

INTERNATIONALISATION ET STRATIFICATION PROFESSIONNELLE DANS LES *BUSINESS SCHOOLS* : LE CAS DES PROFESSEURS DE LANGUES & CULTURES

L'ÉPREUVE DES FAITS

Cet article étudie les transformations des grandes écoles de management et des carrières des professeurs qui y travaillent à travers le cas des enseignants de langues et cultures. Ceux-ci ont en effet été les plus exposés à la nouvelle stratification professionnelle qui se met en place dans ces établissements (sous la pression notamment des accréditations et des classements). L'accent mis sur la recherche a profondément modifié les attentes des professeurs et la nature de leur travail. Nous montrons ici que tous les professeurs n'ont pas pu s'adapter à ces nouvelles règles du jeu, cette nouvelle stratification professionnelle reposant (aussi) sur des dispositions sociales trop peu souvent convoquées dans l'analyse des carrières.

Par **Céline DAVESNE*** et **Sébastien DUBOIS****

La très vive concurrence entre les *business schools* (MARTINS, 2005) se joue sur la réputation de ces écoles, beaucoup plus que sur la qualité des cours dispensés. C'est en effet autour des performances en matière de recherche que s'affrontent les écoles dans leur course aux accréditations et autres *rankings*. Cet article entend explorer ces mutations à travers le cas des professeurs de langues et cultures, un cas symptomatique de ces écoles et du métier d'enseignant. Ces disciplines sont d'ailleurs loin d'être les seules touchées. Ce premier paradoxe en recouvre un autre : au

moment où les écoles s'internationalisent plus que jamais et où la connaissance des langues et des cultures étrangères devient plus nécessaire encore, la plupart des professeurs de langues et cultures se trouvent mis à l'écart au nom des principes qui régissent la compétition entre ces écoles. Leur spécificité les a

* Professeur associé, Rouen Business School.

** Professeur associé, Rouen Business School, Chercheur associé au Centre de Sociologie des Organisations, Institut d'Etudes Politiques de Paris.

exposés plus directement encore à ces nouvelles règles du jeu. Leur cas éclaire également les conditions qui rendent (ou non) possible l'adaptation des enseignants à ces nouveaux standards professionnels, tout comme les décisions radicales que ces écoles ont pu être amenées à prendre, poussées par le jeu de la concurrence, à savoir la mise en place d'une stratification professionnelle institutionnalisée. En effet, l'enseignement supérieur a connu ces deux dernières décennies de profondes mutations

rières académiques, qualifiées de nomades (ARTHUR, 1994 ; SULLIVAN, 1999) (1), de protéennes (HALL, 1996) ou d'intelligentes (ARTHUR, CLAMAN, DE FILIPPI et ADAMS, 1995), allant jusqu'à voir dans les carrières académiques un modèle qui s'étendrait à d'autres professions (BARUCH et HALL, 2004). Mais cette perspective sort les organisations de l'analyse des carrières puisque celles-ci se construiraient dorénavant dans les réseaux personnels et professionnels au gré de projets à plus ou



« L'accent a été déplacé vers la recherche devenue, avec son cortège d'évaluations et de *rankings*, le véritable critère de sélection dans le monde académique. », « *Ces pauvres gueux pleins de bonadventures ne portent rien que des choses futures* », Gravure à l'eau-forte de Jacques Callot – Série *Les Bohémiens*, Début du XVII^e siècle.

(HARLEY, 2002). C'est particulièrement vrai en France, et plus encore dans les grandes écoles de commerce (BLANCHARD, 2009 ; COURPASSON et GUEDRI, 2007 ; LAZUECH, 1998). Ces grandes écoles ont en effet été parmi les premiers établissements à avoir dû s'adapter à ces nouvelles règles du jeu, car la concurrence qui les oppose, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale, y est particulièrement vive et institutionnalisée. La concurrence accrue en matière de classements nationaux ou internationaux et le poids pris par les accréditations dans les stratégies des écoles (CRET, 2007) ont profondément modifié la définition du métier d'enseignant, dans l'enseignement supérieur, en France comme à l'étranger (ENGWALL, 1998 ; HARLEY, MULLER-CAMEN et COLLIN, 2004). L'accent a été déplacé vers la recherche devenue, avec son cortège d'évaluations et de *rankings*, le véritable critère de sélection dans le monde académique.

La plupart des chercheurs ont perçu ces bouleversements comme favorisant de nouvelles formes de car-

moins court terme mettant en jeu des qualités individuelles (ARTHUR et ROUSSEAU, 1996 ; BIRD, 1994 ; DE JANASZ, SULLIVAN et WHITING, 2003 ; LAZAROVA et TAYLOR, 2009). Ces positions ont commencé à être critiquées (DANY, 2003) tant pour le flou qui entoure le concept de carrière nomade (BOLTON et MUZIO, 2008) que pour le fait qu'elles ignorent combien l'ancien modèle organisationnel (RODRIGUES et GUEST, 2010) domine toujours la majorité des carrières. Le modèle nomade a également été accusé de trop céder aux sirènes du néolibéralisme dans leur description d'un acteur à la fois rationnel et sans contrainte (ROPER, GANESH et INKSON, 2011).

Quant à nous, c'est sur le terrain empirique que nous discutons cette approche. La profession académique gagne plutôt, empiriquement, à être décrite avec les outils de la sociologie des professions (BECKER, 1952 ;

(1) L'article fondateur d'Arthur (1994) cite d'ailleurs d'emblée les carrières académiques comme exemples du modèle dit nomade.

HUGHES, 1996), qui remet au cœur de l'analyse les organisations, les enjeux de pouvoirs et les stratifications professionnelles. Les enseignants du supérieur sont traditionnellement décrits comme constituant une profession (WILLIAMS, 2008) du fait des filtres à l'entrée, du monopole sur une activité sociale (l'enseignement dans les institutions du supérieur et la recherche), de l'importance des organisations professionnelles, de l'autogestion relative de la profession par elle-même (notamment en matière d'évaluation), ainsi que de valeurs et de modes de vie partagés (ABBOTT, 1988) (2). Les changements en cours ont d'ailleurs été analysés comme une transformation de la profession plutôt que comme une remise en cause de celle-ci (NEWBOULD, WILSON et STRAY, 1976 ; SLANTCHEVA, 2003 ; SMOLENTSEVA, 2003), à quelques exceptions près (NIOCHE, 2007 ; WILLIAMS, 2008). Les professions ne sont pas des blocs monolithiques, mais, au contraire, des groupes sociaux traversés par des dynamiques qui en recomposent les différents segments (BUCHER et STRAUSS, 1961). La segmentation de la profession académique repose ainsi sur la division entre les disciplines (MUSSELIN, 2009) ou encore sur le statut et la réputation des enseignants et sur ceux des institutions qui les emploient (ENGWALL, 1998). Cet article entend montrer de quelle manière peuvent se recomposer les professions, au travers de processus de stratification dans lesquels convergent les intérêts d'acteurs externes comme ceux de membres de la profession elle-même ; il entend aussi analyser les profondes transformations qui ont affecté le métier et les carrières académiques, sous un angle rarement envisagé, celui des individus qui ne parviennent que très difficilement, voire pas du tout, à s'adapter aux nouvelles règles du jeu. Cet impact de l'environnement sur les professions a été insuffisamment pris en considération (BARON et BIELBY, 1980) et il a rarement mobilisé des données sociographiques, pourtant essentielles dans la stratification professionnelle. Cela revient à mettre en jeu des hiérarchies, des luttes de pouvoir et de domination qui n'ont guère été étudiées dans la profession académique, peut-être parce que, justement, la profession académique (ou, plus exactement, certains de ses segments) a participé aux transformations de l'enseignement supérieur. Les changements en cours sont en effet allés, dans les grandes écoles, jusqu'à la déprofessionnalisation d'une partie des enseignants, c'est-à-dire jusqu'à la perte du label de professeur et celle d'un certain nombre de

prérogatives qui y sont associées et donc, à l'institution de nouvelles stratifications professionnelles (FILC, 2006 ; FREIDSON, 1983). Si la plupart des sociologues reconnaissent la durabilité et la stabilité des professions, une fois celles-ci établies (ABBOTT, 2005 ; HUGUES, 1963), notre étude empirique souligne à quel point, face au bouleversement institutionnel, des modèles professionnels peuvent être rapidement remis en cause, y compris dans un secteur parapublic et non marchand.

LA RÉALISATION D'UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES PROFESSEURS DE LANGUES ET CULTURES DE GRANDES ÉCOLES DE MANAGEMENT

Nous nous appuyons sur une enquête menée auprès des enseignants de langues et cultures de grandes écoles de commerce, qui sont membres de la Conférence des grandes écoles. Face à la difficulté de catégoriser des individus par discipline, nous avons retenus ceux d'entre eux qui appartenaient aux départements (ou aux pôles, etc.) de langues et cultures, c'est-à-dire ceux qui étaient institutionnellement rattachés à ces disciplines (ce qui était une inscription essentielle à notre propos). Ces enseignants se situent à la fois au centre et à la marge des corps professoraux (3). Au centre, parce qu'ils enseignent des disciplines se situant au cœur du processus d'internationalisation et qui parfois représentent jusqu'à plus d'un tiers des heures de face à face, et, à la marge, car ils n'enseignent pas le management (4). Cent cinquante-et-une réponses exploitables ont été reçues, toutes émanant de professeurs permanents, c'est-à-dire de professeurs dont des grandes écoles constituent l'employeur principal et qui jouissent du statut afférent dans leur institution. Un autre questionnaire a été adressé aux responsables des départements concernés des mêmes écoles (27 réponses ont été reçues, sur 38 écoles). Nous avons ainsi collecté des données sur leurs profils (âge, sexe, nationalité, diplôme), sur leurs activités professionnelles (publications de divers types, responsabilités managériales), ainsi que sur leurs institutions (classements, productivité en matière de recherche, politique de recherche à l'égard des professeurs de langues et cultures). Le tableau de la page suivante donne les principales variables réunies pour cette population, en les ventilant par spécialité, langues

(2) Sous l'influence des chercheurs américains, la sociologie des professions distingue ainsi les professions (de médecin, d'avocat, de professeur, etc.) des occupations (de chauffeur de taxi ou de secrétaire).

(3) On rencontrerait ainsi nombre de sociologues des organisations (ou se proclamant comme tels) dans les départements de management, qui, dans leur institution, relèvent des sciences de gestion et qui, pour la plupart, trouvent un espace de publication assez naturel dans des revues de gestion. C'est donc aussi bien pour des raisons méthodologiques (une définition claire et opérationnelle de la population) que théoriques (l'ins-

cription institutionnelle de la division par spécialité des corps professoraux) que nous avons choisi de limiter la population étudiée aux départements explicitement labellisés langues et cultures (ou humanités, sciences sociales, etc.) en excluant les départements de management. Cette étude appelle certainement une enquête plus large (que nous avons en projet), qui porterait sur l'ensemble des professeurs.

(4) Corédacteurs de cet article, nous sommes, pour l'une, professeur d'anglais et, pour l'autre, professeur de sciences sociales (sociologue) (tous deux publiant).

		Langues		Sciences sociales	
		Nombre	%	Nombre	%
Âge	Moins de 45	35	29,66 % (*)	3	18,75 %
	46-55	45	38,14 %	9	56,25 %
	56 et +	38	32,20 %	7	43,75 %
Sexe	Homme	53	40,77 %	10	50,00 %
	Femme	77	59,23 %	10	50,00 %
Diplôme	Licence	19	15,32 %	0	0
	Master 1	36	29,03 %	0	0
	Master 2	47	37,90 %	7	36,84 %
	Doctorat	22	17,74 %	12	63,16 %
Nationalité	Française	47	38,52 %	9	50,00 %
	Étrangère	75	61,48 %	9	50,00 %
Statut	Académique	48	36,6 %	13	61,9 %
	Spécifique	83	63,4 %	8	38,1 %
Responsabilités managériales	Oui	26	19,8 %	7	33,3 %
	Non	105	88,2 %	14	66,7 %

Tableau 1 : Statistiques descriptives.

(*) Les pourcentages sont donnés pour l'ensemble de la population pour laquelle nous disposons de données pertinentes. Ainsi, 118 professeurs de langues et 19 professeurs de sciences sociales ont répondu à la question portant sur leur âge.

(131) ou sciences sociales (20) (cette dernière, on le verra, s'avère en effet décisive pour la carrière des enseignants).

Nous commencerons par analyser le paysage des grandes écoles et les transformations qui ont bouleversé le métier d'enseignant-chercheur, puis nous montrerons comment les professeurs de langues et cultures ont pu réagir et prendre position face à ce nouveau modèle professionnel en insistant sur les conditions qui leur permettent (ou non) de s'inscrire dans celui-ci. Pour finir, nous discuterons des implications managériales de ces mutations pour les écoles.

LES BOULEVERSEMENTS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT DANS LES GRANDES ÉCOLES DE COMMERCE

Un paysage de l'enseignement de gestion en pleine mutation

Dans la mesure où, comme la littérature, notamment néo-institutionnaliste, l'a abondamment évoqué, les organisations sont en interaction (voir par exemple DI MAGGIO et POWELL, 1983 ; MEYER et ROWAN, 1977) avec leur environnement ; les mutations du paysage dans lequel évoluent lesdites organisations ont des conséquences (directes et indirectes) sur les carrières de leurs collaborateurs. Pour comprendre cette remise en cause du modèle professionnel considéré, il faut d'abord en étudier les raisons, c'est-à-dire la transformation de l'enseignement supérieur en général, et celle de l'enseignement supérieur en gestion, en particulier. Les règles du jeu

concurrentiel entre établissements ont changé, ceux-ci se portant toujours davantage vers la recherche, à travers les classements et les accréditations (HENKEL, 1999, 2005 ; MARTINS, 2005) ; les établissements ont ainsi été incités à se comporter comme des entreprises gérant un capital de réputation fourni par les enseignants-chercheurs.

Les écoles françaises étaient mal préparées à ces nouvelles concurrences. Plutôt réputées pour leur proximité avec les entreprises, elles offraient un enseignement davantage pratique que théorique, dispensé par une faculté souvent issue du monde professionnel (ABRAHAM, 2007 ; ALTMAN et BOURNOIS, 2004 ; ENGWALL, 1998) (5). Le rôle des écoles semblait moins de produire de la connaissance que de placer des étudiants sur le marché du travail aux meilleures conditions (BOURDIEU, 1989). Les règles du jeu se modifiant, les écoles ont dû s'adapter très rapidement, dans un environnement extrêmement concurrentiel où les évaluations succèdent aux évaluations. Dans ce contexte, il s'agissait d'attirer à soi des ressources rares, mais vitales pour le développement de l'institution (BRINT, RIDDLE et HANNEMAN, 2006) : étudiants, entreprises, enseignants de haut niveau, financements, partenaires académiques étrangers, etc. C'est d'autant plus vrai que leurs ressources financières proviennent avant tout des frais de scolarité des étudiants ; attirer le plus grand nombre d'entre eux, les meilleurs, les oblige à cette concurrence féroce y compris avec les établissements étrangers puisqu'elles se sont tournées vers les pays étrangers pour leur recrutement. Cette intégration d'un nombre important d'étudiants étrangers (en sus

(5) Les grandes écoles ne sont, par exemple, toujours pas autorisées à délivrer des doctorats, ou alors des diplômes d'école non reconnus par l'État.



des étudiants participant à des échanges) figure d'ailleurs parmi les critères d'évaluation des accréditeurs et des journalistes. On le voit, la boucle est bouclée : les classements et les accréditations sont à la fois un enjeu crucial dans la compétition et un objectif stratégique majeur.

De nouveaux standards professionnels

Toutes ces transformations ont nécessairement des conséquences sur le travail, le profil, les modalités de promotion des enseignants, en un mot, sur leur carrière. Les écoles ont modifié le profil de leur corps professoral en engageant de nouveaux professeurs ou en réorientant le travail des enseignants déjà en poste en fonction des nouveaux impératifs. Quels sont les critères d'évaluation attachés aux classements et aux accréditations ? La réponse est apparemment simple : ils renvoient, avant tout, à des critères académiques (le doctorat) et à la production de connaissances, évaluée à travers des publications, avant tout des articles publiés dans des revues dotées d'un comité de lecture. L'obtention de l'accréditation américaine AACSB repose ainsi sur la qualification académique, voire professionnelle, du corps professoral (6), mais les professionnels ne doivent pas excéder 20 % de la faculté, tandis que la qualification académique s'obtient au travers du passeport indispensable que sont le doctorat et la production scientifique (les colloques, les livres et, surtout, les articles). Dans la presse, les classements des grandes écoles font souvent de la recherche un critère aussi important que la sélectivité, qui est une donnée synthétique beaucoup



« Le travail académique a donc été évalué en fonction de la production en matière de recherche plus qu'en matière d'enseignement ou de conception de programmes. », Fresque provenant de la Basilique d'Herculaneum (ville romaine antique située dans la région italienne de Campanie) et représentant le centaure Chiron enseignant à Achille (enfant) l'art de jouer de la lyre.

plus difficile à manier, puisqu'elle renvoie à la place de l'école dans les choix d'acteurs extérieurs (les étudiants, mais aussi leurs parents). De ce fait, les écoles ont modifié l'évaluation de leurs enseignants pour les inciter à investir ce qui était en train de devenir un critère majeur de réussite. Ce phénomène est récent : la course aux accréditations date de 1998, avec la naissance d'Equis ; la

recherche n'apparaît comme critère d'évaluation dans les classements des écoles que depuis les années 2000. Le principe d'une évaluation quantitative de la recherche s'impose rapidement dans la presse, au travers notamment du critère des étoiles décernées par le CNRS, à partir de 2005. Les grandes écoles ont vivement réagi, comme en témoignent les chiffres (7) ; une évolution qui touche toutes les écoles, y compris les moins bien classées.

De plus en plus, le travail académique a donc été évalué en fonction de la production de recherche (HARLEY, 2002 ; HENKEL, 1999 ; LEAHEY,

2007) plus qu'en matière d'enseignement ou de conception de programmes. La comparaison avec un autre monde professionnel, souvent étudié, à savoir l'univers médical, est ici utile ; celui-ci est de plus en plus dominé par la volonté de réduire les coûts plutôt que d'améliorer l'efficacité thérapeutique (RITZER et WALCZAK, 1988) : plus qu'à une déprofessionnalisation de l'ensemble des médecins, elle a abouti à une nouvelle stratification de la profession médicale (FILC, 2005 ; FREIDSON, 1983) dominée par une élite de spécialistes, tandis que les praticiens attachés à l'action thérapeutique quotidienne se voyaient enjoint d'être plus performants et moins chers. La perte de certains avantages profession-

(6) Exigeant une activité professionnelle actuelle dans le domaine de l'enseignement, la qualification professionnelle disqualifie de toute façon les professeurs reconvertis dans le monde académique après une expérience dans les organisations.

(7) En 2005, trois grandes écoles (l'École des Hautes Études Commerciales (HEC), l'École Supérieure des Sciences Économiques et

Commerciales (ESSEC) et l'École de Management de Lyon (EMLYON)) totalisaient, à elles seules, 51,03 % des étoiles attribuées par le CNRS, contre 30,59 % en 2010 ; en 2005, six écoles n'affichent aucune étoile à leur actif, mais en 2010 toutes les écoles peuvent en afficher (ce qui n'était pas le cas pour 16 % d'entre elles en 2005) ; en 2005, trois écoles totalisaient plus de cent étoiles, elles sont neuf à être dans ce cas en 2010 ; mentionnons qu'entre 2005 et 2010, certaines d'entre elles ont progressé de plus de 1 000 %.



nels ne concerne donc qu'une partie des médecins, et non l'ensemble de la profession. De même, on a assisté à un processus de stratification de la profession académique, elle aussi dominée par une élite, selon des règles qui correspondent davantage à ses intérêts et à ses capacités qu'à ceux des professeurs plus tournés vers la pédagogie que vers la recherche. Les corps professoraux ont par conséquent tendance à se diviser en deux catégories (COURPASSON et GUEDRI, 2007 ; HARLEY, MULLER-CARMEN et COLLIN, 2004) : d'une part, les chercheurs, les *star scientists* (DANY, LOUVEL et VALETTE, 2001) et, d'autre part, les enseignants donnant plutôt des cours et peinant plus ou moins à satisfaire à leurs obligations académiques, c'est-à-dire à publier dans des revues (bien) classées. Cette division du corps professoral a été institutionnalisée dans beaucoup d'écoles qui ont défini plusieurs profils professionnels, celui de chercheur étant (et de loin) le plus prestigieux et le mieux rémunéré et étant assorti d'un ensemble d'avantages visant à dynamiser la recherche (budgets recherche, décharge d'heures de cours, etc.). Enfin (bien que la littérature l'ait peu souligné), cette stratification s'opère sur le fondement de dispositions sociales (comme notre étude empirique va le montrer) entre les enseignants issus du monde professionnel, souvent plus âgés, peu familiers de la recherche et pas toujours titulaires d'un doctorat, et leurs collègues intégrés dans les réseaux académiques internationaux, souvent plus jeunes et parfois même étrangers : ces dernières années, les écoles ont beaucoup recruté afin de donner à leurs corps professoral la taille critique nécessaire. Le cas des enseignants de langues et cultures illustre parfaitement le processus en cours, comme nous allons le démontrer maintenant.

LE CAS DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ET CULTURES

Une difficile adaptation aux nouveaux standards professionnels

Depuis longtemps, les écoles emploient des professeurs de langues et cultures qui assurent, outre l'apprentissage des langues, celui de l'interculturel et des sciences sociales (sociologie, géopolitique, sciences politiques, etc.). Appartenant au corps professoral, même si les linguistes (plus particulièrement) doivent souvent à l'institution qui les emploie un nombre d'heures de cours supérieur à celui de leurs collègues en management, ils ont développé des méthodes

pédagogiques, professionnelles, spécifiques pour s'adapter au public des étudiants en management (« *business English* », méthode des cas et des simulations, accent mis sur les aspects culturels et économiques des régions linguistiques étudiées). La maîtrise des langues et des cultures apparaissant comme une compétence indispensable pour des carrières de plus en plus internationales, les écoles ont souvent consacré un gros volume horaire (allant parfois jusqu'à un tiers des heures de face à face), et donc un budget important, à ces enseignements. Toutefois, beaucoup de ces professeurs répondent à un profil non pas académique, mais plutôt, professionnel, cela pour deux raisons. Tout d'abord les écoles, en recrutant des nationaux (*native speakers*), moins diplômés et moins chers, plutôt que des docteurs ès civilisations étrangères issus de l'université (8), réalisaient d'importantes économies eu égard au nombre élevé d'heures d'enseignement. Ensuite, l'opinion prévaut que, pour un apprentissage pratique plutôt que théorique, l'enseignement des langues n'exige pas de justifier d'un cursus académique complet, mais seulement de la maîtrise de la langue (PENNINGTON, 1991 ; VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON et JOHNSON, 2005) (9). Le profil de ces enseignants est donc souvent celui d'étrangers résidant en France, le plus souvent de femmes titulaires de diplômes plus ou moins en rapport avec l'enseignement assuré (lettres, philosophie, ou, plus rarement, commerce).

Beaucoup de ces enseignants n'étaient donc pas préparés à embrasser le nouveau standard, désormais tourné vers la recherche. De fait, seuls 19,7 % d'entre eux, dans notre population, ont publié dans des revues à comité de lecture et 20 % ont participé à des colloques, souvent considérés comme un marchepied vers la recherche académique. Sans surprise, le niveau d'étude (doctorat ou, au minimum, Master 2) ouvre ou, au contraire, bloque l'accès à une carrière de chercheur. Or, seuls 21,7 % des enseignants de notre population ont obtenu un doctorat. Le diplôme et les activités de recherche sont étroitement liés au sexe (58 % des femmes ne publient pas, contre 41 % des hommes), à la nationalité (60 % des étrangers ne publient pas, contre 39 % des Français). Les données sociographiques (âge, sexe, diplôme, nationalité) jouent donc un rôle majeur dans la stratification de cette population, ce que la sociologie de la segmentation professionnelle a assez largement ignoré (PODMORE, 1980) (10). L'analyse dominante des carrières académiques sur le modèle nomade accorde encore moins de place au rôle des origines et des parcours sociaux dans la réussite individuelle. Le poids du diplôme renvoie aux dispositions conditionnant l'accès

(8) Les enseignements de langues, dans les facultés de droit ou d'économie-gestion, sont d'ailleurs confiés à des enseignants du même profil, et non à leurs collègues des facultés d'anglais ou d'espagnol.

(9) Il n'a jamais été question, dans ces enseignements, d'étudier la morphologie des langues, la linguistique, mais de former, à travers des cas, les

étudiants à l'anglais (ou à l'espagnol, ...) professionnel, à la rédaction de CV et de lettres de motivation, etc.

(10) À l'exception également de la question du genre, qui a assez largement mobilisé les chercheurs (KAHN, 1993 ; SUBRAMANIAM, 2003 ; VÁZQUEZ-CUPEIRO et ELSTON, 2006).

aux parcours les mieux cotés dans le monde académique (BOURDIEU, 1992 ; BOURDIEU et PASSERON, 1964). La discrimination entre les disciplines est elle aussi très forte : 13,8 % des linguistes ont publié dans des revues à comité de lecture, contre 42,7 % des enseignants en sciences sociales. Or, les profils des linguistes diffèrent largement de ceux des enseignants en sciences sociales ; les *native speakers* sont ainsi, le plus souvent, des femmes, moins diplômées et plus âgées, qui n'ont pas suivi de parcours ni de formation professionnelle les préparant à la recherche et à l'enseignement, mais qui ont souvent saisi les opportunités d'emploi que leur offraient les écoles.

L'institutionnalisation de la nouvelle stratification professionnelle

Ce modèle professionnel des professeurs de langues et cultures, que l'on trouve dans toutes les écoles, a été directement menacé par les mutations, en cours, de l'enseignement supérieur, telles que nous les avons décrites. Les professeurs de langues et cultures ont tendance à faire baisser mécaniquement les ratios que mesurent les accréditeurs et les journalistes. Les écoles ont répondu en sortant ces enseignants du corps professoral, et donc du périmètre des accréditations, pour les ramener à des titres *ad hoc*, tels que coordinateur linguistique, ou bien encore, en les regroupant dans des pôles ou dans des centres qui ne sont pas considérés comme des départements, ces unités fondamentales de la profession académique. Seuls 39 % des professeurs de notre cohorte jouissent d'un statut comparable à celui de leurs collègues des autres départements, les autres relevant de statuts ou d'unités organisationnelles (centres de langues, pôles, etc.) qui leur sont spécifiques. Les premiers publient davantage (28 % ont publié dans des revues à comité de lecture, contre 12 % de ceux travaillant sous statut spécifique), ils sont le plus souvent titulaires d'un doctorat (41 %, contre 8 %) et sont majoritairement des hommes (50 %, contre 35 % de femmes). Notons que, dans certaines écoles mal classées, peu d'obligations de recherche pèsent sur les professeurs toutes disciplines confondues, de sorte que les professeurs de langues et cultures se distinguent moins de leurs collègues.

La plupart des enseignants de langues et cultures sortent donc, symboliquement (mais pas seulement, ils en sortent aussi très concrètement) de la faculté, même s'ils continuent à enseigner. Les espérances de carrières des professeurs en poste, et *a fortiori* les chances, pour des candidats aux profils comparables, d'être recrutés comme professeurs, ont considérablement faibli. Dans d'autres écoles, les enseignants de langues et cultures obéissent déjà à un statut à part ; les changements en cours renforcent cette discrimination et rendent encore plus improbable pour eux toute opportunité de rejoindre le statut académique dominant. Leur métier au quotidien a également été affecté ; les cours traitant du

management et de la diversité interculturels, très prisés par les accréditeurs, entrent en effet dans le périmètre de l'évaluation, de sorte que ces matières doivent être enseignées par des professeurs qualifiés. Les cours de langues et cultures, qui avaient à la demande des étudiants et des écoles penché vers l'interculturel et vers le monde économique, se voient (au moins formellement) ramenés vers l'enseignement linguistique. Une certaine déprofessionnalisation a donc touché le corps professoral des langues et cultures. Les enseignants concernés sont évidemment très conscients de ces enjeux, aussi un certain nombre d'entre eux se sont engagés dans l'obtention d'un doctorat, bien qu'étant âgés de plus de quarante-cinq ans, en moyenne, toutes leurs thèses portent sur l'inter-culturalité. La stratification se joue à un double niveau : entre départements, d'abord (départements de langues et cultures, face aux départements de management), et à l'intérieur des départements, ensuite, puisque si certains professeurs parvenaient ou avaient déjà réussi à s'inscrire dans le modèle académique standard, d'autres n'y parvenaient pas.

QUELLES IMPLICATIONS MANAGÉRIALES ?

Dans les grandes écoles concernées, cette situation a d'importantes conséquences pour les managers. Ils doivent gérer l'inégalité et la hiérarchie instaurées entre les membres de la faculté, la déprofessionnalisation relative (et au moins symbolique) d'une partie des professeurs et les perspectives de carrière de ces derniers. Ce fossé entre leur profil et le standard académique dominant ne concerne pas seulement des professeurs de langues et cultures, mais aussi des professeurs de management (de comptabilité et de droit, notamment). Quelques pistes s'ouvrent cependant pour aider à résoudre les paradoxes que nous avons soulevés. Les écoles gagneraient à ouvrir des espaces de recherche pour ces enseignants en reconnaissant les travaux réalisés dans leur domaine ; les accréditeurs ne refusent d'ailleurs pas que les enseignants publient des articles (dans des revues de sociologie ou de pédagogie, par exemple), à la condition que ces travaux soient cohérents avec la spécialité des enseignants et les cours qu'ils assurent. La liste des revues prises en compte par les écoles est donc un enjeu majeur. Les classements repris dans la presse, en revanche, n'intègrent que des publications dans les revues de management, et c'est pourquoi les écoles ont souvent exclu ces spécialités du spectre des lieux de publication possibles. Cette stratégie de court terme n'est pas sans présenter certaines contradictions : l'enseignement (et la recherche) en langues et cultures reste un enjeu certain pour des écoles qui font de l'international l'un de leurs axes directeurs.

Si c'est la recherche qui aujourd'hui domine, la pédagogie reste pourtant au cœur des activités qui méritent

raient d'être mieux valorisées dans les établissements d'enseignement supérieur. La difficulté tient sans doute à celle de l'évaluation de la qualité pédagogique (ADANGNIKOU, 2008 ; BECKER et WATTS, 1999 ; PRATT, 1997), alors que, grâce à ses classements, la recherche offre des moyens faciles et rapides de traiter l'information et de hiérarchiser tant les enseignants que les écoles, en répondant ainsi aux attentes de nombreuses parties prenantes (les étudiants, les jour-

entre les écoles, ajoutée à la préférence pour le *statu quo* des acteurs dominants (soit les écoles, qui, toujours les mêmes, figurent régulièrement en haut des classements, et n'ont de ce fait que peu d'intérêt à agir), la rendent assez peu probable. On peut penser que la course à la recherche, telle que nous l'avons décrite, reviendra vers un équilibre plus satisfaisant entre les deux activités maîtresses des établissements d'enseignement supérieur.



© Coil. KHARBINE-TAPABOF

« Les académiques occupant des positions dominantes ont contribué à produire des règles du jeu qui les favorisent et pèsent sur leurs collègues moins bien lotis ». *Gravure d'un combat de lutte lors du championnat du monde organisé en 1899.*

nalistes, les entreprises, les établissements en quête de partenariats, les financeurs, les directeurs d'écoles...). Les écoles gagneraient pourtant à mieux reconnaître l'innovation et la qualité pédagogiques en offrant de réelles formes de reconnaissance aux professeurs qui y contribuent : leur mission est autant de former que de produire de la connaissance. Pareil choix passerait par un statut de pédagogue ne débouchant point sur une dévalorisation des enseignants. Aussi bien la reconnaissance d'autres espaces de recherche que la revalorisation de la pédagogie supposent la participation des parties prenantes et de quelques acteurs clés, tels que les journalistes faiseurs de classements et de réputations (d'ailleurs plus de classements que d'accréditations, ces dernières s'y prêtant déjà davantage). Une action institutionnelle et concertée faciliterait sans doute une telle réorientation, bien que la concurrence

CONCLUSION

La sociologie (notamment américaine) des professions a souligné la permanence des statuts et des avantages qui leur sont associés, à l'opposé d'autres secteurs du marché du travail plus exposés : c'est l'une des différences majeures avec ces métiers que les sociologues américains désignent sous le terme d'*occupations* (CHAPOULIE, 1996) et c'est sans doute aussi l'un des attraits du modèle professionnel (CARLEY et PALMQUIST, 1992 ; EVETTS, 2006). De fait, les transformations du métier que nous avons présentées ici n'ont pas conduit à des licenciements, mais plutôt à des réorientations ou à des mises à l'écart. Le cas des enseignants de langues et cultures démontre la vitesse

avec laquelle les standards professionnels peuvent évoluer non seulement sous l'effet d'acteurs extérieurs (les journalistes, les entreprises, les étudiants) mais aussi, et surtout, sous celui d'acteurs parfaitement intégrés dans le système, à savoir les académiques occupant les meilleures positions dans les institutions les plus réputées, dans les comités de lecture des revues les mieux classées et dans les organismes d'accréditation. Une lecture critique des changements en cours montrerait que l'imposition de ces nouvelles normes professionnelles provient, au moins en partie, de la frange dominante de la profession (KOGUT, 2008), et non pas seulement d'acteurs extérieurs (journalistes, entreprises se fondant sur les classements pour recruter, étudiants, financeurs). Les accréditeurs appartiennent au monde académique, de la même manière que l'évaluation de la recherche fonctionne selon des principes élaborés par la profession. Les académiques occupant des positions dominantes ont contribué à produire des règles du jeu qui les favorisent et pèsent sur leurs collègues moins bien lotis : le prix et l'employabilité des *star scientists* a augmenté, tandis que ceux-ci obtenaient des conditions de travail en rapport avec leur contribution à la réputation de leur établissement. La thèse du managérialisme et de la déprofessionnalisation, qui voit dans le monde académique l'introduction de logiques exogènes et managériales (DEEM, 2001 ; SLAUGHTER, 2004), doit donc être relativisée. Ces évolutions touchent dorénavant les universités françaises, avec les dernières réformes (en cours) sur l'évolution du statut des universités et de leurs enseignants ou encore avec la création de l'Agence pour l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES). À son tour, la recherche devient une condition indispensable aux carrières universitaires et un critère dominant. En ce sens, les grandes écoles de management, en raison de leur plus forte exposition institutionnelle à une concurrence internationale et de l'origine de leurs ressources, auront sans doute été, en France, un des premiers terrains pour les transformations du métier d'enseignant du supérieur. ■

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT (A.), "Sociology of work and occupations", in SMELSER (N. J.) & SWEDBERG (R.), *Handbook of economic sociology*, Princeton/New York, Princeton university press/Russell Sage foundation, pp. 307-330, 2005.
- ABBOTT (A.), *The system of the professions. An essay of the division of expert labour*, Chicago, Chicago university press, 1988.
- ABRAHAM (Y.-M.), « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" ? », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°1, pp. 37-66, 2007.
- ADANGNIKOU (N.), « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°3, pp. 601-621, 2008.
- ALTMAN (Y.) & BOURNOIS (F.), "The 'coconut tree' model of careers: the case of French academia", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n°2, pp. 320-328, 2004.
- ARTHUR (M. B.), "The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, n°4, pp. 295-306, 1994.
- ARTHUR (M. B.) *et al.*, "Intelligent Enterprise, Intelligent Careers [and Executive Commentary]", *The Academy of Management Executive* (1993-2005), vol. 9, n°4, pp. 7-22, 1995.
- ARTHUR (M. B.) & ROUSSEAU (D. M.), *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, 1996.
- BARON (J. N.) & BIELBY (W. T.), "Bringing the firm back in: stratification, segmentation, and the organization of work", *American sociological review*, vol. 45, n°5, pp. 737-765, 1980.
- BARUCH (Y.) & HALL (D. T.), "The academic career: A model for future careers in other sectors ?", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n°2, pp. 241-262, 2004.
- BECKER (H. S.), "The Career of the Chicago Public Schoolteacher", *The American Journal of Sociology*, vol. 57, n°5, pp. 470-477, 1952.
- BECKER (W. E.) & WATTS (M.), "How departments of economics evaluate teaching", *The American Economic Review*, vol. 89, n°2, pp. 344-349, 1999.
- BIRD (A.), "Careers as Repositories of Knowledge: A New Perspective on Boundaryless Careers", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, n°4, pp. 325-344, 1994.
- BLANCHARD (M.), "From 'Ecoles Supérieures de Commerce' to 'Management Schools': Transformations and Continuity in French Business Schools", *European Journal of Education*, vol. 44, n°4, pp. 586-604, 2009.
- BOLTON (S.) & MUZIO (D.), "The paradoxical processes of feminization in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions", *Work, Employment & Society*, vol. 22, n°2, pp. 281-299, 2008.
- BOURDIEU (P.), *Homo academicus*, Paris, Éd. de Minuit, 1992.
- BOURDIEU (P.), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de minuit, 1989.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- BRINT (S.), RIDDLE (M.) & HANNEMAN (R. A.), "Reference Sets, Identities, and Aspirations in a Complex Organizational Field: The Case of American Four-Year Colleges and Universities", *Sociology of Education*, vol. 79, n°3, pp. 229-252, 2006.

- BUCHER (R.) & STRAUSS (A.), "Professions in Process", *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n°4, pp. 325-334, 1961.
- CARLEY (K.) & PALMQUIST (M.), "Extracting, Representing, and Analyzing Mental Models", *Social Forces*, vol. 70, n°3, pp. 601-636, 1992.
- CHAPOULIE (J.-M.), « HUGHES (E.C.) et la tradition de Chicago », in Hughes (E.C.), *Le Regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 13-57, 1996.
- COURPASSON (D.) & GUEDRI (Z.), « Les professeurs-chercheurs en management face à la performance scientifique », *Revue française de gestion*, vol. 33, n°178/179, pp. 173-194, 2007.
- CRET (B.), « Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation », *Revue française de gestion*, vol. 178-179, n°9, pp. 233-250, 2007.
- DANY (F.), "Free actors' and organizations: critical remarks about the new career literature, based on French insights", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, n°5, pp. 821-838, 2003.
- DANY (F.), LOUVEL (S.) & VALETTE (A.), "Academic careers: The limits of the 'boundaryless approach' and the power of promotion scripts", *Human Relations*, vol. 64, n°7, pp. 971-996, 2011.
- DE JANASZ (S. C.), SULLIVAN (S. E.) & WHITING (V.), "Mentor networks and career success: Lessons for turbulent times", *Academy of Management Executive*, vol. 17, n°4, pp. 78-91, 2003.
- DEEM (R.), "Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?", *Comparative Education*, vol. 37, n°1, pp. 7-20, 2001.
- DI MAGGIO (P. J.) & POWEL (I. W.), "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", *American sociological review*, vol. 48, n°2, pp. 147-160, 1983.
- ENGWALL (L.), "Research note: Asterix in Disneyland. Management scholars from France on the world stage", *Organization Studies* (Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.), vol. 19, n°5, pp. 863-863, 1998.
- EVETTS (J.), "Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions", *Current Sociology*, vol. 54, n°1, pp. 133-143, 2006.
- FILC (D.), "Physicians as 'Organic Intellectuals': A Contribution to the Stratification versus Deprofessionalization Debate", *Acta Sociologica*, vol. 49, n°3, pp. 273-285, 2006.
- FREIDSON (E.), "The reorganization of the professions by regulation", *Law and Human Behavior*, vol. 7, n°2, pp. 279-290, 1983.
- HALL (D. T.), "Protean Careers of the 21st Century", *The Academy of Management Executive* (1993-2005), vol. 10, n°4, pp. 8-16, 1996.
- HARLEY (S.), "The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity in UK - Universities", *Studies in Higher Education*, vol. 27, n°2, pp. 187-205, 2002.
- HARLEY (S.), MULLER-CAMEN (M.) & COLLIN (A.), "From academic communities to managed organisations: The implications for academic careers in UK and German universities", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n°2, pp. 329-345, 2004.
- HENKEL (M.), "Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment", *Higher Education*, vol. 49, n°1/2, pp. 155-176, 2005.
- HENKEL (M.), "The Modernisation of Research Evaluation: The Case of the UK", *Higher Education*, vol. 38, n°1, pp. 105-122, 1999.
- HUGHES (E. C.), *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996.
- HUGHES (E. C.), "Professions", *Daedalus*, vol. 92, n°4, pp. 655-668, 1963.
- KAHN (S.), "Gender differences in academic career paths of economists", *American Economic Review*, vol. 83, n°2, p. 52, 1993.
- KOGUT (B.), "Rankings, schools, and final reflections on ideas and taste", *European Management Review*, vol. 5, n°4, pp. 191-194, 2008.
- LAZAROVA (M.) & TAYLOR (S.), "Boundaryless Careers, Social Capital, and Knowledge Management: Implications for Organizational Performance", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 30, n°1, pp. 119-139, 2009.
- LAZUECH (G.), « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 121, n°1, pp. 66-76, 1998.
- LEAHEY (E.), "Not by Productivity Alone: How Visibility and Specialization Contribute to Academic Earnings", *American Sociological Review*, vol. 72, n°4, pp. 533-561, 2007.
- MARTINS (L. L.), "A Model of the Effects of Reputational Rankings on Organizational Change", *Organization Science*, vol. 16, n°6, pp. 701-720, 2005.
- MEYER (J. W.) & ROWAN (B.), "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", *The American Journal of Sociology*, vol. 83, n°2, pp. 340-363, 1977.
- MUSSELIN (C.), "Towards A Sociology of Academic Work" in MUSSELIN (C.), AAMARAL (A.) & BLEIKLIE (I.), *From governance to identity*, Dordrecht, Springer, pp. 47-56, 2009.
- NEWBOULD (G. D.), WILSON (K. W.) & STRAY (S. J.), "Academic Salaries - A personal application of managerial economics", *Journal of Management Studies*, vol. 13, n°2, pp. 175-182, 1976.
- NIOCHE (J.-P.), « La montée en puissance des accréditations non étatiques », *Revue française de gestion*, vol. 178-179, n°9, pp. 219-232, 2007.
- PENNINGTON (M. C.), "Second class or economy? The status of the English language teaching profession in tertiary education", *Perspectives: Working papers of the Department of English*, vol. 3, n°4, pp. 11-24, 1991.

- PODMORE (D.), "Bucher and Strauss Revisited: The Case of the Solicitors' Profession", *British Journal of Law and Society*, vol. 7, n°1, pp. 1-21, 1980.
- PRATT (D. D.), "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education", *Higher Education*, vol. 34, n°1, pp. 23-44, 1997.
- RITZER (G.) & WALCZAK (D.), "Rationalization and the Deprofessionalization of Physicians", *Social Forces*, vol. 67, n°1, pp. 1-22, 1988.
- RODRIGUES (R. A.) & GUEST (D.), "Have careers become boundaryless? ", *Human Relations*, vol. 63, n°8, pp. 1157-1175, 2010.
- ROPER (J.), GANESH (S.) & INKSON (K.), "Neoliberalism and knowledge interests in boundaryless careers discourse", *Work, Employment & Society*, vol. 24, n°4, pp. 661-679, 2011.
- SLANTCHEVA (S.), "The Bulgarian Academic Profession in Transition", *Higher Education*, vol. 45, n°4, pp. 425-454, 2003.
- SLAUGHTER (S.), *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2004.
- SMOLENTSEVA (A.), "Challenges to the Russian Academic Profession", *Higher Education*, vol. 45, n°4, pp. 391-424, 2003.
- SUBRAMANIAM (N.), "Factors Affecting the Career Progress of Academic Accountants in Australia: Cross-Institutional and Gender Perspectives", *Higher Education*, vol. 46, n°4, pp. 507-542, 2003.
- SULLIVAN (S. E.), "The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda", *Journal of Management*, vol. 25, n°3, pp. 457-483, 1999.
- VARGHESE (M.) *et al.*, "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond", *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 4, n°1, pp. 21-44, 2005.
- VÁSQUEZ-CUPEIRO (S.) & ELSTON (M. A.), "Gender and academic career trajectories in Spain", *Employee Relations*, vol. 28, n°6, pp. 588-603, 2006.
- WILLIAMS (K.), "Troubling the Concept of the 'Academic Profession' in 21st Century Higher Education", *Higher Education*, vol. 56, n°5, pp. 533-544, 2008.