

La Grande Transformation du Métier de Chercheur : discussion et points de vue

Unplugged - Manifesto

Lionel Garreau ● Bernard de Montmorillon

The Unplugged Manifesto subsection gives the opportunity to academics and non-academics to deliver a viewpoint about the transformation(s) of academic world, our institutions, research practices and methods. It aims to give voice to perspectives which take the opposing view to legitimated and or naturalized ideas about our transformation(s). Sometimes, the editors will edit a counterpoint to these manifestos in another issue.

Lionel Garreau
Université Paris Dauphine – PSL,
DRM
France
lionel.garreau@dauphine.psl.eu

Bernard de Montmorillon
Université Paris Dauphine – PSL,
DRM
France
bernard.demontmorillon@dauphine.psl.eu

Ce papier est une réponse à la chronique de Philippe Monin (2017) parue dans la Revue Internationale PME intitulée « La Grande Transformation du Métier de Chercheur ».

INTRODUCTION : MAIS QUEL EST DONC LE SUJET ?

Le texte de Philippe Monin (2017) consacré à « La Grande Transformation du Métier du Chercheur » est à la fois stimulant et ambigu. Stimulant, car il montre bien l'évolution caractérisée des pratiques de la recherche : le déclin de la « logique de l'artisan chercheur », l'évolution rapide des techniques d'investigation et de celle du traitement des données, la spécialisation très pointue, la co-écriture internationale... Sans doute ces évolutions sont-elles particulièrement fortes de nos jours – l'avènement de l'intelligence artificielle en est un exemple – mais on peut se demander si tel n'a pas toujours été le cas. Le plus âgé des deux auteurs se souvient de ses premiers travaux de recherche où, dans le grand hall d'une école de la banlieue parisienne, il passait des heures à perforer des cartes pour programmer une corrélation (c'était en 1972, une époque où les dinosaures existaient encore !). Il est donc évidemment nécessaire d'enrichir en permanence la panoplie des pratiques de la recherche au fil des avancées de la technique, tant, du reste, au niveau des travaux quantitatifs que des recherches qualitatives, guère évoquées dans le texte.

Mais l'ambiguïté de l'article est ailleurs. Elle git dans sa construction même : l'auteur ouvre sa réflexion sur le tableau de l'enseignant – chercheur « décathlonien » dont il considère l'extinction, telle celle des dinosaures, inévitable. Cette évolution serait la conséquence de deux phénomènes : l'absence de synergie entre la recherche et l'enseignement et une exigence grandissante concernant l'expertise nécessaire à l'enseignement, ce qui la rend incompatible avec celle, toute aussi exigeante, de la recherche. Mais, de quoi s'agit-il donc ? du métier du chercheur ou de celui du professeur ? En considérant le professeur comme le stade premier et dépassé du chercheur d'aujourd'hui, l'auteur adopte un point de vue contestable - et c'est l'un des thèmes principaux de cette chronique – qui écarte toute réflexion sur le métier du professeur. Certes, sans doute, ce n'est pas le propos de l'article ; mais, cependant, c'en est une conclusion implicite et d'autant plus forte qu'elle n'est pas argumentée.

Essayons donc d'organiser la réflexion en l'orientant sur la spécificité du métier de professeur et sa nécessaire/possible/hypothétique articulation avec la pratique de la recherche. Nous le ferons en quatre temps. D'abord, nous reviendrons sur les articles cités par l'auteur à l'appui de la thèse selon laquelle il n'y aurait pas de synergie entre la recherche et l'enseignement. Ensuite, nous rappellerons quelques évolutions historiques qui éclairent l'articulation explorée. Puis sera discuté, d'un point de vue institutionnel, le lien enseignement/recherche et enfin quelques conclusions seront tirées, dans le champ des sciences humaines et sociales et en particulier de la gestion, alarmantes et alarmistes sur le devenir prochain des universités et plus particulièrement des établissements de gestion.

LES ÉTUDES MENTIONNÉES POUR ÉTABLIR LA NON CORRÉLATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE : QUELLES RÉALITÉS ?

Le moins que l'on puisse dire c'est que les articles mobilisés pour mettre en doute le lien entre recherche et enseignement ne sont guère convaincants. Considérons, par exemple, celui souvent cité, synthétique et emblématique, repris au cœur de l'argumentation du papier de Philippe Monin : Hattie et Marsh (1996). Ces auteurs mettent en évidence que la relation entre enseignement et recherche a été appréhendée au travers de multiples modèles ayant *in fine* abouti à ces diverses conclusions : une relation négative entre l'enseignement et la recherche ; une relation positive ; l'absence de relation ; et l'influence de variables médiatrices. Les modèles montrant des relations négatives reposent soit sur des évidences que nul ne conteste (on ne peut pas tout faire à la fois, les systèmes d'incitation divergent, etc.), soit sur l'hypothétique différence d'orientation psychologique entre enseignant et chercheur (différence fondée sur une étude). Les seconds, montrant une relation positive, finalement, ne sont pas des modèles puisqu'ils reposent selon les auteurs sur des conventions ou des convictions. Quant aux modèles du troisième groupe (zéro relation) ils ne sont guère plus argumentés puisqu'ils reprennent soit l'hypothèse de l'orthogonalité des personnalités (une étude), soit celle de la différence de l'encadrement administratif, ou bien mobilisent de façon plus stimulante (nous y reviendrons) l'argument de la coexistence sans communication des deux mondes. Restent les modèles avec variables médiatrices, plus stimulants, mais guère plus significatifs : ainsi l'intelligence de la personne

peut influencer et ses résultats de recherche et la qualité de son enseignement ou bien encore le temps passé à l'une de ces activités se fait au détriment de celui consacré à l'autre (on s'en serait douté !).

Un dernier point doit être noté avant d'en venir au bilan de la recherche évoquée : les mesures retenues dans les différentes études sont souvent biaisées. Les mesures relatives à la recherche sont fondées exclusivement sur le nombre de publications ou des citations. Certes, ce *proxy* est couramment utilisé, même s'il a certaines limites, et peut s'avérer convaincant. En revanche, la mesure de la facette enseignement pose plus de problèmes. En effet, celle-ci est réalisée en déclaratif, que ce soit par les enseignants-chercheurs eux-mêmes, par les étudiants, ou par les pairs. Chacune de ces options a des inconvénients majeurs : l'auto-déclaration de la performance en cours, la non pertinence de l'évaluation des étudiants (nous y revenons ci-après) et la méconnaissance de ce que font les collègues... En ce qui concerne l'évaluation par les étudiants, celle-ci peut être utilisée lorsque l'objectif majeur est de satisfaire les étudiants (ou « *make them happy* » comme l'a dit un dean de business school américaine à l'un de nos collègues récemment arrivé dans cette école). Lorsqu'il s'agit d'apprendre via l'enseignement, les choses sont différentes : une étude récente montre une corrélation négative entre l'apprentissage des étudiants et leur évaluation du professeur... (Braga et al. 2014). Il serait alors intéressant de faire une étude analysant la corrélation entre le degré d'apprentissage des étudiants (cela pouvant comporter plusieurs facettes) et la performance de recherche des enseignants chercheurs afin de voir si la non corrélation est toujours vraie (nous ne disons pas qu'elle ne l'est pas mais qu'une étude de la sorte nous semble plus pertinente pour l'objet qui nous intéresse, à savoir l'apprentissage des étudiants).

Après avoir détaillé ces appareils d'analyse, ni convergents ni solides, les auteurs se livrent à une méta-analyse qui veut synthétiser un très grand nombre d'études consacrées ici au sujet traité. Ils formulent une conclusion synthétique. Le lien entre la productivité de la recherche et celle de l'enseignement est soit très faible, soit sans existence : nul dans les sciences naturelles et dans les universités de recherche, non nul en sciences sociales ou quand la qualité des publications est retenue, fort sur deux thèmes, l'impact de l'activité d'enseignement sur la présentation des travaux de recherche et l'impact de la qualité de la recherche sur l'enthousiasme du professeur. Nous voilà bien avancés ! Et les auteurs de poursuivre : « *We must conclude that the common belief that research and teaching are inextricably entwined is an enduring myth* », tout en affirmant dans le même temps cette conclusion importante dans la perspective ici traitée : « *Productivity in research and scholarship does not seem to detract from being an effective teacher, and vice versa.* ». L'absence de relation statistique n'implique pas une relation négative, qu'il faudrait éviter ! Ainsi, dans une nouvelle publication, (Hattie & Marsh, 2004) les auteurs commentent le papier utilisé par Philippe Monin. Voici que qu'ils en disent :

« Our overall finding and the greatest misinterpretation of this overall finding. Overall, we have consistently found that there is a zero relationship between teaching and research at the individual academic and at the Department level. The greatest misinterpretation and misrepresentation of this overall finding is that it leads to the conclusion that research and teaching should be separated for funding purposes. This conclusion could meaningfully be made if the correlation was negative, but it is not. Zero means

that there can be as many excellent teachers and researchers as there are excellent teachers, excellent researchers, and not-so-excellent teachers or researchers. Zero does not mean that there are NO excellent teachers and researchers. It could be claimed that Universities have survived with a zero relationship, but that does NOT mean that all academics within those institutions are EITHER researchers OR teachers. The fundamental issue is what we wish the relation to be, and then we need to devise policies to enact this wish. [...] Such a policy decision is more a function of where the system wishes to go. Further, our research (so far) has been at the individual and the Departmental level, and we have not surveyed or commented on the relationship between teaching and research at the University level. [...]"

On tirera de cette présentation un peu longue au moins deux conclusions qui nous paraissent solidement soutenables :

- L'étude n'établit pas de relation claire entre qualité de la recherche et qualité de l'enseignement. Admettons cette conclusion encore que les observations précédentes sur les méthodes et les mesures puissent sérieusement la remettre en cause. Que signifie-t-elle ? Que le lien entre les deux activités ne repose pas sur le souci de l'enrichissement des résultats de l'une par l'autre et réciproquement ; mais est-ce l'objectif jamais recherché dans l'élaboration des exigences institutionnellement attendues du professeur !? On peut penser que cette volonté de disjoindre enseignement et recherche s'accompagne aussi d'une certaine vision de l'enseignement de la gestion qui relèverait uniquement d'une pratique faite de techniques et instruments. Cela se constate dans la manière dont sont construits et enseignés certains programmes de formation. Si le corps professoral est aisé à scinder, c'est aussi parce que ce qui est demandé aux enseignants que l'on assigne à la seule pédagogie ne nécessiterait plus d'être irrigué par la recherche mais presque plus par le seul repérage des bonnes pratiques de gestionnaires, consultants, etc.

- Il est donc clair que si les études mobilisées, celle sur laquelle on a insisté et d'autres aussi (voir par exemple la méta-analyse d'Uttl et al., 2017), n'établissent pas de corrélation probante, elles ne permettent pas de conclure – précisément parce que ce n'est pas leur objet – que le professeur ne doit pas être formé à la recherche ou qu'il ne doit pas en faire en parallèle de son enseignement, et vice-versa, que le chercheur ne devait pas enseigner en parallèle de sa recherche. Or, c'est le message, sous-entendu souvent dispensé à la suite de telles recherches et de telles synthèses. Et du reste les deux auteurs cités le reconnaissent eux-mêmes puisqu'ils écrivent à la fin de leur article que l'université ne devrait pas mettre de côté l'un des deux versants enseignement et recherche, qu'il serait difficile d'imaginer un bon enseignant d'université qui ne soit pas au fait des recherches récentes, qu'il serait stupide de conclure que l'enseignement à l'université ne doit pas être fondé sur la recherche, mais que cela ne signifie pas que seuls ceux qui maîtrisent cette recherche soient à même de la communiquer.

Voilà donc la vraie question posée : qu'est-ce donc qu'une université ? Qu'est-ce donc qu'un professeur d'université ? Et comment doit-il être formé, recruté et géré ? S'il n'est pas question ici de dire que la figure du professeur doit nécessairement s'inspirer du passé, il nous

1. Souligné par Hattie et Marsh.

semble qu'un aperçu historique rapide permettra de préciser les termes du débat et d'éclairer les enjeux actuels.

SURVOL HISTORIQUE DE L'UNIVERSITÉ ET DE LA FIGURE DU PROFESSEUR D'UNIVERSITÉ

Dans la plupart des pays les établissements d'enseignement supérieur s'appellent université. On trouve bien ici ou là des instituts supérieurs ou des hautes écoles, comme en Allemagne les *Hochfachschulen*, mais, très généralement, on parle d'université. Seule la France fait exception, et l'on reviendra sur cette particularité, non pas par tropisme national mais parce que le cas français est précisément révélateur de la spécificité de l'université et, partant du professeur d'université.

Remarquons immédiatement qu'il s'agit d'établissements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'institutions qui ont la charge de la formation des étudiants à la suite de leur cursus secondaire, quel que soit le nom qu'on lui donne. Dès l'abord, donc, la spécificité ontologique de l'université est bien marquée ; il s'agit d'enseignement et d'enseignement proposé après le cursus de formation initiale. On le sait, le terme même d'université, d'origine médiévale, du latin *universitas*, *universitas magistrorum* et *scolarium*, désigne le collectif formé par les maîtres et les étudiants. L'université de Bologne est créée en 1088, celle de Salamanque en 1218 et la Sorbonne en 1257. Très tôt, dès le XIII^{ème} siècle, ces collectifs, personnes morales avant le nom, se dotent ou sont dotées d'autonomie dans le but de favoriser, de préserver, la liberté des débats nécessaires à l'approfondissement de la pensée tout autant qu'à la création et à la transmission des connaissances les plus nouvelles : autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics, des pouvoirs religieux, des pouvoirs de la cité, etc.

Trois caractéristiques émergent de ce premier bilan rapide : l'université est un lieu collectif de formation où les maîtres sont appelés au débat contradictoire entre eux et avec les étudiants et ne peuvent le faire que si l'indépendance d'opinion leur est assurée vis-à-vis de tous les pouvoirs en place. Ce schéma est très largement partagé à l'époque. Il est en quelque sorte conforté par la Renaissance et la redécouverte de l'Antiquité. L'université se fait académique à la mode platonicienne tout en préservant ses caractéristiques : assemblée collective, indépendance des débats, formation des jeunes esprits. L'époque y ajoute sans doute une précision : l'académique est formateur mais se former c'est apprendre à penser de façon autonome. Socrate et sa maïeutique sont bien proches de la logique du discernement mûri par le fondateur des Jésuites dans sa longue période d'études, précisément universitaires, notamment à l'université de Salamanque, puis à celle de Paris où il passera sept ans. Les Lumières vont bouleverser ce schéma (on pardonnera aux auteurs qui ne sont pas historiens ces raccourcis qui ne veulent qu'éclairer leurs propos et s'affranchissent des règles actuelles de la production historique scientifique). L'université ne sait plus protéger son indépendance intellectuelle (« et pourtant elle tourne !») et surtout ne participe guère à l'intense mouvement de découvertes techniques qui préludent à la révolution industrielle. Le constat est patent, les institutions universitaires périssent ; elles ne sont plus le lieu principal où se forge l'apprentissage de la pensée et l'élaboration des connaissances nouvelles ; elles sont coupées de ce qu'on appellera désormais la recherche.

La réaction européenne prendra deux formes opposées. En France, l'État, Royauté, République et Empire confondus, se dote de lieux où former les nouveaux acteurs techniques dont il a besoin pour le développement du pays (Corps des Ponts et Chaussées en 1766, École des Mines en 1783, École Polytechnique en 1794-1795, etc.). Quant à l'université, supprimée par la Convention en 1793 (!), elle est réorganisée et centralisée par Napoléon en 1806 autour de cinq facultés (Droit, Médecine, Sciences, Lettres et Théologie). Ce paysage va marquer l'espace français pendant les deux siècles qui vont suivre avec une double prégnance. D'une part la séparation entre le développement technique (les écoles) et le monde académique (les facultés) à deux exceptions près, la médecine et les sciences (mais dans ce dernier champ la France créera des institutions hybrides, telles les ENS pour articuler les champs). D'autre part, *de facto*, la séparation entre la recherche et la formation. Cette évolution spécifiquement française, efficace, voire très efficace et ce globalement jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, culminera alors avec deux novations tout à fait spécifiques au pays, la création du CNRS en 1939, qui entérine la séparation de l'université et de la recherche (et dans une moindre mesure entre les écoles et la recherche, mais nombre d'écoles, notamment en gestion, n'en faisaient pas) et puis celle de l'ENA en 1945 pour former les praticiens de l'administration.

La réaction allemande est tout à fait différente et doit beaucoup à Willehm von Humboldt. Ce philosophe, disciple de Kant, ami de Goethe et de Schiller, devient ministre de l'éducation du Royaume de Prusse en 1809 et fonde en 1810 l'université de Berlin qui porte aujourd'hui son nom (et celui de son frère Alexandre, le célèbre botaniste). Il y réaffirme les principes selon lesquels l'université doit intégrer l'humanisme à la formation qu'elle dispense et pour ce faire susciter la confrontation ancrée sur la recherche pour ne pas être coupée de l'évolution du monde. La fondation de l'université de Berlin et les idées de Humboldt auront un fort retentissement en Angleterre et aux États-Unis et par là, dans le monde entier qui en a été fortement marqué.

À la fin du XX^{ème} siècle, les pouvoirs publics français ont pris conscience d'une certaine forme, voire d'une forme certaine, de sclérose du système français, de ses universités, et sans doute, également, d'un décalage croissant entre la formation des élites quasi exclusivement issues des écoles et de leur sensibilisation aux enjeux sociétaux émergents. Ainsi, par exemple, à l'École Polytechnique, les quelques cours de management (stratégie, organisation, ressources humaines) ont-ils longtemps été considérés comme des « kits de survie » en entreprise ! Un double mouvement s'est opéré. D'abord au niveau des universités, la loi Faure, en 1968, a rompu avec la tradition royale, impériale, et républicaine de l'université sous le boisseau de l'autorité publique (faut-il rappeler qu'en France le recteur est encore, non pas le *primus inter pares* des universitaires, mais le représentant dans une académie du ministre) en affirmant son autonomie. C'était renouer, huit cents ans après l'époque médiévale, avec la nécessité d'institutions de formation et de recherche formellement indépendantes du pouvoir politique. La loi Savary, de 1984, est allée plus loin en reprenant les convictions de Humboldt et en créant le statut d'enseignant chercheur qui articule officiellement l'exercice de l'enseignement supérieur avec la formation préalable à la recherche et avec sa pratique continuée. Fort malencontreusement, les effets de ce double mouvement n'ont pas pu se faire sentir ; les universités ont d'abord été écrasées sans moyens nouveaux, sous le nombre croissant des étudiants, conséquence directe du fameux article 14 de la même loi Savary (tout bachelier a le droit de s'inscrire dans l'université de son

choix) ; elles ont ensuite été dévitalisées par la réforme Péresse qui, avec le budget global sans ressources nouvelles, les a contraintes de choisir entre la réfection des canalisations et le recrutement d'enseignant chercheur. De ce côté-là le renouveau se fait toujours attendre.

Quant aux écoles, la déconnexion d'avec la recherche, notamment dans les écoles de gestion, les a conduites, sous l'impact de la pression des rankings internationaux, plus perçue par les administrations que par les étudiants, à recruter des docteurs mais de façon parfois très artificielle et sans lien substantiel avec la formation. Ce faisant, elles se soumettaient au mouvement international marquant également l'évolution des universités et bien connu au travers de l'injonction « *publish or perish* » – qui s'applique tant aux institutions qu'aux individus – séparant recherche et formation. Le mouvement du reste s'était généralisé à l'ensemble des établissements supérieurs dans le monde. Ainsi on est amené à considérer que, par un curieux et paradoxal retournement de l'histoire, au début du XXI^{ème} siècle, c'est le modèle français de la fin du XVIII^{ème} siècle, au moment même où son essoufflement est devenu patent, qui est en passe de s'imposer au niveau international. La séparation entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement se fait caractéristique et l'article à l'origine de cette réflexion en témoigne parmi bien d'autres. Voilà donc posé à nouveau le questionnement précédent : qu'est-ce donc qu'une université, qu'est-ce donc qu'un professeur, que doivent-ils être ? En effet, au début du XXI^{ème} siècle, selon le modèle dominant le professeur n'est plus au cœur du système universitaire : sa mission est obscure et dégradée. Au cœur du système c'est le chercheur qui triomphe sans que l'on se préoccupe de savoir s'il peut être le maître à penser fondateur de l'existence même des universités.

DE LA MISSION DU PROFESSEUR D'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI

Ce nouveau modèle standard, curieux avatar entre le modèle français de la fin de XVIII^{ème} siècle et le modèle concurrentiel anglo-saxon, est aujourd'hui largement dominant. Reprenons-le brièvement. Les universités « doivent » recruter comme professeurs les meilleurs chercheurs, c'est-à-dire ceux qui ont publié dans les meilleures revues, c'est-à-dire, en France celles qui sont le mieux classées par le CNRS (on admirera le bouclage sémantique !). Cet impératif catégorique leur permettra d'occuper une place visible dans les classements internationaux, fondés essentiellement (second bouclage) sur la visibilité de la recherche et, par la suite, d'attirer les meilleurs étudiants ainsi que les meilleurs professeurs et, dans le même temps, d'être à même de faire payer les premiers et de rémunérer les seconds. De cet impératif exprimé de façon volontairement provocante – le format du papier le permet – on peut tirer quelques observations logiques :

1. les universités sont en passe de devenir des organisations de recherche et les professeurs doivent donc être des chercheurs du meilleur niveau international ;
2. cette conséquence n'est pas cohérente avec l'analyse historique que l'on a précédemment développée ;
3. le primat accordé à la recherche ne repose sur aucune analyse renouvelée de la mission de l'université et partant du professeur, de leur ontologie.

Dans cette occurrence, les débats qui ont ouvert la réflexion prennent un sens particulier et relatif. Il n'est finalement pas nécessaire de savoir si la recherche féconde l'enseignement et l'enseignement la recherche puisque la dualité de la mission de l'université n'est plus affirmée, voire même plutôt déconstruite. Les deux mondes de l'enseignement et de la recherche s'y disjoignent. Le risque qui s'ensuit, c'est que, faute d'une réflexion approfondie sur la mission même de ces établissements, on les dévitalise en les réduisant à n'être qu'une entité bicamérale, duale, juxtaposant des chercheurs et des enseignants, et par là même ne pouvant plus exercer leur mission première, celle de l'approfondissement de la pensée autonome et créatrice. La thèse sous-jacente ici présentée considère que cette mission essentielle doit être réaffirmée et, pour ce faire, d'abord refondée ; et ensuite qu'elle passe par le recrutement de professeurs qui soient à même d'animer cette mission aussi nécessaire aujourd'hui que naguère ; cela nécessite qu'ils maîtrisent la logique de la recherche (philosophique à l'époque grecque, théologique à l'époque médiévale, technologique au XIX^{ème} siècle). Essayons d'abord d'étayer cette perspective ontologique puis de décliner sa nécessaire articulation avec la recherche, dans une perspective sociologique et institutionnelle puisque ce sont les deux dimensions essentielles de l'enjeu.

Parmi les cités inventoriées par Boltanski et Thévenot (1991) aucune n'est centrée directement sur le monde de l'enseignement supérieur. Le nouveau modèle standard qui vient d'être rappelé relève à la fois de la cité inspirée (création) et de celle de l'opinion (réputation). Ce constat conduit à penser que l'université en tant que telle est largement sortie du champ de la réflexion des sociologues et plus généralement des institutionnalistes. Si l'on resserre le point de vue en mobilisant la théorie des conventions, on ne peut que constater la suprématie de la valeur « publication » dont découle à la fois l'état de grandeur (publiant), celui de petitesse (non publiant) et les dispositifs incitatifs liés : sanctions à la non publication par l'augmentation de la charge de l'enseignement ; l'université est ainsi devenue un milieu où l'enseignement est une sanction ! Mais alors, pourquoi parler encore d'université : il paraîtrait plus logique d'institutionnaliser la séparation et de promouvoir et des établissements de recherche (type CNRS) et des établissements de formation (type école) puisque, *a fortiori*, la qualité de l'exercice de ces deux missions ne seraient pas liées. C'est sans doute aller un peu vite en besogne. Peut-on donc envisager des établissements d'enseignement supérieur radicalement disjoints de la recherche, même si cela contreviendrait aux enseignements de l'approche historique évoquée ? La réponse ne peut venir que de l'actualisation de la question de la finalité présente de l'université, en tant qu'institution dans la société.

Force est de constater que cette question n'est guère discutée. L'université devrait être lieu privilégié de recherche. Oui, mais pourquoi ? Dans une autre perspective, elle devrait aussi accueillir tous les étudiants qui voudraient y entrer. Oui, mais pourquoi faire ? Les textes récents, de la loi Faure aux projets Blanquer/Vidal en passant par la loi Savary et la loi Pécresse réaffirment des missions *opérationnelles* (enseignement initial, formation continue, création et diffusion des connaissances, participations au débat sociétal) sans pour autant fonder le *pourquoi* de ces missions, leur finalité et leur raison d'être.

L'absence de ce questionnement est pour le moins étonnante. La réponse à cette question institutionnelle peut être recherchée dans les approches précisément... institutionnelles. Si l'on se réfère au modèle dominant et selon une perspective institutionnelle « passive » (DiMaggio &

Powell, 1983), les enseignants chercheurs sont conduits à privilégier l'aspect recherche, les institutions auxquelles ils appartiennent sont évaluées et, dans ces évaluations, le poids de la recherche est conséquent ; il est très facile alors de faire le lien entre l'activité recherche d'un individu et l'activité recherche d'une institution (1 article pour le chercheur = 1 article pour l'institution). Les institutions peuvent ainsi valoriser les meilleurs chercheurs et les rémunérer de façon conséquente et cohérente avec le modèle (dans les institutions pratiquant une segmentation des profils d'enseignants-chercheurs, ceux dont la composante recherche domine sont toujours mieux rémunérés que ceux dont la composante enseignement domine). Par ailleurs, la valeur marchande d'un enseignant-chercheur non seulement en interne mais aussi en externe passe par son volume de publication. Selon la grille de la socialisation organisationnelle, le chercheur peut accepter ces règles et formes de pression institutionnelle, y adhérer, voire les intégrer et les faire siennes (Perrot, 2008).

Une autre perspective institutionnelle est envisageable. Dans son analyse du changement (en l'occurrence économique), Douglas North (1990, 2005) met en exergue le rôle essentiel de ceux qu'il appelle les « acteurs institutionnels ». Son schéma global d'explication part de la mise en évidence du moteur premier à toute action humaine, la conviction qu'elle pourra améliorer le sort de celui qui l'entreprend. Cette conviction s'élabore à partir de l'observation que tout un chacun peut faire de l'échafaudage institutionnel, fait d'entrelacs entre règles, normes, lois, conventions, issues du fonctionnement des institutions tant formelles qu'informelles. Le rôle des acteurs institutionnels est précisément d'être à même de faire bouger les cadres d'analyse, de faire évoluer les mécanismes, de faire changer les représentations, de promouvoir les comportements innovants, et ce d'autant plus que le paysage est figé ; ce faisant ils persuadent ceux que, les acteurs opérationnels, aussi bien individus qu'organisations au travers de leurs responsables, de transformer, de changer leur façon de penser et donc d'agir. Ce sont donc, en quelque sorte, des maîtres à renouveler la pensée. Dans cette perspective, le rôle des universités et en leur sein des professeurs apparaît à l'évidence : ce sont des lieux et des acteurs dont la mission est, précisément et spécifiquement, le renouvellement et la stimulation (si ce n'est la formation) de la pensée critique appliquée aux enjeux présents de la société. Le lien est ainsi fait entre la dynamique de l'action responsable, la formation à cette dynamique et le rôle du professeur et des universités, acteurs institutionnels archétypiques. Nos sociétés, dès lors et d'autant plus qu'elles ont tendance à se figer alors que le monde est en perpétuel renouveau, et en ont un besoin crucial.

Dans cette perspective, l'enseignant-chercheur ne doit pas se soumettre aux pressions de son environnement ; il porte, en confrontation avec d'autres une vision, individuelle ou partagée, fondée sur un projet intellectuel qu'il développe au cours de ses multiples activités (recherche, interaction avec le monde extérieur, enseignement, etc.). Dès lors, les activités de recherche et les activités d'enseignement sont encastrées dans ce projet, que l'enseignant-chercheur vise à développer, parce qu'il fait sens à ses yeux. Considérer les activités de ce projet de façon isolée n'a pas de sens. Ainsi, l'enseignant-chercheur est un entrepreneur institutionnel, qui évolue au cœur des institutions qu'il doit chercher à faire évoluer. Inséré dans des organisations, évoluant face à un public d'autres enseignants-chercheurs et d'étudiants, il a une position privilégiée et

nécessaire pour défendre une vision de la société, fondée sur une recherche pertinente et rigoureuse, nourrissant son enseignement. Comme l'affirment Hattie et Marsh (2004), finalement l'articulation enseignement / recherche est plus une décision politique à mettre en œuvre. Ne pas le faire reviendrait à nier ce que doit être l'université.

Par ailleurs, dans l'articulation enseignement / recherche, il nous semble important de souligner que l'enseignement peut revêtir des facettes très différentes. Les deux auteurs de ce commentaire enseignent ou ont enseigné à différents publics, de la première année de licence au doctorat, en passant par des master (à orientation recherche ou non), des MBA (plus ou moins seniors) ou des EDBA (formation exécutive à la recherche). Il est très clair qu'en fonction des publics l'appui sur les recherches pour alimenter les cours est très différent (sans être jamais nul). De là à dire que cet appui fait des meilleurs cours, nous ne pouvons l'assurer mais il est clair qu'une partie du contenu utilisé provient des lectures dans le cadre de nos recherches, et que les éléments de mise en perspective des éléments enseignés prennent appui sur des raisonnements acquis lors de réflexions dans des projets orientés recherche. Il nous semble important de souligner aussi la relation réciproque, à savoir l'influence de l'enseignement sur la recherche ! C'est d'ailleurs dans ce sens que Carton et Mouricou (2017) posent la relation pour améliorer la pertinence des recherches et soulignent « l'importance de l'enseignement comme moyen² de rendre la recherche en gestion plus pertinente ». En effet, les enseignements que nous avons pu avoir avec des publics *executive* ou en apprentissage sont clairement à la source de questionnements pratiques desquels ont émergés des projets de recherche. En outre, les réflexions des étudiants sont parfois porteuses de questionnements profonds, voir radicaux, permettant de développer une étude en profondeur. Si l'enseignant-chercheur dissocie ces deux activités, il n'utilisera pas les synergies possibles. Si en revanche il vise à développer des synergies, alors les deux aspects peuvent s'alimenter l'un l'autre.

Ces éléments nous amènent à revenir de façon appuyée sur ce qui a été appelé le *rigor/relevance gap* dans la littérature en management, c'est à dire un découplage entre d'une part des recherches rigoureuses mais peu pertinentes pour la pratique du champ d'étude (les sciences de gestion) et d'autre part des études pertinentes mais considérées comme peu (ou moins) rigoureuses. En effet, la question se pose non seulement comme un débat permettant de scientificiser le champ des sciences de gestion (Carton et Mouricou, 2017) mais aussi comme une autocritique que portent les chercheurs (et pas eux seulement !) en gestion face au peu de lien avec le monde professionnel étudié. En effet, Langley et Tsoukas (2010) voient en le modèle dominant – études statistiques fondées sur la variance (explications des phénomènes « en moyenne » avec des variables explicatrices) – un des problèmes majeurs de la non utilisation des résultats de recherche auprès des praticiens : connaître les antécédents d'une variable dépendante en contrôlant les éléments de contexte ne permet pas, de façon pratique, de mettre en place ces déterminants au sein des organisations. On peut donc s'interroger sur le type de recherche aujourd'hui valorisé par les revues et l'influence que les orientations de ces recherches peuvent avoir sur le lien entre enseignement et recherche.

2. Souligné par nous.

Si l'on fait un focus sur les sciences de gestion, et en particulier dans le champ stratégie/organisation/management auquel ce journal est dédié, une dernière conclusion s'impose. Réduire la compétence académique à une compétence technique de chercheur renforce la soumission des chercheurs en sciences sociales aux sciences dites dures. En effet, en accentuant l'importance de la compétence technique sur la compréhension fine des phénomènes empiriques, les chercheurs en management 1/ se soumettent aux chercheurs en finance et en économie qui « eux » font un travail sérieux (i.e. plus ancré sur la modélisation mathématique et macro des phénomènes) et 2/ ces derniers se soumettent aux mathématiciens qui trouvent dans la finance et dans l'économie des terrains d'application des nouvelles méthodes et compétences développées. Or, la gestion faisant partie des sciences de l'artificiel, la modélisation mathématique de tous les phénomènes qu'elle recouvre ne nous semble pas être l'unique voie qu'elle doit poursuivre. Elle exige ainsi une pluralité de méthodes, avec chacune un niveau d'exigence élevé. Les sciences de gestion ont des bastions de cette vision (AIMS, EGOS, les revues *Organization* ou *M@n@gement*, etc.). Ne véhiculons pas un message qui rendrait ces approches inaudibles car non axées sur des compétences mathématiques empruntées à d'autres. À nous de développer nos méthodes, nos approches (par exemple les design science ou la recherche action, auxquelles les sciences de gestion se prêtent particulièrement bien) et de les rendre légitimes dans les institutions auxquelles nous participons.

Dans cette perspective, comment spécifiquement envisager la formation de ces maîtres à penser que sont les professeurs ? Le parallèle avec la démarche du chercheur s'impose. Le chercheur, curieux et observateur, repère un phénomène inexplicé par les connaissances actuelles (c'est le gap théorique si souvent évoqué). Il va chercher à bâtir une explication, un modèle : il lui faut de la créativité, de l'imagination, de l'investigation, du débat d'idées... Et puis muni d'un modèle forgé avec cohérence il va chercher à évaluer prudemment dans quelle mesure ce modèle donne du sens, localement ou généralement. Ce parallèle est évocateur et l'on comprend alors que, depuis toujours, les maîtres à penser aient été exposés à l'effort de recherche, à comprendre et à poser sa dynamique. Il ne reste plus alors qu'à tirer quelques implications actuelles et opérationnelles de cette analyse.

IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES

La réflexion ontologique menée sur l'université, les professeurs et les chercheurs, conduit, quelles que soient les approches mobilisées (historique, sociologique, institutionnelle) à une acception convergente. L'université apparaît comme un lieu où les générations nouvelles viennent se former à l'approfondissement, au mûrissement, de la pensée créatrice et autonome. Pour ce faire, elles ont besoin d'être confrontées à des maîtres à apprendre à penser : à des professeurs. La mission première du professeur est donc de servir d'*alter ego*, de partenaire (universitas) à celui, ceux qui poursuivent cette quête d'apprentissage. Ces derniers doivent donc être nécessairement dotés d'une capacité d'écoute, de débat, de construction intellectuelle organisée, d'autonomie de pensée et de prudence face à l'observation des faits tout comme des dynamiques sociales. Depuis toujours, comme on l'a déjà montré, la formation à ces

capacités a été ancrée sur la pratique de l'investigation intellectuelle créatrice que l'on appelle donc désormais la recherche. La cause est entendue : le professeur n'est pas un chercheur, le professeur doit avoir été formé à la recherche.

Le monde d'aujourd'hui a-t-il encore besoin de telles institutions et de tels académiques ? La réponse des auteurs est que oui, absolument. Ils n'apporteront ici que quelques arguments qui mériteraient de longs développements sortant du champ de cette réflexion centrée sur le rôle du professeur. L'évolution des techniques est évidemment extrêmement rapide ; l'avènement de la transition digitale bouleverse la plupart des métiers et des modes de vie ; la mondialisation diminue les distances physiques et culturelles ; les repères religieux, idéologiques ou politiques se fracturent... et l'époque n'aurait plus besoin d'institutions où se renforcent sinon se construisent la capacité à penser le monde de façon autonome, critique, prudente, ouverte ? Certainement, la société a un intérêt urgent à réactualiser la mission de l'université et partant celle, intrinsèquement liée, du professeur.

Si l'on retient cette conclusion – et comment ne pas le faire – quelques implications organisationnelles s'imposent logiquement. En tout premier lieu il apparaît que l'université n'est pas un centre ou un ensemble de centres de recherche. Ce n'est pas sa mission ontologique. Sans doute convient-il, est-il même nécessaire, indispensable, qu'elle cultive en son sein des laboratoires de recherche où s'affûteront en permanence les qualités intellectuelles requises (celles-là mêmes dont on a parlé) de ces professeurs ; mais vouloir réduire l'université à n'être qu'un organisme de recherche c'est la nier. De ce point de vue, le concept d'université de recherche est particulièrement ambigu : d'une part il est évident qu'une université sans recherche n'en est pas une et il convient de l'affirmer clairement. D'autre part, définir l'université par sa recherche est un non-sens. Il y aurait beaucoup à dire, dans une perspective foucauldienne, sur les enjeux de pouvoir qui prétendent enfermer le professeur dans son rôle de chercheur et qui sont attachés à la propagation de cette ambiguïté : défense et promotion de ces pouvoirs économique, politique et administratif qui ne peuvent assumer la mission du professeur et voire s'en défont ; défense et illustration du chercheur qui voudrait voir dépasser sa seule reconnaissance technique et *ipso facto* se poser comme maître à penser. De tels développements dépassent le cadre de cette réflexion réactive ; il n'en reste pas moins qu'ils apparaissent aussi essentiels qu'occultés.

Dans le même ordre de pensée, on ne peut que s'inquiéter du devenir d'un certain nombre d'écoles, notamment de gestion, qui se félicitent, à grand renfort de communications, de leur classement dans telle ou telle liste de quotidiens ou d'hebdomadaires. Ce faisant, elles ne soupçonnent probablement pas que ces classements signifient pour elles une inquiétante victoire à la Pyrrhus. N'étant pas encastrées dans une architecture universitaire – contrairement à nombre de leurs rivales internationales – elles cherchent la reconnaissance en se soumettant à des critères externes et prennent ainsi le risque de détruire et la spécificité de leur corps professoral (en distinguant les chercheurs « étoilés », dispensés de cours, des répétiteurs enseignants, dispensés de recherche) et la dynamique collective du débat étudiant-professeur.

Un deuxième champ s'ouvre à l'analyse du constat qui soutient cette réflexion. Il concerne la gestion des professeurs : leur formation, leur recrutement et leur carrière. Là encore, les conclusions sont assez immédiates. Les professeurs doivent (et quand on emploie ce mot c'est pour marquer une conséquence logique) avoir été formés à la recherche et

avoir prouvé leur capacité à y figurer au meilleur rang, en leur temps et dans leur monde. Mais, précisément, ceci établi, le processus de recrutement ne fait que commencer et le « jury » doit (même remarque) s'assurer que l'impétrant maîtrise ou sera à même de maîtriser les qualités requises pour le professorat (on ne les énumèrera pas une fois encore). L'agrégation à la française y pourvoyait relativement bien ; les concours de recrutement locaux aussi, tant du moins qu'ils n'ont pas été réduits aux seuls chercheurs spécialistes de la discipline. Il conviendrait de réaffirmer la nécessité d'un recrutement facultaire qui, une fois vérifiées les qualités du chercheur, s'attacherait principalement à déceler celles du professeur. Dans la même logique l'évaluation du professeur ne saurait se limiter à celle seule de ses publications ; elle doit nécessairement, au risque de nier sa spécificité institutionnelle, s'élargir bien au-delà et apprécier la qualité et la dynamique du « maître à penser ». Une pratique a longtemps été dominante en la matière, l'appréciation du rayonnement du professeur comme directeur de recherche. En ce sens, le fait récent que la direction de recherche ne soit plus considérée comme de la recherche mais comme de l'enseignement n'est pas fondamentalement incohérent ; cette capacité témoigne de plusieurs des qualités requises du professeur et mériterait d'être fortement revalorisée dans l'appréciation de sa carrière : c'était naguère le cas au CNU français ; ce n'est quasiment plus le cas dans la gestion interne des établissements. En ce sens, l'HDR devrait occuper une place logiquement primordiale à condition que soit bien reconnue et testée la capacité (H) à diriger (D) et pas seulement à publier (R).

Reste bien des questions cruciales, celles du « service » du professeur ou de sa rémunération, mais qui trouvent des réponses assez immédiates, si l'on veut bien réaffirmer la spécificité de la mission exercée. Ainsi, dans sa sagesse, la Troisième République avait limité le temps de cours du professeur à 75 heures. Cela lui laissait et la possibilité de poursuivre ses travaux et celle de participer aux débats sociétaux. Certains pays ont ainsi formalisé le service à la collectivité dans les attentes envers leurs professeurs. Dès lors la rémunération ne peut être liée aux seules publications – non-sens existentiel – ni aux seules évaluations des étudiants : on ne peut juger qu'avec un long recul de ses progrès dans la maîtrise de la pensée critique et autonome. Alors ? La rétribution ne peut qu'être institutionnelle, liée à la reconnaissance par les institutions universitaires et par la société du rôle crucial du professeur. Il y a fort à faire !

Ce pourrait être la conclusion de la réflexion. Il est devenu urgent de revaloriser la spécificité et l'importance sociétale du professeur et de l'université. Cette mission de promotion relève d'abord des professeurs eux-mêmes, à condition qu'ils ne se veuillent pas exclusivement chercheurs ; elle relève également des institutions universitaires, à condition qu'elles réaffirment leur mission existentielle ; finalement, elle relève du pouvoir politique, notamment européen. C'est en Europe qu'est née l'université. On ne peut que constater que l'Europe d'aujourd'hui lui doit beaucoup, et a déjà fait beaucoup pour elle (Bologne, Erasmus). À elle, sans doute, désormais, si elle veut maîtriser son devenir de prendre en charge la réhabilitation des missions essentielles de l'institution face aux tendances inquiétantes de la globalisation actuelle. L'avènement de la société de l'intelligence ouvre peut-être, en fin de compte, des perspectives plutôt positives.

RÉFÉRENCES

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
- Braga M., Paccagnella M. & Pellizzari M. (2014). Evaluating Students' Evaluations of Professors. *Economics of Education Review*, 41, 71-88.
- Carton G. & Mouricou P. (2017). A quoi sert la recherche en management? Une analyse systématique de la littérature anglo-saxonne sur le débat rigueur-pertinence (1994-2013). *M@n@gement*, 20(2), 166-203.
- DiMaggio P.J. & Powell W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Hattie J. & Marsh, H. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hattie J. & Marsh, H. (2004). One Journey to Unravel the Relationship Between Research and Teaching. Paper presented at a colloquium, Research and Teaching: Closing the Divide? an International Colloquium at Marwell Conference Centre, Winchester, 18-19 March.
- Langley, A. Tsoukas H. (2010). "Introducing 'Perspectives on Process Organization Studies'". In T. Hernes & S. Maitlis (Eds.), *Process, Sensemaking & Organizing* (pp. 1-26). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Monin, P. (2017). La Grande Transformation du Métier de Chercheur. *Revue Internationale PME*, 30(3-4), 7-15.
- North, D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- North D. (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Perrot, S. (2009). Échelles de mesure de la socialisation organisationnelle: état de l'art et perspectives. *Management International*, 13(4), 115-128.
- Uttl, B., White, C.A. & Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of Faculty's Teaching Effectiveness: Student Evaluation of Teaching Ratings and Student Learning Are Not Related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42.