Zeitschrift: Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

Herausgeber: Société d'Etudes Economiques et Sociales

Band: 61 (2003)

Heft: 2: Le coaching : une démarche ou cœur du changement ; Enseignement et recherche en gestion : le défi de la pertinence

Artikel: Quel avenir pour les business schools?

Autor: Starkey, Ken / Tempest, Sue

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-141349

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

REVUE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE, JUIN 2003

QUEL AVENIR POUR LES BUSINESS SCHOOLS? *

Ken STARKEY et Sue TEMPEST
Business School de l'Université de Nottingham
Nottingham, Grande Bretagne
kenneth.starkey@nottingham.ac.uk

1- Introduction

La thèse de Pfeffer et Fong (2002) sur la *Business School* a suscité force controverse aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. Elle est même déjà devenue l'un des thèmes de recherche en management les plus discutés de ces dernières années. En mettant en doute l'avenir de la *Business School*, et en affirmant que ses missions d'enseignement et de recherche sont fortement compromises, elle pose un véritable défi. Nous considérons la thèse de Pfeffer et Fong avec sympathie, mais nous pensons que les questions soulevées doivent être traitées dans un contexte beaucoup plus large. Pfeffer et Fong négligent en effet de se pencher sur l'avenir de l'Université. Cet article aimerait pallier cette lacune en examinant la question du futur des *Business Schools*[1] dans le cadre des débats sur l'avenir de l'Université. Nous sommes convaincus que ces deux institutions sont liées de façon symbiotique, et que conséquemment leur avenir respectif l'est aussi. Pour ces deux institutions, le défi consiste à s'adapter à l'évolution de l'environnement du savoir.

Nous commencerons par évoquer les débats concernant le rôle de la *Business School*. Nous étudierons également les idées qui ont présidé aux origines de l'Université moderne, ainsi que la façon dont les opinions sur son rôle ont évolué au cours du vingtième siècle. Finalement, nous examinerons la question de l'avenir de la *Business School* à la lumière des débats concernant les raisons d'être de l'Université.

L'évaluation des *Business Schools* proposée par Pfeffer et Fong (2001) repose sur l'estimation qu'ils font de l'impact des écoles sur leurs diplômés, en particulier les détenteurs d'un MBA, et sur les professions de la gestion. Ils pensent que cet impact n'est pas ce qu'il devrait être. La possession d'un MBA n'est pas une garantie de succès professionnel, ce qui tend à discréditer ce mode d'éducation et de formation. Il est également difficile de vérifier si la recherche provenant des écoles de *Business* exerce réellement une influence sur les pratiques de gestion.

La situation est plutôt cocasse. Dans la période qui a suivi la deuxième guerre mondiale, les écoles de *Business* étaient critiquées pour leur manque de fondations scientifiques solides, pour la faiblesse de leur recherche et parce qu'elles ressemblaient trop à des 'écoles de commerce' traditionnelles[2]. Ces critiques, ainsi que le soutien financier de la Fondation Ford et du Carnegie Council, contribuèrent à aiguiller les écoles de *Business*

* Texte inédit traduit par Marianne TIÈCHE

vers une trajectoire plus académique. L'ironie réside dans le fait que cette quête de légitimité académique a conduit à un écart grandissant entre les préoccupations des académiciens de la *Business School* et celles des praticiens des affaires : « L'imitation de façons de faire dans d'autres départements académiques des sciences sociales a produit une nouvelle série de problèmes, se traduisant notamment par des doutes concernant l'utilité des écoles de *Business* et de leur éducation théorique pour le monde du management, à force de s'être trop concentré sur l'analyse pure » (Pfeffer et Fong, 2001: 79-80).

En effet, il est souvent reproché à la *Business School* anglo-saxonne son obsession de la recherche qui a favorisé une enclave académique se coupant de plus en plus, hermétiquement et herméneutiquement, des réalités du monde: « les écoles de *Business* se parlent entre elles par le biais d'une pléthore de publications spécialisées qui ont perdu tout contact avec les défis quotidiens du management » (Bailey et Ford, 1996: 8). Pour les personnes qui composent ces institutions, la recherche est en effet considérée comme l'activité primordiale et les publications comme l'expression suprême de l'identité et du statut de l'école.

C'est cette mise en avant de la recherche au détriment de la pratique qui a provoqué l'accusation d'inutilité. Par exemple, un ancien président de l'Académie Américaine de Management a posé la question suivante : « Est-ce que nous représentons vraiment quelque chose qui fait sens ? » ; et il a ensuite donné une description du cycle annuel d'activités de l'Académie qui laissait peu de place à une quelconque signification : « chaque mois d'août, nous nous réunissons pour discuter [lors de la conférence annuelle de l'Académie], le reste du temps nous lisons les articles des autres dans nos journaux et nous écrivons nos propres articles afin d'avoir un public au mois d'août suivant. C'est un circuit fermé incestueux » (Hambrick, 1993; 13).

L'ironie devient paradoxe lorsque les écoles de *Business* essaient de modifier leurs priorités, car elles courent alors le risque d'être accusées d'accorder trop d'attention aux revenus et à la clientèle, et de perdre leurs dispositions pour la recherche. La question des revenus s'explique en termes de viabilité, à la fois pour l'école et pour l'Université qui l'abrite, quand d'autres moyens de financement font défaut. L'attention à la clientèle a commencé dans la zone MBA, mise sous pression par la presse, et a pris forme dans les classements comparatifs des performances des écoles. L'acteur principal de ce processus est *Business Week*, qui base son étude sur les classements établis par les recruteurs des compagnies Fortune 500, sur l'évaluation des écoles par leurs propres diplômés MBA et sur une mesure de la capacité de recherche. Dans cette étude comme dans d'autres, les écoles de *Business* sont classées dans un tableau des plus prestigieuses institutions du monde.

Ce développement de l'attention portée aux écoles de *Business* depuis l'extérieur a contribué à élever le niveau des performances, au moins dans certains domaines. Selon un éminent professeur de *Business*, « nous étions devenus un tantinet trop ésotériques et avions perdu de vue certaines réalités. Heureusement, notre public, qui n'est rien d'autre que l'ensemble des corporations américaines, nous l'a fait remarquer à travers les études de *Business Week*, en punissant ceux qui ne donnent que dans l'ésotérique sans enseigner un bon programme de management. En fait, nous sommes maintenant observés par deux publics : nous devons faire preuve de rigueur académique, mais aussi nous montrer utiles » (Zell, 2001: 324). D'autres pensent qu'une telle opinion est exagérée: « certains académiciens reconnaissent que les classements ont eu un effet positif, notamment en forçant les professeurs à élever le niveau de leur enseignement, mais beaucoup trouvent que les changements sont allés trop loin et ont coûté trop cher » (Zell, 2001: 324).

Au cours de la bataille des classements, les écoles de *Business* ont dû prendre l'enseignement beaucoup

plus au sérieux, mais cela aussi leur a valu des critiques. Elles ont été accusées de pratiquer le 'nivellement par le bas'. La voix du consommateur a affaibli le rôle de l'académie comme arbitre de la connaissance, et donc celui du curriculum. Les victimes de ce processus, selon ses détracteurs, sont la théorie, la recherche et la rigueur, c'est-à-dire la génération et la dissémination du savoir. Les académiciens passent trop de temps à essayer de déterminer comment jouer le jeu des classements à leur avantage.

L'histoire des limites de la *Business School* ne s'arrête pas là. L'argumentation de Pfeffer et Fong désagrège les fonctions d'enseignement et de recherche du MBA. Une autre manière de considérer ceci consiste à se demander comment la recherche influe sur l'enseignement, et comment l'enseignement influe sur la pratique du management. La connaissance contenue dans le curriculum du MBA, fondée sur les résultats des recherches dans les sous-disciplines qui composent le diplôme, a été jugée négativement pour toute une série de raisons. La structure même du MBA est de plus en plus critiquée (Leavitt, 1989). Ses effets sur la capacité des étudiants à réfléchir et à ressentir ont aussi été pointés du doigt et les écoles ont été accusées de former des diplômés mal équilibrés, « des créatures dotées de cervelles bancales, de cœurs de pierre et d'âmes ratatinées » (Leavitt, 1989: 39). Le MBA est également accusé d'être désuet. Il a été créé en 1908 aux USA et les derniers changements notoires à y avoir été apportés remontent à 1959. « Il n'est pas exagéré de dire que nous éduquons nos managers avec un produit de 1908 qui utilise une stratégie des années cinquante » (Mintzberg et Gosling, 2002: 65).

Les critiques se poursuivent au niveau de l'impact négativement perçu de l'éducation dispensée par les écoles de *Business*. Elles sont ici accusées d'avoir promu une approche du *Business* ayant encouragé les pratiques de management qui à leur tour sont à la base des aspects dysfonctionnels de la nouvelle économie. Ceci a été démontré, par exemple, par l'échec des *point.coms*, qui furent pendant un cours laps de temps le premier choix de carrière des nouveaux MBA. L'autre choix dominant était les cabinets d'experts-conseils en gestion. Les conseillers en gestion et les professeurs des écoles de *Business* ont chanté les louanges des pratiques pionnières de management appliquées par des firmes telles qu'Enron. L'une de ces pratiques, avant la chute de l'entreprise, était de recruter les meilleurs MBA sortis des meilleures écoles (Fusaro et Miller, 2002).

Les écoles de *Business* ont été considérées comme coresponsables dans le désastre Enron pour une série de raisons, et tout particulièrement pour avoir lancé une frénésie de croissance corporative rapide sans éduquer les responsables concernés à une perspective plus large comprenant les implications sociales de leurs pratiques économiques et financières. En d'autres termes, l'école a enseigné dans un vide culturel et moral. « Tant de gens – des investisseurs et des employés, mais aussi la société en général – ont été touchés par la débâcle Enron. Comment une telle chose a-t-elle pu se produire? Les écoles de *Business* doivent admettre une part de responsabilité. De récentes études montrent que les étudiants en MBA quittent l'école avec moins de conscience sociale et de préoccupations d'ordre éthique que lorsqu'ils y sont entrés. ... Trop de diplômés en *Business* connaissent de brusques échecs, mais nous avons oublié de les aider à développer leurs muscles moraux » (Salbu, 2002: xiv).

Enron est le symptôme d'un malaise plus large dans l'éducation et le *Business*, l'échec des écoles à former des managers qui soient « de vrais professionnels avec un vrai caractère » (Salbu, 2002: xiv). Dans le cadre de sa critique des conditions de travail dans les économies avancées contemporaines, Sennett (1998) dépeint les conséquences d'une nouvelle culture de management prônant la restructuration permanente, la réduction drastique des effectifs et les façons de travailler flexibles comme la corrosion de la confiance, de la loyauté et

de l'engagement mutuel.

Nous allons à présent examiner les débats sur l'évolution de la nature et du rôle de l'Université dans la société moderne afin de mieux saisir le contexte opérationnel de la *Business School*.

2- Des Débats sur l'Avenir de l'Université?

L'Université est l'une des institutions modernes les plus importantes, l'espace où savoir, culture et société se rencontrent (Delanty, 2001). L'idée de l'Université moderne se fonde sur celle d'un lieu dans lequel le savoir et la culture (les arts et les sciences) sont définis et développés. Cette idée remonte à la fin du dix-huitième siècle, soit à l'époque où l'Université commença à être perçue comme « productrice de connaissance, fournissant l'Etat-Nation en élites professionnelles et codifiant la culture nationale » (Delanty, 2001: 22-24). La vision de l'Université proposée par Humboldt en fait également une productrice et gardienne de la culture, et une source de leadership culturel et spirituel dans un âge de plus en plus industriel.

Dans cette conception de l'Université, le développement du savoir s'emboîte dans les rôles académiques de recherche et d'enseignement. Un élément crucial de la pensée d'Humboldt est que l'Université y est perçue comme un acteur autonome. Jouir d'une telle perception la rendait plus apte à servir les besoins à long terme de l'état et de la société en fonctionnaires qualifiés, ainsi que le développement spirituel de la nation (Delanty, 2001). La réorganisation de l'Université selon Humboldt était la suivante : « le plan de restructuration de l'Université de Berlin proposé par Humboldt synthétisait la réorganisation fondamentale du discours sur le savoir qui avait permis à l'Université d'acquérir une fonction culturelle indirecte pour l'état, celle de la quête de sa signification culturelle objective, et de la formation simultanée, morale et subjective de ses sujets en tant que véhicules potentiels de cette identité » (Readings, 1996: 68-69).

La pierre angulaire de ce discours sur le savoir était le travail de réflexion philosophique autonome effectué indépendamment de toute considération d'ordre purement pratique. Le savoir ne devait pas être sous-déterminé à cause de son manque de contenu philosophique, ni déterminé de façon purement empirique par son application. Dans le système d'Humboldt, il devait y avoir une interaction entre la recherche et l'enseignement, unis dans la notion de mission éducative. Ainsi, la légitimation de l'Université fut d'ordre philosophique et s'appuya sur le double rôle envisagé par Humboldt, celui de « l'acquisition de savoir par des individus, mais aussi de la formation d'un sujet parfaitement légitime du savoir et de la société » (Lyotard, 1984: 33). La relation de l'Université au savoir est articulée par sa méta-narration « en termes de réalisation de la vie de l'esprit, ou de l'émancipation de l'humanité » (Lyotard, 1984: 52), et de son « idée unificatrice » englobant culture et société (Readings, 1996: 121).

Cette intégration humaniste de l'enseignement et de la recherche fut mise au défi au vingtième siècle par un nouvel idéal, celui de l'Université de recherches, conséquence logique de la spécialisation des disciplines. Dans une époque marquée par un degré d'expertise et de professionnalisme sans cesse grandissant, la fonction première des Universités sembla devenir celle de répondre aux besoins économiques de la société par la production d'expertise technologique et la formation d'élites professionnelles.

Dans cette perspective, les rôles joués par l'Université se diversifient. L'étude bien connue de Kerr

(1963) sur les Universités américaines parle du développement de la « multiversité » pour répondre aux demandes d'un groupe grandissant d'investisseurs. Ce développement n'est d'ailleurs pas forcément en contradiction avec la formulation précédente. Aussi longtemps que l'Université remplit ses fonctions fiduciaires (Parsons et Platt, 1973) – recherche, formation professionnelle, éducation générale et développement culturel – son droit à définir les fondements de la connaissance n'est pas mis en doute.

Pourtant, des tensions voient le jour au sein de cette arène du savoir en plein développement, et elles concernent de près le rôle de la *Business School*. Selon Parsons et Platt (1973: 148), « la profession académique est un groupe dont le souci principal est le complexe cognitif institutionnalisé dans les hautes écoles et les activités de recherche de l'Université. Elle s'occupe de l'avancement, de la perpétuation et de la transmission du savoir. Néanmoins, l'Université est par trop multifonctionnelle pour n'être que le lieu de la quête du savoir universel, ... elle est différente de la corporation en ce qu'elle est avant tout le lieu de l'apprentissage et de la recherche. » Ainsi, le savoir développé à l'Université doit être différencié de celui produit en d'autres endroits. Le centre de gravité du professionnalisme académique se trouve dans les hautes écoles des arts et sciences et dans les équipes de recherche, pas seulement dans la formation professionnelle (Delanty, 2001: 53).

Nous pouvons constater qu'un schisme apparaît entre l'idée de formation professionnelle (de plus en plus demandée par l'étudiant et la société) et celle de la transmission d'un savoir basé sur une recherche dont la fonction première est l'avancement du savoir lui-même plutôt que de la pratique. Nisbet (1971) parle du déclin de l'Université parce que sa notion de communauté fondée sur l'érudition est menacée par les demandes du professionnalisme. Cet avis est partiellement partagé par Kerr (1963), qui distingue entre l'utilité de l'Université et l'idée d'Université.

Nous allons à présent passer en revue les principaux débats de la fin du vingtième siècle concernant la possible chute de l'idéal traditionnel de l'Université. Le premier de ces débats s'articule autour de changements majeurs survenus dans le profil du savoir, et des implications de ces changements pour l'Université en tant que lieu-clé de génération de la connaissance. Gibbons et al. (1984) soutiennent qu'un nouveau modèle de savoir est en train d'apparaître, dans le cadre duquel la production de savoir a lieu dans une variété grandissante de lieux en-dehors de l'Université, et dont la caractéristique principale est que la coproduction de savoir par un grand nombre d'agents se fait lorsqu'ils traitent des problèmes dans le contexte de l'application. En conséquence, l'Université perd sa légitimité de lieu privilégié de la production du savoir.

Il est intéressant de remarquer ici que la 'démocratisation' du savoir a conduit à la contestation des prétentions d'expertise des élites du savoir existantes. Ce processus est rendu plus compliqué encore par l'impact croissant et la prise de conscience des risques liés à l'application du savoir. « Dans le contexte de la société du risque, la culture d'expertise entre en crise avec la perte de légitimité scientifique et les exigences croissantes du public concernant les prises de responsabilité de la science et de la technologie » (Beck, 1992 – cité par Delanty, 2001: 5).

Delanty (2001: 24-25) résume le débat autour des revendications actuelles de l'Université concernant la connaissance : « une sorte de changement cognitif est en train de s'opérer dans le déclin de la 'république de la science' des Lumières. Avec l'apparition de publics critiques, la demande de démocratisation s'est insinuée dans le cœur de la rationalité cognitive sous la forme des demandes publiques concernant les prises de responsabilité

de la science. Ce changement peut être considéré comme communicatif, mais il est remis en question par une compréhension néo-libérale de l'Université. Alors qu'elle s'appuyait solidement sur l'héritage des Lumières et sur l'Etat – Nation, l'Université se retrouve à présent sur le terrain instable des formes de savoir changeantes. ... N'étant plus protégée de la démocratie, l'académie s'est vue envahie par la logique de la rationalité communicative qui remet en question les anciens modèles cognitifs de neutralité, d'universalité et d'objectivité. »

Jusqu'où cette remise en question peut aller reste à déterminer. Selon la dernière perspective que nous considérons, le point de vue 'postmoderne,' l'Université est arrivée au bout de son chemin et « les idées cognitives qui constituaient son fondement – l'universalité du savoir, la quête de la vérité, l'unité de la culture – n'ont plus de sens. La réalité économique et sociale a instrumentalisé l'Université à un degré qui rend toute autonomie impossible, et même indésirable » (Delanty, 2001: 5-6).

Ainsi, l'Université a perdu sa fonction culturelle, car cette fonction est compromise de toutes parts par « la bureaucratisation corporative qui sous-tend la forte homogénéisation de l'Université en tant qu'institution. Les aspects les plus marquants de ce processus sont la concentration sur la responsabilité et l'aspiration à l'excellence, qui découlent d'une philosophie de management de qualité appliquée aux relations avec ses 'clients' » (Readings, 1996: 12).

La quête d'excellence implique l'apparition de nouvelles limites à la liberté de l'Université de décider comment le savoir doit être défini, généré et diffusé. En effet, cette quête signifie que les Universités sont jugées et classées selon une série de mesures de leur degré d'excellence telles que la composition de la masse des étudiants, la taille des classes, les ressources bibliothécaires, les fonds de recherche, les résultats des recherches et toute une batterie d'indicateurs de performance liés à la discipline salutaire des forces du marché.

Cette quête d'excellence dévalue le rôle traditionnel de l'Université comme gardienne de la culture et risque de créer un système fermé dépourvu de référents externes objectifs de valeur absolue. « L'excellence est clairement une unité de valeur purement interne. ... A partir de là, la question de l'Université est seulement une question de rapport qualité-prix, une question posée à un étudiant positionné entièrement comme un consommateur, plutôt que comme quelqu'un voulant réfléchir » (Readings, 1996: 27). La question soulevée par cette lecture de l'évolution de l'Université est de savoir si cette dernière, privée de sa mission culturelle, se trouve oui ou non réduite au statut de « bras bureaucratique ... du système capitaliste » (Readings, 1996: 46).

3- Discussion et Conclusion

Nous avons vu que la *Business School* et l'Université essuient de nombreuses critiques. Ces critiques sont d'origines diverses, à savoir : (1) que la *Business School* n'était rien de plus qu'une école de commerce ; (2) qu'en essayant de ne pas être une école de commerce, la recherche menée par la *Business School* a perdu tout contact avec les réalités du *Business* de tous les jours ; (3) que l'éducation et la formation proposées par la *Business School* ont des effets négatifs sur la carrière de ses diplômés ; (4) que le savoir produit par les écoles de *Business* est auto référentiel et inutile ; (5) qu'en répondant aux besoins de ses clients, la *Business School* s'est trop tournée vers des questions de profits et a négligé le savoir ; (6) que la *Business School* a non seulement échoué à produire du savoir qui puisse améliorer la compétitivité des firmes et de la nation, mais

a aussi été la source d'une mauvaise sorte de savoir pour le management, « favorisant une orientation à court terme, opposée à toute forme de risque » (Cheit, 1985) ; (7) que ces nouvelles pratiques et façons de penser au sein du management ont causé certaines récentes crises économiques et sociales ; (8) que l'idée fondatrice de l'Université moderne n'est plus viable et qu'il s'est produit un changement fondamental dans la nature de la production du savoir qui a marginalisé l'Université.

Ceci constitue une mise en accusation plutôt musclée, et parfois contradictoire. Il vaut la peine de garder à l'esprit le fait que les disciplines du *Business* sont arrivées relativement récemment à l'Université, et qu'elles ont toujours fait l'objet de critiques émanant des disciplines établies (Cheit, 1985). Au Royaume-Uni, par exemple, l'Université d'Oxford n'a pas envisagé de créer une *Business School* avant la fin des années 1980. La proposition s'est d'ailleurs heurtée à une résistance farouche de la part des autres facultés. En termes de croissance, pourtant, les écoles de *Business* ont connu un succès spectaculaire et ont joué un rôle-clé depuis les années 1890 dans la professionnalisation du management, symbolisé par l'inauguration de la *Graduate School of Business* Administration d'Harvard en 1908 (Chandler, 1997: 466-9). Les écoles de *Business*, ainsi que les associations professionnelles, journaux, cours de formation et les cabinets florissants d'experts-conseils en gestion se sont révélés cruciaux pour la dissémination de la connaissance des nouvelles procédures de gestion.

Pourtant, la *Business School* eut de la peine à établir sa légitimité académique au sein d'une Université centrée sur la recherche. L'investissement dans la recherche qui eut lieu dans les années 1950, en particulier de la part de la Fondation Ford, était motivé par le désir de combattre la dérive de l'éducation en *Business* et de clarifier certaines questions telles celle-ci : qui devait enseigner quoi à qui ? Cette tentative sembla porter ses fruits, du moins pendant un temps. Le rapport commandé en 1983 par le *Futures Committee de l'AACSB* (Porter et McKibbin, 1988) concluait que la haute éducation en *Business* répondait aux besoins de la communauté économique, réalisant ainsi le souhait exprimé par le Président Eliot dans son discours devant le conseil d'éducation d'Harvard en 1907. Ce discours avait pour but l'obtention de fonds pour la création d'une *Business School*, et le Président y faisait part de sa conviction qu'une telle école « se montrerait rapidement d'une grande utilité publique » (Harris, 1970: 491).

Comme nous l'avons vu, ce constat satisfaisant concernant les performances de la *Business School* ne dura pas longtemps. A la même époque, *Business Week* lança son fameux système de classement. Ces classements, ainsi que le nouvel ethos social de la consommation transformèrent l'utilisateur des services de la *Business School*, les étudiants et les employeurs, en clients et provoquèrent une compétition toujours plus féroce entre écoles voulant désespérément entrer ou rester dans la division d'élite du top-ten (Zell, 2001). Les classements instaurèrent aussi la pression grandissante de se conformer aux critères définissant le succès. Le danger réside ici dans la quête de popularité, qui tue la diversité et la profondeur.

Avant de sombrer dans le désespoir devant l'énormité des défis auxquels la *Business School* doit faire face, nous pouvons nous rappeler qu'il n'y a pas que la *Business School* dont la légitimité ait été mise en doute. Un doyen d'Université, discutant des problèmes économiques et sociaux aux Etats-Unis, a fait la réflexion suivante: « ces sombres statistiques devraient apparaître profondément troublantes à quiconque voue sa vie à l'éducation supérieure. ... L'on aurait pu penser que l'excellente science de nos Universités nous placerait à la tête du progrès technologique requis pour l'avancement d'une économie développée. L'on aurait pu espérer que nos écoles d'administration, connues dans le monde entier, contribueraient de manière plus significative à

maintenir la compétitivité de nos compagnies par rapport à leurs homologues en Europe et au Japon. L'on aurait pu s'attendre à ce que les diplômés de nos meilleures écoles professionnelles, en possession de la recherche effectuée par nos scientifiques sociaux, fassent plus pour aider nos agences gouvernementales et nos organisations communautaires à réduire les effets de la pauvreté, de l'illettrisme et des opportunités gâchées. Étant donné que rien de tout cela ne s'est produit, il est légitime de se demander si nos Universités font réellement tout ce qui est en leur pouvoir pour aider les USA à surmonter les obstacles qui pourraient ruiner notre force économique et la vie de millions de nos citoyens » (Bok, 1990; 6).

Pour nous, la principale question concernant l'Université et la *Business School* est celle du savoir. Les contours de la production du savoir sont en train de changer, mais cela ne signifie pas nécessairement que l'Université et la *Business School* n'auront pas de rôles importants à jouer dans le nouvel environnement du savoir. Bien que l'Université ne soit plus l'unique producteur de savoir, elle reste un important, peut-être le plus important, organisme dispensant des références et elle a une fonction significative en tant qu'arbitre du capital culturel (Delanty, 2001: 113). Mais c'est le rôle de l'Université et de la *Business School* dans le processus de production du savoir qui est susceptible d'être le plus important. Une question cruciale est de déterminer si les nouveaux modes de production du savoir peuvent être mis au service du bien social. Ici, l'Université occupe une position de force.

L'avenir de la *Business School* dépend étroitement de sa raison d'être, qui est intimement liée à celle de l'Université en tant qu'organe générateur et diffuseur de connaissance. Les deux institutions vont devoir redéfinir la légitimité sur laquelle elles ont basé leurs prétentions privilégiées au savoir. Sur ce point, Pfeffer et Fong (2002) ont raison. La *Business School* laisse à désirer en ce qui concerne son rôle de lieu important de production du savoir. Son repli sur elle-même et sur un processus de production du savoir qui favorise l'auto-référence et un cercle fermé 'incestueux' de recherche, de formation et de publications lui a fait perdre son droit à réclamer un rôle de premier plan dans la génération de la connaissance. En conséquence, elle court le risque de se retrouver marginalisée et de rendre ses aspirations à passer pour le lieu privilégié de l'enseignement encore plus contestées.

Quel est donc le chemin à suivre? La *Business School* doit se pencher sérieusement sur la question de la génération du savoir. Des opportunités importantes de production du savoir, d'arbitrage et de courtage se cachent dans les contours changeants des espaces dans lesquels le savoir est maintenant produit (Nowotny et al., 2001). Mais ce n'est pas une rue à sens unique. Le *Business* lui-même a un rôle à jouer et la responsabilité de réévaluer sa relation à l'académie. Historiquement, cette relation a été plutôt ténue que forte. Dans les mots du doyen d'Université déjà cité, « la plupart des cadres ont montré fort peu d'intérêt pour l'éducation proposée par les écoles de *Business*. Comme donateurs, ils ont donné pour obtenir une reconnaissance personnelle ou pour exprimer une loyauté à leur *alma mater*. Comme employeurs, ils ont cherché les étudiants les plus intelligents qu'ils pouvaient trouver sans se soucier du type d'éducation qu'ils avaient reçu. Ironiquement, en agissant ainsi, les recruteurs des corporations se sont comportés exactement comme les économistes marxistes l'avaient toujours prédit, traitant les écoles de *Business* comme des outils de tri et d'évaluation du talent plutôt que comme des institutions dotées d'une mission éducative importante » (Bok, 1990: 113).

Ce qui est en jeu ici est une redéfinition de raison d'être à la lumière de la reconfiguration émergente de la production du savoir. « De nos jours, la connaissance a acquis une importance énorme, et en même temps

elle ne provient plus d'aucune source particulière. Cette restructuration du mode de savoir ne signifie pas la fin de l'Université mais implique sa reconfiguration. La grande signification de l'Université en tant qu'institution est qu'elle est capable de devenir le plus important site d'inter-connectivité dans ce qui est désormais une société du savoir » (Delanty, 2001: 6). Dans cette perspective, l'on peut constater que les écoles de *Business* ont aussi manqué d'une orientation vers la connaissance en tant que culture.

Nous ne sommes pas entièrement convaincus que l'académie du *Business* se révélera capable de gérer ces changements et de prospérer, mais nous ne partageons pas pour autant le pessimisme de Pfeffer et Fong. Nous pensons que si la *Business School* réussit à vaincre sa tendance à l'autoréférence, elle peut jouer un rôle social majeur. Cette tendance est pourtant compréhensible, à un niveau au moins. « En l'absence d'une pression contraire de la part de la profession, les facultés se sont senties libres de rechercher les récompenses du prestige académique en développant le type d'enseignement et d'érudition favorisé par les disciplines parentes, sans prêter attention à la question de leur utilité pour le monde du *Business* » (Bok, 1990: 113). Il existe aussi des facteurs internes à la *Business School* et à l'Université.

Les différents groupes de disciplines des *Business Schools* se battent pour protéger leur vision des choses, comme toutes les tribus académiques, avec leurs coutumes et pratiques spécifiques qui « représentent la conscience des frontières d'une communauté hermétique menacée de toute part par l'absorption sociale » (Geertz, 1993: 151). Mais l'énergie employée à défendre des systèmes de pensée dont les racines plongent dans un passé lointain ne permet pas de créer une entreprise qui soit à la pointe de la formation de l'avenir dans un monde où les anciennes certitudes sont de plus en plus contestées.

Nous avons mentionné le paradoxe selon lequel les écoles de *Business* sont critiquées à la fois pour s'être retirées dans la tour d'ivoire de la pureté académique et pour avoir dévalué, discrédité leur propre savoir. Ces deux phénomènes sont dangereux, et le deuxième tout particulièrement. Il s'agit d'une accusation qui a été lancée contre bien d'autres institutions en dehors des écoles de *Business*, mais ces dernières y sont particulièrement vulnérables. Les critiques formulées par Sennett au sujet du nouveau capitalisme et de l'échec des écoles de *Business* à former des leaders qui soient "de vrais professionnels avec un vrai caractère" (Salbu, 2002) soulèvent d'importantes questions concernant la mission de ces écoles dans une société où l'individualisme, le consumérisme et une variante particulière de corporatisme sévissent partout. La *Business School* est-elle responsable, au moins en partie, de ces phénomènes, ou est-elle simplement prisonnière de cet ethos ? De cette question dépend le rôle éducationnel qu'elle sera capable de jouer – ou non – à l'avenir.

En conclusion, nous pensons que l'idée et l'idéal de la *Business School* sont liés de façon symbiotique à l'idée, à l'idéal et à l'identité de l'Université. Un argument en faveur de la position actuelle des écoles de *Business* est que leur succès commercial, le fait qu'elles attirent des clients payants, permet à l'Université d'investir dans des domaines moins rentables. Les finances d'un bon nombre d'Universités dépendent largement des rentrées générées par les écoles de *Business*. Ceci ne constitue bien entendu en aucun cas une garantie de la viabilité à long terme ni de la *Business School*, ni de l'Université. Nous ne défendons pas l'idée que la *Business School* puisse être considérée simplement comme la vache à lait dans le portfolio de l'Université.

Si elle veut assurer son avenir, la *Business School* devra, tout comme l'Université, défendre vigoureusement son identité et son utilité sociale. Pour ce faire, elle devra s'occuper des problèmes abordés dans cet article

et se tourner vers des concepts qui semblent pour le moment étrangers à sa mission: le caractère, la culture et l'ouverture de l'esprit à des questions qui ne soient pas d'ordre purement économique. En résumé, la *Business School* doit examiner son histoire et sa mission future afin de parvenir à une nouvelle définition de sa raison d'être, tout particulièrement en ce qui concerne la production et la diffusion du savoir.

La *Business School* est confrontée à des dilemmes bien plus complexes que ceux identifiés par Pfeffer et Fong (2001). Les résoudre va nécessiter une vision très large, englobant bien plus que ce qui figure traditionnellement sur le curriculum proposé par les écoles de *Business*, soit les disciplines conventionnelles du *Business*. Les Universités doivent repenser leur contribution au processus de remodelage de « l'unité sociale » dans une société de plus en plus menacée de fragmentation (Readings, 1996: 121). Et les écoles de *Business* ont elles aussi un rôle crucial à jouer, celui de déterminer de quel(s) type(s) de savoir nous avons besoin alors que nous accostons aux rivages incertains du nouveau millénaire.

NOTES

1 Dans la sphère de langage francophone : les écoles supérieures de commerce, les hautes études commerciales et les hautes écoles de gestion.

2 Ndlr. La traduction la plus heureuse de « *business school* » est probablement « école de gestion », dont le modèle vient supplanter dès les années 50 celui des anciennes « écoles de commerce », avec pour signe distinctif la professionnalisation des enseignants.

Bibliographie:

Bailey, J. & Ford, C. Management as science versus management as practice in postgraduate *Business* education. *Business* Strategy Review, 7 (4): 7-12.

Beck, U. 1992 The Risk Society. London: Sage.

Bok, D. 1990 Universities and the Future of America. Durham & London: Duke University Press.

Chandler, A.D. Jr. (1977) The Visible Hand. The Managerial Revolution in American *Business*. Cambridge. Mass.: Belknap Press of the Harvard University Press.

Cheit, E.F. 1985 *Business School* and their critics. California Management Review, 37 (3): 43-63

Delanty, G. 2001 Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Fusaro, P.C. & Miller, R.M. 2002 What Went Wrong at Enron. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Geertz, C. 1993 Local Knowledge. London: Fontana Press.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. et al. 1984 The New Production of Knowledge. London: Sage.

Hambrick, D. 1993 What if the Academy actually mattered? Academy of Management Review, 19: 11-16.

Harris, S.E. 1970 Economics of Harvard. New York: McGraw-Hill.

Kerr , C.1963 The Uses of the University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Leavitt, H.J. 1989 Educating our MBAs: On teaching what we haven't taught. California Management Review, 31 (3): 38-50.

Lyotard, J.-F. 1984 The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press.

Mintzberg, H. & Gosling, J. 2002 Educating managers beyond borders. Academy of Management Learning & Education, 1, 64-76.

Nisbet, R. 1971 The Degradation of the Academic Dogma: The University in America 1945-70. London: Heinemann.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2001 Rethinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.

Parsons, T. & Platt, G. 1973 The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press,

Pfeffer, J. & Fong, C.T. 2002 The end of *Business School*? Less success than meets the eye. Academy of Management Learning and Education, 1: 78-95.

Porter, L.W. & McKibbon, L.E. 1988 Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century. New York: McGraw-Hill.

Readings, B. 1996 The University in Ruins. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Salbu, S. 2002 Foreword to Anatomy of Greed.The Unshreded Truth from an Enron Insider. London: Hutchinson.

Sennett, R. 1998 The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. New York: W.W. Norton & Company.

Zell, D. 2001 The market-driven *Business School*: Has the pendulum swung too far? Journal of Management Inquiry. 10: 324-338.