

Société Française de Management

Contribution à la réflexion

Janvier 2024

**Structuration, missions et financement de l'ESRG français. Un appel à repenser la
régulation collective du champ**

Dany, F., Masson, L., Saulpic, O., Barzantny, C., Chanlat, J.F., Riot, H.

Table des matières

I. L'enseignement supérieur et la recherche en gestion en France : un champ éclaté avec des priorités multiples et toujours débattues malgré une forte académisation.....	4
1.1. Le développement de l'ESRG en France et ses différents enjeux au fil du temps.....	4
1.1.1. Malgré leur essor tardif, un poids important des formations à la gestion dans l'ESR	4
1.1.2. L'héritage des années 1990-2000 : une nouvelle structuration du champ	6
1.2. Une légitimité académique encore fragile.....	8
1.2.1. Un projet scientifique relativement méconnu face à une vision vernaculaire de la gestion fondée sur la croyance dans l'existence de bonnes pratiques universelles.....	8
1.2.2. Une recherche qui peine à s'imposer malgré un poids accru conduisant paradoxalement à un affaiblissement du champ	9
II. L'enseignement supérieur et la recherche en sciences de gestion en France face aux contraintes économiques.....	13
2.1. Une inadéquation croissante entre missions et ressources dans les Universités qui gagne les Écoles de commerce.....	14
2.1.1. Une évolution des besoins qui concerne l'ensemble de l'enseignement supérieur et de la recherche	14
2.1.2. A l'Université, une pénurie de ressources qui s'intensifie	16
2.1.3. Une réduction des financements publics alloués aux Écoles de commerce	17
2.2. Des pistes pour trouver des ressources financières, mais trop limitées pour faire face à la baisse des ressources publiques dans un contexte de besoins supplémentaires	18
2.2.1. Les pistes privilégiées face à la réduction des financements publics	18
2.2.2. Les points de vigilance liés à la transformation et à la diversification des sources de financement de l'ESRG	24
III. Conclusions et recommandations.....	29
3.1. De premières pistes à court terme : retrouver des ressources grâce à une réorganisation des modes de gestion, de l'orientation des étudiants, et à l'identification d'avantages compétitifs	30
3.2. Une perspective à plus long terme : faire évoluer les « règles du jeu » grâce à une redéfinition collective de l'ESRG et de sa contribution aux transformations de la société.....	33
3.3. Pour terminer	36
Liste des principales abréviations.....	37
Bibliographie	38
ANNEXES.....	43
ANNEXE 1 - Évolution du nombre d'enseignants en sciences de gestion à l'Université (2014-2019).....	43

Cette contribution s'intéresse aux évolutions du financement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en Gestion (ESRG) en France et à ses conséquences,

Elle fait suite à une session organisée le 24 novembre 2020 par la Société Française de Management (SFM) intitulée « Modèles économiques de l'enseignement et de la recherche en sciences de gestion : évolutions, hypocrisies, conséquences, impasses ? ». Après divers échanges entre les auteurs et avec les membres du bureau de la SFM, il nous a paru important de montrer que **malgré sa proximité avec les entreprises et son attractivité auprès des étudiants¹, l'ESRG fait face à des contraintes de financement qui questionnent sa capacité à accomplir correctement ses missions. Ce constat d'un décalage important entre les ressources et les besoins des établissements est d'autant plus alarmant que l'ESRG est à un moment spécifique de son histoire : les priorités en termes de développement durable (au sens de l'ONU notamment) et la volonté de responsabiliser les entreprises par rapport aux enjeux environnementaux, sociaux et de gouvernance (cf. la mise en place de critères ESG) nécessitent de revoir en profondeur les enseignements traitant du rôle des entreprises et de leurs pratiques.** Des investissements conséquents sont urgents, alors que le désengagement financier de l'État – en dépit de la convention de Lisbonne (1997) – a des conséquences délétères.

Avant d'esquisser de premières pistes pour répondre à ces enjeux de financement, nous pointerons un risque important pour l'ESRG : la place prépondérante des entreprises dans nos sociétés et l'augmentation du nombre d'étudiants en gestion à travers le monde² incitent de nombreux acteurs (organismes de formation mais aussi investisseurs attirés par ce « marché », ou encore autorités publiques, acteurs politiques, médias et organes pourvoyeurs de classement, etc.) à prendre position sur les priorités de l'ESRG et sur les réponses à mettre en œuvre face à l'explosion des besoins de financement. L'ESRG doit alors :

- savoir se positionner par rapport aux « savants ordinaires » (Girin, 1989), ces acteurs économiques, voire politiques qui, forts de leur expérience et de leur intérêt pour le sujet, veulent peser sur les savoirs à enseigner et sur l'organisation de l'ESRG,
- ne pas sacrifier l'esprit critique à l'employabilité des apprenants^{3 4}
- et assurer sa légitimité académique face à celles et ceux qui voudraient le réduire à des formations au service des entreprises ou des étudiants, alors même que, **dans des**

¹ Qui accueille près de 20% des étudiants de l'enseignement supérieur en France (19,6% en 2019 selon Dubois, 2022).

² Dès 2017, Duhaime & Widman (2017) ou Escriba-Esteve *et al.* (2017) signalent cette augmentation au détriment d'autres disciplines

³ La dimension professionnalisante des Sciences de Gestion ne doit pas aboutir à les mettre « au service du marché de l'emploi » en considérant que dans l'(in)adéquation entre système éducatif et système productif l'ensemble des ajustements doit relever du premier, le second devant être considéré comme un invariant n'autorisant aucune remise en cause (Castaing, 2007).

⁴ Notons que l'employabilité des étudiants diplômés du supérieur en France est bonne. Par exemple, le taux d'insertion des étudiants niveau Master de l'Université de Lille, diplômés en 2018, était en 2020 de 91%. Source : « Étude de l'impact de l'Université de Lille sur son territoire », conduite par la FNEGE pour l'Université de Lille. Par ailleurs, c'est un des critères nécessaires à l'accréditation des diplômés des Écoles.

sociétés démocratiques, la mission des formations et de la recherche en Sciences de Gestion est aussi d’interroger voire de réinventer la place des entreprises et leurs contributions (Annoot, 2011). Ces priorités exigent d’obtenir et d’allouer des moyens pour des enseignements et recherches « critiques » et réflexifs pas forcément jugés prioritaires par les financeurs ni par les formés, mais néanmoins nécessaires pour favoriser l’émergence de pratiques alternatives.

Réaffirmer que l’ESRG doit avoir les moyens de sa liberté académique (cf. Magna Charta Universitatum⁵) et d’une recherche ambitieuse s’impose d’autant plus que si la mission de recherche est affirmée dans les textes⁶, elle peut être difficile à mettre en œuvre par des enseignants-chercheurs (EC) accaparés par le suivi d’un nombre d’étudiants très élevé au regard du ratio EC/étudiant observé dans d’autres disciplines comme l’économie par exemple (Des Garets & Médina, 2021). Surtout, il convient de garder en tête que les tentatives pour orienter le contenu de l’ESRG sont multiples : au nom de l’optimisation des fonds de l’ESRG et de la professionnalisation des études, des EC privilégiant une perspective critique ont été licenciés en dépit de pétitions de pairs et de diplômés pour témoigner de l’intérêt de ce type d’enseignement^{7 8}. Nous verrons également dans cette contribution que les classements – très prégnants dans l’univers hautement concurrentiel de l’ESRG – et les multiples organismes d’accréditation nationaux et internationaux⁹ ont aussi un effet très structurant sur le champ avec des conséquences plus ou moins positives.

Notre propos est alors de montrer que ce qui se joue aujourd’hui à travers la question du financement de l’ESRG est notamment la capacité à faire vivre un enseignement qui transmet mais aussi qui questionne et enrichit les connaissances disponibles et qui soit accessible au plus grand nombre pour le bénéfice de la société tout autant que celui des formés et de leurs employeurs.

Notre volonté est de sensibiliser à ces questions l’ensemble des acteurs susceptibles d’avoir à défendre des positions par rapport à l’évolution de l’ESRG et à son financement, notamment les EC qui peinent à s’extirper des priorités de leur quotidien et qui, de ce fait, peuvent renoncer à faire entendre leurs voix, notamment par rapport à des pratiques que beaucoup dénoncent tout en continuant à s’y soumettre. **Nous espérons que les éléments rassemblés dans les pages qui suivent contribueront à de nouveaux débats et conduiront à prendre en compte l’expérience des EC et leur connaissance fine des effets de certaines mesures.**

La contribution comprend 3 parties. La première approfondit les spécificités de l’ESRG : elle montre comment la diversité des acteurs du champ entretient une fragilisation des Sciences de

⁵ Signée à Bologne en 1988 (révisée en 2018), la Magna Charta définit les soubassements de l’Université (dont la liberté académique) comme des principes directeurs pour sa bonne gouvernance. Signée par de nombreuses institutions, elle se veut source d’inspiration universelle pour les Universités. Un observatoire a également été créé afin de surveiller la mise en œuvre de ces principes, et de publier des avis sur le développement à long terme de l’ESR.

⁶ Le décret de 1984 traitant des activités des enseignants-chercheurs précise d’ailleurs que l’enseignement et la recherche sont présentes à part égale dans leur activité et l’adossement des formations à la recherche est une obligation pour délivrer un diplôme.

⁷ Cf. les exemples de Leicester University et de Copenhague Business School (CBS).

⁸ Le débat initié par l’ancienne Ministre F. Vidal sur « l’islamo gauchisme » montre lui aussi la défiance du politique quant au contrôle de la qualité réalisé par les pairs.

⁹ Et notamment CEFDG, AACSB, EQUIS, FRANCE COMPETENCES.

Gestion qui restent ballottées entre une vocation professionnalisante et une course à l'académisation.

La deuxième traite des évolutions auxquelles doit faire face l'ESRG et de ses besoins d'investissement. Elle pointe les limites du désengagement de l'État en matière de financement et ses effets souvent délétères.

La troisième, conclusive, propose des recommandations pour faire face aux contraintes de financement et permettre simultanément l'affirmation d'une vision ambitieuse et robuste de l'ESRG en France.

Notre parti pris de traiter de la situation des Universités et des Écoles vise à donner une bonne compréhension de ces univers qui participent ensemble, au-delà de leurs différences, à l'orientation de l'ESRG sachant que pour nous l'ESRG comprend les formations qui préparent aux métiers de la gestion et du management sans se limiter nécessairement à l'enseignement des Sciences de Gestion¹⁰. La contribution se centrera principalement sur la situation des Universités et des Écoles qui ont une double activité d'enseignement et de recherche, et qui délivrent des diplômes de grade de master¹¹.

Les éléments exposés sont nourris par la littérature qui interroge le futur de l'ESRG et ses modes de financement (cf. par exemple Burlaud & Bournois, 2021 ; Dameron & Durand, 2017 ; Devinney *et al.*, 2010). Ils relèvent également des expériences singulières des personnes ayant contribué à cette réflexion (auteurs de la contribution et membres du bureau de la SFM).

I. L'enseignement supérieur et la recherche en gestion en France : un champ éclaté avec des priorités multiples et toujours débattues malgré une forte académisation

L'ESRG réunit aujourd'hui de nombreux acteurs aux dynamiques propres et aux visions différentes (1). Malgré son essor et son « académisation progressive », sa légitimité reste à consolider pour une meilleure reconnaissance de ses besoins et contributions possibles (2).

1.1. Le développement de l'ESRG en France et ses différents enjeux au fil du temps

1.1.1. Malgré leur essor tardif, un poids important des formations à la gestion dans l'ESR

À l'origine, des formations jugées trop professionnalisantes et n'intéressant qu'une minorité

Gouteux (2021) le rappelle : dès 1673, était prévue en France une formation des futurs commerçants. Pensées dans une perspective professionnalisante pour « assurer la propagation des connaissances commerciales et industrielles » (*ibid.*, p. 30), les études consacrées au

¹⁰ Ainsi ces formations peuvent proposer des apprentissages consacrés aux technologies numériques, aux enjeux écologiques, aux dynamiques géopolitiques, etc.

¹¹ Ce choix ne signifie en rien que les autres structures sont sous-estimées. Il découle simplement de la difficulté à commenter les situations dans des univers encore peu documentés et qui n'ont pas les mêmes enjeux de financement si la recherche n'est pas une priorité.

commerce ont toutefois été largement jugées inutiles jusqu'au milieu du XXe siècle, sauf pour la bourgeoisie industrielle et commerçante qui n'hésitait pas à payer des frais de scolarité élevés.

L'enseignement du commerce, puis de la gestion, s'est alors principalement développé au XIXe siècle dans des structures spécifiques avec une orientation pratique affirmée : les Écoles d'ingénieurs, le CNAM, ou encore les Écoles de commerce s'intéressant aux techniques et savoirs nécessaires pour le commerce et la gestion dans l'optique d'améliorer la performance économique des entreprises.

Des formations finalement reconnues comme levier du développement économique de la France

Après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement français va toutefois encourager le développement de formations à la gestion au sein de l'Université française pour accompagner la croissance économique et l'évolution des entreprises (*ibid.*, p. 33). Les premiers Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) sont créés en 1955 ; le centre expérimental universitaire Dauphine en 1968. Ces organismes sont chargés d'une mission spécifique : introduire des formations professionnalisantes à l'Université quand seuls le droit et la médecine reconnaissaient cette finalité, en contradiction avec la conception dominante du rôle de l'Université : produire et transmettre un savoir désintéressé.

À partir de la fin des années 1960, les initiatives se multiplient pour homogénéiser les pratiques d'enseignement et pour créer, en France comme aux États-Unis, des corps de professeurs permanents dédiés à l'enseignement et à la recherche (Des Garets & Médina, 2021). La section 06 « gestion de l'entreprise » (qui deviendra « Sciences de Gestion ») est créée en 1969 et le premier concours d'agrégation de la discipline s'ouvre en 1976 (Martinet & Pesqueux, 2013). Un premier doctorat d'État ès Sciences de Gestion est d'ailleurs décerné en 1974 (*ibid.*).

Sous l'influence de l'Amérique du Nord en particulier, où de nombreux professeurs sont formés dans les années 1970 (Burlaud & Causse, 2021), les Écoles de commerce comme l'Université s'emploient à développer un modèle de formation basé sur la recherche (*research based model of business education*) (*ibid.*, p. 51)¹².

Au cours des années 1980, les filières de formation à la gestion continuent à se développer, accompagnant la croissance démographique et accueillant toujours plus d'étudiants. La massification et démocratisation de l'ESRG est soutenue par les besoins croissants des entreprises en compétences en gestion.

Aujourd'hui l'ESRG est présent en France dans de nombreuses institutions, dont les Universités et les Écoles :

- Au sein des Universités, la gestion se retrouve dans les UFR, les IAE, mais aussi dans des Universités à statut spécifique comme Paris-Dauphine-PSL ou encore les Instituts d'Études Politiques dont une partie des programmes est centrée sur le management. Des différences prononcées existent entre ces différents établissements concernant les

¹² Cf. par exemple le témoignage de R. Reitter d'HEC (Gouteux, 2021, p. 43).

relations avec les entreprises, la place de l'apprentissage et de la formation continue, ou encore le nombre de participants accueillis dans les diplômes, la sélectivité à l'entrée ou les montants des frais de scolarité. Les vécus des étudiants, tout comme les modes de gestion, y sont finalement très différents.

- Les Écoles désignent historiquement les Grandes Écoles de commerce ou d'ingénieur, mais ces formations ont aussi été progressivement proposées par des Écoles moins sélectives aux ambitions académiques variables, ainsi que par d'autres Écoles spécialisées par exemple en design ou hôtellerie et restauration. Initialement créées sous l'égide des Chambres de Commerce et d'Industrie pour répondre aux besoins des entreprises locales, certaines Écoles dépendent aussi d'investisseurs privés attirés par ce « marché » en plein essor en France comme à l'international. Le statut des Écoles est alors de plus en plus varié, avec des Écoles rattachées à des Universités, des établissements consulaires devenus EESC¹³ pour leur grande majorité, des établissements privés non lucratifs (associatif et ESPIG) et des établissements relevant du privé lucratif avec des actionnaires à rémunérer.

De fait, ni les Écoles ni l'Université ne constituent un groupe homogène au regard de leur statut (notamment public ou privé, lucratif ou non), de leurs tutelles de rattachement (MESR, ministère de la Défense, de l'Économie et des Finances, de l'Équipement...), des moyens disponibles, des publics formés ou encore du dynamisme des établissements et de leurs ambitions de développement. Les ressources dont elles disposent peuvent varier fortement selon les tutelles, mais aussi selon l'histoire spécifique des établissements et selon les territoires sur lesquels ils sont implantés.

1.1.2. L'héritage des années 1990-2000 : une nouvelle structuration du champ

Internationalisation, classements et accréditations

À partir des années 1990, pour poursuivre leur développement et pour se différencier en confortant leur statut de « formations d'excellences » reconnues à l'étranger comme en France, les Écoles qui en ont les moyens décident de miser sur la recherche (Ramanantsoa, 2021). Leur « académisation » s'impose alors comme une priorité pour gagner en visibilité grâce aux publications de professeurs dans les revues internationales, qui leur permet de progresser dans les classements et de bénéficier d'accréditations internationales¹⁴.

Tandis que les corps professoraux étaient largement constitués de praticiens et d'enseignants-chercheurs français, les Écoles (à la différence de l'Université) ont privilégié le recrutement de profils académiques internationaux plus à même de publier en anglais (Ramanantsoa, 2021).

Cette « académisation de la recherche » en Sciences de Gestion, allant de pair avec son internationalisation, n'a pas épargné les Universités soucieuses elles aussi de conforter leur légitimité et de se faire reconnaître sur la scène internationale comme « établissements

¹³ Le statut d'Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire a été créé spécifiquement pour transformer les écoles consulaires volontaires en établissements privés susceptibles d'accueillir des fonds privés sous certaines conditions.

¹⁴ Européennes avec EQUIS créée par l'EFMD en 1998, américaines avec AACSB obtenue pour la 1ère fois en France en 1997 par l'ESSEC, et pour les MBA avec l'AMBA.

d'excellence », avec comme enjeu de ne pas se faire distancer par des structures privées disposant de plus de moyens.

Ce « tournant des années 1990-2000 » et l'intensification de la concurrence qui émerge alors vont s'avérer structurants car ils consacrent le passage d'un registre de légitimation basé sur la réputation à un régime de légitimation basé sur l'excellence (Paradeise & Thoenig, 2013). Appréhendée à partir d'une série d'indicateurs prétendument objectifs qui remplacent les appréciations plus subjectives utilisées auparavant, l'excellence vise à introduire de nouvelles normes en matière de recherche, accréditations et classements (par exemple, compositions des corps professoraux, nombre de publications, employabilité des apprenants à la sortie...). **Ces normes participent tout à la fois à une forme d'homogénéisation de l'ESRG (concernant la composition des corps professoraux par exemple) et à un renforcement des oppositions entre les établissements « d'élite » orientés recherche et international et les autres.** Tandis que les normes et standards des organismes accréditeurs et certificateurs (CEFDG, AACSB, EQUIS, Qualiopi, Qualicert ...) et des classements (ex. le classement « de Shanghai » ou du Financial Times) s'imposent progressivement à l'ensemble de l'ESRG, les établissements doivent alors se positionner par rapport à leurs ressources spécifiques. La concurrence pour accéder à de nouvelles ressources et financer un développement devenu plus coûteux va conduire à la promotion de projets d'établissements spécifiques mis en avant pour justifier les répartitions entre activités d'enseignement et de recherche, ou les dispositifs pédagogiques privilégiés (poids de l'apprentissage par exemple), voire les choix des contenus enseignés et des compétences développées (plus ou moins « techniques » et « standards »).

Concurrence exacerbée et éclatement du champ

L'invitation des Universités à développer leurs ressources propres pour faire face à la baisse des dotations apportées par l'État¹⁵ et la nécessité pour les Écoles de commerce de surmonter la baisse des subventions provenant des CCI (Loi Mandon, 2019) vont contribuer à leur tour à amplifier la concurrence entre les établissements et à intensifier les fractures entre acteurs qui cherchent à faire valoir et à défendre leurs particularités en se référant à des missions et modèles de formation différents (cf. Paradeise & Thoenig, 2011). **Les questionnements sur les priorités de l'ESRG sont d'ailleurs attisés par l'arrivée récente d'acteurs, comme les EdTechs, attirés par l'ampleur du marché de la formation en Gestion, même s'ils n'appartiennent pas au champ. De nouvelles propositions de valeur, centrées sur l'employabilité à court terme des formés, sont mises en avant. Elles concurrencent les approches plus traditionnelles et souvent plus coûteuses qui mobilisent la recherche et les Enseignants-Chercheurs pour « questionner » les « bonnes pratiques », en plus de les transmettre.**

¹⁵ Un des objectifs de la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU, 2007) était de conduire les Universités à prendre les décisions nécessaires pour respecter le budget qui leur est alloué. À charge pour elles de trouver des financements supplémentaires à travers le développement de nouvelles activités.

Après des années consacrées à affirmer la dimension académique de la Gestion, les tensions sur les ressources financières, voire les attentes en matière de profit pour les actionnaires, conduisent de nouveau à interroger la valeur et les priorités de l'ESRG. Sa priorité est-elle de contribuer à l'employabilité des apprenants en leur apportant les compétences recherchées par les entreprises au moment où elles en ont besoin ? Peut-il prétendre au développement d'autres formes d'employabilité, fondées sur la capacité des individus à comprendre les systèmes qu'ils intègrent, le rôle qu'ils peuvent vouloir y jouer et la façon dont ils peuvent les transformer ? Le recours à des infrastructures et à des méthodes pédagogiques toujours plus sophistiquées est-il générateur de valeur ? Jusqu'où est-ce une priorité ? Quelle place doit effectivement être accordée au développement de l'esprit critique et à la remise en cause de certaines pratiques en vigueur dans les entreprises ?

La diversité des discours produits pour légitimer différentes visions des formations à la Gestion et réussir à s'imposer dans un environnement hautement concurrentiel pèse alors sur la capacité de l'ESRG à définir de manière autonome ses priorités en faisant valoir sa valeur en matière de formation mais aussi de recherche.

En synthèse, bien que présentes en France depuis 1673, les formations à la gestion connaissent un essor continu depuis la seconde guerre mondiale. L'objectif est d'accompagner la croissance économique du pays et des entreprises. La « massification de l'ESRG va de pair avec sa démocratisation et son introduction dans de nombreuses institutions dont les ressources varient en fonction des tutelles de rattachement, de leur histoire, des territoires. Décisives pour la discipline, les années 1990-2000 induisent une forte académisation et internationalisation du champ, accompagnées d'une intensification de la concurrence entre des acteurs qui cherchent à se différencier les uns des autres pour accéder à de nouvelles ressources. Ce type de concurrence intra-champ s'est intensifié avec la raréfaction des ressources (principalement financières et humaines) et a été doublé d'une concurrence avec des acteurs externes au champ avançant de nouvelles propositions de valeur basées sur l'employabilité court terme. Ces évolutions conduisent à interroger de nouveau la valeur et les priorités de l'ESRG, qui a lui-même du mal à les définir en raison de son éclatement.

1.2. Une légitimité académique encore fragile

1.2.1. Un projet scientifique relativement méconnu face à une vision vernaculaire de la gestion fondée sur la croyance dans l'existence de bonnes pratiques universelles

Porté par l'employabilité des apprenants et l'attractivité de certaines carrières en entreprise¹⁶, l'ESRG est encore souvent réduit à sa dimension « opérationnelle » voire « au service des intérêts financiers »¹⁷. Pourtant les Sciences de Gestion sont aussi intéressées par le « pouvoir (dé)structurant des dispositifs, instruments et normes de gestion » (Martinet & Menger, 2019,

¹⁶ Malgré la diversité des situations individuelles, les apprenants peuvent être motivés par des idéaux de carrière organisationnelle ou entrepreneuriale. Voir à ce sujet Boltanski (1982).

¹⁷ Paradeise *et al.* écrivent ainsi, à propos des Écoles de commerce, « *in the eyes of the academic establishment, they bore the double stigma of being professional and geared to financial profit training* » (2009, p. 138).

p. 18) ainsi que par les effets en termes de performance (dans ses multiples dimensions) de ces dispositifs (Dumez, 2014), l'objectif étant de créer une « capacité à agir collective » (Dumez & Minvielle, 2020, p.12). Ces sciences qui traitent de « l'action collective en vue de transformer ou de produire des biens et passant par des relations de collaboration ou de compétition, de concours et de conflits, et d'un composite lutte-coopération » (Martinet & Pesqueux, 2013, p. 32) considèrent en effet l'organisation de travail (notamment, mais pas uniquement, l'entreprise) comme un type d'action collective artefactuelle (et non comme un phénomène social naturel) participant « pour le meilleur et pour le pire à la transformation et à la production des sociétés » (Hatchuel, 2012, p. 31). Bien qu'en quête d'une connaissance « actionnable » (Avenier & Schmitt, 2007), les Sciences de Gestion se veulent toutefois être une « science de l'action » tout autant qu'une « science pour l'action » guidant l'activité collective étudiée (Martinet & Pesqueux, 2013, p. 30) ; leur ambition est ainsi de contribuer à imaginer un futur meilleur à travers la production d'une « connaissance susceptible de nourrir des actions et activités nouvelles » (*ibid.*, p. 33), dans l'intention de « mieux relier rationalité et responsabilité » (Martinet & Menger, 2019, p. 18).

Ce rappel de la diversité des Sciences de Gestion qui étudient et proposent des dispositifs pour orienter l'action collective, mais qui les questionnent aussi par rapport à leurs effets, montre qu'elles ne sont pas au seul service des entreprises. Il vise également à expliquer que les Sciences de Gestion sont une discipline vivante dont les « vérités » sont contextuelles. Ce statut de la connaissance en Sciences de Gestion est important car il est lourd de conséquences pour l'organisation de l'enseignement. Il montre que si elle peut être tentante pour des raisons économiques, la dissociation de l'enseignement par rapport à la recherche, avec des institutions focalisées sur la production de services éducatifs (ex. les institutions pourvoyeuses d'enseignement digital), tandis que d'autres continueraient à développer des programmes de recherche ambitieux, n'est pas sans risque. Une limite potentielle de ce modèle est d'entériner la croyance dans des principes universels de bonne gestion, indépendants des contextes. Une autre limite est de considérer les supposées bonnes pratiques comme non discutables alors même qu'elles renvoient à des systèmes de valeurs spécifiques et qu'elles ne peuvent pas être enseignées sans recul ni précaution. Tant la crise du Taylorisme que celle plus récente de la financiarisation de l'économie témoignent de la nécessité de renforcer – au sein même des corps enseignants mais aussi au-delà – les débats et l'esprit critique inhérents aux démarches scientifiques.

1.2.2. Une recherche qui peine à s'imposer malgré un poids accru conduisant paradoxalement à un affaiblissement du champ

Une recherche dominée par la quête d'excellence

L'intérêt pour la recherche en Sciences de Gestion est apparu dès les années 1920 au sein d'organisations professionnelles en quête de bonnes pratiques (Gouteux, 2021). Les rattachements successifs des formations proposées par les Écoles de commerce au Ministère du commerce, puis au Ministère de l'instruction publique section enseignement technique, puis de

l'Enseignement supérieur et de la recherche¹⁸, tout comme le développement d'institutions telles que la Fondation Nationale pour l'Enseignement et la Gestion dans les Entreprises (FNEGE) créée en 1968 (Chessel & Pavis, 2001) ou la Conférence des Grandes Écoles (CGE) créée en 1973, ont ainsi contribué à renforcer le développement d'une approche scientifique de la gestion et de son enseignement ¹⁹.

L'impact sur la recherche du tournant des années 1990-2000 a été majeur. En effet, à la suite du choc du premier classement de Shanghai²⁰ en 2003, qui ne classait que deux établissements de recherche français²¹ parmi les 100 premiers, l'attention portée aux publications s'est encore accrue avec une généralisation et une intensification au sein de l'ESRG des dynamiques déjà en œuvre au niveau des Écoles de commerce. **Avec ce poids dévolu à la publication pour répondre aux exigences des classements internationaux, « un modèle dominant d'organisation éloigné de la tradition française » a émergé** (Mascret, 2015, p. 45) et est devenu la norme à suivre : **celui de la « grande Université de recherche internationale » (*World Class University*) avec ses dérives bien documentées (*ibid.*).**

Les mesures prises pour atteindre ce nouvel idéal d'excellence et tenter d'exister dans les classements a bouleversé les relations au sein de l'écosystème académique, mélangeant concurrence exacerbée et mise en place de coopérations plus ou moins forcées entre établissements – *via* les PRES puis les COMUE – pour donner de la visibilité à la recherche française et mutualiser les moyens dans le cadre de politiques de sites (Musselin, 2017).

Dorénavant, la logique du *winner takes it all* l'emporte. Cette tendance à concentrer les moyens sur la minorité des mieux classés qui vont alors accumuler les ressources et accéder à des positions dominantes leur permettant d'imposer leurs vues et projets, induit de nouvelles rivalités entre individus ou laboratoires qui peuvent s'opposer à la volonté affichée par ailleurs de créer des pôles de coopération, comme à la production de savoir *via* des collectifs transdisciplinaires (Latour, 1987).

De fait, une partie des décisions relevant initialement d'EC autonomes dans le choix de leurs recherches a été transférée à d'autres acteurs jouant un rôle majeur de qualification et de normalisation (Sauder & Espeland, 2009). Ainsi, l'influence des organismes de régulation du champ (organismes de classement, d'accréditation ou d'allocation des ressources des publiques) est diffusée au sein des établissements par les équipes d'audits et d'accréditations, les managers et les professeurs « stars » en position d'experts pesant largement sur l'allocation des ressources.

Si toutes les disciplines sont concernées par ces transformations, l'évolution de la gouvernance de la recherche a eu un impact majeur pour l'ESRG puisque dans ce secteur hautement concurrentiel, les critères prétendument objectifs et universels liés aux publications et aux classements internationaux sont particulièrement valorisés. **Fortement internationalisé du**

¹⁸ Les formations en gestion proposées par l'Université ont quant à elles toujours été rattachées au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

¹⁹ Le Centre de Gestion Scientifique (CGS) de l'École des Mines de Paris a ainsi été créé en 1967 et le Centre de Recherche en Gestion de l'école Polytechnique (CRG) en 1972. L'ESSEC a créé le Centre d'Études et de Recherche en 1969, et un poste de directeur de la recherche a été créé à HEC en 1970.

²⁰ *The Academic Ranking of World Universities* créé par l'Université Jiao Tong de Shanghai

²¹ Université Pierre et Marie Curie, 65^e, Université Paris Sud, 72^e.

fait de la présence des Écoles de commerce, le marché du travail académique s'est ainsi restructuré au profit des profils et des approches dites « internationales » – même si elles permettent surtout de s'imposer dans les revues anglosaxonnes. Des systèmes de primes associées aux publications en vigueur dans les Écoles de commerce, comme le poids donné aux publications dans les carrières des EC, ont fait évoluer le travail de ces derniers de manière radicale.

Cette modification en profondeur du champ s'est opérée sans réel débat sur la pertinence des classements, ni sur leurs effets sur les modes de gestion, le travail des EC ou les orientations des institutions. En effet, comme l'ont montré Sauder & Espeland (2009), les classements s'imposent sans que les acteurs du champ – dirigeants d'institution ou EC – puissent réagir, même lorsqu'ils s'accordent sur leurs effets délétères²². La course aux ressources qu'ils engendrent conduit à une internalisation généralisée des contraintes liées à ces dispositifs jouant un rôle prépondérant d'évaluation du travail fourni dans un environnement toujours plus concurrentiel.

Une recherche abondante mais peu connue et reconnue

L'injonction du « *publish or perish* », en vigueur dans les Écoles de commerce et à l'Université (Dany *et al.*, 2011 ; Paradeise, 2019), a aussi fait qu'« aujourd'hui les Sciences de Gestion constituent une discipline dominante sur le plan quantitatif, mais toujours peu visible sur le plan scientifique » (Pavis, 2003). En effet, si l'on observe bien « l'existence d'une communauté scientifique différenciée qui revendique son autonomie au nom de la discipline portant ce nom » (Nikitin, 2021, p. 149), « bien peu de managers connaissent son existence » et « pratiquement aucun chercheur d'une autre discipline » n'y fait référence dans ses travaux (*ibid.*, p.150). Bien sûr, les Sciences de Gestions peuvent se féliciter d'avoir pu contribuer à faire évoluer certaines pratiques qui régissent la vie des entreprises. Un exemple récent est par exemple leur contribution – avec d'autres disciplines – à la Loi Pacte de 2019 qui a instauré la qualité de Société à Mission.

Reste que, prenant le pas sur d'autres préoccupations, la course à la publication a contribué à renforcer l'éclatement de ce champ déjà bien divisé entre différentes sous-disciplines traversées par des traditions méthodologiques et épistémologiques différentes. Le renforcement de la spécialisation des recherches induit par la priorité accordée aux publications dans des revues elles-mêmes spécialisées a généré la constitution d'un corpus cumulatif. Les débats de fond quant aux projets intellectuels au cœur de l'ESRG ou à la nature de la connaissance en gestion sont devenus secondaires, chacun développant sa vision des priorités des Sciences de Gestion et des parties prenantes qu'elles doivent servir : l'entreprise et sa réussite économique ou celle de ses dirigeants, les salariés, la société ? Dans ce contexte, la diversité des Sciences de Gestion n'a pas été source d'enrichissement, et la recherche en Sciences de Gestion a du mal à se faire entendre et à faire reconnaître ses débats.

²² Notons toutefois que des institutions américaines prestigieuses comme la Harvard Law School ont annoncé très récemment leur sortie du classement *U.S. News & World Report rankings* en raison de leurs effets pervers (<https://hls.harvard.edu/today/decision-to-withdraw-from-the-u-s-news-world-report-process/>). De même, la Chine a annoncé son intention d'abandonner le classement de Shanghai.

La mise en concurrence liée à la logique d'excellence de la recherche et aux classements est aussi à l'origine de comportements calculateurs lourds de conséquences pour la recherche en Sciences de Gestion : elle conduit notamment les EC à privilégier les recherches aux résultats rapidement publiables, quitte à se détourner d'autres projets pouvant pourtant produire des effets potentiellement plus forts pour les entreprises et/ou nos sociétés²³. L'adoption de nouvelles normes académiques et notamment la focalisation sur des « productions objectives » (ex. nombre d'articles publiés dans les revues les mieux classées) a pu permettre à certaines institutions de figurer sur la scène scientifique internationale mais en enfermant la recherche dans des niches restreintes, accessibles aux seuls initiés, posant la question du lien de cette discipline avec le monde socio-économique.

Focalisée sur des questions théoriques pointues (« *gap to fill* ») plutôt que sur les problématiques des acteurs socio-économiques et le renforcement des fondations communes au champ, la recherche a progressivement sacrifié la logique de pertinence à celle d'excellence (Paradeise *et al.*, 2009 ; Lussier & Chanlat, 2017), en réduisant bien souvent la notion d'impact de la recherche au nombre de citations des articles²⁴, même si d'autres approches se font jour²⁵.

Non valorisée par les classements et systèmes d'évaluation, la publication d'ouvrages et d'articles à destination des professionnels a aussi progressivement été délaissée par les EC de l'ESRG²⁶.

Cet éloignement avec le monde socio-économique est d'autant plus regrettable que la recherche en Sciences de Gestion doit surmonter une difficulté spécifique : faire reconnaître qu'à côté des approches normatives²⁷, les problématiques et questions révélées par les perspectives critiques ou les approches plus constructivistes ont leur utilité même si les managers attendent généralement des réponses rapides à leurs interrogations plutôt que des remises en cause de certaines pratiques et croyances.

À défaut d'un minimum de consensus pour faire reconnaître la discipline et ses débats, le risque est grand que les acteurs non scientifiques se tournent vers des profils tels que les « gourous » proposant des solutions simples à des problèmes complexes (Nikitin, 2021) dans des formats faciles d'accès : ouvrages, prises de paroles dans les médias et réseaux sociaux...²⁸.

Peu diffusées dans la sphère socio-économique, les recherches conduites en Science de Gestion sont aussi peu diffusées dans les enseignements, parce qu'elles concernent des points très

²³ On peut ainsi noter l'absence de la gestion dans les débats nourris autour du Covid (cf. Lorino & Mottis, 2020).. On voit aussi que les articles traitant du réchauffement climatique et des urgences écologiques sont encore très minoritaires dans les revues consacrées aux sciences de gestion alors que les organisations sont au cœur de l'anthropocène (Nyberg & Wright, 2022).

²⁴ Cf. par exemple : <https://libguides.biblio.usherbrooke.ca/valorisation/recherche/impact>

²⁵ Cf. pour une illustration des débats en cours cf notamment <https://hal.science/hal-02404043/document>

²⁶ Même si un intérêt pour la valorisation de la recherche auprès d'autres publics que scientifiques commence à émerger (sous l'impulsion notamment de l'évolution des critères d'évaluation tels que ceux de l'HCERES par exemple).

²⁷ Préconisées notamment par les promoteurs de l'*Evidence Based Management* (Rousseau, 2014).

²⁸ By the 21st century, consultants have “replaced academics, and even managers, as the leading ‘experts’ on business matters, and as such are influential in determining our understanding of contemporary organizational issues” (Kipping & Clark, 2012).

spécifiques, mais aussi parce que dans les Écoles de commerce notamment, les EC les plus investis en publication ont une charge d'enseignement moins importante. Leur intérêt pour l'enseignement et leur capacité à interagir avec des professionnels est d'ailleurs variable en particulier quand la barrière de la langue empêche certains échanges et gêne la compréhension des contextes locaux et des problématiques des entreprises.

Bien souvent, le recours accru aux vacataires, personnels non permanents et autres « *professor of practice* », sollicités pour assurer une partie des enseignements, limite aussi la possibilité de valoriser pleinement l'effort important de recherche. La scission des activités d'enseignement et de recherche freine la transformation des enseignements qui restent encore bien souvent centrés sur les savoirs opérationnels et les « bonnes pratiques », sans que ne soit discutée la validité des conclusions présentées (selon les contextes notamment), ou questionnée la notion même de bonne pratique. Conscients de ces risques, les établissements peinent toutefois à apporter les réponses appropriées sachant que le manque de temps qui oblige souvent à établir des priorités entre recherche et enseignement rend également plus difficile la coordination entre enseignants chercheurs et enseignants praticiens.

En synthèse, l'effort de recherche important conduit dans le cadre des politiques d'excellence n'a pas produit les bénéfices attendus. Les Sciences de Gestion peinent encore à s'imposer malgré le rôle majeur des entreprises dans nos sociétés. Guidée par la « course à la publication » et par la volonté de dominer dans les classements, la recherche s'est éloignée des questions fondamentales autour desquelles faire entendre la voix des Sciences de Gestion. Fragmentés et ultra spécialisés, le savoir et le(s) projet(s) scientifique(s) des « savants académiques » peinent à s'imposer face au savoir des « savants ordinaires » et à leur vision en termes de bonnes pratiques. Alors que le sixième rapport du GIEC souligne l'urgence de réinventer le rôle et les pratiques des entreprises, les sciences de gestion tardent à se saisir de ces sujets malgré quelques initiatives notoires.

II. L'enseignement supérieur et la recherche en sciences de gestion en France face aux contraintes économiques

Malgré leurs spécificités fortes (cf. supra), les structures de l'ESRG (Universités et Écoles) font face à des tendances pour partie similaires : toutes connaissent un décalage croissant entre les besoins qu'elles rencontrent et leurs ressources.

Les adaptations à la baisse des financements et aux nouvelles règles de fonctionnement du champ, ne sont pas sans risques. Après avoir présenté les principales évolutions des besoins auxquels est confronté l'ESRG en France (1), nous identifions les pistes privilégiées par les acteurs de l'ESRG pour accéder à de nouvelles ressources financières, ainsi que les risques associés à cette transformation du financement de l'ESRG (2).

2.1. Une inadéquation croissante entre missions et ressources dans les Universités qui gagne les Écoles de commerce

Nous exposerons tout d'abord l'évolution des besoins tant en termes de pédagogie et de suivi des étudiants que de recherche, face aux grandes évolutions sociétales (1.1). Puis nous tracerons un parallèle avec l'évolution des ressources pour y répondre dans les Universités (1.2) et dans les Écoles de commerce (1.3).

2.1.1. Une évolution des besoins qui concerne l'ensemble de l'enseignement supérieur et de la recherche

L'enseignement supérieur en général et celui des Sciences de Gestion en particulier ne peuvent ignorer les évolutions majeures qui traversent et façonnent la société. Pour y répondre avec pertinence, il faut adapter les infrastructures physiques et numériques, faire évoluer -voire transformer en profondeur- les cursus pédagogiques (parcours, contenus et méthodes), et développer de nouvelles thématiques de recherche. Ces besoins, particulièrement saillants dans un contexte post COVID marqué par l'urgence écologique et les menaces répétées à l'encontre des fonctionnements démocratiques, se superposent à une évolution de la structure des coûts propre à l'ESRG.

On peut rappeler ici que **les infrastructures immobilières constituent un coût important**²⁹. Pour les Universités, depuis la loi LRU (2007), l'entretien, la mise aux normes, l'exploitation et la logistique immobilière ont été intégrés dans la dotation globale de fonctionnement de chaque établissement ; celle-ci reste stable alors que ces coûts augmentent. Quant aux Écoles de commerce, elles sont de moins en moins nombreuses à bénéficier d'une mise à disposition gratuite des locaux par les CCI et certaines doivent supporter le coût de l'ouverture de campus dans plusieurs pays. Les établissements doivent également apporter des adaptations nécessaires, que ce soit pour répondre à des contraintes ponctuelles (ex. crise COVID et ventilations, capteurs de CO₂ – qui ont finalement été très peu installés) ou à de nouveaux standards attendus de la part des étudiants : l'accès à des locaux conviviaux facilitant les échanges et le travail collectif, équipés de technologies avancées, devient clef pour attirer les étudiants. Dans une logique concurrentielle, l'immobilier devient facteur d'attractivité (Epaurif, 2016).

Un autre budget important est celui à consacrer au virage numérique que ce soit pour le déploiement d'enseignements effectués pour tout ou partie à distance, ou pour suivre la scolarité des étudiants de manière plus précise. Beaucoup d'Universités ont encore peu investi dans ce virage³⁰, et si certaines structures – les Écoles de commerce en particulier – sont un peu plus en

²⁹ Pour les Universités cette charge est le second poste de dépense derrière la masse salariale (Girardey-Maillard & Pimmel, 2017).

³⁰ En raison du COVID, l'investissement de Paris I dans des licences permettant le « distanciel » se chiffre à 300 000€. Des « conseils » à l'usage ont été dispensés par des enseignants-chercheurs volontaires (équipe de référents numérique), ajoutant cela gracieusement à leur charge.

(<https://snesupparis1sorbonne.wordpress.com/2021/01/06/investissement-numerique-a-luniversite-paris-1-en-2020/>)

avance³¹, les risques de décrochage sont nombreux. Si la pédagogie assistée par le numérique³² (*Digital Learning*) n'en est qu'à ses débuts, s'y engager exige des investissements en temps conséquents pour restructurer les cours. Aussi, de nombreux établissements ne sont pas encore capables de rassembler, d'analyser et de partager les données nécessaires pour piloter le cursus des apprenants et pour les accompagner dans leurs choix en les renseignant sur l'adéquation des formations avec leurs compétences et leur projet, le niveau de sélectivité des formations, la diversité des profils accueillis, les débouchés à la sortie des formations, etc. **Un risque est alors de laisser d'autres acteurs maîtrisant bien mieux la gestion des données que les acteurs de l'ESR – ex. Amazon University et autres Edtechs³³ – s'imposer face à des individus livrés à eux-mêmes pour sélectionner leur formation.** Ces évolutions impliquent aussi de nouvelles compétences et de nouveaux métiers pour le suivi des apprenants. Outre le financement d'infrastructures et de licences, les établissements doivent se préparer à des embauches souvent coûteuses tant au niveau des directions informatiques qu'au niveau de la gestion des données, ou encore à celui de la pédagogie.

Par ailleurs, la recherche et le contenu des enseignements doivent être revus en profondeur avec notamment la création de collectifs pour permettre non pas une juxtaposition des savoirs, mais leur intégration pour penser des modèles d'entreprise et de gestion qui tiennent compte de l'urgence écologique. Les établissements doivent investir dans l'élaboration ou la sélection de matériaux pédagogiques adaptés, et consentir à un effort d'information et de formation des EC, la transdisciplinarité et l'hybridation thématique ne s'improvisant pas ; la liberté académique nécessaire au changement paradigmatique non plus (Rider, 2009). A ces besoins s'ajoutent de nouveaux coûts financiers³⁴ et humains liés aux nouveaux modes de financement de la recherche dans le champ de l'ESRG (ex. appels à projets, voir section II.2.1).

Ces besoins émergent dans un contexte où les allocations de ressources au sein des établissements dépendent de plus en plus de nouvelles formes de segmentation entre les métiers perçus comme générateurs de ressources (marketing, métiers liés aux accréditations et classements) et le cœur de métier historique vu comme un centre de coûts.

Ainsi, **les nouvelles formes de contrôle par les classements et accréditations touchant particulièrement l'ESRG génèrent-elles des coûts importants** liés aux préparations des évaluations (administration des données, préparation des dossiers, accueil des auditeurs, mise en place de processus d'amélioration continue, etc.) ainsi qu'aux cotisations annuelles³⁵.

³¹ Plusieurs Écoles de commerce ont annoncé des plans de plusieurs millions d'euros ; certaines ont développé des programmes 100% à distance. Voir par exemple : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/inseec-u-devient-omnes-education-et-lance-un-plan-de-100-me-d-investissement.html>

³² Nous choisissons délibérément cette formulation pour ne pas restreindre le numérique à la « pédagogie délivrée à distance » sachant qu'une des forces potentielles du numérique est de proposer de multiples possibilités avec des cours à distance, mais aussi des cours en présentiel et des activités pédagogiques : auto test, observations en situation de travail, etc. Le numérique peut aussi faciliter la personnalisation des cursus...

³³ <https://edtechfrance.fr>

³⁴ L'université de Bordeaux a par exemple déboursé 250 000€ en conseil pour sa candidature au PRES en 2011. Source : <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/investissements-davenir-comment-les-consultants-ont-pris-place-dans-le-champ-universitaire/luniversite-un-marche-florissant-pour-les-cabinets-de-conseil.html>

³⁵ Entre 45 et 55 000 euros pour le label EQUIS, auxquels s'ajoute le coût des personnels suivant la procédure en interne.

L'obtention de ces labels est d'autant plus onéreuse qu'elle fait entrer les établissements dans de nouvelles dynamiques de « mise aux standards », qu'il s'agisse des infrastructures immobilières et numériques, de réorganisations internes ou de fusions avec d'autres établissements, du suivi des apprenants, de formes d'internationalisation, ou encore des profils des EC.

Plus généralement, on peut retenir que **l'amélioration de la qualité et de la visibilité recherchée** à travers les taux d'encadrement et les qualifications des corps professoraux **a pesé sur la masse salariale des établissements** déjà en forte augmentation du fait des nouveaux métiers (transformation numérique, accréditations, ...). Cette masse salariale a explosé, en particulier pour les établissements (privés) qui se sont lancés dans la course aux étoiles à travers le recrutement de professeurs publiant dans des revues bien classées ou la distribution de primes pour encourager la production d'articles. D'autres coûts ont aussi été induits par la concurrence internationale, particulièrement forte dans l'ESRG, avec notamment un recours croissant des établissements aux cabinets de conseil pour travailler sur leur stratégie, leur communication, leur image de marque, etc.

Ce sont de nouvelles règles du jeu qui ont finalement été intégrées, les établissements n'hésitant plus à dépenser leurs (rares) ressources dans l'espoir incertain d'en attirer de nouvelles au risque de se trouver embarquer dans une course sans fin faisant primer les priorités et activités financières et gestionnaires sur les considérations académiques.

2.1.2. A l'Université, une pénurie de ressources qui s'intensifie

Ces grandes tendances ne doivent pas occulter les spécificités rencontrées par les Universités. Au-delà de leurs différences, toutes font face à une équation difficile à résoudre : **la dotation attribuée par l'État est stable alors que, dans le même temps, leurs charges augmentent.** Cette stagnation quand le nombre d'étudiants augmente et que de nouveaux besoins émergent **pour garantir la qualité de l'enseignement et de la recherche est particulièrement problématique en gestion où le nombre d'étudiants par EC est singulièrement élevé.**

Selon les données communiquées par le MESR, 2 299 200 étudiants étaient inscrits à l'Université et dans les Grandes Écoles pour l'année 2010-2011, contre 2 725 300 pour l'année 2019-2020 ; soit une hausse de 18,5% sur 9 ans. Les établissements se retrouvent de plus en plus démunis pour répondre à cet afflux, avec des subventions étatiques qui progressent peu : en 2019, la France a consacré 32,6 milliards d'euros à l'enseignement supérieur, soit une hausse de 11,7% en euros constants depuis 2009³⁶. **Le coût moyen par étudiant (toutes disciplines confondues) baisse donc.** Il atteint 11 530€ en 2019, soit une baisse de 1,4% par rapport à l'année précédente, et de 7,9% sur la décennie (2009-2019). La baisse des subventions se traduit par une diminution progressive des ressources humaines, tant pédagogiques qu'administratives. Selon les chiffres présentés dans divers rapports du MESR, l'effectif enseignants est passé de 92 265 en 2009 à 90 729 en 2019. Il faut distinguer les enseignants-chercheurs (de 55 985 à 55

³⁶ <https://www.education.gouv.fr/en-2019-le-cout-moyen-par-etudiant-est-de-11-530-euros-322990>

538), les enseignants du second degré (de 12 983 à 13 086), et les personnels non permanents (de 23 297 à 22 105)³⁷.

Pour ce qui est des Sciences de Gestion, depuis 2014³⁸, le nombre d'enseignants (permanents et non-permanents) a très peu évolué³⁹ : l'effectif non permanent a diminué, l'effectif de maîtres de conférence a stagné, et l'effectif professeurs a augmenté de 12% (Burlaud & Bournois, 2021). Tous statuts confondus, on note une progression de +1,44% des enseignants de l'ESRG dans les Universités depuis 2014 (comprenant les IAE) – chiffre très peu en lien avec la croissance du nombre d'étudiants. Par exemple, les statistiques retraçant l'évolution des effectifs étudiants en gestion au sein des IAE soulignent que leur nombre a augmenté de +49,9% entre 2007 et 2019⁴⁰. Plus largement, pour l'année 2019-2020, 534 775 étudiants suivent des cursus en gestion, soit 19,62% de l'effectif étudiant global (Dubois, 2022) alors que l'effectif enseignant en Sciences de Gestion à l'Université correspond à 3,85% de l'effectif global de l'ESR. Cela conduit à des taux d'encadrement en décalage avec le taux d'encadrement global de l'ESR (*ibid.*) :

- **Taux d'encadrement global de l'ESR : 32,92 étudiants / EC ;**
- **Taux d'encadrement en Sciences de Gestion dans les établissements publics proposant des parcours pluri économie-gestion : 105,7 étudiants / EC ;**
- **Taux d'encadrement en Sciences de Gestion dans les établissements publics ne proposant pas de parcours pluri éco-gestion : 83,5 étudiants / EC.**

Concernant les IAE, on peut noter des situations très hétérogènes⁴¹ avec selon les IAE des hausses ou des baisses du taux d'encadrement. Cela questionne la régulation des recrutements en leur sein : il est en effet étonnant de constater que certains IAE qui ont perdu plus de 50% de leurs effectifs étudiants ont quasiment doublé leurs effectifs d'EC, tandis que d'autres ont connu une hausse d'effectif étudiants sans recrutements proportionnels d'EC⁴².

Notons que ces taux d'encadrement pénalisants pour les activités de recherche peuvent nuire à la visibilité des Sciences de Gestion, alors que d'autres disciplines connaissent une réduction du nombre d'étudiants qui entraîne pour les EC l'impossibilité d'effectuer une charge complète d'enseignement, ce qui constitue indirectement un soutien à la recherche et donc une situation plus favorable qu'en Sciences de Gestion en termes de progression de carrière.

2.1.3. Une réduction des financements publics alloués aux Écoles de commerce

Côté Écoles de commerce, la situation n'est pas totalement comparable puisque la forte augmentation du nombre d'étudiants inscrits (+ 77 908 étudiants entre l'année 2010-2011 et

³⁷ Ces chiffres sont disponibles sur le site du MESR : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/personnels-enseignants-du-superieur-bilans-et-statistiques-46587>

³⁸ En raison de données peu disponibles, nous ne pouvons comparer l'évolution de l'effectif enseignant et de l'effectif étudiant d'un côté à l'Université (données 2009-2019) et de l'autre spécifiquement en Sciences de gestion (données 2014-2020) sur la même période.

³⁹ Annexe 1 – Évolution du nombre d'enseignants en sciences de gestion à l'Université (2014-2019).

⁴⁰ Annexe 2 – Évolution de nombre d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, et du taux d'encadrement dans les IAE de 2007 à 2020 (Chiffres transmis par le réseau IAE FRANCE).

⁴¹ Annexe 2.

⁴² Au-delà de ce constat, nous n'avons pas d'explication à apporter sur les logiques derrière ces chiffres. C'est une question à investiguer.

2019-2020) (Dubois, 2022) va de pair avec une augmentation des frais de scolarité. **De nombreuses Écoles doivent néanmoins faire face à la perte de subventions dont celles accordées par les CCI qui avaient contribué à leur création.** En effet, depuis une dizaine d'années, l'État réduit les ressources et les missions des CCI. Là encore, des différences locales existent, mais les conséquences budgétaires ont pu être fortes avec dans certains cas des pertes de plus de 10% du budget des Écoles. L'évolution des règles régissant la taxe d'apprentissage a aussi touché certaines Écoles de commerce. Enfin, celles-ci doivent s'adapter à un contexte tendu dans lequel les entreprises, pour maîtriser leurs budgets, revoient leurs relations avec elles : il n'est pas rare dorénavant qu'elles financent directement les activités des associations étudiantes plutôt que les Écoles. Ces pratiques moins coûteuses présentent également l'avantage pour les entreprises de renforcer leurs liens avec les publics qui les intéressent en priorité : les étudiants. **Cette tension sur les ressources est d'autant plus forte que, dans les Écoles de commerce, les taux d'encadrement sont à peu près stables (IGESR, 2021) alors que les temps alloués à la recherche et à la publication, à la production de rapports (« reporting »), ou à la prise en main des nouvelles technologies éducatives ont fortement augmenté et que l'augmentation des frais de scolarités s'accompagne d'une exigence accrue de la part des étudiants en termes de qualité de « service ».** Les exigences des étudiants sont d'autant plus fortes qu'ils ignorent la réalité des coûts et qu'ils ne savent pas que l'augmentation des droits de scolarité vient souvent compenser une baisse des subventions sans représenter d'augmentation des ressources. Si les taux d'encadrement sont surveillés par les organismes d'accréditation, ce qui limite leur détérioration, une partie des fonctions support a été supprimée dans les Écoles comme dans les Universités pour tendre vers l'équilibre budgétaire. L'ensemble de ces éléments induit une pression très forte sur l'efficacité ; la recherche de gains de productivité pèse sur les équipes et comporte des risques en termes de qualité.

Enfin, si chaque type d'institution fait face à des problèmes spécifiques, l'ensemble de l'ESRG doit faire face à de nouveaux besoins (tant en termes de pédagogie, de suivi des parcours des étudiants, que de recherche) La réduction des ressources publiques par rapport au nombre d'étudiant ne permet pas, en l'état, d'y répondre.

2.2. Des pistes pour trouver des ressources financières, mais trop limitées pour faire face à la baisse des ressources publiques dans un contexte de besoins supplémentaires

Nous présentons d'abord les pistes privilégiées par les établissements publics et privés pour accéder à de nouvelles sources de financement, assorties de leurs intérêts et limites (2.1). Dans un second temps, nous exposons les conséquences souvent délétères des nouvelles règles de financement de l'ESRG (2.2).

2.2.1. Les pistes privilégiées face à la réduction des financements publics

Les pistes privilégiées pour accéder à de nouvelles sources de financement sont multiples et plus ou moins activées selon chaque institution et ses particularités : histoire, réseaux, réglementation... Nous listons ici les principales.

L'augmentation des droits de scolarité

Dans le cas des Écoles de commerce, les frais de scolarité représentent une part importante du budget : il n'est pas rare que celles-ci soient aujourd'hui financées à près de 90% par les étudiants et leurs familles⁴³. L'employabilité des étudiants d'Écoles de commerce en France étant bonne, tout comme le « retour sur investissement » perçu par ces derniers, **on peut imaginer que les frais de scolarité, qui ont déjà augmenté de façon très significative ces dernières années⁴⁴, continuent à croître pour faire face à la baisse des ressources et à l'augmentation des coûts⁴⁵**. Les Écoles de commerce doivent toutefois veiller à ce que ces frais ne soient pas un frein pour l'accès aux formations⁴⁶ alors que les inégalités d'accès aux écoles les plus prestigieuses sont démontrées depuis bien longtemps (Bourdieu & Passeron, 1970). La CEFDG impose d'ailleurs la mise en place d'une politique d'inclusion sociale (ex. bourses, développement de l'apprentissage, etc.) pour obtenir le droit de délivrer un grade ou diplôme. À la suite de plusieurs alertes et rappels à l'ordre (de la Cour des Comptes⁴⁷ et du gouvernement, entre autres), des Écoles de commerce ont pris des initiatives allant jusqu'à accorder des bourses dès les classes préparatoires (HEC), ou à assurer la gratuité pour les boursiers aux plus faibles revenus (ex. HEC, ESCP, TBS, emlyon). **Outre leurs conséquences sur la diversité sociale à l'entrée, les frais de scolarité sont aussi à penser par rapport à leurs conséquences sur l'orientation des parcours à l'issue de la formation**. Ils focalisent en effet l'attention sur les salaires à la sortie que devront gagner les étudiants pour rembourser, voire rentabiliser leurs études. Ce faisant, **ils participent d'une certaine orientation de l'activité économique en privant certains secteurs, moins rémunérateurs, de l'apport de ces diplômés**. En outre, ils renforcent le sentiment des étudiants d'être clients, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage.

De leur côté, les Universités ont récemment été autorisées à augmenter les droits d'inscription pour les étrangers hors UE à 2 770€ en licence et 3 770 € en master – bien que la majorité des Universités aient choisi de ne pas suivre cette voie pour éviter que certains étudiants ne puissent plus accéder aux études supérieures fautes de moyens.

Le développement de nouveaux programmes

De nombreuses Écoles de commerce ont développé récemment de nouveaux programmes accessibles directement après le baccalauréat : les BBA (*Bachelor in Business Administration*)⁴⁸, qui attirent de plus en plus d'étudiants (Dubois, 2022). Ces programmes ont

⁴³ Selon la CGE, le budget type d'une École est « composé de 70% de frais de scolarité, 10 à 20% de formation continue et 10 à 20% de financements *via* la taxe d'apprentissage, les fonds privés, les alumni... ». https://www.cge.asso.fr/themencode-pdf-viewer/?file=https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2020/11/2020-11-13-Lettre-ouverte_frais-de-scolarit%C3%A9-EM.pdf

⁴⁴ En moyenne, en onze ans (2009-2020), les frais de scolarité d'un étudiant en École de commerce ont augmenté de 76,82 % (source : <https://theconversation.com/debat-explosion-des-frais-de-scolarite-dans-les-ecoles-de-commerce-attention-aux-faux-proces-146132>)

⁴⁵ Ces augmentations sont d'ailleurs souvent justifiées par le fait que les frais de scolarité sont moins élevés que dans d'autres pays.

⁴⁶ Une commission a d'ailleurs été mise en place par le gouvernement pour travailler sur l'égalité des chances. Rapport « Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur », Martin Hirsch, 2020.

⁴⁷ Source : https://www.lemonde.fr/societe/article/2012/12/28/la-cour-des-comptes-epingle-les-ecoles-de-commerce_1811097_3224.html

⁴⁸ Ils donnent une équivalence à un niveau licence lorsqu'ils sont accrédités par l'État.

été lancés pour des raisons économiques notamment avec l'hypothèse qu'ils seraient profitables grâce à la valeur des marques fondées sur les programmes historiques de l'établissement. Les droits d'inscription à un *BBA* sont en moyenne de 8 000 € par an, et vont jusqu'à 17 000 € par an⁴⁹. Ces frais de scolarité élevés permettent de comprendre l'actualité de la problématique liée à la diversité sociale dans les Écoles de Commerce et celle des exigences de ces diplômés en matière de salaire.

Une autre orientation suivie par de nombreuses Écoles de commerce et quelques Universités consiste à développer des programmes spécialisés complétant leur offre. Il s'agit des Mastères Spécialisés (Ms)⁵⁰, des « MSc in »⁵¹, mais aussi des DBA (*Doctorate of Business Administration*)⁵². Ces stratégies n'ont pas le même intérêt en termes d'apport de ressources pour les Écoles que pour les Universités (en raison de prix différents). Certaines Universités développent également des DU⁵³ pour valoriser des compétences de leur corps professoral tout en répondant aux besoins du marché du travail. Enfin, des Écoles et Universités développent aussi des formations hors de France pour accéder à de nouveaux marchés⁵⁴.

Si les établissements disposent d'atouts (notamment en termes de réputation) à ne pas sous-estimer pour imposer ces programmes en France ou à l'étranger, seuls ou en coopération avec d'autres, la qualité et la rentabilité de ces nouveaux programmes⁵⁵ restent à surveiller. **Ces stratégies de développements entraînent en effet les établissements dans une compétition accrue qui génère de nouveaux coûts et réallocations de ressources qui ne profitent pas toujours à la pédagogie et la recherche (cf. supra).**

Le développement de la Formation Continue (FC)

Pour les institutions d'ESRG, la FC est un moyen d'accéder à des revenus complémentaires avec une tarification libre tant pour les universités que pour les écoles⁵⁶. Ce domaine d'activité est d'ailleurs sans doute appelé à se développer, stimulé par la rapidité et la radicalité des transformations que connaissent les entreprises.

Bien que prometteuse, cette nouvelle source de revenus doit être envisagée en gardant en tête que les financeurs de la FC sont vigilants sur leurs dépenses. Les individus ont des moyens limités. Le montant du « compte personnel de formation » qui s'accroît de 500 euros par an

⁴⁹ C'est notamment le cas à ESCP Business School (en incluant les frais administratifs ou frais de dossier).

⁵⁰ Le label Qualité Mastère Spécialisé, créé en 1983 par la Conférence des Grandes Écoles, est octroyé à une formation de 12 mois délivrant un diplôme d'établissement de niveau post-master (Bac+6) (Dubois, 2022).

⁵¹ Créé en 2002, le label MSc. Master of science est octroyé à une formation délivrant un diplôme de niveau Bac+5. Il s'adresse à des étudiants désireux de mener une carrière à l'international et permet à des étudiants étrangers ou français d'acquérir un enseignement spécialisé professionnel en management tourné vers l'international (Dubois, 2022).

⁵² Les DBA, aussi appelés « Executive Ph.D » s'adressent à des publics en activité souhaitant acquérir, grâce à un travail de recherche, une certaine réflexivité quant à leurs pratiques. L'orientation y est moins académique que celle d'un doctorat. Le DBA, comme le Ph.D, n'est pas un diplôme reconnu par le MESR.

⁵³ A l'Université, il existe des Diplômes d'Université (DU) créés par chaque établissement à différents niveaux d'études : des MBA (Master of Business Administration), DU de Gestion, DU de spécialité (en Marketing, Finance, GRH, ...), etc. (Dubois, 2022).

⁵⁴ Paris-Dauphine-PSL possède par exemple un campus de Londres et un hub à Tunis.

⁵⁵ <https://www.nouvelobs.com/le-guide-parcoursup/20210211.OBS40070/il-n-y-a-pas-de-reelle-selection-des-etudiants-que-valent-vraiment-les-bachelors-d-ecoles-de-commerce.html>

⁵⁶ Les tarifs de la formation continue sont votés au sein des Universités.

pouvant se cumuler jusque 5 000 euros⁵⁷. Surtout, le développement quantitatif des besoins en FC se traduit par une recomposition du marché, avec d'une part des financeurs (dont les entreprises et l'État) de plus en plus vigilants sur leurs dépenses et, d'autre part, l'arrivée de nouveaux acteurs dont certains rompus à la vente. Avec des services marketing spécialisés et une masse salariale allégée par le recours à de nombreux indépendants et par l'absence de coûts pour financer la recherche, ces structures - dont les nouveaux entrants issus de l'industrie numérique - concurrencent l'ESRG qui doit alors convaincre de sa valeur ajoutée et notamment de l'importance de la recherche pour favoriser la réflexivité et une bonne articulation entre théorie et pratique⁵⁸.

Dit autrement, la FC peut permettre à l'ESRG d'accéder à de nouvelles ressources mais à condition de trouver les modèles adéquats⁵⁹ et de disposer des ressources et compétences initialement requises (promotion des programmes, pédagogie, capacités d'accueil). **Les espoirs portés par la formation continue ne doivent pas ignorer la difficulté de mise en œuvre de pratiques rentables dès lors que l'on veut continuer à adosser la formation à la recherche. Dans un monde en profonde transformation, on peut aussi s'interroger sur la pertinence de faire de la formation continue une activité génératrice de revenus pour les établissements plutôt que d'en faire une forme de « commodité », accessible à toutes et tous, pour accélérer la diffusion de nouvelles compétences et visions de l'entreprise et de ses priorités⁶⁰.**

Les réponses aux Appels À Projets (AAP) pour la recherche

La baisse des financements structurels⁶¹ (i.e. non concurrentiels et récurrents) attribués aux Universités pour conduire leurs recherches s'est accompagnée de nouvelles procédures de financements par réponse à AAP (financements concurrentiels). Ce mode de fonctionnement quasi-marchand issu du *New Public Management* – et dont les effets pervers ont été maintes fois soulignés par les chercheurs en sciences sociales (Hood, 1991, 1995 ; Du Gay, 2000 ; Bezes, 2007 ; Locke & Spender, 2011 ; Naro, 2015 ; Giauque & Emery, 2016 ; Chanlat, 2022 ...) – s'applique à la recherche avec des enveloppes proposées par différents financeurs pour traiter de problématiques prioritaires, *via* des coopérations inter établissements de préférence. L'objectif du gouvernement, mais aussi d'autres financeurs tels que l'Europe, est double : encourager les projets ambitieux supposés produire plus d'« impact » et contribuer à des échanges pour favoriser le partage de pratiques et de compétences. Si les sommes mises en jeu sont élevées, les coûts afférents à ce type de fonctionnement le sont aussi, qu'il s'agisse du temps consacré à préparer des soumissions ou au suivi administratif et à la production de rapports. Le coût de ce mode de financement est d'ailleurs d'autant plus élevé que la

⁵⁷ Dans certains cas, les montants peuvent être portés à 800 euros par an avec un plafond de 8000 euros.

⁵⁸ Ce qui n'est pas simple compte tenu des éléments présentés en section I.2.

⁵⁹ Si la FC est décrite comme très rémunératrice, ce n'est pas toujours le cas. Tous les programmes des Écoles de commerce ne sont pas rentables et dans de nombreux cas la marge dégagée est liée au fait qu'elle n'incorpore pas tous les coûts. Ces modes de calcul, cohérents quand l'activité réalisée n'est pas très abondante, sont difficilement tenables quand l'activité prend de l'ampleur et que des arbitrages entre ces activités et les activités de formation initiale sont à effectuer pour l'allocation des locaux par exemple.

⁶⁰ L'idée de commodité vise à penser la formation continue comme « une consommation courante » au même titre que d'autres consommations essentielles.

⁶¹ Baisse de 0,001 point de PIB entre 2007 et 2019, soit -10% du financement public de la recherche publique (cela représente -2,3 milliard €) (Guillou *et al.*, 2022) ; et cela avec un effectif de chercheurs publics stable (*ibid.*).

concurrence est forte et que le taux de réponse positive est faible. Le taux de succès aux AAP ANR, toutes disciplines confondues, n'excède d'ailleurs plus les 20%⁶², alors que le DGA de l'ANR expliquait en 2011 : « *Un taux de succès compris entre 25 et 30% traduit un schéma très vertueux où le soutien aux projets d'excellence peut être complété par l'encouragement de projets plus risqués, ou bien proposés par des équipes talentueuses mais encore jeunes. A 20% de taux de succès, le système devient trop concurrentiel et n'a plus de marge de manœuvre* ». La Cour des Comptes avait d'ailleurs pointé le caractère destructeur de l'allocation des financements pour la recherche *via* des AAP dans son rapport de 2011⁶³. Si la rhétorique gouvernementale les présente comme devant permettre un financement plus « juste » en se basant sur la seule pertinence des dossiers présentés, cette logique brise en réalité l'idéal égalitaire Napoléonien sur lequel s'est fondée l'Université moderne⁶⁴. Les ressources financières ne sont plus distribuées selon cet idéal ; les financements sont ciblés, ce qui entraîne de fortes discriminations, les différentes institutions n'ayant pas toutes les mêmes moyens pour répondre : certains répondants peuvent se faire assister par des structures spécialisées, d'autres non. Certains exercent dans des établissements qui les aident à développer leurs réseaux, d'autres non. Enfin, tous n'ont pas la même disponibilité pour satisfaire des exigences bureaucratiques excessives au regard des enjeux scientifiques. **Une autre limite de ces financements non pérennes est qu'ils empêchent la création d'équipes stables alors que c'est une condition essentielle en Sciences de Gestion pour faciliter la connaissance des contextes d'entreprise et l'accès à des données parfois sensibles.**

Ce mode d'attribution des financements présente également des risques en termes de liberté académique qui ne sont pas spécifiques aux Sciences de Gestion : la concentration du choix de sujets au niveau de quelques « experts » réduit drastiquement le pluralisme (Beaud, 2021) ; les thématiques des AAP sont bien souvent empruntées « plus à l'air du temps qu'à des considérations vraiment scientifiques » (*ibid.*, p. 205).

Les partenariats privés et fondations

Les établissements peuvent également se tourner vers les financements privés. Certains (Écoles de commerce et d'ingénieurs notamment) ont une pratique forte en la matière que ce soit pour financer des recherches⁶⁵ ou pour créer des formations. Ces financements servent aussi à l'octroi de bourses étudiantes. Utiles pour remédier pour partie à l'augmentation des frais de scolarité, les bourses ne contribuent pas toutefois au financement des activités que les établissements peuvent vouloir développer (ex. recherche).

⁶² Taux de sélection AAPG ANR 2020 : 17% ; Taux de sélection AAPG ANR 2019 : 16% ; 2018 : 15,8% ; 2017 : 12,6% ; 2016 : 12,6% ; 2015 : 9,7% ; 2014 : 10,2%. Source : <https://anr.fr>. Attention toutefois, car l'amélioration du taux de succès est artificiellement liée à la hausse du taux de succès des petits projets (type jeunes docteurs) et non à ceux des gros projets.

⁶³ Rapport annuel de la Cour des Comptes sur l'ESR (février 2011). Source : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/10_agence_nationale_de_la_recherche.pdf

⁶⁴ Législation garantissant la répartition équitable des ressources nationales sur l'ensemble du territoire.

⁶⁵ Voir par exemple la longue tradition de recherche partenariale de l'École des Mines.

Ces modes de financement, parfois dénoncés quand ils sont perçus comme une manœuvre des entreprises pour remédier à leur mauvaise image⁶⁶, peuvent néanmoins donner lieu à des coopérations fructueuses⁶⁷. Les règles de la coopération doivent toutefois être clairement précisées pour éviter que ce type de financement empiète sur la liberté académique⁶⁸. Les conditions de l'utilisation des données pour la recherche et la publication notamment doivent être anticipées et négociées pour permettre la diffusion des résultats, malgré la réticence de certaines organisations lorsque ces derniers vont à l'encontre de leur intérêt ; le risque de procédure bâillon est réel. Quand toutes ces conditions sont respectées, ces coopérations peuvent favoriser l'accès à des données difficiles à obtenir. Elles peuvent aussi participer à une meilleure reconnaissance de la recherche par les acteurs de l'entreprise et produire des effets concrets sur leurs pratiques. Reste que la dimension temporaire de ces financements interroge (comme pour les financements par AAP) la possibilité de constituer des équipes suffisamment pérennes pour engager des travaux qui demandent du temps et bien souvent des regards multiples.

Sa fondation a permis à HEC de se positionner à l'international en finançant le recrutement de nouveaux profils (Reitter et al., 2021)⁶⁹. Si d'autres établissements cherchent à développer leur fondation pour accompagner leur transformation ou développement⁷⁰, et pour alimenter les bourses ou autres financements à destination des étudiants, de nombreuses fondations n'ont pas atteint les objectifs initialement fixés. De fait, ce dispositif calqué sur le modèle Nord-Américain (où les alumni contribuent fortement) peine à s'imposer en France. **La question du potentiel réel de ce type de financement privé, pour l'ESRG dans son ensemble, reste ouverte avec une double interrogation relative aux montants de financement envisageables et aux activités finançables par ce moyen** (ex. quid des recherches critiques ?).

La création du statut d'EESC et les ouvertures de capital

On l'a vu, les Écoles de commerce en France ont des statuts différents : association loi 1901 (57%), consulaires (17%), privées (7%), publiques (3%), Établissements d'Enseignement Supérieurs Consulaires (EESC) (17%) (Dubois, 2022). Grâce au nouveau statut d'EESC créé pour faire face à l'incapacité croissante des CCI à financer les Écoles de Commerce consulaires, les établissements peuvent accéder à de nouveaux financements privés en ouvrant leur capital. Ce statut permet aussi de ne pas payer d'impôts ni de TVA à condition de respecter certaines règles : la CCI doit être actionnaire majoritaire ; aucun investisseur ne peut détenir plus de 33% du capital ; tous les bénéfices doivent être réinvestis dans l'École ; il est interdit de verser des

⁶⁶ Voir par exemple la mobilisation des étudiants de Polytechnique à l'encontre de Total : https://www.lemonde.fr/campus/article/2021/07/06/hypocrisie-total-a-polytechnique-la-revolte-des-eleves-contre-la-major-petroliere-ne-faiblit-pas_6087141_4401467.html

⁶⁷ Des formations ont ainsi été développées par emlyon en s'appuyant sur des recherches financées par des entreprises, qui ont aussi financé la création de « pilote » de formation.

⁶⁸ Ce qui n'est pas toujours le cas, notamment lors de thèse CIFRE, ni lors de la mise en œuvre de « procédures bâillon » visant à poursuivre des chercheurs, même à tort, pour les dissuader de s'exprimer (Beaud, 2021).

⁶⁹ La fondation Dauphine quant à elle permet l'accueil d'étudiants boursiers, mais participe au financement de leurs périodes à l'étranger (financement des déplacements et frais de vie). Elle a aussi contribué au financement des bâtiments. Source : *L'essentiel du sup*. N° 389. 10/12/2021.

⁷⁰ En 2015, seuls 14 établissements collectaient des fonds via leur fondation : 60,5% des fonds collectés venaient d'entreprises, 37,5% de particuliers, 2% de fondations hors entreprises. Source : <https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2017/09/2017-09-28-Enquête-CGE-Fundraising-dans-les-GE.pdf>

dividendes. Reste que pour le moment, rares sont les établissements qui ont attiré des investisseurs externes grâce à ce statut.

Si le financement d'une partie de l'ESRG reste très majoritairement public ou le fait du « privé non lucratif », d'autres structures relèvent aujourd'hui du privé lucratif. En 2018, *Emlyon Business School* – une des Grandes Ecoles de commerce française- est passée du statut d'organisation privée non lucrative (association loi 1901) à celui de SA. La motivation de ce changement et l'entrée de fonds d'investissement décidée avec la CCI, était de donner accès à des sources de financement conséquentes (100 millions d'euros) difficiles à collecter rapidement et que la CCI n'était pas en mesure d'apporter. Les conséquences de ces évolutions seront à scruter sur le long terme⁷¹, ainsi que l'efficacité des dispositifs mis en place pour éviter certaines dérives⁷², sachant que des formes de privatisation peuvent toucher toutes les institutions, même celles avec une forte implication dans la recherche.

La liste (non exhaustive) présentée ci-dessus identifie plusieurs voies de financement pour l'ESRG, qui complètent les dotations traditionnelles, avec chacune leurs avantages et limites. La section suivante vise toutefois à montrer que leur mobilisation conduit à une transformation en profondeur des conditions d'exercice du métier d'EC⁷³, et des conditions d'accès des étudiants à l'ESRG. Ces deux sujets posent la question de la capacité des établissements à répondre aux nombreux défis à relever⁷⁴ pour faire entendre la voix de l'ESRG français dans un secteur de plus en plus convoité et qui n'est pas à l'abri de l'intrusion de logiques purement marchandes.

2.2.2. Les points de vigilance liés à la transformation et à la diversification des sources de financement de l'ESRG

La réorganisation des financements contraint les établissements à des adaptations plus ou moins réussies et parfois lourdes de conséquences. Les effets de ces orientations stratégiques, qui trouvent souvent leur source dans des décisions gouvernementales, méritent d'être soulignés pour alimenter la réflexion sur l'avenir possible et souhaitable de l'ESRG : les dynamiques de segmentation au cœur des dispositifs d'allocation des ressources mettent en effet les EC sous pression et questionnent la capacité de l'ESRG français à produire des travaux influents tout en assurant à tous un enseignement de qualité.

⁷¹ Dans un premier temps ce changement inattendu s'est traduit par de la « tourmente » et de l'incertitudes. Voir : https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/08/16/1-em-lyon-une-ecole-de-commerce-dans-la-tourmente_6049045_4401467.html

⁷² Emlyon – comme d'autres écoles- s'est doté d'une mission (au sens de la Loi Pacte) avec des objectifs statutaires dont le respect est suivi par un comité de mission et un Organisme Tiers Indépendant (OTI).

⁷³ Puisque l'un des enjeux des financements publics est de garantir la neutralité des institutions et la liberté académique même si le financement public de la recherche ne garantit pas à lui seul la liberté académique (cf. 2.1. sur les AAP).

⁷⁴ Pour rappel, en 2010, l'agenda de Lisbonne pour une Europe de l'enseignement supérieur et de la recherche se centrait sur trois objectifs : la valorisation de l'innovation avec des politiques encourageant la recherche et les projets communs ; l'augmentation du taux d'emploi ; une croissance plus verte. En outre, cinq objectifs quantitatifs étaient proposés, dont l'affectation de 3 % du PIB à la recherche et au développement, au lieu des 2 % qui laissaient l'Union loin derrière les États-Unis et le Japon. Alors que plusieurs pays, dont l'Allemagne, ont rempli l'objectif des 3 % du PIB, la France en 2020 en est encore loin (2,2 % en 2020 selon l'INSEE cf. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4986809?sommaire=4987235&q=L%27effort+de+recherche+DIRD>)

Des mécanismes discutables mais non discutés d'allocation des ressources

Le principe de concurrence introduit par un État organisant la pénurie de ressources est aujourd'hui bien documenté (ex. Stiegler, 2019). Une recherche déjà citée conduite par le CNRS pour comprendre l'évolution des institutions d'enseignement supérieur dans le monde a identifié et analysé les effets du passage d'une forme de « qualité » et d'un registre de légitimation basés sur la réputation, à une forme de qualité et de registre de légitimation basés sur l'excellence (Paradeise & Thoenig, 2013). Le corollaire visant à allouer les ressources dans une logique de performance a conduit à les concentrer sur les meilleurs établissements (du point de vue de l'État ou des financeurs) ou professeurs (du point de vue des établissements), en recourant à des critères supposés objectifs pour fonder les décisions sans s'embarrasser de discussions autour de leur pertinence. **L'« efficacité » du système repose alors davantage sur la facilité d'utilisation des critères de performance retenus par les parties prenantes (financeurs publics et privés, parents, étudiants, établissements) que sur leur pertinence intrinsèque.** Bien que tout le monde puisse comprendre que le niveau d'employabilité comme le salaire à l'issue d'une formation dépendent seulement pour partie de l'efficacité du système de formation⁷⁵, l'un des critères pris en compte pour décider de l'allocation des moyens alloués aux Universités dans le système SYMPA (introduisant la notion de performance dans le financement des activités universitaires) est l'insertion professionnelle à la sortie (Burlaud & Bournois, 2021). De la même manière, de nombreux classements de programmes (notamment ceux des *Executive MBA*) continuent à reposer sur une comparaison des salaires ou des augmentations de salaires après la formation. Les biais des métriques utilisées sont les mêmes quand il s'agit d'apprécier la qualité de la recherche à partir de son « impact » (*i.e.* nombre de citations), alors même qu'il est évident que selon les langues de publication ou les disciplines les audiences sont plus ou moins larges. Reste qu'une fois encore, le recours à ces indicateurs permet une mesure facile pour rationaliser les processus de gestion du champ de l'ESRG⁷⁶.

Les écueils liés à ces pratiques d'évaluation qui orientent les ressources à partir d'une approche réductrice de la qualité et de la performance conduisent à ignorer de nombreuses formes de contributions pourtant essentielles telles que par exemple le travail réalisé par certains établissements pour diffuser la connaissance sur le territoire (Paradeise, 2019), pour mener des recherches de terrain consommatrices de temps et dont les résultats sont peu compatibles avec le format de l'article, ou encore l'implication et les initiatives d'EC en matière de pédagogie ou de développement des programmes. Ce qui n'est pas mesuré n'existe pas et tend à être déconsidéré par les EC eux-mêmes qui sont conduits, souvent malgré eux, à redéfinir leurs comportements par rapport à de nouvelles normes agissant comme un exemple contemporain de la gouvernementalité néolibérale au sens foucauldien du terme (Rider, 2009 ; Sauder & Espeland, 2009).

Dans ces conditions, le mouvement général « d'académisation » de la discipline (Paradeise *et al.*, 2014) ne réussit pas forcément à « éclairer les pratiques de gestion par la recherche » : **les**

⁷⁵ Il dépend aussi par exemple du dynamisme des bassins d'emplois.

⁷⁶ Ces critères d'évaluation mesurant la performance et la qualité d'un côté des formations, de l'autre de la recherche, posent la question de savoir si tous les établissements, en dépit du manque de ressources auxquels ils font face, peuvent « performer » sur les deux tableaux, et si oui, à quel prix et avec quels effets sur le métier d'enseignant-chercheur ?

enseignants recrutés dans les Écoles de commerce pour leur capacité à publier dans des revues internationales n'ont pas forcément la capacité à interagir avec des acteurs locaux ou avec les apprenants, tandis que les EC des Universités se débattent avec une injonction à publier sans toujours avoir ni le temps ni les moyens de faire de la recherche.

L'absence de consensus fort sur les Sciences de Gestion, tant entre académiques qu'entre académiques et monde professionnel, explique que le poids de critères externes soit particulièrement prégnant dans l'évaluation de l'ESRG. Tandis que les académiques peuvent se dénigrer mutuellement pour défendre leurs spécificités, les entreprises et leurs représentants s'appuient sur leur expérience pour orienter une production de savoirs qu'ils pensent maîtriser en grande partie. Au-delà de ces effets pervers, nous souhaitons particulièrement souligner dans la suite de ce texte que les critères d'évaluation de la qualité du travail des EC et les processus d'allocation des ressources contribuent à dégrader leurs conditions de travail ; le risque est d'appauvrir la contribution pourtant fondamentale de la recherche et des formations en Sciences de Gestion à la transformation des entreprises et du monde du travail dans un contexte de crise sociale et écologique.

Une transformation des conditions de travail souvent délétère

Plus généralement, l'accent mis sur la recherche publiée dans des revues étoilées et son influence sur la gestion des carrières a conduit à valoriser cette activité au détriment d'autres alors que les missions d'un EC sont multiples : elles sont détaillées dans le décret 84-431 du 06/06/1984, modifié par le décret 2022-227 du 23/02/2022. Prendre en compte cette pluralité des missions est important pour éviter que les décisions de gestion des établissements et de leurs personnels ne relèvent de l'application d'indicateurs et de croyances déconnectés de la réalité des métiers⁷⁷. **Si la publication est une activité importante, la recherche peut prendre d'autres formes pour servir une priorité importante : combattre les visions normatives des Sciences de Gestion ignorantes des débats en cours et des spécificités contextuelles.**

De nombreux EC sont dans une situation d'autant plus difficile à vivre qu'elle relève d'injonctions paradoxales. Alors que la recherche joue un rôle important dans les carrières, certaines enquêtes⁷⁸ soulignent que les EC consacrent désormais au moins un tiers de leur temps à des activités administratives et de gestion d'équipe pour les programmes pédagogiques comme de recherche. Ces activités qui s'ajoutent à celles d'enseignement laissent donc peu de place à la recherche. Le recours à de nombreux CDD oblige les EC à accompagner ces populations plus précaires. Les EC doivent aussi prendre en charge de lourdes procédures administratives, d'organisation et de contrôle. Les tensions sont d'autant plus fortes que l'introduction du numérique (cours en ligne, utilisation de plateformes pédagogiques) demande du temps qui n'est ni reconnu, ni optimisé, alors que les EC n'ont souvent que peu d'accompagnement pour mener à bien ces nouvelles activités.

⁷⁷ On peut penser par exemple à la croyance que la technologie et le numérique vont conduire à des gains de productivité alors que pour l'heure ils contribuent à la surcharge de travail des EC du fait de nombreux dysfonctionnements (Dudezert *et al.*, 2021) ou encore à la croyance que la taille des établissements va permettre à elle seule d'atteindre l'excellence (Thoenig & Paradeise, 2018).

⁷⁸ Voir par exemple : Drucker-Godard, C., *et al.* (2013) ; Ughetto, P. (2020).

Sans protection face à une intensification du travail (Gollac, 2005 ; Gollac & Volkoff, 2007) ignorée des définitions de fonction, les EC tendent à ne plus différencier temps de travail et de repos, et l'on voit augmenter les cas de burnout et de souffrance au travail (Vidaillet *et al.*, 2019). **L'individualisation des comportements, dans un système où les individus sont d'une part, soumis à une concurrence accrue et, d'autre part, submergés par le sentiment de manquer de temps pour accomplir leurs missions, participe, elle aussi, à cette détérioration des conditions de travail et peut contribuer à expliquer – sans nécessairement le justifier – le manque de réaction collective des EC face aux changements.** Si certains EC, dans les Écoles de commerce en particulier, ont pu bénéficier de moyens supplémentaires, les situations individuelles sont de plus en plus éclatées⁷⁹ avec des carrières qui perdent globalement de leur attractivité, en particulier dans les Universités où les conditions de travail offertes rendent difficiles un travail de qualité (Clot, 2008) et où les salaires sont relativement bas comparativement à ceux offerts par les plus grandes Écoles de commerce eux-mêmes moins attractifs que ceux offerts par le monde économique. La revalorisation des salaires dans l'Éducation Nationale a d'ailleurs permis la création d'un seuil plancher de 2 000€ net mensuel, seuil dorénavant plus élevé que celui des Maîtres de Conférences qui débutent à 1792€ net mensuel. **Quand l'intérêt et la reconnaissance du travail s'étiolent, quels sont les ressorts pour continuer à attirer et motiver de bons EC en dépit de ressources limitées ?**

Un risque d'appauvrissement de la contribution de l'ESRG français à la transformation des organisations et de leur rôle pour un monde soutenable

Le financement de la recherche est un sujet clé par rapport auquel se pose la question de l'indépendance des chercheurs. **Parce que l'entreprise est aussi une affaire de société (Segrestin, 1987 ; Sainsaulieu, 1992), la recherche en la matière intéresse toutes ses parties prenantes avec un besoin de perspective critique pour donner à voir les pratiques à faire évoluer.** Si l'enrôlement des entreprises dans la recherche⁸⁰ et leur soutien financier est important, le maintien de financements publics ne l'est pas moins, en particulier pour encourager une pluralité d'approches (théoriques, épistémologiques et méthodologiques). Cet enjeu est en partie spécifique aux Sciences de Gestion, puisque l'objet de la recherche y est le fonctionnement des organisations de travail. Ainsi, le financement privé implique que le financeur soit aussi l'objet de la recherche, ce qui pose des problèmes d'indépendance spécifiques par rapport à d'autres domaines scientifiques. Par ailleurs, et alors que beaucoup d'attentes pèsent sur les entreprises et leur rôle dans la réinvention de nos sociétés, **les conditions d'exercice du métier d'EC limitent leur prise de risque : ils n'ont plus de temps à perdre dans des recherches aux résultats incertains. Leurs efforts ont tendance à se centrer sur des activités à résultats immédiats pour engranger les performances (publications classées) leur permettant d'accéder à de nouvelles ressources et à des avancements de carrière.**

Cette exigence d'économie de temps pèse aussi sur la pédagogie. Éclatés entre de nombreuses activités, les EC peinent à actualiser leurs connaissances (sur l'évolution du monde

⁷⁹ Par exemple, certaines Écoles de commerce pénalisent financièrement la co-écriture d'articles, comme à l'EDHEC où les primes sont divisées lorsque des collègues co-écrivent ensemble.

⁸⁰ Que ne favorise guère la loi sur le secret des affaires ; de même que le développement des comités d'éthique qui rendent difficiles les recherches de terrain.

économique et du monde en général, comme sur les nouvelles méthodes pédagogiques). Ultra spécialisés sur certaines problématiques, ou dans certaines activités (gestion de programmes, pédagogie), il leur est difficile d'établir les liens nécessaires entre des connaissances de plus en plus complexes et transdisciplinaires qui se développent à un rythme effréné et des formations à adapter en conséquence, tant dans leur contenu que dans leur forme. La promesse inhérente à l'ESRG de proposer aux apprenants le meilleur des connaissances est difficile à tenir. Trop souvent les EC ont à arbitrer entre enseignement et recherche (Lepori, 2008). Alors que les réformes récentes sont censées faire rayonner la France à l'international, le risque est que le fonctionnement actuel de l'ESRG ne permette plus de proposer un enseignement de qualité dans des environnements d'apprentissage⁸¹ eux aussi de qualité. Comme cela est dit depuis longtemps, un investissement massif dans l'ESR est nécessaire pour atteindre des objectifs ambitieux de développement (Aghion & Cohen, 2004 ; OCDE 2020).

Si elle peut aider à répondre partiellement au besoin croissant de ressources financières, **la volonté de diversifier les sources de financement de l'ESRG ne peut occulter non plus la question de l'adéquation entre formes de financement et contenu du savoir diffusé. Le risque de certaines formations financées** (cf. l'apprentissage ou les formations diffusées *via* la plateforme « mon compte formation ») **est de contribuer à diffuser une vision instrumentale de la gestion, au service des employeurs ou du développement de compétences demandées par les entreprises.** L'attention portée à l'employabilité qui motive de nombreux étudiants à s'orienter vers la gestion peut être appauvrissante si elle ne s'accompagne pas du développement de leurs capacités critiques et réflexives. L'introduction dans l'enseignement supérieur de l'approche par compétences doit d'ailleurs tenir compte de cette mission de l'ESR en dépit de la volonté de centrer la formation sur la réponse aux « besoins du marché ».

La spécificité des Sciences de Gestion, discipline professionnalisante, mais qui ne peut se réduire à l'acquisition de savoirs techniques et de supposées bonnes pratiques, doit aussi inciter à veiller à l'articulation entre enseignement et recherche. Cette vigilance est d'autant plus nécessaire quand le personnel enseignant est de plus en plus composé de vacataires, tant en formation continue qu'initiale⁸².

Plus généralement, il convient de garder en tête qu'**en dépit des efforts entrepris pour améliorer la qualité de l'ESRG en « académisant » les Écoles de commerce et en cherchant à réconcilier l'Université avec le monde de l'entreprise, la faiblesse des ressources consacrées à ces priorités fragilise tant l'enseignement que la recherche.** Peu valorisé aux yeux des EC, le premier tend à être abandonné à des vacataires et autres contrats précaires, au mépris de la reconnaissance du niveau de professionnalisation qu'il exige. La recherche pourtant affichée comme une priorité pour nourrir la pédagogie et alimenter les innovations nécessaires à un meilleur fonctionnement de nos systèmes économiques et démocratiques devient l'affaire de quelques spécialistes qui peuvent être tentés de sacrifier la pertinence à la notion d'« excellence ». **Les réalités vécues par les EC sont de plus en plus en décalage avec**

⁸¹ Qu'il s'agisse des relations avec les EC ou des infrastructures et services mis à disposition.

⁸² Dans les deux cas, ce sont les EC qui encadrent les personnels non permanents. Il s'agit de l'une des nombreuses nouvelles activités prises en charge par les EC, quand la désagrégation des organisations oblige à de nouveaux modes de coordination.

les préconisations des instances régulatrices comme avec ce qui est décrit par les établissements eux-mêmes pour les accréditations et les certifications à travers les indicateurs consacrés au lien entre pédagogie et recherche, à la valorisation des résultats de recherche auprès du grand public, ou encore au suivi et à la formation des apprenants.

En synthèse, les institutions de l'ESRG ont mis en place des mesures variées pour faire face à la réduction des ressources publiques avec chacune leur intérêt et leurs limites propres :

- augmentation des droits de scolarité et développement de nouveaux programmes souvent à des prix élevés avec le risque d'effets négatifs sur la diversité et le comportement des étudiants ;
- développement de la formation continue mais avec des limites liées au marché ;
- financement de la recherche par réponse à des appels à projet avec les limites liées au coûts de ces réponses ;
- financements privés de recherche ou de programmes et développement de fondations, voire changement de statuts et ouverture de capital, avec notamment des risques sur la liberté académique.

Plus généralement, la transformation des modalités de financement et d'appréciation du travail des EC s'accompagne d'une évolution des activités (notamment des enseignements et de la recherche) dans des directions jugées délétères par les EC ; l'organisation de la pénurie généralisée de ressources a conduit à l'introduction de métriques discutables bien que non discutées. Un autre effet est la détérioration des conditions de travail des EC et l'individualisation croissante de leurs comportements avec *in fine* un risque d'appauvrissement de la contribution de l'ESRG français à la transformation des organisations pourtant nécessaire pour faire face aux changements actuels, notamment sur le plan environnemental.

III. Conclusions et recommandations

Au-delà des situations et problématiques spécifiques des différents acteurs de l'ESRG, cette contribution pointe un risque global. **Écoles et Universités convergent vers un modèle académique qui peine à produire ce que l'on est en droit d'en attendre : 1) conduire, avec liberté et indépendance, des recherches fondamentales sans laquelle la recherche appliquée s'étiolerait (Veltz, 2007 ; Joliot 2013⁸³), 2) délivrer un enseignement de qualité adossé aux résultats de ces recherches. La double pression des financeurs des activités d'une part, et des évaluateurs scientifiques et institutionnels d'autre part, oblige à une forme de productivité peu propice aux prises de recul et aux réflexions menées sur des temps longs.** Alain Aspect, prix Nobel de physique en 2022 et ayant débuté ses recherches en 1974, explique qu'il n'aurait certainement pas pu les conduire de la même façon aujourd'hui en raison du manque de moyens financiers, soulignant des budgets inférieurs à ce que l'Académie des Sciences a estimé comme le minimum pour que la recherche française puisse

⁸³ Joliot (2013) explique que si les deux types de recherche sont complémentaires (« La recherche appliquée se nourrit de la recherche fondamentale, et la recherche fondamentale ne peut progresser sans s'appuyer sur les progrès de la recherche appliquée »), elles sont par nature différentes, et appellent à des systèmes de financement distincts.

rester « compétitive », des crédits de base décevants et ne bénéficiant qu'à un petit nombre de chercheurs. Les « bricolages » (Dejours, 1993) réalisés de façon individuelle par les EC pour mener à bien la mission de l'ESR (*i.e.* produire et transmettre des connaissances dans l'optique de former des esprits critiques) sans ressources suffisantes ont leurs limites – pouvant se traduire, selon les stratégies de chacun, soit par l'abandon de l'activité de recherche, la baisse du niveau d'enseignement, des problématiques de santé au travail, ...

Au moment où des investissements massifs seraient nécessaires pour offrir aux étudiants et personnels de nouvelles infrastructures (immobilières et numériques), pour faire évoluer la pédagogie dans ses contenus et dans ses formes, et quand les modes de financement de la recherche sont à repenser pour garantir la liberté académique et la pertinence des résultats face aux enjeux sociétaux et climatiques auxquels les Sciences de Gestion doivent apporter leurs contributions, **il est urgent de poursuivre collectivement les débats amorcés ici sur 1) le financement de l'ESRG, 2) la nature de la connaissance en gestion.** Si la recherche d'un modèle idéal de financement de l'ESRG est vaine, tout comme la recherche d'une conception unique de la nature de la connaissance en gestion, **ces débats sont primordiaux pour que, dans ce système de contraintes, les EC retrouvent le sens de leur mission.** Sachant bien sûr que cela passe en premier lieu par l'amélioration des conditions de travail assorties de ressources nécessaires pour assumer leurs activités avec le niveau de qualité que sont en droit d'attendre l'ensemble des apprenants.

Nous concluons cette réflexion en ce sens par deux parties. La première détaille les gisements de ressources identifiés pouvant redonner des marges de manœuvre à court terme, tandis que la seconde s'inscrit dans une perspective plus large et plus long terme : repenser les règles du jeu de manière collective.

3.1. De premières pistes à court terme : retrouver des ressources grâce à une réorganisation des modes de gestion, de l'orientation des étudiants, et à l'identification d'avantages compétitifs

Repenser l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines des personnels de l'ESRG

L'évolution de leur métier est une préoccupation forte pour les corps professoraux qui l'ont vu se transformer de manière insidieuse, au gré des réformes. De nouvelles pratiques pédagogiques (ex. transformation des maquettes suivant une approche par compétences), de recherche (ex. influence croissante d'acteurs extérieurs au champ sur l'évaluation du travail des EC), de gestion des ressources humaines (ex. suppression de la qualification pour les candidats au concours de recrutement des Professeurs des Universités), se sont imposées sans que les EC ne soient collectivement impliqués dans ces choix. Une réflexion sur le travail réel des EC (largement différent du prescrit) est nécessaire pour rendre compte de sa part invisible (Gomez, 2013) et des nouveaux rôles à endosser, et ce pour mieux les questionner : 1/3 du temps d'un EC exerçant à l'Université doit-il réellement être alloué aux tâches administratives ? Doit-il se

charger de l'encadrement, voire de la formation des vacataires et contractuels précaires⁸⁴ ? Est-il pertinent d'augmenter le recours à des intervenants non chercheurs, etc. ?

Alors qu'un surcroît d'efficacité est recherché aujourd'hui à travers la mise en concurrence des EC, d'autres formes d'organisation pourraient être explorées dont celles qui s'intéressent aux compétences détenues collectivement au sein d'une organisation grâce à la complémentarité des compétences individuelles. Une piste dans le cadre de cette réflexion sur la gestion des ressources humaines serait de **revaloriser les fonctions support sachant qu'une augmentation de ces effectifs permettrait aux EC de se consacrer entièrement à leurs missions principales**⁸⁵, plutôt que sur les nombreuses missions administratives et de coordination qui leur incombent désormais et sur lesquelles leur valeur ajoutée est relativement faible. Pensée comme une source d'économie, la suppression des fonctions supports⁸⁶ et, plus encore, le transfert d'une partie de leurs tâches aux EC, présente des coûts cachés importants trop souvent sous-estimés. La constitution systématique d'équipes de travail combinant EC et personnel d'appui⁸⁷ pourrait permettre de résoudre certaines tensions. L'utilisation de profils variés (ex. doctorants, post-doctorants, ingénieurs de recherche, ingénieurs pédagogiques) pourraient alléger les contraintes pesant sur les EC, tout en étant vigilant à la charge et aux conditions de travail et d'emploi des uns et des autres, qui doivent permettre à chacun de se développer.

Même si une réflexion sur les parcours préparant aux métiers de la gestion (cf. paragraphe suivant) pourrait participer à la baisse du nombre d'étudiants s'orientant vers cette discipline dans les Universités, il est illusoire d'envisager le retour à un taux d'encadrement semblable à celui des autres disciplines de l'ESR rapidement. Ainsi, **une planification en termes d'effectifs et de compétences nécessaires doit être réalisée en fonction de l'évolution des effectifs étudiants et des activités de recherche recensées (chaires, ANR, ...) par discipline, tant concernant les EC, les ingénieurs pédagogiques, de recherche, que les personnels administratifs.**

Enfin, si la situation semble moins tendue dans les Écoles de commerce qui connaissent des taux d'encadrement plus réalistes et qui ont des services supports plus étoffés, la recherche de gains de productivité dans ces établissements face à la croissance des besoins en financement et au tarissement des financements par le CCI se traduit aussi par une surcharge de travail pour les EC dont les conditions de travail changent du fait de l'introduction de nouvelles activités (comme la digitalisation de l'enseignement) et de la complexification d'autres (activité de publication toujours plus exigeante, plaidoyer pour une plus forte hybridation du contenu des enseignements) ; une réflexion en termes de gestion des ressources humaines est donc

⁸⁴ Par exemple, à l'Université de Lille, 34% des personnels ont un statut contractuel.

⁸⁵ Par exemple, l'Université de Lille prévoit de ne pas renouveler 50% des contractuels en 2023. Parallèlement, le remplacement des EC quittant l'Université sera conduit selon la règle du 1 pour 1.

⁸⁶ Par exemple, les activités suivantes sont souvent prises en charge par les EC alors qu'elles devraient revenir aux fonctions support : mise en ligne des informations liées aux diplômés et aux recherches (HAL), gestion des commandes et des frais de mission, relations avec les partenaires (enseignants vacataires, financeurs des recherches, etc.), conseil aux étudiants concernant leur orientation, ...

⁸⁷ Aujourd'hui, ces deux catégories évoluent de façon cloisonnée dans la même organisation, suivant le modèle des bureaucraties professionnelles de Mintzberg.

également nécessaire avec un point de vigilance : ne pas opposer les différents acteurs avec des organisations du travail qui les focalisent sur leurs priorités respectives.

Redéfinir la place de la gestion dans l'enseignement supérieur

Nous avons mis en évidence la tension entre l'augmentation des besoins (en raison de l'augmentation du nombre d'étudiants en gestion, mais aussi de la transformation des activités et de l'urgence à revoir les enseignements et à développer de nouvelles recherches) et l'insuffisance des ressources pour y répondre. **Au-delà d'une augmentation des moyens alloués à l'ESRG proportionnellement à l'augmentation du nombre d'étudiants (ce qui n'est plus le cas depuis longtemps), ne doit-on pas interroger aussi la répartition des étudiants au sein des filières ?** Dameron & Durand (2011) questionnent la pertinence de s'engager dans des études en gestion post-bac dans la perspective future de l'obtention d'un Master. Si certaines licences « techniques » (par exemple au sein des IUT), ont du sens car elles débouchent directement sur des emplois, ne serait-il pas pertinent d'envisager la gestion au niveau Master comme participant d'un double parcours⁸⁸ ? Si l'objectif d'une telle orientation doit être en premier lieu à visée pédagogique, elle pourrait également être une solution face à la hausse des effectifs étudiants que la discipline peine à gérer. Rappelons que les IAE ont été à l'origine fondés sur le principe de la double compétence (Dubois, 2022). La part des enseignements de gestion dans les programmes délivrés en Ecole de Commerce a d'ailleurs commencé à diminuer, et une partie des étudiants bénéficient d'une formation généraliste avant d'y entrer, notamment ceux provenant des classes préparatoires. **Devant la recrudescence des étudiants et des nouveaux programmes de formation proposés, la question de la place que doivent occuper les enseignements de gestion dans leurs différentes formes, spécialités, et à différents niveaux (licence, master) doit être posée,** comme l'a fait Mintzberg (2005) sans beaucoup d'échos. La création d'un **système d'orientation et d'information des néo-bacheliers quant aux études de gestion** et leurs prérequis permettrait d'accompagner cette restructuration des filières. Enfin, cela implique également de **penser la place et la forme de l'enseignement gestionnaire dans d'autres établissements et/ou disciplines** : écoles d'ingénieurs, IEP, filières STAPS, LEA, AES ...

Renforcer le lien entre recherche et enseignement : enjeu sociétal et avantage concurrentiel

Les contributions de la recherche à la pratique, notamment au travers de l'enseignement sont multiples : elle permet d'apporter des solutions à des problèmes concrets ; elle peut aussi aider les acteurs économiques à bien poser les problèmes auxquels ils font face afin de trouver les solutions adaptées ; elle peut également contribuer à identifier, comprendre, expliquer (voire déconstruire) tant des idéologies que des phénomènes d'aliénation liés aux systèmes, pratiques, ou techniques de gestion.

Reste que **le lien enseignement – recherche, et les conditions de l'apport de la recherche à l'enseignement en termes de contenus comme de méthodes, fait très peu l'objet de travaux de recherche⁸⁹. Nous appelons donc à des travaux pour approfondir ces sujets qui**

⁸⁸ De ce point de vue, le développement de Bachelor en gestion dont les diplômés postulent ensuite à des Master en gestion semble aller à contre sens.

⁸⁹ Voir par exemple Giraud & Saulpic (2019) pour une illustration dans le domaine de la comptabilité, ou encore Brabet (1993), Legge (1995) dans le domaine de la GRH.

pourraient aussi contribuer à la réflexion sur le statut de la connaissance en gestion, par exemple en éclairant ce qui sous-tend les contenus enseignés⁹⁰. Ce type de réflexion permettrait de reconsidérer les politiques de **recrutement de nombreux vacataires précaires ou d’enseignants permanents non chercheurs qui peuvent conduire à délaisser les objectifs d’émancipation des individus au seul profit des objectifs d’insertion professionnelle à court terme** ; pour ces profils éclairer l’enseignement par la recherche est en effet plus difficile. Des travaux seraient les bienvenus (en collaboration avec les établissements) sur la façon dont les modalités de gestion des ressources humaines dans l’ESRG pourraient renforcer le lien enseignement – recherche en prenant en compte l’une des spécificités de la discipline : le besoin d’acteurs issus du monde économique (les « praticiens ») pour dispenser certains enseignements. Plutôt que d’être utilisés comme des « ressources jetables », ces derniers devraient être formés aux modalités pédagogiques, fidélisés et impliqués dans la vie des établissements au sein desquels ils acceptent d’enseigner⁹¹.

Le renforcement du lien entre enseignement et recherche est d’autant plus important qu’il peut constituer un avantage concurrentiel face à des acteurs (parfois nouveaux entrants) ne disposant pas d’EC. C’est aussi un **rempart à certaines approches essentiellement lucratives** de l’enseignement supérieur privilégiant une vision purement instrumentale de la gestion qui pose problème⁹². Se basant sur cet avantage concurrentiel, l’ESRG pourrait éviter certaines dépenses engagées aujourd’hui pour faire face à des concurrents dont les missions diffèrent (en termes de marketing par exemple). La force du lien enseignement – recherche permettrait ainsi d’atténuer la concurrence puisque ce ne sont pas les mêmes services proposés *in fine*.

3.2. Une perspective à plus long terme : faire évoluer les « règles du jeu » grâce à une redéfinition collective de l’ESRG et de sa contribution aux transformations de la société

L’intérêt ici serait de **s’accorder sur les utilités de l’ESRG pour en justifier les besoins en termes de ressources** plus explicitement et d’une façon plus pertinente que ne le font les critères d’excellence. Pour ce faire, nous proposons d’initier une **réflexion collective avec les personnels de l’ESRG – sous la forme d’États généraux de l’ESRG – afin de dégager des**

⁹⁰ Ainsi, alors que dans certains domaines, comme la médecine ou les sciences physiques, ce qui est enseigné provient de la recherche, en Sciences de Gestion, nous enseignons des méthodes qui ne sont ni validées, ni parfois même étudiées par la recherche.

⁹¹ Les EC universitaires prennent aujourd’hui sur leur temps de travail pour former et tenter de fidéliser ces ressources, avec des moyens de plus en plus réduits pour ce faire. Par exemple, dans certaines Universités, la pratique voulait que pour compenser l’investissement de ces professionnels dans l’enseignement en dépit d’une rémunération très basse (environ 40€/heure de cours, sans prise en compte du temps de préparation ni de correction – notons que dans les référentiels des Universités, il est reconnu qu’une heure de cours correspond en réalité à 4h de travail, ce qui signifie donc que ces heures sont moins payées que le SMIC), les EC les invitaient à déjeuner (environ 1 fois /an). Ce déjeuner constituait une pratique informelle de fidélisation. Certaines Universités refusent aujourd’hui de prendre en charge ces dépenses.

⁹² Lors des États généraux de l’ESRG auxquels nous appelons dans la seconde partie de cette conclusion, il serait également intéressant de justifier pourquoi il est important de plaider pour une approche autre que fonctionnaliste et/ou instrumentale des enseignements en gestion.

priorités pour la discipline et d’interroger, au regard de ces dernières, les normes cadrant l’activité collective.

Les missions de l’ESRG ont été progressivement redéfinies (parfois implicitement) *via* des régulations de contrôle (Reynaud, 1999). La réflexion collective proposée ici pourrait contribuer à la résolution des difficultés auxquelles l’ESRG français fait face en lui donnant les moyens de devenir un « détenteur d’influence » au sens de Mintzberg (1983). A travers les interactions et négociations avec d’autres acteurs, l’objectif serait de **refaçonner le système de l’intérieur *via* un débat structuré et continu** (permettant une régulation conjointe) influant sur les règles du jeu qui s’imposent aux acteurs individuels (personnels et étudiants) et collectifs (établissements) (Reynaud, 1999). Un effet escompté de ce **rééquilibrage du mécanisme de régulation** est de contribuer à renforcer les collectifs, leurs capacités à se penser comme complémentaires et à peser collectivement pour orienter les décisions concernant tant leur profession que la recherche et l’enseignement, et à (ré)accorder *in fine* aux EC une capacité d’action à un niveau institutionnel. **La participation des EC à la redéfinition des politiques et pratiques de financement, d’allocation des ressources, et plus globalement des règles communes⁹³, en lien avec les priorités actuelles, est critique et apparaît essentielle à une contribution forte de la recherche à nos sociétés.** Leur connaissance fine du travail et des expertises mobilisables est nécessaire pour identifier des alternatives aux politiques d’excellence fondées sur des indicateurs souvent retenus pour leur facilité de compréhension (nombre d’étoiles, de citations...) mais réduisant largement la complexité de la réalité.

L’objectif est donc de dépasser les logiques de mise en concurrence pour **penser l’ESRG comme un collectif devant assurer ses missions en s’appuyant sur une variété d’établissements, de savoirs et de compétences.** Divisés par ces logiques, les EC ont peu participé à la définition des « règles du jeu » (qu’ils n’aient pas souhaité y participer ou qu’ils n’y aient pas été conviés). De ce fait, ils ont contribué, par omission, à un système (façonné en partie par des acteurs externes au champ) qu’aujourd’hui beaucoup dénoncent. **De nouvelles instances collégiales⁹⁴ pourraient permettre de garantir la subsidiarité, réunissant de façon régulière les EC (avec, au cas par cas, des représentants des étudiants) pour peser sur le cours du changement.** Ces échanges réguliers sont selon nous indispensables tant pour refonder l’ESRG que pour l’élaboration et la réélaboration constante et transparente de nouvelles normes collectives qui atténueraient les tensions vécues par des EC tiraillés entre plusieurs activités. Le fait que des conceptions différentes des Sciences de Gestion cohabitent ne doit pas constituer un obstacle à cette réflexion collective, mais bien un enrichissement. L’hétérogénéité des sous-disciplines de l’ESRG ainsi que leurs spécificités devront être prises en considération dans la redéfinition des règles de financement et d’évaluation, et plus largement, du cadre d’action commun.

Ce travail doit être pensé **en articulation avec l’arène internationale** pour partager 1) une conception spécifique de l’ESRG (en termes de contenus, de méthodes pédagogiques, de

⁹³ Par exemple rétablir une part de financements récurrents et fixer des priorités de recherche *via* des débats démocratiques, comme le propose le collectif RogueESR.

⁹⁴ Nous n’avons dans ce texte que peu fait référence au CNU, qui ne concerne que les EC universitaires, et dont le rôle principal est de se prononcer sur les mesures individuelles relatives au recrutement et à la carrière des EC, et n’ayant pas de rôle de régulation global.

modalités de collaboration entre EC, disciplines, métiers), 2) des propositions d'évolution de ses cadres d'action, 3) des propositions d'évolution de ses modalités de financement. Cette réflexion est d'autant plus nécessaire à un moment où il convient de prendre en compte sans concession les priorités pour conserver l'habitabilité de la planète⁹⁵. En effet, si la priorité à accorder aux Objectifs de Développement Durable est largement mise en avant, la réconciliation entre des objectifs de croissance économique (auxquels nous formons) et de préservation des ressources naturelles tout en garantissant une certaine justice sociale, ne va pas de soi. De façon plus large, il conviendrait de repenser les enseignements et les recherches au regard des nouvelles connaissances (biologiques, sociologiques, etc.) tel que le défendent depuis longtemps de nombreuses figures intellectuelles. En effet, les modes de création de valeur, de production, consommation, les besoins de main d'œuvre, etc. sont des questions intéressant directement les Sciences de Gestion mais sont inextricablement liées à d'autres disciplines pensant les questions d'énergie, d'évolution démographique, et de justice ... À l'heure de l'anthropocène, il est nécessaire de repenser les organisations de travail et les sociétés à partir d'une éthique spécifique et de politiques appropriées débouchant sur des pratiques concrètes dont notre communauté scientifique se doit d'être un des fers de lance, et ce en raison de la place prise par la gestion dans nos sociétés. Toutefois, les modes de financement actuels réduisant sans cesse les ressources et prônant la compétition plutôt que la coopération, ne permettent pas de contribuer, de façon satisfaisante, à ces problématiques.

Ne croyons toutefois pas que l'émergence d'un tel 'groupe' puisse être spontanée. **Elle nécessite des acteurs engagés qui y consacrent du temps, ainsi qu'une volonté institutionnelle pour permettre aux propositions issues du terrain d'avoir une chance d'être entendues et prises en compte.** Étant donné le contexte actuel, bien décrit dans cette contribution, cette émergence nous semble aujourd'hui bien illusoire au sein de nos institutions. Nous nous sommes donc questionnés sur les conditions qui pourraient favoriser l'émergence de ce groupe, ainsi que sa survie à terme. De nombreux « corps intermédiaires » existent déjà, sur lesquels il est possible de s'appuyer : associations scientifiques disciplinaires, associations politiques non disciplinaires, syndicats ... **Une réflexion intra sciences de gestion devrait pouvoir utiliser le cadre proposé par nos associations qui se feraient le relai des débats conduits en leur sein, lors de sessions spécifiques.** Les débats pourraient par exemple être structurés en plusieurs niveaux : sous-disciplines (au sein d'associations telles que l'AGRH, l'AIMS, etc.), puis plus largement au niveau des sciences de gestion (au sein de la FNEGE ou de la Société Française de Management, ou d'une collaboration entre plusieurs de ces acteurs par exemple). Les résultats des débats initiés au sein des associations sous-disciplinaires pourraient nourrir le débat disciplinaire. Pour produire des effets, ces réflexions devront être reconnues au niveau politique (MESR, Rectorats, directions des institutions au sein desquelles exercent les EC) – sans quoi elles s'essouffleront très rapidement. Ces débats pourront être portés dans les associations généralistes internationales : AOM, EURAM, ... dans le cadre, ici également, de sessions spécifiques permettant une réflexion collective sur les priorités de la recherche et de l'enseignement aux métiers de la gestion. Ainsi, le principe de subsidiarité nous semble pouvoir être respecté. **Le fort réseau d'associations référentes au sein de notre**

⁹⁵ Des associations telle que l'EFMD tentent de les opérationnaliser à travers des workshops (*ex. Mainstreaming the SDGs in business education : strategy, implementation, practice*. Janv-Fév 2022).

discipline permet l'organisation de tels débats sans passer par l'Université qui semble les empêcher de plus en plus. Tout cela n'est que propositions et idées, l'enjeu ici étant d'ouvrir des pistes de réflexion pour la matérialisation d'un rééquilibrage des mécanismes de régulation pour les formations à la gestion mais aussi, plus largement, au sein de l'ESRG. Cela peut paraître utopique mais loin d'être impossible : si certaines entreprises y arrivent, pourquoi pas nous ?

Le refus de singer et de se conformer à certains modèles (la *loyalty* Hirschmanienne) pourrait – ou non – être l'occasion de faire entendre une voix (la *voice* Hirschmanienne) d'autant plus susceptible d'être écoutée qu'elle apportera une sensibilité différente. Le pari est risqué, mais il n'est pas déraisonnable. L'histoire nous montre l'importance d'avoir des collectifs forts qui à défaut de faire l'unanimité ont réussi néanmoins à imposer un point de vue (cf. les auteurs français réunis sous l'appellation *French Theory*, mobilisés par certains chercheurs nord-américains pour s'élever contre des courants de pensée mainstream, ou de l'École de Chicago qui avait collectivement défini (dans les années 1950) des lignes directrices et orientations communes, sans jamais confondre taille critique et taille humaine).

3.3. Pour terminer ...

Le présent document avait pour objectif d'analyser l'évolution des modes de financement de l'ESRG et ses conséquences (actuelles et à venir). Le panorama qu'il dresse est plutôt pessimiste, mais nécessaire, croyons-nous, pour accélérer des prises de conscience et transformations qui pourraient contribuer à une orientation différente des évolutions à venir. Issues d'un raisonnement systémique, les réflexions auxquelles nous invitons ne peuvent être prises séparément, au risque de produire des effets limités voire nuls. Nous incitons ainsi à la création de groupes de réflexion au sein de l'ESRG, mais également en lien avec d'autres disciplines, centrés sur les thématiques discutées dans ce rapport et visant à dégager des modes de gouvernance, d'organisation et de gestion plus vertueux et moins coûteux, autorisant à la fois la rupture du cercle vicieux bureaucratique et compétitif dans lequel le *New Public Management* nous enferme, et **l'émergence d'autres modèles que l'idéologie néo-libérale empêche** depuis plusieurs décennies. Il n'est bien sûr pas question de contraindre l'ensemble des chercheurs en Sciences de Gestion à s'engager dans cette voie, mais de **proposer aux volontaires une alternative co-construite et structurée, dotée de dispositifs singuliers.**

Liste des principales abréviations

AAP : Appel à projet

AMBA : Association of MBAs

BBA : Bachelor in business administration

CCI : Chambre de commerce et d'industrie

CEFDG : Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion

CGE : Conférence des grandes écoles

CNU : *Conseil national des universités*

DBA : Doctorate in business administration

DU : Diplôme universitaire

EC : Enseignant - Chercheur

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

ESRG : Enseignement Supérieur et Recherche en Gestion

FC : Formation continue

IAE : Institut d'administration des entreprises

MBA : Master in business administration

MESR : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Ms : Mastère Spécialisé

MSc : Master of Science

SFM : Société Française de Management

Bibliographie

- Aghion, P. et Cohen, E.** (2004). *Éducation et croissance*. Rapport, Paris : La documentation française.
- Annot, E.** (2011), Le métier d'enseignant chercheur. In : Elliott, I., et al. *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 221-231.
- Avenier, M.J., Schmitt, C.** (2007), *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Beaud, O.** (2021), *Le savoir en danger. Menaces sur la liberté académique*. Paris : PUF.
- Bezes, P.** (2007), Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management ?. *Critique internationale*, 2(35), pp. 9-29.
- Boltanski, L.** (1982), *Les cadres. Formation d'un groupe social*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.** (1970), *La reproduction*. Paris : Les éditions de minuit.
- Brabet, J.** (1993), *Repenser la gestion des ressources humaines*. Paris : Economica.
- Burlaud, A. et Bournois, F.** (2021), Les enjeux et les défis : quels futurs ? In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS. pp. 395-418.
- Burlaud, A. et Causse, G.** (2021), Créer un corps professoral en sciences de gestion. Rôle de la FNEGE et formation outre-atlantique. In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS. pp. 395-418.
- Castaing, F.** (2007), Le poids de la concurrence universitaire en France. Intérêt et limites d'une approche en termes de « marchandisation ». In : Mazzella, S. (dir.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, pp. 61-76.
- Chanlat, J.F.** (2022), *Management, sciences sociales et sociétés : plaidoyer pour une anthropologie élargie*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval, Paris : Hermann.
- Chessel, M.E., Pavis, F.** (2001), *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*. Paris : Belin.
- Clot, Y.** (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Dameron, S., Durand, T.** (2011), *Redesigning Management Education and Research. Challenging proposals from European scholars*. Cheltenham: Edward Elgar publishers.
- Dameron, S., Durand, T.** (2017), *The Future of Management Education*. New York: MacMillan.
- Dany, F., Louvel, S., Valette, A.** (2011), Academic careers: The limits of the 'boundaryless approach' and the power of promotion scripts. *Human relations*, 64(7), pp. 971-996.
- Des Garets, V., Médina, A.** (2021), Le corps enseignant : une professionnalisation croissante. In : Burlaud, A., Bournois, F. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS, pp. 165-187.

- Dejours, C.** (1993), Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, pp. 47-70.
- Devinney, T., Dowling, G.R., Perm-Ajchariyawong, N.** (2010), The Financial Times business schools ranking: what quality is this signal of quality? *European management review*, 5, pp. 195-208.
- Drucker-Godard, C., et al.** (2013), Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, 1(4), pp. 4-22.
- Dubois, P.L.** (2022), *Observatoire des formations en sciences de gestion et management*. FNEGE.
- Dudezert, A., Lebraty, F., Lobre, K.** (2021), L'incidence du numérique sur l'enseignement supérieur. In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS, pp. 277-296.
- Du Gay, P.** (2000), *In Praise of Bureaucracy: Weber, Organization and Ethics*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Duhaime, I.M., Widman, T.A.** (2017), Higher education in management: the case of the United States. In: Dameron, S., Durand, T., *The future of management education. Challenges facing business schools around the world*. Vol. 1, New York: Macmillan, pp. 23-74.
- Dumez, H.** (2014), Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion ? *Le Libellio d'Aegis*, 10(1), pp. 65-68.
- Dumez, H., Minvielle, E.** (2020), *Le système hospitalier français dans la crise COVID-19. Une contribution des sciences de gestion*. Rapport de recherche.
- EPAURIF** (2016). Rapport d'activité. Établissement Public d'Aménagement Universitaire Région Ile-de-France.
- Escriba-Esteve, A., Iborra, M., Safon, V., Zaera, I.** (2017), Higher education in management: the case of Spain. In : Dameron, S., Durand, T., *The future of management education. Challenges facing business schools around the world*. Vol. 1, New York: Macmillan, pp. 139-180.
- Giauque, D., Emery, Y.** (2016), *L'acteur et la bureaucratie au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Girardey-Maillard, M. & Pimmel, E.** (2017). Optimisation économique des espaces de formation : problématisation dans le supérieur. *Education & Administration*, 156, pp. 107-115.
- Giraud, F. & Saulpic, O.** (2019). Research-based teaching or teaching-based research: Analysis of a teaching content elaboration process, *Qualitative Research in Accounting & Management*, 16(4), pp. 563-688.
- Girin, J.**, 1989. L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations. *Journée d'étude la recherche-action en action et en question*, Paris.
- Gollac, M.** (2005), L'intensité du travail. Formes et effets. *Revue économique*, 2(56), pp. 195-216.

- Gollac, M., Volkoff, S.** (2007), *Les conditions de travail*. Paris : La découverte.
- Gomez, P.Y.** (2013), *Le travail invisible : enquête sur une disparition*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gouteux, G.** (2021), Un enseignement professionnel en gestion apparu hors des universités. In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS, pp. 25-44.
- Guillou, S. et al.** (2022), *Impact de la nature du financement de la recherche sur ses résultats*. Rapport pour le MESRI. OFCE, Sciences Po.
- Hatchuel, A.** (2012), Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. In : David, A., Hatchuel, A., Laufer, R. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion : éléments d'épistémologie de la recherche en management*. Paris : Presse des Mines.
- Hirschman, A.** (1970), *Exit, voice, loyalty : défection et prise de parole*. Edition française 2017 éd. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- Hood, C.** (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), pp. 3-19.
- Hood, C.** (1995), The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2/3), pp. 93-109.
- IGESR** (2021), *La place de la recherche dans les grandes écoles et les écoles d'ingénieur*. N°174.
- Joliot, P.** (2013), Recherche fondamentale et recherche appliquée. In : Fussman, G. (dir.), *La mondialisation de la recherche. Compétition, coopération, restructurations*. Paris : Collège de France.
- Latour, B.** (1987), *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Legge, K.** (1995), *Human resource management: rhetorics and realities*. London: Palgrave Macmillan
- Lepori, B.** (2008). Options et tendances dans le financement des universités en Europe. *Critique internationale*, 2(39), pp. 25-46.
- Locke, R.R., Spender, J.C.** (2011), *Confronting Managerialism: How the Business Elite and Their Schools Threw Our Lives Out of Balance*. London: Zed Books.
- Lorino, P., Mottis, N.** (2020), Et l'organisation dans tout ça ? Un oubli persistant, y compris en tant de crise. *Revue Française de Gestion*, 288, 11(34).
- Lussier, S., Chanlat, J.F.** (2017), Les enseignants en gestion face aux nouvelles injonctions institutionnelles : Une étude France-Québec. *Revue française de gestion*, 267, pp. 79-96.
- Martinet, A.C., Pesqueux, Y.** (2013), *Épistémologie des sciences de gestion*. Paris : Vuibert.
- Martinet, A.C., Menger, P.M.** (2019), La recherche en stratégie et management. Exit, voice or loyalty? *Revue française de gestion*, 285, pp. 13-28.

Mascret, A. (2015), *Enseignement supérieur et recherche en France : une ambition d'excellence*. Paris : La documentation française.

Mintzberg, H. (1983), *Le pouvoir dans les organisations*.

Mintzberg, H. (2005), *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard*

Musselin, C. (2017), *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.

Naro, G. (2015), *Le New Public Management ou la gestion malade de la société*. Dans: *Dérives et perspectives de la gestion. Echanges autour des travaux de Julienne Brabet*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, pp. 169-176.

Nikitin, M. (2021), *L'institutionnalisation de la recherche en sciences de gestion en France*. In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS, pp. 149-162.

Nyberg, D. Wright, C., (2022), *Climate-Proofing Management Research, Academy of Management Perspectives*, Vol. 36, No. 2.

OCDE (2020). *Regards sur l'Éducation 2020. Les indicateurs de l'OCDE*. Rapport disponible en ligne : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7adde83a-fr.pdf?expires=1630620760&id=id&acname=guest&checksum=CC3D57C270413DD196F3D6DFFB031FBE>

Paradeise, C. Reale E., Bleiklie I., Ferlie E. (2009), *University Governance: Western European Comparative Perspective*, Springer Science

Paradeise, C., Thoenig, J.C. (2011), *Réformes et ordres universitaires locaux*. Dans Felouzis G. et S. Hanhart (dir.), *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles, Éditions de Boeck, collection Raisons Éducatives, pp. 33-52.

Paradeise, C., Thoenig, J.C. (2013), *Academic institutions in search of quality: Local orders and global standards*. *Organization studies*, 34(2), pp. 189-218.

Paradeise, C., Thoenig, J.C., Mignot-Gérard, S., Biland, E., Goastellec, G., Delemarle, A. (2014), *Relevance and excellence in higher education vocational schools*. In. Pettigrew, A.M., Cornuel, E., Hommel, U., *The institutional development of business schools*. Oxford: OUP, pp. 127-151.

Paradeise, C. (2019), *Stormy weather on higher education. Globalization and change*. *Revista brasileira de ciências sociais*, 34(100), pp. 1-14.

Pavis, F. (2003), *L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975)*. *Formation Emploi*, 83, pp. 51-63.

Ramanantsoa, B. (2021), *L'enseignement supérieur de gestion pourra-t-il encore longtemps jouer un rôle dans la diplomatie d'influence française ?* In : Burlaud, A., Bournois, B. *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux*. Caen : EMS, pp. 222-231.

Reynaud, J. D. (1999), *Le conflit, la négociation et la règle*. 2 éd. Toulouse: Octarès.

- Rider, S.** (2009) The Future of the European University: Liberal Democracy or Authoritarian Capitalism? *Culture Unbound Journal of Current Cultural Research*, 1(1), pp. 83-104.
- Rousseau, M.D.** (2014), *The oxford handbook of evidence-based management*. Oxford: OUP USA.
- Sainsaulieu, R.** (1992), *L'entreprise. Une affaire de société*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Sauder M., Espeland W.** (2009), The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. *American sociological review*, 74, pp. 63-82.
- Segrestin, D.** (1987), L'entrée de l'entreprise en Société. Introduction à une problématique de la modernisation des rapports sociaux, *Revue française de science politique*, 37(4), pp. 461-477.
- Stiegler, B.** (2019), *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.
- Thoenig J.C., Paradeise C.** (2018), Higher Education Institutions as Strategic Actors, *European Review*, 26(S1), pp. 1-13.
- Ughetto, P.** (2020), La charge de travail administrative va-t-elle faire craquer les enseignants-chercheurs ? (Partie 2). <https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-03085290/document>
- Veltz, P.** (2007), *Faut-il sauver les grandes écoles ? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Vidaillet, B., et al.** (2019), Les nouveaux risques du métier : protéger les jeunes enseignants-chercheurs en gestion. Avis SFM.

ANNEXES

ANNEXE 1 - Évolution du nombre d'enseignants en sciences de gestion à l'Université (2014-2019)

		2014/15	2018/19
Enseignants non permanents	Enseignants invités	128	124
	ATER mi-temps	72	59
	ATER temps plein	179	169
	Doctorants contractuels avec mission d'enseignement	156	97
	Enseignants associés	591	482
	Contractuels L.954-3		164
	Total non-permanents	998	971
Enseignants permanents	PR et assimilés	440	494
	MCF et assimilés	1620	1620
	Enseignants du second degré	1798	1847
	Total permanents	3858	3961

Source : Burlaud & Bournois, 2021, p. 177

ANNEXE 2 – Évolution du nombre d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, et du taux d'encadrement dans les IAE de 2007 à 2020

IAE	Étudiants			EC			Taux d'encadrement (EC/ETU)	
	2007-2008	2019-2020	Augm %	2007-2008	2019-2020	Augm %	2007-2008	2019-2020
Aix-Marseille	800	935	+17%	40	41	+ 2,5%	1 EC / 20 ETU	1 EC / 22,8 ETU
Amiens	413	493	+ 19%	15	17	+ 13%	1 EC / 27,5 ETU	1 EC / 29 ETU

IAE Angers								
IAE Bordeaux	860	1265	+ 47%	50	45	- 12,5%	1 EC / 17,2 ETU	1 EC / 28,1 ETU
IAE Brest	550	559	+ 1,8%	17	19	+ 11,7%	1 EC / 32,35 ETU	1 EC / 29,4 ETU
IAE Caen	2100	1800	- 14%	30	52	+ 33%	1 EC / 70 ETU	1 EC / 34,6 ETU
IAE Clermont- Auvergne	1000	2648	+ 164,8%	26	71	+ 176%	1 EC / 38,4 ETU	1 EC / 37,2 ETU
EME-IAE Corse	830	276	- 66%	14	31	+ 121%	1 EC / 57,14 ETU	1 EC / 8,9 ETU
IAE Dijon	536	1231	+129%	22	31	+ 40%	1 EC / 24,3 ETU	1 EC / 39,7 ETU
IAE Gustave Eiffel	900	1731	+92%	27	189	+ 600%	1 EC / 33,3 ETU	1 EC / 9,15 ETU
Grenoble IAE	1238	1720	+ 38,9%	55	80	+45%	1 EC / 22,5 ETU	1 EC / 21,5 ETU
IAE La Rochelle								
IAE Lille	2000	1902	- 4,9%	70	71	+ 1,4%	1 EC / 28,5 ETU	1 EC / 26,7 ETU
IAE Limoges								
iaelyon	6334	7673	+ 21%	149	151	+ 1,3%	1 EC / 42,5 ETU	1 EC / 50,8 ETU
IAE Metz	700	1453	+ 107%	20	28	+ 40%	1 EC / 35 ETU	1 EC / 51,8 ETU
IAE Montpellier	610	1280	+ 109%	15	21	+ 40%	1 EC / 40,6 ETU	1 EC / 60,9 ETU
IAE Nancy	644	1617	+ 151%	32	54	+ 68%	1 EC / 20,1 ETU	1 EC / 30,9 ETU

IAE Nantes	430	2735	+ 536%	16	59	+ 268%	1 EC / 26,8 ETU	1 EC / 46,3 ETU
IAE Nice	724	1100	+ 52%	40	36	- 10%	1 EC / 18,1 ETU	1 EC / 30,5 ETU
IAE Orléans	581	235	- 59%	24	21	- 12,5%	1 EC / 24,2 ETU	1 EC / 11, 1 ETU
IAE Paris	1637	2789	+ 70,37%	39	44	+ 18,8%	1 EC / 41,9ETU	1 EC / 63,3 ETU
IAE Pau- Bayonne	450	535	+ 18%	16	24	+ 50%	1 EC / 28,1 ETU	1 EC / 22,2 ETU
IAE Perpignan	372	995	+ 167%	12	33	+ 175%	1 EC / 31 ETU	1 EC / 30,1 ETU
IAE Poitiers	2300	2004	- 12,8%	46	66	+ 43,4%	1 EC / 50 ETU	1 EC / 30, 3 ETU
IGR - IAE Rennes	1059	1286	+21,4%	54	54	0%	1 EC / 19,6 ETU	1 EC / 23,8 ETU
IAE Réunion	539	579	+ 7,4%	17	22	+ 29,4%	1 EC / 31,7 ETU	1 EC / 26,3 ETU
IAE Rouen	451	517	+ 14,6%	12	19	+ 58,3%	1 EC / 37,5 ETU	1 EC / 27,2 ETU
IAE Savoie Mont-Blanc								
EM STRASBOURG	334	3128	+ 836%	11	110	+ 900%	1 EC / 30,36 ETU	1 EC / 28,4 ETU
IAE Toulon	476	431	- 9,4%	11	20	+ 81%	1 EC / 43,2 ETU	1 EC / 21,5 ETU
Toulouse School of Management	2000	2972	+ 48,6%	65	56	- 13,8%	1 EC / 30,7 ETU	1 EC / 53 ETU
IAE Tours	450	1204	+167,5%	26	28	+ 7,6%	1 EC / 17,3 ETU	1 EC / 43 ETU

IAE Valenciennes	600	761	+26,8%	25	26	+ 4%	1 EC / 24 ETU	1 EC / 29,2 ETU
ISM - IAE Versailles								
TOTAL	31918	47854	+ 49,9%	996	1519	+ 52,5%	1 EC / 32 ETU	1 EC / 31,5 ETU

Source : chiffres fournis par le réseau IAE France