fondations), de la taxe d'apprentissage, et de dotations si elles existent. Là aussi, les institutions françaises et en particulier les grandes écoles figurent en très bonne place. Par exemple, dans les classements 2008 et 2009 des European Business Schools, quatre grandes écoles françaises (auxquelles il faut ajouter l'INSEAD) figurent parmi les 12 premiers, dont HEC Paris en tête. Le premier IAE est l'IAE d'Aix (64e position).

Ces accréditations internationales ne s'appliquent pas aux IUT

et les classements ou « palmarès des IUT » effectués par la presse sont beaucoup plus rares.

Les stratégies des institutions françaises (Grandes Écoles, IAE, grand établissement et Universités) s'appuient fortement sur ces évaluations, accréditations et rankings, en particulier internationaux, qui exercent un effet d'attraction sur les étudiants, les enseignants-chercheurs, et augmentent l'audience des établissements, y compris auprès des entreprises. Les évaluations individuelles sont effectuées par le CNU de gestion d'une part, et les institutions, dans le cas des grandes écoles, d'autre part. Les universités sont désormais aussi amenées à évaluer leurs enseignants-chercheurs.

IV - SPÉCIFICITÉS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN SCIENCES DE GESTION ET CORPS PROFESSORAUX

La proximité des enseignants-chercheurs en sciences de gestion avec les organisations est caractéristique de cette discipline. La demande forte de formation exerce une pression importante sur les enseignants-chercheurs en formation initiale et en formation continue (offre de cours, coordination de filières professionnalisantes, suivi serré de stages, mémoires, valorisation des formations etc.). Ces activités d'accompagnement face à l'exigence très forte d'insertion professionnelle sont contraignantes et lourdes. Même si le nombre d'enseignants en gestion a fortement augmenté au fil des années, les enquêtes font apparaître que les pressions institutionnelles augmentent. Il faut cependant distinguer les corps professoraux à l'université et dans les grandes écoles.

Le corps professoral en sciences de gestion dans les universités est d'environ 1 800 professeurs et maîtres de conférences (y compris grandes écoles d'ingénieur), auxquels il faut ajouter les corps professoraux des grandes écoles de gestion que l'on peut estimer au même nombre (1 800) ; les trois principales parisiennes et l'EM Lyon représentent déjà à elles seules 450 enseignants chercheurs.

Ces deux groupes de corps professoraux (entre universités et grandes écoles) n'ont pas les mêmes statuts, et parfois pas les mêmes profils, même s'il y a une certaine fluidité entre les deux. Cinq différences et deux points de convergence méritent d'être soulignés :

- le pourcentage de plus en plus élevé de collègues étrangers dans les corps professoraux des grandes écoles, qui va de pair avec la préoccupation de l'international (en recherche et en formation) et le recrutement sur le « marché international » de plus en plus fréquemment.
- le pourcentage non négligeable de professeurs affiliés, professeurs double-appartenance provenant des universités françaises ou d'universités étrangères (professeurs visiteurs).

Nombre d'enseignants en droit, sciences politiques, sciences économiques et gestion en 2008-2009

Discipline	Groupe	Section	Titre de la section	Corps*		
				Professeurs	Maîtres de conférence	TOTAL
Droit	1	1	Droit privé et sciences criminelles	549	1 181	1 730
		2	Droit public	513	791	1 304
		3	Histoires du droit et des institutions	121	163	284
		4	Science politique	123	221	344
	2	5	Sciences économiques	541	1 261	1 802
		6	Sciences de gestion	394	1 456	1 850
	TOTAL			2 241	5 073	7 314

Source : DGRH AI-1.

(*) Il faut ajouter 1 674 PRAG (Professeurs agrégés du secondaire en sciences économiques et gestion).

- les différences importantes de rémunération (en faveur des grandes écoles) et parfois de moyens logistiques
- les différences en matière de charges pédagogiques et administratives
- les différences de moyens, de modes d'organisation, de statuts
- un même taux de renouvellement important dans les années à venir
- un certain nombre de valeurs et références communes

IV.1. Pourcentage de plus en plus élevé de collègues « internationaux » d'excellent niveau

35 % des professeurs à l'ESSEC Business School, 30 % des professeurs à HEC Paris et souvent 15 % des professeurs dans d'autres institutions sont étrangers et titulaires d'un Ph.D ; de nombreuses autres institutions tournent autour de 10 %. Il faut y ajouter les professeurs français de la première génération envoyés se former aux États-Unis par la FNEGE, et titulaires d'un Ph.D. La plupart d'entre eux sont allés dans les Grandes Écoles et dans quelques IAE.

Les jeunes talents « internationaux » sont détectés principalement lors de marchés de l'emploi (*job markets*) à l'occasion de grands colloques disciplinaires nord-américains et plus récemment européens.

Le système de recrutement des professeurs, à l'université, ne facilite pas l'intégration durable d'un nombre important d'enseignants chercheurs étrangers. Les IAE compensent cela par de nombreux échanges internationaux sur des postes invités (jusqu'à 30 chercheurs par an dans certains Instituts) et par des partenariats de filières liés, par exemple, à des doubles diplômes.

IV.2. Pourcentage non négligeable de professeurs affiliés, et recherche de HDR par les grandes écoles

Une des activités importantes des professeurs en sciences de gestion à l'université est la direction de thèses et la participation à des jurys de thèse. Dans les grandes écoles une petite minorité des professeurs dirige des thèses. La recherche du diplôme de HDR par les professeurs des grandes écoles correspond à une volonté institutionnelle. Par ailleurs, l'existence de professeurs affiliés répond à une rencontre de l'offre et de la demande : les écoles ont besoin de renforcer la recherche et les formations doctorales, et les enseignants-chercheurs des universités recherchent des moyens supplémentaires en recherche et des rémunérations complémentaires, en adéquation avec leur savoir-faire. Des bi-appartenances existent aussi avec des professeurs visitants « lourds » en particulier nord-américains. Notre enquête auprès des chefs d'établissements montre que plus d'un tiers des responsables de grandes écoles considèrent les professeurs en bi-appartenance comme très utiles.

PROFESSEURS AFFILIÉS (David Alis, 2008)

Le statut d'affilié, en proposant aux maîtres de conférences et professeurs d'université un « deuxième emploi » dans leurs écoles (statut de professeur affilié), permet aux écoles de compter leurs publications dans leur rapport d'activité pour être éligible au critère recherche par les instances d'accréditation internationales.

Cette évolution, si elle permet d'améliorer les conditions de travail et les rémunérations des bénéficiaires, doit être nécessairement agréée par l'établissement principal universitaire (employeur principal) sous peine d'être interdite. Elle ne favorise pas toujours l'engagement des enseignants-chercheurs au service de l'université (employeur principal). Elle vise surtout à pallier une faiblesse de moyens et l'absence d'incitations.

IV.3. Tensions sur le marché du travail, différence de rémunérations entre les enseignants-chercheurs des Grandes Écoles et des universités, et concurrence sur le marché des jeunes docteurs pour les meilleurs candidats.

Deux éléments concernant la concurrence sur le marché du travail doivent être soulignés.

Une première tension porte sur le choix entre carrière en entreprise et métier d'enseignant chercheur pour des jeunes intéressés par la recherche : d'excellents étudiants d'universités comme de grandes écoles se dirigent vers les cabinets de conseil ou les postes de responsabilités en entreprise plutôt que vers la recherche pour des questions de rémunération ; et plus tard, certains spécialistes délaissent la carrière académique pour des raisons de salaires (cf. en finance).

Une seconde tension particulièrement importante existe et porte sur la concurrence université/grande école. Alors que le salaire d'un jeune maître de conférences à l'université est de 26 000 euros brut à l'université, il dépasse souvent 40 000 euros dans les grandes écoles. Les grandes écoles les plus réputées recrutent sur le marché international, proposant des salaires élevés, ce qui conduit la majorité des écoles à revoir à la hausse les salaires afin de suivre cette évolution. Quant aux meilleurs docteurs formés en France, la concurrence joue pleinement.

Les choix des jeunes se font néanmoins aussi par rapport à d'autres critères que la rémunération : environnement intellectuel de recherche plus ou moins fort selon les institutions, localisation géographique, statut et prestige du grade de professeur ou maître de conférences pour certains et, pour un nombre non négligeable, attachement à la notion de « service public » et liberté intellectuelle.

IV.4. Importance des sollicitations et charges d'encadrement

Les charges d'encadrement sont perçues comme plus lourdes au sein des universités que dans les grandes écoles. Elles y sont souvent comptabilisées et rémunérées en plus de la charge d'activité normale. Cette difficulté est moins présente dans les grandes écoles où toutes les charges sont prises en compte dans le cadre des objectifs à réaliser. Les IAE se situent dans une position intermédiaire entre les universités et les Grandes Écoles, même si les charges pédagogiques et administratives sont très lourdes. La capacité à développer les formations continues ou d'alternance permet aux IAE d'obtenir des moyens financiers parfois conséquents et de recruter sur des emplois administratifs de soutien. Mais la charge pédagogique en est paradoxalement accrue (par l'accumulation d'heures supplémentaires ou la gestion des vacataires intégrés dans les dispositifs de formation). Dégager du temps disponible pour la recherche constitue donc une des difficultés importante rencontrée par nombre d'enseignants-chercheurs en sciences de gestion.

PRESSIION ET LOURDEUR DES CHARGES ADMINISTRATIVES À CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE À L'UNIVERSITÉ (Propos recueillis par Véronique Bessière)

Entretiens dans le cadre de la Commission sur l'évaluation des enseignants-chercheurs

- Les universitaires avancent unanimement le taux d'encadrement comme facteur décisif dans l'organisation de leurs activités (ce taux étant le total des heures d'enseignement assurées par les enseignants permanents dans le cadre de leur service hors heures complémentaires rapporté au total des heures dispensées en gestion par leur institution). Un ratio de l'ordre de 50 % est systématiquement avancé, comparé avec celui d'autres disciplines où il est beaucoup plus élevé, dépassant parfois 100 %. Une part importante de leur temps de travail est absorbée par le recrutement et la coordination pédagogique des enseignants vacataires, voire leur remplacement (heures complémentaires) s'il y a des difficultés de recrutement, en province particulièrement. Le faible taux d'encadrement administratif (rapport entre le nombre de personnel administratif et le nombre d'étudiants) amène parfois les EC à assurer eux-mêmes un travail qualifié de « secrétariat ».
- Ils soulignent également que la fonction par exemple de responsable de parcours de Master 2 est très chronophage administrativement (intervenant extérieurs, stages, missions, projets et soutenances, etc.). Ces missions ou projets sont aussi systématiques en plus du stage en IUT et fréquentes de L3 à M2 en gestion.
- Ils ressentent une pression forte à l'investissement administratif, ne la perçoivent pas comme un choix dans leur discipline. Le poids de l'activité administrative des EC en gestion rattachés à des composantes telles que des Facultés de Sciences ou de Lettres, ou des collègues d'autres disciplines est estimé comme beaucoup plus faible en raison de la différence de taux d'encadrement et de la moindre multiplicité des stages. De même pour des EC non en gestion dans ces disciplines.

IV.5. Moyens, organisation, statuts

Il faut ajouter que les systèmes de structuration du corps professoral, d'incitations à la recherche et les procédures d'évaluation et promotion diffèrent entre universités et Grandes Écoles. Les incitations à la recherche sont plus développées dans les Grandes Écoles et coordonnées par le Directeur de la recherche, les systèmes d'évaluation sont gérés par le Doyen du corps professoral, et formalisés. Dans les Grandes Écoles, le corps professoral est organisé par départements, souvent par grande discipline à l'instar de la plupart des Business Schools. Cela facilite la mise en place de système d'évaluation pédagogique uniforme au sein de l'institution. La présence d'un Doyen du corps professoral et d'un Directeur de la recherche est cohérente par rapport aux accréditations qui mettent l'accent

sur le développement du corps professoral et son accompagnement. Les objectifs des enseignants sont fixés en accord avec le Doyen et c'est ce dernier qui coordonne l'évaluation, les recrutements, etc. Le directeur de la recherche a surtout un rôle d'incitation.

DES DIFFÉRENCES SUR LES MOYENS ET INCITATIONS ENTRE ÉCOLES ET UNIVERSITÉS (David Alis, 2008)

Les universitaires estiment manquer d'un système de gestion de carrières favorisant la recherche: ni incitations, ni temps de recherche dédié, ni listes de revues, etc. Ils sont confrontés à un manque de ressources financières et il existe une barrière linguistique (notamment un manque de soutien pour les traductions des articles en anglais). Ils ressentent moins que leurs homologues des écoles l'accroissement de la pression à la publication, de la pression à l'internationalisation, des certifications. En revanche, les professeurs d'écoles de commerce soulignent la présence de ressources et d'incitations. Ces dimensions distinguent de façon significative au sens statistique les deux communautés (universitaires et professeurs d'écoles supérieures de commerce).

À l'université, les modes d'organisation et de coordination des activités sont plus variés (directeurs d'UFR, d'IAE, d'IUT, de département, de programmes, de laboratoires et équipes de recherches, service du personnel pour la validation des services), qu'il s'agisse de la gestion ou d'autres disciplines. Les mécanismes d'incitations et de primes sont plus complexes (nationaux et locaux).

Par ailleurs, les grades dans les Grandes Écoles de gestion sont ceux de professeurs assistants, professeurs associés et professeurs (comme dans les business schools nord-américaines), et les évaluations ont des conséquences directes sur les passages de grade et sur les promotions dans l'institution. À l'université, ce sont les qualifications et promotions nationales au CNU, des diplômes nationaux comme la HDR ou des concours nationaux comme le concours d'agrégation qui ponctuent la carrière et jouent un rôle structurant au plan individuel mais aussi sur l'organisation des universités et la gouvernance des départements de gestion. L'évolution du système d'évaluation, la diversité possible des contrats et le poids des promotions locales s'inscrivent dans ce contexte, et posent la question du national et du local, comme pour les mécanismes d'incitation.

Deux caractéristiques sont par ailleurs communes aux deux catégories d'enseignants :

- le renouvellement important des enseignants-chercheurs dans les cinq années à venir
- des standards de qualité internationaux

IV.6. Importance du renouvellement des enseignants-chercheurs en sciences de gestion, dans les Grandes Écoles comme à l'université

On estime à environ 30 % le renouvellement des corps professoraux suite aux départs à la retraite dans les cinq ans à venir, en particulier dans les principales Grandes Écoles qui ont recruté massivement dans les années 70, ou dans des universités comme Dauphine. Par ailleurs, des organismes comme l'AACSB estiment que l'on va faire face à une pénurie importante d'enseignants-chercheurs de haut niveau sur le marché international, et en particulier aux États-Unis. L'AACSB a monté un groupe de travail qui travaille spécifiquement à cette question. Cela constitue un enjeu majeur mais aussi une opportunité.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN GESTION

- Un enseignant chercheur en sciences de gestion exerce un métier caractérisé par les objectifs visés par les établissements de formation et recherche en gestion et la nature de leurs ambitions: formation et enseignement en formation première, en formation continue, dans des filières professionnalisantes ; formation doctorale ; excellence en recherche ; vocation régionale, nationale ou internationale; degré de visibilité et de compétitivité visées à l'international. La présence ou non de ces objectifs et leur poids varieront selon les institutions.
- Les grandes dimensions du métier des enseignants-chercheurs en gestion portent donc sur :
 - l'enseignement et la formation pour divers publics en formation première professionnalisante, continue ou doctorale (enseignement, création pédagogique), nationale ou internationale

- les activités de recherche et de diffusion de la recherche
 - les responsabilités de programmes et les responsabilités administratives
 - l'implication dans la vie de l'institution (diverses commissions, conseils, ...)
 - l'implication dans la vie économique et sociale (visibilité)
- Ces dimensions seront plus ou moins représentées au sein de l'institution en fonction des objectifs visés. On peut attendre d'un enseignant-chercheur, par rapport aux objectifs visés, qu'il satisfasse les exigences fixées et soit excellent sur telle ou telle dimension. Les profils des enseignants-chercheurs varieront en général quant à la présence et l'excellence sur ces diverses dimensions, mais varieront aussi au cours du cycle de vie professionnel de l'enseignant-chercheur en fonction de l'acquisition de compétences, des expériences, des aspirations et de la recherche de variété, des demandes et opportunités, des stratégies individuelles.

IV.7. Valeurs communes et références communes

Les enseignants-chercheurs en sciences de gestion ont néanmoins largement des références communes à travers les associations scientifiques nationales et internationales. Les enseignants des universités et Grandes Écoles se retrouvent dans les grandes associations thématiques ou transversales qu'ils ont créées dans les années 80, sur des standards internationaux.

Néanmoins, il faut souligner que les enseignants-chercheurs non francophones recrutés ces dernières années en particulier par les Grandes Écoles ont pour la plupart un référentiel exclusivement international et en particulier nord-américain.

Le métier des enseignants-chercheurs en gestion est marqué par les objectifs (et ressources) des institutions auxquelles ils sont rattachés.

L'ensemble de ces éléments a des conséquences importantes sur l'évaluation des enseignants-chercheurs : gère-t-on un corps professoral ou plusieurs corps professoraux ? Comment gère-t-on l'ensemble ? Ce type de question sera abordé dans le rapport.

V - SPÉCIFICITÉS DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION EN SCIENCES DE GESTION

V.1. La finalité et les paradigmes

Les sciences de gestion, même si elles mobilisent théories et concepts, sont largement orientées vers des savoirs d'action comme les sciences de l'ingénieur ou les sciences médicales (de par la finalité de la discipline) alors que les sciences de la matière, les sciences de la vie et les sciences de l'homme et de la société mettent l'accent plus sur les savoirs théoriques que sur les savoirs d'action (Perez, 1998).

Mais les sciences de gestion se différencient des sciences de l'ingénieur en ce qu'elles étudient les aspects sociaux des diverses réalités humaines, les comportements individuels et collectifs. Elles étudient les personnes et les organisations de personnes, tout comme l'histoire, l'économie, la politique, et se situent dans le cadre des sciences humaines et sociales. Alors que le paradigme dominant en sciences de gestion a été pendant longtemps positiviste, de très nombreuses recherches s'inscrivent dans des paradigmes interprétativistes, voire constructivistes depuis une quinzaine d'années. Ces changements sont majeurs en matière de recherche et ont des implications importantes car les critères d'évaluation, les supports de publication de la recherche varient selon les types de recherche, les sciences humaines et de la société privilégiant par exemple plus les ouvrages que certaines autres sciences. Enfin, la recherche en sciences de gestion, de par son objet, est multiforme et va de recherches dites « classiques » à la recherche-action.

V.2. Les moyens nécessaires

Alors que les recherches en sciences de gestion requièrent moins de matériel que certaines sciences dures, elles nécessitent des processus de recueil d'informations lourds et coûteux,

des moyens informatiques et la souscription à de nombreuses licences. Les frais entraînés par les colloques, les traductions d'articles ou le copy-editing sont particulièrement élevés. À titre d'exemple, les frais d'inscription aux colloques européens dans le domaine des sciences de gestion sont particulièrement élevés (du simple au quadruple par rapport aux sciences dures pour certains colloques), et les traductions ou écritures en anglais sont plus coûteuses (car plus « qualitatives » et « littéraires ») que dans les sciences dures.

Ces aspects, qui peuvent sembler triviaux, sont néanmoins importants car cela pose la question de l'allocation des moyens selon les disciplines, de la capacité d'être efficacement présent à l'international, ainsi que la question des dotations ministérielles et de leur affectation.

V.3. Le financement et l'évaluation

Au 31 décembre 2008, parmi les 1 048 unités de recherche associées au CNRS (propres, mixtes, associées, internationales, ...), peu sont en gestion. À titre d'exemple, si l'on prend les 28 UMR (Unités Mixtes de Recherche), rattachées à la section 37 (économie et gestion) à cette période, 20 sont en économie uniquement, 3 en gestion, 5 en économie et gestion, 1 en droit ; si l'on prend les 47 unités associées au CNRS dans cette section, 5 sont en gestion, 6 en économie et gestion. Cette relativement faible représentation de la gestion peut s'expliquer par la récence de cette discipline et par son faible poids dans les instances décisionnelles de l'organisme. Il faut néanmoins mentionner que la reconnaissance de laboratoires de gestion au CNRS a contribué à la légitimation de la discipline dans les instances interdisciplinaires et au développement d'une approche spécifique de la recherche en sciences de gestion, ce qui est important. Des soutiens faibles globalement et en pourcentage ont pu être déterminants à certains moments. La situation est du même type en poids relatif lorsqu'on examine les équipes d'accueil dont les dotations viennent du Ministère.

Enfin, globalement, les dotations des universités pour la recherche découlent comme pour les autres disciplines des évaluations de l'AERES.

Les soutiens dans le cadre de projets ANR (Agence nationale de la recherche), plus récents en sciences de gestion, sont potentiellement importants en volume (si l'on inclut les programmes spécifiques transversaux), l'ANR mettant l'accent sur la pertinence économique des projets pour les entreprises. Mais la durée de trois ans des contrats pose un problème de continuité des recherches sur les axes choisis. Le budget de 5 milliards géré par l'ANR dans le cadre du grand emprunt devrait permettre plus de continuité dans le soutien à des axes jugés comme prioritaires.

Les efforts fournis en faveur de la recherche en gestion par nombre d'institutions résultent de choix institutionnels. En ce sens, les Grandes Écoles, et en particulier les plus cotées, ont pris conscience de cette question cruciale du poids de la recherche et ont affecté les moyens nécessaires à celle-ci depuis un certain nombre d'années.

Le financement de la recherche en sciences de gestion à l'université, ne serait-ce que pour communiquer de façon régulière dans des colloques internationaux (qu'il s'agisse des enseignants-chercheurs ou des doctorants) reste une question cruciale. La question des critères d'évaluation et de l'allocation des dotations est très importante.

V.4. Recherche et relations avec les entreprises

La relation entre les entreprises et la recherche en gestion a profondément évolué au fil des ans avec, comme dans le domaine des sciences de l'ingénieur, des conventions de recherche ou des contrats CIFRE fréquemment signés, dans le cadre de projets spécifiques. Ce type de recherche financée par l'entreprise est parfaitement légitime par rapport à la vocation des sciences de gestion : étude de la gestion et de la prise de décision dans les organisations ainsi que des actions et comportements des parties prenantes.

Les chaires de recherche et les fondations ont vocation à s'inscrire dans des stratégies d'orientation et de financement de grandes thématiques de recherche correspondant à des enjeux perçus comme importants sur le long terme à la fois pour les entreprises et pour les chercheurs.

Une question qui se pose face à cette évolution est celle de la prise en compte de ces relations recherche-entreprise dans les évaluations institutionnelles et individuelles de la recherche, d'où l'importance de la sélection des dimensions sur lesquelles porte l'évaluation.

VI - LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION

VI.1. La formation première

La formation et ses modalités sont relativement stabilisées dans le domaine des sciences de gestion. Les disciplines enseignées se répartissent autour de grandes disciplines : gestion des ressources humaines, finance, marketing, stratégie et organisation, comptabilité contrôle audit, systèmes d'information et gestion de production, ainsi que des disciplines de soutien ressortant des sciences humaines et sociales : économie, droit, sociologie, psychologie histoire, et de sciences exactes : statistiques, mathématiques (modélisation)

Les programmes de formation reposent donc dans les universités et les Grandes Écoles sur un schéma relativement standard, même si chaque institution ou type d'institution est marqué par ses spécificités (cf. encadré sur les IAE).

■ Formation aux disciplines de soutien lors des deux premières années : classes préparatoires et DEUG (économie, statistiques, etc.) ; formation de base dans les principales sous-disciplines de la gestion en licence ou en première année d'école (finance, marketing, comptabilité contrôle audit, ...) ainsi qu'à des connaissances transversales et en particulier théorie des organisations, connaissance des entreprises ; une ou plusieurs spécialités à partir du M1 ou

des secondes années des écoles de commerce : avec souvent la possibilité d'une ou deux concentrations, et des degrés de liberté dans les choix variant entre les institutions.

■ Cours transversaux ou de synthèse en début de parcours (jeux d'entreprise, sensibilisation à l'entreprise) et fin de parcours (jeux de synthèse, cours transversaux) afin d'avoir une vision globale de l'entreprise.

Il faut ajouter des formations centrées sur des secteurs : secteur du luxe, de l'agro-alimentaire, de l'hôtellerie, des sports, de la finance, de la distribution, de l'immobilier, etc.

OBJECTIFS DE FORMATION DÉFINIS PAR LE RÉSEAU DES IAE (Pierre Louart, président du réseau des IAE)

Le réseau des IAE a défini quatre grandes orientations :

- en double compétence (type MAE), les IAE apportent des savoirs fondamentaux à des personnes venant d'autres disciplines, pour les aider à comprendre ou à conduire des organisations.
- en spécialisation thématique, les IAE développent l'expertise professionnelle sur des métiers (finance, marketing, GRH, stratégie, projets, audit contrôle, création d'entreprise, logistique, etc.).
- en rapport avec leurs contextes, les IAE étudient et analysent des secteurs d'activité ayant leurs caractéristiques propres (agroalimentaire, textile, santé, etc.) ou des catégories d'établissements (TPE, organisations publiques ou territoriales, tiers secteur, etc.).
- en lien avec la recherche fondamentale, les IAE ouvrent aux carrières d'études, de recherche ou d'enseignement supérieur.

Les formes pédagogiques sont en général calées sur la même base : relation forte avec l'entreprise tout au long du parcours en particulier à partir du L3 ou de la deuxième année d'études dans les écoles : stages, années de césure, pourcentage non négligeable de cours assurés par des enseignants professionnels (vacataires ou professeurs associés), formation en apprentissage, etc.

L'international est aussi une constante dans la plupart des formations et les langues ont un poids considérable en particulier dans les écoles avec des séjours quasi systématiques à l'étranger (échanges, ...).

Les méthodes passent par le savoir-faire (cours sur les outils et méthodes), le savoir penser (contenus conceptuels et bases théoriques), le savoir être (travail en groupe, simulations, savoir gérer une équipe, séjours internationaux avec échanges universitaires ou stages à l'étranger, associations d'étudiants très actives et activités parascolaires). C'est toute la question de la place des techniques, de la découverte des organisations et de l'agir en situation qui se retrouve autour de ces trois objectifs.

Cet équilibre entre fonctions de l'entreprise et transversalité, entre disciplines fondamentales connexes à la gestion et sciences de gestion se retrouve aussi dans la logique d'admission sur titre en deuxième ou troisième année dans les écoles, ainsi que dans les recrutements dans les mastères ou M.Sc. (avec des étudiants d'origine autre que la gestion).

Ces caractéristiques des formations se traduisent par un gain d'employabilité pour les étudiants, et en conséquence par une insertion professionnelle beaucoup plus facile.

VI.2. La formation doctorale et l'émergence des programmes de PhD

Les programmes doctoraux, tout comme la recherche en sciences de gestion, ont été longtemps l'apanage de l'Université. Par ailleurs, la proportion de l'activité consacrée par les professeurs en sciences de gestion à l'université à l'encadrement doctoral est considérable. Cette activité est naturellement inscrite dans les fonctions des universitaires et par ailleurs l'université a l'exclusivité de la délivrance des grades de docteur à l'exception de grandes écoles d'ingénieur comme par exemple l'École Polytechnique.

Mais les principales écoles de gestion, à l'instar des business schools américaines, ont mis l'accent sur les programmes doctoraux en même temps que sur la recherche, dès la création des corps professoraux permanents dans les années 70. On mentionnera le doctorat en sciences de gestion de HEC (créé en 1975 et reconnu par l'État en 1985), le programme doctoral IAE d'Aix-Essec (depuis 1974, puis le PhD Essec, 2006). Ces initiatives ont été fortement soutenues à l'origine par la FNEGE afin de renouveler le flux des enseignants-chercheurs.

Les formations doctorales et le nombre de docteurs formés le sont toujours essentiellement à l'université, dans les IAE et à l'Université Paris Dauphine principalement. C'est sur ce terrain que des collaborations universités-écoles ont été souvent établies.

Quel que soit le lieu de formation, un soutien national post DEA, puis post-Master a été fourni au fil des années par la FNEGE avec des séminaires doctoraux et le financement de séjours de recherche à l'étranger afin de placer les enseignants-chercheurs francophones dans la meilleure situation pour publier à l'international. D'autres actions pour stimuler les publications dans les meilleures revues ont aussi été mises en place par la FNEGE.

Mais on observe actuellement un certain nombre d'évolutions dont l'émergence de programmes de Ph.D. en anglais :

- Dans les IAE, le maintien de filières de recherche et la consolidation des programmes doctoraux ; l'injection de modules d'apprentissage par la recherche dans les filières professionnalisées pour inciter de bons étudiants à s'engager (immédiatement ou à terme) dans la réalisation de thèses ; l'accueil de seniors pour des thèses sur travaux en rapport avec leur expérience professionnelle.

- Le renforcement du D du LMD dans un certain nombre d'institutions à l'instar des programmes de Ph.D. des universités américaines (bien que les ex-DEA et masters orientés recherche aient des vertus importantes et préparent souvent excellemment à la recherche). Il faut noter qu'aux États-Unis, une partie importante des programmes de Ph.D. s'effectuent à partir de cours pris dans des programmes classiques de MBA et MS.

- L'émergence de programmes Ph.D. complètement en anglais dans les Grandes Écoles, à l'instar des programmes nord-américains: le Ph.D. INSEAD existe de longue date (standards internationaux mais non reconnus par l'État). Par contre, on relèvera la création du programme de Ph.D. Essec (créé en 2006), entièrement en anglais et recrutant à l'international ; et plus récemment du Ph.D. programme de l'EM Lyon, du Ph.D. in Finance de l'EDHEC, et du Ph.D. Ecricome, eux aussi en anglais. Sur ce terrain, les Grandes Écoles qui ont un pourcentage significatif de titulaires de Ph.D. et de professeurs étrangers dans leur corps professoral disposent d'un avantage différentiel, et ce n'est pas par hasard si les programmes de Ph.D. en anglais (si l'on met à part celui de l'INSEAD qui est une institution européenne dès l'origine) ont été lancés par l'ESSEC Business School (35,6 % du corps professoral international), l'EM Lyon (19,8 %) et l'EDHEC (15,6 %) ; le programme Ph.D. de l'Ecricome résulte d'une mise en commun de ressources entre les six écoles du consortium (moins de 10 % du corps professoral international).

VI.3. Le poids de la formation continue

Il est clair que la formation continue répond à la fois à une demande sociale très importante, permet d'être présente auprès des entreprises à tous les niveaux de ses besoins (programmes intra ou inter entreprises), et constitue un apport complémentaire important de ressources pour mener à bien les stratégies envisagées. C'est le cas en France comme cela a toujours été le cas dans la majorité des business schools nord-américaines. Cette situation est largement partagée par les IAE, grands établissements et Grandes Écoles.

On relèvera que la formation continue diplômante est prise largement en compte dans les évaluations et classements internationaux (Financial Times par exemple) et pas du tout dans les critères d'évaluation des institutions en France.

VII - LES IDENTITÉS INSTITUTIONNELLES, LES RÉSEAUX DE MARQUE, LES PRES

La réforme LMD, l'existence de critères d'évaluation nationaux (AERES, CEFDG en particulier) et d'accréditation internationaux (AACSB, EQUIS, AMBA, EPAS, etc.), de classements internationaux (Financial Times), de pôles d'excellence (PRES), ont conduit les institutions de formation et de recherche à ajuster leur positionnement afin d'acquérir la meilleure visibilité internationale et de renforcer leur présence dans les classements. Cela est valable en particulier pour les IAE, grands établissements et Grandes Écoles, moins pour les IUT dont les objec-

tifs sont centrés sur la formation au plan national ou régional. Même si des conventions inter-établissements existent de longue date, en particulier entre IAE (partenariats pédagogiques, de recherche ou de communication) ou entre IAE, écoles et UFR par exemple, le phénomène nouveau est l'apparition de politiques de marques et de réseaux de marques, d'alliances et regroupements de marques. Cela pose la question de la disciplinarité (versus la pluridisciplinarité dans les formations et la recherche).

VII.1. Les marques et réseaux de marques

À partir du moment où les rankings sont omniprésents, les institutions s'inscrivent largement dans une logique de marché (marché des étudiants, marché des entreprises, marché des corps professoraux, marché des pouvoirs publics qui allouent des ressources). Elles fonctionnent comme des marques.

Une des formes les plus visibles est le cas des Grandes Écoles. L'appellation ESC (École Supérieure de Commerce) est une marque qui n'a aucun retentissement international. Chaque institution cherche à renforcer son identité internationalement. Par exemple, à partir du moment où il existe des HEC dans divers pays francophones (Paris, Lausanne, Liège, Bruxelles, Tunis, Montréal, ...) HEC affirme son identité avec l'appellation HEC Paris. La reconnaissance de la marque dans les publications et par voie de conséquence dans les classements est considérée comme vitale. Il est désormais demandé aux enseignants-chercheurs de spécifier dans leurs publications le nouvel intitulé de marque. Ainsi l'année 2009 a été celle du changement de marque de la quasi-totalité des Grandes Écoles ; ces changements de marques ont été parfois la résultante de fusion de marques ou d'alliances de marques.

Ces nouvelles appellations signifient que les institutions choisissent de se placer dans un contexte international, au moins sur un plan symbolique.

De leur côté les IAE (dont les noms locaux peuvent évoluer en fonction des réorganisations territoriales – IEMN-IAE à

Nantes, EMS-IAE à Strasbourg, etc.) ont décidé de s'appeler aussi « Écoles universitaires de management » pour traduire le fait qu'elles sont très proches du modèle international des Business Schools et se positionnent comme des « Business Schools universitaires ».

Elles s'inscrivent aussi dans un contexte plus global d'effet de taille, avec des alliances de marques et des alliances interdisciplinaires dans le cadre de PRES.

Les alliances de marque existent de longue date en particulier pour des programmes « Executive », ce qui permet d'atteindre une certaine excellence et reconnaissance internationale qui se traduit dans les classements comme ceux du Financial Times (HEC Paris/LBE/New York University ; Essec-Mannheim) même si l'on peut être très bien classé sans alliances (ESCP Europe, EM Lyon).

VII.2. Les fusions et les PRES

Le phénomène nouveau est le développement de nouvelles fusions entre établissements de gestion (par exemple l'EM Strasbourg qui résulte de la fusion de l'IEC et de l'IAE de Strasbourg) afin de bénéficier d'effets de taille. Plus récemment, on citera SKEMA (fusion de Lille School of Management et du CERAM Business school), dans une logique multi-sites, préfigurée par l'alliance ESCP-EAP.

LE CAS DE SKEMA

SKEMA résulte de la fusion de Lille School of Management (ex ESC Lille) et de Ceram Business School pour donner lieu à une nouvelle entité multi-campus : SKEMA (School of Knowledge Economy and Management) Business School est multi-campus : Lille, Paris, Sophia Antipolis, Suzhou. Par ailleurs SKEMA s'allie avec l'ESA de l'Université de Lille II dans le cadre Lille School of Management Research Center.

EXEMPLES DE NOUVELLES APPELLATIONS DE GRANDES ÉCOLES

Les nouveaux intitulés s'appuient sur un sigle (HEC, Essec, Escp, EDHEC, ICN, INSEEC, Euromed, BEM) et/ou une ville (Paris, Lyon, Lille, Nantes, Strasbourg, Rouen, Reims, Grenoble, ...) une région (Burgundy, Normandy, ...) : HEC Paris, ESSEC Business School, ESCP Europe Business School, EMLyon Business School, Audencia Nantes School of Management, Rouen Business School, Reims Management School, ICN Business School, EDHEC Business School, Lille School of management, EM Strasbourg Business School, Toulouse Business School, BEM Management School, IAE d'Aix-en-Provence Graduate School of Management, INSEEC Business school, Euromed Management, Ceram Business school, Grenoble Graduate School of Business, Burgundy School of Business, Normandy Business School, Clermont Business School, ESC Rennes School of Business, Montpellier Business School, etc.

Il faut resituer ces stratégies dans le cadre plus large des PRES qui permettent des interactions en recherche entre entités universitaires (par exemple IAE et équipes de gestion dans des UFR comme le projet INSAM-IAE Nancy avec un institut unique IAE, UFR AES, ICN), entre Grandes Écoles de gestion et d'autres disciplines au sein des universités (par exemple Audencia dans le PRES Nantes Angers le Mans), se rapprochant du modèle nord-américain où les business schools sont partie intégrante d'une université.

Ces évolutions ont une conséquence importante. À partir du moment où les Grandes Écoles font partie de PRES, elles ont vocation à être évaluées par l'AERES. Cela augmente d'une certaine façon leur légitimité en matière de recherche si besoin était, mais cela représente en même temps de nouvelles contraintes. La spécificité de la gestion et des critères d'évaluation des institutions et des enseignants chercheurs est donc particulièrement importante.

Ils doivent être largement partagés.

VIII - IDENTITÉ DES SCIENCES DE GESTION ET ÉVALUATION

La question de l'identité et de l'évaluation amène à s'interroger sur la maîtrise de l'évaluation, des critères, et de la gouvernance.

Quelques remarques liminaires sont utiles.

Les sciences de gestion, avant leur développement et leur autonomie, étaient une spécialité de l'économie et du droit. Les professeurs de gestion étaient des agrégés d'économie, option entreprise. Les IAE ont été créés par des économistes et des juristes. Les UFR d'économie et de gestion se sont créées et ont perduré au sein des universités.

Ce n'est qu'à partir de 1968 que la discipline s'est structurée : doctorat, concours d'agrégation, CNU, corps professoraux spécifiques, associations scientifiques. Les IUT et IAE ont développé des filières de qualité et nombre d'IAE offrent des formations de grande qualité. La relative autonomie dont ils ont disposé leur a permis de mettre en place des stratégies de formation performantes. Les IAE ont même développé des procédures d'accréditation, véritables labels de qualité (Qualicert) propres standards d'évaluation de qualité (formation première et continue, insertion professionnelle, recherche). IUT et IAE ont souvent par ailleurs mis en place des systèmes d'évaluation de la pédagogie.

Cette situation est amenée à évoluer.

VIII.1. Économie et gestion : évaluation institutionnelle et indicateurs de performance

Alors que la gestion a acquis autonomie et spécificité au plan des diplômes et grades (masters, doctorats, HDR, agrégation du supérieur), de l'évaluation individuelle et des carrières (CNU, concours d'agrégation) et que la discipline est en phase de maturité, la distinction n'est pas toujours claire entre économie et gestion au niveau de la gouvernance et de l'évaluation institutionnelle, qui se place plutôt dans une logique interdisciplinaire. Les évaluations institutionnelles sont souvent le fait de collèges mixtes (cf. encadré), ce qui peut avoir une incidence sur les évaluations elles-mêmes, comme nous le verrons ultérieurement.

ÉCONOMIE, GESTION ET ÉVALUATION

On notera la proximité ou fusion de l'économie et de la gestion dans certaines instances décisionnelles ou d'évaluation :

- évaluation institutionnelle de l'AERES par des comités de visite mixtes économie-gestion
- critères de Publiants du CNRS et de l'AERES communs pour l'économie et la gestion et distincts des autres sciences sociales
- section commune au CNRS (section 37)
- statistiques officielles communes sur les étudiants inscrits en économie et gestion à l'université (statistiques du RERS fusionnant économie et gestion)
- certaines UMR CNRS communes économie et gestion

Compte tenu de l'évolution de la recherche en sciences de gestion, on peut s'interroger sur la proximité entre les sciences de gestion et diverses disciplines en SHS, comme par exemple la sociologie, plus proches pour beaucoup de gestionnaires de leur champ d'investigation que l'économie.

VIII.2. Gestion en tant que discipline scientifique et spécialités en gestion

À cette question des liens entre la gestion et d'autres grandes disciplines en particulier en SHS, s'ajoute celle des relations entre les spécialités ou « sous-disciplines » en gestion. L'objet des sciences de gestion est l'organisation, mais la discipline est largement organisée de manière fonctionnelle autour des grandes spécialités. Cela est dû à la fois à la nécessité de la maîtrise de concepts, outils et méthodes très spécialisés, mais aussi au poids des revues spécialisées internationales de haut niveau autour d'associations scientifiques internationales ressortant de ces sous-disciplines fonctionnelles (marketing, finance, ressources humaines, contrôle, etc.). L'organisation et la pression scientifique internationales autour de disciplines fonctionnelles sont extrêmement fortes, même si le CNRS, l'AERES, les contrats ANR encouragent les approches pluridisciplinaires, que des collaborations et initiatives inter-disciplinaires existent et sont précieuses pour répondre aux enjeux des entreprises et sociétaux (par exemple, États Généraux du Management organisés par le FNEGE), que certaines associations ont une vocation de réflexion interdisciplinaire (SFM) et que la FNEGE joue un rôle de stimulation et coordination inter-institutionnel et interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche. Ces éléments structurels ont un impact sur les mécanismes d'évaluation et les évaluations elles-mêmes.

VIII.3. Loi LRU et la place de la gestion : les IAE et IUT

La loi LRU renforce la gouvernance centrale des présidents puisque ce sont eux, avec les conseils d'administration qui attribueront les crédits.

Le modèle nord-américain repose sur l'autonomie des Business Schools au sein des universités. Ce modèle se retrouvera dans le cadre de PRES avec de Grandes Écoles associées à ces pôles. Ce modèle existe en partie avec l'autonomie relative de composantes des universités dont bénéficient certains IAE et les IUT (article 713-9 du code de l'éducation, ancien article 33) : autonomie claire en matière d'ordonnancement des dépenses, de contrôle de budget, d'autorité sur le personnel, d'orientations stratégiques. IAE comme universités sont réputés pour préparer à des diplômes de gestion conduisant à une bonne insertion professionnelle. Avec la loi LRU, les présidents d'université attribueront les crédits, et avec le passage aux compétences élargies, ils auront autorité sur l'ensemble des personnels (processus achevé en 2012). L'attribution de crédits et des postes aux IAE et IUT, et de façon plus large à la gestion, dépend de la qualité des relations entretenues avec les présidents d'université et de la sensibilité de ces derniers et des conseils d'administration aux enjeux nationaux et internationaux que représentent les formations en gestion. L'état des relations avec les autres disciplines joue souvent aussi un rôle

important dans ce contexte, surtout à l'occasion de restructurations.

La question de l'évaluation est liée à celle des objectifs et des moyens générés ou alloués pour les atteindre. Une non maîtrise des moyens peut être préjudiciable à la performance.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Ce chapitre a fait apparaître des spécificités fortes des sciences de gestion, liées à son objet, et qui portent sur une très forte demande sociale, un poids élevé de l'international, des évaluations, accréditations et rankings jouant un rôle très important. La situation est différente entre les universités et Grandes Écoles de gestion, en particulier avec un poids historique plus élevé de la recherche, des doctorats et encadrements de thèses à l'université, une présence plus forte des Grandes Écoles à l'international (accréditations, rankings, composition des corps professoraux), des modes de gouvernance différents. Mais les frontières bougent, les stratégies de marques, de coopération amènent les uns et les autres à se rapprocher. Et les corps professoraux des diverses institutions ont un référentiel commun à travers les grandes associations académiques francophones et internationales, même si certaines Grandes Écoles ne « croient » qu'à l'international.

Il apparaît aussi que la grande proximité, voire fusion, de l'économie et de la gestion dans les statistiques officielles, dans certaines instances de gouvernance et processus d'évaluation ne facilite pas la prise en compte d'objectifs propres et la mise en œuvre de mécanismes d'évaluation institutionnelle tenant compte de la spécificité de la gestion, alors que le poids de cette discipline est particulièrement important du fait d'une très forte demande sociale, et de la compétitivité internationale. Il faut en effet distinguer l'interdisciplinarité qui porte sur les collaborations et enrichissements croisés entre disciplines, et qui sont souhaitables (gestion-sociologie, gestion-droit, gestion-économie, etc.) des questions de gouvernance, où des gestions « communes » peuvent entraîner des effets pervers. De bons mécanismes d'évaluation dans le cadre d'une discipline impliquent en effet une maîtrise de ces mécanismes. La question des ressources et des moyens est aussi au cœur de cette problématique.

C'est dans ce contexte que nous allons examiner les points de convergence entre les divers acteurs sur les systèmes d'évaluation institutionnels et individuels et leur évolution. Il est en effet indispensable d'analyser à la fois l'impact des évaluations institutionnelles sur l'évaluation individuelle, et la cohérence entre les processus d'évaluation entre disciplines.

DES POINTS DE CONVERGENCE IMPORTANTS

Les travaux de la commission ont fait apparaître huit points de convergence entre les acteurs des systèmes d'évaluation quant à la nécessité de : (1) harmoniser évaluations institutionnelles et individuelles ; (2) harmoniser les évaluations en gestion avec les autres disciplines et faire apparaître les spécificités de la gestion ; (3) faire évoluer les critères sur l'évaluation de la recherche et mener une réflexion sur la finalité de la recherche ; (4) évaluer les enseignants-chercheurs en fonction des spécificités et objectifs institutionnels et tenir compte des profils individuels ; (5) faire un travail de fond sur certaines facettes de l'évaluation, (6) allier quantitatif et qualitatif et (7) aller vers des évaluations-incitations plutôt que des évaluations-sanctions ; (8) placer les moyens au cœur de l'évaluation.

I - CONVERGENCE SUR L'HARMONISATION ET L'ARTICULATION NÉCESSAIRES ENTRE ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES ET INDIVIDUELLES AU PLAN NATIONAL

Les organismes d'évaluation effectuent des évaluations qui concernent à la fois les institutions, les programmes, les laboratoires, les enseignants-chercheurs. Ainsi les évaluations du CNRS sont institutionnelles (même s'il existe aussi des évaluations individuelles pour les chercheurs CNRS) tout comme celles de l'AERES (recherche, doctorat, programmes). Celles du CNU sont individuelles et prennent en compte le dossier

ÉVALUATIONS, ACCRÉDITATIONS			
	NIVEAU INSTITUTIONNEL	NIVEAU INDIVIDUEL Enseignants-Chercheurs	CONSÉQUENCES
ÉVALUATION		Niveau individuel pris clairement en compte par le CNU et les institutions académiques	
AERES	Evaluation de la recherche, des doctorats, des programmes d'enseignement	(comptabilisation des publiants et « producteurs » dans l'évaluation de la recherche)	Dotations par le Ministère
CNRS	Evaluation des unités associées CNRS	Evaluations individuelles seulement pour les chercheurs et le personnel CNRS	Moyens pour unités associées CNRS
CEFDG	Evaluation de formations et diplômes des écoles de commerce et de gestion et avis pour le Ministère (visa, grade de master)		Reconnaissance par le Ministère (Démarche qualité : réseau international, recherche)
CNU (section 06)		Evaluations individuelles des enseignants-chercheurs sur toutes les facettes du métier	Promotions, etc.
Établissements d'enseignement		Evaluations individuelles dans les grandes écoles (évaluation gérée par le Doyen du corps professoral), et les universités	Promotions, etc.
ACCRÉDITATION ET VISAS		Niveau individuel pris en compte indirectement à travers la performance de l'institution globalement (recherche, pédagogie)	
Conférence des grandes écoles	Reconnaissance institutionnelle et accréditation MS, MSc, BADGE		Reconnaissance institutionnelle et accréditation de programmes
AACSB	Accréditation pour l'ensemble de l'institution		Label de qualité international (ancrage nord-américain)
EQUIS	Evaluation de l'institution ou d'un sous-ensemble		Label de qualité international (ancrage européen)
EPAS	Evaluation de programme international		Label de qualité de programme
AMBA	MBA		Label de programme
QUALICERT	Pour les IAE		Label institutionnel
etc.			

global de l'enseignant-chercheur. Lorsque les évaluations entrent dans le cadre de visas ou d'accréditations, il s'agit d'évaluations de programmes comme pour le CEFDG (commission Helfer par exemple) ou les accréditations AMBA (association des programmes MBA) ou EPAS (accréditation des programmes internationaux (EFMD) et institutionnelles (EQUIS pour l'EFMD ; AACSB pour l'AACSB), ou encore ABS (Grande-Bretagne).

Si nous nous centrons à ce stade sur les évaluations dans l'hexagone, une question de fond est celle de l'harmonisation entre les pratiques et critères des évaluations institutionnelles (CNRS, AERES, voire Commission Helfer) et individuelles, nationales (CNU) ou locales (Universités et Grandes Écoles). La cohérence voudrait que ces évaluations soient corrélées entre elles étant donné qu'une évaluation à un niveau donné devrait contenir l'évaluation des entités qu'elle contient. C'est le principe qui devrait présider aux évaluations gigognes.

Des points de convergence importants sont apparus au cours de l'année 2009 sur la nécessité d'harmoniser ces pratiques et critères. En particulier, l'AERES (évaluations institutionnelles) et la CPCNU (évaluations individuelles par les CNU) ont manifesté une volonté forte de coordination, et les évolutions des divers organismes vont dans le même sens. Ainsi, la CPCNU a mis l'accent sur la cohérence et la coordination des pratiques AERES-CNU, en particulier en ce qui concerne le classement des revues. Mais il est difficile d'examiner le lien entre évaluations institutionnelles et évaluations individuelles sans poser la question de l'harmonisation des évaluations entre grandes disciplines en SHS. En effet, les évaluations institutionnelles de l'AERES tiennent compte du nombre d'enseignants-chercheurs « produisant en recherche et valorisation », et être « produisant » nécessite par ailleurs d'être « publiant ». Les classifications retenues par l'AERES (2 articles sur 4 ans dans certaines revues fléchées à l'exclusion d'ouvrages, chapitres d'ouvrages, colloques, directions de thèses, et visibilité scientifique, etc.), et les listes de revues sélectionnées pour qualifier un chercheur de « publiant » en sciences de gestion sont plus restrictives que dans certaines autres disciplines en SHS. Le critère de « publiant », dont la vocation est de permettre d'évaluer la production scientifique d'un laboratoire, a un effet direct sur les évaluations individuelles⁽¹⁾. En effet, les institutions ont natu-

rellement tendance à retenir les critères sur lesquels elles sont évaluées pour évaluer leur propre personnel. Appliquer des critères au plan institutionnel plus stricts en gestion ou en économie que dans certaines autres disciplines des SHS pose problème, alors que les sciences de gestion font partie des SHS et que cette discipline répond à une demande sociale forte, qui entraîne des charges pédagogiques et administratives parmi les plus lourdes. Une certaine harmonisation entre le Comité National de la Recherche Scientifique, l'AERES, le CNU, et les institutions se fait donc fortement ressentir.

Une Commission constituée d'une dizaine de personnes (2 représentants du CNU, 2 représentants du Ministère, 2 représentants de la section 37 du Comité National de la Recherche Scientifique, 2 représentants de l'AERES, etc.) travaille sur la convergence des évaluations, sachant que chacun évalue in fine selon sa logique : CNU, Comité National de la Recherche Scientifique, AERES, tout en ayant des bases de réflexion communes.

La coordination AERES et CPCNU en particulier semble en bonne voie.

Ce souci d'harmonisation entre critères d'évaluation institutionnels et individuels est largement partagé entre les principaux acteurs.

UNE HARMONISATION NÉCESSAIRE ET EN BONNE VOIE

Pour la section 06, le précédent CNU, sous la houlette de son président Marc Filser, avait initié un classement des revues francophones en gestion qui complétait la liste du Comité National de la Recherche Scientifique. En Juillet 2008, le Comité National de la Recherche Scientifique a réintégré des revues en gestion (présentes en 2004), et le CNU a revu son classement des revues françaises. Le CNU en sciences de gestion, présidé par Monique Zollinger, par ailleurs membre de la CPCNU-Groupe 2- s'est d'ailleurs prononcé en mars 2009 sur la notion de chercheur publiant, demandant à ce que cela soit remplacé par chercheur actif, notion qui prendrait en compte toutes les facettes de l'activité de recherche en sciences de gestion. Après concertation, l'AERES a publié en juin 2009 un classement rectificatif vers un assouplissement des conditions de Publiants en économie et gestion : A devenant vers A+ ; B devenant A ; C et D devenant vers B.

(1) L'un des indicateurs de l'évaluation de la qualité scientifique d'une unité de recherche par l'AERES est la proportion de chercheurs « produisant en recherche et valorisation ». Est considéré comme « produisant » tout enseignant-chercheur qui satisfait à un nombre minimal de « publications » de rang A sur 4 ans. « Ce nombre est à pondérer en fonction du contexte défini par sa situation dans la carrière et son engagement dans des tâches d'intérêt collectif pour la recherche. La mesure chiffrée de cette production est complétée par d'autres indicateurs tels que : le rayonnement scientifique (la possibilité de sa mesure à partir du nombre total de citations des travaux, ou d'indices comme le facteur H, sera testée au fur et à mesure que seront constituées des bases bibliométriques pertinentes pour les différents domaines, notamment celles incluant les ouvrages en SHS), la participation active à des réseaux et programmes nationaux et internationaux, la prise de risque dans la recherche (notamment aux interfaces disciplinaires), l'ouverture vers le monde de la demande sociale, les responsabilités dans la gestion de la recherche (nationales, internationales) ou dans la publication de revues (rédacteur en chef) ou de collections internationales (directeur), l'investissement dans la diffusion de la culture scientifique, la recherche appliquée ou l'expertise. » (site de l'AERES sur les « produisant en recherche et valorisation »).

II - CONVERGENCE SUR L'INTÉRÊT D'UNE HARMONISATION ENTRE LA GESTION ET LES AUTRES DISCIPLINES EN SHS : HARMONISATION HORIZONTALE ET ÉVALUATIONS COUPLÉES

Coordination et harmonisation sont aussi nécessaires entre grandes disciplines et en ce qui concerne les évaluations couplées.

II.1. Harmonisation des évaluations de laboratoires entre grandes disciplines

Depuis 2009, la CPCNU (Commission Permanente du Conseil National des Universités) s'est constituée en instance officielle. Elle a travaillé sur le volet recherche et sur ses propres pratiques d'évaluation, en particulier, pour la qualification et la promotion, et sur la cohérence et harmonisation des pratiques entre les sections.

Au niveau de l'AERES, sur les vagues C et D, on observe une disparité forte entre les évaluations des diverses disciplines, difficilement compréhensible pour les observateurs en ce qui concerne la gestion et l'économie.

Nous ne pouvons que commenter les résultats confondus « économie-gestion » par rapport aux autres disciplines puisque les évaluations ne dissocient pas ces deux disciplines. Pour la vague C, pour 24 unités évaluées en économie et gestion, 12,5 % ont obtenu la note A+, 4,2 % la note A, 41,7 % la note B et 41,7 % la note C. Cela est à comparer par exemple au droit : 19,1 % en A+, 27,7 % en A, 46,8 % en B et 6,4 % en C ; ou encore à l'ensemble des sciences humaines et sociales (253 unités évaluées), avec 16,2 % en A+, 28,9 % en A, 40,3 % en B, et 14,6 % en C. Si l'on pousse la comparaison avec les sciences dures (181 unités évaluées), elle est encore plus défavorable : 28 % en A+, 44 % en A, 24 % en B et 4 % en C.

Évaluation des unités de recherche en économie et gestion par rapport aux autres sciences humaines et sociales (vague C)

AERES – Secteur SHS	Nombre d'unités					Pourcentages			
Domaine scientifique	C	B	A	A+	Totaux	C	B	A	A+
Anthropologie, Ethnologie		1	4		5		20,0 %	80,0 %	
Arts, Lettres, Langues, Sociétés Cult. Etrangères	3	8	15	6	32	9,4 %	25,0 %	46,9 %	18,8 %
Droit	3	22	13	9	47	6,4 %	46,8 %	27,7 %	19,1 %
Économie, Gestion	10	10	1	3	24	41,7 %	41,7 %	4,2 %	12,5 %
Géogr., Aménag., Urbanisme	5	7	4		16	31,3 %	43,8 %	25,0 %	
Histoire	1	8	7	3	19	5,3 %	42,1 %	36,8 %	15,8 %
Information Comm.	1	3	4	2	10	10,0 %	30,0 %	40,0 %	20,0 %
Lang. Littérature Française, Philosophie	2	14	11	8	35	5,7 %	40,0 %	31,4 %	22,9 %
Psychologie	4	7	3		14	28,6 %	50,0 %	21,4 %	
Sciences Politiques, Sociologie	5	10	6	7	28	17,9 %	35,7 %	21,4 %	25,0 %
Sciences de l'Éducation		5			5		100 %		
Sciences du Langage	2	7	3	3	15	13,3 %	46,7 %	20,0 %	20,0 %
STAPS	1		2		3	33,3 %		66,7 %	
Total SHS	37	102	73	41	253	14,6 %	40,3 %	28,9	16,2

La configuration générale est du même type avec la vague D : Économie et gestion (16 % d'unités en A+, 16 % en A, 52 % en B et 16 % en C), à rapprocher du droit (13 % en A+, 32 % en A, 42 % en B, 13 % en C), de l'ensemble des sciences humaines et sociales (29 % en A+, 36 % en A, 27 % en B et en 8 % C) ; et des sciences dures (30 % A+, 42 % A, 24 % B, 4 % C).

L'évaluation est légitime, mais de fortes disparités interdisciplinaires ne le sont pas lorsque la qualité des recherches n'est pas de facto inférieure. La gestion et l'économie seraient-elles des disciplines moins performantes en recherche internationale que le droit par exemple, ou certaines autres disciplines des SHS ? Cela est non fondé, de l'avis même des experts ; les économistes et gestionnaires ont une image de grand sérieux du fait de la rigueur des critères. On constate par ailleurs que les établissements français sont compétitifs en matière d'accréditations internationales du type EQUIS et AACSB, qui intègrent aussi des dimensions recherche (cf. Grandes Écoles, IAE, Université comme Dauphine par exemple).

La question des critères, des modes d'évaluation et de la composition des comités de visite, et des harmonisations est fondamentale car la dotation des universités pour la recherche est directement associée aux évaluations de l'AERES. La répartition de cette dotation ministérielle par laboratoire au sein de chaque université est souvent basée sur les mêmes critères et notations que celles de l'AERES. Cela risque d'avoir des conséquences négatives sur la réputation et l'attractivité des équipes et sur les moyens dont elles disposent⁽²⁾.

Tous les acteurs concernés en sciences de gestion sont particulièrement sensibles à cette question.

II.2. Notion de Publiant entre disciplines, évaluations individuelles et problèmes associés

L'AERES n'est théoriquement pas concernée par l'évaluation des enseignants-chercheurs. L'AERES s'intéresse à la production scientifique d'une équipe de recherche et non aux productions individuelles. De fait, l'AERES est mise en porte-à-faux par rapport à la notion de Publiant. Dans la mesure où la qualification de Publiant se fait sur une base individuelle, on peut s'interroger, comme le fait un responsable de l'AERES, si le critère de Publiant ne devrait pas être du ressort du CNU plutôt que de l'AERES.

Cette notion de Publiant est complexe en SHS, de l'avis même de représentants de l'AERES :

« En sciences de l'ingénieur, il y a les brevets. En droit, les juristes fonctionnent selon leurs propres critères. En gestion, on fonctionne selon des critères « économie-gestion ». Les règles d'évaluation sont mises en place par des Commissions ad hoc qui comprennent des gestionnaires, des économistes, les présidents des sections CNU concernées, les conseillers scientifiques du Ministère, des représentants du CNRS. Les comités mixtes d'évaluation (gestion-économie) posent problème. Les

économistes ne sont jamais « rentrés » dans l'évaluation des équipes de gestion. Il semblerait néanmoins que ceux qui fixent les critères en économie-gestion soient les plus élitistes (entre autres en économie). En économie-gestion, le taux de Publiants est de 60 %, en sciences exactes de 90-100 % ».

Le CNU en sciences de gestion et la CPCNU ont, de leur côté, examiné les pratiques communes entre sections. Par exemple :

- en histoire, la pratique de publication d'ouvrages compte beaucoup

- les juristes ont une position particulière : le standard, c'est 2 articles par an dans le Jurisclasseur par exemple.

Les divers acteurs concernés (AERES, CNU et CPCNU) font le même constat. Ces disparités de critères et par conséquent d'évaluations appellent à une vraie réflexion : il faut, soit harmoniser les critères, soit prendre en compte les spécificités de chaque discipline, dont la gestion.

DIVERSITÉ DES PRATIQUES ET AERES

Exemple des Arts, lettres, langues et sociétés culturelles étrangères : Dans cette discipline, la reconnaissance de la valeur scientifique des revues et publications se fait depuis juin 2009 indépendamment des classements bibliographiques existants. Depuis le 19 juin 2009, « la Commission des Revues en Arts, Lettres, Langues et Sociétés des Cultures Étrangères composée des Présidents des Sections II à 15 du CNU, de Présidents de comités de visite, du représentant du CNRS et d'autres personnalités, a confirmé sa décision de 2008 de ne publier aucun classement de revues sur le site de l'AERES. Le calcul des publiants sera fondé sur un premier dénombrement effectué par le directeur d'unité. Il sera ensuite validé par le comité d'experts qui appréciera la qualité des productions prises en compte. » (Communiqué)

Exemple du Droit (site de l'AERES) : S'agissant des sciences juridiques francophones, le recours à l'outil bibliométrique n'est pas, du moins en l'état actuel des choses, pertinent tant il paraît ignorer la réalité de la production scientifique dans ce domaine... Il nous appartient alors de proposer des critères susceptibles de rendre compte, pour partie de manière transversale, de la qualité des supports appréhendés dans toute leur diversité (revues, livres, ...). Il s'agit, en effet, d'apprécier à terme la qualité non seulement de revues mais aussi d'autres types de publications (cf. livres, manuels, traités, ouvrages de vulgarisation, contributions à des mélanges, actes de colloques, encyclopédies, etc.).

Le statut de Publiant, très dépendant des critères retenus, ne devrait pas être « le » critère majeur pris en compte au plan local pour l'évaluation individuelle des activités de recherche, d'après certains responsables de l'AERES. Tout enseignant-chercheur a vocation à être hébergé dans un laboratoire et à voir ses activités de recherche soutenues et encouragées par son institution d'appartenance.

(2) Il semblerait qu'il soit parfois tenu compte de la plus grande rigueur des critères dans certaines disciplines comme la gestion ou l'économie lors d'arbitrages budgétaires au plan national, mais l'impact négatif est néanmoins réel globalement, et préjudiciable en terme de réputation et au plan local.

Représentants des sciences de gestion à l'AERES et au CNU convergent largement sur ce constat et sur l'importance des critères de Publiant.

III - CONVERGENCE SUR L'ÉVOLUTION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET LA FINALITÉ DE LA RECHERCHE

Un sentiment largement partagé par rapport à l'évaluation et entre autres celle de la recherche peut être résumé par les propos de Jean-Marc Monteil, ancien directeur général de l'enseignement supérieur et conseiller du premier ministre. Pour Jean-Marc Monteil, en matière d'évaluation et de recherche, il faut :

- 1- avoir une production scientifique référencable ou référentielle internationalement (dimension transversale à toutes les disciplines, qui constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour une recherche de qualité) : c'est un socle académique commun, avec des revues de référence,
- 2- regarder comment se développe la connaissance produite : applications, innovation, valorisation (traitement de problèmes plus finalisés ; par exemple la biologie ou la gestion sont finalisées),
- 3- penser à la rétroaction de ce qui est en amont et en aval (en matière de recherche) sur la qualité de la formation.

Globalement, il convient de voir comment une institution peut « faire son adaptation » par rapport à ces éléments.

De la même façon, Robert Chabbal, ancien directeur général du CNRS et auteur du rapport sur le *Devenir de l'ingénierie*, propose de faire porter la réflexion pour l'évaluation de la recherche en ingénierie sur :

- la recherche amont qui correspond entre autres à la bibliométrie
- la recherche aval et la recherche partenariale qui représentent 50 % de l'activité en ingénierie
- l'axe formation/recherche

Le métier d'ingénieur conduit à la recherche partenariale. Pour Robert Chabbal, il faut aussi se poser des questions de gouvernance et de stratégie de la recherche. Il souligne qu'une des spécificités de la recherche en ingénierie, qui la différencie de la recherche en gestion, est qu'il s'agit très largement d'une recherche de groupe, institutionnelle.

Ces questions de production scientifique référencable, d'application et de valorisation des connaissances produites font sens en sciences de gestion. Le champ d'application des recherches en sciences de gestion est l'organisation et la prise de décision. C'est la discipline, s'il en est une, où les retombées pour les organisations et les formés doivent être particulièrement significatives et prises en compte dans l'évaluation.

C'est dans ce contexte qu'il convient de resituer les évolutions

actuelles nationalement et internationalement, à travers les positions des instances d'évaluation en France, des organismes d'accreditation internationaux, ou encore des chefs d'établissements.

III.1. Ouverture des critères au plan national, autres critères et ouvrages

Les représentants des organismes d'évaluation rencontrent et remettent en cause des évaluations qui se résument à un simple décompte du nombre d'étoiles par enseignant-chercheur ou par laboratoire de recherche ou plus globalement par institution. Les étoiles attribuées reposent sur la réputation de la revue associée à son degré de sélectivité dans le cadre de processus de révision anonyme d'articles. Le contenu même des articles devient secondaire et certains chercheurs construisent des « stratégies » de recherche pour figurer parmi les publiants plus qu'ils ne s'intéressent aux idées. La recherche ne peut se résumer à cette seule dimension bibliométrique, nécessaire pour un référencement international, mais par ailleurs limitative. De nombreuses voix considèrent que parmi d'autres critères, les ouvrages devraient être pris en compte dans l'évaluation, comme ils le sont dans les autres disciplines des SHS (à l'exception de l'économie et de la gestion). Pour Jean-Marc Monteil, les livres n'occupent pas en France la place qu'ils pourraient ou devraient. Aux États-Unis, l'ouvrage est considéré dans l'évaluation s'il y a un minimum de publications dans des revues. Il considère qu'on pourrait réfléchir à des niveaux pour les ouvrages : 1, 2 ou 3. Pour apprécier un ouvrage, il faut qu'il soit passé par le tamis d'un comité de lecture (et chaque chapitre devrait faire l'objet d'une évaluation du fait de l'hétérogénéité possible), avec des étoiles. Un système d'évaluation est indispensable. Il estime qu'il y a probablement un rehaussement bien calibré du livre à faire.

La SFM (Société française du management) insiste aussi sur l'importance de la prise en compte des livres et de la mise en place d'un processus d'évaluation de ces derniers, neutre, transparent, légitime et lisible (cf. avis de la SFM sur les ouvrages et les classements des revues).

Quelles sont les positions du CNRS, de l'AERES, du CNU ?

- **Le CNRS, RIBAC** : Au niveau du CNRS, les critères tendent à s'assouplir depuis avril 2009 : pour être considéré comme publiant, il faut une publication et d'autres contributions (sur la base des activités scientifiques). Il convient par ailleurs de mentionner une initiative lancée par le conseil scientifique du département SHS qui remet en cause une approche exclusivement bibliométrique (RIBAC : Recueil pour un observatoire des activités des chercheurs en SHS) et propose un outil pour évaluer l'activité scientifique dans son ensemble (articles, colloques, tout type de publication et production scientifique, directions et jurys de thèses, activités éditoriales et comités de lectures, bureau d'associations académiques, etc.). Cet outil, testé en 2009 auprès de 11 UMR (dont la gestion : DRM-Dauphine) montre que les chapitres d'ouvrages sont les publications majoritaires en SHS, avant les articles de revues. En ce sens ces préoccupations rejoignent celles de l'Académie des sciences sur les critères servant à évaluer la qualité scientifique d'un chercheur (juillet 2009, encadré).

ACADÉMIE DES SCIENCES - L'ÉVALUATION INDIVIDUELLE DES CHERCHEURS ET DES ENSEIGNANTS CHERCHEURS EN SCIENCES EXACTES ET EXPÉRIMENTALES, 8 JUILLET 2009

La qualité scientifique d'un chercheur peut être évaluée sur de nombreux autres critères que ceux fondés sur la bibliométrie, en particulier la capacité à organiser, coordonner, diriger des recherches, la rédaction de livres, la rédaction d'ouvrages de vulgarisation, le nombre de langues dans lesquelles ils sont traduits, les invitations en tant que conférencier en séances plénières, la direction de programmes internationaux ou la présidence d'une union scientifique internationale, la participation à des comités ou agences internationales, les postes de rédacteur en chef de revues internationales, l'attribution de contrats importants, la reconnaissance par des prix ou distinctions nationales ou internationales, les élections à des académies françaises ou étrangères et d'autres distinctions telles qu'une nomination à l'IUF, l'organisation d'écoles d'été, de symposiums et de congrès internationaux de haut niveau, etc.

...

La valorisation doit devenir un critère essentiel d'évaluation pour ceux qui s'y consacrent et être un facteur de promotion au même titre que les publications.

Il serait important de mettre en place la grille d'évaluation en mettant en bonne place la question de la pertinence de la recherche.

• **L'AERES** pour sa part est favorable à un assouplissement des critères. Un des critères opérationnel est la liste de revues (2 publications sur 4 ans dans la liste des revues classées par le Comité National de la Recherche Scientifique). L'idée, qui a commencé à être mise en place en juin 2009, est d'élargir cette liste dite liste AERES.

L'objectif est de disposer de critères opérationnels, transparents, lisibles. Il s'agit aussi pour l'AERES d'éviter des incohérences inter-disciplinaires dans les évaluations comme indiqué précédemment.

Il faut cependant insister sur l'importance du processus mis en place par l'AERES dans l'évaluation finale. Le Conseil de l'AERES est souverain in fine. La Commission de restitution des évaluations vote sans qu'il y ait d'harmonisation entre les disciplines de SHS. Une telle harmonisation SHS entre les disciplines, en toute transparence, et en tenant compte des spécificités de chacune d'elles, serait éminemment souhaitable. Par ailleurs, la prise en compte de scores d'impact au-delà d'une liste de revues, serait pertinente.

Pour les représentants de l'AERES en gestion, il n'est pas évident que les critères actuels perdurent. Il faudrait ouvrir le critère d'évaluation de manière censée et rigoureuse :

- ouvrir la liste des revues
- ouvrir à des ouvrages ou collections de qualité qui pourraient être considérés dans les publications.

Sur ce dernier point, il serait possible, à la manière anglo-saxonne, d'avoir une démarche structurée, fiable, avec des éditeurs.

• **CNU, CPCNU et CPU** : Les évolutions actuelles doivent s'accompagner d'un vrai travail de fond du CNU sur l'enseignant-chercheur, incluant toutes les facettes du métier, et pas exclusivement la dimension recherche.

III.2. Évolution des critères internationalement et place des ouvrages

Les diverses instances d'accréditation internationales tout comme des chercheurs à forte visibilité internationale proposent des inflexions importantes en matière d'évaluation de la recherche, par rapport à sa finalité.

• **Analyser tous les types de retombées de la recherche pour l'AACSB**

Il faut tout d'abord rappeler que l'AACSB n'a jamais validé de liste de référence de publications et prend en compte les revues à comité de lecture en double aveugle, les publications au sens large et les scores d'impact type Harzing pour évaluer la contribution des recherches.

Les critères d'évaluation de la recherche par l'AACSB, dans le cadre des procédures d'accréditation, sont en pleine mutation. L'important pour l'AACSB, comme le rappelle Nicolas Mottis, Président de l'*International Accreditation Quality Committee* de l'AACSB, est la diversité des contributions par rapport à la mission de l'institution. Les standards évoluent assez profondément en allant au-delà des articles dans des revues à comité de lecture (« *peer reviewed journal articles* ») et en intégrant tous les types de contributions intellectuelles : livres, chapitres de livre, monographies de recherche et de façon générale toutes les productions intellectuelles de l'institution cohérentes avec la mission qu'elle se fixe. La vision « articles dans des revues à comité de lecture » est non seulement très réductrice, mais elle ne correspond ni à l'esprit, ni à la lettre des standards AACSB actuels. Dans le cas des livres et chapitres, ce qui compte est la qualité de l'éditeur, le processus d'élaboration du contenu, un éventuel comité scientifique sur le livre.

L'AACSB considère depuis 2009 que l'on doit examiner en matière de recherche :

- les retombées pour les chercheurs et la contribution à l'avancement des connaissances (*benefits to academics*)
- les retombées pour les étudiants (*benefits to students*)
- les retombées pour les professionnels (*benefits to practitioners*)
- les retombées pour les organisations (*benefits to organizations*)
- les retombées pour les politiques publiques (*benefits to policy makers*)

• **Aller de la recherche au développement et à l'innovation pour l'EFMD**

Pour l'EFMD, la recherche regroupe Recherche, Développement et Innovation, et l'EFMD a développé un *Research & Development Committee* avec comme Président Andrew Pettigrew, professeur de Stratégie et Organisation à l'Université d'Oxford. Il s'agit d'une acception large de la recherche afin de promouvoir la diversité dans les profils et la promotion des professeurs. Le monde de la recherche est pluriel ; la difficulté est, pour Eric Cornuel, directeur général de

l'EFMD, que dès qu'une recherche est appliquée, cela est considéré comme hérétique par une certaine partie de la communauté académique.

Dans ce contexte, Eric Cornuel rappelle que l'EFMD soutient aussi la publication de bons livres. La diffusion et la vulgarisation de la recherche sont des choses importantes. Ce qui compte pour l'EFMD est d'être actif en recherche et de valoriser la production intellectuelle.

Ces deux exemples (AACSB et EFMD) montrent que la réflexion et les processus sont largement engagés à l'international pour retenir toutes les facettes des contributions de la recherche à la société, qu'elles soient amont ou aval. Le livre, parmi les modes de contribution et de diffusion de la recherche, y a pleinement sa place : cet avis est partagé par tous les acteurs, y compris par le CNU. Mais l'évaluation des livres nécessite un certain nombre de précautions.

• *De l'importance de l'évaluation des livres à ses difficultés et spécificités: des procédures à mettre en place*

Alors que tous s'accordent sur l'intérêt des livres, le frein réside dans la difficulté d'évaluer la qualité de ce type de publications. Certains centres de recherche prennent déjà en compte les ouvrages en distinguant entre livres de recherche et livres managériaux ; et en faisant évaluer leur qualité par le Comité scientifique de l'institution. Les incitations liées aux publications sont alors explicites. Il est ainsi nécessaire de mettre en place des procédures aussi transparentes et fiables que possible, permettant de catégoriser et valoriser les ouvrages et chapitres d'ouvrages (rôle possible de la FNEGE et des associations académiques), et tenant compte de la qualité de l'éditeur, du processus d'élaboration du contenu, de la présence d'un comité scientifique, et de la qualité même du contenu.

RÉFLEXIONS DE CHERCHEURS AMÉRICAINS SUR LES LIVRES
(contributions à la Commission Livre de la FNEGe : 15 novembre 2009 – réponses à Olivier Germain) :

Bill Starbuck

« Authors of research-based books were receiving credit that ranged from 1.5 to 3 articles, depending on how well their books had been received by reviewers and citers ». An author might prefer to publish a book rather than an article if the author believes that the ideas require longer treatment.

...

French business schools as well as those in other European countries are currently placing much more emphasis on publication in highly regarded English-language journals than they did in the past. They are doing this because the ratings of business schools in the mass media (especially Financial Times) are having influence on applications and financial contributions.

...

The world is changing. Libraries purchases of books declined by 33 % during the 24 years between 1980 and 2009. Libraries purchases of books declined by another 50 % during the 5 years between 2004 and 2009. More and more people are publishing electronically. In March 2009, about 15 % of Amazon's sales of books were in electronic format; in October 2009, this fraction had reached 48 %. ... Probably for academic authors, on-line statistics such as Google scholars are now much more important than libraries' purchases of books.

Bill McKelvey

« Most of the really new material first appears as working

papers (1) on the Web ; then (2) in Conference sites ; then (3) in Conference proceedings (mostly not refereed, or only minimally), then (4) as chapters in books, and (5) finally if at all in journals, and perhaps (6) even in hi-hit-rate journals. It takes a long time before anything new and creative appears in A-level journals, if even. Yes there are exceptions: Granovetter's 1973 paper in ASR gets 9000+ cites on Google. But Michael Porter's 40,000+ cites come mostly from his books ? Etc. Many Nobel laureate economists complain that their first « Nobel » paper was rejected by top journals. The Black-Scholes options pricing paper for example was rejected without review by the first 3 top journals they sent it to. I was rejected with review by the 4th. Scholes and Merton later got the Nobel Prize. (Black had died and so didn't get it). The first paper on Bob Lucas' rational expectations theory paper was published in the 4th volume of a new journal. And so on.

... We now have all of Europe, and much of China, rest of Asia, and India wanting/being told to publish in English language journals. The number of submissions to US journals will increase by factors of 3, 4, 5, whatever... So many more submissions. Who is going to do the refereeing ? ... By any measure, then, the quality of journal articles, even A-journal will become more and more random. What is the value of this ? WE REALLY DO NEED TO CHANGE HOW WE DEAL WITH JOURNALS AND PROMOTIONS !

... I would argue that assistant professors should spend their first 6 years or so generating articles for the best journals they can. Just to show they can do it... ; BUT, after showing some ability to write articles, I would hope you don't trap them into this game for the rest of their career. One could – perhaps we should – argue that to make Full professor a person should have to publish a book aimed at practicing managers.

Mais on peut se poser, comme le font deux chercheurs particulièrement respectés en management, Bill McKelvey et Bill Starbuck, la question du rôle des livres ou des articles sur l'émergence d'idées nouvelles, sur les types de contributions. On peut regarder la façon dont les livres sont pris en compte dans l'évaluation des enseignants-chercheurs au cours de leur carrière. On peut s'interroger sur les meilleurs critères pour évaluer l'impact des livres compte tenu du poids grandissant des livres en ligne (facteurs d'impact du type Google Scholar : cf. Bill McKelvey, professeur à UCLA, et Bill Starbuck, professeur émérite à *New York University* et professeur à *University of Oregon*).

III.3. Chefs d'établissements et finalité de la recherche

Ces points de convergence sur la nécessité d'élargir les critères d'évaluation de la recherche sont aussi largement partagés par les chefs d'établissements (IAE, Universités, Grandes Écoles). Ces derniers (Commission de réflexion sur la recherche présidée par Evelyne Lande, réunion des chefs d'établissements FNEGE, juillet 2009) considèrent qu'il est nécessaire de trouver et maintenir un équilibre entre trois dimensions fondamentales de la recherche : diffusion, production des connaissances et interventions auprès du monde socio-économique. Ils mettent en avant les risques d'une quête de légitimité en recherche qui serait basée exclusivement sur les publications dans les meilleures revues :

- Risque de déconnecter la recherche de sa finalité et des problématiques du monde socio-économique
- Risque de favoriser des comportements opportunistes et de « star-chercheur »
- Risque d'élitisme et de sélectivité trop forte, avec peu d'élus et beaucoup de frustrations ; d'où la nécessité de revaloriser d'autres moyens de production scientifique (ouvrages individuels ou collectifs, recherche plus opérationnelle, recherche-action, etc.),
- Risque d'une mesure mécaniste standardisant la recherche et survalorisant certaines productions scientifiques du fait de pressions externes (ranking)
- Risques induits par la périodicité de l'évaluation (de plus en plus court-termiste) par rapport au temps de la recherche, avec des dérives en termes de « Mercato » et de gestion de la carrière des enseignants-chercheurs.

IV - CONVERGENCE SUR LA NÉCESSITÉ D'ÉVALUER LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN FONCTION DES SPÉCIFICITÉS ET OBJECTIFS INSTITUTIONNELS ET DE TENIR COMPTE DES PROFILS INDIVIDUELS

La prédominance de la dimension recherche dans les évaluations est ressentie par tous, ainsi que la nécessité de tenir compte dans les évaluations des spécificités institutionnelles. Cela ressort de façon très claire des politiques affichées par la

Commission Helfer, ou par les organismes d'accréditation EFMD (EQUIS) et AACSB. De son côté, le CNU est conscient de l'importance de moduler les critères au plan individuel en fonction du cycle de vie de l'enseignant-chercheur.

Comme le souligne Jean-Marc Monteil, il est clair qu'actuellement, l'évaluation est centrée sur une seule dimension ou presque, la recherche. Mais aussi bien l'AERES que le CNU estiment qu'il faut un vrai travail de fond du CNU sur l'enseignant-chercheur, incluant toutes les facettes du métier.

IV.1. La Commission Helfer (CEFDG) : objectifs, finalité, moyens et critères d'évaluation au plan institutionnel

L'évaluation de la recherche, et donc des chercheurs qui soutiennent les formations, révèle des réalités très différentes entre établissements. Pour la Commission Helfer (CEFDG), les objectifs et spécificités institutionnels ne peuvent être absents des évaluations. Par exemple, entre une formation au niveau Bac + 3 et une formation au niveau Bac + 5, le poids relatif accordé à la recherche ne peut être le même. Une formation à Bac + 5 doit nécessairement afficher des ambitions de recherche importantes. On trouve ici la question de la relation entre les objectifs de l'évaluation, les moyens mis en œuvre et les conséquences de l'évaluation. En l'occurrence, la CEFDG, après son évaluation, propose au ministre une accréditation publique et ainsi les conséquences rejaillissent sur l'établissement qui porte la formation. Par ailleurs, en matière d'évaluation, il convient toujours de bien distinguer l'évaluation interne – menée par les établissements eux-mêmes – et l'évaluation externe menée par des organismes nationaux ou internationaux.

Que l'institution soit privée ou associative, voire publique, les logiques d'évaluation, même si elles reposent sur des standards de qualité absolument identiques, doivent être adaptées à chaque modèle économique-financier et à la taille de l'établissement.

La Commission Helfer est la seule instance d'évaluation française à relier explicitement l'évaluation aux objectifs. Certes, l'AERES tient compte dans ses évaluations des spécificités institutionnelles en particulier en matière de formation. Mais les critères d'évaluation, en particulier en recherche, ne sont pas aménagés (ou perçus comme tels) en fonction des spécificités des institutions⁽³⁾. Quant au CNU, les évaluations individuelles n'ont pas vocation à prendre en compte les spécificités locales.

(3) L'AERES examine l'insertion des formations offertes dans le paysage national des formations. Elle regarde la qualité et la quantité des ressources disponibles pour répondre à des exigences de qualité. Elle effectue une évaluation séparée des licences, masters, doctorats et unités de recherche; et procède ensuite à une évaluation consolidée de l'établissement qui prend en compte les objectifs de ce dernier.

IV.2. Importance des objectifs institutionnels dans l'évaluation : EFMD et AACSB

• Une évaluation effectuée par l'AACSB en vue de l'accréditation porte avant tout sur l'adéquation entre la mission de l'institution et les moyens qu'elle se donne pour la remplir, avec une réelle qualité de service, et un corps professoral adéquat pour remplir ces missions.

L'évaluation est ancrée dans : (1) le process et la mission qu'elle se fixe, (2) sa différenciation académique. L'AACSB est dans une démarche de sérieux de projet, avec deux questions de base :

■ Quelle est la mission de l'institution dans laquelle se situe l'individu ?

■ Quelles sont les catégories d'enseignants-chercheurs et comment répond-on à la mission ?

En fonction de sa mission et des objectifs fixés, l'institution pourra moduler les proportions de professeurs qui ont un profil académique (AQ : *Academically Qualified*, c'est-à-dire avec doctorat et des contributions intellectuelles récentes) ou un profil d'enseignant « professionnel » (PQ : *Professionally qualified*).

DISTINCTION DES TYPES D'ENSEIGNANTS SELON L'AACSB

L'AACSB a évolué dans ses critères d'évaluation quant aux corps professoraux et est passée des ressources en équivalent temps plein (*full-time equivalent*) aux distinctions suivantes : *participating faculty* (qui participent à toutes les activités de l'institution) et *supporting faculty* (dont la seule mission est l'enseignement). Par ailleurs, l'AACSB distingue les professeurs AQ (*academically qualified* = minimum 50 %, c'est-à-dire titulaires de doctorats et avec des contributions intellectuelles récentes, habituellement *participating faculty*) et PQ (*professionally qualified*), et les autres (pas plus de 10 % en pourcentage du nombre de cours par rapport aux nombre d'enseignants). Les contributions intellectuelles des professeurs AQ (*academically qualified*) peuvent être de multiples natures, en cohérence avec les objectifs de l'institution, et vont bien au-delà des publications d'articles dans des revues à comité de lecture.

Par contre, au plan individuel, les évaluations des AQ ne varient pas en fonction des institutions. Les AQ doivent publier (cf. encadré), mais aussi participer pleinement à la vie de l'institution, sur le plan pédagogique et en terme d'implication institutionnelle.

• Dans le cadre de l'EFMD, la logique est identique. L'institution doit disposer d'au moins 25 AQ (*Academically qualified*) professeurs, quelle que soit sa taille. Par ailleurs, EQUIS a la même approche par rapport aux « *professionally qualified* » professeurs et apprécie que des professionnels soient impliqués dans les enseignements. L'EFMD évalue et accrédite tout type d'ins-

titution, y compris de taille modeste, comme l'IMD de Lausanne qui compte une centaine d'étudiants MBA autour d'un grand nombre de participants aux programmes « *executive* ». L'institution évaluée doit démontrer que le nombre de professeurs « *academically qualified* » est suffisant par rapport à son portefeuille d'activités et à ses objectifs en matière de recherche et d'enseignement. La gestion du corps professoral revêt une importance particulière : procédure d'évaluation interne, décharges administratives, gouvernance et dispositions pour développer le corps professoral.

Être actif en recherche est un pré-requis pour les AQ professeurs. Les autres points fondamentaux dans l'évaluation de l'institution sont les relations avec les entreprises et l'internationalisation.

En clair, être « *academically qualified* » nécessite de remplir un certain nombre de critères minima qui portent sur la recherche, l'enseignement et l'implication institutionnelle.

IV.3. Un profil d'enseignant-chercheur ou plusieurs profils ? Quels critères ?

Toute institution en France a historiquement employé des enseignants-chercheurs et des « vacataires ».

Mais la diversité des objectifs et des missions des institutions, la pression de l'international, ainsi que l'évolution de la législation qui permet entre autres le recrutement de contractuels à l'université, amènent à se poser la question de l'unicité ou de la multiplicité des profils d'enseignants-chercheurs : profil plus orienté recherche, profil plus orienté pédagogie ou profil « responsabilités administratives ».

Les missions de recherche, d'enseignement, d'implication institutionnelle concernent la très grande majorité des institutions, qu'il s'agisse des Universités ou Grandes Écoles.

Les questions en suspens ou faisant débat portent sur la possibilité de recruter des enseignants-chercheurs « internationaux » ou des personnes qui seraient essentiellement « chercheurs ». Cela rejoint les débats sur les professeurs étrangers, invités pour comptabiliser leurs publications, ou sur les professeurs affiliés pour les mêmes raisons. C'est aussi la question des professeurs étrangers recrutés sur contrats à des conditions très particulières pour bénéficier de leur notoriété, au gré des opportunités et besoins.

Il s'agit d'un débat important. Parler d'« enseignant-chercheur » est symbolique et correspond à un statut, tout enseignant-chercheur ayant dans sa mission de participer à l'activité de formation et à l'activité de recherche, et ayant vocation à faire partie d'un laboratoire afin de bénéficier du soutien d'une équipe. Par ailleurs, le « statut » d'« *academically qualified* » correspond à un profil d'enseignant-chercheur remplissant des critères en recherche mais aussi d'autres critères, avec un certain équilibre entre les facettes du métier. Cet équilibre entre les facettes du métier est important pour la cohésion des corps professoraux et des cultures institutionnelles.

Aller vers des statuts très différenciés, si tel était le choix d'une institution, nécessite transparence et adhésion institutionnelle de tous. Au plan local, plusieurs statuts présentent un avantage court-termiste : répondre à des objectifs multiples. Le danger réside en une perception d'arbitraire dans les recrutements, de manque de lisibilité, d'un affaiblissement d'identité et d'une perte de sentiment d'appartenance par rapport à ce que l'on attend internationalement d'un « *academically qualified* » professeur (pour emprunter la terminologie internationale).

La base de l'évaluation porte sur les diverses facettes du métier d'enseignant-chercheur, sur les normes et sur l'écart par rapport aux normes. Ainsi, pour Monique Zollinger (CNU), le bon usage de l'évaluation est d'identifier cette norme, et comme le souligne Nicolas Mottis (AACSB), l'évaluation permet de repérer les queues de distribution par rapport à cette norme.

Rappelons que seuls 5 % à 10 % des enseignants-chercheurs publient régulièrement dans les revues A+ ou A, et que le rôle des institutions est de stimuler chacun mais aussi de gérer les 80 % d'enseignants-chercheurs qui font partie de la norme. La base de l'évaluation porte donc sur les diverses facettes du métier d'enseignant-chercheur, sur les normes et l'écart par rapport aux normes. L'identification des quelques pour cent qui ne font pas leur travail correctement fait partie aussi du bon usage de l'évaluation.

Pour Monique Zollinger, quatre mots-clefs pourraient servir de base commune pour évaluer un enseignant chercheur :

- Activité
- Qualité
- Notoriété
- Responsabilité

Ces 4 mots clefs peuvent contribuer au débat et s'appliquer à la recherche comme à la pédagogie ou aux responsabilités administratives. On pourrait envisager des niveaux d'exigence différents selon le cycle de vie et le profil de l'enseignant chercheur :

- pour les professeurs, les 4 dimensions,
- pour les maîtres de conférences, les deux premiers,
- pour les écoles : activité, notoriété, responsabilité,
- pour les professeurs des grandes écoles, les 4 dimensions

Globalement, les personnalités auditionnées par la Commission convergent pour considérer que les enseignants-chercheurs et les « *academically qualified* » professeurs exercent un métier à plusieurs facettes, comprenant recherche, enseignement et implication institutionnelle, mais que le poids mis sur ces facettes en terme d'objectifs et d'évaluation peut varier au cours du cycle de vie de l'enseignant-chercheur ou selon les spécificités des institutions.

V - CONVERGENCE DE VUES SUR LA NÉCESSITÉ D'UN TRAVAIL DE FOND SUR CERTAINES FACETTES DE L'ÉVALUATION

Il apparaît aussi à tous qu'il est important de faire un travail de fond sur certaines facettes de l'évaluation, en particulier l'évaluation de la dimension pédagogique et des responsabilités administratives. On constate quatre phénomènes :

- forte disparité entre les grandes écoles d'une part, beaucoup plus avancées dans les processus d'évaluation, et les IAE et IUT d'autre part, et enfin les universités (UFR). Ces dernières sont les moins avancées dans le processus d'évaluation.
- disparité dans la facilité d'évaluation selon les facettes ; même si des procédures d'évaluation de la pédagogie existent dans les grandes écoles, elles ne sont pas toujours perçues comme satisfaisantes lorsqu'elles reposent essentiellement sur l'évaluation des cours
- disparité dans la prise en compte de ces facettes : alors que toutes les dimensions du métier d'enseignant-chercheur sont censées être évaluées, en particulier dans les Grandes Écoles, force est de constater que la recherche prédomine dans leur prise en compte effective
- une constante : l'importance de l'international.

Nous ne déclinons pas chacun de ces quatre points mais allons examiner plus en détail l'évaluation des facettes pédagogique et responsabilités administratives.

V.1. Pour une meilleure évaluation de la pédagogie

L'importance de la pédagogie est clairement affirmée de longue date dans les grandes écoles, comme en attestent les exemples d'évaluations présentés en encadrés. L'évaluation des enseignements porte non seulement sur les cours mais aussi sur l'innovation pédagogique. Tous les acteurs et personnalités rencontrés mettent l'accent sur l'importance de cette dimension de l'évaluation. La « maturité » de l'évaluation pédagogique est plus forte dans les IAE et IUT, et actuellement mise en place dans certains grands établissements comme Dauphine. Mais l'évaluation de la pédagogie n'est pas explicitement prise en compte dans les Universités pour les qualifications ou promotions. La seule sanction qui existe en ce qui concerne la qualité des formations (et donc de la pédagogie) à l'Université est celle du marché et de l'insertion professionnelle des étudiants, éléments pris en compte dans les évaluations de l'AERES ou d'autres organismes d'évaluation.

Le CNU a pour mission de prendre en charge toutes les facettes de l'évaluation de l'enseignant-chercheur. Avec 1850 enseignants-chercheurs en sciences de gestion, et à raison d'une évaluation individuelle au moins une fois tous les 4 ans, la tâche s'avère ardue.

En ce qui concerne la pédagogie, une simple évaluation quantitative à partir d'évaluations d'étudiants s'avère réductrice et déli-

cate, les évaluations multi-critères étant utilisées en pédagogie dans les écoles. La réflexion sur la forme que cette évaluation doit prendre est ouverte : éléments quantitatifs mais aussi auto-évaluation sur les innovations entreprises (développement de cours, préparation de cas, notes pédagogiques, innovations, cours en ligne, etc.). De l'avis de la Présidente du CNU, il ne peut s'agir que d'évaluations combinant quelques éléments quantitatifs avec des éléments qualitatifs (notices individuelles, documents, etc.). En la matière, une définition des sous-critères pris en compte mériterait d'être proposée par le CNU et débattue. Il convient de mentionner qu'au plan national, de son côté, la CPU mène une réflexion sur l'évaluation de la pédagogie.

Au plan local, l'expérience des grandes écoles peut bénéficier aux universités qui mettent en place un processus d'évaluation des enseignements. Les critères d'évaluation d'un bon enseignant par exemple à l'INSEAD sont particulièrement instructifs (cf. encadré).

Les chefs d'établissements, dans le cadre d'une commission (Journée des chefs d'établissements FNEGE, juillet 2009), présidée par Delphine Manceau (ESCP Europe) font état de trois enjeux majeurs en matière d'évaluation de la pédagogie :

- La part de la pédagogie dans l'évaluation
L'absence de référentiel commun sur la manière d'évaluer la pédagogie dans la profession conduit bien souvent à limiter son importance par rapport à l'évaluation d'autres activités des enseignants-chercheurs, notamment la recherche, et ce dans un contexte de pressions externes liées aux accréditations et aux « rankings ».
- L'évaluation des cours eux-mêmes
C'est aujourd'hui le principal, parfois le seul outil d'évaluation de la pédagogie. La mesure de la satisfaction à court terme des étudiants occulte le problème du manque de formation des enseignants du supérieur à la pédagogie, l'accompagnement insuffisant des jeunes enseignants et l'absence d'entretien annuel de bilan et d'évaluation qui engloberait l'ensemble de l'activité pédagogique. Si les évaluations des cours par les étudiants doivent être un outil de progrès, elles ne peuvent l'être qu'à travers un accompagnement et une discussion.
- Le refus de la limitation de l'évaluation des pratiques de pédagogie au seul jugement des étudiants
L'activité pédagogique ne se limite pas à la seule prestation en salle de classe et recèle de nombreuses autres activités : la conception des cours, l'élaboration des modalités d'évaluation, la construction et le renouvellement de matériel pédagogique, le tutorat, le conseil aux étudiants, l'animation de l'équipe d'enseignants d'un même cours... Le travail d'un responsable de cours ou de programme, qui doit faire le design du cours et animer l'équipe pédagogique, est presque plus important pour la qualité de la pédagogie dans l'institution que la performance individuelle de chaque enseignant. Or cette activité, parfois qualifiée de « responsabilité administrative » alors qu'elle est éminemment pédagogique, est souvent peu prise en compte et insuffisamment valorisée.

V.2. Pour une réelle évaluation et prise en compte des responsabilités administratives

La contribution institutionnelle regroupe les responsabilités exercées au sein de l'institution, l'implication institutionnelle et la visibilité auprès des entreprises. Elle figure explicitement parmi les critères d'évaluation pris en compte dans les grandes écoles. Dans les grandes écoles, les responsabilités pédagogiques ou « administratives » font l'objet de décharges qui permettent aux enseignants-chercheurs d'alléger leur charge d'enseignement au prorata. À l'université, la situation est plus confuse, les responsabilités exercées étant souvent lourdes, les décharges parfois inexistantes ou rémunérées en heures supplémentaires, ce qui ne permet pas d'alléger sa charge pour se consacrer à la recherche. Qu'il s'agisse des grandes écoles ou de l'université, l'évaluation et la valorisation des responsabilités administratives reste une question difficile. En effet, les systèmes de décharge tiennent compte des tâches remplies mais en aucun cas des performances dans la tâche. L'évaluation est informelle, si elle existe.

Les directeurs d'établissements de gestion dans le cadre d'une commission de réflexion sur les responsabilités administratives (qu'ils suggèrent de dénommer responsabilités managériales), présidée par Jérôme Caby (directeur de l'ICN), font état de quatre enjeux majeurs associés aux charges « managériales » lourdes assumées par les enseignants-chercheurs :

CHARGES ADMINISTRATIVES SUBIES ET CHARGES CHOISIES

Comme indiqué en première partie, la lourdeur des tâches administratives à caractère pédagogique est largement liée au plus faible taux d'encadrement (pédagogique) que dans d'autres disciplines, à des activités chronophages dans une logique de forte insertion professionnelle, et à un soutien purement administratif parfois réduit.

- Il faut distinguer les tâches subies du fait d'une surcharge d'activités suppléant un manque avéré de personnels administratifs ou techniques d'une fonction choisie de direction, pour orienter la stratégie ou coordonner le fonctionnement d'une équipe.
- Cela devrait entraîner une réflexion, en particulier dans le contexte des universités, sur ce qu'il est possible de faire institutionnellement et de proposer individuellement à un enseignant chercheur (et à quelles conditions) pour qu'il ne soit pas envahi par certaines tâches administratives « subies » au détriment d'autres activités et de la recherche.
- Pour des charges lourdes « choisies », cela peut se traduire par des types de carrières, ou par des périodes différenciées d'implication proposés en fonction des besoins de l'organisation d'appartenance et des opportunités perçues par l'enseignant chercheur.
- L'évaluation des enseignants-chercheurs sur la dimension administrative passe néanmoins au préalable par un système clair de « rémunération » de ces tâches, et l'idée de parcours c'est-à-dire de devenir de l'enseignant-chercheur après la période d'exercice de ces tâches lourdes.

- Définir avec clarté et transparence des critères d'efficacité et des fiches de poste rendant possible l'évaluation,

EXEMPLE D'ÉVALUATION DANS DES GRANDES ÉCOLES – L'INSEAD

Critères utilisés par l'INSEAD et « commentés »

Enseignement : quatre dimensions sont explicitement prises en compte (il ne suffit pas d'être « adoré » par ses étudiants)

1. *Professional Competence and Awareness* : Bonne connaissance de la recherche et des pratiques managériales de manière à pouvoir enseigner les derniers développements de la discipline

2. *Classroom effectiveness* : chaque cours et chaque enseignant sont évalués à partir d'un questionnaire détaillé mais standardisé. Au final, c'est le plus souvent le score obtenu (échelle 1 à 5) à la question dite d'overall effectiveness du professeur qui compte

3. *Course Development* : compétences démontrées en termes du design de nouveaux cours, d'innovations (contenu ou méthodes) apportées aux cours existants ou d'adaptations de cours existants à de nouveaux auditoires

4. *Teaching Material Development* : écriture de cas, de manuels, de notes pédagogiques, d'articles de nature pédagogique, de jeux de simulation, de programmes audio-visuels etc. Au delà du nombre de documents développés, un élément clef est leur diffusion et impact dans la discipline (ventes, awards, citations, utilisation par institutions et collègues respectés etc.). Un matériel utilisé par son seul auteur aura très peu de poids

Recherche : l'output est évalué en termes de quantité et de qualité. Sont ainsi pris en compte les éléments suivants :

1. *Le standing des revues* : classement dans la discipline, scores d'impact lorsqu'ils existent, degré de sélectivité, diffusion, reprints, etc.

2. *La visibilité et l'impact des articles, research monographs...* : nombre et types de citations reçues dans le SSCI/Web of Knowledge, dans Google Search etc., opinions des spécialistes du domaine. Le comité d'évaluation choisit un certain nombre d'*external referees* à partir d'une liste proposée par le candidat mais amendable si jugée nécessaire par le comité. Un minimum de 5 lettres externes est exigé pour promotion d'Assistant à Associé et de 10 pour promotion à Full ou Tenure. Ces avis externes (confidentiels et exprimés par écrit) sont très importants dans le processus

Institutional Contribution : ce critère n'est, dans les faits, pas pris en compte, pour le renouvellement des assistants professeurs. Par *institutional contribution*, il faut entendre

1. responsabilités administratives et direction de programmes
2. participation dans des comités et « tasks forces »
3. soutien professionnel des collègues
4. activités externes (dans associations, revues, organisations, instances professionnelles etc.) contribuant à la visibilité et au renom de l'institution.

- « Rémunérer » les fonctions administratives des enseignants-chercheurs par l'existence de logiques d'action faisant consensus (primes, décharges, gestion de carrière, affectation d'une « valeur de marché et de revente »),

- S'interroger prioritairement sur le devenir personnel au-delà de l'exercice d'une fonction administrative (aménagements possibles de transitions de carrière pour faciliter le retour vers la recherche et l'enseignement à temps plein),

- Fixer des liens forts entre l'exercice de responsabilités administratives et la gestion des carrières dans son attractivité, sa continuité et ses transitions.

En résumé, force est de constater qu'un travail de fond est nécessaire, les processus d'évaluation de la pédagogie et des responsabilités pédagogiques et administratives méritant d'être améliorés, à partir de critères qualitatifs et quantitatifs. Leur poids doit aussi être revalorisé. Ces éléments apparaissent consensuels.

Il convient d'ajouter que la « visibilité » des enseignants-chercheurs est prise en compte dans les grandes écoles, et infor-

EXEMPLE D'ÉVALUATION DANS DES GRANDES ÉCOLES – L'ESCP EUROPE

Fréquence d'évaluation

Chaque professeur est évalué chaque année.

Composition des Comités

L'évaluation est assurée par le Comité pédagogique (Doyen, Doyen Associé à la Recherche et 7 professeurs titulaires élus par leurs pairs pour un mandat de deux ans), chargé d'instruire les dossiers, et d'un Comité Consultatif (membres du Comité Pédagogique ainsi que du Directeur Général, du Directeur académique, du Directeur de la Division Corporate, du Directeur Financier et du responsable des Ressources Humaines).

Critères d'évaluation

L'instruction des dossiers repose sur 5 critères :

- la qualité et l'innovation dans les enseignements,
- la production de recherche et l'insertion dans la vie académique,
- les responsabilités exercées au sein de l'école,
- la visibilité auprès des entreprises,
- les projets exceptionnels menés ponctuellement cette année-là.

Ces critères sont à la fois utilisés pour décider des augmentations de salaires des professeurs, des titularisations et des changements de grade. L'obtention d'une promotion exige des réalisations sensibles sur au moins deux des trois premiers critères, les deux suivants apparaissant comme un plus. Pour les décisions de titularisation et de passage de grade, l'ensemble des réalisations du professeur et pas seulement les plus récentes sont examinées. Pour ces décisions, il est demandé en plus un avis du département quant à la demande du professeur en question.

mellement à l'université. Des instances comme l'AACSB ou l'EFMD accordent de l'importance à la présence des enseignants-chercheurs dans des comités ou conseil scientifiques d'instances académiques mais aussi d'entreprises, y compris dans des conseils d'administration. Il faut souligner qu'historiquement participer à des conseils d'administration n'est pas compatible avec le statut d'universitaire, sauf dérogation.

VI - TROUVER UN ÉQUILIBRE ENTRE LE QUANTITATIF ET LE QUALITATIF DANS LES ÉVALUATIONS

Ce point a déjà été abordé au fil du rapport et mérite d'être récapitulé :

- C'est la question déjà évoquée de la remise en cause quasi-unanime de la seule prise en compte de la bibliométrie dans l'évaluation de la recherche.

OPINION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS INTERROGÉS SUR LES CRITÈRES QUANTITATIFS (Propos recueillis par Véronique Bessière - Enquête dans le cadre de la Commission, Juin 2009)

Sur le plan de la recherche, les enseignants chercheurs sont partagés sur l'approche bibliométrique. Ils perçoivent clairement que cette approche présente l'avantage de la mesurabilité mais s'interrogent sur la validité de la mesure, notamment au regard de la multiplication des listes de revues et des différences de classements observées entre les listes. En particulier, dans le contexte français, le malthusianisme de la liste AERES – CNRS pour les revues en langue anglaise (dont le nombre est faible par rapport aux classements anglo-saxons) est systématiquement avancé. ... L'approche purement bibliométrique fait l'objet de critiques unanimes. Les critères d'évaluation de la recherche avancés par les enseignants-chercheurs en gestion comprennent en effet : l'implication dans les sociétés savantes (associations académiques), la participation active à des congrès, la production d'articles de transfert, l'encadrement de thèse, la participation au comité scientifique de revues académiques, l'évaluation d'articles pour ces mêmes revues.

D'une manière plus générale, les EC soulignent que les critères d'évaluation devraient intégrer une dimension qualitative. L'évaluation est perçue comme utile si elle est positionnée par rapport à un projet. Il est important de laisser à l'EC la possibilité de décrire ses fonctions, comment son activité s'insère dans un projet (pédagogique et/ou de recherche) et d'expliquer les moyens qu'il a mis en œuvre et les résultats qu'il a obtenus. Ainsi, globalement l'évaluation apparaît perçue positivement mais sous réserve d'une approche multicritère et d'une définition partagée de ces critères.

- C'est le souci de la démarche qualitative, maintes fois affirmé par l'EFMD pour EQUIS, et que l'AACSB a maintenant adoptée. L'AACSB est particulièrement sensible à la cohérence du projet. Le CEFMD a le souci de l'adéquation entre les objectifs et les moyens ; le CNU prône le dépassement de la bibliométrie et une démarche qualitative, avec quelques éléments quantitatifs, pour la pédagogie.

Pour l'ensemble des experts rencontrés, les critères quantitatifs sont nécessaires, mais doivent venir en appui d'une évaluation qualitative qui intègre la logique : missions et objectifs, moyens, performance. L'importance de cette dimension qualitative est aussi exprimée avec force par les évalués, dans les universités comme dans les grandes écoles.

C'est aussi ce que préconise clairement l'Académie des sciences pour l'analyse des travaux scientifiques (Académie des Sciences – l'évaluation individuelle des chercheurs et des enseignants chercheurs en sciences exactes et expérimentales, 8 juillet 2009) :

« Fondée sur l'analyse directe des travaux scientifiques, éventuellement complétée par une audition réalisée dans des conditions de temps adéquates, l'analyse qualitative est l'élément essentiel de l'évaluation approfondie. Les indicateurs bibliométriques et autres critères quantitatifs ne peuvent pas se substituer à cette évaluation assurée par les pairs mais peu-

IMPACT DE LA RECHERCHE DANS LES MEILLEURES REVUES SUR LES CLASSEMENTS ET L'ATTRACTIVITÉ DES INSTITUTIONS

Les publications dans les revues les plus réputées sont prises en compte dans les évaluations, accréditations et classements. La remise en cause du « tout bibliométrique » ne signifie pas que la bibliométrie et les publications n'ont pas d'impact et ne doivent pas être prises en compte. Face aux doutes émis vis-à-vis d'évaluations essentiellement bibliométriques et des publications dans les revues les mieux classées internationalement, des chercheurs ont analysé l'impact de publications dans des revues A+ sur le classement des Business Schools, le degré de sélectivité, et le salaire de départ des diplômés. Il ressort de cette étude menée sur 18 ans et 57 business schools que trois articles de plus publiés dans des revues A+ chaque année font progresser le classement de l'institution par les académiques d'une place, améliorent la sélectivité dans les programmes de 1% et améliorent le salaire de sortie des diplômés de 750 dollars (Mittra et Golder, 2008).

Même s'il ne faut pas tirer de conclusions hâtives de ces analyses, cela montre que les publications dans les revues A+ ont un réel impact sur l'attractivité des institutions. La question n'est donc pas celle de la pertinence des publications dans ce type de revues mais de la prise en compte exclusive de la bibliométrie pour évaluer les recherches.

vent, une fois bien développés et compris, devenir un élément d'aide à la prise de décisions. » Pour l'Académie, « Les indicateurs bibliométriques peuvent se révéler très utiles lorsqu'ils sont bien utilisés, replacés dans le contexte de la discipline, et intégrés à l'évaluation qualitative ».

Ces prises de position ne remettent pas en cause l'intérêt de la bibliométrie et de publier dans les meilleures revues (cf. encadré sur l'impact des publications dans des revues A+) mais sont complémentaires d'une analyse qualitative.

Il convient de prévoir des processus garantissant que l'évaluation soit multiforme, et intègre des critères quantitatifs, replacés dans le contexte de la discipline, à une évaluation qualitative.

VII - FINALITÉ DES ÉVALUATIONS : ALLER VERS DES ÉVALUATIONS-INCITATIONS PLUTÔT QUE DES ÉVALUATIONS-SANCTIONS

Qu'il s'agisse de l'EFMD ou de l'AACSB, ces instances expriment avec clarté qu'elles se considèrent comme des agents de changement et d'apprentissage. De leur côté, le CNU et l'AERES mettent en avant leur volonté d'accompagnement, et non de sanctionner.

VII.1. Accréditation et évaluation : agent de changement et d'apprentissage

L'AACSB a pour objectif d'accréditer toutes les bonnes institutions, de les aider à améliorer leurs processus. Le processus d'accréditation et les critères sont transparents, même s'ils peuvent être perçus parfois comme un peu bureaucratiques. Pour Nicolas Mottis, les accréditations et en particulier l'AACSB, sont un important agent de changement ; leur logique est celle d'un processus d'amélioration continue et elles constituent un formidable outil pour les responsables d'institutions. Parfois elles peuvent même aider les Business School à négocier une équitable répartition des ressources et des moyens avec le reste de l'université (flux financiers). Cela a été le cas pour certaines Business Schools aux États-Unis, et comme nous l'avons indiqué dans la première partie du rapport, la bonne réussite de l'insertion des IAE dans le cadre plus large des universités auxquelles elles appartiennent, ou l'insertion d'établissements de gestion dans le cadre de PRES est parfaitement en phase avec les accréditations.

En ce qui concerne EQUIS, l'auto-évaluation participe au processus même d'accréditation, dans le cadre d'un processus d'apprentissage de « bonnes » pratiques internationales et de relations très étroites avec les entreprises. Les diagnostics internes effectués par les institutions sont l'occasion de faire un bilan des compétences, des forces et faiblesses internes par rapport à des standards internationaux. Les accréditations pour des durées limitées dans le temps constituent des incitations à progresser par rapport à des standards. C'est la logique même dans laquelle s'inscrivent EQUIS et les autres accrédita-

tions, et en ce sens ce sont essentiellement des logiques d'apprentissage organisationnel et d'incitation.

Cet avis est largement partagé par les responsables d'institutions, en tout cas tant que l'institution estime qu'elle a encore une marge de progrès importante, et à condition qu'elle adhère aux standards fixés par les instances évaluatives. Au-delà de cet aspect incitatif, les accréditations sont des labels de qualité.

VII.2. CNU et AERES : une volonté d'accompagnement

La dimension incitative est d'apparence moins claire en ce qui concerne le CNRS et l'AERES. L'évaluation se traduit par des recommandations au Ministère et des dotations. Pour les représentants de l'AERES, c'est de la responsabilité des universités de mettre en place les mécanismes d'incitations. L'Université qui reçoit la dotation peut la re-ventiler comme elle le souhaite en fonction de la politique scientifique de l'institution. Elle peut mettre en place des mécanismes d'incitation à la publication pour jeunes chercheurs, stimuler la publication y compris pour les non encore Publiants, stimuler les publications en anglais par des aides à la traduction, etc. Les responsables en gestion de l'AERES estiment néanmoins qu'il est très important que les institutions créent une logique et mettent en place des mécanismes d'incitation collective et individuelle et non d'évaluation/sanction. Pour eux, la mission de l'AERES est une mission d'accompagnement des institutions et de collaboration afin de les pousser le plus loin possible, de leur recommander des axes de développement sur les programmes ou la recherche, de leur faire ressentir leurs forces et faiblesses.

Quant au CNRS, des représentants de la gestion dans les instances du CNRS soulignent que l'esprit de l'évaluation des unités associées au CNRS, dans les sections concernées, sont « tout sauf bibliométrique ». Il est donc particulièrement important qu'au niveau local, toutes les activités de recherche des enseignants-chercheurs soient prises en compte (entre autres dans les unités associées CNRS), que le critère « Publiant/Non publiant » ne se résume pas à une vision exclusivement bibliométrique de l'activité, que les critères soient aussi homogènes et équitables que possible entre disciplines, que l'évaluation incite le maximum d'enseignants-chercheur à produire plus (et ne soit pas dans un esprit d'exclusion).

Nombre de chercheurs ont le sentiment que l'évaluation n'a pas toujours le caractère de stimulation recherché.

Le CNU en sciences de gestion, pour sa part, assume ses nouvelles responsabilités dans un esprit d'accompagnement de la communauté des enseignants-chercheurs.

VIII - LES MOYENS AU CŒUR DE L'ÉVALUATION ET DE SA FINALITÉ

L'évaluation pour l'évaluation n'a aucun sens. Elle doit répondre à des objectifs qui peuvent être de satisfaire au mieux la demande sociale et l'insertion professionnelle, d'offrir les programmes adéquats et les mieux adaptés, de promouvoir la

recherche et ses retombées pour les diverses parties prenantes, d'aider à la prise de décision quant aux allocations de ressources, mais aussi aux décisions de gestion des corps professoraux (promotions, recrutements, etc.), de rendre la recherche et formation française plus compétitives internationalement.

Une évaluation sans moyens à la clef ne présente aucun intérêt. Cette question des moyens est de l'avis unanime au cœur de l'évaluation. Cela amène à un ensemble de réflexions qui portent sur l'évolution de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, sur les moyens alloués aux organes d'évaluation, sur les moyens dont disposent les institutions académiques pour mener leurs évaluations internes, sur les moyens en terme d'incitation, de promotion et gestion des corps professoraux.

VIII.1. Moyens et volonté politique : la DGESIP

Sur les 35 milliards d'euros du grand emprunt proposés par la commission Juppé-Rocard, 19 milliards seront affectés à l'enseignement supérieur et à la formation (11 milliards) ainsi qu'à la recherche et à l'innovation (8 milliards) dont 16 milliards seraient d'usage libre par les universités et les organismes de recherche. La France ferait le pari de la recherche pour sortir de la crise, en particulier de la recherche dans le domaine spatial, aéronautique, de l'environnement.

C'est dans ce contexte que les objectifs et la question de la finalité de la recherche et des formations en gestion prend tout son sens. On ne peut réduire l'évaluation de la recherche en gestion à la seule bibliométrie, et ne pas se poser la question des priorités et entre autres de l'utilité sociale à terme de la recherche.

Par ailleurs, la DGES (Direction générale de l'enseignement supérieur) est devenue en 2009 la DGESIP (Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle) ; avec :

- un service à compétence nationale nommé pôle de contractualisation et de financement des établissements de formation et de recherche
- le service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- la sous-direction de la performance et du financement de l'enseignement supérieur
- la sous-direction de l'égalité des chances et de la vie étudiante

La création d'un pôle de financement et de contractualisation marque l'importance accordée aux ressources, comme le souligne Marc Filser, conseiller scientifique auprès du DGESIP. Ce pôle a un conseil de surveillance dont le président est le directeur général de la DGESIP et le Vice-président le directeur général de la DGRI (direction générale de la recherche et de l'innovation). Un des objectifs est de faire jouer la complémentarité entre recherche et enseignement supérieur, avec une volonté d'afficher une certaine transparence des règles. Cette réorganisation de l'administration s'effectue dans une logique d'accompagnement.

L'insertion professionnelle est une des préoccupations majeures par ailleurs de la DGESIP avec la mise en place du système SYMPA (Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité). Ce nouveau modèle de répartition des moyens repose sur une trentaine de valeurs qui permettent au ministère de calculer la dotation financière de fonctionnement des universités et la dotation en emplois. Il intègre des indicateurs d'activité basés sur les effectifs étudiants présents aux examens pondérés et des indicateurs de performance construits sur les résultats (enseignants chercheurs publiants pondérés, valeur ajoutée réussite en licence 3, diplômés de Master 2 puis à terme insertion professionnelle) : recherche et insertion professionnelle sont au cœur du dispositif d'évaluation.

Ces éléments révèlent une sensibilité politique à la question des moyens, ces derniers étant particulièrement importants dans un contexte d'évaluation des enseignants-chercheurs et de leurs missions. Cette volonté politique va dans le sens des perceptions communes des personnalités rencontrées quant à l'importance de la stratégie, des moyens, de l'accompagnement, d'une recherche bien pensée, de la formation et de l'insertion. La détermination des critères et leur harmonisation sont vitales.

VIII.2. Moyens nécessaires alloués aux organes d'évaluation nationaux

Évaluer sur toutes les facettes du métier d'enseignant-chercheur 1 850 personnes, soit au minimum 460 personnes par an, sans augmentation significative des moyens du CNU en sciences de gestion s'avérerait une mission extrêmement délicate, voire impossible, à assurer avec sérieux.

La mise en place de nouvelles procédures nécessite à la fois une réflexion des instances concernées, mais aussi des moyens adéquats pour que ces missions soient assurées avec le professionnalisme nécessaire.

VIII.3. Moyens dans les institutions et mode de gouvernance

Toutes les institutions académiques qui procèdent à des évaluations régulières de leurs corps professoraux mettent en place une organisation adéquate, avec des évaluations par les pairs.

Sur un plan organisationnel, les objectifs et évaluations sont coordonnés par un doyen du corps professoral. C'est le cas de la quasi totalité des Business Schools.

Lors de procédures d'accréditation du type AACSB ou EQUIS, les évaluateurs institutionnels sont particulièrement sensibles au mode de gouvernance du corps professoral, aux moyens organisationnels mis en œuvre pour coordonner les recrutements, les évaluations, les professeurs invités, pour gérer les promotions et le développement du corps professoral.

La mise en œuvre à l'université de procédures d'évaluation pertinentes nécessite la mobilisation de moyens importants. Le coût institutionnel des évaluations est élevé. Les universités doivent en prendre conscience.

Une automatisation des procédures pourrait être une alternative mais risquerait de faire tomber l'ensemble de l'évaluation dans les travers de la bibliométrie, à savoir la prise en compte

d'éléments presque exclusivement quantitatifs, alors que le quantitatif doit être au service du qualitatif.

VIII.4. Moyens indispensables en termes d'incitation, promotion, et gestion du corps professoral

La disparité entre Grandes Écoles et universités est importante en la matière et constatée par tous.

Dans les Grandes Écoles, les mécanismes d'incitations pour les deux grandes facettes de l'évaluation (recherche et pédagogie) existent en amont et en aval de l'évaluation et mobilisent des ressources considérables. Une systématisation des décharges pour les diverses responsabilités pédagogiques ou administratives exercées, et le fait que cela compte dans le service, représente aussi des ressources importantes. La systématisation des années sabbatiques dans nombre d'écoles alourdit aussi le coût que représente le corps professoral dans le budget global des institutions.

Rappelons que les Grandes Écoles ont mis en place depuis plus de 10 ans des mécanismes de soutien à la préparation de matériel pédagogique, à la création de cas, ainsi que d'importants dispositifs d'incitation à la recherche qui vont des années sabbatiques automatiques tous les 6 ans aux aides à la traduction. Ces mécanismes d'incitation amont s'accompagnent de mécanismes aval dans nombre d'institutions : systèmes de prime, de rachat d'heures, de décharges horaires, de sur-rémunérations liées au type de publication, et mécanismes de promotion.

Nul n'est besoin d'insister sur le coût associé à ces systèmes d'incitation, d'accompagnement et de développement du corps professoral.

À l'université, on passe d'un système centralisé nationalement, qui a ses vertus, à un système mi-centralisé, mi-décentralisé. Les vertus du système centralisé sont réelles : évaluations par des instances nationales (CNU avec qualifications, promotions ; concours d'agrégation avec l'accès au grade de professeur) qui évitent un clientélisme local et s'appuient sur des standards nationaux ; sens du service public où l'on ne se fait pas « rémunérer » pour chaque tâche et où l'on est fier d'appartenir à un corps ; culture homogène interinstitutionnelle. Un basculement vers le local, même partiel, sans des ressources suffisantes à la clef et des critères d'affectation indiscutables fait courir le risque de l'arbitraire, du coup par coup, et du clientélisme. Les grandes écoles et les universités étrangères se sont dotées de procédures et ont généré des ressources afin de financer, chacune à la mesure de ses ambitions, leur politique. Clarté de la stratégie et ressources adéquates constituent deux conditions nécessaires, même si elles ne sont pas suffisantes, à une réussite de ce basculement partiel des responsabilités en matière d'évaluation.

La génération de ressources est un des éléments clefs de la réussite de tout dispositif d'évaluation afin que les incitations et retombées soient tangibles.

L'ensemble des éléments évoqués font l'objet d'un large consensus. Cela ne doit pas masquer les points de divergence et les questionnements.

CONCLUSION DU DEUXIÈME CHAPITRE

En conclusion de ce chapitre, nous ferons quelques commentaires en insistant sur certains points.

Dans le cadre de la compétitivité internationale, l'harmonisation des critères d'évaluation institutionnels et individuels, et des critères d'évaluation entre disciplines SHS, doit se faire dans un souci de visibilité internationale de la recherche et d'incitation. Les pratiques d'organismes d'accréditation internationaux comme l'AACSB qui n'ont pas de liste pré-établie de revues pour leurs évaluations et qui se préoccupent de l'utilité sociale de la recherche (retombées pour les étudiants, les managers, les organisations, les politiques publiques), tout comme l'EFMD, devraient amener à prendre du recul vis-à-vis du poids du bibliométrique pour qualifier un enseignant-chercheur de publiant (même si être produisant en recherche et valorisation comprend aussi d'autres critères). Il faut une production scientifique référençable internationalement, c'est incontournable. Mais aussi une recherche ayant un impact important, quel que soit le support. C'est en ce sens que les activités scientifiques dont la production d'ouvrages de qualité ou les directions de thèses ont aussi toute leur place dans l'évaluation de la recherche.

L'adéquation entre la mission de l'institution et les moyens dont elle dispose ou qu'elle se donne pour remplir cette mission est fondamental dans le cadre des évaluations et accréditations (CEFDG, AACSB, EQUIS, ...). Il est de plus en plus difficile pour une institution de recruter des enseignants-chercheurs excellents sur toutes les facettes du métier et tout au long de leur carrière (enseignement, recherche, responsabilités administratives). On peut néanmoins penser que les professeurs d'université doivent pouvoir être évalués sur ces diverses facettes (comme le propose Monique Zollinger) en terme d'activité, qualité, notoriété, responsabilité, et que les membres du corps professoral « *academically qualified* » doivent pouvoir être bons sur ces diverses dimensions, même s'ils excellent plus sur l'une ou l'autre. Il semble y avoir une convergence sur le fait que le socle du corps professoral doit partager des compétences et valeurs communes, même s'il peut être complété par des profils plus spécifiques (« *professionally qualified* »).

L'importance de la formation (en sciences de gestion) est fondamentale de par le poids que revêt l'insertion professionnelle dans cette discipline, et l'importance de la pédagogie est clairement reconnue, en particulier dans les Grandes Écoles. Pourtant son poids est souvent minoré dans l'évaluation par rapport aux activités de recherche, plus nobles et perçues comme plus importantes dans le contexte des accréditations et des rankings. Par ailleurs, l'évaluation se réduit souvent à une simple évaluation des cours par les étudiants. Cette question de l'évaluation de la pédagogie est importante à l'heure où le CNU va évaluer toutes les facettes du métier d'enseignant-chercheur. Une bonne pratique est par exemple celle de l'INSEAD qui accorde un poids important à la pédagogie dans les évaluations et qui se base, au-delà de la performance en

salle de cours, sur les créations de cours nouveaux, de matériel pédagogique, sur les cas développés, autant d'éléments factuels et contrôlables dans un dossier. Ce type de pratique est transposable même au cas d'évaluations nationales, comme avec le CNU.

Les responsabilités pédagogiques et administratives (certains parlent de responsabilités managériales) constituent le parent pauvre du processus d'évaluation. Qu'il s'agisse des Universités ou des Grandes Écoles, cette facette de l'évaluation reste une question difficile, les décharges ou primes liées aux responsabilités ayant un caractère systématique associé à une fonction et n'étant pas rattachées à la performance. Ces fonctions ont cependant souvent une durée de mandat, sanctionnée par une élection ou une re-nomination dans le poste. Les questions qui se posent sont celles d'une « rémunération » adéquate de ces fonctions pour être attirantes ou valorisantes, du devenir de personnel en poste après le mandat, et donc de la gestion des carrières. L'autre question est celle des responsabilités « non désirées » mais assumées par manque de moyens humains.

Au-delà de ces remarques sur les facettes de l'évaluation, nous avons vu qu'une forte convergence apparaît aussi entre les divers acteurs, personnalités interrogées, et instances comme l'Académie des Sciences, sur les points suivants :

- nécessité d'un équilibre dans les évaluations entre le quantitatif et le qualitatif,
- nécessité d'effectuer les évaluations dans un esprit d'évaluations incitations et non d'évaluations sanctions : les organismes d'évaluations institutionnelles et d'accréditation, et les instances d'évaluation individuelle comme le CNU considèrent que leur rôle est d'accompagner un processus de développement et non de sanctionner,
- nécessité d'avoir les moyens pour mener à bien ces évaluations et pour avoir une véritable politique de développement et d'accompagnement des enseignants-chercheurs (promotion, soutien à la recherche, soutien pédagogique, etc.).

Cette question des ambitions et des moyens est au cœur de la politique d'évaluation. Et ces points de consensus sont importants car valables quelles que soient les instances et institutions concernées.

DIFFICULTÉS, QUESTIONNEMENTS

Les points de convergence entre les acteurs de l'évaluation sont nombreux et tiennent compte de l'identité et de la spécificité des sciences de gestion. Mais des questionnements existent, qu'il ne faut pas masquer.

Ils sont au nombre de quatre :

- Affichage et réalité
- Divergence de philosophie entre accréditations et rankings et problèmes liés
- Gestion délicate du corps professoral
- Risque de faible innovation

I - AFFICHAGE ET REALITÉ : DES ÉCARTS PERÇUS

L'écart entre ce qui est annoncé et ce qui se pratique traduit plusieurs difficultés perçues : (1) il s'agit d'une part de la difficulté à mettre en œuvre des évolutions perçues comme nécessaires en matière d'évaluation, et (2) d'autre part des contradictions perçues, du fait de la multiplicité d'objectifs, et enfin (3) de la demande de transparence et d'équité dans les évaluations, quelles que soient les institutions.

I.1. Difficultés de mise en œuvre des évolutions perçues comme nécessaires en matière d'évaluation

Ces écarts ou certaines lenteurs sont constatés aussi bien par des responsables de l'AACSB, les directeurs de recherche des grandes écoles, par les évalués ou en analysant des documents sur l'impact de la recherche. Alors que chacun s'accorde sur la nécessité de prendre en compte des critères élargis en matière de recherche, avec des critères multiples, et des retombées pour les divers publics et la société, la mise en œuvre des changements peut s'avérer parfois lente ou difficile. Alors même que beaucoup d'institutions, avant même l'adoption de nouveaux standards par l'AACSB, s'interrogeaient déjà sur la pertinence de la recherche pratiquée et sur la façon de ne pas être limité à une évaluation basée exclusivement sur le classement des revues et du social sciences citation index, les habitudes bibliométriques sont profondément ancrées.

En vue d'analyser les conditions d'application de ce changement, l'AACSB a mis en place 11 sites prototypes avec des institutions accréditées afin d'être des pilotes du changement.

Les nouvelles règles que l'AACSB a mises en place en matière d'évaluation de la recherche ne sont donc en 2010 qu'au stade de l'expérimentation. La mise en œuvre peut être la limite technique à ces évolutions. La pratique est toujours en retard sur les idées ; c'est le cycle normal des innovations.

Cette évolution semble néanmoins inéluctable car correspondant à une tendance lourde.

I.2. Multiplicité d'objectifs : demande de transparence, d'équité et de compréhension des règles du jeu

La transparence, l'équité, la compréhension et l'intégration des « règles du jeu » en matière d'évaluation sont des questions

fondamentales et récurrentes, et la gestion n'échappe pas à cette problématique importante. Alors que ces exigences sont affirmées avec force, elles ne sont pas perçues comme étant toujours au rendez-vous des évaluations.

• *La position de l'Académie des sciences sur l'évaluation des enseignants-chercheurs*

L'Académie des sciences met l'accent sur l'éthique qui doit accompagner toute évaluation. Pour l'Académie, afin d'assurer la transparence, la procédure et les critères utilisés pour l'évaluation individuelle doivent être publiés, avec des adaptations propres à chaque discipline ou sous-discipline, tant au niveau national (sections du CNU ou du Comité national de la recherche scientifique, p. ex.) qu'au niveau local (Établissements essentiellement).

Enfin :

« l'évaluation est un processus incontournable pour assurer un fonctionnement moderne et efficace de l'activité des chercheurs et des enseignants-chercheurs dans toutes les missions qui leur sont dévolues, recherche, enseignement et activités d'intérêt collectif, en sachant que la part d'importance de chacune de ces missions est susceptible d'évoluer au cours de la carrière. Ce processus complexe et sensible de l'évaluation demande tout à la fois un grand professionnalisme, un entourage éthique rigoureux, et une acceptation consensuelle des « règles du jeu » (Académie des sciences, Rapport sur « L'évaluation individuelle des chercheurs et des enseignants-chercheurs en sciences exactes et expérimentales », 8 juillet 2009)

• *Missions des institutions pas toujours clairement définies dans les grandes écoles et entraînant une confusion sur les critères d'évaluation individuels*

De bons mécanismes d'évaluation passent pas des objectifs et missions clairement définis par les institutions et compris par leurs membres. L'AACSB constate que trop souvent les objectifs stratégiques sont presque génériques (« global leaders ») et ne traduisent en rien la spécificité et la différenciation des institutions. Il est difficile dans ces conditions de faire adhérer les personnels des institutions concernées au projet stratégique et aux critères d'évaluation. Ces difficultés sont ressenties par nombre de directeurs de la recherche dans les écoles et d'évalués.

- *Un certain désarroi parmi les directeurs de la recherche de grandes écoles*

Nombre de directeurs de recherche de grandes écoles ressentent un certain désarroi face à l'évaluation des enseignants-chercheurs. Pour ces responsables de la recherche, une certaine confusion règne, car il s'agit plus dans un certain nombre d'institutions de répondre au maximum de critères d'évaluation et d'accréditation afin de bénéficier du maximum de labels et de monter dans les classements que d'avoir une véritable stratégie de recherche (réunion de mars 2009). Il n'y a alors pas de réelle réflexion sur la cohérence des profils et leur diversité.

Par ailleurs, en matière même de recherche, plusieurs s'interrogent quant au manque de clarté et de discussion sur la façon de prendre en compte tel ou tel critère d'évaluation : par exemple les publications dans les « meilleures revues » par rapport à de la recherche appliquée.

- Évalués de Grandes Écoles : un manque de clarté, de dialogue et une sous-évaluation de la pédagogie

Les évalués des Grandes Écoles interrogés (tous francophones) ont exprimé la nécessité de transparence dans les évaluations, d'objectifs institutionnels clairement affichés, de dialogue. Dans un souci de clarté et de transparence, certains expriment le souhait d'un « contrat moral fondamental » quant aux attentes entre l'évalué et l'institution, selon le statut ou le profil. Les attentes vis-à-vis des uns et des autres peuvent varier, et s'exprimer dans la clarté. C'est le rôle des objectifs fixés avec le doyen. Il est possible d'être « AQ » c'est-à-dire « *academically qualified* » mais avec des profils différents (ou des objectifs pouvant évoluer au long de la carrière).

Le second point évoqué est une certaine absence de dialogue. En règle générale, les professeurs trouvent que l'évaluation, qui devrait être un moment de dialogue avec l'institution, ne remplit que rarement ce rôle, faute de retour qualitatif post-évaluation vers les professeurs. Il est souvent difficile de savoir si une absence de promotion est due à une insuffisance du dossier ou à une insuffisance de ressources.

Enfin, dans les grandes écoles et en particulier parmi les plus prestigieuses, alors que les critères d'évaluation portent officiellement sur l'enseignement, la recherche, la citoyenneté et l'implication dans la vie des entreprises, les professeurs interrogés perçoivent généralement une surreprésentation du critère recherche par rapport à ce qui est annoncé, et notamment une surpondération des publications d'articles dans les revues internationales les mieux cotées. Plusieurs considèrent que la dimension pédagogique est dans la pratique sous-dimensionnée, voire inexistante, dans l'évaluation; celle-ci est souvent confondue avec l'enseignement et la satisfaction à court terme des participants.

ÉVALUATION ET DISTINCTION ENTRE DES ACTIVITÉS IMPORTANTES ET DES ACTIVITÉS DÉTERMINANTES (Jean-Pierre Helfer, Journée des chefs d'établissements sur l'évaluation FNEGE, 11 juillet 2009)

Les activités importantes sont considérées comme essentielles par les évaluateurs, et les activités déterminantes sont celles qui, tout en étant importantes, révèlent des différences d'une situation à l'autre, et donc engendrent une différence d'évaluation globale. Pour Jean-Pierre Helfer, les activités importantes - et donc pour lesquelles les formations sont sensiblement au même niveau de qualité - sont l'international, l'insertion professionnelle, la pédagogie, l'organisation des cours, le contenu des cours, la gouvernance et la stratégie. Les activités déterminantes, c'est-à-dire celles qui permettent de créer une différence - et donc pour lesquelles les évaluateurs portent une attention soutenue -, sont la recherche et la qualité de l'encadrement.

Ce manque de clarté s'explique en partie par trois raisons :

- nécessité pour l'institution de mettre en avant toutes les facettes afin de répondre à toutes les exigences nécessaires à son bon fonctionnement (qualité des cours, recherche, implication pédagogique et administrative : chaires, programmes),
- volonté d'être présent dans les classements internationaux et souvent surpondération de fait de la recherche,
- gestion de plusieurs générations de professeurs, avec un accent « tout recherche » sur les plus récemment recrutés au profil international, et difficulté associées à ces profils divers.

Si l'on rejoint Jean-Pierre Helfer, l'accent particulier porté à certaines dimensions, même si c'est souvent dans le non dit, tiendrait à la distinction entre des activités importantes et des activités déterminantes, la recherche faisant partie de ces dernières.

Cette distinction est intéressante mais sera dans la pratique spécifique à chaque institution, à ses concurrents et à sa performance actuelle et potentielle sur tel ou tel critère, par rapport aux autres institutions. Par exemple, à l'INSEAD, l'excellence pédagogique est clairement considérée comme une activité déterminante. Certains estiment qu'une fois une certaine excellence en recherche atteinte, c'est sur le plan de la pédagogie que se jouera la notoriété des écoles.

• Souci identique des universitaires quant à la clarté des objectifs, la transparence, l'équité, et la nécessaire adhésion partagée aux critères d'évaluation

Pour les évalués à l'université, l'évaluation doit être au service d'objectifs et d'un modèle (et non l'inverse). La nécessité d'objectifs bien définis, de clarté et de dialogue est fortement ressentie et les modalités d'évaluation doivent être mises en place avec la pleine adhésion des évalués. Une évaluation mal conduite ou mal comprise du fait d'un manque de transparence et d'équité aurait des conséquences très négatives sur les mécanismes de cohésion, de coordination et sur l'investissement des collègues dans des activités importantes mais peu valorisées. Cela est d'ailleurs cohérent avec ce que recommandent les spécialistes de ressources humaines sur les « bonnes pratiques » en gestion du personnel : ne pas seulement évaluer l'activité mais évaluer aussi la qualité et pertinence des objectifs fixés.

I.3. Clarté pas toujours évidente des processus d'évaluation institutionnels

Le cas des évaluations institutionnelles (AACSB, EQUIS, etc.) est particulier. Les critères d'évaluation institutionnels ne sont pas toujours suffisamment exprimés ou n'entraînent pas nécessairement l'adhésion.

Toutefois, certains considèrent les critères et la procédure comme facilement lisibles à l'AACSB, les décisions finales étant pour cette instance la stricte conséquence des résultats de l'évaluation. Le processus EQUIS, multi-niveaux et plus qualitatif, s'avère plus complexe.

De même au plan institutionnel, les institutions ou équipes

POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN GESTION, À L'UNIVERSITÉ, SUR LES RISQUES ENCOURUS ET LES PRÉCAUTIONS NÉCESSAIRES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

(propos recueillis par Véronique Bessière, Commission de réflexion sur l'évaluation des enseignants-chercheurs)

Il ressort des entretiens une assez grande homogénéité des points de vue, en particulier sur les spécificités de la gestion et sur un sentiment globalement favorable à l'évaluation. Les enseignants chercheurs interrogés (IAE, universités) soulignent que l'adhésion de l'acteur au processus d'évaluation est une condition d'utilité de l'évaluation. Ils considèrent tous que la spécificité de la gestion en particulier par rapport au taux d'encadrement, moins élevé en gestion que dans les autres disciplines, doit être prise en compte.

Pour les universitaires, il y a trois risques à éviter :

- **Risque d'altération des mécanismes de cohésion et de coordination** : certains talents plus facilement mesurables (ex. la bibliométrie pure) risquent d'être plus fortement pondérés dans l'évaluation (voire intégrée de manière exclusive). La fonction d'enseignant-chercheur mobilise des

talents multiples, certains perçus comme spécifiques à la gestion. Un système d'évaluation bien conçu et partagé par les acteurs peut permettre un meilleur redéploiement des talents, chacun pouvant se spécialiser dans la fonction où il est le meilleur, mais la surpondération d'une activité plus aisément mesurable induit un risque fort de désinvestissement des activités plus difficilement mesurables.

- **Risque liés au manque de clarté quant aux objectifs stratégiques** : un système d'évaluation est au service d'un modèle de développement et non pas l'inverse. Les enseignants chercheurs ont le sentiment que l'évaluation ne peut être découplée d'objectifs stratégiques, or, dans les universités tout au moins, ces derniers n'apparaissent pas clairement définis. L'impression de « changer de modèle » est forte, vers un modèle plus fortement concurrentiel, et les EC ressentent l'évaluation comme un outil visant à imposer un modèle de développement.
- **Risque de clientélisme** : Les enseignants chercheurs soulignent enfin le risque de clientélisme dans l'attribution des promotions, vis-à-vis des Présidents d'Université et de Directeurs d'École. À l'Université, ce risque leur paraît lié à la difficulté d'interclasser les évaluations dans différentes disciplines ; la spécificité des sciences de gestion doit clairement être prise en compte.

comprennent parfois difficilement les écarts dans les résultats des évaluations selon les équipes qui les effectuent ; il s'agit des évaluations couplées de l'AERES, c'est-à-dire des évaluations des formations doctorales, de la recherche et des programmes. Même s'il y a une réunion de synthèse interne à l'AERES, par établissement, pour déceler des incohérences éventuelles, ces évaluations séparées, avec des comités de visite différents, sans nécessairement de synthèse globale entre ces diverses évaluations pour une même équipe, posent parfois un problème de lisibilité de l'évaluation pour l'équipe évaluée, voire même d'incompréhension s'il y a un manque de cohérence : il est en effet difficile d'être excellent pour les doctorants et médiocre en recherche.

II. Difficultés associées aux logiques (parfois divergentes) des accréditations et rankings et poids parfois discutable des organisations non académiques dans les classements

Deux difficultés majeures sont perçues face aux accréditations et rankings :

- difficultés associées aux logiques parfois divergentes entre accréditations et rankings
- poids des organisations non académiques dans les rankings

La difficulté réside dans les logiques différentes suivies dans le cadre des accréditations et des rankings.

Les accréditations ont des logiques claires par rapport aux objectifs : affichage qualité et amélioration des processus. Les rankings reposent sur les logiques de compétition et de marché ; ils s'appuient souvent sur d'autres critères que les accréditations et sont perçus comme plus conservateurs dans leur approche que les organes d'accréditation (et d'évaluation de manière générale).

Un classement du type de celui de Shanghai, surtout basé sur le nombre de prix Nobel, de médailles Fields, de chercheurs et articles indexés dans Thomson Scientific et d'articles dans Nature et Science, est largement utilisé par les universités pour justifier de leurs performances et par les politiques pour promouvoir des projets de réforme mais sont aussi fortement contestés et présentent de grandes faiblesses (Billault et al. 2009).

C'est pourquoi des initiatives ont été prises pour construire un « palmarès » européen, suite à une commande de la Commission Européenne, qui prendrait en compte la spécificité des universités. Il ne s'agit pas d'un nouveau classement (au sens du ranking de Shanghai), mais plutôt d'une cartographie permettant à des établissements de même type, entre autres en matière d'orientation recherche, de se comparer entre eux. C'est une logique de moralisation des rankings. Les français avec l'OST (Observatoire des Sciences et Techniques) et les allemands avec les CHE (*Centrum für Hochschulentwicklung*) travaillent conjointement sur ce projet dans le cadre d'un groupe animé par la DGESIP, et mènent sur deux ans une expérimentation dans deux disciplines dont le management. L'objet est de faire ressortir des critères d'évaluation largement partagés (à

l'instar des 30 critères utilisés par les CHE), et surtout de permettre à chaque institution, à partir de ses spécificités, de se comparer à des institutions de même type au plan européen.

La course effrénée aux classements remplace dans un certain nombre de cas la stratégie, compte tenu de l'impact considérable de ces classements sur le marché et les moyens (réputation, attractivité et tarification des programmes). Cette course sans fin est mal vécue par un certain nombre de chefs d'établissement qui n'en partagent pas toujours les fondements et les valeurs. Les directeurs de la recherche dans les Grandes Écoles demandent des clarifications en la matière. Ils souhaiteraient que leurs institutions précisent ce qui est prioritaire : par exemple les classements par les journalistes, les critères de la Conférence des Grandes Écoles, le niveau européen avec l'EFMD. En effet, les classements en gestion sont largement le fait d'organes de presse et de journalistes. Les critères pris en compte sont en général bien connus pour un certain nombre de classements internationaux (Financial Times par exemple), assez bien compris et maîtrisés pour les classements nationaux (Le Point, l'Étudiant, etc.), plus aléatoires et politiques pour les classements effectués par certains cabinets de conseil ; et il faut d'une certaine façon « payer » pour figurer dans ces classements. Mais ces classements sont très suivis par les étudiants.

Un certain nombre d'organismes comme l'EFMD demandent à ce qu'il y ait une certaine moralisation de ces classements. Eric Cornuel déplore le fait que les classements, qui ont un impact sur les politiques institutionnelles, soient dictés par des critères fixés par les journalistes ou des cabinets de conseil. Cette question de la moralisation de certains classements est une vraie question à laquelle la Commission Européenne s'est attelée (étude OST-CHE) pour les classements mondiaux ou européens. Personne ne s'est penché sur certaines pratiques en France. Par ailleurs, la décision de caler sa stratégie par rapport à tel ou tel classement est aussi un choix stratégique.

III - QUESTIONNEMENTS SUR LA GESTION DU CORPS PROFESSORAL

Les questionnements associés à la gestion du corps professoral sont au nombre de quatre :

- la gestion de l'ensemble du corps professoral versus les « queues de distribution »,
- les difficultés associées aux moyens et aux arbitrages,
- les recrutements à terme et les transferts,
- les difficultés liées à transdisciplinarité ou spécialité.

III.1. Gestion de l'ensemble du corps professoral versus les « queues de distribution »

Quelles que soient les institutions, en tout cas dans les Universités françaises et Grandes Écoles, les enseignants-chercheurs qui publient régulièrement dans des revues A+ ou A sont de l'ordre de 5 à 10, soit environ 10 % du corps professoral dans les grandes institutions. Comment gérer l'ensemble

du corps professoral sans dévaloriser les autres alors que la politique affichée est celle de l'excellence centrée sur les meilleures revues. Comment ne pas générer frustrations et climat malsain ?

Dans les Grandes Écoles, les chercheurs bénéficient non seulement de décharges plus importantes, mais souvent, surtout s'ils parlent peu ou pas français, ont une implication institutionnelle moins forte en particulier dans des responsabilités consommatrices de temps (commissions diverses). Ils ont par ailleurs souvent été recrutés sur des contrats plus avantageux que ceux d'autres enseignants-chercheurs.

Cela tend à créer un climat tendu et un certain mal être.

L'enjeu est de taille comme indiqué précédemment : comment gérer l'ensemble. En ce qui concerne le CNU, il s'agit d'identifier les queues de distribution vers le haut (10 %) et vers le bas

EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN PROFESSEUR DE GRANDE ÉCOLE

Le « tout-recherche orienté vers la publication dans des revues nord-américaines » crée une structure d'incitations qui finit à la longue par se révéler néfaste au développement de programmes, comme les programmes de formation continue, apporteurs des fonds dont la recherche a besoin. De même, il est anormal que l'enseignement, en général, finisse par être conçu comme du temps perdu pour la recherche. L'effort consenti pour des publications de haut niveau doit être récompensé à sa juste valeur, mais les efforts d'une autre nature consentis pour le développement de l'institution doivent l'être également.

...

Le combat pour que ceux qui se donnent la peine d'aller au-delà de ce qu'ils sont tenus statutairement d'accomplir soient récompensés se heurte au fait que seules les publications internationales contribuent à forger la réputation d'un enseignant-chercheur et ainsi sa mobilité sur le marché du travail académique (ce qui a pour effet de fluidifier celui-ci mais pour inconvénient de favoriser des carrières de mercenaires qui se vendent au mieux-disant). Or la compétition entre business schools sur la scène internationale est également –essentiellement ?- une compétition par les salaires, sans que ceux-ci ne reflètent toujours une « valeur ». Sur le plan interne, cet état de fait a pour triste conséquence que dans certaines institutions le système d'évaluation devienne l'instrument d'une discrimination entre une « race des seigneurs » publiant dans les meilleures revues et un « lumpenprolétariat » démotivé et destiné in fine à des tâches « subalternes » d'enseignement et d'administration (je force à dessein le trait). Le choix de critères d'évaluation, leur contenu et leur pondération devraient par conséquent au moins faire l'objet d'un débat au sein du corps professoral, de façon à ce que chacun joue selon des règles qui ont été fixées par tous.

(10 %) et de mettre en place des systèmes incitatifs pour l'ensemble des corps professoraux et pas seulement les meilleurs publiants.

III.2. Difficultés associées à l'égalité d'accès aux moyens et aux arbitrages

■ Les directeurs de recherche dans les Grandes Écoles mettent l'accent sur les difficultés associées à la stimulation de la recherche, en particulier dans certaines écoles où les moyens sont limités. Il s'agit des besoins de traducteurs spécialisés, des moyens en gestion de l'évaluation, etc.

■ Plus importants, les arbitrages sont souvent difficiles et mal perçus par ceux qui n'en bénéficient pas. C'est le principe de la double ou triple récompense. Les chercheurs bénéficient de décharges horaires, de primes et de progression de salaire ou promotion. Il est souvent possible de cumuler ces avantages. Cet aspect cumulatif des avantages offerts est spécifique à la recherche, même si en matière de pédagogie et en particulier pour les titulaires de chaires il est courant de cumuler décharge et prime. Mais dans ce dernier cas, il est rare qu'être titulaire de chaire soit un plus dans l'évaluation. Cela renforce une certaine méfiance vis-à-vis de l'affichage d'ambitions académiques très élevées dont on sait parfaitement que seul un faible pourcentage du corps professoral peut les satisfaire.

Quid de professeurs chercheurs distincts de professeurs pédagogues ? Comme l'indique Bernard Ramanantsoa, « disposer d'une équipe de professeurs chercheurs distincte d'une équipe de professeurs pédagogues crée une tension difficile à gérer ». On voit d'ailleurs déjà cette tension poindre et on peut la ressentir de manière palpable lorsqu'il s'agit de classer un enseignant-chercheur en Publiant ou Non publiant.

Cette question est particulièrement importante. Dans les Grandes Écoles, tous les enseignants-chercheurs, du fait qu'ils ont été recrutés, ont accès aux mêmes mécanismes d'incitation, aux mêmes soutiens pour communiquer dans les colloques ou faire faire du copy editing, etc. Au sein des universités, tout enseignant-chercheur a vocation à faire partie d'une équipe de recherche. La distinction Publiant-Non Publiant fait que dans la pratique on ne leur donne pas nécessairement les mêmes moyens alors que les Non Publiants et pourtant chercheurs actifs au sens du CNU ont besoin de soutien matériel pour communiquer dans les colloques et transformer ces communications en bonnes publications.

Les entretiens avec des enseignants-chercheurs à l'université, dont de bons « Publiants », montrent que cette question de règles communes, d'égalité d'accès aux moyens, est particulièrement sensible pour les interviewés. On rejoint le souci de transparence, d'équité et d'adhésion aux règles souligné par l'Académie des Sciences et l'ensemble des évalués, Universités et Grandes Écoles confondus.

Il s'agit donc pour les institutions d'avoir les moyens de leurs ambitions.

III.3. Effets pervers de certains « transferts » et difficultés de recrutements à terme

Trois éléments méritent d'être mis en avant par rapport à la difficulté des recrutements à terme et aux transferts.

Compte tenu des accréditations, des rankings, un véritable marché des meilleurs publiants s'est ouvert à l'international ; ce phénomène doit être contextualisé, c'est-à-dire restitué dans le contexte : (1) de transferts entre institutions et de l'instauration d'un véritable « Mercato », avec des rémunérations de nature différente entre les universités et Grandes Écoles, et de retours sur investissement pour les institutions qui investissent sur des collègues ; (2) de pénurie de doctorants de haut niveau à l'international, entre autres aux États-Unis ; (3) de phénomènes de bi-appartenance.

Les dérives des systèmes d'évaluation et le Mercato : l'exemple de la Grande-Bretagne

Il apparaît depuis plusieurs années en France qu'un certain nombre d'enseignants-chercheurs ont une logique prioritairement individuelle et pas du tout institutionnelle, changeant d'institutions et de rémunérations au fil des acceptations de leurs papiers dans des revues classées A, voire A+. Dès l'acceptation définitive d'un de leurs papiers dans une revue de haut niveau, ils approchent des directeurs d'écoles plus prestigieuses susceptibles de leur offrir de meilleures conditions. Cela se passe entre les institutions les plus cotées mais aussi entre des institutions moins réputées qui investissent lourdement (primes, aide à la publication, etc.) sur de jeunes chercheurs et les voient partir dès qu'ils ont une très bonne publication. Il est difficile pour elles de construire une politique de long terme dans ces conditions.

Le cas extrême et « institutionnalisé nationalement » est celui de la Grande-Bretagne où les universités voient leur dotation allouée tous les quatre ans en fonction de critères de publication. Les critères sont nationaux. Mais il ne s'agit pas des publications passées au sein de leur université mais de toutes les publications passées des enseignants en poste au jour J, y compris ceux qu'ils viennent de recruter. Avant l'allocation des budgets, le « Mercato » est ouvert jusqu'à deux mois avant les présentations des dossiers par les institutions. Les transferts ont lieu jusqu'à cette date.

Le dossier présenté par la Business School inclut les nouveaux arrivants, avec leurs publications. Les universités qui ont investi sur ces enseignants-chercheurs qui viennent de partir ne peuvent comptabiliser leurs publications. Une université peu réputée qui mettra le prix fort pour recruter plusieurs stars en matière de publication se verra directement allouée un budget important et celle d'où ils seront partis n'en tirera aucun profit. Cet exemple soulève la question de la pertinence (ou non) des *job market* inter-établissements selon les contextes. Dans un contexte institutionnalisé, avec des critères d'évaluation uniques et étroits, l'exemple anglais révèle les dérives possibles. Dans d'autres contextes, on pourrait s'interroger sur l'intérêt (ou non) de *job market* inter-établissements qui permettraient la prise en compte de la différenciation des carrières et compétences des enseignants-chercheurs, en adéquation avec la variété des objectifs et besoins de l'établissement.

THE PUBLIC EVALUATION OF BUSINESS SCHOOLS :TEACHING & RESEARCH IN THE UK

Extrait de la conférence de Jonathan Slack
Chief Executive ,ABS :Association of Business
Schools, United Kingdom - FNEGE, 11 juillet
2009, Journée des chefs d'établissements sur
l'évaluation

L'évaluation porte sur l'enseignement et la recherche.

Pour l'enseignement, les étudiants l'évaluent sur une échelle en 5 points : enseignement, qualité de l'évaluation et du feedback des professeurs, soutien des professeurs en dehors de la salle de classe, organisation et management des cours, ressources en matière d'apprentissage, tutorat, satisfaction globale ; cela a conduit à une amélioration de toutes ces facettes de la pédagogie (le tutorat est d'ailleurs fortement ancré dans la culture anglo-saxonne).

Pour la recherche, le Higher Education Funding Council d'Angleterre alloue 45 millions de pounds à la discipline Business et Management, à la suite d'une évaluation menée par un panel de pairs sur la base de la qualité et du volume de la recherche. Les fonds sont destinés aux salaires, moyens, bibliothèques, coûts informatiques et apprentissage des chercheurs, puis alloués entre chercheurs en management à l'intérieur de chaque institution.

Le volume de recherche est établi en fonction du nombre de chercheurs actifs et d'assistants de recherche. Chaque chercheur peut présenter ses 4 meilleures publications. Les institutions peuvent « acheter » des chercheurs jusqu'à la date limite de clôture des dossiers et les comptabiliser.

Cela a dynamisé la recherche mais a créé des séries de tensions : articles dans des revues réputées versus ouvrages, arbitrages entre revues disciplinaires ou revues interdisciplinaires, centralisation du management de la recherche et conflits, accent sur des thèmes considérés comme prioritaires (mais pour qui ?), montée des exigences salariales à l'approche des périodes de transfert, recrutement des enseignants-chercheurs en fonction d'un « guide » des « bonnes » publications. En vue du prochain exercice en 2013, un « Research Excellence Framework » va être mis en place pour corriger les effets pervers du système. Des éléments plus qualitatifs vont être introduits par l'intermédiaire du panel d'experts. Les critères quantitatifs vont être élargis et assouplis, prenant en compte le revenu moyen en recherche, le nombre d'étudiants doctoraux, des éléments bibliométriques et des scores d'impact, les retombées économiques et sociales de la recherche.

La question de la fidélisation des professeurs est aussi largement débattue au sein des instances de l'AACSB. 67 % des membres de l'AACSB interrogés indiquent qu'il est particulièrement important de créer un environnement de travail favorable à la productivité des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, un certain nombre (8 %) estiment qu'il faut utiliser les chaires pour fidéliser les enseignants. EQUIS a le même souci d'un environnement de travail favorable pour l'enseignement et la recherche permettant d'accompagner le développement du corps professoral des institutions.

Certaine pénurie de doctorants de haut niveau au plan international et « bridge programs »

Un certain nombre d'institutions, que ce soit dans notre enquête ou à partir d'autres sources, prévoient une certaine pénurie de professeurs de gestion de qualité internationale dans les années à venir. Ces difficultés sont perçues entre autres par les business schools nord-américaines. Cela a conduit l'AACSB à réfléchir à des solutions alternatives et imaginatives. Ce sont entre autres les « bridge programs ».

Il s'agit d'attirer vers l'enseignement et la recherche en gestion des chercheurs d'autres disciplines qui bénéficieront d'une formation spécifique aux sciences de gestion. Les bridge programs peuvent revêtir diverses formes : académiques ou professionnels. Ils peuvent être utilisés pour répondre aux besoins en « professionally qualified faculty » (surtout supporting faculty) avec des professionnels de haut niveau formés à l'enseignement ; pour les « academically qualified faculty » (principalement participating faculty), il s'agirait de « bridge programs » avec la sociologie, la psychologie, les mathématiques ; et la possibilité de transférer des Ph.D. de ces disciplines aux sciences de gestion, en les formant suffisamment. L'avantage de ces « bridge programs » est qu'ils peuvent permettre de pourvoir des enseignements interdisciplinaires. L'AACSB peut servir d'effet de levier pour aider à recruter « plus » et « ailleurs ».

Il risque d'y avoir le même type de problème de pénurie en France, pour de très bons docteurs. L'enquête que nous avons menée auprès des chefs d'établissement fait ressortir une certaine préoccupation pour plus de 70 % des directeurs d'IAE sur cette question, et une inquiétude sur la possibilité de recruter des enseignants étrangers de qualité pour plus de 60 % des directeurs de Grandes Écoles et d'IAE.

Bi-appartenance perçue comme toujours utile

Cela pose la question de la composition du corps professoral, de son profil et de ses compétences. Il est clair que les « professionally qualified faculty » n'ont pas le même profil, les mêmes charges ni les mêmes évaluations que les « academically qualified faculty » ; ces profils existent déjà d'ailleurs dans un certain nombre de Grandes Écoles en France. Ils ne passent pas d'ailleurs par les mêmes processus de sélection. Cela correspond en partie aux « professeurs associés » dans le système universitaire.

En ce qui concerne les « academically qualified faculty », la question est de savoir s'ils sont tous pleinement impliqués dans l'institution, c'est-à-dire s'il s'agit de « participating faculty ». L'AACSB suggère d'examiner le cas des professeurs avec double appartenance dans ce contexte. Quand un professeur dou-

ble appartenance s'implique réellement dans l'institution, il fait pleinement partie du corps professoral. S'il n'est là que pour que les publications soient comptabilisées avec son nom, il ne fait pas partie pleinement du corps professoral. Moyennant ces conditions, la double appartenance semble une solution réaliste, y compris aux États-Unis face aux pénuries possibles de professeurs.

L'AACSB applique le même type de raisonnement aux institutions françaises qui ont des professeurs affiliés, qu'il s'agisse d'universitaires français ou étrangers et pense que la double appartenance risque de s'amplifier.

La question des professeurs affiliés par ailleurs doit être résituée dans le cadre des PRES et des regroupements en particulier en recherche entre grandes écoles et universités. À partir du moment où ces institutions s'inscrivent dans une entité plus large, les écoles bénéficient alors naturellement avec le regroupement ou les PRES des avantages qu'ils recherchaient avec les professeurs affiliés. Dans ces cas là, le nombre de professeurs affiliés risque de diminuer. La bi-appartenance est perçue par les chefs d'établissements de notre enquête comme utile ou très utile par 43 % des IAE, 35 % des grandes écoles et un quart des universités.

IV - AUTRES RISQUES ET DIFFICULTÉS ASSOCIÉS À L'ÉVALUATION, AUX ACCRÉDITATIONS ET RANKINGS

IV.1. Risque d'être peu innovant : évaluations, normes, innovation et interdisciplinarité

L'existence de normes, calibrées à partir de publications dans des revues fonctionnelles, entraîne le risque d'avoir une stratégie de suiveur, de se caler sur ces normes, d'être peu innovant. D'après des organes d'évaluation comme l'AACSB, un certain nombre d'Écoles sont « *mainstream* » en ce qui concerne l'évaluation des enseignants-chercheurs. C'est la prise de risque minimale par rapport aux enjeux des accréditations. Une stratégie classique mettant l'accent sur les revues fonctionnelles bien classées apparaît comme réductrice de risque. Mais cela peut conduire à un fort mimétisme entre établissements, aussi bien en France qu'à l'étranger, avec des stratégies et positionnements proches, freinant la mise en place de modèles alternatifs innovants.

Les organes d'accréditation comme l'EFMD pour EQUIS ou l'AACSB disent vouloir au contraire encourager l'innovation, en recherche comme en enseignement. Pour Eric Cornuel, EQUIS encourage l'innovation et s'efforce au maximum de récompenser l'originalité. Il rappelle qu'EQUIS est née de la diversité et s'emploie à l'encourager - les écoles pionnières en la matière venaient d'une douzaine de pays européens-; une consultation de la liste des institutions accréditées permet de se rendre compte de la variété des profils actuels (CEIBS en Chine, Université Kozminski en Pologne, ...). Par ailleurs, Eric Cornuel souligne que depuis des années, des critères de responsabilité sociétale et de contribution à la communauté ont été introduits, ce qui constitue un cas unique ; et l'EFMD

entend renforcer ces éléments. Les organes d'accréditations indiquent donc rechercher l'innovation et non l'uniformisation.

Pour l'AACSB, vouloir être « *global leader* » ou « *major player* » n'est pas en soi un positionnement différenciant et il vaut mieux affirmer ses objectifs et sa spécificité. Par ailleurs, dans le cadre de consultations effectuées par l'AACSB auprès de ses accrédités aux États-Unis, un certain nombre de voix s'élèvent pour dire qu'il faudrait encourager les enseignants-chercheurs à orienter leur recherches vers des thèmes interdisciplinaires. 50 % des personnes consultées estiment qu'il faut encourager les chercheurs à développer de nouveaux paradigmes de recherche, en particulier sur des sujets pluridisciplinaires. Un tiers des répondants estime qu'il faudrait plus d'interaction entre les chercheurs, les organisations, les pouvoirs publics afin d'identifier les thèmes les plus importants et être plus imaginatifs. Un certain nombre de répondants considère que l'enseignement est trop générique et ne développe pas suffisamment l'esprit critique par rapport aux enjeux actuels des entreprises. Ils proposent de mettre plus l'accent sur l'éthique, la responsabilité sociale, et des méthodes d'enseignement interdisciplinaires.

Ces risques de non innovation en recherche sont moins élevés en France du fait des contrats ANR et d'un accent mis sur la recherche pluridisciplinaire par les organes d'évaluation de la recherche. De même, des initiatives pluri-disciplinaires en prise avec les enjeux sociétaux, ont été prises et sont poursuivies par la FNEGE avec les États-Général du Management. Mais paradoxalement, ces travaux ne sont pas ou très peu publiés dans les revues de haut de classement, qui sont souvent des revues plus fonctionnelles. Et des réflexions pluridisciplinaires comme celles menées conjointement par des chercheurs de diverses disciplines ne sont pas naturellement valorisées même si l'intérêt social est évident. Certaines revues transdisciplinaires existent (Revue Française de Gestion, Gérer et Comprendre, etc.) mais elles ne figurent habituellement pas parmi les mieux classées par l'AERES. En effet, la sélectivité du processus est souvent perçue actuellement, par les instances concernées et les associations qui ont été consultées lors de l'établissement des classements, comme moins forte que celle d'autres supports au contenu plus spécialisé.

Ces dimensions de transdisciplinarité représentent néanmoins une des forces existante et potentielle d'institutions françaises. Et certains prônent l'émergence de stratégies de différenciation de business schools européennes reposant sur la philosophie et la sociologie, la transversalité, le multiculturel, la diversité des organisations et de leurs objectifs (Durand et Dameron, 2005, 2008).

Globalement, les dangers liés au risque de faible innovation due à un certain mimétisme ne doivent pas être sous-estimés car une faible innovation institutionnelle se traduira par une faible innovation individuelle du fait des critères d'évaluation retenus.

IV.2. De l'intérêt des évaluations et accréditations ?

Les évaluations, accréditations et rankings posent trois questions, au-delà de celle de l'innovation évoquée précédemment :

- la question de l'évaluation de la qualité d'institutions ou programmes n'ayant pas vocation à être un acteur important internationalement en formation,
- la question du coût des évaluations et accréditations en temps et en argent, et de leur récurrence,
- la question de la place de l'anglais et des enseignants-chercheurs étrangers et le « contact » avec l'environnement local.

• *Stratégies pour les institutions ayant moins de moyens*

Les institutions ont toutes vocations à être évaluées en fonction de leur spécificité. En matière d'accréditation, celle-ci n'est pas une question de taille (cas de l'IMD Lausanne par exemple), mais d'objectifs et de moyens, par exemple en fonction de l'excellence de la formation, de son niveau et de sa visibilité internationale. Toutes les institutions n'ont pas vocation à être accréditées EQUIS ou AACSB. Les organismes d'accréditation s'interrogent : ne devraient-ils pas prévoir une autre accréditation (moins exigeante pour les 10 000 autres Business Schools dans le monde). On retrouve cette question d'objectifs-moyens-évaluation-performance.

• *La question du coût des évaluations et accréditations en temps, en procédures et en argent, et de leur récurrence*

Des institutions détentrices de la triple couronne et excellentement placées dans les classements s'interrogent parfois sur l'intérêt de renouveler les accréditations tous les cinq ans. La phase d'apprentissage organisationnel et de progrès est moins évidente que lors des premières accréditations et le coût institutionnel est important. Le temps passé entre les évaluations AERES, CNRS, CEFDG, Qualicert, EQUIS, AACSB, AMBA, EPAS devient très vite considérable et peut même être contre-productif. Les Business Schools nord-américaines par exemple consacrent beaucoup moins de temps et d'argent à l'obtention ou au renouvellement des accréditations, étant essentiellement centrées sur l'AACSB. En la matière, il faut parfois choisir en fonction de sa stratégie.

Au plan individuel, le risque le pire dans les universités, localement, serait d'allier bureaucratie et évaluations lourdes, sans que les moyens d'incitation ou de promotion soient au rendez-vous. Cela conduirait à de rapides désinvestissements.

• *Risque de perte de lien avec les entreprises et l'environnement scientifique national en mettant trop l'accent sur des recrutements « internationaux »*

Des recrutements internationaux peuvent être de qualité internationale avec des personnes francophones. Un risque associé à un fort pourcentage d'internationaux non francophones est la perte de lien avec l'environnement scientifique local et les entreprises. Il convient d'ajouter que l'accent mis parfois presque exclusivement sur les publications en anglais dans certaines institutions conduit certains enseignants-chercheurs à se désintéresser des associations académiques et revues scientifiques francophones, même d'excellente qualité, et pourrait nuire à terme au maintien et à la vitalité de ces associations scientifiques qui structurent et dynamisent la communauté aca-

démique. Cela pose la question de l'évaluation sur des critères essentiellement recherche et cours en anglais ; les autres facettes de l'évaluation étant moins présentes.

On peut donc s'interroger sur cet équilibre et l'intérêt ou la nécessité d'avoir dans les recrutements suffisamment de francophones avec un profil international (bilingues, séjours longs à l'étranger éventuellement en post-doctorat ou Ph.D. étranger). Dans cette perspective, on pourrait même s'interroger sur un CEFAG complètement en anglais.

CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE

La force de l'inertie existe dans le domaine de l'évaluation comme dans d'autres domaines. C'est pourquoi la mise en place de systèmes d'évaluations qui prennent effectivement en compte les publications mais aussi toutes les facettes des activités de recherche peuvent parfois prendre du temps. Les déclarations sur l'importance de la pédagogie ne sont pas toujours suivies d'effet dans la pratique, et la recherche reste souvent de fait privilégiée. Il apparaît en sciences de gestion que des éléments mis en avant par l'Académie des Sciences comme critères de « bonnes pratiques » d'évaluation sont tout aussi pertinents dans cette discipline : transparence, équité, intégration des règles du jeu, éthique, clarté des objectifs fixés (et cela au niveau national et local).

Ces bonnes pratiques nécessitent des moyens et une réelle organisation de l'évaluation dans les instances et institutions concernées.

Mais nous souhaiterions, au-delà des points importants développés dans ce chapitre et qui seront repris en conclusion générale, insister sur trois d'entre eux qui nous paraissent cruciaux en gestion et qui portent sur les rankings et la gestion des corps professoraux, dans un contexte d'utilité sociale.

■ Le premier point concerne les rankings. Alors que les évaluations, visas et accréditations s'appuient sur des critères en général relativement clairs, il n'en est pas de même de tous les rankings. Or ces rankings exercent une influence considérable sur les stratégies des institutions. En gestion, compte tenu du poids important des classements effectués par nombre d'organes de presse ou de cabinets de conseils, il serait utile d'avoir une « évaluation des évaluateurs », à tout le moins une transparence des critères retenus, ce qui n'est pas toujours le cas.

■ Le second point concerne les stratégies opportunistes des acteurs. L'exemple du Mercato en Grande-Bretagne constitue un exemple extrême. Les systèmes d'évaluations institutionnelles, avec des dotations à la clef pour les universités, doivent mettre en place des garde-fous institutionnels pour éviter les effets pervers du système qui résultent de stratégies individuelles opportunistes ; l'exemple type est celui de l'enseignant-chercheur qui ne cherche qu'à maximiser ses publications (au détriment d'autres dimensions) et sa valeur sur le marché lors des Mercato, sans implication institutionnelle ou dans la communauté académique dont l'utilité marchande est faible.

- Le troisième point porte sur la dimension internationale et le profil des corps professoraux. L'internationalisation des corps professoraux est plus engagée dans les Grandes Écoles que dans les Universités. Mais internationalisation ne signifie pas nécessairement professeurs étrangers. Des actions poussant à renforcer la formation et l'apprentissage à l'international des corps professoraux de l'hexagone, en particulier à l'université, qu'il s'agisse de doctorants, de post-doctorants, de sabbatiques à l'étranger, de programmes du type des programmes « *bridge* » sont bienvenues et peut-être nécessaires. De même, les corps professoraux « internationaux » des Grandes Écoles ne doivent pas être coupés de l'environnement français, entreprises et recherche, même si l'objectif est celui d'une grande visibilité internationale. En ce sens, les institutions gagneraient à valoriser dans les évaluations, et à soutenir au même titre que les publications et communications étrangères, les publications et communications dans les colloques des associations scientifiques francophones de qualité internationale, au risque sinon de se couper progressivement de l'environnement français.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Le métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion est fortement marqué par la spécificité de la discipline et son objet d'enseignement et de recherche : la prise de décision et l'étude des organisations, des entreprises et de leur environnement. Il s'ensuit une très forte demande sociale en formation première et permanente, avec un grand nombre de diplômes et spécialités. L'insertion professionnelle qui est naturelle mais aussi cruciale dans cette discipline conduit les enseignants-chercheurs à être présents sur de multiples fronts pédagogiques et administratifs, ce qui est particulièrement chronophage, en particulier à l'Université. En ce sens un système d'évaluation par rapport à des objectifs, et qui prendrait en compte toutes les facettes du travail de l'enseignant-chercheur, serait souhaitable.

Le panorama de la gestion des corps professoraux et des modes d'évaluation existants reflète une réelle disparité entre les institutions: universités, IAE, IUT, grandes écoles. Les grandes écoles sont plus internationalisées que les universités, qu'il s'agisse des programmes, des accréditations et des rankings, ou même des corps professoraux. La disparité est moins grande en matière de globalisation et internationalisation de la recherche : communications et articles. Mais les « rankings » et accréditations internationales sont devenus une sorte d'étendard auquel tout le monde se rallie. Les grandes écoles en particulier ont mis en place de véritables stratégies de marques par rapport à cet objectif.

En cela réside un réel danger. Identité – Objectifs et missions – Moyens – Performance devraient être les logiques qui sous-tendent l'action et les stratégies des évaluateurs et des institutions évaluées. Toutes les institutions n'ont pas les mêmes tailles, les mêmes vocations, les mêmes moyens.

La logique des classements internationaux s'est accompagnée d'une focalisation sur la recherche et sur la bibliométrie, avec une vision malthusienne de la recherche et des publications, en particulier en sciences de gestion et en sciences économiques, où les critères sont plus stricts pour avoir la qualité de publiant que dans les autres sciences sociales. Ce qui conduit d'ailleurs à des évaluations moins bonnes de ces disciplines par l'AERES que celles d'autres disciplines SHS comme le droit, dont les critères sont beaucoup moins stricts. Cet aspect est fondamental car les règles de la DGESIP pour allouer les budgets dépendent largement de deux critères : le nombre de publiants et l'insertion professionnelle.

Les évaluateurs (ou accréditeurs) internationaux comme l'AACSB ou l'EFMD (accréditation EQUIS), et par ailleurs le CNU gestion, ont pleinement pris conscience du problème. La finalité de la recherche en gestion et son rôle social (retombées pour les connaissances, mais aussi retombées en pédagogie, pour les entreprises et les organisations, et retombées pour la société) ne sont pas limités à une comptabilisation bibliométrique. Désormais, tous les acteurs de l'évaluation s'accordent pour :

- harmoniser les règles d'évaluation en recherche entre le CNU et l'AERES,

- harmoniser les règles d'évaluation entre sections SHS,
- élargir les listes de revues prises en compte dans les évaluations, et dont la liste est plus limitée en gestion que dans d'autres disciplines,
- intégrer les ouvrages dans les activités de recherche à l'instar des autres disciplines de SHS, en s'entourant de garanties de qualité et de procédures d'évaluation.

Par ailleurs, une évolution forte se dessine, toutes disciplines confondues : celle de la prise en compte dans les évaluations de toutes les dimensions des activités de la recherche, y compris les directions de thèse (projet RIBAC par exemple), nombre de très bons directeurs de thèse n'ayant pas pour pratique de publier avec leurs doctorants (contrairement à cette pratique quasi-systématique en recherche aux États-Unis).

Mais la recherche ne constitue qu'une des facettes du métier d'enseignant chercheur.

Les autres points de convergence entre tous les acteurs de l'évaluation portent sur la nécessité de prendre pleinement en compte les diverses facettes de l'évaluation (enseignement, recherche, responsabilités administratives, etc.) mais aussi de tenir compte des priorités institutionnelles et des profils des chercheurs. Tout le monde n'a pas la vocation ou le profil pour publier dans des revues A+ ; de même les activités pédagogiques peuvent être les plus importantes par rapport aux objectifs dans telle ou telle institution. Les catégories proposées par des organismes d'accréditation internationaux sont utiles pour les institutions en distinguant les « *academically qualified* » (enseignants-chercheurs) et les « *professionally qualified* » (qui correspondent à des vacataires lourds et très bien formés dans ce dernier cas). Les enseignants-chercheurs sont tous « qualifiés académiquement » et ont vocation à être présents en enseignement, en recherche, et à s'impliquer institutionnellement. Mais les attentes des instances d'évaluation (CNU par exemple) peuvent varier selon qu'il s'agit d'un professeur ou maître de conférences, qui n'ont pas les mêmes objectifs ni la même expérience et selon les étapes du cycle de vie professionnel de l'enseignant-chercheur.

Les divers acteurs de l'évaluation et des accréditations (AERES, CNU, CEFDG, AACSB, EFMD, etc.) insistent tous sur le fait que l'objectif de ces évaluations est incitatif ou vise l'apprentissage, et qu'il ne s'agit en aucun cas d'évaluations-sanctions. Ce message d'évaluation-incitation est important car c'est ainsi que les évalués peuvent adhérer au principe même de l'évaluation.

Enfin, un accord fort se dessine sur la nécessité d'introduire du qualitatif dans l'évaluation de la recherche, la bibliométrie n'étant qu'un élément permettant d'alimenter cette évaluation. L'importance du qualitatif est relevée et soulignée par EQUIS, AACSB, le CEFDG, le CNU, l'Académie des sciences, les experts, et les évalués. Il y a unanimité entre eux ; il est absolument nécessaire de trouver un bon équilibre entre le qualitatif et le quantitatif.

Deux autres points d'accord émergent aussi :

- la nécessité de placer les moyens au cœur du dispositif d'évaluation, qu'il s'agisse des moyens que le Ministère (DGESIP) déploie et affecte à la suite des évaluations, des moyens dont sont (ou doivent) être dotés les organismes évaluateurs, des moyens en matière de promotion, incitations, rémunération, car une évaluation non suivie d'effets (et en particulier d'effets positifs) ne présente aucun intérêt.
- la nécessité de mener un travail de fond sur deux facettes, plus difficiles à évaluer et sous-estimées souvent dans l'évaluation, à savoir la pédagogie et les responsabilités administratives; l'évaluation de la pédagogie ne peut se résumer à la seule évaluation des cours (l'exemple de l'INSEAD est en ce sens éloquent) ; les responsabilités administratives sont souvent prises en compte (décharges, primes) mais ne sont habituellement pas évaluées ; des propositions sont faites quant à l'évaluation de ces deux facettes, entre autres par les chefs d'établissement, qui ont débattu de ces questions à l'initiative de la FNEGE.

Les points de convergence mentionnés ci-dessus sont extrêmement importants car cela a des conséquences significatives sur l'évaluation elle-même et sur les dotations et moyens. Mais la mise en œuvre demande vigilance, et le respect d'un certain nombre de principes.

Il faut être conscient qu'il existe un temps de latence nécessaire pour mettre en place des critères rigoureux et fiables permettant d'évaluer les livres (ce qui se fait déjà à certains endroits) mais aussi les retombées des recherches pour les étudiants, les entreprises, la société. Mais le plus important est le respect de critères sur lesquels l'Académie de sciences, les évalués, et les organismes d'accréditation insistent, et s'accordent :

- préciser clairement les objectifs institutionnels poursuivis,
- être transparent et équitable dans l'application des critères, d'évaluation individuels,
- dialoguer (retour après l'évaluation),
- mettre en place des critères auxquels les évalués adhèrent.

Dans la pratique, il existe des écarts entre les critères et leur poids déclaré et la réalité, la pédagogie étant souvent le parent pauvre des évaluations. Il est intéressant de constater que ce souci de clarté, d'équité, de transparence, auquel il faut ajouter le besoin d'adhésion aux critères, est très largement partagé par les évalués des Universités et des Grandes Écoles que nous avons interrogés et par des directeurs de la recherche dans des écoles, correspondant en cela aux demandes de l'Académie des Sciences (dont ils n'avaient d'ailleurs pas connaissance).

Les rankings, en particulier ceux effectués par certains cabinets, sont remis en cause ; des directeurs de la recherche d'écoles ou des organismes accréditeurs s'interrogent sur les possibilités de moraliser certains rankings. Par ailleurs au plan européen, la préparation de critères de comparaison sur des

bases du type des CHE allemands sont en cours d'expérimentation. En effet, la course effrénée aux classements ne constitue pas en soit une stratégie ni un « tableau de bord ».

Des questions importantes sont celles de la mise en place, à l'université comme dans les écoles, de mécanismes d'évaluation pour l'ensemble du corps professoral et pas seulement pour les queues de distribution (c'est-à-dire les 10% les plus performants et les 10 % qui ne donnent pas complètement satisfaction). C'est la question de l'arbitrage sur les moyens et de l'équité qui est posée. Le système est parfois calé sur les 10 % du haut de la distribution, ce qui peut devenir problématique. Les dérives du système sont particulièrement fortes en Grande-Bretagne avec des effets pervers liés au mode d'évaluation qui conduit à des « transferts » considérés par les universités comme problématiques. Les mécanismes d'évaluation vont être réajustés, allant vers plus de qualitatif et dans le sens de ce que préconisent les personnalités que nous avons rencontrées. Il est par ailleurs important que les professeurs ne perdent pas le contact avec l'entreprise et l'environnement local, ce qui peut être le cas pour certains non francophones.

Ces évaluations individuelles, institutionnelles et les rankings doivent être replacés d'après les instances de l'AACSB entre autres, dans un contexte de relative pénurie de docteurs de haut niveau internationalement dans un avenir proche alors même que l'on va devoir faire face à des renouvellements importants de professeurs (suite au mouvement déjà engagé de départs à la retraite de la génération fondatrice des années 70). C'est dans ce contexte que l'AACSB met en place des « bridge programs » avec des Ph.D. provenant d'autres disciplines, et que se pose la question des double-appartenance, et que l'on s'interroge sur le niveau d'interdisciplinarité qu'il convient d'introduire dans les enseignements et en recherche. L'interdisciplinarité est une question difficile car reconnue comme importante par les principaux acteurs de l'enseignement et de la recherche en France, mais la course aux accréditations et rankings s'accompagne malgré tout fréquemment d'une certaine standardisation, sachant en particulier que les publications dans des revues A+ ou A sont dans leur grande majorité dans des revues « fonctionnelles » et appartenant à une sous-discipline de la gestion, et non dans des revues transversales.

L'évaluation pose donc de façon claire la question des normes, de la standardisation et donc de l'innovation. Un des risques principaux d'une politique tout évaluation et accréditation est celle de l'excès de normes et de la bureaucratie, qui renforcerait encore cette « normalisation ».

Nous n'avons volontairement pas fait de recommandations d'actions pour les pouvoirs publics, la FNEGE, les institutions ou les évalués. Les points de convergence sont très clairs. À chacun de se positionner stratégiquement.

Références (citées dans le texte)

Rapports :

Académie des sciences et Institut de France (2008), L'évaluation individuelle des chercheurs et des enseignants-chercheurs en sciences exactes et expérimentales, rapport remis le 8 juillet à Madame le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Chabbal R. (2008), Le devenir de l'ingénierie, rapport établi par le groupe de travail « Devenir de l'ingénierie » présidé par Robert Chabbal, à la demande de la conférence des directeurs françaises d'ingénieurs, du Conseil général des Mines, et du Conseil général des technologies de l'information.

Sites :

- <http://sites.google.com/site/section37cnrs/Home>
- <http://www.aacsb.edu/accreditation/>
- <http://www.aeres-evaluation.fr/>
- <http://www.cge.asso.fr/>
- <http://www.cpcnu.fr/>
- <http://www.cpu.fr/>
- <http://www.efmd.org/index.php/accreditation->
- <http://www.hefce.ac.uk/> (site du Higher education funding council for England)
- http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/special_2_MESR/08/1/Textes_reglementaires_44081.pdf (fonctionnement du CEFDG; voir aussi Commission d'évaluation des Formations et Diplômes de Gestion : Principes et orientations, janvier 2006).
- <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/rankings>
- <http://www.education.gouv.fr/pid316/reperes-et-references-statistiques.html>
- <http://www.reseau-iae.org/>
- <http://www.sfmwebsite.org/> (consulter les avis de la SFM sur : les ouvrages et les évaluations d'ouvrages ; les revues et classements des revues)
- <http://www.the-abs.org.uk/> (site de the Association of Business Schools en Grande-Bretagne)

Ouvrages, articles, communications :

- Alis D. (2008), Recherche en gestion universitaire : passer à l'offensive, déclaration adoptée par le réseau des IAE.
- Billaut J.-C., Bouyssou D. et Vincke Ph. (2009), Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view. Cahier du LAMSADE # 283. Disponible à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388319/en/>.
- Durand Th. et Dameron S. (2005), Prospective 2015 des établissements de Gestion: Cinq scénarios pour agir, Fnege, Paris.
- Durand Th. and Dameron S. (2008), The future of Business Schools: Scenarios and strategies for 2020, Palgrave Macmillan.
- Hatchuel A., David A., Laufer R. (coord.) (2001), Les nouvelles fondations des sciences de gestion. Éléments d'épistémologie de la recherche en management, Paris, Vuibert, collection Fnege.
- Mitra D. et Golder P.N. (2008), Does academic research help or hurt MBA programs ?, Journal of Marketing, vol.72, sept., 31-49.
- Pérez R. (1998), Le choc des paradigmes en sciences de gestion, École de Paris, 3 décembre (compte-rendu rédigé par Céline Abecassis), <http://www.ecole.org>
- <http://www.etatsgenerauxdumanagement.fr/egm2008/> ; les contributions issues des États-Généraux du Management, Sénat, octobre 2008, sont présentes sur le site et réunies dans : Pras B. (coord.) (2009), Management : Tensions d'aujourd'hui (tome 1) et Management : enjeux de demain (tome 2), Paris, Vuibert, collection FNEGE.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue lines spaced evenly across the page, typical of standard notebook paper. The lines are thin and light blue, set against a plain white background. There are no margins, text, or other markings on the page.

Fondation Nationale pour l'Enseignement
de la Gestion des Entreprises

2, avenue Hoche 75008 Paris

Tel 01 44 29 93 60

Fax 01 47 54 05 99

Site Internet www.fnege.fr

Email info@fnege.fr

Prix de vente : **20 €**