

AVIS SFM¹ – Les nouveaux risques du métier : protéger les jeunes enseignants-chercheurs en gestion

Bénédicte Vidaillet, Carine Bouzir Chemin, Christophe Vignon

Introduction

Les transformations importantes de leur environnement national et international ont entraîné l'évolution des institutions d'enseignement supérieur et de recherche en sciences de gestion. Ce phénomène a généré des modifications significatives du métier d'enseignant-chercheur dans cette discipline. Il a suscité un certain nombre de réflexions dans des revues scientifiques (Alvesson et al., 2017 ; Ephemera, 2017, Libellio d'AEGIS, 2016 ; Revue Française de Gestion, 2017).

Certaines de ces transformations ont pu avoir des effets positifs : ainsi, l'internationalisation de la recherche et du marché de l'emploi des enseignants-chercheurs, l'académisation du management en tant que discipline scientifique, la structuration et le renforcement des associations disciplinaires, etc. ont permis d'accroître les possibilités offertes aux enseignants-chercheurs en sciences de gestion. Cependant, ces modifications comportent également certains risques quant à la capacité de ces derniers à faire face à ces transformations. Celles-ci peuvent avoir un impact sur leur motivation et leur santé en générant de l'anxiété, du stress, une ambiance de travail dégradée, une moindre qualité de travail, des stratégies défensives, etc. De plus, ces transformations étant intervenues essentiellement au cours des quinze dernières années, on peut se demander si elles affectent différemment les enseignants-chercheurs, selon qu'ils sont plus ou moins jeunes dans le métier et disposent de plus ou moins de ressources pour y faire face.

Il s'agira donc d'aborder les questions suivantes : Quelles sont les transformations qui affectent le métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion ? Quelles sont les conséquences de ces transformations sur ce métier, notamment en termes de risques pour celles et ceux qui l'exercent ? Ces risques sont-ils accrus pour certains types de population, notamment pour les enseignants-chercheurs en début de carrière ?

Si nous avons cherché à répondre à ces questions de manière à brosser un panorama exhaustif de la situation, il va de soi que les éléments mentionnés ci-dessous sont présents de manière variable d'une institution à l'autre. Nombreux sont les collègues nous ayant déclaré se reconnaître dans ce tableau, mais des trajectoires individuelles ou des institutions particulières peuvent faire exception sur tel ou tel point.

La prise en compte de ces conséquences concerne l'ensemble des parties prenantes : les institutions qui définissent le cadre dans lequel se déroulent les activités d'enseignement et de recherche ; les directions d'établissements, d'écoles et de laboratoires ; les enseignants-chercheurs eux-mêmes ainsi que leurs communautés de pairs.

Le présent avis a pour objet de dresser un panorama des risques associés à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion, puis d'émettre des propositions pour limiter et prévenir ces risques, et plus

¹ Une première version de cet avis a été débattue en session de la SFM le 8 novembre 2018. Un compte rendu des échanges a été publié dans le *Libellio*, vol. 14, n° 4, hiver 2018, pp. 67-71.

largement pour valoriser les leviers qui situent ce métier du côté de la santé et d'une identité professionnelle soutenant la construction psychique et le développement de celles et ceux qui l'exercent.

Constat 1 : Une omniprésence de l'évaluation qui fait peser une exigence constante et une tension continue sur les enseignants-chercheurs

Au cours des quinze dernières années, l'importance des dispositifs d'évaluation individualisée de la performance des enseignants-chercheurs s'est considérablement développée, au point d'organiser de manière centrale leur activité, le sens de leur métier, le rapport à leurs collègues et à leurs institutions (écoles, universités, laboratoires, tutelles, etc.).

Dans ce cadre, si l'indicateur prégnant est la recherche et plus particulièrement le nombre d'articles publiés en fonction du classement des revues où ils le sont (nous reviendrons sur certains effets spécifiques de cette prégnance dans le constat 2 ci-dessous), dans de plus en plus d'institutions cette omniprésence de l'évaluation, sous des modalités standardisées et réductrices, s'applique également aux autres aspects du métier, notamment l'enseignement.

Le développement de ce type d'évaluation renvoie chez de nombreux EC au **sentiment d'une « demande d'excellence partout »**, avec une augmentation systématique et constante des exigences. Ainsi, en recherche, le nombre d'articles et le niveau de publication exigés augmentent régulièrement, parfois de manière brutale. De multiples exemples nous ont été rapportés en ce sens : augmentation systématique des objectifs de publication ; changement d'opérationnalisation de la « productivité des chercheurs » définie tout d'abord en termes de chercheurs « publiants » puis de chercheurs « producteurs », changement de la liste de revues de référence ; à l'occasion d'un changement de direction, usage soudainement systématisé et strict de critères utilisés jusqu'alors avec une certaine souplesse, etc. D'autant que la publication dans des revues bien classées est devenue plus difficile en raison de l'augmentation du nombre de soumission d'articles dans ces revues. Par ailleurs, la standardisation de ces revues limite la possibilité de publier des recherches moins normées dans un contexte où la publication d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrages n'entre pas dans les critères d'évaluation, ou alors de manière très secondaire².

Plus largement, les normes, critères et objectifs qui servent à piloter l'enseignement supérieur et la recherche et leurs transformations sont loin de constituer des repères solides pour les acteurs qui sont priés de s'y référer. C'est un paradoxe : on pourrait penser qu'ils sont clairs et stabilisés, du simple fait qu'ils sont en permanence mis en avant, mais dans les faits, ils correspondent souvent à des contenus qui ne cessent d'évoluer et sont opérationnalisés de manière très mouvante. De plus, la multiplicité des instances d'évaluation (Hcéres, tutelles, comités ANR, classements médiatiques, etc.), des domaines évalués (enseignement, recherche, liens avec le monde économique et social, etc.) et des priorités poursuivies (ainsi dans les écoles, l'objectif de rentabilité peut-il aller à l'encontre d'une exigence dans l'enseignement et favoriser des comportements clientélistes chez les étudiants) génère également une multiplicité de

² Des efforts notables à ce sujet ont cependant été faits récemment : labellisation d'ouvrages par la Fnege, élaboration de guides de produits et activités de recherche par le Hcéres mettant en valeur d'autres productions que les seuls articles dans des revues classées...Malgré tout, la production d'articles et la prise en compte du classement des revues restent déterminantes pour évaluer l'activité de recherche.

référentiels aux objectifs et critères dont les intitulés ou les contenus peuvent être différents et variés. Cette caractéristique peut s'analyser comme la conséquence d'un système en train de se mettre en place et de stabiliser ses référentiels d'évaluation – elle est même présentée, par les adeptes de l'évaluation, comme une garantie que le système est capable d'être en permanence ajusté pour tenir compte des dysfonctionnements, critiques et retours qui lui sont faits (Vidaillet, 2012) - mais elle peut aussi être pensée comme un des moyens par lesquels le pouvoir se manifeste et soumet les acteurs : il s'exerce aussi par l'incertitude qu'il crée en permanence quant à la définition, à l'interprétation ou au sens donné aux objectifs affichés, plaçant ainsi ceux à qui s'appliquent ces objectifs dans une forme d'arbitraire.

Risques associés :

Cette centralité évaluative instaure une pression forte et une tension continue sur les EC. Ces pressions peuvent engendrer une peur de ne pas y arriver, un épuisement sur le long terme, une usure, du fait de l'impossibilité de souffler et de profiter des fruits de son travail. Un fond d'angoisse peut s'installer.

Cette angoisse peut être renforcée par le flou et la multiplicité des critères et référentiels qui placent les acteurs dans une perplexité vis-à-vis de politiques d'évaluation ayant du mal à préciser concrètement leurs objectifs et crée une constante incertitude face aux objectifs à remplir et aux priorités (Eraly, 2011).

En quoi ces risques sont-ils plus élevés pour les juniors :

Pour les juniors, ces difficultés sont renforcées par le fait qu'ils sont **en cours de construction de leur identité professionnelle**, et que celle-ci ne constitue pas encore pour eux un point d'appui à partir duquel ils pourraient soit trouver des ressources professionnelles pour faire face aux exigences imposées, soit se mettre à distance de ces dernières en relativisant leur portée ou en les hiérarchisant. Le décalage entre ce qui semble attendu d'eux et leurs possibilités peut être élevé, et générateur d'une angoisse et d'une tension très importantes.

C'est le cas par exemple des jeunes docteurs qui, en plus de leur thèse dont l'arrêté de mai 2016 précise qu'elle doit être réalisée en trois ans, sont censés avoir déjà présenté dans des colloques internationaux et publié dans de bonnes revues, sans tenir compte de la difficulté de l'exercice et du **temps de maturation nécessaire** pour à la fois développer une pensée autonome et intégrer les codes d'écriture requis.

A l'université, la qualification puis le recrutement à un poste de MCF sont désormais conditionnés par ces exigences difficiles à réaliser, ce qui peut augmenter la phase consacrée à la constitution d'un « dossier acceptable », tandis qu'en école, le recrutement se fait de plus en plus sous des formes précaires, les formes plus stables étant conditionnées par l'atteinte d'objectifs élevés qui met les juniors sous pression et en forte tension, associée à une menace de fin de contrat, voire dans certains cas de licenciement. Ajoutons qu'à l'université, les conditions salariales sont peu intéressantes au regard du niveau d'études, de l'implication attendue et de l'âge de la première prise de poste. Ces conditions (pression, contractualisation, précarisation) sont propices au développement **d'une angoisse importante, et pour certains, d'une démotivation face à des obstacles qui peuvent sembler difficiles à surmonter, sans appui sur une identité professionnelle.**

Par ailleurs, pour ces juniors, l'appui sur la vie personnelle est également plus difficile : celle-ci est souvent elle aussi en construction, fragilisée par la précarité professionnelle (qu'elle soit liée à de faibles rémunérations comme à l'université ou au statut contractuel en école) et la difficulté de se projeter (à un âge où d'autres professions offrent au contraire des positions stables), ainsi que par l'investissement très important et quasi continu dans les activités professionnelles.

Constat 2 : Un risque de perte d'autonomie, d'appauvrissement et de standardisation du métier, pouvant entraîner démotivation, retrait, voire rupture vis-à-vis de l'institution et de la voie choisie

La prépondérance donnée dans les faits à la publication d'articles se fait au détriment des autres aspects d'un métier qui se caractérise par une mission axée sur l'élaboration et la transmission des connaissances, se traduisant traditionnellement par une variété d'activités - liées tant à la recherche qu'à l'enseignement, et à l'animation des structures auxquelles sont rattachés les enseignants-chercheurs – et par une autonomie dans les engagements et dans la manière de se saisir de ces activités. Cette prépondérance donnée à la publication d'articles, qui s'accompagne de plus en plus de modes d'incitation visant à orienter les comportements vers cet objectif, traduit le pouvoir croissant des managers et directions sur le contenu même du travail, notamment dans les écoles, mais aussi à l'université, dans les laboratoires de recherche, via un pilotage sur la base d'objectifs de performance simplifiés. De plus, la pression de plus en plus forte vers la publication dans certains types de revue, ainsi que la normalisation des formats d'écriture propres à ces revues, peuvent donner le sentiment que même l'activité de recherche en elle-même s'appauvrit, se normalise, et fait privilégier le formalisme sur le plaisir, la créativité, le sens et la finalité de la recherche. Ce phénomène accroît également fortement le pouvoir des éditeurs de ces revues, au détriment d'une plus grande liberté académique. Enfin, que ce soit en recherche, où les publications sont de plus en plus en anglais, ou en enseignement, où le recours à l'anglais, parfois imposé, se développe de plus en plus, l'usage systématisé de cette langue au détriment de sa langue maternelle peut introduire une normalisation, un appauvrissement de la capacité élaboratrice et une perte de maîtrise chez les EC. Ces évolutions aboutissent à une perte réelle de pouvoir et d'autonomie des enseignants-chercheurs, valeurs pourtant centrales dans leur identité professionnelle.

Un effet de ces modes de pilotage est de conduire à des stratégies d'acteurs, ou à des stratégies de défense ou d'évitement chez les EC telles que se détourner de certaines responsabilités, ou limiter l'investissement dans l'enseignement (faire un seul cours démultiplié sur plusieurs groupes, condenser sur une période restreinte l'activité d'enseignement pour « s'en débarrasser »). Dans ce nouveau cadre, certaines tâches, qui ne sont pas mesurées par l'évaluation formelle parce qu'elles ont un contenu trop qualitatif pour l'être, et sont pourtant indispensables à la vitalité des institutions, deviennent du travail invisible : tâches transverses de coordination (d'un département, d'un module pédagogique, de mutualisation de supports pédagogiques etc.), de mise en liens (accueil de collègues, réunions, etc.), d'animation (recrutement de collègues, responsabilité de formation), ou d'adaptation à certaines demandes (traduction de cours du français à l'anglais), correction d'un nombre de copies croissant avec les effectifs étudiants dans les groupes, etc.

Parallèlement, la contractualisation du temps de travail, sur les activités visibles, est de plus en plus élevée. Ainsi dans certaines écoles, elle se fait quasiment heure par heure, avec un reporting pour chaque tâche, pour rendre compte de l'utilisation du temps de travail). Ce suivi très serré de l'activité visible conduit à un risque de bureaucratisation, réduit le *slack* nécessaire au fonctionnement collectif (le travail réalisé dans les interstices ne peut plus être fait ou n'est pas censé exister), et porte atteinte à l'autonomie et à la liberté qui est normalement un levier de motivation important pour les enseignants-chercheurs.

Cela conduit également à des différenciations de plus en plus marquées et formalisées en termes de profils d'enseignants-chercheurs. Tandis qu'à l'université le statut des enseignants-chercheurs fixe une limite à cette tendance, cette évolution est particulièrement forte dans certaines écoles. Ainsi, les « stars » se concentrent

sur les objectifs de publication avec des moyens de recherche augmentés, tandis que d'autres se sentent « punis » du fait de moins publier par une augmentation de leurs heures de cours et un affaiblissement des moyens de recherche mis à leur disposition, ce qui les empêche de se réinvestir dans une activité de recherche et les conduit à accepter des charges d'enseignement qu'ils n'auraient jamais acceptées à l'embauche. Willmott (2013, 2014) parle de « taylorisation des business schools ». Cette spécialisation et taylorisation s'observe aussi plus spécifiquement, et ce quelle que soit l'institution d'appartenance (université ou école) dans la recherche, où l'on voit se développer des profils spécialisés sur un aspect particulier de la recherche dans le but de produire des articles en série avec des co-auteurs : spécialisation dans l'écriture même, dans la production de données ou dans la méthodologie (Rouquet, 2017).

Risques associés :

Ces évolutions conduisant à une spécialisation des profils et à une perte d'autonomie des EC peuvent avoir des effets très démotivants pour ceux-ci.

En effet, jusqu'à il y a peu, un intérêt essentiel de la variété d'activités liées au métier résidait dans la possibilité d'ajustement et d'évolution en fonction du stade de développement de sa carrière. Ainsi, des différenciations s'opéraient souvent entre EC, sans pour autant que celles-ci soient formalisées et contractualisées, et sans qu'elles soient définitives, rendant possible une construction progressive et choisie de son profil, une réversibilité, et une capacité d'adaptation aux opportunités qui peuvent se présenter au sein d'une structure ou des souhaits de se tester sur une nouvelle facette du métier (ainsi, prendre une responsabilité d'encadrement ou d'animation à un moment donné n'obérait pas la possibilité de revenir à la recherche par la suite).

Dans la configuration actuelle, la spécialisation se produit assez rapidement, avec une faible possibilité de changement de profil et une hiérarchie implicite entre les profils (certains profils étant déconsidérés).

En quoi ces risques sont-ils plus élevés pour les juniors :

Pour les juniors, il est particulièrement difficile de pouvoir **construire une compétence métier globale** et sur le long terme, du fait de ces stratégies de spécialisation (souvent imposées). La perte d'autonomie, la réduction de la variété des activités et des liens entre celles-ci (recherche, enseignement et animation de structures étant de moins en moins reliés), ainsi qu'une moindre plasticité des parcours, constituent **un risque important de démotivation et de rupture brutale avec son institution, voire avec son métier.**

Constat 3 : Un accroissement des charges de travail, des conditions de travail dégradées, susceptibles de produire des pathologies de surcharge

Le développement des classements et des processus d'accréditation, labellisation et certification, la multiplication des structures de contrôle et de reporting, créent une augmentation significative de la charge de travail et une multiplication des échéances. Si la charge de travail est souvent absorbée en partie, en école, par du personnel dédié, c'est beaucoup moins le cas à l'université, où les activités de reporting sont transférées aux EC, notamment à ceux qui assument des responsabilités de formation ou des fonctions d'encadrement et de direction.

Dans tous les cas, ces activités d'évaluation requièrent également l'implication des EC dans des comités et instances destinés à mettre au point les processus d'évaluation (e.g. : définition des référentiels de listes de revues, pour le Hcéres, le CNRS, la Fnege, etc.), comme à les mettre en œuvre (par exemple pour évaluer les formations et laboratoires d'établissements concurrents). Pour rappel, en 2016-2017, le Hcéres, avec l'aide de quasiment 4000 évaluateurs, évaluait 500 unités de recherche, 1356 formations, 62 écoles doctorales, 36 établissements, et, pour la première fois des « coordinations territoriales d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche » (Hcéres, 2018a). On imagine le nombre d'heures consacrées collectivement à ces tâches³.

Parallèlement, de nombreuses structures ont fusionné ou se sont regroupées (qu'il s'agisse d'écoles ou d'universités), souvent sous l'effet d'un mimétisme institutionnel encouragé par les différents acteurs du champ (politiques publiques, producteurs de classements, organismes de tutelle, etc.). Ces changements d'échelle produisent également leurs effets : augmentation des tailles des promotions et des groupes dans les écoles (avec une standardisation de l'enseignement et des coûts de coordination croissants), multiplication des tutelles, multiplication des échelons bureaucratiques. Tous ces changements produisent eux aussi un renforcement de la charge de travail des EC.

Enfin, le développement d'un financement sur appel à projet, avec des taux de sélection faibles (ANR, Idex, Labex, I-SITE, projets européens de type ERC etc.) génère également un fort accroissement de la charge de travail, pour des résultats souvent décevants. Ce développement des appels à projet a un effet contraire à l'intention des financeurs, car le temps dédié au montage des projets diminue le temps disponible pour une recherche de qualité et détourne les chercheurs de résultats qui peuvent être non conformes aux objectifs du projet.

Risques associés :

L'augmentation de la charge de travail et la nature des tâches ajoutées peut conduire à de la fatigue, de la lassitude, créer des pathologies de surcharge, produire un sentiment d'inutilité et de découragement, chez les EC.

Ces risques concernent tous les EC, avec un impact de la participation aux activités de reporting et de contrôle plus élevé pour ceux qui assument des responsabilités dans leurs structures d'appartenance respectives (UFR, laboratoire, école, département, etc.). Pour les juniors, un risque particulier s'ajoute : d'une part du fait d'une identité professionnelle encore peu assise, ce qui ne les aide pas à trier et hiérarchiser les priorités, ni à refuser certaines demandes ou certaines tâches ; d'autre part du fait d'une propension très élevée à être connecté en permanence et à vouloir répondre en flux tendu, ce qui empêche de filtrer les demandes.

³Pour avoir une idée du temps consacré aux activités de reporting et d'évaluation : le cabinet Deloitte, qui en a fait une étude précise, évalue à 2 millions d'heures le temps collectif passé par ses salariés à la seule évaluation annuelle, pour remplir les dossiers, organiser les entretiens et attribuer une notation (Buckingham et Goodall, 2015).

Constat 4 : Un appui plus difficile sur un collectif de travail

Les tendances exposées ci-dessus tendent à une individualisation du rapport à l'institution, qui peut mettre en péril le collectif de travail⁴. Celui-ci est en effet attaqué : par la compétition entre collègues dans certains établissements ou la hiérarchisation établie entre profils d'EC dans d'autres établissements du fait des outils de management de la performance utilisés ; par la dévalorisation du travail invisible qui participe à la fédération du groupe ; par le rapport instrumental à son institution qu'introduit une objectivation systématique des activités ; ou par l'accroissement de la charge de travail des uns et des autres.

Risques associés :

Ces évolutions peuvent entraîner : une augmentation de la conflictualité entre les collègues ou le long de la ligne hiérarchique ainsi que des comportements très individualistes pour optimiser sa propre carrière. Pour les académiques publiant le plus, on observe une focalisation sur la recherche qui permet de construire des parcours professionnels très rémunérateurs sans attachement à une institution particulière.

Pourtant, malgré ces risques, il faut noter que le collectif de travail joue bien souvent encore un rôle de tampon pour atténuer les effets décrits dans les 3 constats précédents. C'est un espace important qui, lorsqu'il existe, permet de modérer, de médiatiser, des transformations qui se jouent au niveau de l'environnement académique plus large et des institutions.

En quoi ces risques sont-ils plus élevés pour les juniors :

Pour les juniors, le fait de pouvoir s'appuyer ou non sur un collectif de travail, au sein par exemple de son laboratoire, d'une équipe de recherche, de son département d'enseignement, est essentiel pour développer ses compétences d'enseignant-chercheur, se former à son métier, trouver des ressources pour faire face aux difficultés rencontrées. Cet appui est d'autant plus nécessaire que les EC en début de carrière commencent seulement à construire leurs réseaux professionnels et peuvent donc moins s'appuyer que les EC plus confirmés sur des collectifs et des réseaux extérieurs à l'institution investis via des associations académiques, des équipes de recherche impliquant des collègues d'autres universités, des collaborations et rencontres régulières avec des EC d'autres institutions (participation à des jurys de thèse, organisation d'évènement scientifiques, coordination de numéro spéciaux, etc.).

Cependant, il importe de distinguer la situation des jeunes EC étrangers venant travailler en France, notamment en école, qui comporte certaines spécificités. Ainsi, ils ont pour beaucoup (en particulier les anglo-saxons, les espagnols, les italiens, les nordiques, les asiatiques, les canadiens...) assimilé les codes académiques actuels, notamment relatifs à la recherche. Ce qui peut les détourner d'activités plus « invisibles » pourtant importantes pour le fonctionnement du collectif. Leur rapport à l'identité professionnelle est moins lié à un ancrage spécifique dans telle institution (conçue parfois davantage comme un passage que comme un lieu d'investissement à long terme) qu'à des réseaux globalisés, ce qui fait que leurs attentes contractuelles et

⁴ Concernant le collectif de travail et son rôle, nous utilisons ce terme au sens défini par la clinique du travail et notamment par Christophe Dejourn. Le collectif de travail permet d'élaborer et de stabiliser des règles pratiques de travail acceptées par tous, qui organisent et structurent le travail concret d'une part et aménagent les modalités de coopération d'autre part. En leur absence, il n'existe qu'un groupe ou un rassemblement de personnes pouvant éventuellement partager des intérêts communs.

intégratives sont différentes de celles de juniors français. Enfin, au-delà de la pression forte, notamment à la publication, qui pèse sur eux, ils doivent aussi gérer les contraintes de l'expatriation avec parfois la nécessité d'apprentissages linguistique et culturel forts dont dépend leur intégration relationnelle dans les équipes.

Proposition 1 : Limiter le recours systématique et démultiplié à l'évaluation

La pression évaluative est un élément essentiel des problèmes identifiés ci-dessus, qu'il s'agisse de la pression psychique exercée sur les EC et notamment les juniors, des risques de réduction de la richesse du métier et d'évidement de son sens, ou de l'alourdissement conséquent de la charge de travail qu'elle induit. Il nous semble donc essentiel de la limiter. Deux pistes nous paraissent à privilégier.

La première consiste à limiter les strates, niveaux, référentiels et moments d'évaluation, qui à la fois multiplient les occasions d'évaluer et contribuent aussi à créer les incertitudes, le flou et le brouillage des priorités exposés dans le constat 1. Est peut-être venu le temps, au regard des effets pervers désormais bien renseignés de ces dispositifs et de leur accumulation, de faire machine arrière, de même que, chez Deloitte et dans d'autres organisations (Buckingham et Goodall, 2015), le constat des coûts associés à certains dispositifs d'évaluation a conduit à les arrêter. De tels choix demandent un certain courage, tant les processus d'isomorphisme institutionnel tendent pour le moment à continuer de privilégier la voie de l'évaluation et des classements, justifiés parfois par l'apparente facilité avec laquelle l'outil technologique permet désormais d'agréger et traiter l'information. Ainsi, en 2018, le président du Hcéres déclarait-il : « aujourd'hui, nous souhaitons produire plus d'analyses car nous possédons des masses d'informations fournies par les établissements qui, hélas, ne sont pas suffisamment exploitées » (Hcéres, 2018a). Dans cette optique, le simple fait de pouvoir disposer de données devrait mécaniquement conduire à une multiplication des analyses et des évaluations, dans un renversement étonnant où les capacités de l'outil prennent le pas sur la pertinence de son usage. Au contraire, nous pensons qu'il importe de privilégier un usage modéré des outils d'évaluation, de classement, de ranking, etc. en se concentrant sur les occasions essentielles et en évitant une inflation de dispositifs inutiles, redondants, ou dont le rapport coûts-bénéfices est insuffisant. Ainsi, on peut éviter de multiplier les affiliations à certains labels ou accréditations, allonger les périodes d'évaluation pour éviter des échéances trop rapprochées, préférer les évaluations associées à certains changements ou moments (promotion, demande de financement, fusion, etc.), plutôt que les processus systématiques s'appliquant de manière identique et au même moment à de multiples entités ou personnes, ou éviter de créer en permanence de nouvelles occasions, souvent dérisoires dans leurs effets mais coûteuses en énergie pour les structures, d'évaluer, de classer ou de distinguer (par exemple, l'attribution du « prix du meilleur reviewer » ou du « meilleur article » de tel sous-groupe de tel colloque, du « prix de thèse Untel » créé spécialement pour l'occasion, du « prix du meilleur chercheur » de telle ou telle catégorie, du « prix du meilleur article » publié sur telle période dans telle revue, etc.).

Une seconde piste est de limiter le recours aux indicateurs chiffrés, pour privilégier des modes d'évaluation plus qualitatifs et susceptibles de tenir compte de la singularité, et pour éviter que la complexité du métier d'EC ne finisse par être réduite à quelques indicateurs de publication d'articles, au mépris de toutes les autres activités, essentielles mais non prises en compte parce que partiellement invisibles et difficilement mesurables (coordination de cours, accueil de nouveaux, innovations pédagogiques, recherche-action, liens développés avec l'environnement socio-économique, etc.). La Déclaration de San Francisco sur l'évaluation de la

recherche (DORA, 2012), le Manifeste de Leiden (2015) ou encore le récent communiqué du Hcéres (2018b) vont dans ce sens pour améliorer les pratiques d'évaluation des activités de recherche.

Jean-Claude Thoenig et Catherine Paradeise (2014, 2015) rapportent par exemple que dans les prestigieuses universités américaines de Berkeley et du Massachusetts Institute of Technology, les indicateurs quantitatifs (tels que le nombre d'articles scientifiques publiés) sont loin de jouer un rôle central pour évaluer la performance et le mérite des enseignants-chercheurs. Globalement, les comités d'évaluation ne s'appuient pas sur des indicateurs de productivité pour juger du mérite d'un candidat à un poste ou à une promotion, et s'ils le font, c'est avec une grande prudence et une certaine méfiance, tandis qu'ils préfèrent recourir à des critères qualitatifs (implicites ou allusifs) pour apprécier un travail (par exemple, « l'originalité » en recherche). Ces comités permettent de délibérer, voire de développer des controverses entre pairs non seulement sur les dossiers mais également sur les critères d'évaluation (Collard, 2018), ce qui évite de transférer sur des outils et des standards définis extérieurement la responsabilité des évaluations et des choix effectués.

Proposition 2 : Accompagner les juniors dans la formation à un métier, avec ses différentes facettes et sur le long terme

Le métier d'enseignant-chercheur comporte au moins deux dimensions, l'enseignement et la recherche, auxquelles viennent se greffer des activités administratives liées à l'implication dans la vie de son institution, notamment autour de la mise en œuvre de ces deux dimensions (gestion de formations, animation d'équipes de recherche, etc.). Les évolutions récentes montrent d'une part que la recherche a tendance à être privilégiée, et que d'autre part, outre cette réduction à une seule facette, le temps nécessaire à former un chercheur est de plus en plus escamoté, via les injonctions à publier très rapidement, voire à orienter même la formation à la recherche qu'est la thèse autour du seul impératif de publication (par exemple par le recours à la thèse sur articles). Il nous semble pourtant important de resituer l'entrée dans le métier d'EC dans une perspective longue, au regard de laquelle les compétences nécessaires à l'exercice du métier se développent dans une progressivité temporelle et grâce à un étayage professionnel et institutionnel.

Ainsi, pour les jeunes EC, cette progressivité peut passer par un allègement de certaines charges (par exemple en enseignement mais aussi pour la publication ou l'implication administrative) ou un étalement de celles-ci par des objectifs allégés et fixés à long terme (par exemple à cinq ans) et non à court terme (un à deux ans). L'étayage professionnel peut s'opérer au travers d'une attention particulière accordée à l'accueil et à l'intégration de ces juniors, et d'un soutien apporté par le collectif de travail (cf. ci-dessous). Ainsi, certains juniors nous ont-ils rapporté combien l'intégration à des équipes pédagogiques, avec un compagnonnage et une aide réelle sur les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques, les avaient aidés à développer progressivement leurs compétences pédagogiques, tandis que l'appui sur des équipes de recherche, l'intégration à des projets dirigés par des seniors ou des conseils reçus dans le cadre d'ateliers d'écriture, les avaient étayés en recherche. Cet étayage peut s'effectuer aussi par la formation et le rappel de l'identité professionnelle qui est bien celle d'enseignant-chercheur, avec la complexité et la variété que cela comporte, et non de chercheur. Quant aux charges administratives, elles peuvent être intégrées progressivement à la mission (et non pas immédiatement, dès le recrutement), au fur et à mesure que les fondamentaux sur la recherche et sur l'enseignement se développent. Encore une fois, il importe de resituer dans le temps long le

développement des compétences de l'EC, et de mettre ce développement en perspective avec la durée d'une carrière qui sera longue et comportera des différentes phases.

Proposition 3 : Prendre soin des collectifs

Comme évoqué déjà ci-dessus, le collectif de travail joue un rôle essentiel pour atténuer, modérer les effets décrits ici, et ce pour tous les EC, ainsi que pour accompagner les plus jeunes tant dans leur prise de poste que dans le développement de leurs compétences professionnelles et des valeurs fondamentales de ce métier.

Les institutions d'enseignement supérieur et de recherche devraient donc être particulièrement attentives à valoriser les collectifs existants et à soutenir les conditions permettant leur développement. Il peut s'agir d'ateliers d'entraide sur l'écriture, de réunions d'équipes pédagogiques, de moments où peuvent être abordées les controverses portant sur le travail. De manière générale, le sens de ces collectifs suppose de maintenir une autonomie des EC dans leurs choix et d'entretenir une réflexivité collective. Leur maintien dépend aussi de la capacité de l'institution à ne pas mettre les EC en compétition les uns avec les autres, mais au contraire à favoriser la coopération.

Catherine Paradeise et Jean-Claude Thoenig (2014, 2015) soulignent, dans les universités américaines qu'ils étudient, l'importance du « *farming* » des juniors considéré comme un devoir majeur pour les membres d'un département ou d'une faculté, mais aussi pour leur hiérarchie (*faculty dean*, sénat académique). Un junior bénéficie d'un droit d'encadrement, de suivi et de conseil pour ses prestations en enseignement et en recherche. Et il est attendu que les seniors se conforment à ce devoir, au risque, sinon, de répercussions négatives sur leur promotion et leur propre avancement, tandis qu'un département ou une faculté qui voit ses juniors ne pas être promus est considéré négativement par la hiérarchie.

Proposition 4 : Proportionner les effectifs à la charge de travail

Les sciences de gestion sont très concernées par l'accroissement des effectifs étudiants, que ce soit à l'université où la demande pour les filières de gestion est forte, ou dans les écoles où les fusions et regroupements d'écoles ainsi que les choix stratégiques ont fortement contribué à augmenter les tailles des promotions. Plus largement, l'augmentation de la charge globale de travail (telle qu'elle est décrite dans le constat 3) devrait s'accompagner de recrutements proportionnels et plus largement, d'une adaptation des moyens mis en œuvre aux objectifs stratégiques des établissements.

Pour conclure, il nous semble essentiel de prendre en compte les risques décrits dans cet avis, notamment pour les juniors, mais aussi plus largement pour les EC engagés depuis plus longtemps dans leur carrière : il en va de l'attractivité de notre métier et de sa capacité à prendre sens autant auprès des EC eux-mêmes qu'auprès des étudiants et plus largement de la société. Les menaces qui pèsent sur l'exercice du métier d'EC en gestion sont aussi des menaces sur la qualité de l'enseignement, sur la qualité de la recherche et sur les capacités stratégiques des établissements français.

Références

- Alvesson M., Gabriel Y. and Paulsen R. (2017). *Return to Meaning: A Social Science with Something to Say*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckingham M., Goodall A. (2015), Reinventing Performance Management, *Harvard Business Review*, avril, p. 40-50.
- Ephémère* (2017), Special issue: The labour of academia, 17(3) August.
- Collard D. (2018), *Le travail, au-delà de l'évaluation : Normes et résistances* (chapitre 3 : Controverses autour de l'évaluation de la recherche dans les universités), Toulouse (France), érès.
- DORA, San Francisco Declaration on Research Assessment (2012), <https://sfedora.org/>
- Eraly A. (2011), Les enjeux de l'évaluation. Du discours aux pratiques, in Servais Paul (ed.) : *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales. Regards de chercheurs*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, pp.15-36.
- Hcéres (2018a), Partenaire de progrès - Rapport d'activités 2017, <https://www.hceres.fr/ACTUALITES/Toutes-les-actualites/Parution-du-rapport-d-activite-2017-du-Hceres>
- Hcéres (2018b), Du bon usage des critères d'évaluation de la recherche, Communiqué du 15 novembre 2018, <https://www.hceres.fr/fr/dossiers-et-communiques/hceres-du-bon-usage-des-criteres-devaluation-de-la-recherche>
- Le Libellio d'AEGIS*, Dossier Ecrire et publier Vol. 12, n°2 - Été 2016.
- Manifeste de Leiden sur la mesure de la recherche (2015), http://corist-shs.cnrs.fr/OST_manifeste_Leiden
- Mingers J., Willmott H. (2013), Taylorizing business school research: On the 'one best way' performative effects of journal ranking lists, *Human Relations*, 66(8), p. 1051-1073
- Revue Française de Gestion* (2017), Dossier : Recherche en gestion – Le sens mis en pièces, (2017/6), n°267.
- Thoenig J.-C., Paradeise C. (2014). Organizational governance and the production of academic quality : lessons from two top U.S. research universities, *Minerva*, 52(4), p. 381-417.
- Paradeise C., Thoenig J.-C. (2015). *In Search of Academic Quality*. London, Palgrave—MacMillan.
- Tourish D., Willmott H. (2015), In Defiance of Folly: Journal rankings, mindless measures and the ABS Guide, *Critical Perspectives on Accounting*, vol.26. pp. 37-46.
- Vidaillet B. (2012), *Evaluez-moi ! Evaluation au travail : les ressorts d'une fascination*, Seuil.