



PAR NICOLAS MOTTIS,
MAURICE THÉVENET

Des professionnels **pressés** sur un semblant de **marché**...

Cet article traite du management d'une catégorie particulière de professionnels, les enseignants-chercheurs des institutions d'enseignement supérieur en management. Dans un premier temps, sont donc examinés les caractéristiques de ces professionnels et les problèmes particuliers de gestion qu'ils posent. L'évolution de leur contexte institutionnel et les enjeux stratégiques qu'ils posent sont développés en deuxième partie. Un cadre d'analyse est ensuite proposé pour aborder la question du marché des professeurs. La conclusion porte notamment sur la difficulté actuelle des institutions à développer des réponses appropriées.

« **L**e recrutement de professeurs est un problème chronique des doyens de *business schools* dont les efforts dans ce domaine ont pris de multiples formes (...) Les raisons principales de ces difficultés sont : la montée en qualification des professeurs, le poids croissant des formations au niveau master très consommateurs d'enseignants qualifiés, l'accent mis sur la recherche et la diffusion des standards AACSB pour l'accréditation des programmes. » Quiconque a participé récemment à des séminaires regroupant des responsables d'écoles aussi bien en France que dans de nombreux pays a pu constater que cette question du recrutement de professeurs occupe une place privilégiée dans leur agenda. Trouver des profils actifs en recherche, bons pédagogues, capables d'enseigner en français et en anglais, pertinents sur des questions opérationnelles intéressant les partenaires entreprises, le tout dans un cadre budgétaire très contraint, relève tout simplement de la mission impossible.

Cette citation n'est pourtant pas nouvelle : elle est tirée d'un article écrit en 1967, il y a quarante ans, par John Wheeler, alors doyen de *business school* de l'université de Berkeley. Les professeurs sont des professionnels-

clés dans le fonctionnement des institutions. Leur présence, l'exigence de leur excellence imposent aux institutions des modes de gestion appropriés d'autant plus qu'elles s'estiment, également sur cet aspect, en forte concurrence. Nous examinerons donc dans un premier temps les caractéristiques de ces professionnels et les problèmes de gestion et de management qu'ils posent. Nous rappellerons le contexte stratégique du problème des professionnels pour les institutions d'enseignement avant de proposer un cadre pour aborder la question du marché des professeurs. La conclusion portera notamment sur la difficulté actuelle des institutions à développer des réponses appropriées.

1. Les particularités de la gestion des professionnels dans l'enseignement supérieur

Loin de constituer une catégorie nouvelle, les professionnels, qui préoccupent tant les responsables de ressources humaines aujourd'hui, nous renvoient aux temps les plus anciens de la structuration du monde professionnel. Le monde du travail s'est organisé selon de grandes professions reprises lors de la formation des principaux syndicats de salariés ou d'employeurs. Les professions négocient les classifications qui servent de base au lien entre la personne et son organisation, comme une médiation externe en quelque sorte. La triple occurrence de la « vocation » en français, du « vocational » en anglais et de la « Beruf » en allemand associe à la notion la racine de l'« appel » qui marque de manière anthro-

pologiquement forte le sens de la profession. Elle est un appel, un destin auquel la personne est appelée. Cette analyse sémantique marque l'originalité des professionnels. Ils s'opposent avant tout à « l'organization person ». Le professionnel se définit par son métier, ses compétences distinctives, son appartenance à un groupe qui s'affranchit des frontières organisationnelles. Le second se définit par son appartenance à l'organisation qui lui donne sa place, sa position relative et le sens de son activité. Si nos organisations sont confrontées à la question du management des professionnels ce n'est donc pas du fait de leur nouveauté mais plutôt d'une rupture avec les canons d'un management qui s'est développé comme une discipline à part entière.

Dans ce contexte, il existe plusieurs manières de décrire ces professionnels. Butler¹ en définit cinq caractéristiques principales. La première est l'autonomie. Il faut entendre par là que les professionnels fonctionnent selon des règles et valeurs différentes de celles de l'organisation. Cette question de l'autonomie est importante parce qu'elle n'est pas seulement le constat de la référence à des normes extérieures à l'organisation mais caractérise également une approche du travail, un positionnement personnel vis-à-vis de l'entreprise, voire une indication psychologique : est-ce le travail de professionnel qui crée cette revendication d'autonomie ou la personnalité des gens qui les conduit à devenir professionnels ?

1. Butler A. G. (1973, p. 84-101). Butler reprend ce qu'il estime être les caractéristiques traditionnellement reconnues aux professionnels d'après Greenwood E. (1956, p. 44-55).

Butler souligne ensuite le second critère d'autorité de l'expertise. De la maîtrise d'une expertise, qui caractérise la profession, découlerait l'autorité des professionnels. Ce critère est intéressant si l'on revient au sens originnaire de l'autorité. L'autorité s'oppose au charisme en ce sens que le détenteur d'autorité n'est qu'un intermédiaire. Il représente une source qui lui est extérieure et opère à travers lui. L'autorité dans les organisations ne découle pas de la personne elle-même mais de quelque chose qui lui est tiers. Pour le professionnel, c'est l'expertise, la maîtrise d'un domaine qui le distingue des autres dans l'organisation. L'expertise peut conférer de l'autorité quand elle est effectivement reconnue dans l'organisation, parce qu'elle est utile, nécessaire, voire consubstantielle des valeurs mêmes de celle-ci.

Troisièmement, aux professionnels sont associés de hauts standards éthiques. Il faut entendre par là que l'exercice de la profession se fait selon des valeurs qui lui sont propres. L'adjectif « hauts » n'est pas innocent puisqu'il renvoie à un ordre supérieur aux préoccupations contingentes de l'organisation à laquelle ils s'imposent. Ce sont des standards, formalisés, non négociables, qui s'imposent aux professionnels, donc, faut-il comprendre, à l'organisation.

Pour Butler, un quatrième critère est l'évaluation collégiale de la performance. Ce critère est important puisqu'il fait le lien entre la gestion des personnes et l'impératif de performance pour l'organisation. Par évaluation collégiale, il faut entendre que l'évaluation des professionnels ne peut se

faire que par les professionnels eux-mêmes, en dérogation donc des modalités d'évaluation des autres membres de l'organisation avec les problèmes d'équité que cela peut poser au sein du corps social.

Enfin, Butler considère que le sens même des services rendus par les professionnels est d'ordre sociétal plutôt que personnel. Il faut entendre par là que les professionnels servent non pas l'organisation mais un sens qui la dépasse.

Deux grandes conclusions peuvent être tirées de ces critères de Butler qui caractérisent bien les professionnels que sont devenus les professeurs dans les universités et écoles de management. D'une part, ils insistent sur la référence extérieure à l'organisation pour caractériser leur travail, d'autre part, ils suggèrent clairement que cette référence n'est pas que différente mais, plus encore, considérée comme d'un ordre supérieur à celui des valeurs de l'organisation.

L'extériorité des professionnels vis-à-vis de la culture managériale traditionnelle et dominante est donc un caractère essentiel. Certains la décrivent en faisant référence aux « cosmopolitains » et « locaux » de Gouldner². Les premiers voient plutôt leur carrière et leur avenir à l'extérieur de l'entreprise ou du moins sans considération des frontières de celle-ci alors que les seconds apprécient leur avenir par rapport à la culture et à la structure de l'entreprise. Les professionnels appartiennent à une profession, ce ne sont pas que des indépendants. Mais cette profession est organisée, plus ou moins formellement, à l'extérieur du contexte de travail. Le meilleur exemple en

2. Gouldner A.W. (1957, p. 281-306).

est les « ordres » en France, pour les médecins, les experts comptables ou les notaires. La nouveauté, avec les professeurs, c'est d'avoir des employés d'institutions dont les critères de gestion de la carrière sont définis à l'extérieur même de l'institution. Les classements des revues qui vont permettre d'évaluer la performance de recherche sont validés à l'extérieur, les congrès, comités scientifiques ou autres « conseils nationaux des universités » sont eux aussi extérieurs à l'institution dans laquelle ils exercent. D'ailleurs les professeurs se sentent souvent appartenir avant tout au groupe des chercheurs de la même discipline, voire même de la chapelle théorique avant de se voir comme membre de l'institution vécue souvent comme un relais (au sens du relais de poste) provisoire de leur carrière.

Cet extérieur est une source de références et de valeurs considérées comme d'un ordre supérieur à celles de l'organisation. Concrètement, les préoccupations de fonctionnement quotidien de l'organisation semblent parfois peu compter à côté des exigences d'une vie professionnelle réussie au sein du monde interinstitutionnel des professeurs. Bien entendu, ce différentiel de valeurs pose des problèmes de gestion évidents.

La question du management des professionnels se pose donc à trois niveaux qu'il est important de pouvoir distinguer.

Le premier concerne l'attitude des professionnels vis-à-vis de leur travail et de leur institution. Il semble que leur implication soit extérieure à l'institution. Ils se reconnaissent dans des valeurs professionnelles plutôt qu'organisationnelles et entretiennent une certaine autonomie vis-à-vis de

leur institution. Le quotidien de la gestion des professionnels se confronte à ce conflit. Mais plusieurs remarques sont alors nécessaires. Les formulations lapidaires de « valeurs » ou « d'adhésion aux valeurs » peuvent laisser penser que la personne n'est que la quasi victime de valeurs du monde auquel elle appartient. La réalité est plus complexe. D'une part, on ne peut faire l'économie de considérer les traits psychologiques ou les éléments biographiques amenant quelqu'un à devenir professionnel. Quelle est sa conception du travail, du rapport aux institutions, à l'autorité, pour exercer ce genre d'activité professionnelle. D'autre part, on ne peut s'exonérer d'une réflexion sur l'évolution de ses représentations du travail. Les travaux de Guttierrez-Martinez (2006) montrent qu'une implication professionnelle n'est pas antinomique avec une implication organisationnelle : les deux peuvent cohabiter, l'une peut être un passage pour l'autre, les deux évoluent au fil du temps. Il y a donc bien une nécessité de la gestion des professionnels à ne pas considérer comme figées et définitives leurs représentations du travail.

Le deuxième niveau à considérer est celui, pratique, de la gestion des personnes. Les professionnels en organisation doivent contribuer aux objectifs de l'institution. Le management est la tentative d'influence de leurs comportements et de leurs attitudes pour qu'ils contribuent à ces objectifs. Le management, dont l'autorité est fondée sur les valeurs de l'organisation en question, est donc difficile quand il s'agit des professionnels. Tous les travaux récents sur les « hot groups »³, les « stars »⁴, les

3. Leavitt H., Lipman-Blumen J. (1999).

4. Groysberg B., Nanda A., Nohria N. (2004, p. 92-100).

« X-teams »⁵, les groupes de projets montrent que l'activité même de management est complexe. Elle ne peut se fonder seulement sur des règles et des *process*, elle ne peut supposer l'acceptation de son autorité intrinsèque, elle donne énormément d'importance aux relations, à la présence, à l'art dramatique que constitue l'exercice de l'activité managériale. Autant dire que le management des professionnels qui se trouvent souvent dans les modes d'organisation ci-dessus évoqués, est d'une grande complexité. Non seulement il est de plus en plus nécessaire, pour les professeurs, par exemple, quand les institutions sont soumises aux contraintes des accréditations et des classements, mais plus encore, il est plus difficile à exercer et exige des managers de professionnels des compétences personnelles rares : les difficultés du marché des « deans » en sont une bonne illustration.

Dans cette rubrique du management, les modalités très opérationnelles de leur gestion des ressources humaines prennent une place importante. Au premier rang on peut mettre la question de la gestion des carrières qui doit mettre en cohérence la progression dans le cadre de l'institution et aussi de la profession. Cette gestion des carrières doit tenir compte de l'évolution des représentations du travail des professionnels : entre le jeune docteur aux premières publications qui cherche à pénétrer une institution et le professeur de 15 ans son aîné, en milieu de carrière, les attentes sont différentes ; les dépendances perçues vis-à-vis de l'organisation ont profondément évolué tout comme les questionne-

ments sur un futur encore long... La question des rémunérations n'est pas plus simple comme celle, insuffisamment prise en compte alors qu'elle est la plus lourde, de la gestion au quotidien (la définition d'objectifs, conflits au sein de l'institution ou de l'entité, la gestion courante de l'activité).

Le troisième niveau est celui de l'institution. Comment ses objectifs, ses stratégies, sa culture vont pouvoir intégrer, se conformer, s'ajuster avec la présence indispensable et stratégique de ces professionnels. Certains parlent d'organisations de professionnels (Basso, 2006) qui auraient non seulement intégré ces valeurs professionnelles mais plutôt mis en place des modes de fonctionnement intégrant les tensions évoquées plus haut. Ce conflit est très présent dans les institutions d'enseignement même si les mécanismes de gouvernance (Tapie, 2006) ont quelque peu intégré les valeurs professionnelles. Ce niveau de culture doit être abordé au sens plein du terme : on ne parle pas ici de valeurs déclarées mais de valeurs opérantes qui irriguent les modes de fonctionnement, les structures de gouvernance, les outils de gestion et les systèmes.

Après avoir considéré ces trois niveaux de problèmes, il reste à prendre en compte quelques pistes de travail sur le mode d'approche de ces problèmes de gestion.

Au premier niveau individuel de la question des professionnels, celui des attitudes vis-à-vis du travail et de l'organisation, on a eu tendance à répondre par des pratiques de gestion individuelle qui s'étendent aujourd'hui dans les approches de « talents », de

5. Ancona D., Bresman H. (2000).

« stars ». On met en exergue la dimension individuelle, on élabore des modes de gestion individualisée en matière de carrière, de rémunération, voire de conditions quotidiennes de travail. Ces approches sont parfois nécessaires dans les circonstances très exceptionnelles d'un talent spécifique, d'une personnalité hors du commun, dans les problématiques également de l'attraction ou de la rétention. Mais les problèmes posés en termes d'équité avec le reste de l'organisation (ou des autres professionnels moins exceptionnels) sont nombreux. Ce sont également des politiques qui ont du mal à perdurer. Plusieurs recherches montrent les inconvénients de cette approche individuelle qui peut conduire à sous-estimer l'importance de l'environnement collectif des talents pour assurer leur performance (Groysberg *et al.*, 2004).

Au second niveau, celui du management des personnes, la gestion des professionnels impose de maîtriser des compétences spécifiques de management. Il serait trop long de lister toutes les compétences que la littérature a pu dégager. On peut au moins en citer deux plus structurantes que les autres. Un leader de professionnels doit être crédible auprès de ceux qu'il est censé diriger. Cette crédibilité vient le plus souvent de sa propre compétence dans le domaine professionnel en question. Mais cette crédibilité professionnelle n'est qu'un critère nécessaire et jamais suffisant. Le deuxième critère tient à ses compétences relationnelles assez banales à décrire mais plus difficiles à rassembler. C'est sans doute un problème majeur dans les organisations de détecter de tels leaders potentiels et de savoir les motiver à prendre de telles responsabilités.

Au troisième niveau, celui de l'organisation elle-même, deux pistes sont toujours à

considérer. La première concerne le centrage sur ce que l'on appelle traditionnellement (Leavitt, 1999) les « superordinate goals ». Une institution n'a jamais fini de rappeler ses objectifs institutionnels. C'est d'autant plus important que beaucoup d'entre eux sont tout à fait alignés sur des valeurs partagées par les professionnels. C'est bien le sens du succès de démarches d'accréditation (Mottis et Thévenet, 1999, 2003) qui réussissent comme démarches de changement interne parce que justement, les bases de ces processus ressortissent directement aux valeurs des professionnels dans les institutions d'enseignement. La seconde piste concerne le travail permanent d'ajustement des modes de gestion des ressources humaines aux valeurs professionnelles. Dans ce critère la notion importante est celle de la permanence. En effet cela signifie qu'il s'agit moins dans ces institutions d'élaborer des systèmes complexes censés réconcilier les professionnels avec les objectifs et valeurs de l'institution que d'adresser cette tension dans le quotidien des décisions qui concernent les personnes

2. Des institutions en profonde évolution

La prise en compte cohérente de ces différents niveaux d'analyse est aujourd'hui d'autant plus difficile que les institutions qui hébergent ces professionnels ont elles-mêmes connu de profonds bouleversements au cours des trente dernières années.

Le premier changement structurel majeur est la création de corps professoraux permanents. Jusqu'au début des années 1970, les écoles françaises n'avaient qu'un nombre très limité d'enseignants à plein temps, professionnels de la pédagogie. Elles s'appuyaient pour l'essentiel sur des bataillons de vacataires, souvent anciens

élèves, venant partager leurs expériences professionnelles avec les étudiants. La dimension formation pratique du cursus dominait largement.

Ce n'est que dans les années 1960 qu'est apparue la nécessité de muscler la dimension académique de ces formations, en particulier en renforçant le rôle des enseignants ayant développé une expertise disciplinaire à partir de travaux de recherche. La puissance publique a accompagné ce mouvement en finançant la formation MBA ou doctorale, en particulier aux États-Unis, de centaines d'étudiants français. Ces vagues de diplômés « made in USA » ont contribué dès le milieu des années 1970 à faire émerger dans les principales institutions la notion de corps professoral permanent et les routines organisationnelles classiques qui l'accompagnent : procédures de recrutement organisées par discipline, évaluation par les pairs, revendication d'une forte séparation des pouvoirs entre « l'administration » et « les professeurs » et du respect de la liberté académique de ces derniers, etc. Un point notable par rapport à la situation actuelle est que la conception de ces premiers corps professoraux mettait au moins autant l'accent sur la dimension « professionnel de l'enseignement du *business* » que sur la composante recherche proprement dite. Une conséquence pratique au niveau des institutions fut le fort engagement de ces personnes dans la rénovation des programmes, la gestion de la population étudiante ou le développement institutionnel vers le monde économique ou les partenaires internationaux. En termes de recherche, la publication d'ouvrage à vocation professionnelle était alors logiquement un vecteur de notoriété naturel et valorisé.

Cette première vague n'a pas encore complètement fini de produire ses effets. Tout d'abord cette première génération de professeurs n'est pas complètement partie en retraite et nombreux sont ceux qui occupent encore des places significatives dans les écoles ou universités : responsable de programme, directeur de la recherche, etc. L'autre raison est que ce phénomène de formation d'un corps professoral permanent a certes touché certains établissements il y a près de 30 ans, mais atteint les autres depuis beaucoup moins longtemps. Les routines évoquées plus haut sont donc non seulement nouvelles pour la grande majorité des écoles, mais aussi limitées *de facto* par leur taille et leur capacité à constituer effectivement dans les principales disciplines des équipes de taille critique.

Pour résumer, trois phases se sont ainsi succédées, d'abord des écoles « sans » professeurs (avant 1970), puis un paysage à deux vitesses (une minorité d'écoles disposant de corps enseignants de quelques dizaines de personnes) jusque dans les années 1990, et aujourd'hui une volonté généralisée de constituer de vraies équipes. Il faut aussi souligner l'importance grandissante de l'université qui obtient son premier concours d'agrégation en 1977 et développe également un corps professoral permanent important à la même époque. En parallèle, on observe la montée en puissance du « para-pédagogique » pour des activités devenues essentielles : supports informatiques, services stages et carrières, service des relations internationales, services communication marketing, etc. Ces acteurs, qui occupent aujourd'hui une place de premier ordre dans de nombreux établissements, assument des tâches historique-

ment prises en charge par les professeurs eux-mêmes. De ce fait, la spécialisation disciplinaire croissante et le poids croissant de la recherche, au sens le plus traditionnel du terme, se trouvent d'autant plus légitimés et que les évolutions des institutions encouragent la cohabitation de populations de plus en plus différenciées de professionnels, les professeurs n'en représentant qu'une parmi d'autres. Comme cela sera évoqué en troisième partie, cette dilution est probablement l'une des sources des tensions actuelles sur l'identité des individus.

Le deuxième phénomène structurel majeur récent – les procédures d'accréditation – a contribué à accélérer la tendance. Notons tout de même que, contrairement à ce qui est souvent avancé, ces accréditations se sont développées bien après l'émergence de ce mouvement de création de corps professoraux.

Il existe depuis très longtemps une foule d'accréditations au niveau national. Les grandes écoles françaises passent ainsi depuis des lustres sous les fourches caudines du ministère de l'Éducation nationale, qui conserve le monopole de l'attribution des diplômes. Cela entraîne un contrôle qualité particulier, effectué par la puissance publique, type de contrôle que l'on retrouve dans de nombreux pays. La nouveauté, depuis une dizaine d'années environ, est l'internationalisation de ces processus. Deux normes dominent aujourd'hui le paysage international : l'accréditation AACSB, gérée par l'American Assembly of Collegiate Schools of Business, et EQUIS, gérée par l'EFMD, la European Foundation for Management Development. Créée par l'association des *business schools* américaines, l'AACSB a commencé à accréditer les meilleures écoles américaines au début du

XX^e siècle. Elle s'est progressivement étendue (plus de 400 écoles sont accréditées aux États-Unis aujourd'hui) et a fait son premier pas à l'étranger en 1995 en accréditant une première université canadienne. L'Essec fut en 1997 la première institution accréditée hors Amérique du Nord. La norme EQUIS, beaucoup plus récente, a été créée immédiatement après l'arrivée de l'AACSB en Europe à la fin des années 1990. Elle a connu depuis une croissance rapide, ayant, en une dizaine d'années, accrédité plus de 90 écoles, dont un quart hors d'Europe. Ce « vieux » phénomène d'accréditation s'est donc fortement internationalisé au cours de la décennie écoulée et a de ce fait énormément gagné en visibilité.

Une clé de ces accréditations est leur caractère « professionnel », ce sont des systèmes de pairs gérés par des pairs. Fondamentalement il s'agit d'un « Mission driven process » : l'institution concernée doit définir ses objectifs, mettre en œuvre les moyens correspondants, puis prouver qu'elle obtient les résultats attendus et est capable d'ajuster sa mission en conséquence. Chaque norme s'appuie pour cela sur une série de standards couvrant toutes les dimensions de l'institution : la stratégie, les ressources, les étudiants, les professeurs, les programmes, la recherche, les relations avec l'environnement (économique, social, étatique, etc.). Chaque organisme a développé sa propre batterie de standards, mais *grosso modo* on y retrouve toujours les mêmes dimensions. Certains, comme l'AACSB, ont défini des critères quantitatifs assez stricts qui fixent des minima, par exemple sur la qualification de la faculté (nombre de docteurs, niveaux des publications) ou sur le taux d'encadrement des pro-

grammes (pourcentage de cours enseignés par des professeurs permanents par exemple). L'exercice est exigeant et demande beaucoup de temps (normalement deux ans entre le début et l'obtention de l'accréditation). Il est à large spectre, car tous les compartiments du jeu font l'objet de discussions. Enfin, la procédure est marquée par quelques temps forts, comme la visite sur site d'une équipe d'audit composée de doyens connaissant parfaitement le domaine et vivant les mêmes difficultés. Cette équipe se forge sa propre opinion avant de faire une recommandation, qui sera ensuite traitée par le comité *ad hoc* au niveau central.

Ces procédures accélèrent la diffusion de quelques invariants, comme précisément la nécessité de disposer d'un corps d'enseignants-chercheurs permanents, phénomène récent en France, mais qui ne fait qu'émerger dans certains pays d'Asie. La rubrique « professeurs » est probablement l'une de celles sur laquelle l'harmonisation des pratiques a le plus joué, même si les ancrages nationaux restent extrêmement puissants (Mottis, 2007). Une université allemande n'a pas connu la même trajectoire qu'une université britannique et, même si on évoque beaucoup l'harmonisation européenne au travers du processus de Bologne, la diversité reste très importante et perdurera probablement derrière des appellations plus homogènes : un master allemand sera encore vraisemblablement très différent d'un master anglais pour longtemps ; le premier dure deux ans, le second un an, l'enseignement est dans le premier cas structuré autour de la chaire d'un « professeur-docteur », dans l'autre dominé par la dimension « programme », etc.

Ces accréditations favorisent donc la circulation entre les systèmes et « l'harmonisation de surface », mais en profondeur la diversité est appelée à durer. Certaines évolutions récentes des critères sont caractéristiques de ce point de vue. Dans les standards AACSB il y a dix ans, un professeur ne pouvait être que « permanent », c'est-à-dire travailler à temps plein pour l'institution, ce qui est le cas aux États-Unis dans la quasi-totalité des cas. La confrontation avec d'autres systèmes, européens notamment, a fait évoluer cette définition vers le concept de « professeur participant », ce qui permet de tenir mieux compte d'une situation fréquente en Europe ou Asie où un professeur peut simultanément être actif dans plusieurs institutions. Les standards ne sont donc pas figés et dans les deux cas principaux, AACSB et EQUIS, leur capacité à intégrer des institutions très différentes a fortement progressé.

La diversité est aussi appelée à durer parce que l'extension géographique se poursuit. Des zones majeures comme la Chine ou l'Inde s'y engagent. L'enseignement supérieur bénéficie dans ces pays d'investissements publics massifs et d'une très forte demande. Il est frappant de constater que les premiers cas d'institutions accréditées ont conduit aux mêmes phénomènes que ceux observés en Europe par exemple : formalisation de la politique de recherche, plus grande transparence dans la régulation interne, programmes de soutien aux jeunes professeurs, etc. Dit autrement, les professionnels de l'enseignement et de la recherche se saisissent de l'accréditation pour défendre leurs intérêts et obtenir des conditions les plus proches possibles de celles de leurs homologues occidentaux.

On voit également émerger au sein des organismes d'accréditation une certaine segmentation. Aux États-Unis par exemple, les grandes *business schools* ont eu tendance à progressivement gérer le process entre elles et à en faire des occasions d'échanges et de *benchmarking*. Ce dernier point va probablement s'accroître au niveau mondial. Enfin, le nombre de conférences, de groupes de travail, qui se créent sur des thèmes intéressant les responsables d'institutions est impressionnant. Ces accréditations contribuent ainsi à un autre volet de la globalisation des institutions, celui de son management, nouvelle catégorie de professionnels dans de nombreux pays, ces fonctions ayant été historiquement assurées par des professeurs à titre ponctuel.

En termes de jeux d'acteurs il est intéressant de noter à quel point les corps professoraux constitués, ou en passe de l'être, ont pu instrumentaliser ces processus d'accréditation, d'ailleurs conçus par d'anciens professeurs. Par exemple, l'obligation de garantir un certain taux d'encadrement des étudiants par des enseignants qualifiés (comprendre « actifs en recherche »), quelles que soient les normes retenues, a favorisé de nombreux arbitrages au sein des institutions en faveur des budgets de recherche, de l'allègement des charges de cours, du recrutement de collègues internationaux susceptibles de faciliter l'intégration dans des réseaux de publication, etc. Vu comme un levier de gestion du changement par les doyens, ces mécanismes sont au moins autant devenus des vecteurs de promotion et de défense d'intérêts corporatistes. Cela a été encore renforcé par l'explosion au cours des dernières années des *rankings* d'institutions qui, entre autres cri-

tères, s'appuient sur les publications réalisées par le corps professoral. Le fait que le poids de ce critère soit en pratique très limité (autour de 10 %) par rapport à d'autres variables, comme l'insertion professionnelle des diplômés ou le pourcentage d'étudiants internationaux, ne les a pas empêchés d'en faire un levier de négociation interne puissant.

Finalement, la combinaison de ces deux évolutions structurelles – corps professoral permanent et accréditation – favorise l'émergence d'un marché, ou plutôt d'un semblant de marché, des enseignants... pratiquement sans offre ou à tout le moins avec une offre très décalée par rapport aux besoins. En effet, logiquement elles font croître fortement la demande. Illustration en France, une trentaine d'écoles cherchent à constituer ou maintenir des corps professoraux de 30 à 40 personnes en moyenne, sans compter l'université, avec en face seulement quelques dizaines de docteurs formés chaque année. Le phénomène est international en fait. Il a été bien analysé aux États-Unis avec des études détaillées (AACSB, 2002, 2003) qui chiffrent la pénurie d'enseignants en milliers pour la décennie à venir; de même au Canada avec une estimation de 75 PhD diplômés chaque année pour une demande de l'ordre de 400 (Holloway, 2004; Watson, 2004). Cette tension est dans certains cas (finance, contrôle de gestion, système d'information, etc.) avivée par la concurrence avec le secteur privé, pas tant au niveau du recrutement des docteurs diplômés qu'au niveau des candidats aux études doctorales, qui se voient proposer des alternatives très attractives. Parmi les initiatives récentes notables dans ce domaine, on peut noter le lancement d'un « job market » en France en finance et

comptabilité, visant à mieux organiser la rencontre d'une demande très forte et d'une offre souvent limitée et très dispersée. Autre initiative intéressante aux États-Unis, déjà familiers de longue date de ces « job markets », la création de « bridge programs » dont l'objectif est de convertir des docteurs d'autres disciplines, moins confrontées à la pénurie, à la formation au management.

Malgré ces difficultés structurelles, comme l'a montré une étude récente (Jubin et Lignères, 2007), cette guerre des cerveaux n'est pas forcément perdue pour un pays comme la France. Tout en ayant certes des problèmes de soutien à sa recherche, elle arrive également à attirer de nombreux chercheurs internationaux et à faire revenir la plupart de ses meilleurs éléments ponctuellement exilés. Si les caractéristiques de l'environnement sont sans aucun doute difficiles, un problème probablement aussi sensible actuellement est la régulation de ces populations de professionnels au sein des institutions elles-mêmes.

3. Des équilibres managériaux et institutionnels à réinventer

Les caractéristiques de la gestion des professionnels couplées aux évolutions structurelles évoquées ci-dessus conduisent à rebattre profondément les cartes. On peut pour ce faire partir de trois constats.

Tout d'abord, la réalité du marché du travail externe invoqué par les enseignants reste à prouver. En Europe, où les systèmes sont encore très différents d'un pays à l'autre, la mobilité entre institutions n'est pas si facile que cela, y compris, par exemple, en Europe germanophone (Allemagne, Suisse, Autriche) où l'on partage des caractéristiques institutionnelles très proches. Les

questions d'attraction/rétention de ces professionnels ne se posent donc pas tant par rapport à des mouvements physiques, qu'à des choix mentaux se traduisant notamment par un désengagement d'activités collectives mal reconnues, qui ne créent aucune valeur pour l'individu dans une perspective (certes souvent virtuelle) de plus grande valorisation sur son marché du travail de référence. Le vrai enjeu pourrait donc être celui de la « rétention motivée » : comment garder des professeurs seniors ayant fait leurs preuves pour qu'ils s'investissent davantage sur des tâches collectives ? Sur un marché du travail plus ancien comme aux États-Unis, des économistes (Monks et Robinson, 2001) ont ainsi montré que cette nécessité commençait à se traduire par une reprise de la pente des salaires des professeurs expérimentés. Cette pente était traditionnellement très plate auparavant et exprimait une sorte de « Gentleman agreement » : « en début de carrière, je produis pour être promu, une fois promu, la courbe est plate, je contribue raisonnablement au fonctionnement de l'institution mais on me fiche la paix ».

Le deuxième constat est lié aux dérives du professionnalisme en place : d'une certaine manière, les professeurs ont été plus royalistes que le roi, pensant notamment récupérer à leur avantage des mécanismes comme l'accréditation. Ils contribuent ainsi à construire la prison dans laquelle ils refusent d'être enfermés ou acceptent de n'y aller que s'il y a la moquette, la télévision et un service quatre étoiles, ce que peu d'institutions sont effectivement capables d'offrir. L'un des meilleurs exemples de cela est la définition des ambitions intellectuelles lors des processus d'accréditation : la volonté d'être à la pointe de la recherche internatio-

nale la plus fondamentale est fréquemment exprimée dans des endroits où la préalable assimilation des travaux récents ou en cours n'a même pas encore été faite. Ce type d'ambition débouche sur des situations ambiguës où les doyens sont critiqués pour la faiblesse des conditions offertes à leurs professeurs tout en utilisant les visions que ceux-ci projettent pour durcir avec une apparence de forte légitimité leurs processus d'évaluation à partir d'éléments réducteurs mais objectivement mesurables (les publications), tant que l'on ne conteste pas les référentiels.

Le troisième constat découle de ce qui précède : professionnalisation des individus et durcissement de la concurrence rendent les institutions de plus en plus dépendantes de financements conséquents. Alors que les pouvoirs publics sont eux-mêmes confrontés à de grandes difficultés budgétaires, cette pression sur le financement relève de la quadrature du cercle, en particulier dans des pays comme la France où l'éducation reste largement considérée comme un bien public qui ne peut être facturé à ses bénéficiaires directs. Cette tension est d'autant plus forte que certaines institutions contribuent à la surenchère en jouant des jeux dangereux comme l'inversion de la courbe des salaires afin de recruter des jeunes docteurs susceptibles de produire les publications académiques classiques qu'elles jugent essentielles. Outre le fait que le résultat obtenu est très aléatoire, cela génère des tensions internes sur le partage de la charge de travail que les institutions en question ont finalement beaucoup de mal à traiter.

Ces différents constats entraînent quelques renoncements qui auront probablement à

long terme des effets majeurs sur les institutions.

Le premier renoncement est lié à une fiction qui voudrait qu'un enseignant chercheur soit capable de produire le même type de recherche toute sa vie et que la dimension recherche soit le fil conducteur de tout le reste. Or fondamentalement, le modèle de production d'une institution d'enseignement supérieur suppose d'articuler à la fois des tâches plutôt individuelles (enseignement, recherche) et des activités collectives (participation à l'évolution ou à la gestion des programmes, aux jurys de sélection, de validation de diplômes, etc.). Si les premières ont une valeur claire et lisible sur un marché du travail externe, les secondes n'ont de valeur que sur un marché interne et sont même souvent difficilement observables sur ce « marché » : comment évaluer le temps passé en réunion avec des collègues ou à répondre à des questions d'étudiants ? L'absence de réponse, voire de simple prise en compte de ces aspects, conduit aujourd'hui à des promotions parfois très rapides sur la seule base de publications de haut niveau. La progression se fait alors que la dimension plus collective et non observable du métier est largement absente du paysage.

Le deuxième renoncement concerne celui des valeurs. Les valeurs de l'institution ne sont pas seulement les valeurs professionnelles d'un corps professoral. Progressivement s'affirme le rôle central d'autres catégories de professionnels « parapédagogiques » : ils sont chargés de la gestion des programmes, des relations avec les étudiants, les entreprises, le marché des candidats. Les professeurs continuent à clamer haut et fort leurs valeurs académiques, mais

sans vouloir assumer des tâches de soutien de plus en plus importantes. Les seconds par le contact quotidien qu'ils développent avec des acteurs-clés (étudiants, entreprises, médias) prennent une place grandissante et contribuent à cantonner les premiers dans leur tour d'ivoire. L'émergence du marché des *deans* en est une bonne illustration. Avoir été professeur reste toujours une condition nécessaire pour le devenir, mais elle est de moins en moins suffisante, la capacité à interagir avec et à gérer les nouveaux professionnels étant de plus en plus sensible.

Le troisième renoncement concerne les outils de gestion. Il est malheureusement vain d'imaginer que des outils de gestion, des référentiels de compétences, des systèmes d'évaluation vont suffire à introduire de la légitimité dans les modes de gestion. Le meilleur exemple en est le sacro-saint classement des revues. La plupart des institutions s'adosent sur des classements extérieurs, qui eux-mêmes s'adosent sur d'autres classements. Ils donnent une apparence de rationalité à des procédures d'évaluation intrinsèquement robustes à court terme mais que ne manquent pas de faire éclater l'originalité des cas particuliers et la force des enjeux locaux personnels et institutionnels.

CONCLUSION

La difficile question de la gestion des professionnels que sont les professeurs suppose des réponses spécifiques à cette catégorie de salariés. Comme nous l'avons

montré plus haut, une meilleure intégration de cet enjeu dans la politique même de l'institution est nécessaire. Trois niveaux ne sauraient être ni oubliés ni dissociés si l'on veut tracer les bases d'une politique de management appropriée (Thévenet, Vachette, 1993).

Ces trois niveaux sont les valeurs, les systèmes et la relation managériale. Les premières concernent les références permanentes de l'institution (et pas seulement d'une de ses composantes) ; les secondes concernent les règles, systèmes, procédures ou autres structures (en matière de GRH ou de contrôle de gestion par exemple) ; les troisièmes concernent la gestion des personnes au quotidien. Toute politique pour être efficace devrait s'assurer que ces trois niveaux sont « alignés ». Il ne suffit pas d'affirmer des valeurs pour gérer les situations convenablement, encore faut-il que les systèmes en place leur servent de réel mécanisme de renforcement. Mieux encore, il ne suffit pas de disposer de systèmes efficaces de gestion des personnes ou des activités pour qu'ils soient efficaces à leur tour. C'est le management au quotidien qui doit pouvoir et vouloir les faire fonctionner convenablement. Il est peut-être temps que les institutions d'enseignement admettent que la clé de leurs problèmes se situe dans cette cohérence plutôt que dans telle ou telle modalité de gestion particulière. Le temps est peut-être venu de l'imagination dans la gestion des institutions au-delà du confort mimétique à copier des modèles qui n'existent peut-être pas.

BIBLIOGRAPHIE

- AACSB, Management education at risk: Report of the Management Education Task Force, St Louis, 2002.
- AACSB, Sustaining scholarship in business schools: Report of the Doctoral Faculty Commission, St Louis, 2003.
- Ancona D, Bresman H., *X-Teams*, Harvard Business School Press, 2000.
- Basso O., « Peut-on manager les intrapreneurs ? », *Revue française de gestion*, numéro spécial « Le management des professionnels », vol. 32, n° 168-169, novembre-décembre 2006, p. 225-242.
- Butler A.G., “Project Management: A Study in Organizational Conflict”, *The Academy of Management Journal*, vol. 16, n° 1, March 1973, p. 84-101.
- Gouldner A. W., “Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles”, *Administrative Science Quarterly*, 2, 1957, p. 281-306.
- Greenwood E., “Attributes of a Profession”, *Social Work*, vol. 2, 1956, p. 44-55.
- Groysberg B., Nanda A., Nohria N., “The risky business of hiring Stars”, *Harvard Business Review*, May 2004, p. 92-100
- Gutiérrez-Martinez I., « L’implication organisationnelle des professionnels de TI », *Revue française de gestion*, numéro spécial « Le management des professionnels », vol. 32, n° 168-169, novembre-décembre 2006, p. 143-156.
- Holloway A., “The Brain Game”, *Canadian Business*, vol. 77, n° 21, 2004, p. 91-92
- Jubin B., Lignères P., La nouvelle guerre pour les cerveaux, Mémoire d’ingénieurs élèves, École nationale supérieure des mines de Paris, 2007.
- Leavitt H., Lipman-Blumen J., *Hot Groups*, Oxford University Press, 1999.
- Monks J., Robinson M., “The Returns to Seniority in Academic Labor Markets”, *Journal of Labor Research*, vol. XXII, n° 2, Spring 2001, p. 415-427.
- Mottis N., “Bologna: far from a model, just a process for a while...”, *University Reforms in Europe*, Edited by P. Quatrone, Edward Elgar Publishing, 2007.
- Mottis N., Thévenet M., « Accréditation et enseignement supérieur: certifier un service comme les autres... », *Annales des Mines – Gérer & Comprendre*, décembre 1999.
- Mottis N., Thévenet, M., « Faut-il faire crédit à l’accréditation ? », *Revue française de gestion*, vol. 29, n° 147, novembre-décembre 2003.
- Musselin C., *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*, Presses de Sciences Po, 2005.
- Piovezan S., « Les business schools face à la dure loi du marché », *Le Monde Campus*, 13 mars, 2007, p. 48-49.
- Swartz J., Swartz T., Liang P., “Market Meltdown: Recruiting Qualified Business Faculty”, *Journal of Education for Business*, July-August, 2007, p. 337-342.
- Tapie P., « Missions universitaires et gouvernement des personnes », *Revue française de gestion*, numéro spécial « Le management des professionnels », vol. 32, n° 168-169, décembre 2006, p. 83-1062.

Thévenet M., Vachette J.L., *Culture et Comportements*, Paris, Vuibert, 1993.

Watson T., "Lessons learned", *Canadian Business*, vol. 77, n° 21, 2004, p. 94-100.

Wheeler J., "Doctorates in Business Administration: A demand and supply analysis", *California Management Review*, Fall, 1967, p. 35-50.

