



U P L E G E S S

Union des Professeurs de Langues des Grandes Ecoles



**Les enseignements de langues et cultures face aux enjeux du changement
dans les écoles de management**

**SOUS LE HAUT PATRONAGE DE LA CONFERENCE DES GRANDES
ECOLES ET DU CHAPITRE DES ECOLES DE MANAGEMENT**

ACTES DU COLLOQUE 2010



Comité Scientifique

Jörg Eschenauer, Ecole des Ponts Président, Lesley Lepage ESCEM TOURS POITIERS, Jane Kassis-Henderson, ESCP-EUROPE, Vera Dickman, TELECOM PARIS.

Comité d'organisation

Céline Davesne, ROUEN BUSINESS SCHOOL, Karolina Burka, ROUEN BUSINESS SCHOOL, Nathalie Baudouin, ROUEN BUSINESS SCHOOL, Estelle Corruble, Julie Lecreux et Julie Thierry, étudiantes ROUEN BUSINESS SCHOOL, Rachel Neveu, Rouen Business School.

Remerciements :

Nous tenons à remercier chaleureusement pour leur participation active et enthousiaste les étudiantes du Bachelor Commerce Estelle Corruble, Julie Lecreux et Julie Thierry qui ont veillé au bon déroulement de ce 4^{ème} séminaire d'études du groupe GEM,

Karolina Burka, assistante du département Langues, Cultures et Société, Rouen Business School pour son encadrement des trois étudiantes et ses précieuses idées,

Rachel Neveu, ancienne assistante du département Langues, Cultures et Société, Rouen Business School pour avoir mis le projet en route et son regard bienveillant par la suite,

Nathalie Baudouin, assistante de recherche du département Langues, Cultures et Société, Rouen Business School pour son regard expert sur l'organisation de ces journées.

Les services techniques de Rouen Business School

PROGRAMME

Jeudi 11 mars 2010

A partir de 9h30 : Accueil des participants Salle A-252

10h30-12h30 *Amphithéâtre B207*

Table ronde : *Les Départements Langues et Cultures des Grandes Ecoles de Commerce : résultats préliminaires d'une enquête nationale*

Présenté par Sébastien DUBOIS, Rouen Business School et Céline DAVESNE, Rouen Business School.

Equipe de recherche : Céline DAVESNE, Rouen Business School; Jane KASSI HENDERSON, ESCP-Europe, Philippe LECOMTE, Toulouse Business School, Sébastien DUBOIS, Rouen Business School, Nathalie BAUDOUIN, Rouen Business School.

Introduction d'Henri ISAAC, Directeur de la recherche Rouen Business School.

12h45-14h15 **Déjeuner dans les salons du Château (offert par l'école)**

14h00

Salle A-252

Accueil des participants et remise des dossiers

14h30

Amphithéâtre B207

Ouverture du séminaire

Arnaud LANGLOIS-MEURINNE, Directeur du Groupe Rouen Business School

Andrés ATENZA, Président du Chapitre des Ecoles de Management

Jean LE BOUSSE, Président de l'UPLEGESS

Philippe LECOMTE, responsable GEM à l'UPLEGESS

15h-17h30

Amphithéâtre B207

Table ronde : *L'entreprise au cœur de la pédagogie des départements des langues vivantes : internationalisation, professionnalisation, recherche*

Andrés ATENZA, Président du Chapitre des Ecoles de Management

Gilles DELAITRE, Société Sidel Group, Vice-président Tooling

Arnaud LANGLOIS-MEURINNE, Directeur du Groupe Rouen Business School

Bernard LECA, Professeur à Rouen Business School, membre du comité éditorial de la revue M@n@gement

Martine PLOMPEN, EFMD Associate Director, Knowledge & Surveys Unit

REGIS VALLEE, Président de la commission Formation de la CGE

17h30-17h45 *Salle A-252*

Pause-Café

17h45

Amphithéâtre B207

Conférence de Michel KALIKA

Directeur de l'Ecole de Management de Strasbourg, Docteur en sciences de gestion

Quels place et rôle pour les professeurs de langues et cultures dans une approche transversale de la formation au management

19h15

Départ bus devant Rouen Business School pour le centre ville, dîner libre Le 6^{ème} Sens 2 rue Thomas Corneille 76000 ROUEN

Vendredi 12 mars 2010

8h30

Départ bus Place de la Pucelle vers Rouen Business School

9h00

Salle A-252

Accueil des participants

9h30-10h15

Amphithéâtre B 207

François MANGIN, Directeur académique de Rouen Business School

(Re)légitimer un Département LCS dans une Ecole de Management : petite chronique d'un changement réussi (?)

10h15– 11h00

Amphithéâtre B207

Betty BEELER, ESC Saint-Etienne

Les professeurs de langue et la recherche académique : Quel intérêt, avec quels atouts et à quel prix ?

11h00 -11h15

Salle A-252

Pause-café

11h15-12h

Amphithéâtre B 207

Philippe LECOMTE, ESC Toulouse

Les Grandes Ecoles de management face à la mondialisation : la fin d'un modèle et les implications pour les départements de langues et cultures?

12h15 – 14h15 **Déjeuner dans les salons du Château (offert par l'école)**

14h30 – 15h30 *Amphithéâtre B 207*

Jane KASSIS-HENDERSON, ESCP-Europe

A l'intersection entre sciences du langage et sciences de gestion : quelques exemples d'innovation pédagogique pour l'enseignement dans les écoles de management.

15h30 – 16h30 *Amphithéâtre B 207*

Carlos RABASSO, Javier RABASSO, Takuya NISHIMURA, Rouen Business School

Quels mots dans quels contextes de management interculturel ?

16h30 – 16h45 *Amphithéâtre B 207*

Bilan et clôture du séminaire,

Jean LE BOUSSE, Président de l'UPLEGESS

Philippe LECOMTE, Responsable du GEM à l'UPLEGESS

Céline DAVESNE, Responsable du Département de Langues, cultures et société

Sommaire

Lecomte Philippe, Toulouse Business School, <i>Avant propos</i>	p7
Beeler Betty, ESC Saint-Etienne, <i>La recherche académique pour Les professeurs de langue: quel intérêt, avec quels atouts, et à quel prix ?</i>	p9
Lecomte Philippe, Toulouse Business School, <i>Les Grandes Ecoles à l'épreuve de la mondialisation : la fin d'un modèle et les implications pour les départements de langues et cultures ?</i>	p24
Kassis-Henderson Jane, ESCP-Europe, <i>A l'intersection entre sciences du langage et sciences de gestion : quelques perspectives d'innovation pédagogique pour l'enseignement dans les Ecoles de management</i>	p49
Carlos A. Rabassó, Fco. Javier Rabassó, Takuya Nishimura, Rouen Business School, <i>Quels mots dans quels contextes de management interculturel ?</i>	p68
Dubois Sébastien, Davesne Céline, Rouen Business School, <i>Les Départements Langues et Cultures des Grandes Ecoles de Commerce : résultats préliminaires d'une enquête nationale</i>	p79

AVANT-PROPOS

Voici la quatrième édition des journées GEM, placées sous le triple signe de l'internationalisation, de la professionnalisation et de la recherche. L'internationalisation des écoles de management n'est pas un phénomène nouveau. Elle a commencé il y a au moins quarante ans, quand au début des années soixante-dix se mettaient en place les accords de doubles-diplômes et que l'on commençait à mettre en place des « électifs » en langue étrangère animés par des « visiting professors » venant des universités partenaires. C'était déjà une ouverture culturelle importante à la fois pour les étudiants issus du moule des classes préparatoires et de la culture propre aux grandes écoles et aussi pour les professeurs étrangers, étonnés que les étudiants n'aient pas lu la littérature secondaire qu'ils avaient pris bien soin, en bons universitaires, de transmettre au service de l'école avant de commencer leur cours.

Depuis ces temps de pionniers, les écoles ont beaucoup évolué. Aujourd'hui, on parle de campus « off shore », de bureaux de recrutement à Shanghai et de forums internationaux en Californie où l'on va faire son marché, à la fois pour trouver des partenaires « accrédités » et pour attirer maîtres et élèves parmi les plus prestigieux. Du côté professionnalisation, les choses ont moins bougé. La professionnalisation a toujours été l'objectif premier et la raison d'être des Grandes Ecoles, si on les compare à l'Université, dépositaire de la science et longtemps dédaigneuse de missions trop inféodées à des réalités basement matérielles. Mais la professionnalisation censée préparer l'étudiant à ces mêmes réalités se complexifie à proportion de la complexification du monde professionnel. Les choses étaient plus simples à l'époque ou l'on pouvait se contenter de mettre en troisième année les étudiants en contact avec quelques professionnels (consultants) du secteur qu'ils avaient choisi, pour réussir leur insertion.

La recherche est le phénomène marquant du début de ce troisième millénaire. Si, à l'instar de Michel Serres se faisant chroniqueur du « temps des crises » sous couvert de cerises subreptices, on considère le temps long, la recherche dans les écoles de management est aux écoles ce que l'ère de l'humanité est à la naissance de l'univers. C'est pourquoi, elle a encore beaucoup à faire.

Pourquoi se lancer dans de telles réflexions quand on enseigne une langue étrangère dans une grande école ? D'abord parce que tout comme une entreprise qui ne comprend pas son environnement ou l'évolution de celui-ci, on risque de disparaître sans laisser de traces. Ensuite parce que le linguiste par définition est au cœur de l'international. Enfin parce que la professionnalisation des étudiants des grandes écoles passe par sa compétence à évoluer dans des milieux professionnels de plus en plus complexes, multinationaux, virtuels et multiculturels (ce terme entendu non pas seulement dans le sens réducteur de cultures nationales) et que le linguiste d'une grande école de management n'est pas seulement un spécialiste de sa discipline d'origine, mais aussi un peu sociologue, psychologue, ethnologue, pour reprendre une autre figure de Michel Serres, celle d'Arlequin.

Quant à la recherche, elle est devenue, nous l'avons vu, le passage obligé de la reconnaissance internationale. Les enseignants linguistes, s'ils ne veulent pas être relégués dans les limbes des « non catégories » où certains organismes accréditeurs confinent ceux qui n'ont ni la capacité de faire de la recherche ni d'attester de l'expérience professionnelle, doivent compléter leur expertise pédagogique par une activité de recherche, dont l'objet peut se situer au cœur même de l'entreprise qui est, comme pour tout langage mettant aux prises les hommes entre eux, le carrefour du signifiant et du signifié.

Philippe Lecomte

Toulouse Business School

Responsable du GEM

LA RECHERCHE ACADEMIQUE POUR LES PROFESSEURS DE LANGUE : QUEL INTERET, AVEC QUELS ATOUTS, ET A QUEL PRIX ?

Betty Beeler

ESC SAINT-ETIENNE

Abstract

La montée en puissance de la recherche académique dans les écoles de management n'interpelle pas tous les professeurs de langues de la même manière. On constate une grande variété de situations car les professeurs de langue n'ont pas tous les mêmes aspirations vis-à-vis de la recherche, et toutes les écoles n'associent pas les départements de langues à leur politique de recherche de la même façon. Ce décalage entre les situations n'empêche pas, au contraire, une concertation entre les professeurs de langue sur ce que la recherche peut leur apporter, et ce qu'ils peuvent apporter à la recherche. En confrontant les expériences des professeurs de langue ayant fait ou voulant faire de la recherche, on pourra tirer un bilan provisoire sur les pratiques et les pistes offertes aux spécialistes des langues.

L'objet de cette communication est de contribuer donc à la réflexion sur la valeur de la recherche pour l'enseignant et pour l'enseignement des langues dans nos écoles. A l'aide de l'analyse de trois projets de recherche auxquels j'ai participé à l'ESC Saint-Etienne, nous verrons que si la collaboration entre les professeurs de gestion et ceux des langues n'est pas automatique, elle est enrichissante pour les deux parties quand elle fonctionne. Cette collaboration en recherche peut générer en plus un respect mutuel qui rend possible d'autres formes de collaboration interdisciplinaires.

Le choix d'entreprendre la recherche soulève de nombreuses questions qui constitueront l'essentiel de ma communication : Quelles compétences et quels atouts doit-on avoir pour faire de la recherche et comment peut-on les faire valoir ? Quels obstacles doit-on surmonter pour y arriver ? Et enfin, quel impact sur sa carrière et sur la qualité de ses cours pourra-t-on attendre ? Je commence par les facteurs qui ont joué en ma faveur et ceux qui peuvent poser un problème, en insistant sur la part du hasard, ou plutôt sur la part des opportunités saisies. Deux ans de recherche n'est qu'un début, mais c'est suffisant pour analyser l'efficacité des

méthodes choisies et les retombées. Je terminerai cette réflexion en proposant des pistes pour favoriser l'accès des professeurs de langue à la recherche.

Introduction

La montée en puissance de la recherche académique pose un véritable défi aux enseignants de langue dans les Ecoles de Management en France. Dans la mesure où les connaissances, les compétences, et les qualités d'un chercheur ne correspondent pas toujours à celles d'un professeur de langue, du moins jusqu'ici, le premier défi pour ces professeurs est de trouver leur place dans la politique de la recherche de leur école. De plus, on constate une grande variété de parcours menant à l'enseignement des langues, ce qui complique tout effort de dégager une politique globale de recherche à l'égard des langues ou de la culture.

Face à la complexité de la situation, les réponses des professeurs dépendront des moyens mis à leur disposition et de leurs propres motivations pour entreprendre les démarches permettant de faire de la recherche. Si cette perspective ne bouleverse pas l'activité professionnelle de tous les professeurs, elle implique pour un bon nombre d'entre eux une remise en question de leurs compétences et la reprise des études. L'objet de cette communication est d'examiner quelques options ouvertes aux professeurs, à partir de mon expérience depuis deux ans. En soulevant les questions auxquelles chaque professeur doit trouver sa propre réponse, j'espère contribuer à la réflexion sur la valeur de la recherche pour l'enseignant et pour l'enseignement des langues dans nos écoles.

Méthodologie

Les conclusions présentées dans cette communication sont le fruit d'une analyse qualitative de trois « cas » de recherche vécus par l'auteur entre 2008 et 2010. Le choix de la méthode qualitative se justifie dans les situations où l'on observe un phénomène social en cherchant à comprendre « pourquoi ? » ou « comment ? » au lieu de demander « vrai ou faux ? », et où l'intérêt pour l'expérience vécue prime sur la mesure de la fréquence de tel ou tel phénomène (Strauss, Corbin, 2004). Une étude *quantitative* devrait toutefois compléter les résultats décrits dans cette première étude en élargissant le champ des projets examinés, car si la richesse de la l'information récoltée constitue le point fort des études qualitatives, leur champ plutôt restreint peut être vu comme un handicap.

L'approche est celle de l'« interprétivisme symbolique », une vision épistémologique qui insiste sur la subjectivité de l'observateur et sur la possibilité de multiples interprétations de l'objet observé, par opposition au positivisme qui suppose une objectivité dans les résultats rapportés. L'approche interprétiviste est adoptée par les chercheurs en sciences sociales depuis plus de vingt ans, car il permet d'approfondir notre compréhension des phénomènes étudiés. (Yegeneh, Su, 2006).

Présentation des cas choisis pour cette étude

Les trois actions de recherche qui servent de terrain pour cette étude ont eu lieu à l'Ecole Supérieure de Commerce de Saint-Etienne de 2008 à 2010, et ont abouti aux articles suivants :¹

BEELER, B. (2008). "Apprentissage des compétences interculturelles par la mise en situation : Les réseaux internationaux et la collaboration en-ligne au service de la pédagogie", Colloque TICE Méditerranée, Sfax, Tunisia du 21-22 avril 2008.

BEELER, B., ZHAO, W. (2008), "Turning Guanxi into Corporate Social Capital: Trust, Culture and Network for Doing Business in China », présenté au Séminaire Interculturel Sino-français de Canton le 29-31 mai 2008, et publié dans la collection sino-française sur La Confiance des Editions l'Harmattan en février 2010.

SAINT-LEGER, G., BEELER, B. (2010), « Le rôle de la culture négociée dans le succès de l'intégration des systèmes ERP », accepté pour présentation au prochain Colloque de l'Association Information et Management à La Rochelle du 19 au 21 mai 2010.

Le premier cas nous intéresse ici car le thème a directement découlé de mon expérience en tant qu'enseignante. Les deuxième et troisième cas démontrent l'importance du thème de la culture dans deux contextes variés, à savoir la confiance en affaires et l'adoption de la technologie. Tous les trois ont été possibles grâce à l'aide de mon entourage et offrent des perspectives pour les professeurs de langue qui souhaitent faire de la recherche.

Contexte dans lequel les cas se sont déroulés

¹ Voir la liste complète des communications et publications de l'auteur en annexe.

Les motivations des professeurs de langue pour faire de la recherche dépendent étroitement, on l'a vu, de leurs objectifs, leurs aspirations, et leurs possibilités, y compris en termes de temps pour ceux qui doivent poursuivre les études doctorales. Mon travail de développement international en parallèle avec l'enseignement des langues jouait le même rôle de stimulateur intellectuel et d'accélérateur de carrière que la recherche jouait pour d'autres; je ne me sentais pas concernée donc par la question de la recherche avant 2007. J'avais pourtant obtenu un doctorat en langues vivantes d'une université prestigieuse aux USA en 1984 que j'ai dû ranger au placard quand j'ai choisi de vivre en France, car à l'époque un tel diplôme, aussi prestigieux soit-il, était inutile pour l'enseignement des langues en tant que vacataire.

C'est l'international qui m'a éloignée du désir de faire de la recherche, et l'international qui a fini par me servir de passerelle vers la recherche. Suite à l'obtention d'un financement de Bruxelles pour le développement de l'enseignement des compétences interculturelles avec nos partenaires internationaux, j'ai dû rédiger un rapport répondant à un cahier de charges assez exigeant.² Ce document m'a permis de partager des bonnes pratiques avec mes collègues en langues de plusieurs pays, puis d'en faire un article que j'ai présenté à un colloque en Tunisie.³ Ma vocation de chercheur est ainsi née, dans la découverte de l'intérêt de partager les fruits de mes travaux avec d'autres qui les ont enrichis par la suite.

Le désir de partager ses travaux avec des collègues ne suffit pas pour se lancer dans la recherche, bien sûr. J'avais déjà apprécié le principe d'échanges entre collègues dans les ateliers organisés entre les écoles de management de Clermont-Ferrand, Grenoble, Dijon, Chambéry, et Saint-Etienne dans les années 90. Les liens créés à l'époque durent encore aujourd'hui, mais il fallait un déclencheur pour que l'expérience se convertisse en projet de recherche. Le déclencheur dix ans plus tard, c'était la politique d'incitation de l'ESC Saint-Etienne⁴, qui a mis en place des moyens tels qu'un allègement de notre charge d'enseignement, l'accès à une base de données documentaire, le budget nécessaire pour assister aux colloques, et la mise en place de réunions dont le but était d'échanger avec d'autres chercheurs plus ou moins confirmés. J'ai bénéficié en particulier des conseils d'un

² Voir la référence de ce rapport dans la liste des publications en annexe.

³ Voir les références de cet article en annexe.

⁴ Voir l'intérêt de la recherche pour les écoles dans « La recherche et l'innovation au service de la compétitivité », in *Le livre blanc du Chapitre des Ecoles de Management de la Conférence des Grandes Ecoles (2006)*, publié par la Conférence de Grandes Ecoles, et Storck, Méhauté, et Forest (2009), « Pour une gestion raisonnée de la métis : De la promotion d'une recherche dans les grandes écoles et ailleurs », *Revue des Sciences de Gestion*, N°235.

professeur chercheur de l'Université Lyon 3, engagé pour nous accompagner pendant l'année qui coïncidait avec mes débuts en recherche.⁵

Avantages et handicaps d'un professeur de langue

Il va sans dire qu'une familiarité avec l'anglais est d'une aide précieuse en recherche internationale, et représente une valeur ajoutée aux yeux de l'école du chercheur. Par contre, pour les chercheurs anglo-saxons comme moi-même, le problème était d'apprendre à argumenter tout aussi bien en français, et de maîtriser les règles de la communication académique françaises. Cette maîtrise reste encore un défi aujourd'hui.

Un doctorat en langues n'est pas toujours estimé à la même hauteur qu'un doctorat en gestion dans le milieu des écoles de management. En dépit de cette hiérarchie de fait, la recherche en gestion peut s'enrichir au contact des recherches des linguistes au même titre qu'elle s'enrichit au contact des sciences sociales, surtout dans le contexte de la mondialisation. Nous verrons plus loin comment mon diplôme, de par sa composante culturelle et interculturelle, m'a permis de contribuer aux projets de recherche à l'ESC Saint-Etienne. Quant à mes compétences linguistiques, je compte les utiliser dans de futurs travaux de recherche que je décrirai dans la dernière partie de cette communication.

Enfin, l'attention que les professeurs de langue portent à la correction de l'expression dans leurs cours peut les aider dans la rédaction des articles. L'expérience de la traduction contribue aussi au soin de la précision des énoncés. La traduction peut même constituer le premier pas d'un nouveau chercheur vers la recherche, mais dans la mesure où elle ne fait pas partie de mon parcours, elle ne sera pas traitée dans cette communication. Cette stratégie reste à valider auprès de ceux qui l'ont essayée.

Dans les prochaines sections, nous verrons plus concrètement comment je suis devenue progressivement chercheuse. La genèse de chacun des trois cas, ainsi que les retombées et les difficultés seront présentées. Dans la dernière partie, je résumerai les leçons qu'on peut tirer de mon expérience pour d'autres professeurs de langues.

⁵ Le Professeur Yves-Frédéric Livian, professeur-chercheur en gestion à l'Université de Lyon 3.

Premier cas : Des travaux de recherche « opportunistes » reposant sur un projet financé par Bruxelles

Genèse du projet

Comme nous l'avons vu plus haut, mon projet de recherche financé par la Commission Européenne a donné lieu à un rapport qui a servi de base pour mon article sur la transmission des compétences interculturelles. Le financement a rendu possible un terrain idéal pour étudier comment le réseau d'écoles partenaires internationaux de l'ESC pouvait améliorer leur enseignement des compétences interculturelles en collaborant ensemble. L'idée d'en faire un article de recherche est venue d'un collègue chercheur, que je n'ai pas pris au sérieux dans un premier temps. Sans son insistance et son soutien, j'aurais rangé mon rapport dans mon placard.

Difficultés à surmonter

Ce projet a pris tout mon temps, me mettant en retard pour mes autres dossiers. Surtout, je manquais de confiance, car il fallait écrire en français et connaître les « codes » du milieu des chercheurs. Si ma confiance s'est renforcée petit à petit, le problème du temps ne s'est jamais résolu, au contraire.

Retombées de cette expérience

L'exercice de structurer le rapport de manière « scientifique » a été mon premier acte de recherche ; le réécrire dix fois pour satisfaire mes collègues était le deuxième. Quant à ma présentation au colloque du TICEMED en Tunisie en 2008, elle s'est déroulée au pire moment de la journée et mon Powerpoint n'a pas démarré tout de suite, mais l'expérience, elle, était très positive : J'ai été stimulée par les présentations des autres participants, par les idées pour améliorer mon approche, par les informations sur les revues susceptibles d'accueillir mon article, et par les contacts que j'ai noués pour des projets futurs.

Deuxième cas : Des travaux de recherches reposant sur l'expertise d'un collègue

Genèse du projet

Mes opportunités de travailler avec les collègues chercheurs confirmés – que je connaissais à peine – ont commencé quand j'ai dû partager leurs préoccupations au quotidien. Les arbitrages budgétaires pour financer les déplacements, le partage de l'assistante de recherche, les problèmes d'anglais de mes collègues, mes problèmes de français, et la transmission des appels à communication étaient autant d'occasions de parler de projets en commun.

C'est ainsi que mon collègue de Guangzhou, professeur dans le département de stratégie, m'a proposé d'étudier avec lui l'impact du capital social sur le succès de la percée d'une multinationale française à Guangzhou. Le *guanxi* était au cœur de la problématique, et il voulait le point de vue d'un spécialiste sur les compétences interculturelles. Son expérience au sein de cette multinationale et sa connaissance de la culture chinoise étaient la clé de notre projet, mais j'ai pu lui apporter la théorie de l'interculturalité, le bénéfice d'un œil extérieur occidental, et ma maîtrise de l'anglais pour rendre notre article le plus percutant possible.

Difficultés à surmonter

Quand on applique ses connaissances en interculturalité à un nouveau terrain comme la culture chinoise, et en découvrant un nouveau concept comme le capital social, on a besoin de s'imprégner rapidement des travaux extensifs dans de nouveaux domaines. Ma passion pour la sociologie a été un avantage non-négligeable, mais la tâche était lourde. Il faut dire que c'était l'expertise de mon collègue qui a garanti la qualité de nos propos ; mon apport était strictement limité aux aspects interculturels.

Retombées de cette expérience

En dépit de mon rôle secondaire dans ce premier projet, cette expérience a jeté des bases pour une collaboration sur le capital social qui dure maintenant depuis plus de deux ans, et nous a permis d'écrire trois papiers ensemble (voir l'annexe). Nous avons commencé par analyser le capital social en tant que politique stratégique pour les multinationales ; aujourd'hui nous nous penchons sur l'apport du capital social à la politique de responsabilité sociale des multinationales.

L'espoir de tout chercheur est de voir ses travaux publiés pour un public plus large que les participants à un colloque ; j'ai désormais cette satisfaction. Notre communication sur le rôle du capital social dans la stratégie de la multinationale française à Guangzhou est parue ce mois-ci dans une collection sur la confiance sino-française des Editions Harmattan.⁶

Troisième cas : Des travaux de recherche reposant sur mon expertise

Genèse du projet

Mes travaux sur l'interculturalité m'ont permis de répondre à un appel d'offre de la part d'une entreprise française rachetée par un groupe américain qui cherchait un spécialiste en interculturalité. Mon rôle était d'animer des séminaires avec les cadres du groupe, ce qui m'a permis d'observer les problématiques de l'entreprise. La mise en place d'un système intégré de type SAP au sein de toutes les filiales du groupe a été l'occasion pour moi d'observer les résistances culturelles à l'adoption d'une technologie qui bouleversait les pratiques internes et externes. Voulant en savoir plus, j'ai proposé à un collègue en systèmes d'information d'étudier avec moi l'impact de la culture sur le succès de la mise en place des systèmes intégrés, en commençant avec un bilan des expériences dans la littérature. Il a accepté sans hésiter.

Difficultés à surmonter

Il s'avère que la logique d'un professeur de langue et d'interculturalité n'est pas toujours celle d'un professeur de systèmes d'information. Le projet de recherche a avancé tant bien que mal pendant plus d'un an avant de décoller, suivant deux logiques implacables et contradictoires, celle de l'exigence de la technologie qui ne souffre aucune souplesse, et celle de la culture négociée qui ne souffre aucune domination d'une culture par l'autre. Avec l'approche de la date butoir pour la soumission de l'article, nous avons commencé à voir comment on pouvait maintenir nos logiques d'origine en intégrant le principe de la culture négociée là où c'était nécessaire. Autrement dit, nous avons négocié notre propre espace commun.

⁶ Voir les références de cet article en annexe.

Retombées de cette expérience

Ce qui distingue ce cas du précédent, c'est que la théorie interculturelle était au cœur du sujet. Mon collègue apportait son expertise précieuse, mais je contribuais le concept central, celui de la culture négociée (Strauss, 1978). Ce concept met l'accent sur la capacité des personnes de cultures différentes de « négociier », c'est-à-dire s'ajuster les uns par rapport aux autres, afin de mener à bien un projet commun, si certaines conditions sont respectées. Nous présenterons nos résultats⁷ au colloque annuel des systèmes d'information l'AIM à La Rochelle en mai 2010, avec l'espoir de voir nos travaux publiés dans une revue classée.

Grâce à cette opportunité d'appliquer la théorie sur le terrain, j'ai pu avancer mes propres idées sur l'impact de la culture sur la transmission de la politique des maisons mères à leurs filiales. J'ai commencé en 2009 à associer les élèves à ma réflexion, ce qui donne une nouvelle dimension à mes cours, visiblement appréciée par les élèves. Plus récemment, un ancien élève ayant mis en place des systèmes ERP en Egypte a accepté de me fournir les données sur son expérience. Je découvre avec plaisir que nos diplômés peuvent devenir nos futurs terrains.

Le bilan global des expériences

Le bilan des trois cas décrits ci-dessus est positif à plusieurs égards. D'abord, j'ai pu compter sur l'aide de mon entourage et de mon institution à chaque étape. Deuxièmement, j'ai contribué à l'effort de l'ESC Saint-Etienne de renforcer la qualité de sa recherche et ses enseignements. Troisièmement, le fait de travailler sur des projets m'a stimulé personnellement et m'a permis de connaître des personnes remarquables. Enfin, j'ai l'espoir de contribuer modestement à la production des connaissances dans le domaine du capital social et de la culture négociée dans les années à venir.

L'écueil de l'activité de recherche ne remet pas en question le bilan positif, mais il est sans appel : La recherche a tendance à prendre le temps sur le reste. Par définition, elle n'est jamais finie, car on peut toujours améliorer un article, lire encore plus de travaux sur un thème, ou proposer un projet de recherche d'encore plus d'envergure. Les limites sont à fixer par chacun, mais on les dépasse très souvent.

⁷ Voir les références de cet article en annexe.

Les pistes en langues

L'examen de mes projets de recherche jusqu'ici démontre j'ai eu plus d'opportunités de travailler sur l'interculturalité que sur les aspects linguistiques. A l'avenir je souhaite poursuivre deux pistes liant les langues et la gestion qui me paraissent prometteuses. La première concerne le lien entre la performance des équipes et les capacités linguistiques de leurs membres. Dans le Harvard Business Review de novembre 2006, par exemple, Brett, Behfar, et Kern ont démontré que les avantages dont jouissent les collaborateurs qui maîtrisent la langue dominante d'une entreprise sont souvent une source de sous-performance de la part de ceux qui ne la maîtrisent pas, car ils finissent par s'exprimer le moins possible, y compris quand ils détiennent les informations les plus utiles. (Brett, Behfar, Kern, 2006).

La deuxième piste concerne la place des compétences linguistiques dans le partage des connaissances entre les maisons mères et leurs filiales. Comme le disent Luring et Bjerregaard (2009),

« ... la gestion de l'utilisation des langues ne devrait pas être vue comme le parent pauvre de la gestion interculturelle, mais plutôt comme un élément à part entière de la gestion des opérations internationales » (Luring, Bjerregaard (2009).

Les recherches sur l'un ou l'autre des thèmes cités ci-dessus nécessiteraient l'accès à des directeurs de ressources humaines ; c'est le rôle de nos collègues des autres disciplines et de nos services des relations avec les entreprises de les trouver.

Un troisième thème pour les professeurs de langue a été proposé par le département d'anglais de l'université de Bucharest en 2009: « Les traducteurs en tant que médiateurs culturels entre le global et le local » (<http://call-for-papers.sas.upenn.edu/node/34248>). Bien que la conférence ait déjà eu lieu, il suffirait de prendre contact avec les membres de ce département pour être tenu au courant des recherches qui en résultent.⁸

Conclusion

L'accès des professeurs de langue à la recherche passe forcément par une variété de chemins car leurs profils sont typiquement atypiques. Dans cette communication nous avons vu un

⁸ Voir les détails de ce thème en annexe.

exemple de la recherche en pédagogie et deux exemples de la recherche associée avec la gestion. D'autres études peuvent traiter le cas de la recherche en linguistique, ou la création des études de cas, par exemple. Une étude sur l'impact de la recherche sur la qualité des cours de langues serait instructive, ainsi qu'une étude des pratiques des départements des langues dans d'autres pays. A ce propos, le sondage effectué par la Rouen Business School pour le Groupe des Ecoles de Management de l'UPLEGESS afin de cerner les pratiques dans les départements de langues des écoles de management françaises est à saluer.

Bibliographie

BRETT, J., BEHFAR, K. KERN, M. (2006), "Managing Multicultural Teams", *Harvard Business Review*, November.

Conférence des grandes écoles (2006), « La recherche et l'innovation au service de la compétitivité », in *Le livre blanc du Chapitre des Ecole de Management de la Conférence des Grandes Ecoles*, pp. 44-49.

CRESWELL, J.W. (2003), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Ed.), Sage Publications.

LAURING, J., BJERREGAARD, T. (2009), "Knowledge Sharing and Sociality: On the Linguistic Embeddedness of Knowledge Exchange in International Subsidiaries", in Lytras, M., Ordonez de Pablos, P., *Knowledge Ecology in Global Business: Managing Intellectual Capital*, IGI Global.

STORCK, A. Le MEHAUTE, A., FOREST, Joelle (2009), « Pour une gestion raisonnée de la métis : De la promotion d'une recherche dans les grandes écoles et ailleurs », *La Revue des Sciences de Gestion*, N° 235.

STRAUSS, A. (1978), *Negotiations: Varieties, Processes, Contexts, and Social Order*, Jossey-Bass, pp. 105–141.

STRAUSS A. et CORBIN, J. (2004), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (3rd Ed.), Sage Publications.

YEGANEH, H. et SU, Zhan (2006), "Conceptual Foundations of Cultural Management Research", *International Journal of Cross Cultural Management*; Vol. 6 (3), pp. 361-376.

Annexe 1: Communications et Publications de Betty Beeler

Articles ou Cas avec Comité de Lecture à paraître:

BEELER B., FAYOLLE, L. (2008), "L'interculturalité chez Manitowoc Crane Group EMEA: Construire toujours plus haut grâce à la gestion de la diversité".

BEELER, B., ZHAO, W. (2008), "Turning Guanxi into Corporate Social Capital: Trust, Culture and Network for Doing Business in China ». Présenté au Séminaire Interculturel Sino-français de Canton le 29-31 mai 2008, paru dans la collection sino-française sur La Confiance des Editions l'Harmattan en février 2010.

Présentations dans des colloques avec publication des actes:

SAINT-LEGER, G., BEELER, B. (2010), « Le rôle de la culture négociée dans le succès de l'intégration des systèmes ERP », accepté pour présentation au Colloque de l'Association Information et Management à La Rochelle du 19 au 21 mai 2010.

BEELER, B., ZHAO, W. (2010), « Le Capital social au cœur de la politique RSE des multinationales », accepté pour présentation à la Conférence de l'International Federation of Scholarly Associations of Management » à Paris du 8 au 10 juillet 2010.

BEELER, B., ZHAO, W. (2009), "La place du capital social dans l'audit social des multinationales". Présenté au 27^e Université d'Eté de l'Institut International de l'Audit Social du 27 au 28 AOÛT 2009 à ESC Saint-Etienne.

BEELER, B. (2008). "Apprentissage des compétences interculturelles par la mise en situation : Les réseaux internationaux et la collaboration en-ligne au service de la pédagogie", Colloque TICE Méditerranée, Sfax, Tunisia du 21-22 avril 2008.

BEELER, B., (2008). “Cross-Cultural Benefits and Challenges of East-West Cooperation in Higher Education: The Experience of a French Business School in China”, conference EAIE à Anvers du 11-13 septembre 2008.

D’autres publications

BEELER, B., PRAT, M., ROACH, J., and VALTARANTA, N. (2004), “The Promotion of Cross-Cultural Skills for Business Students”, Rapport final présenté à la Commission Européenne, Directorate de l’Education et de la Culture dans le cadre du Trans-Atlantic Mobility Programme.

Annexe 2: Exemple d’un thème de recherche impliquant les professeurs de langue

TRANSLATORS AS CULTURAL MEDIATORS BETWEEN THE GLOBAL AND THE LOCAL

University of Bucharest

oanaalispopescu@yahoo.com

December 4, 2009

Bucharest- English Department of the University of Bucharest

<http://call-for-papers.sas.upenn.edu/node/34248>

In today’s globalized world translations perform not merely a transfer between two different cultures but also a mediation between a local and a global culture. Consequently the practice of translation is turning into an exercise in geopolitical awareness as well as into a way of responding to the cultural, political and social effects of globalization.

- Given the new dimension of translation practice, what values govern the exchanges it involves? And most importantly what new roles, “tasks” and responsibilities as well as what new risks ensue /accrue for the translator?
- What spaces of agency can be carved out for translators and what social, political and cultural conditioning do they have to resist?
- In the context of the present emphasis on the function of translation in facilitating inter- and trans-cultural exchanges and in contributing to larger efforts to achieve cultural reconciliation, what new skills and competence should translators acquire?

- What action can be taken to redress the imbalance between the unprecedented cultural, political and economic importance attached to translation in the globalized world and the persistent invisibility and marginal status of translators?
- What special difficulties do translators encounter when working within smaller, less diffused languages and cultures and what strategies are available to them?
- Translators working in (global) English versus those working in less diffused languages-- different political and cultural conditioning? Different strategies of resistance?
- Traduttore – traditore--the translators' complicity with global pressures and the betrayal of the local;
- Hybridity, 'glocalization' and the in-between space that translators inhabit;
- Translators, the diaspora and transnational/transcultural negotiations;
- Translators , immigration and the tribulations of multicultural societies;
- Translations/adaptations of canonical texts in the global media culture and the question of authorship;
- Translators in post-colonial and post-communist confrontations with global hegemonies;
- Indirect translators: novelists, critics, scholars and teachers as mediators between worlds;
- Training translators/interpreters for local-global mediation; the educational and cultural consequences of the marginalization/suppression of translation in teaching English as a foreign language.

LES GRANDES ECOLES A L'EPREUVE DE LA MONDIALISATION : LA FIN D'UN MODELE ET LES IMPLICATIONS POUR LES DEPARTEMENTS DE LANGUES ET CULTURES ?

Philippe Lecomte

TOULOUSE BUSINESS SCHOOL

En l'espace de vingt ans, un phénomène majeur, la mondialisation du marché de la formation tend à recomposer le paysage traditionnel des grandes écoles⁹ françaises, notamment celui des écoles de management. Le modèle dominant sur ce marché international, le MBA anglo-saxon, vient percuter de plein fouet le modèle français des grandes écoles, entraînant leur transformation radicale. La mondialisation se caractérise par l'ouverture totale du marché, conduisant les institutions à s'internationaliser et pour se distinguer, voire tout simplement perdurer dans un marché concurrentiel, à entrer dans la course à la « qualité » et à développer une véritable politique de marque à l'instar des grands groupes industriels. Les conséquences de cette évolution rapide sont la transformation radicale du corps professoral, son académisation, la professionnalisation non seulement des enseignants mais de tous les services fonctionnels de l'institution. La course à la qualité est « normée » par les organismes accréditeurs (AACSB, EQUIS, AMBA) et les divers classements internationaux, notamment le Financial Times aux critères d'évaluation plus proches de la nature des Business Schools françaises que le fameux classement dit de Shangai, délivré par l'Université Jiao Tong à Shangai depuis 2003 et fondé sur la qualité et la quantité de la production scientifique. Ces évaluations externes exercent désormais une véritable dictature de fait sur les institutions de formation¹⁰ en les forçant à s'adapter à grande vitesse selon les critères qui leur sont propres. Ce phénomène a un impact très fort sur l'identité des écoles. La concurrence autrefois nationale, voire régionale est devenue une concurrence internationale, du moins pour une partie des écoles du haut du tableau. Ces transformations radicales entraînent un certain nombre de tensions qui obligent les grandes écoles à faire le grand écart pour répondre à ces injonctions contradictoires que la littérature a maintenant bien décrites. Bon nombre d'auteurs évoquent, voire prédisent la fin des grandes écoles, qu'il s'agisse des grandes écoles d'ingénieurs parisiennes (Veltz 1993), ou des écoles de management (Lebègue et Walter

⁹ Désormais abrégées en GE

¹⁰ **Andrés ATENZA, président du Chapitre des écoles de management : « une hystérie évaluative pour justifier plus que produire ».** FNEGE, 9-10 juillet 2009 et aussi Pierre TAPIE, Directeur de l'ESSEC et président de la CGE : « Les classements sont un élément du paysage puissant et dangereux »

2008, Noiville 2009), cf. également Richard Descoing au travers de sa critique des CPGE¹¹. Nous souhaitons montrer dans cette communication d'une part que, si l'on peut parler de la fin d'un certain modèle français, cette crise de légitimité est en réalité pour les écoles françaises l'opportunité d'une renaissance et d'autre part que ce mouvement « interpelle » profondément les départements de Langues et cultures.

Nous nous appuyons sur l'observation de quelques grandes écoles françaises dans le cadre d'une étude plus vaste sur les politiques éducatives des grandes écoles menée avec deux chercheurs du CRF CNAM. Après une revue de la littérature récente sur le champ d'analyse qui nous intéresse, nous étudions dans une première partie les processus d'internationalisation des grandes écoles françaises et leurs conséquences sur l'identité et sur le mode de fonctionnement de ces dernières, ceci afin d'approfondir les enjeux auxquels elles doivent répondre impérativement. Ensuite nous décrivons le nouveau modèle que les grandes écoles tentent de mettre en place entre nécessité du changement et maintien d'une certaine singularité, unicité, continuité (Giroux 2001, Helfer 2007). Enfin, nous étudierons rapidement les conséquences de cette évolution pour les départements Langues et Cultures.

La littérature critique sur les grandes écoles n'est pas très dense et la vitesse de transformation de ces dernières rend très vite dépassées les monographies qui leur sont consacrées. L'ouvrage très documenté de l'historien M. Meleau sur le centenaire d'HEC (Meleau 1981) rend bien compte de la première transformation de la GE parisienne qui déménage hors des murs pour s'installer entre 1964 et 1966 sur son campus à l'Américaine sur le plateau de Saclay et qui américanise du même coup sa pédagogie en introduisant la fameuse méthode des cas importée des USA sous la houlette de son directeur Guy Lhérault nommé en 1958 en remplacement de l'ancien directeur Maxime Perrin et avec l'appui de la CCIP de l'époque (Meleau 1981, De Fournas 2007, Grelon 1996). Mais cette école a encore autant changé durant la dernière décennie qu'entre les années 60 et la fin des années 90.

Dès 1999, on voit apparaître la mise en cause de l'exception française, incarnée par le modèle de la grande école et la question de sa disparition (Lazuech 1999). L'académisation et la professionnalisation de l'enseignement, l'internationalisation des écoles et son impact sur la stratégie et les curricula retiennent l'attention de l'auteur qui esquisse aussi la probable segmentation du marché des GE françaises en trois catégories d'écoles à vocation internationale pour les quatre ou cinq plus grandes, nationale pour celles du milieu du tableau et locales pour les dernières (par la taille et les moyens financiers). Lazuech concluait que le modèle de formation dominant de la fin du siècle était celui du manager, hérité des USA,

¹¹ Descoings : « Les grandes écoles sont des étoiles mortes ; elles brillent encore, mais c'est fini ». Cité par Lebègue et Walter 2008

relevant déjà les critiques des recruteurs sur la dérive académique au détriment des apprentissages concrets et relevait d'autre part l'inadaptation de la formation aux besoins de l'entreprise due au fait que les grandes écoles de management sélectionnaient et formaient sur un mode semblable à celui des écoles publiques formant les cadres supérieurs de l'Etat. Ce qui était critiqué ici était moins la culture étatique française de la formation des élites d'Etat que le fait que les écoles de management (et d'ingénieurs) n'aient pas été capables d'inventer un nouveau modèle qui fût différent de celui de l'Etat. (Lazuech1999).

Les défis, pour ne pas dire les sombres menaces de disqualification irrémédiable, pesant sur les GE, si elles se cantonnaient dans l'immobilisme ont été largement décrits et commentés par une équipe de responsables de premier plan des écoles parisiennes (Basso et al. 2004) qui dressent un tableau de bord dont tous les clignotants sont au rouge. Dévalorisation du diplôme dû à la perte d'intérêt pour les contenus d'enseignement et à la certitude des élèves de sortir diplômés quoi qu'ils fassent, la plus value intrinsèque de la formation étant acquise essentiellement dans les classes préparatoires aux grandes écoles¹². Les étudiants admis dans les GE viendraient « acheter » ni plus ni moins qu'un parchemin donnant accès à un réseau professionnel, à un prix certes élevé par rapport aux filières universitaires, mais au moindre coût en termes d'investissement intellectuel. Crise du métier de professeur que ne motive pas l'indifférence affichée des élèves et que ne valorise plus la Direction. Poids exorbitant de la recherche au détriment de la professionnalisation. Interrogation sur la « scientificité » de la gestion. Problème de gouvernance dû au statut des écoles et à l'immobilisme de leurs organes de tutelle, les CCI. Concurrence entre formation de type GE et MBA au profit de ce dernier. Les GE perdant le monopole de production des élites au profit de l'IEP. Déconnexion entre la recherche et l'entreprise. L'échéance fixée par les auteurs qui déclarent non pas vouloir détruire le modèle, mais le sauver en mettant en garde ses promoteurs, est justement 2009. Il est donc intéressant de tenter de comprendre où les GE en sont aujourd'hui.

L'identité des GE de management (l'étude ne porte en fait que sur les grandes écoles parisiennes de management HEC, ESSEC et ESCP-Europe) fait l'objet d'une thèse récente (De Fournas 2008) où l'auteur pointe aussi les contradictions et défis auxquels sont confrontées les GE, notamment pour ce qui concerne la charge de travail des enseignants et les effets pervers induits par les accréditations. Le profil idéal d'enseignant recherché aujourd'hui ressemble selon l'auteur au mouton à cinq pattes. Il doit être à la fois bon professeur, bon chercheur, bon manager d'équipes, bon gestionnaire, bon connaisseur de l'entreprise, obligatoirement bilingue anglais-français et le tout pour un salaire relativement modeste par rapport aux carrières offertes à qualification égale aux USA. En conclusion de sa

¹² Désormais abrégé en CPGE

thèse de Fournas cite trois défis à relever pour les GE françaises : la reconnaissance internationale, la capacité à survivre au mythe de la qualité, l'émancipation du sein consulaire, pointant le retard des CCI par rapport à l'évolution de l'économie française et rejoignant ici les critiques de Basso et al. De Fournas conclut néanmoins « par leur singularité extrême, les GECF souffrent plus que d'autres de la mondialisation. En revanche, par leur excellence particulière, elles ont de rares atouts pour faire percevoir au monde la nécessité d'articuler intelligemment le local et l'universel dans le champ du management ». Hommage discret à l'un des slogans d'HEC « local roots, global reachs ».

Le grief majeur adressé de façon récurrente en France à l'élitisme républicain et tout particulièrement dans le domaine de l'éducation depuis le fameux ouvrage de Bourdieu sur la Noblesse d'Etat (Bourdieu 1989) est repris par de nombreux auteurs non seulement dans le domaine des sciences de gestion, mais aussi dans celui très sélectif, des grandes écoles d'ingénieurs parisiennes (Veltz 2007). Pour ce qui est du cercle également restreint des GE de management du haut du tableau, à savoir les Parisiennes, Lebègue et Walter reprennent la critique de la reproduction des élites, pointent le « quintet de tête des grandes prépas » qui « écrasent » de leur empreinte les écoles elles-mêmes et dont on se réclamerait moins que des premières. Ces auteurs rejoignent sur ce point les propos d'anciens élèves d'HEC devenus leaders de l'économie française et rapportés dans un livre de souvenirs sur l'école de Jouy-en-Josas (Vanbremersch 2004). Ces critiques visent l'absence de diversité sociale, la méritocratie et la « réseaucratie » endogamique régnant dans l'hexagone. Ces auteurs concluent à la production d'une caste travaillant à sa propre reproduction. Sur ce point, il n'y aurait pas eu d'avancée depuis Bourdieu.

Un ouvrage qui n'est pas directement lié au périmètre de cette étude (Mons 2007) puisqu'il traite essentiellement de l'évolution des modèles scolaires au sein de l'école obligatoire (1^{er} cycle du secondaire) dans les pays de l'OCDE mérite cependant de retenir notre attention dans la mesure où il relève le retrait de la domination de l'Etat dans la définition des politiques éducatives au profit d'une pluralité d'acteurs, dans le cadre du nouveau « référentiel global de marché » néolibéral marqué par l'affaiblissement des frontières entre public et privé, la nouvelle articulation entre le social et l'économique et la nouvelle répartition des pouvoirs et modes d'interaction entre gouvernements centraux et acteurs locaux. Dans le cadre de cet article, portant sur la mondialisation cette analyse théorique apporte un éclairage particulier d'une part sur la prépondérance accordée aux accréditations internationales qui viennent supplanter en termes de reconnaissance et de légitimité dans le domaine des écoles de management le caractère national du diplôme visé par l'Etat. On verra que les écoles de management se « dés-institutionnalisent » et ont de plus en plus tendance à

se comporter comme des organisations au sens de la sociologie mettant en avant leur marque sur le marché. Et d'autre part, elle éclaire une tendance des écoles à s'approprier des problématiques de gestion non seulement du secteur privé qui est leur terrain de jeu naturel, mais également du secteur public, résultante du retrait de l'état et de l'affaiblissement des frontières institutionnelles entre les deux secteurs.

L'avenir des GE est présenté (Abdessemed 2007) comme la capacité à croiser leur positionnement professionnalisant historique avec la très forte dimension académique actuelle. Cet auteur, qui est actuellement directeur d'une grande école de management, ne considère pas l'innovation pédagogique comme source d'amélioration globale du positionnement d'une école. Pour lui, il s'agit davantage de développer les externalités de réseau, pour atteindre une vraie lisibilité internationale, de créer un espace concurrentiel européen en obtenant la reconnaissance du modèle MSc. où serait déclinée l'expertise scientifique des enseignants-chercheurs. Sur le plan de la concurrence interne, l'effort devrait porter sur la dimension professionnalisante du modèle GE.

De ce rapide tour d'horizon de la recherche portant sur les grandes écoles de management françaises, on peut dégager quelques axes fondamentaux. Eclatement du modèle GE articulé autour des CPGE et des GE, disparition de l'exception française sous les coups de la mondialisation de l'espace de formation, dérive académique due aux accréditations, absence de modèle économique et de gouvernance viable, désintérêt des étudiants pour les contenus, découragement des professeurs, interrogations sur le statut épistémologique des sciences de gestion, sur la professionnalisation de la formation, mission première des grandes écoles, sur la reconnaissance internationale du modèle GE et de son diplôme délivré, le master, face au standard du MBA. Tels sont les questions cruciales auxquelles doivent faire face les GE. Avant de montrer comment les écoles répondent à ces exigences du changement, nous précisons les formes de l'internationalisation tels qu'elles se mettent en place depuis l'origine de l'ouverture internationale des écoles de management sous la pression de la *mondialisation progressive* de l'économie, puis nous examinons ce qui fait l'originalité du modèle français de la grande école, ensuite nous mettrons en évidence dans le paragraphe suivant l'impact de l'internationalisation de l'espace de formation supérieure au management sur le fonctionnement des grandes écoles, avant de préciser les atouts et enjeux des grandes écoles face à l'avenir.

1 Le processus d'internationalisation

Le terme d'internationalisation recouvre un concept vague qu'il convient de préciser. On peut distinguer trois périodes dans le processus d'internationalisation des grandes écoles : la dimension internationale est encore relativement marginale dans les années 1970-1980, elle s'intègre dans les années 1990 et devient centrale à partir des années 2000 et on peut dire aujourd'hui que, si elle reste un élément majeur du développement des GE, elle ne constitue plus pour certaines écoles une priorité stratégique, dans la mesure où l'institution considère que son internationalisation est achevée (entretien privé avec un membre d'une grande école de management française).

Dans les années 1970, on observe parfois une option facultative « affaires internationales » en dernière année des écoles de commerce. De même, on crée des dispositifs d'accueil pour les élèves étrangers, on développe l'enseignement de l'anglais, on envoie certains élèves à l'étranger et on conçoit parfois des filières dédiées à l'international. Les années 1980 voient s'envoler les échanges internationaux. En même temps se développent une autre façon d'apprendre, une autre approche culturelle du savoir et des comportements à l'égard de ce savoir qui induit un changement culturel dans les écoles : recours aux « visiting professors », cours électifs de gestion en langue étrangère. Ces changements des années 1980 entraînent d'abord un choc culturel au sein des écoles françaises, notamment pour ce qui concerne les comportements sociaux en général, mais plus particulièrement pour ce qui est de la relation pédagogique entre professeur et élève. Les « visiting » relevant systématiquement la passivité des élèves français, leur « indifférence » aux contenus, leur absence de ponctualité. De plus l'internationalisation implique désormais l'ensemble de l'école, comme le montre la création de services dédiés (service des relations internationales ou du développement international) chargés des flux d'étudiants entrants et sortants et de la négociation des contrats de coopération avec des partenaires étrangers. Le Français Langue Etrangère devient important pour la formation à la culture française, de même que les langues étrangères. Les écoles s'appuient largement sur les dispositifs SOCRATES, ERASMUS, TEMPUS, etc., pour mettre en place des échanges d'étudiants.

A partir des années 2000, l'international devient le point stratégique central du développement des institutions (Vincent-Lancrin 2008). Cette internationalisation ne concerne pas que les échanges d'étudiants ou les conventions bilatérales. Les écoles cherchent désormais à former des réseaux de plus en plus denses de partenaires, à diversifier leurs programmes de coopération. Dans les écoles d'ingénieurs on parle de « cursus internationalisable » (Lemaître). Audencia (anciennement école supérieure de commerce de

Nantes) définit son plan de développement international à la fois comme intensif et extensif, c'est-à-dire la poursuite des échanges massifs, mais aussi la sélection fine de partenaires selon des critères de qualité. Les accréditations y sont sans doute pour beaucoup, qui contrôlent aussi la qualité des partenaires dans les échanges internationaux. D'autre part, la configuration LMD (licence, master, doctorat) de la déclaration de Bologne a permis aux écoles de renforcer leur recrutement d'étudiants par le concours sur titres. A l'origine, ce concours ouvert à deux niveaux, le niveau L3 et le niveau M1 a vu s'inverser le flux d'étudiants intégrés par son biais. Nombre de places offertes au niveau master beaucoup plus important qu'au niveau L3, certaines parmi les écoles du haut de tableau, ne recrutant qu'au niveau master. Dans ce contexte, « Institutionnaliser la rupture avec le 1^{er} cycle devient crucial. » (Abdessemed 2007). Mais, phénomène nouveau, c'est à ce niveau-là que les écoles recrutent aujourd'hui de plus en plus d'étudiants étrangers. L'ambition d'HEC est d'arriver à 50% d'étudiants étrangers dans le cursus grande école. Si l'on ajoute la multiplication des filières tout en anglais (*English Track*), voire la décision de certaines écoles de faire tout leur cursus de niveau master en anglais, l'offre de MBA (celui de HEC est international à plus de 80%) et la duplication en anglais de certains mastères spécialisés (le mastère M2C, marketing & communication, de l'ESC Toulouse ouvre en français et en anglais), on voit bien que les campus des grandes écoles deviennent largement internationaux, particulièrement dans les écoles de commerce. Mais cela est aussi vrai d'écoles d'ingénieurs comme l'Ecole des Ponts. Le développement international est donc devenu stratégique pour les écoles dans la mesure où il est la première source d'avantages concurrentiels

Aujourd'hui, les priorités ne sont plus pour les écoles les plus avancées en matière d'accords de doubles-diplômes la signature de nouveaux partenariats sur ce modèle. Cette phase d'internationalisation bilatérale est achevée, au moins pour les écoles les plus avancées. Mis à part les USA, où les écoles envoyaient leurs étudiants décrocher un MBA en échange de l'accueil d'étudiants américains dans des séminaires bloqués, il s'agissait surtout d'échanges intra-européens. L'internationalisation à cette époque était circonscrite à l'espace européen et ne constituait qu'un prélude à la mondialisation à laquelle on assiste aujourd'hui. En effet, pour réaliser la véritable internationalisation des campus les écoles créent un peu partout dans le monde des bureaux de recrutement d'étudiants étrangers, surtout en Asie où le marché est immense. Le responsable de l'international dans une école de management se transforme en voyageur de commerce et le doyen en recruteur international. Leur activité s'apparente à une activité de « networking planétaire », réduisant le monde de la formation supérieure au management à une communauté de pairs qui se connaissent bien et se retrouvent régulièrement.

Autre développement majeur, celui des campus délocalisés. L'ESSEC avait inauguré ce mouvement en s'installant à Singapour. L'ESCP-EAP, rebaptisée aujourd'hui ESCP-Europe, avait créé le modèle international des trois campus qui sont désormais cinq. L'école de commerce de Toulouse a choisi d'orienter son développement stratégique vers le sud, en créant un campus à Barcelone et un autre au Maroc à Casablanca. Et toutes les écoles qui comptent aujourd'hui s'installent à l'étranger, selon leurs moyens.

En résumé, l'internationalisation consiste aujourd'hui à attirer sur les campus français des GE les meilleurs étudiants du monde entier et à « exporter » à l'étranger notamment en Asie, là où le marché est le plus vaste, les compétences en ingénierie pédagogique accumulées par l'institution au cours de son développement. L'internationalisation des GE, en somme à l'instar du développement des entreprises, résulte de leur professionnalisation croissante depuis le début des années 90. Notons que nous n'avons évoqué jusqu'ici que l'internationalisation des échanges d'étudiants. Nous examinerons plus loin l'internationalisation du corps professoral dans le cadre de l'impact de la mondialisation du marché de la formation supérieure sur l'identité des GE.

2 Les caractéristiques pédagogiques du modèle français des Grandes Ecoles

Ce modèle, fondé sur l'articulation entre les classes préparatoires et les grandes écoles est caractérisé par deux traits fondamentaux : *précocité de la sélection* et *culture de l'excellence*. Il procède historiquement des idéaux des Lumières concrétisés en matière d'enseignement par les acquis de la Révolution française (Veltz 1993, De Fournas 2007). Peu à peu, la formation au management a acquis sa légitimité au prix d'efforts considérables (Meleau 1981, Pavis 1997) pour lutter à la fois contre le préjugé social dominant concernant le « commerce » comme un « art »¹³ et non comme une science (art « vil » entaché du discrédit pesant sur la fonction commerciale (Grelon 1996) et pour la reconnaissance épistémologique de la discipline de gestion comme une science (Pavis 1997). Marc Meleau évoque le dépit d'étudiants dans les années 30 de se retrouver à HEC parce qu'ils avaient raté Saint Cyr ! (Meleau 1981). Ce modèle est unique au monde, autre avatar de l'exception française. Il comporte avantages et inconvénients, détracteurs féroces et supporters non moins déterminés. Le paradoxe réside dans le fait que ce sont les mêmes caractéristiques qui recèlent avantages et inconvénients. Ainsi la précocité de la sélection sur des critères purement scolaires et le

¹³ Le dieu du commerce, Mercure, est aussi celui des voleurs. Lire Yvon Pesqueux et al. Mercure et Minerve, Perspectives philosophiques pour l'entreprise. Ellipses 1999

régime disciplinaire très strict des classes préparatoires (CPGE) consacrent la supériorité de ces étudiants dans le domaine cognitif et leur résistance au stress intellectuel. C'est la fameuse « vitesse neuronale » chère au directeur général d'HEC. En revanche, ces étudiants sont « victimes » d'un retard de maturité psychologique et d'un déficit d'expérience, largement évoqué par les adversaires de ce modèle que l'on ne rencontre d'ailleurs pas uniquement au sein de l'Université mais aussi dans les écoles elles-mêmes, notamment parmi les enseignants issus du sérail, encore nombreux dans les écoles de rang moyen. En revanche, la précocité intellectuelle de ces étudiants et leur capacité de travail exceptionnelle est appréciée des professeurs étrangers dont l'approche par rapport au savoir managérial relève plus du modèle scientifique que du modèle expérientiel de type anglo-saxon. On retrouve ici au passage le débat fondamental entre le standard américain du MBA « post experience » et le modèle européen continental fondé sur la solidité des acquisitions théoriques préalables. Ce modèle par nature donne lieu à une triple rupture au moment du passage de la CPGE à la grande école.

La triple rupture

Rupture psychologique pour des étudiants habitués au travail solitaire, à l'encadrement strict, à l'assiduité et à la ponctualité et à l'absence de loisirs et d'ouverture au monde autre que par l'approche intellectuelle du cours fondé sur la transmission de connaissance. Il faut aussi mentionner ici le déracinement géographique, notamment pour les étudiants de province qui sont reçus dans une école parisienne (Abraham 2007)

Rupture épistémologique dans la mesure où le savoir n'a plus le même statut à l'école qu'en prépa. On passe des certitudes aux incertitudes, de la solution unique aux solutions multiples. Rupture avec le manichéisme de la réponse, ou bonne ou mauvaise. Il peut désormais y avoir plusieurs réponses plus ou moins bonnes à un problème, ce qui ouvre toute la perspective du champ décisionnel et de la responsabilité du décideur.

Rupture méthodologique aussi, puisque le travail en classe préparatoire est centré sur l'effort individuel, sur la mémorisation, le cloisonnement disciplinaire. On étudie des matières en CPGE. La transversalité n'existe pas. A l'école, le travail solitaire est banni, on a une approche transdisciplinaire, transversale des problématiques managériales. La méthode des cas, importée des USA dans les années soixante, est la règle. Comme l'indique la doyenne du corps professoral d'une GE, l'étudiant qui sort de CPGE et qui doit lire un gros cas à la fin duquel n'est même pas posée une question, est un peu désorienté. La pédagogie va donc consister à déprogrammer les habitudes intellectuelles de l'élève de CPGE pour le remettre en

selle (cf. infra la *remise en projet*), lui apprendre à jouer au manager (Abraham 2007). A cet effet, il faut prôner l'ouverture, mettre en œuvre des pratiques de travail de groupe, favoriser l'interactivité et l'apprentissage de l'autonomie, en laissant les élèves s'organiser.¹⁴ Favoriser l'autonomie de l'élève, c'est aussi lui apprendre, la distance critique, la recherche de solutions par soi-même. Cette dimension critique ainsi que la mise en perspective historique des faits enseignés se retrouve dans tous les discours professoraux.¹⁵ On a bien naturellement un objectif de transmission de savoir, de techniques de base, qui constituent la culture générale du management. Mais après il y a quelque chose qui s'apparente à la *Bildung*.¹⁶ C'est-à-dire à l'apprentissage d'une culture personnelle par le développement de l'autonomie du sujet. L'enseignement à la carte instauré dans les Grandes Ecoles participe naturellement aussi de ce souci de développer l'autonomie et la responsabilité du futur manager. On le met face à des choix de parcours, qu'il doit faire lui-même en fonction de ses goûts et de ses aspirations ; ce qui implique aussi le droit de se tromper, de faire les mauvais choix. Cet échec étant compris d'ailleurs comme un élément de la formation. Prémices de la capacité que devra démontrer le futur manager : apprendre de ses échecs.

La remise en projet

Tout contribue donc à faire du passage de la classe préparatoire à la grande école un choc culturel profond pour les produits de l'élite scolaire de l'enseignement secondaire à un âge précoce ou la maturation psychologique a été de plus retardée par une charge de travail intellectuel démesurée¹⁷. La somme des efforts consentis pour décrocher la grande école de ses vœux conduit à un relâchement aussi excessif que la tension qui a prévalu durant ces

¹⁴ Pédagogie proche du modèle anglo-saxon de l'« empowerment » où on donne aux étudiants cette capacité à se réaliser eux-mêmes. Entretien personnel avec un enseignant d'HEC

¹⁵ « C'est le message à transmettre. Non pas je suis prix Nobel de Compta et quand vous sortirez de mon cours vous ne serez plus jamais comme avant. La base du métier de chercheur, c'est le doute. C'est le défaut de certains consultants qui ont des certitudes. Une des directions de cette école est de favoriser l'autonomie, de les faire travailler en groupes, être en mode d'apprentissage interactif. De les laisser s'organiser. Prémices de ce qu'ils connaîtront dans l'entreprise ». « La différence entre un très bon manager et un lambda, c'est celui qui sera ouvert à son environnement, capable de remettre en cause les systèmes, capable d'innover. Donc dans nos enseignements il faut développer la capacité à se remettre en cause. A s'ouvrir au monde, à d'autres techniques. Une façon d'y arriver est d'enseigner l'histoire de la gestion, où à certaines périodes, certains outils de gestion correspondaient à certain environnement économique, culturel, sociologique. Il faut que les étudiants soient capables d'apprendre tout au long de leur vie ». « On a des méthodes extrêmement structurantes puisqu'on a une pédagogie qui repose essentiellement sur les cas où on a une espèce de résumé allégé d'une situation d'entreprise mais avec un effort fait pour la rendre intelligible par des jeunes qui n'ont pas d'expérience professionnelle. Ensuite si la pédagogie est bien adaptée, on les encourage à s'approprier ces méthodes et outils et à les appliquer à des domaines nouveaux... Donc chercher à ce qu'ils démontrent la bonne adéquation des outils au problème identifié. Entretiens personnels avec Carlos Ramirez, Bertrand Quélin, Véronique Malleret, professeurs à HEC Paris

¹⁶ C. Ramirez, professeur à HEC

¹⁷ Du moins par comparaison avec les normes de la scolarité des pays industrialisés comparables à la France

années de préparation du concours. C'est un constat général que de dire que les étudiants ne travaillent pas (Jacques 2006). Pour Frédéric Dalsace, professeur de Marketing à HEC, la tâche consiste à les « remettre en projet ».¹⁸ Ce qu'on cherche à faire, c'est de raccourcir la période de flottement, d'accélérer la remise en projet. Il y a donc une première remise en projet qui consiste au cours de la première année à chercher sa voie dans la pluralité des parcours proposés par l'école. La deuxième remise en projet, c'est le choix de carrière.

3 L'impact de l'internationalisation sur les Grandes écoles

Le processus d'internationalisation que nous avons décrit précédemment entraîne des changements profonds, et récents, faut-il le souligner, au sein des GE et donne lieu à des recompositions identitaires mais aussi à des tensions sans précédent. Un Ancien élève d'une GE aurait du mal à reconnaître son école, s'il y retournerait aujourd'hui. Le changement insufflé par l'ouverture des GE à l'exposition à la concurrence internationale est fulgurant. Les délais de transformation sont très brefs, dix ans au plus. Nous examinons ci-dessous les différents aspects de cet impact.

Les accréditations et les rankings

L'un des phénomènes majeurs de la mondialisation, tout comme dans le domaine de l'économie globale, est l'exposition des organisations à la concurrence mondiale. Les grandes écoles sont devenues de ce point de vue des organisations, au même titre que les entreprises (même si elles n'en ont pas le statut), exposées à la concurrence mondiale. A ce titre, elles font l'objet d'une évaluation et d'un classement. Aujourd'hui, les accréditations sont devenues un facteur d'attractivité puissant pour les écoles, non seulement sur le plan national mais aussi international. Sur le premier segment, elles servent à communiquer vers le marché amont sur la qualité et le sérieux de l'institution. Telle école de management de province, située de surcroît loin de Paris, a pu caracoler en tête du classement en termes d'inscrits au concours d'entrée grâce à sa triple accréditation. Les accréditations sont devenues en l'espace de quelques années un élément déterminant des recommandations des conseils de professeurs

¹⁸ Les étudiants, il faut les remettre en projet. Ils sont bons, mais ne savent pas ce qu'ils veulent faire, sauf quelques uns. Ils n'ont plus de but après le concours. La remise en projet, plus que le processus de maturation, passe par des voies différentes : Junior entreprise, le japonais (ce que j'ai fait d'important à HEC : du ski et du japonais). Certains se remettent vite en projet. Sur une discipline ou une fonction, d'autres, c'est plus lent. Il n'y a aucune corrélation entre la vitesse de remise en projet et la réussite professionnelle. Certains bavent de faire de la finance, ont un A en finance et finissent directeur de banque en province. D'autres vont d'association en association, perdent leur temps mais ont un potentiel énorme.

des classes préparatoires aux futurs candidats aux concours d'entrée. Les étudiants eux-mêmes y sont maintenant très sensibles, même s'ils ne comprennent pas comment les écoles sont accréditées et ne mesurent pas l'impact éventuel que ces labels peuvent avoir sur leur propre formation. Les accréditations jouent donc avec les classements de la presse spécialisée un rôle majeur dans la lutte interne que se livrent les écoles entre elles sur le plan national pour attirer les meilleurs élèves des lycées. Sur le second segment, les accréditations jouent aussi un rôle éminent de reconnaissance et de légitimité, internationales. C'est avec la propre communication faite par les écoles par le biais des forums et des conférences internationaux le seul moyen pour un étudiant chinois d'évaluer le niveau de l'école pour laquelle il souhaite postuler. Avec en plus la garantie d'une évaluation externe supposée objective. Nous n'entrerons pas dans le détail des différences de critères et d'objectifs d'évaluation des différentes accréditations (de Fournas 2007, Nioche 2007) ; nous préférons examiner ci-dessous l'impact de ces accréditations sur les écoles de management.

La recherche prioritaire : « Publish or perish »

Une pression énorme est exercée sur les chercheurs et les jeunes doctorants. Quand une école a l'ambition de se placer parmi les meilleures Business Schools européennes, voire mondiales, cela entraîne un effort considérable en matière de recherche. Rappelons que d'une part, la vocation initiale d'une école de management est avant tout de former des cadres pour l'entreprise et que d'autre part, le statut épistémologique des sciences de gestion n'est pas assuré¹⁹. Faire entrer la recherche dans les habitudes et les plans de charge des professeurs de management des Grandes Ecoles, constitue donc un changement majeur dans la composition de la Faculty et dans ses priorités. Pour gagner ce pari, les GE imposent à leur Faculty des règles draconiennes. Le système nord-américain de la « tenure » s'impose sur le modèle de Harvard. Le jeune chercheur embauché a 3 ans pour faire ses preuves en recherche, cela veut dire publier au moins 2 articles de rang A par an. Pendant cette période probatoire, l'enseignant est déchargé de cours, mais pas totalement. L'institution ne veut pas de chercheurs à plein temps et tient à conserver à sa faculty une activité double d'enseignement et de recherche. Le système de décharge d'enseignement est dégressif. Si le jeune chercheur n'arrive pas à faire ses preuves en 3 ans, il lui est accordé un délai qui peut aller jusqu'à 6 ans. A condition qu'il soit bon pédagogue. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant est remercié. Un débat célèbre entre Michel Berry et Bernard Ramanantsoa (Berry, Ramanantsoa 2002) a bien résumé l'enjeu de la recherche et sa relation avec les accréditations. Berry souligne que la

¹⁹ La gestion est-elle une science ou un savoir faire ? cf. Pavis (1997)

recherche française n'est pas plus mauvaise que l'américaine, dont l'académisme est d'ailleurs critiqué par les Américains eux-mêmes et Ramanantsoa lui répond que le réalisme oblige à passer sous les fourches caudines des standards de recherche imposés par la culture dominante. Ce sont les règles du jeu mondial et il faut les accepter, si l'on veut sortir de son « splendide isolement » (Lebègue 2008) Les accréditations et la recherche académique très sophistiquée sont donc pour lui des passages obligés de la mondialisation. En conclusion le dirigeant de la première école de management française n'exclut cependant pas, une fois que la formation française à la gestion aura acquis une réputation mondiale de développer un modèle alternatif. « Mon choix est le suivant : dans un premier temps, suivons les règles du jeu, le plus souvent américaines, et, dans un second temps, trouvons une source de différenciation. Et là, il existe un marché très fort prêt à adopter un modèle alternatif. Mais nous ne pouvons pas faire l'économie du socle » (Berry, Ramanantsoa 2002).

De la survalorisation de la recherche dans les écoles de management (qui doivent rattraper leur retard sur la recherche universitaire en gestion découle une dévalorisation institutionnelle de la pédagogie. Il faut que le jeune professeur « stagiaire » (assistant professor) soit compétent dans les deux dimensions du métier enseignement et recherche. Mais comme le dit l'un d'entre eux, la pédagogie ne sert jamais à valoriser notre action, seule la recherche permet de nous valoriser, la pédagogie, en revanche, sert de prétexte à nous virer. La seule valorisation positive du travail de l'enseignant est son travail de recherche. La pédagogie n'est prise en compte que comme valorisation négative. C'est le prix à payer pour « faire de l'alpha », comme on dit sur le campus de Jouy-en-Josas, c'est-à-dire publier dans les meilleures revues de management mondiales, c'est à dire nord-américaines.

La priorité à la recherche renforce aussi la distance entre l'école et l'entreprise. Certains jeunes professeurs-chercheurs que nous avons interrogés nous ont confié qu'ils connaissaient mal cette dernière. On ne peut pas leur en vouloir. Ils sont issus de l'université, souvent brillants titulaires d'un doctorat et leur CV est très international, ils ont une connaissance théorique de l'entreprise, mais n'y ont jamais travaillé. Ils sont marqués par la culture académique et non entrepreneuriale et certains confient modestement que les étudiants se plaignent de n'avoir pas assez de concret dans leurs cours. Car les étudiants issus des classes prépas pour l'essentiel, et pétris de culture générale, veulent comprendre ce qui se passe dans l'entreprise, mettre en relation ce qu'ils apprennent en cours avec les expériences qu'ils font en stage. C'est pourquoi seuls les collègues qui peuvent enseigner les objets de leur recherche parce que celle-ci correspond à des problématiques d'entreprises concrètes parviennent à intéresser les élèves, public très exigeant, tout le monde en convient, mais aussi très

consommériste. Ils veulent des outils techniques et des outils conceptuels pour pouvoir se débrouiller une fois entrés dans la vie professionnelle. Et cette exigence va croissant au cours de leur scolarité et est surtout manifeste lors de la dernière année. Il y a donc tension entre le type de recrutement de la Faculty et l'attente légitime des étudiants et contradiction entre l'orientation académique des jeunes chercheurs et la mission de préparation des étudiants à la vie de l'entreprise.

Les conséquences de l'internationalisation sur la stratégie des GE

Soulignons d'emblée que les écoles de management, cela est moins vrai pour les écoles d'ingénieurs du fait de leur caractère de statut public et de leur plus grande hétérogénéité de nature, ont toujours baigné dans un milieu concurrentiel. Dès l'origine, l'histoire du développement des écoles de management s'inscrit dans une logique de dynamique concurrentielle du marché français. Il s'agissait d'abord de faire reconnaître la légitimité d'une formation pratique centrée sur une activité commerciale et donc dépourvue de scientificité et de « noblesse ». HEC était avant la rénovation des années 50 et le déménagement à Jouy-en-Josas, « l'école des FITICI » (Meuleau, 1981). On faisait HEC quand on avait malheureusement échoué à Saint-Cyr. Même à l'époque encore peu éloignée où le marché de la formation était national, voire régional pour les ESC de province, les écoles ont évolué dans un milieu concurrentiel. Comme les universités, aujourd'hui poussées par les pouvoirs publics à plus d'autonomie, elles doivent évoluer vers une autonomie plus grande vis-à-vis de leur organisme de tutelle. L'internationalisation des grandes écoles, à marche forcée depuis le début du millénaire, provoquée par la globalisation de l'économie de marché, exacerbe ce facteur concurrentiel. L'exposition des écoles à la concurrence mondiale fait voler en éclats leur « Business model ». Ces profonds bouleversements entraînent des conséquences considérables pour les grandes écoles françaises qui débouchent sur trois logiques différentes : une politique d'assurance qualité, une logique de marque et une recherche de l'optimisation de la performance, avec comme corollaire un renforcement de la gouvernance.

La bataille pour les accréditations internationales des écoles de management est le signe de l'exposition au marché mondial, mais ces accréditations ont évidemment contribué à introduire dans les écoles une véritable démarche de qualité qui n'existait pas auparavant. En ce sens, elles ont contribué à élever considérablement le niveau de qualité et de professionnalisation des grandes écoles.

Les écoles sont aujourd'hui comme les organisations industrielles dans une logique de marque. Elles déclinent leurs programmes comme des produits adaptés à des besoins spécifiques d'une clientèle ciblée et gèrent leurs ressources comme des entreprises commerciales. Le responsable d'une école interrogé évoque le développement de son école comme un « business model », montrant que celle-ci est gérée comme une entreprise. Les étudiants candidats à l'intégration agissent exactement comme des clients choisissant une marque. Ils savent que les contenus de formation ne sont pas des leviers de différenciation majeurs. Ce qui fait la marque, la valeur de l'école, c'est sa visibilité, sa notoriété, la valeur de ses partenaires, ses liens avec l'entreprise. Ils choisissent leur école, donc leur diplôme, donc leur employabilité, en fonction de cette valeur de marque. Le Groupe HEC Paris en est un exemple emblématique. Identifiée dans l'hexagone par les étudiants et les professeurs des Classes Préparatoires comme la meilleure école de commerce française, le groupe HEC Paris, dont il faut rappeler qu'il est statutairement un « service » de la Chambre de Commerce et d'industrie de Paris, doit jouer sur deux identités distinctes, celle de leader du modèle franco-français d'enseignement supérieur en gestion, représenté par les Grandes Ecoles et celle de Business School à l'américaine. On est dans un « brand business », déclarait dès 2003 Bernard Ramanantsoa, Directeur Général d'HEC (*Enjeux les échos*, 2003).

La revendication d'une plus grande autonomie et d'une plus grande souplesse dans la gouvernance, la recherche de fonds propres, la gestion des ressources, la définition d'une stratégie de développement, font partie intégrante de la culture des écoles de management. L'exacerbation de la concurrence fait passer les écoles de services d'enseignement à de véritables organisations industrielles (bataille du knowledge management) et commerciales où les questions de gouvernance, de gestion des ressources et de conquête des marchés (les clients sont les entreprises qui embauchent les diplômés, mais aussi les étudiants qui achètent leur formation/qualification professionnalisante) sont centrales. Le pouvoir des directeurs s'en trouve renforcé. Les écoles sont désormais dotées d'un conseil de gouvernance et d'un conseil scientifique. Ces modifications identitaires ne sont pas non plus sans conséquences sur les structures des écoles, notamment les écoles encore gérées par des CCI de province, où la gestion du personnel administratif, protégé par un statut de semi fonction publique et qui n'a pas toujours compris le changement de culture opéré par les écoles, n'est pas simple.

Pour répondre à ces défis, les GE ont été amenées dans les 20 dernières années à mettre en place et à diversifier un véritable portefeuille de produits de formation, allant des mastères spécialisés à l'*Executive Education* en passant par la formation continue de niveau intermédiaire et par les MBA déclinés sous toutes leurs formes, et destinés à être rentables.

Mais ces facteurs de changements dus à l'internationalisation posent en même temps des problèmes d'identité auxquels les écoles doivent faire face. Il s'agit de réussir la synthèse de ces deux modèles opposés, sinon contradictoires : le système français basé sur l'élitisme et la sélection précoce par la formation générale et le système anglo-saxon basé sur une approche empirique et pragmatique de l'apprentissage et une sélection plus tardive. Les écoles, pour pouvoir vivre et survivre dans le milieu concurrentiel où elles sont placées, font exactement le métier qu'elles enseignent et celles qui relèveront les défis à venir sont celles qui le feront le mieux.

4 Vers un nouveau modèle de formation supérieure au management

Les analyses que nous avons tirées de nos entretiens avec les différents acteurs des écoles de management nous permettent d'esquisser ce qu'est le nouveau modèle de formation supérieure au management que les écoles de gestion françaises sont en train de développer. C'est un modèle en tension entre des injonctions contradictoires entre recherche académique et professionnalisation, internationalisation consentie et maintien identitaire, enracinement dans la culture d'origine et ouverture au changement.

Face aux effets de la mondialisation de l'espace de formation à la gestion que nous venons d'examiner, de quelles solutions disposent le GE et comment les mettent-elles en œuvre ? C'est à ces questions que nous nous proposons de répondre maintenant en partant de l'observation du terrain.

La solution la plus simple serait de défendre coûte que coûte un modèle d'excellence qui a fait ses preuves et qui s'enracine dans la culture nationale depuis la Révolution française dont il est issu. Ce comportement serait évidemment suicidaire. L'internationalisation de la formation au management vient en partie de la demande très forte des entreprises au début des années 90 d'internationaliser et de professionnaliser la formation (Abdessemed 2007). Il n'est pas possible de stopper ce mouvement et de se cramponner à un modèle issu des années 60. L'internationalisation a déjà transformé profondément l'identité des GE. Une telle solution n'est pas envisageable.

La solution opposée serait de négocier un changement radical en adoptant purement et simplement le modèle nord-américain, fondé sur le MBA *post-experience*. Cette solution se heurte à une tradition nationale qui ne l'accepterait pas. Le modèle articulant classes préparatoires et GE est loin d'être en perte de vitesse. Il jouit même dans l'opinion d'une faveur qui ne se dément pas. Il ne serait de toute façon pas souhaitable du fait du handicap de départ par rapport aux grandes Business Schools américaines en termes de taille et de moyens

(Basso 2004, Durand et al. 2008). Les GE françaises seraient condamnées à rester des « runner up » (Durand et al. 2008), des éternels suiveurs.

La voie moyenne consiste en un compromis entre les deux modèles anglo-saxon et hexagonal. Dans ce modèle, les GE françaises conservent leur spécificité et leurs atouts fondés sur la sélectivité précoce, sur l'excellence académique des étudiants entrants, sur la résistance exceptionnelle au stress intellectuel de ces derniers, vertus héritées de l'institution des classes préparatoires (CPGE). C'est la voie dans laquelle sont engagés les leaders du classement des GE et qu'adoptent les challengers. Les écoles se dirigent aujourd'hui vers un recrutement exclusif sur concours CPGE au niveau L3 (première année après le cycle des classes préparatoires). Seules celles qui n'en ont pas les moyens continuent de recruter des élèves par la voie parallèle à ce niveau L3, parce qu'elles ne rempliraient pas leur quotas de places et menaceraient leur modèle économique. Les autres spécificités du modèle français sont leurs liens étroits avec les entreprises. La très grande et traditionnelle présence des entreprises dans les GE constitue à la fois un frein (elle ne favorise sans doute pas assez les capacités d'évolution et d'innovation des GE), mais aussi un atout considérable pour la formation en maintenant le corps enseignant en phase avec les problématiques de terrain et en se révélant d'une extrême efficacité pour l'obtention des stages et les périodes de césure.

La troisième voie, c'est aussi celle de la bataille pour la reconnaissance du modèle européen de Bologne, fondé sur le schéma LMD, et par conséquent sur le grade de master, concurrent européen du MBA. Si l'on prend en considération l'attractivité internationale des GE, on peut considérer que ce combat est gagné, ce qui n'était pas assuré d'avance. Du modèle anglo-saxon, le système des GE françaises hérite de l'académisation de la « faculty », de la démarche qualité induite par les systèmes d'accréditation, opérée en quelques années seulement et au départ totalement étrangère à la culture des GE.

Un processus de maturation sans précédent

L'internationalisation opère aussi une autre transformation qui constitue sans doute un des traits fondamentaux de la formation dans une GE : le processus de maturation. Face au modèle concurrent du MBA anglo-saxon, le modèle français présente la figure inversée. Ici formation intellectuelle précoce et théorique, là formation théorique retardée s'appuyant sur l'expérience pratique. L'un des défis à relever pour les GE est de combler le handicap d'élèves formés dans les CPGE à l'écart des réalités du monde, dont on a étudié plus haut les caractéristiques et les effets pervers. La spécificité du curriculum d'une GE est de favoriser la rupture avec ce mode d'éducation fondé davantage sur la transmission du savoir que sur son

acquisition, voire son élaboration. La puissance du modèle GE réside dans ce passage du « souci scolaire au sérieux managérial » (Abraham 2007), où il s'agit ni plus ni moins d'un changement de paradigme de la connaissance et d'une déconstruction de la capacité cognitive de l'individu. Sur le plan de la connaissance, il s'agit de passer des certitudes à la gestion de l'incertitude, sur celui de la cognition, il s'agit d'apprendre à construire des concepts et de les régénérer tout au long de la vie (Abdessemed 2008), non de les assimiler. La pédagogie mise en place dans les GE, notamment les activités transversales de simulation de cas d'entreprises fortement intégrateurs, et la place réservée au développement personnel au travers des associations et des nombreuses activités parascolaires développées sur le campus, contribuent à accélérer la maturation sociale retardée de jeunes esprits scolairement doués. Certaines écoles de management ont poussé très loin la dimension humaine d'accompagnement des élèves dans leur formation en créant un Centre de développement personnel et managérial (CDPM) qui accompagne l'étudiant dans son projet professionnel en fonction de sa personnalité, un département des enseignements appliqués dont l'objectif est « *l'analyse précise de l'usage qui est fait des enseignements dispensés, l'identification des cours théoriques éventuellement manquants mais nous allons encore plus loin en repérant les compétences développées par l'étudiant en marge des cours – compétences comportementales, sociales, théoriques ...* »²⁰ et un Conseil de la vie étudiante.

Le brassage opéré au niveau du master par la diversification et l'internationalisation du recrutement contribue encore à renforcer ce processus de maturation. C'est l'un des apports positifs majeurs de l'internationalisation des GE, qui consacre la fin du monopole des CPGE comme vivier exclusif du recrutement des grandes écoles. Comme l'indique un auteur et acteur de la formation, le modèle du master européen constitue désormais un co-standard par rapport au MBA à parité de qualité mais pré-expérience (Abdessemed 2008). Loin d'affaiblir le modèle français de formation, l'originalité de la pédagogie mise en œuvre, le brassage des populations, la mixité internationale et même si elle est encore relativement modeste, la diversification sociale du recrutement constituent une thérapie efficace contre les trois ruptures que nous évoquions au début de cet article et une réelle force pour l'avenir.

Quelles conséquences pour les départements de langues et culture ?

Quel est l'impact des bouleversements opérés par la mondialisation du marché de la formation supérieure au management sur les départements des langues et cultures. Essayons

²⁰ Source site internet de GEM

d'y répondre en sériant les questions et tout d'abord en distinguant pour la clarté de l'exposé le niveau pédagogique et le niveau institutionnel.

Le niveau pédagogique

Les deux phénomènes majeurs sont l'internationalisation des campus et la triple rupture par rapport aux classes préparatoires (CPGE). Le premier devrait se présenter comme une chance inouïe pour valoriser les compétences linguistiques et la curiosité intellectuelle de nos étudiants. Deux facteurs tendent à minimiser cette fameuse chance. D'abord, le risque de « *ghettoisation* » des étudiants étrangers, parqués dans des filières, voire des programmes tout anglais auxquels les étudiants français n'ont pas accès. Ensuite, la faible propension des étudiants français admis dans les GE de management à aller vers les étrangers. Issus du modèle français que nous avons décrit, les étudiants français sont d'abord entrés dans ces écoles pour acquérir un passeport professionnel sûr et se mettre à l'abri du chômage. Certains chercheurs ont même mis en évidence, dans les très grandes écoles françaises pas seulement de management, des phénomènes de rejet des étudiants étrangers, recrutés par des voies moins « dignes » que celle du sacro-saint concours de la République égalitaire²¹. Les doubles-diplômes n'attirent qu'une minorité d'étudiants. Aujourd'hui, les doubles compétences « ingénieur-manager » sont plus séduisantes, même si tout le monde sait bien que ce type de double compétence s'ajoutant à une culture internationale sont ce que doit posséder le futur manager. Les écoles réagissent en imposant un minimum d'un semestre à l'étranger obligatoire. Mais elles jouent peu sur l'opportunité d'internationaliser les cours proprement dits, notamment les cours de langues, qui grâce à cette possible mixité pourraient vraiment devenir des espaces d'échanges entre les cultures sur des questions regardant le management ou la gestion. Il y a là une véritable responsabilité des directeurs de programmes de favoriser ces opportunités. La richesse extraordinaire induite par l'internationalisation des campus n'est sans doute pas assez exploitée. Cette internationalisation est aussi un défi pour le FLE (Français Langue Etrangère) dont la responsabilité incombe aux départements des langues. La pédagogie des langues dans les Grandes écoles se résume trop souvent à la préparation des étudiants français à l'expatriation et pas assez à l'accueil des étudiants étrangers. Les linguistes peuvent jouer ici le rôle d'intégrateurs culturels.

La triple rupture avec la classe préparatoire impose à l'évidence pour la pédagogie des langues la nécessité de « former autrement ». La langue elle-même ne peut plus être considérée comme objet d'étude, même si les étudiants (ce constat est nouveau pour ceux

²¹ Hugues Draelents et Brigitte Darchy-Koechlin 2009

d'entre nous qui ont une expérience de 15 ou 20 ans) réclament parfois des méthodes que l'on pourrait qualifier de traditionnelles. Paradoxalement, cette revendication « naïve » des étudiants s'oppose à la dévalorisation générale de la pédagogie au profit de la recherche qui caractérise comme nous l'avons montré plus haut, les Grandes écoles dans leur évolution récente. Ce point est particulièrement sensible dans la formation aux langues, sans doute parce qu'elle consacre malgré tout une certaine continuité au-delà des ruptures symboliques. Les étudiants ont à la fois tendance à rejeter comme obsolète la formation de culture générale extrêmement poussée qu'ils ont reçue en CPGE et d'autre part à continuer à en revendiquer les méthodes, jugées efficaces. Il en résulte que les professeurs de langues doivent revêtir ce que Michel Serres appellerait un « habit d'Arlequin » et se convertir au métissage des compétences. Les approches transversales de la pédagogie s'imposent. Il faut sortir celle-ci de l'ornière de « l'apprentissage des langues » dans laquelle certains responsables de programmes de grandes écoles croient qu'elle se cantonne ou croient devoir la cantonner. Les linguistes doivent être capables de s'intéresser aux questions de management et éclairer celles-ci de leur approche comparatiste internationale, s'efforcer de professionnaliser leurs contenus d'enseignement. Ils doivent pour cela avoir présent à l'esprit ce qui se passe dans l'entreprise autant que leurs collègues des sciences de gestion et solliciter ces collègues des autres disciplines pour contribuer à abattre les frontières disciplinaires dans lesquelles s'enferment encore aujourd'hui les départements et travailler avec eux. Les responsables de programme doivent susciter ses rapprochements et les faciliter quand ils existent. La situation sur le terrain à cet égard est extrêmement contrastée et va du meilleur au pire.

Le niveau institutionnel

L'académisation du corps professoral, phénomène observable depuis le début des années 90 et comme nous avons tenté de le montrer, largement induit par la mondialisation et subséquemment par le développement des organismes d'accréditation et les classements internationaux, constitue pour les départements des langues un défi gigantesque. Pour faire bref, la « mise en conformité » du corps professoral des grandes écoles françaises passe par la constitution d'un corps professoral permanent (ceci n'est pas nouveau cela date des années 70) et titulaire soit d'un doctorat soit encore mieux d'un PhD. Cette « norme » ajoutée à la domination de l'anglais comme langue légitimée du Business par la supériorité commerciale des Etats-Unis et la valeur de modèle scientifique de ses Business Schools, impose ses standards aux grandes écoles françaises qui sont obligées de se transformer au pas de charge depuis le début des années 2000. Il est impossible de penser que les départements des langues

puissent rester à l'écart de ce mouvement. Cela implique soit qu'ils suivent ce mouvement et que leurs enseignants « s'académisent », soit qu'ils soient marginalisés et s'ils ne sont pas capables de raccrocher leur enseignement à la finalité de professionnalisation qui reste la mission première d'une école de management, ils sont doublement marginalisés, par rapport aussi à la cohorte d'enseignants non permanents, mais affiliés. L'une des typologies de segmentation du corps des enseignants des grandes écoles de management utilisée par un organisme accréditeur est la suivante : Academic qualified, professionally qualified, others. Autant dire que la troisième catégorie fonctionne comme une anti-catégorie. Un enseignant de langues non chercheur, non permanent et non familier avec l'entreprise, ce qui constitue un cas assez courant, est donc voué à un anonymat certain et à un domaine de non-compétence reconnue. Et n'oublions pas non plus qu'il fait partie des postes de dépenses de personnels qui coûtent le plus cher, bien qu'il soit lui-même le plus mal payé. Sur le terrain, la situation est là aussi très variée, comme le montre l'enquête que nous avons réalisée sur ce sujet pour ce colloque.

La voie royale est empruntée par les écoles qui ont des enseignants-chercheurs dans leurs départements des langues et culture et qui favorisent chez ceux qui n'ont pas encore de doctorat l'obtention de celui-ci. Quant aux recherches menées par les docteurs et les doctorants de ces départements, il va de soi qu'elles doivent porter sur le milieu de l'entreprise.

La légitimation des enseignants-chercheurs « linguistes » passe donc par la reconnaissance académique de leurs recherches au service de l'entreprise. Sur le plan institutionnel, elle passerait par la reconnaissance des organismes accréditeurs qui légitimeraient cette recherche appliquée au même titre que les autres sciences de gestion, qui soulignons-le au passage souffrent elles-mêmes du même discrédit de la part des collègues économistes, venant des universités. La section 37 du CNRS s'intitule en effet économie et gestion. Ce qui signifie que la gestion n'est pas une discipline scientifique autonome. Une telle reconnaissance de la part des organismes accréditeurs changerait certainement le regard des responsables hiérarchiques des écoles de management sur les enseignants de langues et leurs départements. Encore faut-il bien entendu que ces enseignants aient la volonté de participer à l'effort de recherche, qu'ils en aient les moyens et que ces recherches apportent une plus value réelle aux sciences de gestion, à la sociolinguistique de la communication ou à la sociologie de l'éducation. Ce qui au plan du statut passe par la qualité de professeur permanent et la possibilité de participer aux colloques scientifiques et à l'effort de publication. Le paysage des grandes écoles de management françaises est à cet égard très diversifié. Dans certains d'entre elles, c'est la réalité, dans d'autres c'est de l'utopie.

Conclusion

Les faits ne semblent pas donner raison aux voix qui se sont élevées pour prédire la fin des Grandes écoles et de la spécificité française de la filière CPGE-GE. Les Grandes Ecoles ont accompli au cours de la décennie 2000 des transformations considérables de leur mode de recrutement d'élèves, et d'enseignants, au point de modifier radicalement la composition de ce dernier. Elles ont développé la recherche en gestion quantitativement et qualitativement de manière spectaculaire. Les écoles s'émancipent de leur tutelle traditionnelle. Elles sont en train de se doter d'organes de gouvernance qui leur offre davantage d'autonomie décisionnelle et de réactivité par rapport aux évolutions de l'environnement. Elles sont devenues de vraies marques qui développent et gèrent un portfolio de produits de formation adapté à des publics ciblés et variés qui contribue à la viabilité de leur nouveau modèle économique. Elles se sont concentrées au sein de pôles de compétence et de PRES pour atteindre la taille critique nécessaire pour affronter la concurrence et acquérir la visibilité et la reconnaissance internationales.²² Pour faire contrepoids à l'académisation forcée due à leur exposition internationale et au poids des accréditations, à la fois enjeu de reconnaissance internationale, mais aussi porteuse de contradictions et destructrice de cohésion interne, les grandes écoles françaises de management préservent et renforcent leurs spécificités, leurs liens privilégiés avec l'entreprise et continuent à développer grâce à l'originalité de leur pédagogie la formation de leurs recrues aux fonctions de décision, aux compétences managériales, au développement personnel et au savoir-être. La force du modèle qui repose à la fois sur la pluridisciplinarité, l'alternance entre l'école et l'entreprise, permettant le va-et-vient entre théorie et pratique et la pédagogie originale par projet fait que ce modèle constitue un formidable accélérateur de maturité et un intégrateur de problèmes complexes.

Il semble que les Grandes écoles, comme l'a montré cette étude, fassent preuve d'une grande vitalité, d'une remarquable adaptabilité au changement et d'une capacité d'innovation et de réactivité salutaire. L'internationalisation, si elle a sérieusement remis en cause le modèle unique au monde de formation à la française aura été finalement le moteur du changement.

Pour ce qui concerne la formation aux langues et aux cultures étrangères, dimension indispensable dans un monde complexe et globalisé et préoccupation omniprésente dès l'origine des grandes écoles de commerce, nous sommes à la croisée des chemins. Face aux évolutions que nous avons tenté de décrire, ou bien cette formation sera marginalisée ou bien elle devra acquérir ses lettres de noblesse, en allant chercher sa légitimité dans une

²² Le plan campus de Saclay regroupe Polytechnique, Centrale, Supélec, Hec, Paris XI-Orsay, CNRS, INRA, CEA et un pôle de compétitivité System@tic

activité de recherche utile à son enseignement et à l'entreprise. Les questions auxquelles celle-ci est confrontée dans un monde global, complexe et de plus en plus « virtuel », où la communication est devenue une condition primordiale de l'efficacité commerciale, ouvrent aux sciences humaines un champ considérable où les départements de langues et cultures ont toute leur place.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDESSEMED T. (2007), « *Le modèle « grande école » dans la compétition mondiale* », in *Revue française de gestion* n°178-179.
- ABRAHAM Y-M. (2007), *Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC »*, *Revue française de sociologie*, Janvier mars 2007 48-1
- Actes du séminaire CGE des 1^{er} et 2 octobre 2009 Marseille
- BASSO O. & DORNIER PH.-P. & MOUNIER P. (2004), *Tu seras patron, mon fils*. Paris, Village mondial.
- BERRY M. & RAMANTSOA B. (2002), *La mondialisation, une crise d'identité pour les écoles de commerce ?* Débat organisé par Les amis de l'Ecole de Paris, <http://www.ecole.org>
- BOURDIEU P. (1989), *La noblesse d'Etat*, Les éditions de Minuit
- DE FOURNAS P. (2007), *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises*, Thèse de doctorat, Ecole polytechnique.
- de LEOTARD ML. (2001), *Le dressage des élites*, Plon
- DRAELENTS H & DARCHY-KOECHLIN B. (2009), *Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises*, OSC/CNRS, Notes & documents n° 2009-05
- DURAND T., DAMERON S. (2008), *The future of Business Schools : Scenarios and strategies for 2020*. Palgrave Macmillan.
- EFMD (2007), “*The Business of Branding : Enhancing business schools marketing effectiveness through better understanding of key audiences*” (EFMD Research Report series 2007 Report 2).
- FNEGE (2009), *L'évaluation des enseignants chercheurs en gestion*, in Synthèse de la XVII^{ème} réunion des chefs d'établissements. www.fnege.net
- GEMELLI G. (1997), « *Un modèle d'appropriation créative et ses tournants historiques : les écoles de gestion en France et les fondations américaines (1930-1970)* », in *Actes du colloque « Les écoles de gestion et la formation des élites »*, Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu (dir.).

- GIROUX N. (2001), « *La gestion discursive des paradoxes de l'identité* ». Xème conférence de l'Association internationale de management stratégique, 13-14-15 juin 2001. Université Laval, Québec.
- GRELON A. (1996) *Le développement des écoles de commerce en France (1800-1914) et les relations avec les formations d'ingénieurs* in Actes du colloque « *Les écoles de gestion et la formation des élites* », Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu (dir.).
- HELPER J-P. (2007), *Normalisation et différenciation, une opposition seulement apparente*, in Revue française de gestion n°178-179.
- JACQUES A. (2006), « *HEC, la réussite insouciant e* », Revue Esprit, octobre 2006
- LAZUECH G. (1999), *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes, PUR.
- LEBARON F. (1997), *La culture économique comme enjeu dans le champ des grandes écoles françaises*, in Actes du colloque « *Les écoles de gestion et la formation des élites* », Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu (dir.).
- LEBEGUE T. & WALTER E. (2008), *Grandes écoles. La fin d'une exception française*. Paris, Calmann-Lévy.
- LEMAITRE D. (2009), *Le courant de la professionnalisation dans les grandes écoles : enjeux curriculaires*. Working paper. Actes du colloque « *les courants de la professionnalisation dans les grandes écoles françaises : enjeux de la reconnaissance* » jeudi 23 avril 2009 ESC Toulouse.
- MEULEAU M. (1981), *Histoire d'une grande école*. Paris, Dunod.
- MINTZBERG H. (2004), *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler Publishers.
- MONS N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.
- MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Points Essais
- MUSSELIN C. (2007), *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?* in Revue française de gestion, n° 178-179
- NIOCHE JP. (2007) *La montée en puissance des accréditations non étatiques*, in Revue française de gestion, n° 178-179
- NOIVILLE F. (2009), *J'ai fait HEC et je m'en excuse*. Stock
- NOUSCHI M. (1996), *HEC un miroir des évolutions de la société française de 1881 à nos jours*. in Actes du colloque « *Les écoles de gestion et la formation des élites* », Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu (dir.).

- PAVIS F. (2008), *l'évolution des rapports de force entre disciplines de sciences sociales en France : gestion, économie, sociologie (1960-2000)*, ESSE, pour un espace des sciences sociales européen, <http://cse.ehess.fr/document.php?id=684>
- PAVIS F. (1997), *La production savante comme principe de différenciation des institutions de formation à la gestion : l'espace des revues françaises de gestion dans les années 90*, in Actes du colloque « *Les écoles de gestion et la formation des élites* », Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu (dir.).
- PESQUEUX Y. et al. (1999), *Mercure et Minerve, Perspectives philosophiques pour l'entreprise*. Paris Ellipses
- RAMANANTSOA B. (1999), *Compétition et solidarité revendiquées à HEC*, in Les cahiers de l'ENSPTT n°11, octobre 1999
- RAMANANTSOA B. (2003), ENJEUX/ LES ECHOS, *La plus française des écoles américaines*.
- RAMANANTSOA B. (janvier-février 2002), *HEC une ambition mondiale*, Hommes & Commerce.
- SIBIEUDE T. (2008) *Une grande école, pourquoi pas eux ?* In Les Amis de L'école de Paris. <http://www.ecole.org>
- TAPIE P. (2009) in *Le nouvel Economiste* du 11/12/2009
- VANBREMEERSCH C. (2004), *Nos années HEC*, Publibook,
- VELTZ P. (2007), *Faut-il sauver les grandes écoles ? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris, Les Presses de Sciences Po.
- VINCENT-LANCRIN S. (2008), « L'enseignement supérieur transnational, un nouvel enjeu stratégique ». In *Critique internationale* n° 39. Paris, Sciences po, avril-juin 2008.

**A L'INTERSECTION ENTRE SCIENCES DU LANGAGE ET SCIENCES DE
GESTION : QUELQUES PERSPECTIVES D'INNOVATION PEDAGOGIQUE POUR
L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES DE MANAGEMENT**

Jane Kassis Henderson

ESCP EUROPE

ABSTRACT

Si une des missions des enseignants de langue dans les écoles de management est de préparer les élèves pour leur avenir professionnel, il est important pour ces mêmes enseignants de savoir situer les enjeux pour les individus et les organisations en ce qui concerne les langues et la communication.

Le premier objectif de cette communication est donc de faire un bref état des lieux des recherches menées dans des milieux professionnels sur des problématiques où il est question de langage et de langue.

Ces travaux montrent la complexité et les mutations qui caractérisent les environnements professionnels souvent devenus multilingues et multiculturels. Dans les champs d'investigation traités par les chercheurs en sciences de gestion beaucoup de problématiques ont un lien avec des questions de langue, à titre d'exemple : le management à distance ; les technologies de l'information et de la communication ; la ou les langue(s) d'entreprise, au niveau global et local; le management de la connaissance et son transfert entre le siège de l'entreprise et les filiales.

Un des défis pour ces chercheurs est d'identifier les pratiques et stratégies de communication utilisées par les individus et les organisations dans des contextes internationaux et donc multilingues. Pour comprendre et nommer les pratiques observées (par exemple : les stratégies compensatoires, *compensatory strategies*), ou l'alternance de code linguistique (*code-switching*), ceux-ci empruntent aux sciences du langage des référentiels théoriques et méthodologiques tels que l'analyse du discours, la sociolinguistique interactionnelle ou la pragmatique linguistique et conversationnelle. Par conséquent, certains travaux de recherche sont menés conjointement entre chercheurs en gestion et chercheurs en sciences du langage ou sciences humaines.

Dans la deuxième partie de cette communication l'objectif est de montrer les implications pour l'enseignement. Dérivée des recherches présentées ici, un module est à concevoir avec un volet théorique pour éclairer comment la communication fonctionne dans un environnement professionnel et multilingue - la dynamique de l'interaction et les stratégies rhétoriques par exemple. L'application dans les travaux pratiques en cours se ferait à travers des études de cas ou des analyses d'incidents critiques. Ce module serait éventuellement co-animé par des enseignants de langue et de gestion.

Pour le composant 'culture' de notre enseignement, un deuxième objectif pédagogique inspiré de ces recherches dans le domaine du management serait d'appréhender la manière d'intégrer - ou de créer - une nouvelle culture de travail.

En dehors de l'aspect traditionnel de la culture enseigné en cours de langues, (à savoir la ou les cultures du ou des pays de la langue enseignée), il existe la dimension de la culture du travail qu'il s'agit de créer en situation : une construction sociale. Comment les acteurs dans un groupe international et pluriculturel créent-ils leur culture? Comment créent-ils un langage commun et un climat de confiance? A cet égard, la mission des enseignants de langue et de culture est de faire prendre conscience aux élèves de la dimension tacite et implicite des codes et normes de la communication dans un groupe social.

En conclusion, pour les deux composants de l'enseignement de « langues et cultures », il s'agit de provoquer chez les élèves, par des moyens pédagogiques adaptés, une prise de conscience des enjeux de la communication en contexte professionnel.

Les langues dans les organisations internationales : des enjeux identifiés par la recherche.

Dans l'environnement multiculturel et multilingue qui caractérise les organisations internationales, des questions de langues et de communication interculturelle et transnationale sont omniprésentes. Ces organisations sont donc à la recherche de solutions pour améliorer leur fonctionnement et cherchent des avantages stratégiques dans un contexte mondialisé. A cet égard, deux tendances ont été mises en évidence par la recherche : éviter la complexité en imposant des solutions monolingues ou adopter des approches sophistiqués et multilingues pour résoudre des problèmes d'ordre linguistique et culturel. Cette communication va tenter d'exposer les avantages de cette deuxième tendance et décrire quelques approches adoptées dans les entreprises.

Quelques titres d'articles témoignent des défis auxquels les organisations doivent faire face: *Beyond English. Transnational corporations and the strategic management of language in a complex multilingual business environment (Au delà de l'anglais. Les entreprises transnationales et la gestion stratégique de la question linguistique dans un environnement complexe et multilingue)* (Maclean 2006). *The multinational corporation as a multilingual organization. The notion of a common corporate language. (L'entreprise multinationale comme organisation multilingue. La notion d'une langue d'entreprise commune)* (Fredriksson et al 2006). *Managing distance in a global virtual team: the evolution of trust through technology-mediated relational communication, (Gérer la distance dans une équipe globale virtuelle: le développement de la confiance dans une communication relationnelle médiatisée par la technologie)* (Henttonen and Blomqvist 2005).

Les recherches montrent que les problématiques associées aux langues dans les organisations soulèvent des questions qui vont bien au delà des préoccupations utilitaires ou instrumentales. Les questions sont de trois ordres : pragmatiques, culturelles et politiques. La dimension pragmatique concerne l'échange des informations : la langue permet-elle ou empêche-t-elle le flux des informations ? La dimension culturelle concerne les cultures différentes qui s'imbriquent les unes dans les autres, telles que les cultures d'origine des individus ; la culture de l'entreprise ; la culture du métier et la culture du groupe dans chaque entité au sein de l'organisation, (Chao, G.T and Moon, H 2005). La dimension politique se situe au niveau des individus et de l'organisation : les langues sont à la fois une source de pouvoir (un avantage compétitif) et une cause de discrimination pour les individus; pour les organisations, les langues sont aussi bien un avantage compétitif qu'un facteur de risque. Ce découpage en trois dimensions est utile pour une compréhension approfondie de la problématique et explique la nature interdisciplinaire des recherches. Cependant, ces trois dimensions s'interpénètrent et sont difficilement séparables dans la vie quotidienne.

Dans un article intitulé : *Développer des stratégies linguistiques pour les entreprises internationales: la contribution de la traductologie, (Developing language strategies for international companies : the contribution of translation studies)*, les auteurs concluent que la présence de langues multiples implique bien plus que la gestion de l'échange de l'information et que cette diversité linguistique contribue à former l'identité de l'entreprise internationale à travers la dimension culturelle et politique (Janssens et al 2004 : 428). Ils formulent la recommandation que les recherches qui portent sur la communication internationale doivent dépasser l'approche instrumentale envers la langue. Ils prônent une approche interdisciplinaire avec une collaboration entre chercheurs spécialistes du management international, de la communication organisationnelle et de la traductologie (translation

studies) pour comprendre les effets de la combinaison de langues multiples dans les organisations internationales.

Quelques courants de recherches en management

Etant donné l'abondance d'études sur ces questions depuis quelques années, cette communication va se limiter à un repérage de quelques courants principaux. Un colloque international et interdisciplinaire sur le thème « les Langues et le Multilinguisme dans le Management : Thèmes, concepts et méthodologies » en est une bonne illustration.

(voir annexe 1 : *Workshop on Language and Multilingualism in Management:*

Themes, Concepts and Methodologies, Hanken School of Economics, Helsinki 2009).

Les recherches présentées à cette occasion identifient les enjeux pour les individus et les organisations comme par exemple la communication par réseaux entre membres d'équipes transnationales (le défi de la socialisation et de la mise en confiance), ou le transfert de la connaissance dans des contextes où les individus ne partagent pas la même langue maternelle. Les titres des communications suivantes illustrent bien ces thèmes : *The use of linguistic compensatory strategies in cross-language knowledge transfer* (Schomaker, University of Kansas). *Is Language only a means of communication? The strategic role of language in knowledge transfer to China* (Tan and Gartland, University of London); *Language-switching, communication and knowledge process in MNEs*, (Chen and Jackson, Manchester Business School.) Cette dernière étude montre comment le recours à l'anglais, au chinois ou au Chinglish, est d'une importance stratégique pour créer des avantages spécifiques soit au niveau de la tâche à accomplir soit concernant les relations interpersonnelles.

Un autre axe de recherche exploré à cette occasion était le rôle de l'anglais et des autres langues. Même si la 'standardisation' linguistique, c'est-à-dire l'anglais comme langue de communication interne dans l'organisation, est souvent « la solution » affichée adoptée par la Direction, le rôle de l'anglais se limite souvent au 'reporting language', pour les documents officiels et les réunions du Conseil d'Administration. La réalité de la communication quotidienne au sein de l'organisation est plus complexe et fait l'objet d'investigation par des chercheurs. Deux communications illustrent ce thème: *The Use of a local language vs BELF (Business English Lingua Franca): Interpersonal and corporate communication practices in an international context*, (Louhiala-Salminen, Helsinki School of Economics.) La deuxième expose une étude conduite au sein d'une université finlandaise où trois langues, l'anglais, le suédois et le finlandais sont employés : *A Bourdieusian perspective on language, identity and*

power: an ethnographic study of Language use in a Finnish University (Vaara et al, Hanken School of Economics.)

D'autres travaux présentés lors de cet atelier avaient pour objet d'analyser les 'stratégies' utilisées par les individus pour manœuvrer dans des contextes 'multilingues.' Pour éclairer ces pratiques, référence est faite aux concepts de la sociolinguistique, de la pragmatolinguistique, et de l'analyse du discours. Citons comme exemple : *Language diversity in multicultural teams: Examining the effects of coping mechanisms*, (Kaar, Universität Linz,) et *Speaking international: What people do with language in intercultural and international business contexts*, (Irrman, HEC Montréal).

Les communications présentées dans cet atelier sur les langues et le multilinguisme dans le management montrent que l'expertise des enseignants de langues et cultures est pertinente pour les spécialistes du 'management' qui ont recours aux 'concepts' de la science du langage pour identifier et expliquer les pratiques qu'ils observent (telles que les stratégies de compensation, (*compensatory strategies*), où le 'code-switching').

Les recherches en sciences du langage appliquées aux organisations internationales

Les chercheurs en sciences du langage, (sémiologie, linguistique appliqué), qui publient dans des revues telles que *Business Communication Quarterly*, *Journal of Business Communication*, *English for Special Purposes*, ont également étudié les problématiques associées à l'utilisation des langues dans les organisations internationales. Voici quelques exemples de leurs publications : Charles, M.L. (2007) *Language Matters in Global Communication: (L'importance des langues dans la communication mondiale)* ; Nickerson, C. (2005) *English as a lingua franca in international business contexts, (L'anglais comme lingua franca dans des contextes de business international)*. Poncini, G (2004). *Discursive strategies in multicultural business meetings (Les stratégies discursives dans les réunions professionnelles multiculturelles)* (Rogerson-Revell, 2008) *Participation and performance in international business meetings, (La participation et la performance dans les réunions professionnelles internationales)*.

Dans les premières publications citées, le rôle de l'anglais et les questions posées par la diversité des langues et par le besoin d'un langage commun de communication sont au centre du débat. La pertinence de l'article de Nickerson dans le contexte de cette communication peut se résumer dans cet extrait :

(...) plutôt que de se focaliser sur la compétence linguistique (c'est-à-dire de vouloir que l'anglais parlé par les locuteurs non-natifs soit le plus proche possible de l'anglais parlé par les anglophones), il faudrait concentrer nos efforts sur l'enseignement de stratégies rhétoriques et leur réalisations linguistiques qui ont été définies comme des stratégies performantes suite aux recherches sur les genres divers utilisés dans la communication professionnelle identifiées dans des études menées sur les genres divers qui caractérisent la communication dans le monde des affaires. (Nickerson : 5).

Les articles de Poncini et de Rogerson-Revell analysent les échanges verbaux au cours des réunions de travail. Dans la littérature spécialisée, le « genre » de 'business meetings' a été identifié et constitue un champ d'observation et de recherches menées à partir de données empiriques enregistrées dans les organisations. Cette recherche a des implications pour les entreprises car les réunions représentent des événements communicatifs importants pour les individus au niveau stratégique et politique. Quel que soit l'objectif affiché des réunions dans un cadre professionnel, partage de l'information dans un esprit de collaboration ou réunion avec un objectif de résultats, caractérisée par une atmosphère de compétition, il existe plusieurs niveaux d'objectifs (*agendas*) organisationnels ou personnels qui contribuent à la complexité de ces interactions (p110).

Pour illustrer ces recherches sur les réunions comme « genre » de communication professionnelle, l'article suivant va servir d'exemple : *Using English for International Business : A European case study*. (L'utilisation de l'anglais en *International Business*: une étude de cas Européen) (Rogerson-Revell 2008).

Cette étude rend compte des résultats d'une enquête menée auprès du Groupe Consultatif Actuariel Européen, dans le contexte d'un projet de recherche plus large sur la nature et le rôle de EIB (English for International Business), et spécifiquement dans les réunions internationales en Europe. 33 associations originaires de 30 pays européens sont représentées dans le GCAE. Les membres se rencontrent régulièrement, deux fois par mois dans des réunions en présentiel ; l'anglais est la langue de travail et les membres parlent 17 langues différentes. Un souci d'améliorer la communication lors de ces réunions était à l'origine des travaux de ce chercheur qui fut contacté par un membre de l'organisation. Cette recherche a des implications pratiques car elle est censée contribuer à l'amélioration des communications lors des événements internationaux futurs au sein de l'organisation. Les résultats de l'étude contribuent également au développement de matériels de formation dans le but de faciliter la communication professionnelle internationale (p 109).

Dans cette étude, les membres de l'organisation GCAE ont attribué les difficultés de communications à trois facteurs : culturel, organisationnel et la barrière linguistique. Sous le titre de 'culturel', des exemples étaient les différences dans le style de travail ou la tendance à s'en remettre à (*defer to*) des collègues à un plus haut niveau de responsabilité dans l'organisation. Concernant les problématiques d'ordre 'organisationnel', il était question, par exemple, de la différence de la formation à la profession actuarielle en Europe. Quant à la barrière linguistique, les compétences rhétoriques de certains participants étaient considérées trop réduites, ("lacking a wide range of linguistic competence") (p 111).

Les réponses aux questionnaires ont fourni des propositions concrètes pour améliorer les interactions qui ont lieu en anglais. Par exemple, un anglophone, en interaction avec un locuteur non-natif, a évoqué la nécessité d'associer le contenu du message qu'il essaie de faire passer à la culture et la situation spécifique de l'interlocuteur en face. L'importance de répéter ses idées plusieurs fois et de façon différente pour mieux se faire comprendre étaient aussi soulignées. Cet exemple montre que c'est à l'anglophone de faire des adaptations pour faciliter l'acte de communication pour le non-anglophone.

Dans la conclusion, l'auteur insiste sur le rôle important des réunions en ce qui concerne l'avancement individuel et les réalisations organisationnelles. Les réunions sont souvent le lieu où se joue la négociation stratégique des relations interpersonnelles; les enjeux politiques sont importants (p 118). Cependant, les différences dans les styles de prise de parole et d'interaction peuvent être mal interprétées et donner l'impression que certains participants sont intellectuellement incompetents ou peu coopératifs (p 118). L'image et la réputation de chacun est fortement en jeu sur la scène presque théâtrale de la réunion. L'auteur de l'étude tire la conclusion suivante : « il est d'une grande importance d'essayer de rendre de tels évènements communicatifs aussi équitables que possible », et elle cite un membre du GCAE :

Le XXX est une organisation internationale, et cela implique que chaque personne qui le souhaite puisse participer sous des conditions acceptables. Tous les délégués représentent leur organisations / pays et doivent avoir le sentiment que tout ce qui est possible est fait pour que leurs idées soit écoutées / commentées selon leurs propres mérites, même si elles ne sont pas présentées dans un anglais parfait (GCAE Internal Report October 2004) (p 118).

Cette citation souligne le fait que l'organisation a la responsabilité d'assurer que chacun puisse s'exprimer et se faire entendre dans des conditions où l'équité entre les individus est respectée. Ceci implique la mise en place de politiques et de pratiques et également d'une formation linguistique et interculturelle. L'article qui sera commenté dans le paragraphe suivant est d'une grande pertinence à cet égard.

L'exemple d'une recherche menée conjointement par des chercheurs en gestion et en sciences du langage

Dans un article intitulé *Language training for enhanced horizontal communication : A challenge for MNCs. (La formation en langue pour l'amélioration de la communication horizontale : un défi pour les entreprises multinationales)* (Charles and Marschan Piekkari 2002), les auteurs, dont un est spécialiste de Communication Internationale (*International Business Communication*) et l'autre de Management International, (*International Management*), ont deux objectifs qui illustrent bien le point d'intersection entre les disciplines et l'intérêt de faire des recherches conjointement.

Leur premier objectif dans cet article est d'analyser le type de problèmes rencontrés par les salariés d'une multinationale dans la communication internationale horizontale en réseaux.

Deuxièmement, elles ont cherché à étudier les dispositifs de formation en langue étrangère et de formuler des propositions sur les moyens d'optimiser les méthodes d'enseignement des langues pour améliorer la communication dans l'entreprise.

L'abstract de l'article ainsi que quelques citations choisies montrent l'intérêt de cette démarche et la pertinence pour cette communication.

(Traduction de l'Abstract) : « La communication horizontale entre les filiales de la même entreprise (MNC) pose un problème pour le personnel dans la mesure où les besoins de communiquer au-delà des frontières se font sentir à tous les niveaux de la hiérarchie organisationnelle, et de plus en plus aux échelons inférieurs. Même si le choix de l'anglais comme la langue de travail de l'entreprise (common corporate language) allège quelques uns des problèmes de la communication horizontale, il ne les résout pas tous – surtout quand beaucoup de filiales se trouvent dans des pays non-anglophones. Dans ce cas, la communication horizontale entre les filiales peut avoir des conséquences négatives.

Dans une étude de la communication au sein d'une entreprise multinationale qui a son siège en Finlande, Kone Elevators, des entretiens avec le personnel ont révélé des problèmes, pas seulement pour les locuteurs non anglophones, mais aussi pour les anglophones natifs. Les

résultats de ces entretiens suggèrent que les plans de formation de l'entreprise feraient mieux de se focaliser sur la communication internationale au sens très large (« the broad spectrum of international communication ») plutôt que de viser à augmenter la connaissance systématique d'une langue en particulier. »

Quelques citations de l'article :

« Le choix de l'anglais comme langue de travail n'a pas résolu les problèmes de communication car la compréhension entre salariés reste difficile. »

« Dans le cadre de la formation, rendre la compréhension prioritaire pour le personnel qui n'a pas besoin de parler ou d'écrire la langue, mais qui a besoin de la comprendre dans son poste de travail. »

« Parce que les anglophones ont des problèmes à comprendre et sont à l'origine parfois des problèmes des autres dans les interactions, une recommandation est formulée de les faire assister aux stages de formation destinés à améliorer la communication horizontale entre les salariés, (pour apprendre à limiter les expressions idiomatiques et les allusions culturelles par exemple). »

« Mettre en place un plan de formation pour l'entreprise, et l'imposer dans les filiales car toute l'organisation est concernée par cet enjeu qui est d'ordre stratégique et les ressources multiculturelles peuvent être mobilisées dans la formation. »

« Les changements d'attitude sont essentiels. Tous les moyens devraient être mobilisés pour que les individus se parlent, en utilisant le moyen de communication qu'ils partagent. Il faudrait encourager des réseaux internationaux dans le contexte de la formation pour améliorer la compréhension. Surtout, il ne faudrait pas limiter l'évaluation de la compétence de communication d'un salarié à leur capacité d'utiliser une langue spécifique ; des critères d'évaluation plus larges sont à mettre en place. »

Quelles sont les implications de ces recherches pour notre enseignement ?

Dans la deuxième partie de cette communication je vais tenter d'apporter une réponse.

Le contexte « Grandes Ecoles »

Pour une rupture pédagogique : d'une logique individuelle à une logique d'action collective

Dans la plupart de nos écoles il y a une réflexion en cours sur l'enseignement des langues et cultures et son adaptation au contexte actuel étant donné l'internationalisation des écoles et des entreprises, la pression des accréditations internationales et une accentuation de la professionnalisation des cursus.

Dans un article de la Revue Française de Gestion « Le modèle 'Grande Ecole' dans la compétition mondiale » Abdessemed (2007/9) souligne la nécessité d'inventer un nouveau modèle d'apprentissage et d'opérer des ruptures avec le paradigme pédagogique des dernières décennies. Il déclare (p 169) que ce processus « doit passer par un processus de déconstruction des réflexes intellectuels antérieurs des élèves ». Dans ce processus, une des dimensions proposée comme axe d'amélioration de l'approche pédagogique est d'une grande pertinence pour les programmes de langues et cultures :

« La construction d'un référentiel permettant de se situer soi-même et par rapport aux autres dans une dynamique de participation à la logique collective et non de remise individuelle d'une copie parfaite. Ce passage de la faculté intellectuelle absolue à la capacité d'action collective ne s'accomplit pas automatiquement chez les apprenants, dont il convient par des stimuli pédagogiques adéquats, de faciliter et d'accélérer la mue. » (p 169)

Dans la première partie de cette communication nous avons passé en revue quelques défis posés aux organisations internationales par la diversité linguistique et aussi par les inégalités devant la langue commune parlée dans l'entreprise. Sur le lieu de travail ainsi que dans les Grandes Ecoles, la langue est un moyen de communication qu'il faut savoir manier avec des locuteurs d'origine linguistique et culturelle diverses ; savoir négocier les interactions dans un contexte plurilingue est donc une capacité d'action collective à développer dans nos écoles (Kassis Henderson 2009) et les cours de langues sont un excellent terrain d'entraînement pour le faire.

Développement de compétences et d'un esprit critique

Or, avec l'accentuation des « compétences » dans la formulation de nos objectifs pédagogiques dans le contexte du Cadre Européen de Référence pour les Langues, il y a le risque que les autres dimensions de notre enseignement - qui sont plus focalisées sur la

transmission de connaissances - perdent de leur visibilité et passent au deuxième plan. La situation est paradoxale car, plus les langues sont indispensables dans la conduite des affaires au niveau mondial, plus elles ont tendance à être réduites à leur dimension instrumentale et pragmatique dans la politique interne de nos écoles, et dans la vision de nos responsables de programme. Les chercheurs cités plus haut ont montré que les enjeux ne se situent pas seulement au niveau de la maîtrise de l'outil langue, mais au niveau de la prise de conscience de ce qui se joue dans l'arène multilingue au niveau culturel et politique. La citation suivante d'un article intitulé *La Joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur*, (Réseau : 8) insiste sur cette compréhension en profondeur du contexte :

(..) les finalités du supérieur restent, même dans une logique de compétences, de fournir aux étudiants des outils intellectuels de compréhension en profondeur des situations qu'ils seront appelés à gérer et des solutions qu'ils auront à mettre en œuvre, de manière à ce qu'ils restent critiques par rapport à ces situations et solutions. Dans cette perspective, une logique de compétences dans l'enseignement supérieur ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le sens et sur les valeurs qu'elle souhaite promouvoir.

Nos élèves seront appelés à gérer des situations de communication multiculturelles et multilingues. Il est donc nécessaire pour eux d'acquérir les clés de compréhension de ces situations et les recherches citées plus haut pourraient ainsi contribuer à leur fournir le cadre théorique.

Proposition pour une innovation pédagogique

En mettant l'accent sur les stratégies de communication et les compétences pragmatiques, la citation suivante de C. Nickerson montre la voie pour les innovations pédagogiques dans les écoles :

Plutôt que de se focaliser sur la compétence linguistique, c'est-à-dire de vouloir que l'anglais parlé par les locuteurs non-natifs soit le plus proche possible de l'anglais parlé par les anglophones, il faudrait concentrer nos efforts sur l'enseignement de stratégies rhétoriques et leur réalisations linguistiques qui ont été définies comme des stratégies efficaces suite aux recherches sur les genres divers utilisés dans la communication dans le monde des affaires. (Nickerson 2005 : 5) (*voir plus haut dans cette communication*).

Ainsi, selon le même auteur, identifier, catégoriser et présenter les stratégies utilisées dans le monde professionnel dans une situation d'apprentissage est un aspect crucial de la formation des étudiants. Ceci d'autant plus qu'un décalage (« mismatch ») a été constaté entre le matériel pédagogique utilisé pour enseigner le langage des réunions et la réalité des pratiques discursives observées par les chercheurs en linguistique appliquée qui ont analysé les échanges *in situ* lors des réunions professionnelles (p 3).

La démarche proposée ici est de prendre comme point de départ la recherche dans le contexte professionnel et d'élaborer un cours à partir de ces bases empiriques et théoriques.

Ceci est aussi un moyen de renforcer la dimension scientifique de la formation en langues et cultures.

Concrètement, cela implique que, pour donner un cadre scientifique plus structuré et visible à nos programmes, il faudrait proposer un module de ce type comme électif en cycle master.

Titre de module : **Language Matters in International Organisations**

Objectifs

- Prendre conscience des enjeux liés à l'utilisation des langues dans des contextes multilingues (les entreprises ou autres organisations internationales)
- Acquérir des outils conceptuels pour analyser des phénomènes linguistiques et interculturels en milieu professionnel
- Développer des compétences linguistiques et interculturelles (aspect individuel)
- Développer des compétences managériales pour gérer des situations multilingues (aspect collectif)

Syllabus (Voir Bibliographie Annexe 2)

A/ **Dossiers de lecture** : comprendre les enjeux

- 2 articles : études de cas d'entreprises (niveau macro) (**voir Annexe 2a**)
 - Siemens (2006)
 - Nokia (1999)
- 2 articles : analyse des linguistes des 'communicative events' dans des entreprises (niveau micro)
 - Réunions
- Un chapitre du livre de Susanne Tietze « International Management and Language » (**voir Annexe 2b**)

B/ **Cours théoriques** : outils d'analyse ; cadre conceptuel (les sciences du langage expliquées aux non-spécialistes): la sémiologie ; l'analyse de discours ; la sociolinguistique interactionnelle, et la pertinence d'application au monde professionnel.

Exemples de lecture (bibliographie) (**voir Annexe 2c**) :

C/ **Application** dans les travaux pratiques à travers des analyses d'événements communicatifs ou d'incidents critiques, soit à partir de documents authentiques filmés (des réunions) ou des interactions en classe :

- identifier les stratégies rhétoriques utilisées (par exemple : les façons de poser des questions, d'exprimer l'accord ou le désaccord ; de partager les avis ; le degré de l'implicite ou de l'explicite ; la façon d'exprimer la critique)

D/ **Travail personnel** (Assignment) : Faire une enquête sur la politique et les pratiques linguistiques dans une organisation internationale (entreprise ; ONG ; Université).

Conclusion

Les organisations internationales ont commencé à prendre conscience des enjeux liés à la diversité linguistique dans un contexte mondialisé. Dans les écoles de management en France des enseignants chercheurs suivent de près les évolutions dans le monde professionnel avec l'ambition de mettre en place des cours alimentés par des travaux de recherche en science de gestion et en sciences du langage. Les recherches citées dans cette communication montrent la complexité qui caractérise les environnements professionnels multilingues et multiculturels. Pour exercer des responsabilités dans de tels contextes professionnels, nos élèves auront à développer des compétences, des attitudes et des valeurs spécifiques. Leur compétence en tant que « manager international » ne peut pas se réduire, comme par le passé, à la capacité de parler une langue étrangère ou à la connaissance des cultures étrangères, même si celles-ci sont indispensables (Holden 2002).

Depuis quelques années les Séminaires d'Etudes GEM nous donnent un forum d'échange et de propositions et dans d'autres pays européens le débat sur l'enseignement de langues et culture en Business Education est riche et nous ouvre des perspectives. Cependant, en ce qui concerne notre enseignement, il y a un certain retard dans les écoles de management en France, ce qui risque d'être préjudiciable à court terme, surtout avec la présence d'étudiants étrangers dans nos cours. Nous l'avons déjà dit plus haut : la situation est paradoxale car, plus les langues sont indispensables dans la conduite des affaires au niveau mondial, plus elles ont tendance à être réduites à leur dimension instrumentale de base dans nos écoles.

Les enseignants dans nos départements ont un rôle important à jouer dans les écoles de management non seulement pour développer les compétences des élèves, mais aussi pour contribuer à renforcer la dimension académique de la formation. Ainsi nous répondons à la fois aux besoins de la formation des managers et aux critères de reconnaissance internationale.

Références

- Abdessemed, T. (2007/9), 'Le modèle « Grande Ecole » dans la compétition mondiale', *Revue Française de Gestion*, 178-179, p.157-172
- Charles, M.L. (2007) 'Language Matters in Global Communication: Article based on ORA Lecture, October 2006' *Journal of Business Communication* 2007; 44, 260
- Charles, M.L. & Marschan Piekkari, R. (2002) 'Language training for enhanced horizontal communication : A challenge for MNCs.' *Business Communication Quarterly*, 65 (2), 9-29
- Chao, G.T and Moon, H (2005) 'The Cultural Mosaic: A Meta theory for Understanding the Complexity of Culture', *Journal of Applied Psychology* 90.6 1128-1140
- Fredriksson, R., Barner-Rasmussen, W. and Piekkari, R. (2006). 'The multinational corporation as a multilingual organization. The notion of a common corporate language.' *Corporate Communication: An International Journal*, 11 (4), 406-423.
- Henttonen K and Blomqvist K, (2005) 'Managing distance in a global virtual team: the evolution of trust through technology-mediated relational communication', *Strategic Change* 14:107-119
- Holden, N.J. (2002) *Cross-cultural Management: A Knowledge Management Perspective* London, Financial Times/Prentice Hall
- Janssens M., Lambert J and Steyaert C (2004) 'Developing language strategies for international companies : the contribution of translation studies', *Journal of World Business* 39, 414-430
- Kassis Henderson, J. (2009) 'Apprendre dans un environnement multilingue: les implications pour la recherche et l'enseignement dans les écoles de management,' 3^{ème} séminaire d'études du Groupe GEM, Actes du colloque.
- Macleod, D. (2006). 'Beyond English. Transnational corporations and the strategic management of language in a complex multilingual business environment'. *Management Decision*, 44(10), 1377-1390.
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D. & Welch L. (1999) 'In the shadow : the impact of

- language on structure, power and communication in the multinational', *International Business Review* 8 : 421-440, Pergamon
- Nickerson, C. (2005) 'English as a lingua franca in international business contexts'. *English for specific purposes*, 24, (4), 367-380.
- Poncini, G .(2004). *Discursive strategies in multicultural business meetings*. Peter Lang, Frankfurt
- Réseau, (2007) 'La Joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur', (*Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université*), N.62, Mars 2007,
- Rogerson-Revell, P. (2007) "Using English for International Business: A European case study", *English for Specific Purposes* 26 (2007) 103-120
- Rogerson-Revell, P. (2008) "Participation and performance in international business meetings", *English for Specific Purposes* 27 (2008) 338-360
- Tietze, S. (2008) *International Management and Language*, Routledge Studies in International Business and the World Economy.
- Tietze, S. (2004) "Spreading the Management Gospel – in English" *Language and Intercultural Communication*, Vol.4, No.3.

ANNEXE 1 (Helsinki Workshop)

Workshop on Language and Multilingualism in Management:

Themes, Concepts and Methodologies

Hanken School of Economics, Helsinki, June 11-12, 2009

Session 1: A Multiplicity of Approaches

Piekkari, Welch and Welch, Helsinki School of Economics and University of Melbourne, *Language Matters*

Lambert, KU University of Louvain, *Language policy vs Language management. Is multilingualism an issue for universities in terms of management.*

Tietze, Nottingham Trent University UK, *A World of Languages ? Organizational Language Research as a monolingual field of study*

Steyaert, Ostendorp and Gaibrois, University of St Gallen, Research Institute for Organizational Psychology, *Languagescapes: Theorizing and Researching Discursive Practices of Multilingualism*

Session 2: A Focus on Knowledge sharing

Schomaker, University of Kansas, *The use of linguistic compensatory strategies in cross-language knowledge transfer.*

Tan and Gartland, University of London, *Is Language only a means of communication? The strategic role of language in knowledge transfer to China*

Chen and Jackson, Manchester Business School, *Language-switching, communication and knowledge process in MNEs*

Session 3: Language Policies and practices

Louhiala-Salminen, Helsinki School of Economics, *The Use of a local language vs BELF (Business English Lingua Franca): Interpersonal and corporate communication practices in an international context.*

Vaara, Barner-Rasmussen and Bor, Hanken School of Economics, Dept of Management and Organisation, *A Bourdieusian perspective on language, identity and power: an ethnographic study of Language use in a Finnish University.*

Ferreira-Alves, University of Minho, Portugal, *Translation markets and the economics of language (a case study).*

Peltonen, Helsinki School of Economics; *Translation activities in an MNC, Case Nordea Bank Ab*

Session 4: Multilingualism and the Individual

Kaar, Universität Linz, *Language diversity in multicultural teams: Examining the effects of coping mechanisms.*

Irrman, HEC Montréal, *Speaking international: What people do with language in intercultural and international business contexts*

Session 5: Connecting across barriers

Brannen and Doz, INSEAD, *The Language of Strategic Agility: Trapped in your Jargon or Lost in Translation.*

Usunier, University of Lausanne, *Language as a key input in investigating conceptual equivalence in cross-cultural management research.*

Roundtables

Placing Language Policies and Practices in corporate life and higher educational Institutions on the national agenda,

Chair: Anne-Marie Soderberg, Copenhagen Business School

Trust across Language Boundaries

Chair: Jane Kassis Henderson, ESCP Europe

The role of language in localized, individual-level knowledge sharing

Chair; Carol Kiriakos, European University Institute, Florence.

The role of Language and Discourse in Knowledge transfer in Multinational Companies

Chair: Alexei Koveshnikov, Hanken School of Economics

ANNEXE 2

Bibliographie / Module : Language Matters in International Organisations

Annexe 2(a) Etudes de cas:

Siemens

Fredriksson, R., Barner-Rasmussen, W. and Piekkari, R. (2006). *The multinational corporation as a multilingual organization. The notion of a common corporate language.* Corporate Communication: An International Journal, 11 (4), 406-423.

Nokia

Marschan-Piekkari, R., Welch, D. & Welch L. (1999a) *In the shadow: the impact of language on structure, power and communication in the multinational,* International Business Review 8 421-440, Pergamon

Annexe 2 (b) livre: dossier de lecture

Tietze, S. (2008) *International Management and Language*, Routledge Studies in International Business and the World Economy.

Table of Contents:

Chapter 1 Setting the scene,

Part 1 Introduction,

Chapter 2 Language matters,

Chapter 3 Management and language,

Chapter 4 International management and language,

Chapter 5 English as the global lingua franca,

Chapter 6 Spreading the management gospel - in English,

Part 2 Introduction,

Chapter 7 German: a language of management designed for Klarheit (*by Nigel Holden*),

Chapter 8 Russia's long struggle with western terms of management and the concepts behind them (*by Nigel Holden, Olga Kuznetsova and Gerhard Fink*),

Chapter 9 Language and careers in multinational corporations (*by Rebecca Piekkari*),

Chapter 10 The business unit concept at Akzo and the interpreting role of the CEO (*by Luchien Karsten and Luc-Jan Wopert*),

Chapter 11 Communication strategies and cultural assumptions: an analysis of French-Japanese business meetings (*by Hiromasa Tanaka*),

Chapter 12 An Italian perspective on international meetings, management and language (*by Gina Poncini and Elisa Turra*),

Chapter 13 Humour and management in England (*by Susanne Tietze*),

Part 3 Introduction,

Chapter 14 Management in other languages: how a philological approach opens up new cross-cultural vistas (*by Nigel Holden and Carole Tansley*),

Chapter 15 Conclusion: international management and translation

Annexe 2(c) Articles : cours théoriques

Musson, G., Cohen L. et Tietze S. (2007) 'Pedagogy and the 'Linguistic Turn': Developing Understanding Through Semiotics', *Management Learning*, Vol. 38, No. 1, 45-60 (2007)

Hans-Jörg Schlierer, (2008) 'Des analyses linguistiques appliquées aux rapports RSE de Pernod Ricard. Une étude exploratoire pour l'interdisciplinarité entre sciences de gestion et sciences littéraires.' (2^{ème} journée du groupe GEM) (pp 36-47)

Tietze, S. (2004) "Spreading the Management Gospel – in English"
Language and Intercultural Communication, Vol.4, No.3.

QUELS MOTS DANS QUELS CONTEXTES DE MANAGEMENT INTERCULTUREL ?

Carlos A. Rabassó, Fco. Javier Rabassó, Takuya Nishimura

Rouen Business School

I. Le monde actuel de la diversité

La mondialisation de l'économie néolibérale s'est propagée avec l'extension hégémonique d'une seule langue, l'anglo-américain, ce qui a permis de créer, développer et contrôler des entreprises au-delà de toutes les frontières. Devenue langue universelle, l'anglo-américain s'est aussi imposé paradoxalement à la diversité des langues et des cultures, même dans les domaines de la recherche scientifique, car nous vivons aujourd'hui un « impérialisme académique » de l'anglais dont les populations anglo-saxonnes ont des privilèges par rapport aux postes et revues où l'anglais devient la « lingua franca » de notre culture globale. Face à cette nouvelle domination culturelle, seule l'« affirmative action » (l'action positive), paradoxalement créée par les Américains pour aider les minorités visibles, devient un impératif *sine qua non* des « minorités invisibles » des chercheurs et des scientifiques d'autres cultures linguistiques.

Ceci étant, même si l'anglais a été rapidement adopté comme langue véhiculaire lors des contacts entre les entrepreneurs manipulant des langues différentes, l'interprétation erronée du sens des mots élève de « nouvelles barrières » pour un bon fonctionnement de la négociation, dans les rapports managériaux. L'utilisation de l'anglais par d'autres communautés linguistiques crée aussi une langue hybride, car la structure syntaxique et le sens donnés aux mots et aux contextes doivent prendre en compte les différences culturelles implicites dans toute performance linguistique. Le formatage des articles pour leur publication dans des revues académiques, en grande partie en anglais, oblige les chercheurs non anglophones à changer leurs modes de pensée et d'interaction avec la réalité anglo-saxonne ou celle de la langue dominante, car dans de nombreuses cultures est préférable une approche systémique et émotionnelle (intuitive, holistique, désordonnée) de la langue et ses différentes variantes syntaxique / sémantiques. Par conséquent, il faudra prendre en compte **l'hybridité sémantique (HI)** dans la **performance linguistique interculturelle (PLI)** et **l'adaptation**

transculturelle (AD) des pratiques managériales en rapport avec des cultures et des langues dominantes.

Dans cette perspective, notre projet voudrait souligner l'importance de mieux connaître la diversité des langues vivantes et la valeur sociale (le capital symbolique, ref. Pierre Bourdieu) de cette connaissance pour les coopérations interpersonnelles dans le management international. D'abord, la relation entre signifiant et signifié est, selon les langues et les cultures, complexe et différente. Cette relation peut-être déterminée non seulement par son système grammatical, mais aussi par une ou plusieurs dimensions socioculturelles. Ce simple constat est l'un des apports essentiels de la linguistique de l'interdisciplinarité comme la sociolinguistique. C'est un enjeu important pour les acteurs de l'entreprise, lorsqu'il s'agit de termes utilisés et échangés dans les milieux professionnels internationaux. Ensuite, dans une **perspective sémasiologique** (c.à.d. de la forme au sens) entre plusieurs langues, un même mot ne signifie pas forcément le même objet ni le même concept. Inversement, dans une **perspective onomasiologique** (c. à. d. du sens à la forme), une même dimension sémantique ne représente pas automatiquement le même objet dans l'univers.

Sémantique interculturelle

Plus concrètement, l'objectif de la présente communication est de montrer l'importance de la **sémantique interculturelle (SI)** dans différents contextes, pour analyser l'importance de la signification des mots et leurs différentes interprétations par rapport aux contextes de management interculturel. Pour cela, nous travaillerons sur quatre univers, la France, le monde anglo-saxon, le monde hispanique et le Japon en utilisant les mêmes mots mais avec des significations différentes. Une étude sociolinguistique et sémiologique sera nécessaire pour trouver la réelle valeur sémantique des mots. La distinction entre langue et parole sera un point de départ pour ensuite étudier le récepteur et la théorie phénoménologique de la réception afin de mieux comprendre les interprétations sémantiques selon les contextes. Finalement une vision postcoloniale nous aidera à mieux comprendre la dichotomie déjà établie par Claude Hagège entre langues dominantes (contextes colonisateurs) et langues dominées (contextes colonisés). Une lecture postcoloniale nous paraît incontournable pour mieux saisir la différence culturelle entre les diverses communautés linguistiques et les pratiques du management.

L'objectif de notre étude comparative d'une sémantique interculturelle dans le milieu des affaires est d'arriver à produire différents niveaux de **performance linguistique**

interculturelle (PLI), résultat d'une « irrationalité *a priori* » à une rationalité *a posteriori*, c'est-à-dire, d'être capable de s'adapter culturellement à la différence culturelle²³. Nous verrons comment le relativisme culturel est la conséquence des niveaux de PLI car dans chaque contexte il y aura du sens et des actions multiples par rapport à l'appréhension des connaissances linguistiques et sémantiques des mots.

Quel que soit le choix de la langue, lors d'une communication interculturelle, un mot n'est pas toujours encodé par le locuteur d'une autre langue que la sienne, comme le souhaiterait son interlocuteur (dont c'est la langue maternelle). De plus, un mot équivalent, la complexité de cette relation entre les deux entités linguistiques, risque toujours fort de provoquer une interprétation erronée ou un contresens dans la communication interculturelle.

Comment la grammaire d'une langue peut être un miroir de la nature de relation interpersonnelle, socialement déterminée et historiquement située ? Comment une dimension lexicale peut être stimulée par la différence sociale ? Quelle est la nature de rapport entre langues et éléments extralinguistiques ? Cette question n'est pas sans lien avec nos enseignements de langues étrangères et de son chapitre dans ce cadre sur la dimension socioculturelle. En ce sens, l'étude interculturelle des mots, des objets et des concepts présents ou en usage dans les milieux professionnels des entrepreneurs multinationaux, prend chaque jour plus d'importance.

Dans ce cadre **et** plus concrètement, nous envisageons de produire une classification des vocabulaires de quatre langues (l'anglais, l'espagnol, le français et le japonais) selon trois catégories sémantiques : ce sont des mots qui cernent de façon implicite notre façon de voir le monde et de causer de subtils malentendus lors de l'interaction entre entrepreneurs.

-1 / La première catégorie englobe un ensemble de termes qui ont un rapport étroit avec le contexte du travail collectif. Par exemple, il s'agit de mots tels que « responsabilité », « collègue », « erreur », « pause », etc. qui n'ont pas forcément la même valeur notionnelle d'une langue à l'autre.-2 / La seconde catégorie détaille la notion même de l'altérité et sa place dans une collectivité socioprofessionnelle : il s'agit de mots tels que « l'étranger », « langue (étrangère) », « intégration », « exclusion », « négociation », « groupe », « distance (interpersonnelle) » etc., tous sont au cœur de la communication interculturelle. -3 / La troisième catégorie analyse des mots de notre vie quotidienne qui entrent dans le domaine de l'inconscient, comme « espace », « temps », « consommation » etc.

²³ Homi Bhabha, 1994, *The Location of Culture* New York, Routledge.

II. Diversité de la représentation de l'autre

Comme première esquisse dans le cadre de la seconde catégorie de notre classification, nous focalisons sur la façon dont un partenaire de la communication est représenté sur la langue. Plus précisément, sur chaque langue est disposé un paradigme de personnes. La 2^e personne s'oppose à la 1^e personne dans son système morphosyntaxique. Ce dernier n'est pas identique d'une langue à l'autre. Une situation d'allocution²⁴ est produite, ce qui permet l'individu adressé de se représenter en langue. Il s'agit donc non seulement d'une dimension grammaticale, mais encore d'une dimension pragmatique qui convient au contexte social. Par conséquent, la grammaire de la 2^e personne est dans notre atelier qui verbalise la personne humaine en face.

Dans ce présent texte, donc, le pronom personnel de la 2^e personne est le premier objet, qui verbalise notre partenaire de la communication.

Ce que veut dire socialement la différence grammaticale

Le français possède une fameuse opposition socialement marquée entre *tu* et *vous*. Le choix entre deux éléments est devenu dans plusieurs reprises l'objet des études de sociolinguistique²⁵ ainsi que des études sociologiques²⁶. Ce qui est notoire, c'est que cette opposition en français ne correspond qu'à une seule forme en anglais *you*. En revanche, ces deux formes en donnent l'équivalent de plusieurs formes de la 2^e personne en japonais. Quelles sont les différences du système de la 2^e personne entre quatre langues ? Comment sont concernés les paramètres sémantiques à chaque système ? La première observation peut nous donner de listes différentes de ce système du pronom sujet comme le montre le tableau ci-dessous :

(1) 2^e personne en langues

	En anglais	En espagnol	En français	En japonais
Pronom de la 2 ^e personne	<i>You</i>	<i>Tu / usted</i>	<i>Tu / vous</i>	<i>Anata / omae / kimi etc.</i>

²⁴ Benveniste, étant considéré comme linguiste spécialiste du domaine de la personne, emploie subtilement l'allocution, allocutaire pour le sens de l'adresse et l'interlocuteur. (E. Benveniste, 1966, "La nature des pronom" in *Problèmes de Linguistique Générale 1*" Paris, Gallimard.)

²⁵ BROWN (R.), GILMAN (A.), 1960, "The pronoun of power and solidarity" in *American Anthropologist*, vol. 4 (6).

²⁶ GUIGO (D.), 1991, "Les termes d'adresse dans un bureau parisien," in *L'Homme*, n° 119, Juillet-Septembre 1991, p. 41-59

Afin de tenir compte de la correspondance exacte d'une seule forme en anglais par rapport aux trois autres langues, il est essentiel de faire un appel de l'aperçu historique de la seconde personne de l'anglais.

Sur l'anglais contemporain est disposé donc une 2^e personne unique. En effet, cette forme est celle de la politesse qui reste au détriment de celle de la familiarité *thou* pratiquement disparue. Néanmoins, de nos jours, celle-ci ne reste que dans quelques formes dialectales ou dans quelques emplois religieux de l'anglais actuel comme le montre l'énoncé suivant²⁷ :

(2) *Thou shalt not smoke.*

Cette forme était au singulier. C'est la forme au pluriel qui reste en anglais actuel.²⁸ Cela dit, le schéma initial de l'anglais était plus complexe que l'on ne le croit.

L'anglais ancien (du 5^e au 12^e siècle), étaient disposées 2 formes de la 2^e personnes. Il est aussi souhaitable de tenir compte non seulement de 2 formes au nominatif, mais aussi de 2 autres à l'accusatif pendant que l'anglais avait la distinction de cas.

(3) Aperçu historique de la 2^e personne en anglais

En anglais		Au nominatif	A l'accusatif
Pronom à 2 ^e personne	SG	<i>Thou</i>	<i>Thee</i>
	PL	<i>Ye</i>	<i>You</i>

Il faudrait souligner dans ce stade que *you* n'était ni au nominatif, ni au singulier, mais au pluriel et à l'accusatif. A l'intérieur de l'anglais moyen (du 12^e au 16^e siècle), l'emploi de la 2^e personne au pluriel a envahit celui au singulier étant l'emploi honorifique comme *vous* en français. La disparition de la 2^e personne au singulier a été progressivement réalisée de l'oralité de la vie quotidienne. A partir de l'anglais moderne, la 2^e personne à l'accusatif a envahit aussi la place de *ye* au nominatif de la 2^e personne au pluriel. Ceci étant, en tenant compte de l'histoire de l'anglais plus précisément, *you* correspond à *vous* et la forme de la familiarité comme *tu* y est inexistante, ce qui nous amène à établir un tableau ci-dessous :

²⁷ Katie Wales, 2003, "Second Person Pronouns in Contemporary English: The End of a Story or Just the Beginning ?" in communication lors du colloque intitulé *Pronoms de 2e personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe* organisé par Instituto Cervantes de Paris le 8 mars 2003

²⁸ François Jacquesson, 2008, *Les Personnes, morphosyntaxe et sémantique*, Paris, CNRS Editions, collection Sciences du langage.

(4) Correspondance entre *tu*, *vous* et *you*.

Pronom à 2 ^e personne	De la familiarité	Honorifique
En français	<i>Tu</i>	<i>Vous</i>
En anglais	–	<<<<<<< <i>You</i>

L'aperçu de l'espagnol nous fournit un plan plus détaillé que le français, en ce que la 2^e personne honorifique *usted* par rapport à *tú* n'est pas issue de la 2^e personne au pluriel. De plus, cette langue possède deux oppositions selon le nombre : *tú – usted / vosotros – ustedes*. Cela nous enseigne que *vous* en français est ambigu en correspondant à 3 formes distinguées en espagnol.

(5) Ambiguïté de *vous*

Pronom à 2 ^e personne	Singulier		Pluriel	
	Familier	Honorifique	familier	
En français	<i>Tu</i>	<i>vous</i>		
En espagnol	<i>tú</i>	<i>usted</i>	<i>ustedes</i>	<i>vosotros</i>

Quelle que soit la langue, les pronoms de la 2^e personne sont sous le contrôle morphosyntaxique. En revanche, les éléments dit pronoms de la 2^e personne en japonais sont loin d'être obligatoire lors d'un discours. Par conséquent, les énoncés sans personne sujet sont bien fréquents dans le japonais, d'une part. Par conséquent l'énoncé (6-a) est bien accepté de la même façon que l'énoncé (6-b)

- (6) a. *doko-ni i-tta-no*
 / où-DIR aller-PAR-INT /
 “où es-tu allé ?”
- b. *anata-wa doko-ni i-tta-no*
 / 2e SG-TH — /
 “où es-tu allé ?”

Là aucune le prédicat verbal ne contient aucune information grammaticale de la personne sujet, d'autre part. En ce sens, les 2^e personnes sont plus lexicales que grammaticale, ce qui le cas de nombreuses langues de l'extrême orient ou de l'Asie du sud-est. Dans ce

cadre très souvent, il n’y a pas qu’une seule personne, mais plusieurs personnes de la 2^e personne.

On peut donc tenir compte de ces 3 éléments au moins qui sont *anata*, *kimi*, *omae* dans notre liste. Tous ces éléments entrent parfaitement dans un paramètre sémantique du tutoiement. Suivant le degré de la familiarité et la distance psychologique, le choix d’une des 3 formes est réalisé.

- (7) a. *kinô kimi, nai-shite-ta-no*
 / hier 2^e SG quoi-faire-PAR-INT /
 “qu’est-ce que tu faisais hier ?”
- b. *kore omae-ni yaru-yo*
 / DEM 2^e SG-DAT donner-AFF /
 “je te le donne”

Quelles sont alors des possibilités de s’adresser aux interlocuteurs à la même portée que le vouvoiement ? Là, aucune 2^e citée ci-dessus n’est employée au détriment d’un substantif comme noms de statut socioprofessionnel, noms de parenté, patronymes etc.²⁹ De point de vue purement sémantique, l’ensemble des faits peut être synthétisé dans un tableau ci-dessous.

(8) 2^e personne en 4 langues et paramètres sémantiques

Pronom de la 2 ^e personne		Familiarité	Honorifique
1 ^e type	En anglais	<i>You</i>	
2 ^e type	En français	<i>tu</i>	<i>vous</i>
	En espagnol	<i>tú</i>	<i>usted</i>
3 ^e type	En japonais	<i>omae > kimi > anata</i>	–

You de l’anglais couvre plusieurs dimensions sémantiquement distinguées par deux autres langues. En ce sens, la 2^e personne unique en anglais est plus polysémique, voire ambiguë que les 2^e personnes de trois autres langues. On peut ainsi dire que cette 2^e personne est placée loin de la contrainte sociale, ce qui entre dans le cadre d’une communication plus “économique.”

²⁹ Takuya Nishimura, 2008, “Catégories et fonctions de la personne des langues,” in *Catégorie et catégorisation*, ouvrage collectif de groupe de recherche de LMS, Systèmes de signes et catégorisations linguistiques, musicales, sociales et culturelles, Peeters, Leuven – Paris.

III. Enjeux lors de la communication interculturelle

Par ces 4 types de langues, on peut établir une des typologies de la relation interpersonnelle explicitée par 3 types de système pronominal.

-1 / Une langue qui ne dispose que d'une seule 2^e personne organise une communication nettement plus libre hors des paramètres détaillés de contraintes sociales lors de la prise de la parole. Ceci étant, le locuteur n'est pas dans l'obligation d'analyser la nature de relation interpersonnelle. -2 / Le français et l'espagnol ont un système plus détaillé que le premier. Il tient compte, au moins, de deux paramètres sémantiques. Il s'agit d'une opposition entre proxémique et distancier, ce qui paraît dominante par rapport à celle entre supérieur (plus âgé) et inférieur (moins âgé). -3 / Tandis que le japonais est régi plus par les paramètres du sens social lors de l'emploi en contexte. Plus précisément, le placement de l'autre est sur deux échelles, horizontale et verticale.

Horizontal, c'est parce que l'autre se situe dans une position proxémique, verbalisé par une des 3 formes mentionnée ci-dessus. Sinon, le locuteur garde vis-à-vis de l'interlocuteur une distance relative en le plaçant hors de la portée pragmatique d'une des 3 formes. Dans cette condition, c'est par un élément lexical, voire le nom de statut socioprofessionnel, le nom de famille, le nom de parenté etc. que l'autre est verbalisé. Par cette catégorie lexicale, la position hiérarchique est explicitée sur une échelle verticale. Il s'agit ici non seulement d'une opposition entre supérieur et inférieur hiérarchique, mais il peut être aussi illustré par une autre opposition entre l'interlocuteur plus âgé et celui qui est moins âgé.

Autrement dit, dans le 1^e type de langue, le locuteur a plus de facilité de la parole, ce qui permet au locuteur d'une autonomie relative au contexte social. A partir du 2^e type, commence une véritable considération des critères sociaux. Dans la 3^e catégorie, une langue est plus contrôlée par ses paramètres sociaux qu'un locuteur a besoin de maîtriser afin de s'adresser la parole à l'autre. Ainsi, la société humaine intègre, dans sa langue et dans son emploi, l'univers de la signification que chaque individu *peut*, *veut* et *doit* se constituer à la faveur de ses relations avec autrui. L'identité d'une personne humaine et ses relations sont culturellement organisées et linguistiquement construites.

Lors d'une communication avec un interlocuteur issu d'une autre culture dans une autre langue, la vision de monde de la propre langue du locuteur reste dominante. Cela s'avère que même si la compétence linguistique en langue étrangère a déjà été attestée, l'univers de sa propre langue peut régir l'attitude du sujet parlant en manipulant une autre langue que la sienne. Quels sont les enjeux engendrés par la différence de types ?

Le locuteur issu de 3^e type de langue n'a pas forcément de maîtrise des informations sociales sur l'interlocuteur face à son interlocuteur de 1^e type. Dans le cadre de l'apprentissage interculturel, il est essentiel de ne pas pouvoir tenir compte des informations détaillées de son interlocuteur. Le transfert peut être orienté de son attitude allocentrique vers l'aisance de la parole plus égocentrique. L'objectif lors de la communication interculturelle est la liberté de la parole, la volubilité, l'ouverture de l'esprit au-delà de la distance interpersonnelle ainsi que la différence hiérarchique.

En revanche, le locuteur de 1^e type n'a pas de facilité de la parole en parlant dans une langue de 3^e type. L'analyse des informations sociales de son interlocuteur et de la nature de relation interpersonnelle devient nécessaire, ce qui n'est pas le cas dans sa propre langue. Il s'agit de l'examen de la nature interpersonnelle, voir des éléments extralinguistiques encrés au contexte.

Projet de nos recherches

Nous avons souligné la différence sémantique existante entre les mots équivalents de plusieurs langues. Quels sont les enjeux ? Pourrait on créer un nouveau type au-delà de ces différences comme résultat de contact ? Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous allons employer pour notre travail quelques concepts de base pour montrer la diversité dans la réception de mots choisis dans les pratiques du management. Le premier concept part de « **Choc de Civilisations** » utilisé par Samuel Huntington dans les années quatre-vingt-dix. Selon cet auteur dans les cultures globales le modèle anglo-saxon américain se place comme le point de référence auquel les autres modèles culturels doivent s'adapter, y compris le management. A partir de cette réflexion la théorie postcoloniale remet en question le classement entre l'Occident et les autres cultures, c'est-à-dire la Civilisation, la Modernité, les colonialismes vus comme des cultures supérieures encrées dans l'ethnocentrisme, le logocentrisme, la pensée mécanique, structurée et cartésienne et l'Orient d'Edward Saïd perçu comme un espace de domination, de chaos et d'entropie culturelle et idéologique.

Partant de cette bipolarité conceptuelle entre les « civilisations » et les barbaries³⁰, nous allons tenir compte de la notion d'**adaptation transculturelle (AD)** qui est mieux adaptée à celle d'intégration, notion colonialiste employée par certains pays en rapport avec les groupes ethniques des cultures dominées. Cette notion nous permettra la création d'espaces interculturels et linguistiques égalitaires capables de développer la configuration d'une troisième culture, résultat du dialogue entre les cultures d'origine et les cultures

³⁰ Tsvetan Todorov, 2008, *La Peur de barbares. Au-delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont

d'arrivée et/ou des cultures de passage. Ce concept a son origine dans la pensée transculturelle de l'anthropologue cubain Fernando Ortiz dans son livre, *Contrapunteo cubano entre el tabaco y el azucar*. Ortiz réactualisa la notion de Malinowski sur le processus d'acculturation des populations dominées dans les nouveaux contextes aliénants des cultures d'accueil (l'aliénation ou choc culturel fut étudié dans les années soixante par Franz Fanon dans *Peau noire, masque blanc*. Le penseur haïtien étudia le processus de blanchissage des cultures de métissages, processus qui aujourd'hui prennent d'autres visages comme le *branding* ou les nouvelles cultures de consommation globale).

Notre projet d'étude interpelle donc plusieurs disciplines des sciences humaines, pour examiner la façon dont une communauté humaine (les managers) intégrera dans sa langue et son emploi, l'univers de significations que chaque individu peut se constituer, à la faveur de ses relations avec autrui, dans un contexte de management interculturel. La rencontre des managers avec plusieurs langues et cultures suscite à son tour la découverte de systèmes de valeurs et de représentation du monde qui sont différentes. L'objectif de notre travail est de montrer que cette différence doit se placer au même niveau, sans hiérarchie pour réussir dans la performance linguistique interculturelle.

Références bibliographiques générales :

- Emile. Benveniste, 1966, "La nature des pronom" in *Problèmes de Linguistique Générale 1*" Paris, Gallimard.
- John Gumperz, Stephen Levinson (eds), 1996, *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Claude Hagège, 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris Odile Jacob
- Edward Hall, 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Edward Hall, Mildred Hall, 1991, *Comprendre les Japonais*, Paris Seuil.
- François Jacquesson, 2008, *Les Personnes, morphosyntaxe et sémantique*, Paris, CNRS Editions, collection Sciences du langage.
- Anne marie Laudan et Didier Oillo (coordonné), 2008, *Francophonie et mondialisation*, L'essentiels d'Hermès, édition CNRS
- Claude Lévi-Strauss, 1958, *Antropologie Structurale* , Paris, Plon, 1958
- Takuya Nishimura, 2008, "Catégories et fonctions de la personne des langues," in *Catégories et catégorisation : une perspective interdisciplinaire*, sous la direction de Frank Alvarez-Pereyre. - Louvain ; Paris

- Carlos Rabasso, Javier Rabasso, 2007, *Introduction au management interculturel. Pour une gestion de la diversité*, Paris, Ellipses
 - Ron Scollon, Suzanne Wong Scollon, 1995, *Intercultural communication*, Oxford, Blackwell.
 - Tsvetan Todorov, 2008, *La Peur de barbares. Au-delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont
 - Jurgen Traubant, 1999, *La tradition de Humboldt*, Paris, Edition de la maison des sciences de l'homme.
- Véronique Traverso, 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon, PUL.
- Peter Trudgill, 1974, *Sociolinguistics : An introduction*, London, Penguin Books.
 - Katie Wales, 2003, "Second Person Pronouns in Contemporary English: The End of a Story or Just the Beginning ?" in communication lors du colloque intitulé *Pronoms de 2e personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe* organisé par Instituto Cervantes de paris le 8 mars 2003.

Les Départements Langues et Cultures des Grandes Ecoles de Commerce : résultats préliminaires d'une enquête nationale

Une enquête nationale sur le profil des professeurs des départements de Langues, Cultures et Société des Grandes Ecoles françaises a été lancée en février 2010 conjointement par trois Grandes Ecoles avec le soutien de la Conférence des Grandes Ecoles. L'équipe de recherche à l'initiative de cette démarche est composée de Céline Davesne, Rouen Business School, Jane Kassis-Henderson, ESCP-Europe, Philippe Lecomte, Toulouse Business School, Sébastien Dubois, Rouen Business School et Nathalie Baudouin, assistante de recherche, Rouen Business School.

Cette enquête prend la forme de deux questionnaires qui ont été envoyés à l'ensemble des Ecoles de Management de la Conférence des Grandes Ecoles. Le premier est destiné aux responsables de département et vise à établir un état des lieux global de chaque département (nombre de professeurs permanents, domaines d'enseignement par exemple), et à renseigner la stratégie et les objectifs des Ecoles en termes de recherche. Le second est destiné à chaque professeur permanent des départements LCS et permet de recueillir des données qualitatives sur la carrière et les activités de recherche de chacun.

Les premiers résultats de cette enquête sont présentés ici sous forme de diaporama afin de rendre compte des toutes premières analyses qui sont incomplètes dans la mesure où nous continuons à recevoir de nombreuses réponses aux deux questionnaires.

Nous profitons de cette occasion pour remercier l'ensemble de nos collègues pour leur précieuse collaboration.

Les départements Langues & Cultures dans les GE Premiers résultats de l'enquête



Les deux enquêtes

- Un projet porté par 3 Ecoles : Rouen Business School, ESCP-Europe et Toulouse Business School
- Deux questionnaires en ligne,
- Une enquête auprès des responsables de Département
 - ✓ Un panel complet : 33 réponses
 - ✓ Stratégie et moyens de recherche des Départements
- Une enquête auprès des professeurs des Départements
 - ✓ 68 réponses
 - ✓ Profils des professeurs et activités de recherche

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

2

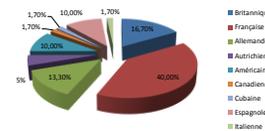
Le profil des professeurs

- Une population plutôt expérimentée
- Et largement féminine
- Des Départements internationaux : 60% d'étrangers

Sociographie des professeurs des départements Langues & Cultures

Age	
	% cit.
25-30	6,8%
30-40	23,7%
40-55	37,3%
55 et +	32,2%
Total	100,0%

Sexe	
	% cit.
Homme	34,5%
Femme	65,5%
Total	100,0%



Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

3

Présentation GEM – 11/03/10

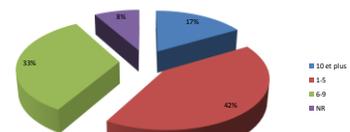
Sébastien Dubois & Céline Davesne

4

Le profil des Départements

- La taille : 50% avec plus de 5 professeurs
- Les disciplines
 - ✓ La domination des grandes aires culturo-linguistiques
 - ✓ Le poids non négligeable et semble-t-il croissant des SHS
 - ✓ Les frontières disciplinaires : ce qui n'est pas gestion
 - ✓ Des frontières problématiques ?
- Les contrats : 53% des professeurs à 4/5 jours
- Le recours massif aux intervenants extérieurs

Le nombre de professeurs permanents dans les départements Langues et Cultures



Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

5

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

6

Les disciplines des professeurs permanents

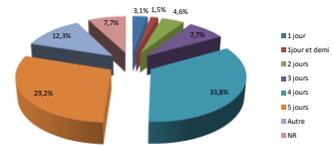


Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

7

Les contrats des professeurs permanents

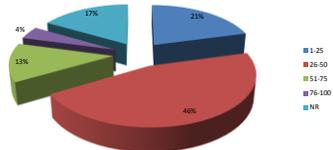


Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

8

Le nombre de professeurs vacataires dans les départements Langues et Cultures



Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

9

Les diplômés

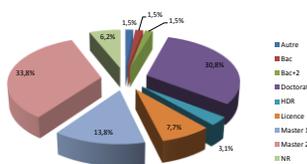
- Un tiers de docteurs, peu de HDR
 - ✓ Avant tout en Langues & civilisations
 - ✓ Le poids non négligeable des SHS
 - ✓ L'absence de l'interculturel, discipline montante
 - ✓ Les collègues en cours de doctorat se tournent vers ces nouvelles disciplines et les SHS
- Les Masters : vers le doctorat ?
- Beaucoup de diplômés internationaux

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

10

Le plus haut diplôme des professeurs L&C



Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

11

Le poids croissant du doctorat

- 28% des professeurs ont un doctorat, soit 1,58 par école en moyenne (pour 5,62 profs en moyenne)
- 28% des professeurs sont en cours de doctorat, soit 1,6 par école en moyenne (pour 5,62 profs en moyenne)
- Il y a donc une forte pression sur le doctorat, et beaucoup de nos collègues ont entrepris d'acquies ce diplôme

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

12

Les disciplines des doctorats

Discipline	% des doctorats
Langues et civilisations anglo-saxonnes	37%
Langues et civilisations hispaniques	18%
SHS	18%
Langues et civilisations germaniques	13%
Autres langues et civilisations	5%
Autres	8%
Communication	0%
Interculturel	0%
Géopolitique et RI	0%
FLE	0%
Sciences de gestion	0%

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

13

Les disciplines des doctorats en cours

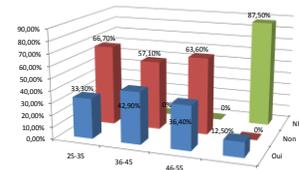
Discipline	% des doctorats
Langues et civilisations anglo-saxonnes	20%
SHS	20%
Géopolitique et RI	15%
Interculturel	10%
Langues et civilisations germaniques	10%
Langues et civilisations hispaniques	10%
Autres	10%
Autres langues et civilisations	0%
Communication	5%
FLE	0%
Sciences de gestion	0%

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

14

Age et doctorat



NB : les hommes sont 45% à être titulaires d'un doctorat, contre 30,3% pour les femmes

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

15

Les activités de recherche sur les 5 dernières années

- 49,2 % des professeurs font de la recherche
- 40 % publient, dont 33% dans des revues à comité de lecture et 19% dans des revues sans comité de lecture
- 37 % participent à des colloques
- 31 % publient dans des actes de colloques
- 1% déposent des cas

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

16

Recherche et obligations des professeurs

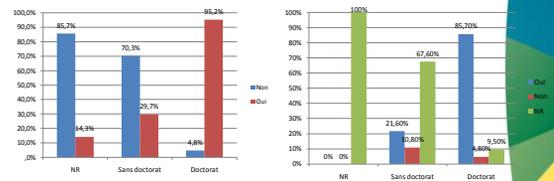
- Elles varient selon l'obtention ou non du doctorat
 - ✓ Les docteurs ont souvent des obligations (et des moyens) pour la recherche
 - ✓ Mais l'absence de doctorat ne signifie ni l'absence d'activités de recherche, ni d'obligations en la matière
 - ✓ Les systèmes d'incitation
- Les lieux de recherche
 - ✓ L'insistance sur les revues à comité de lecture, conséquence des classements et des accréditations
 - ✓ De la section 37 à l'AERES
 - ✓ La reconnaissance malgré tout d'autres lieux pour la recherche, notamment les ouvrages/chapitres
 - ✓ Les conférences, passage obligé mais sensiblement moins soutenu

Présentation GEM – 11/03/10

Sébastien Dubois & Céline Davesne

17

Le doctorat, porte d'entrée (non exclusive) vers la recherche



Faites-vous de la recherche ?

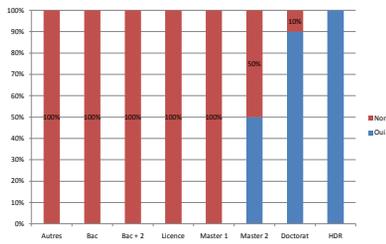
Publiez-vous ?

Présentation GEM – 11/03/10

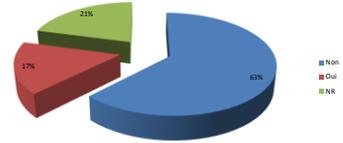
Sébastien Dubois & Céline Davesne

18

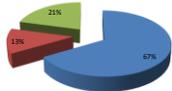
Diplômes et activités de recherche



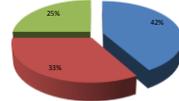
Les obligations de recherche des professeurs non titulaires d'un doctorat



Les obligations de recherche des docteurs

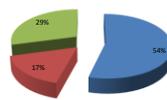


Les conférences

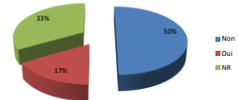


Les articles RCL

Les obligations de recherche des docteurs : les classements



La section 37 CNRS

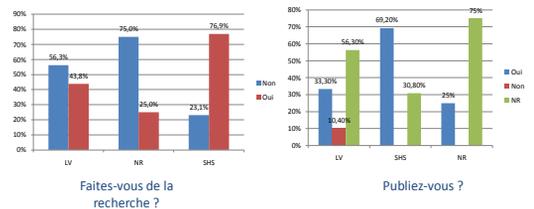


L'AERES

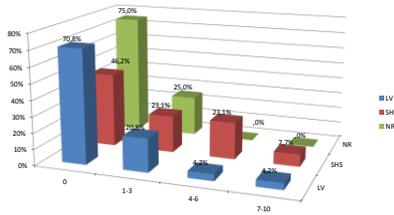
Des résultats variables selon les disciplines

- Le regroupement en 2 catégories : L&C et SHS
- Les SHS plus tournées vers la recherche
- L'interprétation des non-réponses
- Les SHS davantage tournées vers les ouvrages et les revues à comité de lecture
- Les L&C plutôt tournées vers colloques

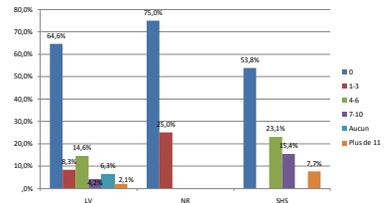
Disciplines et activités de recherche



Disciplines et recherche : les publications en revues à comité de lecture



Disciplines et recherche : les colloques



Les systèmes d'incitations

	Revue CL	Ouvrages	Chapitres d'ouvrage	Conférences	Autres
Oui	38%	29%	29%	21%	8%
Non	33%	42%	42%	50%	42%
NR	29%	29%	29%	29%	50%

Les systèmes d'incitations

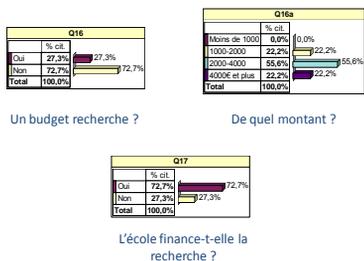
15. Les professeurs permanents, titulaires d'un doctorat qui font de la recherche, bénéficient-ils d'un système d'incitations (grimes par exemple...) ?

	Oui	Non	Total			
	N	% cl.	N	% cl.	N	% cl.
- la publication dans des revues à comité de lecture	12	57.1%	6	42.9%	21	100.0%
- la publication d'ouvrages	6	42.9%	12	57.1%	21	100.0%
- la publication de chapitres d'ouvrage	6	42.9%	12	57.1%	21	100.0%
- les conférences	6	28.6%	15	71.4%	21	100.0%
- autres	2	14.3%	12	85.7%	14	100.0%
Total	38	38.8%	60	61.2%	98	100.0%

16. Les professeurs permanents, non-titulaires d'un doctorat qui font de la recherche, bénéficient-ils d'un système d'incitations (grimes par exemple...) ?

	Oui	Non	Total			
	N	% cl.	N	% cl.	N	% cl.
- la publication dans des revues à comité de lecture	3	33.3%	6	66.7%	9	100.0%
- la publication d'ouvrages	6	27.3%	16	72.7%	22	100.0%
- la publication de chapitres d'ouvrage	6	27.3%	16	72.7%	22	100.0%
- les conférences	3	13.6%	19	86.4%	22	100.0%
- autres	1	13.3%	13	86.7%	14	100.0%
Total	24	23.5%	78	76.5%	102	100.0%

Le financement de la recherche



Perspectives

- Retour sur des chiffres clés:
49,2% des professeurs de LCS font de la recherche; 40% des professeurs publient : 33% dans des RCL, 19% dans des RSCL, 37% participent à des colloques,
- Une activité recherche existante et en évolution

Question-Débat :

Pour soutenir et accompagner les activités de recherche des LCS, quel rôle pour le GEM?

Pistes de réflexion

- **Créer une branche recherche pour:**
 - Pour travailler ensemble
 - Mutualiser nos compétences : accompagnement méthodologique, soutien aux collègues
 - Mener des projets communs, ex: enquête nationale
 - Organiser des journées d'études dédiées

