



Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)

Marianne Blanchard

► To cite this version:

Marianne Blanchard. Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010). Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 2012. Français. NNT : . tel-00785740v1

HAL Id: tel-00785740

<https://theses.hal.science/tel-00785740v1>

Submitted on 6 Feb 2013 (v1), last revised 29 Apr 2013 (v3)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
FORMATION DOCTORALE SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ
CENTRE MAURICE HALBWACHS UMR 8097

**Socio-histoire d'une entreprise éducative :
Le développement des Écoles supérieures de commerce
en France (fin du XIX^e siècle - 2010)**

Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'EHESS

Discipline : Sociologie

Soutenue publiquement le 23 octobre 2012 par Marianne BLANCHARD

Direction : Stéphane Beaud – Co-direction : André Grelon

Jury

Stéphane BEAUD, professeur à l'ENS Paris

Patrick FRIDENSON, directeur d'études à l'EHESS

André GRELON, directeur d'études à l'EHESS

Christine MUSSELIN, directrice de recherche au CNRS

Fabienne PAVIS, maître de conférence à l'Université de Nantes

Anne-Catherine WAGNER, professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Remerciements

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de nombreuses personnes que je voudrais ici remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directeurs de thèse, Stéphane Beaud et André Grelon qui m'ont soutenue tout au long de cette recherche et accordé leur confiance. Leurs critiques et conseils m'ont aidé à avancer et à dépasser mes doutes et leurs relectures attentives m'ont permis de finaliser cette thèse.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de participer à cette soutenance et d'avoir pris le temps de me lire et de discuter mon texte. Je dois en outre beaucoup à Fabienne Pavis qui m'a fait part de ses conseils au début de ce travail et m'a confié de nombreuses sources qu'elle avait rassemblées dans le cadre de ses propres recherches.

Cette thèse a pu être menée bien évidemment grâce à l'aide des personnes rencontrées qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions. Je ne peux pas tous les nommer afin de préserver leur anonymat, mais je ne les en remercie pas moins. Merci aussi à ceux qui ont été plus que des enquêtés : Bernard Cier, qui m'a aidé à débiter cette enquête en m'ouvrant son carnet d'adresses et en me confiant la collection entière de sa revue *Espace Prépas*, et Gérard Morel, qui m'a fait partager ses archives et avec qui j'ai pu discuter plusieurs de mes chapitres.

J'ai bénéficié au cours de ma thèse d'un rattachement à deux équipes du Centre Maurice Halbwachs, les équipes PRO et ETT, et toutes deux ont constitué des lieux de discussion et d'échanges à travers les différents séminaires et les journées de Foljuif, et de façon plus informelle au cours des (longues) pauses café. Plus généralement, je remercie toutes les personnes qui ont contribué et contribuent à faire de « Jourdan » un lieu de travail si agréable.

Je remercie tous ceux et celles qui ont participé au travail de relecture critique, et qui m'ont permis de l'enrichir par leurs commentaires et leurs suggestions : Sarah Abdelnour, Annabelle Allouch, Joanie Cayouette-Remblière, Séverine Chauvel, Tanguy Cornu, Eleonora Elguezabal, Jean-Pierre Faguer, Mathieu Hauchecorne, Alexandre Hobeika, Sarah Kolopp, Pierre de Larminat, Etienne Ollion, Arnaud Pierrel et Rémi Tréhin-Lalanne. Une mention spéciale à Angèle Christin, relectrice quasi-officielle, qui m'a amené à pénétrer les arcanes du petit livre orange. Merci aussi à tous ceux avec qui j'ai pu discuter de mes recherches et qui m'ont apporté de l'aide, notamment Antoine Derouet pour tout ce qui portait sur les écoles d'ingénieurs, Rémi Sinthon pour les questions « techniques » et Brice Le Gall pour les aspects bibliographiques. Clélia Gasquet m'a en outre fait bénéficier de sa science cartographique.

Ce travail ayant nécessité de multiples relectures pour venir à bout des coquilles diverses et variées, je remercie les yeux de lynx de Sébastien Bécoulet, Jean-Christophe Blum, Ségolène Débarre, Valentin Flavenot, Magali Giraud-Peguy, Thanh Mai Nguyen, Ariane Revel, Etienne Pingaud et Raphaëlle Thery.

Merci enfin aux deux piliers de cette thèse, Anne et Jean-Pierre. La première m'a apporté un soutien logistique et moral infaillible au long de ces quatre années ... et de toutes celles qui ont précédé. Le second a subi au quotidien mes affres existentielles de thésarde, et je ne suis pas sûre que je serais sortie indemne de ce parcours sans sa présence à mes côtés, sa patience et sa capacité à assurer ma survie. Tous deux ont en outre réalisé un énorme travail de relecture qui ne fait qu'ajouter à tout ce que je leur dois.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction générale	9
I. Socio-histoire d'un groupe d'Écoles supérieures de commerce	11
II. Problématique générale et orientations théoriques	22
1. Contre la primauté de la demande, pour une approche institutionnelle	22
2. Des ESC entre quête de légitimité et concurrence de statut	28
3. « Penser relationnellement » : une analyse en termes de champ	32
III. Logique d'exposition de la thèse	39
Préambule méthodologique : enquêter sur les écoles de commerce	41
I. En quête de terrain	42
1. Un accès très restreint	43
2. « S'imposer aux imposants »	46
3. Des tensions dans le champ de l'enseignement supérieur	48
4. Observer les lieux	52
II. Croiser les sources et les méthodes	54
1. Les entretiens : reconstituer des déroulements historiques et accéder aux représentations	54
2. Les sources écrites : la presse et les archives	57
3. Les données statistiques : flou de la mesure et mesure du flou	59
<u>PARTIE I DEVENIR DE « GRANDES ECOLES » FIN DU XIX^E SIECLE – 1979</u>	<u>65</u>
Chapitre 1. La longue marche des Ecoles supérieures de commerce vers l'enseignement supérieur	71
I. Un statut incertain et une légitimité fragile	72
1. Une naissance sous les auspices des négociants	72
2. Quand l'État s'en mêle : le tournant de 1889	79
3. Affirmer sa supériorité par décret : l'école des Hautes études commerciales	89
II. Vers la véritable structuration d'un réseau des ESC (1937-1964)	95
1. La réforme de 1937 : une marche forcée vers l'enseignement supérieur	95
2. La réforme de 1947 : un cadre durable pour les ESC	98
III. Des écoles à la marge ?	105
1. Le réseau des ESCAE : derrière l'appellation commune, un ensemble différencié	106
2. De petites « grandes écoles » ?	112
3. Les ESCAE face à un enseignement universitaire en pleine recomposition (1960-1968)	123
Chapitre 2. Un modèle à légitimer : les ESCAE entre pôle économique et pôle académique	131
I. En quête de légitimité académique : l'enjeu du recrutement	131
1. Les modalités de recrutement comme source de distinction scolaire et de reconnaissance sociale	132

2. Élever le niveau pour créer une barrière : la réforme de 1965	134
3. Qui préparer au concours ? : l'enjeu des classes préparatoires	137
4. Un concours de plus en plus scolaire ? Oui mais...	145

II. Entre quête de légitimité économique et désir d'autonomie : les transformations du réseau des ESCAE	150
1. Du commerce au management : le « Plan vert »	150
2. Le réseau en question	159
3. Évolution des structures matérielles et administratives : la mutation organisationnelle des ESCAE	165
III. La fin des « fils à papa » ? : l'évolution du recrutement des ESCAE	170
1. Une expansion numérique limitée des écoles	170
2. Évolution de l'origine sociale des étudiants	171
3. L'arrivée massive des filles dans les ESCAE	174

PARTIE II FAIRE FACE AUX LOGIQUES DE MARCHÉ 1979-1998 **183**

Chapitre 3. Construire sa place : les ESCAE entre coopération et compétition **191**

I. L'institutionnalisation de la concurrence entre les ESCAE	192
1. S'autonomiser pour se distinguer : le départ de l'ESC Lyon	192
2. Nationalisation du recrutement et intensification de la concurrence : les transformations du réseau des ESC	196
II. L'explosion des formations à la gestion : une nouvelle concurrence ?	211
1. Les raisons d'un succès. Un contexte propice aux formations à la gestion	212
2. Une croissance portée par de multiples institutions	214
3. Le sous-champ des écoles de commerce : un espace éclaté et hétérogène	219
III. Coopérer : la structuration d'un champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce	227
1. Une nouvelle « niche » : la création d'Ecricome	227
2. Refonder le réseau pour préserver sa place	231
3. Organiser le recrutement : la création de la Banque commune d'épreuves	239
4. Un contrepoids aux écoles d'ingénieurs ? Le Chapitre des écoles de management.	241

Chapitre 4. La mutation entrepreneuriale des ESCAE **247**

I. Conquérir des « parts de marché » : les stratégies de croissance des ESCAE	248
1. Pourquoi croître ?	248
2. Les deux voies de la croissance	257
3. Un nouveau public ?	262
II. Deux cas d'écoles	267
1. L'ESC Dijon : une « entreprise éducative » ?	267
2. L'ESC Nantes : devenir une « institution européenne d'enseignement et de recherche, entre Harvard et La Sorbonne »	277
3. Des cas pas si particuliers	287

Chapitre 5. Un statut incertain : les ESC entre crise du recrutement et reconnaissance institutionnelle **293**

I. L'achèvement d'un processus d'alignement sur le modèle des « grandes écoles » : le passage des classes préparatoires à deux ans	295
1. Un long travail de propagande, HEC en tête	295
2. La mise en place de la réforme et ses enjeux	306
II. Face aux difficultés de recrutement, des écoles en crise ?	311
1. Une crise du recrutement	312
2. Une crise de coopération	319

3. Une crise de légitimité ?	324
4. Quel sens donner à la crise ?	327
III. Sortir de la crise : maintenir à tout prix ou redéfinir le modèle des « grandes écoles » de commerce ?	330
1. Entre voie collective et voie individuelle	330
2. Face à des difficultés persistantes, maintenir un équilibre viable	336
3. Epilogue : une coopération <i>a minima</i>	343
<u>PARTIE III DEFINIR DE NOUVELLES REGLES DU JEU (1998-2010)</u>	349
Chapitre 6. Juger la « valeur » des Ecoles supérieures de commerce : la multiplication des dispositifs d'évaluation	355
I. La main visible de l'État : la commission Helfer	357
1. Aux origines de la commission Helfer : quand la « gestion de la gestion » fait problème	358
2. Trier le bon grain de l'ivraie : quelles procédures ?	369
II. L'essor des accréditations : une nouvelle donne internationale ?	386
1. Les accréditations : des entreprises de labellisation	386
2. Les accréditations dans le contexte français : enjeu dans la concurrence internationale ou élément de distinction national ?	394
III. La lutte des classements	403
1. Des classements de plus en plus nombreux, et de plus en plus... classants	403
2. Les classements comme « prescripteurs de jugement »	407
3. Une « légitimité pratique »	410
4. Les classements comme outil de maintien de l'ordre établi ?	414
Chapitre 7. (S')investir dans la recherche : un « tournant académique » des écoles de commerce ?	419
I. « Publish or perish »	420
1. L'émergence de la recherche et ses enjeux	420
2. La métamorphose : comment les écoles se sont converties à la recherche académique	426
II. Institutions de recherche ou écoles professionnelles ? Les ESC face à la redéfinition de leurs activités	440
1. Un découplage entre activités de recherche et activités d'enseignement	440
2. Rétablir l'équilibre entre légitimité académique et économique	444
III. Financer la recherche, rechercher des financements	451
1. Des hiérarchies maintenues ou l' « effet Matthieu »	451
2. Diversifier les financements	455
3. La fin des écoles consulaires ?	458
Chapitre 8. Rester de « grandes écoles » ?	463
I. Le modèle « grande école » en question	464
1. Grandes écoles ou grands groupes ?	464
2. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de l'internationalisation	475
II. Le recrutement, pierre angulaire du modèle « grande école »	487
1. Les classes préparatoires : un système critiqué, marginalisé, mais un système conservé	488
2. Entre sélection et séduction : comment les ESC recrutent	503
Conclusion	515

Sources	525
Bibliographie	527
Liste des archives officielles consultées	543
Sources statistiques	551
Table des illustrations	559
Résumés	563

Introduction générale

En septembre 2010, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Valérie Pécresse, signe un protocole qui associe aux Écoles normales supérieures (ENS) de Lyon et Paris une quarantaine d'établissements, parmi lesquels trente écoles de commerce¹, et instaure une « Banque d'épreuves littéraires » (BEL). L'objectif à terme de la BEL est de mettre en commun les épreuves des concours d'entrée de ces établissements pour les étudiants de classes préparatoires littéraires. La BEL devrait permettre à ces derniers de concourir à un nombre plus important d'écoles et, comme l'annonce un communiqué officiel datant du 17 septembre, d'offrir « 4 fois plus de débouchés pour les khâgneux d'ici 2012 ». Ce calcul considère implicitement que l'université n'est pas un débouché, puisqu'il prend comme point de départ les 214 places offertes par les ENS et y ajoute celles des écoles rejoignant la BEL².

La mise en place de cette Banque d'épreuves littéraires semble à première vue n'être qu'un épiphénomène : de fait, en 2010 seuls 11 500 étudiants sont inscrits en classes préparatoires littéraires, soit un peu moins de 0,5% du total de la population étudiante en France métropolitaine. Pourtant, cette réforme apparaît hautement symptomatique des recompositions en cours dans l'enseignement supérieur français, et ce à double titre. En premier lieu, alors que la majorité des khâgneux rejoignent à l'issue de leur classe préparatoire les bancs de l'université, le fait que celle-ci ne soit pas considérée comme un débouché viable en dit long sur l'image de cette institution aux yeux de l'ancienne ministre et, plus généralement, traduit une défiance croissante vis-à-vis de cette institution qui s'exprime également au niveau des étudiants (« tout sauf la fac ! »³). En second lieu, il aurait sans doute été inimaginable il y a encore une vingtaine d'années de rapprocher les Écoles normales supérieures, institutions publiques et symboles d'un certain élitisme académique, avec les écoles de commerce, établissements privés, longtemps stigmatisés comme « écoles refuges » pour « fils à papa ». Ce rapprochement a été porté par la volonté politique de revaloriser la filière littéraire⁴ mais il a aussi été

¹ Les autres établissements concernés sont les Instituts d'études politiques (IEP), l'Institut de management et de communication interculturels (ISIT), l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT), l'Institut supérieur du management public et politique (ISMAPP), l'École nationale des Chartes et le Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées (CELSA).

² « La BEL offrira ainsi, dans un premier temps, un potentiel de 800 à 1 000 places aux 4 000 élèves de khâgne, contre seulement 214 places actuellement offertes aux concours des ENS, ce qui équivaut à 4 fois plus de débouchés ». Source : Site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. « 4 fois plus de débouchés pour les khâgneux d'ici 2012 », communiqué du 17 septembre 2010.

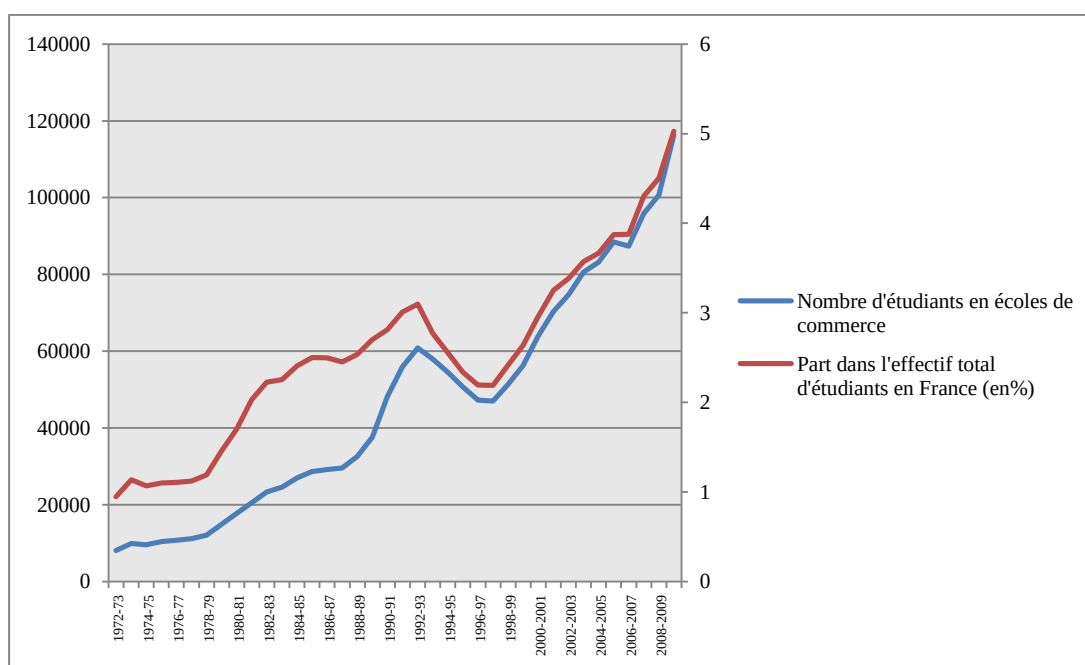
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53183/4-fois-plus-de-debouches-pour-les-khagneux-d-ici-2012.html>. Consulté le 2 mai 2012.

³ S. Beaud, « La Fac c'est moins pire que je croyais », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, p. 323-333. Stéphane Beaud évoque à ce sujet une véritable idéologie « anti-université », diffusée par le personnel de l'Éducation nationale, intériorisée par les familles et les lycéens.

⁴ Cette réforme s'inscrit en effet dans la série de mesure prise depuis les années 1990 pour « revaloriser » la filière littéraire au lycée, jugée en difficulté. Un rapport écrit conjointement par des membres de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et remis en juillet 2006 au ministre de l'Éducation nationale rappelle ainsi que les effectifs de cette filière ont diminué de 28% entre 1989 et 2006, Les rapporteurs soulignent entre autre le peu de «

rendu possible par la transformation récente des écoles de commerce. Accueillant autrefois une proportion congrue des effectifs étudiants, ces établissements privés situés pour la quasi-totalité hors du système universitaire ont en effet connu au cours des dernières décennies un large développement quantitatif. Ainsi, alors qu'au début des années 1970 les inscrits dans les écoles de commerce françaises représentaient à peine plus de 1% de la population étudiante dans l'ensemble du pays, ils atteignent 5% en 2010. Cette augmentation du poids des écoles de commerce dans l'enseignement supérieur français a été particulièrement rapide au cours de la dernière décennie, car tandis qu'entre 2000 et 2010 le nombre d'étudiants inscrits dans ces écoles est passé de 64 000 à plus de 116 000 (+80%), les effectifs des universités ont eu tendance à stagner, voire à diminuer dans certaines filières. On assiste de fait à une redistribution des flux étudiants dans l'enseignement supérieur français qui bénéficie aux écoles de commerce.

Figure I.1. Évolution du nombre d'étudiants en écoles de commerce en France et de leur part dans l'ensemble des effectifs des étudiants en France, de 1972-73 à 2008-09



Source : Graphique construit à partir données du ministère de l'Éducation nationale (MEN)⁵.

Lecture : La courbe bleue indique les effectifs numériques. En 1992-93, 60 875 étudiants fréquentaient une école de commerce en France. La courbe rouge indique la proportion totale de la population étudiante inscrite dans ces écoles : en 1992-93, 3,1% des étudiants étaient inscrits dans une école de commerce.

Commentaire : Les données du ministère sont à considérer avec précaution⁶ car des effets liés aux variations dans les méthodes de mesure peuvent jouer. Néanmoins, elles permettent de mettre en évidence une hausse certaine sur le long terme, en dépit d'un creux dans les années 1990.

débouchés d'excellences offerts aux littéraires dans l'enseignement supérieur et suggèrent d'élargir les débouchés des CPGE littéraires, notamment en mettant en place des banques d'épreuves, rassemblant au minimum les différentes ENS.

⁵ Sauf mention contraire, les graphiques et tableaux présentés dans cette thèse sont des constructions originales, obtenues à partir de la compilation de statistiques du ministère. L'ensemble des sources utilisées pour obtenir des données numériques sont répertoriées à la fin de la thèse, dans la section « Sources » : Sources statistiques, p. 557.

⁶ Voir Préambule méthodologique.

Cette évolution des effectifs dans les écoles de commerce est d'autant plus remarquable que dans le même temps, la plupart de ces établissements ont bénéficié d'une reconnaissance et d'un prestige accrus, aussi bien dans la sphère académique que sociale. Ce constat d'une transformation de la place des écoles de commerce dans l'enseignement supérieur français, aussi bien en termes « qualitatifs » que « quantitatifs », a constitué le point de départ de la présente thèse. De fait, un des enjeux de cette recherche est de comprendre comment de petits établissements, peu sélectifs, peu reconnus et au recrutement essentiellement régional, sont parvenus en quelques décennies à devenir, pour certains, de « grandes » écoles, aux ambitions nationales et parfois internationales, multipliant les programmes de formation et initiant des activités de recherche. L'étude des écoles de commerce permet en outre d'analyser la façon dont elles ont développé des modes d'organisations et de fonctionnement extrêmement différents de ceux qui primaient jusqu'alors dans les universités, participant en cela aux évolutions de l'enseignement supérieur français.

I. Socio-histoire d'un groupe d'écoles supérieures de commerce

Afin de rendre compte du développement des écoles de commerce, il a paru utile d'adopter une perspective socio-historique pour s'intéresser non seulement à l'émergence mais surtout à l'institutionnalisation et à la légitimation de ces entreprises éducatives à part dans le contexte français tant par leur caractère privé que par leur proximité affichée avec la sphère économique. De fait, l'étude de la trajectoire historique d'une institution donnée apparaît fondamentale pour comprendre sa position actuelle. Comme le rappelle Brigitte Gaïti, il importe de ne pas prendre comme point de départ l'institution « toute faite », telle qu'elle s'offre à l'observation, installée dans ses bâtiments, arborant son organigramme et ses principes, mais bien de s'intéresser à l'institution « en train de se faire », aux acteurs et aux groupes qui l'ont portée, à la diffusion de certaines représentations, aux consolidations de certains rôles et à l'abandon d'autres⁷. S'intéresser aux écoles de commerce depuis la fin du XIXe siècle permet ainsi de comprendre comment elles sont devenues ce qu'elles sont, en s'intéressant aux modèles dont elles se sont inspirées, aux contraintes qu'elles ont dû affronter ou encore aux groupes sociaux qui les ont investies⁸.

Pour pouvoir traiter précisément de ces questions, il a été nécessaire de définir un objet plus précis que l'ensemble des écoles de commerce françaises. Ceci d'abord en raison de leur très grand nombre : la Direction de la programmation et du développement (DEP) du ministère de l'Éducation nationale recensait en effet plus de 200 écoles de ce type à la rentrée 2007. En outre, derrière le titre générique d'école de commerce se trouve une grande variété d'établissements et il est difficile de parler « des

⁷ B. Gaïti, « Entre les faits et les choses. La double face de la sociologie politique des institutions », in A. Cohen, B. Lacroix et P. Riutort (s.d.), *Les formes de l'activité politique. Éléments d'analyse sociologique, XVIII^e – XX^e siècle*, Paris : PUF, 2006 : p. 40.

⁸ G. Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris : La Découverte, 2006.

écoles de commerce » en général, tant les trajectoires, les niveaux de formation, le statut juridique ou encore le mode de recrutement varient d'une institution à l'autre. Il a donc fallu délimiter un groupe d'établissements partageant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être isolés des autres écoles de commerce. À l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation nationale distingue trois groupes d'écoles de commerce : le groupe 1 qui rassemble les écoles reconnues par l'État et dont au moins un diplôme est visé par le ministère, le groupe 2 où les écoles sont seulement reconnues par l'État, et le groupe 3 qui réunit les écoles sans aucune reconnaissance étatique. À la rentrée 2009, le groupe 1 comprenait 84 établissements, constituant un ensemble encore trop hétérogène pour pouvoir représenter un objet de recherche cohérent. J'ai choisi de distinguer au sein de ce groupe les établissements recrutant une partie de leurs étudiants sur concours après une classe préparatoire, établissements qui seront par la suite désignés par le terme générique d'écoles supérieures de commerce (ESC). Mais à l'intérieur même de ce sous groupe, j'ai isolé certains établissements sur la base d'un critère historique, en prenant pour objet de ma recherche les écoles ayant appartenu à un réseau qui se structure progressivement dans la première moitié du XX^e siècle. Notons d'emblée que ce terme de « réseau » n'est pas dénué d'ambiguïté dans la mesure où il relève à la fois du langage indigène et du langage savant. Il sera dans ce travail utilisé dans un sens proche du sens indigène, désignant un groupement d'écoles dont les programmes, les modalités de recrutement et de validation de la scolarité sont réglementés de façon commune. À ce cadre légal s'ajoute, du moins jusqu'au début des années 1980, l'idée que les écoles de ce réseau sont complémentaires les unes des autres, dispensant une formation équivalente sur l'ensemble du territoire.

La référence à un réseau renvoie donc à la fois à un type d'organisation et à une certaine conception des rapports que doivent entretenir entre elles ces écoles. En 1965, les 17 écoles alors membres de ce réseau (*cf.* tableau I.1 page suivante) prennent officiellement le nom d'ESCAE (Écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises). Ce sont ces écoles qui constituent l'objet central de la présente thèse, à l'exception de l'ESC Paris. En effet, cette école quitte le réseau dès 1969. En outre, elle se distingue alors très nettement des autres établissements par les caractéristiques scolaires et sociales de son public, qui se rapprochent plus des écoles dominantes sur la période, HEC et l'ESSEC. Notons enfin que le réseau des ESC perd progressivement de sa substance à partir de la fin des années 1960, et est officiellement dissout en 1991.

L'existence d'un cadre légal commun, auquel s'ajoutent des instances comme une commission permanente des ESCAE au sein du ministère de l'Éducation nationale, ne doit pas conduire à surestimer l'unité des établissements étudiés ni leurs similitudes. De fait, des années 1960 à nos jours, ces écoles diffèrent sur de nombreux points, qu'il s'agisse de leurs effectifs, de leurs ressources matérielles ou de leur prestige. Elles n'ont en outre pas toutes suivi les mêmes trajectoires de développement. Enfin, les relations entre ces écoles sont loin d'avoir été toujours cordiales, et certains établissements n'ont jamais vraiment valorisé leur appartenance au réseau. Présentant mon sujet de recherche à un ancien directeur d'une école de commerce parisienne et évoquant le réseau des

ESCAE, celui-ci m'a d'ailleurs mise en garde : « *Penser [ces écoles] comme un collectif n'est pas évident du tout (...) il y a toujours eu beaucoup de dissensions, de tiraillement, et ces écoles se sont fait des coups pendables* » (adire E11)⁹.

Tableau I.1. Les 17 ESCAE en 1965

Etablissement	Année de création
ESC Paris	1819
ESC Rouen	1871
ESC Le Havre	1871
ESC Lyon	1872
ESC Marseille	1872
ESC Bordeaux	1874
ESC Lille	1892/1947 ¹⁰
ESC Montpellier	1897
ESC Dijon	1900
ESC Nantes	1900
ESC Toulouse	1902
ESC Clermont	1919
ESC Reims	1928
ESC Amiens	1942
ESC Poitiers	1961
ESC Brest	1962
ESC Nice	1963

Néanmoins, s'ils sont loin de constituer un groupe homogène, les établissements étudiés partagent certaines caractéristiques qui, à l'échelle de l'ensemble du système d'enseignement supérieur français, permettent de les distinguer et en font un objet d'étude pertinent. En premier lieu, le fait que la majorité d'entre eux soient soumis jusqu'à la fin des années 1980 à une réglementation commune permet d'appréhender une partie de leur histoire de façon globale et leur assure une position clairement identifiable dans l'espace des écoles de commerce. En second lieu, c'est parmi ces établissements que se trouvent les plus anciennes institutions d'enseignement supérieur se réclamant du nom d'« école de commerce ». Plus généralement, ce groupe a contribué à construire le modèle des écoles supérieures de commerce en France et constitue toujours à l'heure actuelle le « noyau dur » de ces établissements. Troisièmement, ces écoles se distinguent d'autres établissements de formation au commerce et à la gestion par les liens qu'elles entretiennent avec les chambres de commerce¹¹. Généralement qualifiées de « consulaires », bien que ce terme ne renvoie à aucune catégorie juridique clairement définie, les écoles étudiées bénéficient de fait d'un statut ambigu, entre public et privé : tout en étant soumis au régime des établissements d'enseignement privés¹², elles sont pour la plupart directement gérées par leur chambre de commerce et d'industrie (CCI) locale, qui, elles, sont des

⁹ Je renvoie à l'Annexe 2 : liste des personnes interrogées.

¹⁰ L'école originale a en réalité fermé ses portes en 1937 et une nouvelle institution se rattachant au réseau des ESC a été rouverte en 1947.

¹¹ À l'exception notable de l'ESC Lille, qui après sa réouverture en 1947 fonctionne indépendamment de la chambre de commerce locale. Néanmoins, elle reste considérée comme appartenant au même groupe que les autres écoles.

¹² Pour tous ces établissements, le code de l'Enseignement technique (décret n°56-931 du 14 septembre 1956 – RLR 500-3) s'applique et la pratique administrative les assimile à des écoles privées.

établissements publics (cf. encadré I.1). En conséquence, la plupart de ces écoles peuvent être assimilées à un service public sans personnalité juridique, celle-ci n'étant reconnue qu'à la seule CCI.

Encadré I. 1. Les chambres de commerce et d'industrie, « deuxième formateur de France »

Les chambres de commerce et d'industrie (CCI)¹³ sont des organisations en charge de la représentation des intérêts des entreprises commerciales et industrielles d'un territoire donné. Les CCI peuvent ainsi être départementales ou régionales¹⁴.

Ces institutions fournissent des services aux entreprises (informations, aide aux formalités), et peuvent gérer des équipements au profit de ces dernières, comme un aéroport, un port ou encore une gare routière. Elles assurent également des activités de formation, initiale ou continue¹⁵.

Institutions anciennes, les chambres de commerce n'ont véritablement été réglementées à l'échelle nationale qu'à la fin du XIXe siècle, à la faveur de la loi du 9 avril 1898, traitant de l'organisation, des attributions générales et de l'administration financière des compagnies consulaires. Aux termes de cette loi, il s'agit d'établissements publics, mais dotés de la capacité de gérer « *des établissements à l'usage du commerce et de l'industrie* »¹⁶.

Selon Bruno Magliulo, la nature diverse des fonctions de ces institutions les situe à la lisière du privé et du public : en effet, lorsqu'elles administrent un équipement collectif, comme une gare, elles exercent une activité les soumettant en partie à un régime de droit privé¹⁷.

De la même façon, certains des employés de la CCI sont considérés comme des agents publics mais d'autres ne bénéficient pas de ce statut, notamment lorsqu'ils n'exercent pas leur activité à temps-plein dans les services généraux. Ainsi souligne B. Magliulo : « de l'ensemble d'une école consulaire, seul le directeur de cet établissement bénéficiera du statut d'agent public ».

En ce qui concerne plus spécifiquement les activités de formation, les CCI se présentent comme le « deuxième formateur de France ». Outre la formation continue et l'organisation de formations en apprentissage, les CCI proposent un ensemble de programmes en formation initiale. En 2007, elles géraient ainsi plus de 250 établissements d'enseignement supérieur, avec plus de 70% des effectifs dans une formation permettant d'obtenir un niveau au moins équivalent à Bac+5¹⁸. Les écoles de commerce représentent la majorité de ces formations supérieures¹⁹.

Un petit nombre des écoles étudiées sont néanmoins organisées sous forme d'association loi 1901 et relèvent donc du droit privé, mais ces associations sont généralement gérées par des regroupements qui incluent une ou plusieurs chambres de commerce. Ce statut « consulaire » des écoles étudiées constitue une particularité qui tout à la fois influe sur leur fonctionnement à plusieurs niveaux (financement, relations avec les entreprises, orientations stratégiques) et représente un support important de leur identité collective.

¹³ Originellement appelées chambres de commerce, elles sont devenues des chambres de commerce et d'industrie (CCI) suite au décret du 19 mai 1960.

¹⁴ On distinguait jusqu'à une réforme en 2009 les CCI et les CRCI (chambres régionales de commerce et d'industrie, instituées en 1964). Depuis, la distinction se situe entre CCI territoriales (CCIT) et régionales (CCIR). Dans la mesure où cette réforme intervient en dehors du cadre temporel de cette étude, il est simplement nécessaire de retenir qu'il existe un échelon départemental et régional. En ce qui concerne les écoles de commerce, c'est dans la quasi-totalité des cas, l'échelon départemental qui intervient.

¹⁵ B. Magliulo, *Les Chambres de Commerce et d'Industrie*, Paris : PUF, 1991.

¹⁶ Loi du 9 avril 1898.

¹⁷ B. Magliulo, *op.cit.* : p. 5.

¹⁸ Bac +2/3 : 20% et Bac+4 : 6% (Chambres de commerce et d'industrie, « Enseignement supérieur. Florilège. L'enseignement supérieur dans les CCI c'est aussi... ». Plaquette d'information publiée en 2007).

¹⁹ En 2007, les CCI géraient directement ou indirectement 25 écoles supérieures de commerce (environ 60 000 étudiants) et 10 écoles d'ingénieurs (environ 10 000 étudiants).

Dernière spécificité des écoles étudiées dans cette thèse : elles occupent dans le sous-champ extrêmement stratifié des écoles de commerce une position que l'on pourrait en première approximation qualifier de « moyenne ». Cela ne signifie pas qu'elles y occupent toutes la même position, mais plutôt que ce ne sont pas des écoles généralement considérées comme dominantes, à l'instar d'HEC, l'ESSEC, l'ESCP²⁰, et dans une moindre mesure l'EM Lyon (ex-ESC Lyon)²¹ ou l'EDHEC²². Le fait de ne pas inclure au centre de l'analyse ces dernières relève d'un choix délibéré, lié au fait que les quelques travaux académiques concernant les écoles de commerce leur ont déjà été consacrés : plusieurs chercheurs se sont ainsi intéressés à HEC²³, ou plus généralement aux écoles dites « parisiennes » (HEC, ESSEC, ESCP)²⁴. Notons que cette attirance des chercheurs pour les plus « grandes » écoles n'est pas propre à la seule étude des écoles de commerce, la sociologue Catherine Marry l'ayant déjà souligné à propos des travaux sur les écoles d'ingénieurs²⁵.

²⁰ On pourrait ajouter à cette liste l'INSEAD, mais cette école occupe une position à part dans le champ. Ayant adopté très tôt le modèle américain et s'affranchissant du modèle « grande école » et de la légitimité étatique, elle dispense des MBA et est largement orienté vers les programmes de formation continue (voir F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a).

²¹ L'EM Lyon appartient au groupe initial des établissements étudiés, mais elle quitte le réseau plus tôt (1979) et suit une trajectoire qui la distingue très rapidement des autres.

²² Pour une présentation de ces écoles, je renvoie à l'Annexe 3 : Institutions d'enseignement supérieur citées.

²³ Y.-M. Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC », *Revue française de sociologie*, n°48-1, janvier-mars 2007, p. 37-66 ; H. Le More, *Classes dirigeantes, classes possédantes. Essai sociologique sur l'École des Hautes Études Commerciales*, Paris, EHESS, thèse de doctorat, 1976 ; M. Meuleau, *Les HEC et l'introduction du management en France*, Paris, Université Paris X-Nanterre, thèse d'État, 1992 ; M. Nouschi, *HEC. Histoire et pouvoir d'une grande école*, Paris, Robert Laffont, 1988.

²⁴ On peut citer sur l'ESSEC le mémoire de DEA de V. Languille : *Histoire de l'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (1913-1990)*, mémoire de DEA, EHESS, 1995 et un article tiré de cette recherche : « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et Histoire*, n° 14, 1997 : p. 47-65. Concernant les travaux s'intéressant à plusieurs établissements la thèse de P. Maffre sur l'histoire de l'enseignement supérieur commercial apparaît comme une exception car elle aborde le cas des ESC de province mais reste néanmoins centrée largement sur les écoles de la Chambre de commerce de Paris (P. Maffre, « Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France au XIXe siècle », thèse de doctorat, Université Paris I, 1983). Dans *La Noblesse d'État*, P. Bourdieu consacre un long développement à HEC et évoque la situation de l'ESSEC et de l'ESCP ; notons aussi les travaux de P. Fridenson et de L. Paquy, qui portent sur les écoles gérées par la Chambre de commerce de Paris (HEC, HECJF, ESCP et EAP) : P. Fridenson et L. Paquy, « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) », in P. Le Normand (s.d.) *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Etudes thématiques*, Paris : Droz, 2008 ; enfin, citons la thèse de P. de Fournas, qui concerne HEC, l'ESCP et l'ESSEC : P. de Fournas, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, Ecole Polytechnique, 2007. Mentionnons aussi un mémoire consacré par P.-H. Haas à l'EM Lyon : *Histoire de l'Ecole supérieure de commerce de Lyon, 1872-1972*, DEA d'Histoire, Université Paris IV, 1993.

²⁵ « L'intérêt des chercheurs s'est focalisé sur [la dizaine d'écoles] qui recrutent et fabriquent les élites de l'État depuis l'Ancien Régime. L'exception française a plus fasciné les chercheurs que la règle, soit les 230 écoles d'ingénieurs et autres écoles professionnelles et techniques dont sont issus les ingénieurs promus, toujours nombreux en France. Des sociologues, politologues, historiens ont accumulé d'importants travaux sur ces écoles de la "grande porte" » (C. Marry, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris : Belin, 2004 : p. 66).

En se focalisant ici volontairement sur des établissements de rang « moyen », il s'agit d'abord d'apporter un éclairage sur des écoles jusqu'ici peu ou pas étudiées²⁶. En outre, ce changement de focale permet d'interroger la notion de « grande école ». En effet, bien qu'elle soit couramment utilisée, tant de manière indigène que dans les travaux scientifiques, cette notion est extrêmement floue et ne renvoie ni à une définition stable, ni à un statut juridique déterminé²⁷. En conséquence, l'unité et les frontières même du groupe des « grandes écoles » apparaissent problématiques. Alors que la plupart des recherches se concentrent sur des établissements prestigieux dont le statut de « grande école » semble peu prêter à discussion, il est intéressant de considérer des écoles plus marginales, afin de voir ce qui les distingue des plus « grandes » et comment elles s'efforcent de s'en rapprocher.

Concernant les bornes chronologiques de l'étude, sept des huit chapitres qui la composent sont consacrés à la période 1965-2010. Pourquoi 1965 ? Cette date marque le début d'une série de changements qui vont progressivement modifier la position des ESC dans l'enseignement supérieur français : changement d'appellation, mais aussi réforme de leur concours d'entrée, refonte de la scolarité ou encore accroissement des effectifs. Les lecteurs constateront néanmoins que le premier chapitre couvre une période allant de la fin du XIX^e siècle au milieu des années 1960. Occupant une place à part dans l'argumentation générale, ce chapitre permet de retracer à grand trait la naissance et l'évolution de ces écoles et surtout de mettre en avant les lignes de force dans la structuration du réseau des ESC. C'est à condition d'avoir en tête ces éléments que l'on peut percevoir la nature radicale des changements que connaissent les écoles étudiées à partir des années 1960. Quant au choix de m'arrêter en 2010, il correspond avant tout à une contrainte de temps : il fallait décider d'une date à laquelle cesser les entretiens et la collecte de données. Mais elle marque aussi l'entrée dans une nouvelle phase de développement des ESC, dont certains aspects seront évoqués dans le dernier chapitre (rapprochement avec les universités) et d'autres laissés de côté car trop récents pour avoir le recul nécessaire (mouvement de fusions entre les établissements).

²⁶ A l'exception notable de la thèse de F. Pavis qui consacre un chapitre entier aux « petites écoles de commerce » et analyse en particulier la situation des ESC de Rouen et Lyon dans les années 1970 et 1980. (F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a : voir chapitre 3, p. 160-190). G. Lazuech considère également le cas de « petites » écoles de commerce dans son ouvrage qui interroge les effets de l'internationalisation sur les grandes écoles (G. Lazuech, *L'exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999)

²⁷ Il existe une définition dans l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation : « Établissement d'enseignement supérieur qui recrute ses élèves par concours et assure des formations de haut niveau » (Journal officiel n°211, 11 septembre 1992, disponible sur legifrance.fr). On notera, en dépit du caractère imprécis de la définition, l'importance accordée au concours. Néanmoins, le terme « grande école » n'apparaît pas dans le code de l'Éducation, où celui d'« école supérieure », désignant les établissements autres que les universités, lui est préféré.

Cette étude contribue ainsi à l'histoire de l'enseignement supérieur, « parent pauvre de l'histoire de l'éducation en France »²⁸, sous deux aspects. D'une part, elle aborde une période relativement peu étudiée : dans l'introduction d'un numéro spécial de la revue *Histoire de l'Éducation* consacré à l'enseignement supérieur, Emmanuelle Picard considère qu'à de nombreux égards la période allant de l'après-Seconde guerre mondiale au début des années 1990 constitue un « continent vierge »²⁹. D'autre part, en dehors de la production académique déjà évoquée et portant essentiellement sur les plus « grandes » écoles de commerce, l'histoire de ces établissements a essentiellement été faite par ses propres acteurs, qu'il s'agisse de directeurs ou enseignants écrivant sur leur établissement, ou de commande à l'occasion d'un anniversaire (centenaire etc.)³⁰. Ces travaux sont pour la plupart extrêmement bien renseignés, mais au-delà de certains biais liés à la perspective monographique qui peut tendre à singulariser des évolutions plus générales, ils souffrent parfois d'une relecture « héroïque » voire téléologique du passé, gommant certains aspects et en faisant ressortir d'autres à outrance, afin de valoriser l'école et de faire apparaître chaque évolution comme une étape nécessaire au bon déroulement d'une trajectoire ascendante. Plus généralement, si, comme le soulignent Françoise Birck et André Grelon, l'histoire des enseignements techniques et scientifiques en France a récemment connu une « renaissance »³¹, les chercheurs se sont plus intéressés aux écoles d'ingénieurs qu'aux formations commerciales³².

Les écoles étudiées constituent donc un objet pertinent, mais délicat à saisir car composé d'une multitude d'établissements aux évolutions parfois contrastées. En outre, le choix d'étudier ces établissements sur une longue période, accroît encore plus la difficulté : peu de choses rapprochent en effet les premiers établissements créés au XIX^e siècle des écoles actuelles. Même si l'on considère uniquement la période 1965-2010, qui constitue la majeure partie de ce travail, il n'est pas toujours aisé de trouver des points communs entre ce qu'étaient les écoles au début de cette période et ce qu'elles sont à l'heure actuelle, tant ont été grandes les transformations, et ce, à tout point de vue : leur organisation, leur contenu pédagogique, leur offre de formation, leur recrutement, jusqu'à leur nom ont changé ! À titre d'exemple, l'École supérieure de commerce de Marseille s'est successivement

²⁸ E. Picard, « Avant-propos », *Histoire de l'éducation* n°122, avril-juin 2009, consacré à « L'enseignement supérieur : bilan et perspectives historiographiques » : p.5.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ École Supérieure de Commerce de Nantes, 2000, *Cent ans d'avenir*, Nantes : Audencia ; École Supérieure de Commerce de Lille, 1992, *C comme « Centenaires »*, Lille : Gazette du Nord Pas de Calais et École Supérieure de Commerce de Lille ; P.-A. Schieb, *Essai historique : l'ESC Rouen 1871-1991*, Sup de Co Rouen. (Mont-Saint-Aignan, 1991) ; C. Chapuis, 2000, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire...ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne ; P. Hugon, *De Sup de Co à Toulouse Business School. Former les pilotes du changement*, Toulouse : Privat, 2011.

³¹ F. Birck et A. Grelon, « Introduction, La Lorraine et ses enseignements techniques supérieurs », in F. Birck et A. Grelon (s.d.), *Des ingénieurs pour la Lorraine. XIX^e-XX^e siècle*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2007 : p. 13.

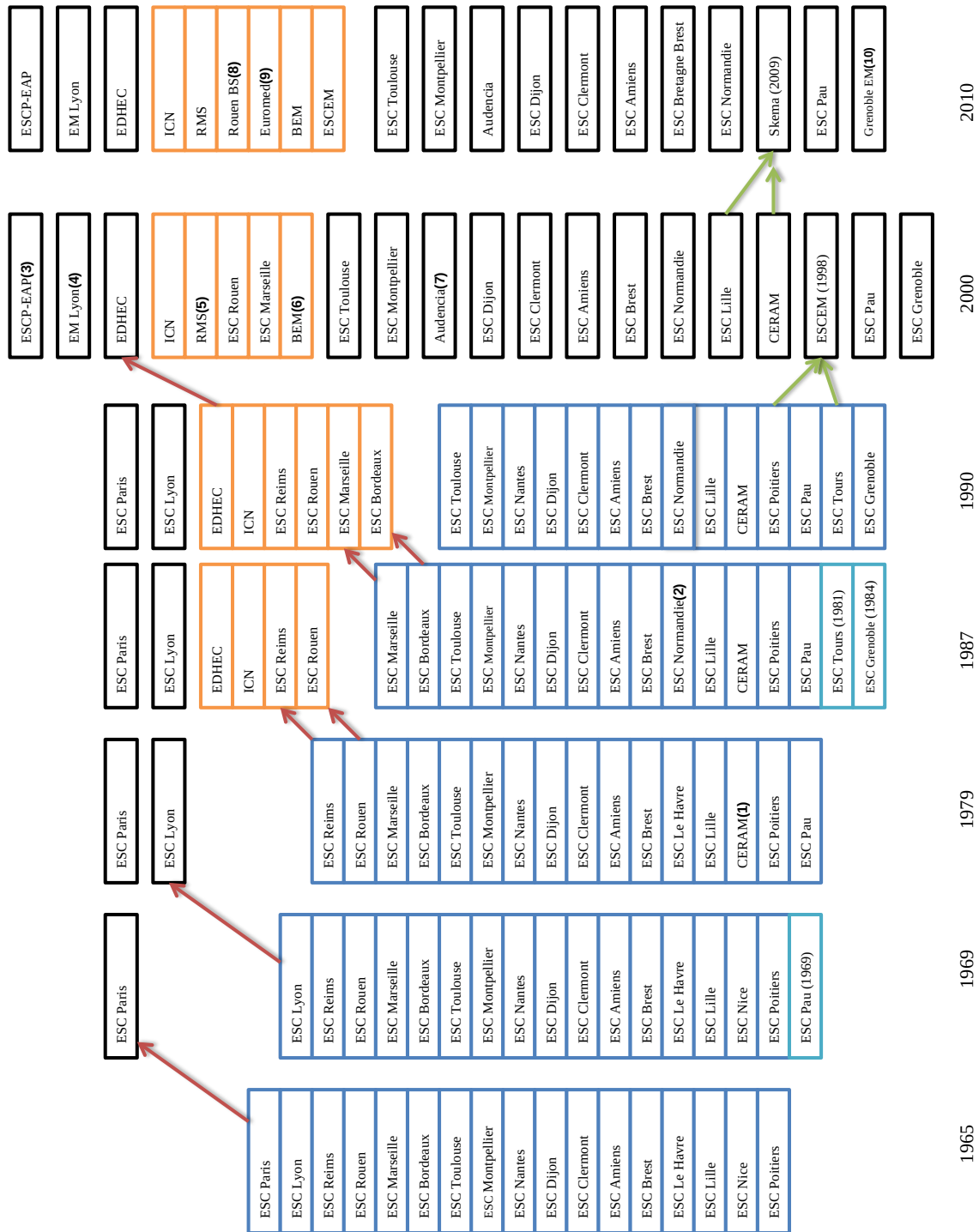
appelée ESC Marseille, ESCAE Marseille, Sup de Co Marseille-Provence, Euromed Marseille et enfin Euromed management. Ce qui est vrai à l'échelle d'un établissement l'est aussi à l'échelle du groupe d'écoles étudiées : le terme d' « ESC » leur est généralement réservé du début du XX^e siècle jusqu'aux années 1960, puis elles prennent officiellement le nom d'ESCAE, même si celui-ci est peu utilisé dans la pratique. De fait, très peu d'écoles utilisent cette appellation tandis que le terme de « Sup de Co » tend à être adopté à partir de la fin des années 1970. Enfin à la suite de la dissolution du réseau en 1991, il n'y a plus eu de terme officiel pour désigner collectivement ces établissements.

Cette absence de dénomination stable au fil du temps peut s'avérer problématique sous certains aspects. Tout d'abord d'un point de vue théorique : alors que le rôle d'une approche socio-historique est généralement de montrer que la permanence d'un nom peut cacher une variété de situations au fil du temps, que faire quand ce plus petit dénominateur commun lui-même n'existe pas ? D'un point de vue pratique ensuite, la question s'est posée de savoir comment désigner collectivement ces écoles. En effet, outre les évolutions sémantiques rappelées ci-dessus, les établissements qui en 1965 constituent le réseau des ESCAE ne sont pas les mêmes que ceux qui voient ce réseau disparaître en 1991. Entre temps, des écoles sont sorties du réseau, d'autres ont été créées et y ont été intégrées (*cf.* figure I.2, page suivante). La question du découpage de l'objet et de sa légitimité se pose alors avec plus d'acuité : peut-on étudier un objet dont les frontières ne cessent de bouger ? Un groupe sans nom stabilisé, dont les membres varient au fil du temps ? Face à ces questions, le choix a été fait de s'intéresser non pas tant au réseau en lui-même qu'à la trajectoire des établissements qui en ont fait partie à l'origine. La référence au réseau sert essentiellement à déterminer un groupe initial d'écoles, mais une fois celui-ci disparu, les écoles continuent d'exister, et il est légitime de se demander ce qu'elles deviennent après s'en être émancipées³³.

En dépit des difficultés méthodologiques qu'entraîne l'étude d'un groupe relativement large d'écoles, j'ai fait le choix d'adopter cet angle d'analyse parce qu'il s'avère relativement fécond par rapport à d'autres perspectives. En premier lieu, il apparaissait important de se situer à un niveau « méso », afin de pouvoir mieux analyser les relations et les effets d'interdépendance entre les établissements. Comme souligné précédemment et comme le rappelle Pierre Bourdieu dans *La Noblesse d'État*, la limite des monographies est qu'elles appréhendent un établissement de façon isolée « indépendamment des relations objectives qui l'unissent aux autres grandes écoles et, plus généralement aux autres institutions de l'enseignement supérieur »³⁴. Mais inversement l'approche globale de l'ensemble des « grandes écoles » adoptée par P. Bourdieu dans ce même ouvrage, ne permet pas de mettre à jour les différenciations fines au sein d'un sous-groupe d'établissements comme celui des écoles de commerce.

³³ Une des conséquences de ce choix a été de moins s'intéresser aux écoles créées après 1965, même si elles intègrent le réseau des ESCAE par la suite.

³⁴ P. Bourdieu, 1989, *op. cit.* : p. 185.



École indépendante



École du réseau des ESCAE



École du groupe « Ecricome »



Mouvement (changement de groupe)



Fusion de deux écoles



- (1) Ancienne ESC Nice
- (2) Ancienne ESC Le Havre ayant fusionné
- (3) École résultant de la fusion entre l'ESCP et l'EAP
- (4) Ancienne ESC Lyon
- (5) Reims management school, ancienne ESC Reims
- (6) Bordeaux école de management, ancienne ESC Bordeaux
- (7) Ancienne ESC Nantes
- (8) Rouen business school, ancienne ESC Rouen
- (9) Ancienne ESC Marseille

Se focaliser sur un groupe d'écoles liées par un jeu complexe de relations où se mêlent liens réglementaires, coopération plus ou moins formalisée et concurrence, permet de mettre en évidence des processus d'imitation et d'homogénéisation, mais aussi des logiques de différenciation et de hiérarchisation des établissements³⁵. En outre, ce niveau d'analyse n'interdit pas de multiplier les jeux d'échelles, avec des allers retours entre le niveau micro (le cas d'un établissement en particulier), méso (le groupe des écoles étudiées) et plus macro (le champ des grandes écoles, celui de l'enseignement à la gestion, ou plus généralement de l'enseignement supérieur en France).

Concernant la dénomination des établissements étudiés, entre le souci d'être au plus près des usages des acteurs et l'exigence de clarté et de cohérence, il a parfois fallu trancher. Avant 1965, les écoles étudiées seront désignées par le terme « ESC de province ». Entre 1965 et 1991, j'utiliserai le terme d'ESCAE, même si celui-ci est dans les faits peu utilisé. Après 1991, je parlerai d'ex-ESCAE pour désigner ces écoles collectivement. Par ailleurs, le nom initial d'une école ayant changé de dénomination sera rappelé à chaque mention, comme par exemple : Audencia (ex-ESC Nantes). Dernière précision de vocabulaire, tout au long de cette thèse le terme d'« école de commerce » est utilisé et ce en dépit de l'émergence d'appellations concurrentes, comme « école de gestion » ou « école de management ». Ce choix s'appuie sur le fait qu'« école de commerce » reste la terminologie la plus répandue (*cf.* encadré I.2), mais aussi sur la volonté de ne pas reprendre telles quelles des évolutions sémantiques imposées par les responsables des écoles et lourdes de sens, symboliquement parlant. L'usage d'un terme unique n'empêchera pas d'être attentif au glissement dans le vocabulaire indigène du commerce à la gestion, puis de la gestion au management.

Encadré I.2. Écoles de commerce, écoles de gestion ou écoles de management ?

Lorsque l'on cherche sur le moteur de recherche Google³⁶, voici le nombre de résultats que l'on obtient selon les différentes appellations utilisées :

École de commerce : 2 920 000 résultats
Écoles de commerce : 2 140 000 résultats

École de gestion : 1 100 000 résultats
Écoles de gestion : 304 000 résultats

École de management : 1 460 000 résultats
Écoles de management : 686 000 résultats

³⁵ Je reviens dans la suite de cette introduction sur ces différents processus.

³⁶ Recherche effectuée le 16 février 2011. Ces résultats sont évidemment à prendre pour ce qu'ils sont : une simple indication de la popularité de certaines expressions sur Internet à un moment donné, les algorithmes utilisés par Google variant régulièrement. Lorsque l'on considère les requêtes des utilisateurs (« Google interest »), les expressions école de commerce/écoles de commerce dépassent également école de management/écoles de management et école de gestion/écoles de gestion. De même, une requête sur le site Factiva.com qui répertorie les principaux titres de presse français donne plus de réponses pour école de commerce/écoles de commerce que pour les deux autres appellations.

II. Problématique générale et orientations théoriques

Cette recherche est traversée par une interrogation centrale : comment rendre compte de la construction et du développement de certaines écoles de commerce comme modèle à part dans l'enseignement supérieur français depuis le milieu des années 1960 ? Plus précisément, ce travail s'articule autour de deux sous-questions, présentées ici de façon distincte, mais qui apparaissent intimement liées. Par un retour historique et par une attention à des processus institutionnels précis, il s'agit en premier lieu de discuter et nuancer les explications communément avancées qui rendent essentiellement compte de l'essor des écoles de commerce par une hausse de la « demande sociale » et l'existence de débouchés pour leurs diplômés. Au-delà de la croissance numérique de ces établissements, il importe en second lieu de comprendre comment elles sont parvenues à construire leur « valeur », aussi bien académique que sociale.

1. Contre la primauté de la demande, pour une approche institutionnelle

Pour rendre compte de la naissance puis de l'évolution des écoles de commerce en France, les explications proposées aussi bien par les responsables de ces établissements, dans les médias, la littérature grise mais aussi dans certains travaux académiques, invoquent très souvent des effets de « demande ». Ainsi, la création de ces établissements a pu être présentée tant par leurs acteurs que par des chercheurs comme une réponse aux besoins des milieux économiques, tandis que leur essor rapide à partir des années 1960 aurait résulté d'une forte demande émanant des étudiants et de leurs familles. Ce type d'analyse insistant sur les demandes externes n'est pas propre au contexte français et a pu être mobilisé pour rendre compte d'un phénomène qui, loin d'être spécifique à la France, a touché de nombreux pays occidentaux. En effet, la croissance numérique et le prestige accru des écoles de commerce françaises s'inscrivent dans un phénomène plus général de développement des formations supérieures au commerce et à la gestion au cours des cinquante dernières années³⁷.

Concernant le rôle des milieux économiques dans l'histoire des formations au commerce et à la gestion, plusieurs travaux académiques mettent en évidence la façon dont ils ont contribué à faire naître dans différents pays occidentaux des formations commerciales à partir de la fin du XIX^e siècle, ces formations répondant à un besoin croissant de la part des entreprises de disposer d'une main-d'œuvre formée aux techniques nouvelles (secrétariat, comptabilité, etc.) et permettant de limiter l'incertitude quant à la qualité des employés recrutés³⁸. La demande émanant des sphères économiques a été généralement mobilisée pour rendre compte de la naissance des écoles de commerce, mais elle

³⁷ Tout en mettant en garde contre l'imprécision des données, un rapport de l'OCDE publié en 1993 souligne qu'entre 1975 et 1988 l'orientation des étudiants vers l'économie et la gestion augmente dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.

³⁸ Franck Cochoy « Savoir des affaires et marché du travail : la naissance des disciplines de gestion à Northwestern University », *Genèses*, n°34, 1999b : p. 82-83, Engwall Lars et Zamagni Vera, « Introduction » in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.), *Management Education in Historical Perspective* Manchester : Manchester University Press, 1998 : p. 1-19.

sert aussi de facteur explicatif à l'essor qu'elles connaissent après les années 1960, à travers la notion de « débouchés ». Dans le contexte français, Pierre Bourdieu souligne ainsi que « l'accroissement, notamment entre 1968 et 1975, de l'offre de postes de techniciens, ingénieurs et directeurs commerciaux qui est corrélative de transformations du champ économique, telles que l'accroissement du commerce international, assure aux produits de ces écoles des débouchés sans cesse élargis »³⁹.

Il est intéressant de noter que les analyses insistant sur la création et/ou le développement des écoles de commerce comme une réponse face aux demandes de la sphère économique peuvent s'inscrire dans deux types de lectures bien distinctes. En effet, elles peuvent correspondre tout à la fois à une lecture critique, dénonçant aussi bien le caractère hétéronome de ce type de formations que leur aspect instrumental, et à une lecture qui au contraire valorise les liens entre ces écoles et les entreprises, preuves de leur utilité pour la sphère économique et de leur capacité à former des professionnels efficaces. De fait, hors de la sphère académique, les responsables des écoles de commerce n'ont eu de cesse de valoriser tout au long de l'histoire de ces dernières leur proximité avec les milieux économiques et le fait que les besoins des entreprises ont façonné leur offre de formation.

Outre la demande de diplômés, un autre facteur a généralement été mis en évidence dans les travaux académiques pour comprendre l'essor des formations au commerce et à la gestion : la demande de diplômes, émergeant des étudiants et leurs familles. Dans le contexte français, l'analyse la plus structurante est à nouveau celle de P. Bourdieu qui, dans *La Noblesse d'État*, montre en quoi le développement des écoles de commerce résulte des rapports de force entre différentes classes sociales. Aussi présente-t-il la création d'HEC comme un moyen pour les détenteurs du pouvoir économique et administratif de s'opposer à « la prétention des institutions scolaires les plus autonomes, en particulier l'ENS et l'École polytechnique, à s'assurer le monopole de la légitimité en matière de culture et, par-là, en matière de reproduction culturelle et de reproduction sociale »⁴⁰. En outre, il analyse l'essor d'écoles de commerce moins prestigieuses, à partir des années 1960, comme répondant à une « nouvelle demande éducative, liée à la nécessité pour les enfants de la bourgeoisie écartés des cursus les plus sélectifs et les plus prestigieux de se frayer des voies détournées pour acquérir des titres scolaires de plus en plus indispensables, même dans les entreprises privées »⁴¹. Ces écoles permettraient de fait aux « adolescents de la bourgeoisie d'affaires de tourner la rigueur accrue de la loi scolaire »⁴².

S'il s'agit dans le cadre d'analyse bourdieusien de stratégies de classes, non nécessairement conscientes, ce type de lecture mettant en avant le rôle de la demande de formation peut également s'intégrer dans un cadre théorique beaucoup plus proche de l'individualisme méthodologique. Dans ce cadre, les étudiants sont considérés comme des individus utilitaristes qui choisissent leurs cursus en

³⁹ P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1989 : p. 310.

⁴⁰ *Ibidem* : p. 231.

⁴¹ *Ibidem*. : p. 310.

⁴² *Ibidem*: p. 278.

fonction de leur rentabilité sur le marché du travail et privilégient donc de plus en plus les formations professionnalisantes, à l'instar de celles offertes dans les écoles de commerce. Ce type d'explication est notamment proposé par l'OCDE, qui dans un rapport de 1993⁴³ analyse les transformations des systèmes d'enseignement supérieur dans différents pays en ces termes : *« c'est en grande partie de la réorientation de la demande de la part des étudiants que dépend la transformation du "produit" des enseignements supérieurs. Or la demande est très sensible à l'évolution des débouchés. La multiplication des filières, la fragmentation des enseignements et surtout le nombre des combinaisons possibles imposent le choix d'une stratégie comportant l'évaluation des coûts, des perspectives professionnelles mais aussi celle des risques »*⁴⁴. Dès lors, constatant pour la période 1975-1988 un fort essor des filières "droit" et "gestion", les auteurs du rapport justifient cette évolution par *« une réaction de la demande »*⁴⁵.

L'évolution des formations à la gestion dans la plupart des pays occidentaux a donc été analysée comme déterminée d'une part par les nécessités de la sphère économique qui a permis leur émergence, contribué à façonner leurs contenus et offert des débouchés à leurs diplômés, et d'autre part par l'émergence d'une « demande sociale », portée par des intérêts de classe et/ou des calculs rationnels de la part des étudiants. Dans le cas français, ces deux facteurs ont joué un rôle fondamental dans le développement des écoles de commerce, et on ne saurait comprendre l'histoire de ces dernières en l'isolant des transformations du système économique et social. Néanmoins, ces explications « par la demande » apparaissent trop générales, et si elles peuvent s'appliquer à différents contextes nationaux, elles n'en épuisent pas les particularités. Aussi ne permettent-elles pas de rendre compte des spécificités du développement des écoles supérieures de commerce françaises et notamment de la forme organisationnelle très spécifique qu'elles ont prise par rapport aux formations au commerce et à la gestion dans d'autres pays⁴⁶.

En outre, situer uniquement à l'extérieur des écoles étudiées les principes explicatifs de leurs évolutions peut conduire à surestimer leurs capacités adaptatives et à n'y voir que des coquilles vides répondant mécaniquement aux demandes qui leur sont adressées. Ce type de lecture néglige les possibles résistances de ces écoles, liées à des limites matérielles ou à la poursuite d'intérêts qui leur sont propres. Par ailleurs, dans la mesure où les écoles de commerce cherchent avant tout à se présenter comme adaptées aux demandes des entreprises et des étudiants, le risque est de conforter leur discours et les représentations qu'elles diffusent sur elles-mêmes en laissant dans l'ombre d'autres facteurs d'évolution. Enfin, la primauté accordée aux demandes externes empêche de considérer les

⁴³ OCDE, *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Rapport de synthèse*, 1993.

⁴⁴ *Ibidem*: p. 19.

⁴⁵ *Ibidem*: p. 43.

⁴⁶ De fait, comme le rappellent J.-P. Nioche et M. de Saint-Martin, *« dans la plupart des pays l'enseignement supérieur de gestion est né en dehors de l'université, à l'initiative des forces économiques, mais a été assez rapidement et plus ou moins intégralement capté, réinterprété et même récupéré par le système universitaire »*. (J.-P. Nioche et M. de Saint-Martin, « Les trois tensions des formations françaises à la gestion », *Entreprises et histoire*, n°14-15, 1997 : p. 6). En France, l'enseignement à la gestion est pendant plusieurs décennies le quasi monopole d'écoles distinctes de l'université.

effets que les écoles peuvent avoir en retour sur celles-ci. À titre d'exemple, des modifications dans le mode de recrutement ou la création de nouveaux programmes de formation peuvent contribuer à transformer le public d'un établissement donné.

Cette thèse se propose donc d'analyser l'essor et les transformations de certaines écoles supérieures de commerce en France en partant non pas de facteurs exogènes comme la demande « sociale », celles des individus ou des entreprises, mais en se focalisant avant tout sur les conditions d'existence et de fonctionnement des écoles étudiées, dans une perspective que l'on peut qualifier à la fois d'organisationnelle et d'institutionnelle. En cela, je m'inspire d'approches que l'on retrouve aussi bien dans la sociologie anglo-saxonne⁴⁷ que française⁴⁸. Ce sont plus spécifiquement les travaux de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie⁴⁹ et la perspective développée par Steven Brint et Jerome Karabel⁵⁰ qui ont guidé ma recherche.

Étudiant le développement des formes de scolarisation prolongée en France entre 1830 et 1960, J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie se placent en porte-à-faux vis-à-vis des analyses traditionnelles dans la sociologie française qui expliquent cette évolution par la « demande d'éducation » et dont ils contestent le caractère tautologique. En effet, dans ce type d'analyses, « la seule preuve avancée pour expliquer l'existence d'une demande est la présence constatée des effectifs dans les établissements »⁵¹. Les deux auteurs invitent alors à partir de l'analyse des institutions scolaires elles-mêmes pour comprendre la hausse de la scolarisation, considérant que « l'étude des propriétés de l'institution scolaire et de son fonctionnement est un préalable à l'analyse des comportements de la population, à celle de la politique scolaire ou à celle des conséquences de la scolarisation. »⁵². Il s'agit donc de partir des conditions d'existence des établissements, les auteurs insistant sur l'importance des contraintes matérielles et financières de fonctionnement de ces organisations et sur les difficultés liées à la gestion des flux d'élèves⁵³.

⁴⁷ Voir notamment deux synthèses dans l'ouvrage collectif *Sociology of higher education. Contributions and their contexts*, P. Gumport (s.d.), Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007 : M. Peterson, « The study of colleges and universities as organisations » : p. 147-186 ; J. Meyer *et al.*, « Higher education as an institution » : p. 187-221.

⁴⁸ Depuis le début des années 1980, les travaux d'E. Friedberg et C. Musselin ont abordé l'étude des universités à l'aide des outils de la sociologie des organisations. L'étude des systèmes d'enseignement supérieur d'un point de vue organisationnel reste une thématique centrale dans les travaux du Centre de sociologie des organisations (CSO).

⁴⁹ Notamment J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, 1993, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie* vol.34, n°. 1 : p.3-42.

⁵⁰ S. Brint et J. Karabel, 1991, *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America*, Oxford : Oxford University Press.

⁵¹ J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, 1993, *op.cit.* : p. 13.

⁵² *Ibidem* : p. 8.

⁵³ Les deux auteurs accordent une place centrale à cette problématique des flux, définissant de fait l'institution scolaire comme « une organisation traitant des flux de populations et dont les ressources sont liées de manière directe et indirecte au volume des flux traités » (J.-P. Briand et J.M. Chapoulie, *Les collèges du*

Les travaux de S. Brint et J. Karabel cherchent quant à eux à rendre compte de l'évolution des *community colleges*, qui initialement pensés comme une préparation à l'université sont devenus des formations courtes à vocation professionnelle. Les deux auteurs américains s'opposent aux deux types d'explications généralement proposés pour analyser ce changement : le modèle du « choix du consommateur » et celui de la « domination du monde de l'entreprise »⁵⁴. Dans le premier modèle, les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme adaptant leur cursus de façon quasi automatique aux préférences des étudiants. Dans le second modèle, l'offre de formation proposée par les établissements est décrite comme reflétant les puissants intérêts des entreprises, désireuses d'avoir à leur disposition des travailleurs professionnellement qualifiés.

Reconnaissant l'importance et la pertinence de ces deux courants d'analyse, les deux auteurs les jugent cependant insuffisants pour comprendre l'évolution des *community colleges* et proposent un troisième modèle d'analyse : le modèle institutionnel. La caractéristique fondamentale de ce modèle est de considérer que les organisations éducatives poursuivent des intérêts qui ne reflètent pas ceux des étudiants ou de la sphère économique, mais qui leur sont spécifiques. Les auteurs invitent ainsi à s'intéresser aux activités des professionnels et des administrateurs qui ont le pouvoir de définir ce qui est l'« intérêt » des organisations étudiées. Néanmoins, loin d'être propres aux individus, les croyances et les intérêts qui guident leurs actions sont définis et contraints par les relations généralement concurrentielles que les établissements d'enseignement entretiennent entre eux.

Partant d'objets et de contextes distincts, mais dans les deux cas liés à l'éducation, les travaux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie d'une part, et de S. Brint et J. Karabel d'autre part, se situent tous deux dans une perspective qu'ils qualifient d'institutionnelle. Peut-on pour autant déduire de la similitude des appellations une convergence de pensée, faisant fis des inscriptions nationales spécifiques de ces auteurs ? De fait, pour les deux chercheurs américains l'usage du terme « institutionnel » renvoie plutôt à une perspective symbolique, invitant avant tout à considérer les croyances et les représentations présidant aux évolutions. Les travaux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie se centrent d'avantage sur les contraintes matérielles auxquelles font face les établissements de formation⁵⁵. Je me situerai plutôt ici dans la lignée des travaux nord-américains, considérant les organisations comme des entités juridiques précisément délimitées, qui cherchent à atteindre un but spécifique, tandis que les institutions sont comprises dans un sens plus cognitiviste, comme « un ensemble de normes, de

peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Paris : INRP/CNRS/ENS, 1992 : p.10).

⁵⁴ S. Brint et J. Karabel, 1991, *op.cit.* : p.13.

⁵⁵ Les travaux de ces deux chercheurs ont influencés d'autres recherches. Parmi elles, on peut citer l'ouvrage de Marc Suteau, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, qui consacre une étude approfondie à la question du financement des établissements scolaires. En réalisant des monographies détaillées de plusieurs établissements scolaires créés directement par la ville de Nantes ou soutenus par elle, il montre l'importance des contraintes de fonctionnements auxquelles se heurtent ces écoles, contraintes qui interfèrent avec les objectifs formulés par les élues sur l'intérêt de telle ou telle formation et qui contribuent en partie à redéfinir le type d'enseignement donné.

catégories de pensées et de routines grâce auxquelles certaines relations sociales et certaines actions sont progressivement considérées comme évidentes »⁵⁶.

Bien que différentes, les orientations de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie et de S. Brint et J. Karabel ne sont pas pour autant inconciliables et peuvent au contraire apparaître complémentaires. De fait, en dépit de ce qui les distingue, elles partagent deux spécificités qui m'ont permis de construire la perspective adoptée dans cette thèse. Premièrement, les écoles de commerce étudiées ici sont considérées comme disposant d'une autonomie relative : elles ne sont pas uniquement le reflet d'investissements politiques, économiques ou sociaux qui leur préexistent, mais sont aussi des organisations devant répondre à des impératifs qui leur sont propres. Ces impératifs peuvent être d'ordre matériel et financier, ou liés aux représentations des administrateurs des écoles et à ce qu'ils jugent être dans l'intérêt de ces dernières. Sans nier l'influence des demandes extérieures, il s'agit donc de considérer la façon dont elles sont filtrées au prisme de logiques internes à ces écoles⁵⁷.

Deuxièmement les ESC ne sont pas pour autant considérées comme des entités isolées : la perspective adoptée conduit à porter une attention particulière aux relations qu'entretiennent ces établissements entre eux et avec leur environnement. Les enjeux de distinction, de concurrence et les rapports de force entre les écoles étudiées produisent des effets propres et contribuent à façonner l'évolution de ces dernières. De même l'environnement institutionnel des écoles de commerce, que l'on peut définir comme un système de normes, structures et cadres de pensée, façonne les comportements des acteurs au sein des établissements et donc les évolutions de ces derniers. Ainsi le cadre légal défini par l'Etat, mais aussi le modèle préexistant des écoles d'ingénieurs ou encore les représentations empruntées au monde de l'entreprise ont contribué à orienter le développement des écoles étudiées.

Le présent travail n'a donc pas prétention à proposer une histoire exhaustive des écoles supérieures de commerce. L'enjeu n'est pas d'épuiser l'ensemble des facteurs ayant contribué au développement de ces établissements au cours des dernières décennies, mais de questionner certains de ces facteurs ayant trait aux dimensions institutionnelles et organisationnelles, avec un accent particulier mis sur les aspects symboliques, légaux et matériels. Symboliques d'abord par l'étude des cadres de perception

⁵⁶ A. Christin et E. Ollion, *La sociologie contemporaine aux États-Unis*. Paris : La Découverte, 2012.

⁵⁷ On pourrait ici reprendre les propos de C. Topalov à propos des relations entre les évolutions du secteur immobilier et celles du reste de la société : « les conditions d'apparition ou de remplacement d'une forme de production ou de propriété sont d'ordres très divers. C'est toutefois la dynamique interne de la structure qui détermine dans quelle mesure et par quels processus les changements externes produiront un effet dans le champ qu'elle organise. Ainsi, les phénomènes démographiques ne déterminent jamais directement les changements du niveau de la construction immobilière. Des phases d'expansion très vives se produisent alors que les migrations vers la ville sont faibles, et des phases de dépression alors qu'elles sont fortes ». De la même façon, nous verrons dans cette thèse que les rythmes de croissance des écoles ne suivent pas mécaniquement ceux de l'économie ou de la démographie étudiante. (C. Topalov, *Le logement en France. Histoire d'une marchandise impossible*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1987 : p. 20).

des acteurs et des modèles dont ils s'inspirent pour faire évoluer les ESC. Légaux ensuite, par l'étude de la législation qui organise ces établissements, les situe dans le système de formation national et contribue à leur reconnaissance. Matériels enfin, par l'étude du financement de ces écoles et l'attention accordée aux contraintes budgétaires.

À cette première série de questions s'ajoute une deuxième thématique, visant à rendre compte de la façon dont ces écoles ont au fil du temps construit leur « valeur ».

2. Des ESC entre quête de légitimité et concurrence de statut

De fait, l'évolution des écoles de commerce françaises au cours du demi-siècle dernier ne s'est pas simplement caractérisée par la forte croissance de leurs effectifs et leur poids accru dans l'enseignement supérieur, mais aussi par l'obtention d'une meilleure reconnaissance sociale. Dès lors, le deuxième enjeu de cette thèse est d'analyser ce processus et les mécanismes d'imposition symbolique en jeu. Pour cela, je m'appuie sur deux notions qui renvoient toutes deux à la façon dont une organisation est perçue dans un espace social donné : la légitimité et le statut. Ces deux notions apparaissent extrêmement proches mais, comme le soulignent les chercheurs David Deephouse et Suzanne Carter⁵⁸, elles méritent néanmoins d'être distinguées.

Légitimité

Prenant appui sur les travaux de Max Weber, Jacques Lagroye définit la légitimation comme « un ensemble de processus qui rendent l'existence d'un pouvoir coercitif spécialisé tolérable sinon désirable, c'est-à-dire qui le fassent concevoir comme une nécessité sociale, voire comme un bienfait »⁵⁹. Si cette définition est construite dans le cadre particulier du pouvoir politique, elle peut néanmoins servir de point de départ pour appréhender la légitimité d'une organisation. Celle-ci peut se définir comme la reconnaissance par une ou plusieurs instance(s) sociale(s) qu'une organisation répond à ses attentes, correspond à ses valeurs, et apparaît donc non seulement acceptable mais aussi nécessaire. Cette notion est au cœur de nombreux travaux dans la sociologie des organisations étasunienne, travaux qui mettent en évidence les liens qui existent entre la légitimité d'une organisation et ses chances de survie⁶⁰. Concernant plus spécifiquement les organisations scolaires, les néo-institutionnalistes américains J. Meyer et B. Rowan (cf. encadré I.3) considèrent qu'elles tirent une partie de leur légitimité en parvenant à montrer qu'elles participent à des missions que tous reconnaissent comme d'intérêt public, comme par exemple la production de citoyens pour l'État

⁵⁸ D. Deephouse et S. Carter, « An examination of differences between organizational legitimacy and organizational reputation », *Journal of Management Studies*, vol. 42, n°2, 2005 : p. 329-360.

⁵⁹ J. Lagroye, « La légitimation », in M. Grawitz et J. Leca. (s.d.), *Traité de science politique*, Tome I, Paris : PUF, 1985 : p. 402.

⁶⁰ Voir notamment J. Meyer et B. Rowan, « Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n°2, 1977 : p. 340-63 ; J. Pfeffer et G. Salancik, *The external control of organizations : a resource dependence perspective*, Stanford : Stanford University Press, 2003 (1978) ; G. Carroll. et M. Hannan, « Density dependence in the evolution of populations of newspaper organizations », *American Sociological Review*, n°54, 1989 : p. 524-41.

moderne⁶¹. Ils soulignent en outre que ces organisations se sont progressivement standardisées à l'échelle des États-nations autour de formes typiques et de modèles institutionnels comme par exemple l'université pour l'enseignement supérieur⁶², ces modèles définissant tout un système de normes plus ou moins formalisées et plus ou moins rationnelles auxquelles les établissements doivent se conformer pour préserver leur légitimité et assurer leur pérennité⁶³. Qu'il s'agisse des établissements scolaires ou des organisations en général, la quête de légitimité produit ainsi d'importants effets d'homogénéisation, les organisations cherchant toutes à se conformer aux modèles institutionnels considérés comme légitimes.

La légitimité d'une organisation n'est jamais réellement acquise, parce que les cadres institutionnels et les modèles légitimes peuvent évoluer. Ainsi, s'intéresser à la légitimité des écoles de commerce implique de considérer le cadre institutionnel dans lequel elles s'insèrent, c'est-à-dire les formes d'organisation et les pratiques auxquelles elles doivent se conformer, qu'il s'agisse d'exigences techniques ou purement rituelles. C'est à travers ce prisme de lecture que j'analyse dans cette thèse l'alignement progressif de écoles supérieures de commerce sur l'organisation des écoles d'ingénieurs et notamment le développement des classes préparatoires leur permettant d'apparaître comme de « grandes écoles ». De même, des transformations récentes comme l'émergence des activités de recherche au sein des écoles étudiées peuvent s'interpréter comme le résultat de nouvelles contraintes institutionnelles.

⁶¹ J. Meyer et B. Rowan, « The structure of educational organizations », in J. W. Meyer *et al.* (s.d.), *Environments and Organizations*, San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1978. Texte reproduit dans J. Ballantine et J. Spade (s.d.), *Schools and society, a sociological approach to education*, Thousand Oaks: Sage: p. 217-225. On peut aller plus loin dans cette perspective en suivant P. Bourdieu pour qui l'école contribue non seulement à distribuer des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des pouvoirs et des privilèges, ainsi qu'à légitimer cette distribution. P. Bourdieu, 1989, *op. cit.* : p. 164.

⁶² J. Meyer *et al.* considèrent même que cette standardisation se fait désormais à l'échelle mondiale, à travers la généralisation de l'usage de catégories comme « étudiant », « professeur », « université », dont le sens est largement défini à ce niveau global, in J. Meyer *et al.*, « Higher Education as an Institution » in P. Gumpert (s.d.) *Sociology of higher education : contributions and their contexts*, Baltimore : The John Hopkins University Press, 2007 : p. 187).

⁶³ J. Meyer et B. Rowan soulignent qu'un établissement d'enseignement supérieur qui ne respecte pas des normes – légales ou non – comme la qualification académique de ses enseignants peut voir sa réputation diminuer, et subir des conséquences négatives comme une moins bonne insertion de leurs diplômés sur le marché du travail, in J. Meyer et B. Rowan, 1978, *op. cit.* : p. 219.

Encadré I.3. Néo-institutionnalisme et sociologie nord-américaine de l'enseignement supérieur.

Le néo-institutionnalisme est un courant théorique apparu à la fin des années 1970 aux États-Unis, en réaction aux analyses alors dominantes interprétant les comportements politiques et économiques collectifs comme les conséquences agrégées de choix individuels, et mettant l'accent sur les choix rationnels. Il existe de nombreuses versions de ce courant – en économie, théorie des organisations, sciences politiques, histoire, sociologie – le dénominateur commun étant l'insistance mise sur les dispositifs institutionnels considérés comme des « variables indépendantes »⁶⁴ qui contribuent à façonner les comportements collectifs.

Appliquée plus précisément à la sociologie des organisations, l'idée centrale de ce courant est que celles-ci n'agissent pas nécessairement de façon rationnelle ou efficace, qu'il s'agisse de leur structure formelle ou de leur fonctionnement quotidien⁶⁵. En effet, pour survivre, les organisations doivent être reconnues comme légitimes et pour cela s'adapter aux attentes de leur environnement, ces attentes étant définies par toute une série d'idées, valeurs et croyances. En conséquence, elles peuvent être amenées à adopter certaines innovations considérées comme légitimes mais dépourvues d'efficacité technique immédiate. À titre d'exemple, J. Meyer et B. Rowan mentionnent le cas d'une université employant un professeur titulaire du Prix Nobel. Ce recrutement constitue une ressource symbolique évidente, conduisant à augmenter le prestige de l'établissement et vraisemblablement à attirer de meilleurs étudiants ainsi que des fonds pour la recherche. Mais à court terme, la dépense liée à ce recrutement⁶⁶ grève le budget de l'université, et donc ses capacités à résoudre des problèmes logistiques plus immédiats. Ainsi dans la perspective néo-institutionnelle, les organisations sont vues comme des « réceptacles d'idées prescrites à propos du modèle approprié d'organisation dont la relative saillance et clarté peuvent évoluer avec le temps »⁶⁷.

Il faut noter que les théories néo-institutionnelles se sont très vite diffusées dans le champ de la sociologie de l'éducation étasunienne. Ceci s'explique tout d'abord par le fait que certaines des figures centrales de ce courant à l'instar de John Meyer, W. Richard Scott ou encore Brian Rowan, sont spécialisés dans l'étude des systèmes éducatifs et notamment des établissements d'enseignement supérieur. Plus fondamentalement, ceci résulte aussi du fait que ces établissements illustrent parfaitement les contradictions qui peuvent exister entre les exigences « rationnelles » et les contraintes cérémonielles liées à l'environnement institutionnel. Ils ont ainsi pu être présentés comme l'archétype des organisations « faiblement couplées » (« *loosely coupled* »), dont la structure formelle apparaît déterminée moins par la demande d'efficacité technique que par la nécessité de maintenir leur légitimité sociale.

Le courant néo-institutionnel fournit ainsi des outils théoriques utiles pour analyser l'évolution d'organisations éducatives, ce qui explique que je me sois largement appuyée sur cette littérature. Mais plus généralement, si j'ai eu recours à certains travaux de sociologie nord-américaine, c'est que les institutions d'enseignement supérieur y sont beaucoup plus autonomes que les universités françaises. En conséquence il m'était plus facile de partir des travaux concernant les établissements nord-américains que de ceux sur les universités françaises, pour appréhender dans le cas des ESC des phénomènes comme la concurrence et les logiques de marché⁶⁸, les classements⁶⁹ ou encore les modes de recrutement⁷⁰.

⁶⁴ P. Di Maggio, W. Powell, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, vol. 10, n°40, 1997 : p. 122.

⁶⁵ A. Christin et E. Ollion, *La sociologie aux États-Unis aujourd'hui*. Paris : La Découverte, 2012 (à paraître).

⁶⁶ Nous sommes dans un contexte américain, où les salaires des enseignants ne sont pas déterminés par l'État.

⁶⁷ H. Buisson-Fenet et H. Draelants « Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques*, n° 21, 2010 : p. 68.

⁶⁸ D. Kirp, *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: the marketing of higher education*, Cambridge: Harvard University Press, 2003.

⁶⁹ M. Sauder, *Status judges : the effects of formal rankings on educational status systems*, Thèse de doctorat en sociologie, Northwestern university, 2005.

⁷⁰ M. Stevens, *Creating a class. College admission and the education of elites*, Cambridge (USA) : Harvard University Press, 2007.

Statut

Le terme de statut est lui aussi emprunté à la sociologie de Max Weber, et renvoie à la position relative d'une entité sociale (individus, groupes d'individus, organisations) dans un espace hiérarchisé en fonction du prestige qui lui est accordé par d'autres entités. Il s'agit d'un concept foncièrement relationnel : d'une part le statut d'une entité donnée ne se définit que relativement par rapport à d'autres entités du même type⁷¹ et implique l'existence de comparaisons, d'autre part il ne suffit pas pour bénéficier d'un statut donné de le proclamer mais encore faut-il qu'il soit reconnu par d'autres acteurs⁷².

M. Weber définit les groupes de statut comme des communautés rassemblant des individus qui partagent le même mode de vie et qui se voient accorder la même estime sociale par le reste de la société⁷³. C'est en m'appuyant sur cette dimension collective du statut que je serai amenée à parler au cours de cette thèse du statut de « grande école ». En effet, en raison de son caractère flou, l'appellation « grande école » recouvre des enjeux de prestige et plus qu'à un modèle précis d'organisation, renvoie au travail de présentation de soi des institutions et aux représentations des acteurs. Aussi pour bénéficier du statut de « grande école », un établissement doit-il être reconnu comme tel par des instances extérieures.

Attachée non plus à un collectif mais à une entité singulière, la notion de statut permet par ailleurs d'appréhender les luttes symboliques et le travail de hiérarchisation qui structurent le groupe des écoles supérieures de commerce. De fait, si elles constituent un groupe relativement distinct des autres établissements d'enseignement supérieur français, elles sont néanmoins différentes les unes des autres, du point de vue des caractéristiques non seulement matérielles (taille, budget etc.) mais aussi symboliques. Elles ne bénéficient pas toutes du même prestige et peuvent donc être hiérarchisées en fonction de leur statut.

Comme le soulignent D. Deephouse et M. Suchman⁷⁴, alors que les processus de légitimation induisent des logiques d'homogénéisation entre des organisations similaires, la concurrence pour le statut produit au contraire des effets ségrégatifs. De fait, des logiques d'imitation/distinction se mettent en place entre les organisations appartenant à une même hiérarchie, les moins prestigieuses cherchant à imiter celles qui bénéficient d'un statut plus élevé, tandis que ces dernières cherchent à se distinguer

⁷¹ Il peut s'agir aussi bien de producteurs sur un marché de biens déterminés que des individus de la société de cour étudiée par N. Elias, individus engagés dans « une compétition pour des chances de puissances liées au « statut » et au « prestige » » (N. Elias, *La société de cour*, Paris : Flammarion, 2008 (1969) : p. 82).

⁷² On retrouve cette idée au centre de la sociologie de N. Elias, qui souligne que la « réalité » d'une position sociale n'est que ce que l'opinion juge qu'elle est (« C'était la reconnaissance par les autres de la qualité de membre de cette société qui, en dernière analyse, décidait de cette qualité même », N. Elias, 2008 (1969), *op.cit.* : p. 87).

⁷³ M. Weber, « Class, Status, Party » WEBER Max, « Class, Status, Party » in H. Girth et C.W.Mills (s.d.), *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University, 1946 : p. 180-195.

⁷⁴ D. Deephouse et M. Suchman, « Legitimacy in organizational institutionalism », in R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, et R. Suddaby (s.d.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, Thousand Oaks : Sage, 2008 : p. 49-77.

des premières. Ainsi, alors que la quête de légitimité peut pousser les écoles étudiées ici à s'aligner sur les mêmes modèles et à s'organiser de façon similaire, la compétition statutaire peut au contraire conduire à accroître les différences qui les séparent.

S'attacher à la légitimité et au statut de certaines écoles supérieures de commerce et à leurs évolutions permet ainsi de penser la façon dont leur image s'est transformée au cours des dernières décennies, notamment à travers leur revendication du titre de « grande école ». Néanmoins, il importe de souligner que le statut comme la légitimité des écoles supérieures de commerce ne s'organisent pas de façon unidimensionnelle, et qu'il existe plusieurs « juges » et différents critères en fonction desquels ils peuvent être appréhendés. Le concept de champ doit dès lors être introduit pour pouvoir analyser ces différentes échelles à l'aune desquelles la valeur des écoles est évaluée.

3. « Penser relationnellement » : une analyse en termes de champ

Afin de procéder à l'analyse d'un groupe d'établissements, celui des ESC, il est apparu utile d'avoir recours au concept de champ, qui apparaît heuristique à plusieurs égards. Tout d'abord, il permet aisément de conceptualiser et d'analyser les liens qui existent entre ces écoles, ainsi que les relations qu'elles entretiennent avec d'autres organisations comme les établissements d'enseignement supérieur, l'État et les collectivités locales, ou encore les entreprises. C'est dans la mesure où l'on considère leurs relations et leurs positions au sein d'un champ déterminé (champ de l'enseignement supérieur, champ des formations à la gestion, ou sous-champ des écoles de commerce) que l'on peut dépasser l'opposition entre une approche hétéronome du développement des écoles de commerce, réduisant leurs évolutions à des facteurs externes, et une lecture internaliste qui leur accorderait une trop grande autonomie. De plus, l'usage du concept de champ permet de contextualiser les processus de légitimation de ces établissements et la production d'une hiérarchie statutaire les organisant

Néanmoins, avant de développer plus en avant ces apports, encore faut-il préciser le sens que l'on donne à ce terme de « champ ». Le sociologue américain John-Levi Martin⁷⁵ définit de façon relativement large la théorie des champs comme une approche expliquant les régularités dans les actions individuelles par les relations et des positions relatives qu'occupent les acteurs dans un champ donné. Plus précisément, l'idée centrale de cette théorie est qu'il existe un ensemble de forces qui affectent les composantes du champ sans qu'il y ait nécessairement de processus *directs* de causalité à l'œuvre⁷⁶. Sans revenir en détail sur les différents courants sociologiques ayant fait appel à la notion de champ et sur leurs filiations⁷⁷, je voudrais ici présenter brièvement les deux perspectives ayant orienté ma recherche : celle développée par P. Bourdieu, et celle des néo-institutionnalistes, en particulier Paul Di Maggio et Walter Powell.

⁷⁵ J.-L. Martin, « What is field theory ? », *American Journal of Sociology*, vol. 109, n°1, 2003.

⁷⁶ M. Fourcade, 2007, « Theories of market and theories of society », *American Behavioral Scientist*, n°50 : p. 1015-1034.

⁷⁷ Pour une présentation extrêmement complète, voir J.-L. Martin, *op.cit.*, 2003.

Dans la perspective de P. Bourdieu, un champ est un sous-espace social qui possède des règles du jeu et des enjeux irréductibles à ceux du reste de la société⁷⁸. En particulier, chaque champ se caractérise par un capital spécifique, dont l'acquisition mais aussi la définition même représentent les enjeux de la lutte autour de laquelle les membres du champ s'opposent.

La position des individus ou des organisations au sein d'un champ donné est objectivement déterminée par le volume ou la structure de capitaux détenus. De fait, un champ n'est pas une « chose », mais un espace structuré de postes « dont les propriétés dépendent de leur position dans [cet espace] et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants »⁷⁹. Ainsi, parler de champ, c'est accorder la primauté aux relations sur les parties elles-mêmes. Néanmoins, par « relations » il faut entendre non pas des interactions sociales entre les membres du champ, mais bien les relations entre les *positions* objectives qu'occupent ces membres, positions qui déterminent leurs comportements et leurs stratégies.

Ces relations peuvent être décrites comme des relations d'*interdépendance*, à l'image de celles qu'entretiennent les particules dans un champ magnétique, soumises à des forces d'attraction et de répulsion. Mais ces relations sont aussi des relations de *pouvoir* et de *hiérarchie*. Dans la mesure où le capital spécifique est inégalement distribué au sein du champ et où tous les participants ne disposent pas de la même ancienneté ou de la même proximité avec le champ du pouvoir, ceux-ci se divisent entre marginaux et établis, dominants et dominés, et chacun de ces groupes a tendance à adopter des comportements et prises de position typiques. Les champs apparaissent ainsi comme des espaces de luttes où les participants sont objectivement en concurrence pour l'acquisition du capital spécifique qui le caractérise. Mais le champ est aussi un espace de coopération : les agents ont en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux, liés à l'existence même du champ, donnant lieu à une « complicité objective »⁸⁰, au-delà des luttes qui les opposent. Ainsi, les membres du champ contribuent collectivement à maintenir les limites de ce champ et à (re)produire la croyance dans la valeur de ses enjeux.

La dernière spécificité qui caractérise le champ au sens de Bourdieu est qu'il n'est pas possible d'en délimiter *a priori* les frontières, mais que celles-ci s'observent *a posteriori*, par ses effets. Ainsi dans le cas des grandes écoles étudiées dans *La Noblesse d'État*, P. Bourdieu souligne que les établissements « exercent les uns sur les autres des effets à distance, à la façon de corps célestes appartenant au même champ gravitationnel. L'existence d'effets de champ – par exemple, les transformations survenues à l'École normale ou à l'École Polytechnique du fait de l'apparition de l'ENA – est un des indicateurs majeurs du fonctionnement d'un ensemble d'agents et d'institutions en tant que champ et aussi un des instruments les plus sûrs de la détermination empirique des limites du

⁷⁸ B. Lahire, 2001 « Champ, hors-champ, contrechamp » in B. Lahire (s.d.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris : La Découverte : p. 25.

⁷⁹ P. Bourdieu, 1984, « Quelques propriétés des champs », in P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris : Les Éditions de Minuit : p. 113.

⁸⁰ *Ibidem* : p. 115.

champ, qui ne sont autre chose que le lieu où cessent ces effets »⁸¹. En outre ces frontières elles-mêmes sont l'enjeu de luttes entre les acteurs du champ⁸².

Si elle apparaît proche des travaux de P. Bourdieu, la théorie des champs organisationnels [*organizational fields*] telle qu'elle est développée par les néo-institutionnalistes à la suite du texte fondateur de P. Di Maggio et W. Powell⁸³, s'en distingue néanmoins par plusieurs aspects. Les deux auteurs définissent dans cet article un champ organisationnel comme « les organisations qui prises ensembles constituent une arène reconnue de la vie institutionnelle : les fournisseurs les plus importants, les consommateurs des ressources et des produits, les instances de régulations et toutes les autres organisations qui produisent des biens et des services similaires » [*those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life : key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products*]⁸⁴. Comme son nom l'indique, le champ organisationnel permet de décrire les rapports non pas entre des individus, mais exclusivement entre des organisations, ce qui constitue une première différence avec l'approche de P. Bourdieu⁸⁵.

Tout comme dans la perspective bourdieusienne, le champ organisationnel ne peut être délimité *a priori* dans la mesure où une étude empirique est nécessaire pour définir l'ensemble des organisations pertinentes. L'approche néo-institutionnaliste se distingue néanmoins par l'accent mis sur les interactions effectives : les auteurs insistent ainsi, à côté des positions structurelles (*structural equivalence*), sur l'importance de la « connexité » (*connectedness*) entre les organisations pour déterminer leur appartenance au même champ. Plus précisément, P. DiMaggio et W. Powell soulignent qu'un champ n'existe que dans la mesure où il est institutionnalisé, le processus d'institutionnalisation (ou de structuration) comportant selon eux quatre étapes : un accroissement des interactions entre les différentes organisations ; l'émergence de structures inter-organisationnelles clairement définies et de cadres de regroupement ; un accroissement du volume d'information échangé et le développement d'un sentiment d'appartenance commune.

La définition néo-institutionnaliste du champ organisationnel est ainsi plus restrictive que celle de P. Bourdieu : outre la dimension structurelle, elle repose sur des éléments subjectifs (reconnaissance réciproque, sentiment d'appartenance) et organisationnels (existence d'organisations « trans-champ »),

⁸¹ P. Bourdieu, 1989, *op.cit.* : p. 187.

⁸² Comme le souligne D. Swartz, l'attention que porte P. Bourdieu aux enjeux de frontière est utile sous deux aspects : en premier lieu, la définition même d'un objet de recherche n'est pas sans lien avec des pressions professionnelles ou institutionnelles qui peuvent orienter la recherche dans une direction plutôt qu'une autre. En second lieu, inclure ou exclure des éléments particuliers dans le champ d'étude peut produire des effets symboliques qui réduisent d'autant l'objectivité. (D. Swartz, 1997 *Culture and Power : the sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago : University of Chicago Press : p.122). Ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'étude des ESC, en raison des enjeux symboliques extrêmement fort associés à la thématique des « grandes écoles », ce qui peut aussi être problématique.

⁸³ P. DiMaggio et W. Powell, 1983, « The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review* vol.48, n°2 : p. 147-160.

⁸⁴ *Ibidem*: p. 148.

⁸⁵ De fait, P. Bourdieu s'est attaché dans la majorité des cas à étudier des champs où ce sont plus des individus que des organisations qui s'affrontent (champ scientifique, champ littéraire, champ juridique, champ religieux etc.).

interactions, flux d'informations) concrets. Quant aux aspects structurels, ils se traduisent essentiellement à travers l'existence de forces culturelles et normatives qui favorisent l'homogénéisation des organisations au sein d'un champ déterminé. A l'origine, le concept de « champ organisationnel » a en effet été conçu par ses auteurs pour rendre compte de l'organisation de marchés ou de certaines industries, en soulignant le rôle uniformisateur de systèmes institutionnalisés d'idées, de règles, de pratiques et de conventions, considérés comme allant de soi. De fait, dans la théorie néo-institutionnelle, ce n'est pas la compétition pour l'obtention d'un capital déterminé qui joue comme source d'évolution du champ, mais la recherche de légitimité, qui entraîne des processus d'homogénéisation ou « isomorphisme »⁸⁶.

Ces deux perspectives ont fortement nourri celle que j'ai adoptée dans cette thèse, et si à la suite d'autres auteurs j'ai mêlé les deux approches⁸⁷, j'ai toutefois conservé une distinction entre les deux appellations. Ainsi le terme de « champ » employé seul, renvoie dans la suite du texte à un espace qui n'est pas nécessairement organisé et où tous les participants ne sont pas en relation, comme le champ de l'enseignement supérieur ou le sous-champ des formations à la gestion. Le terme de « champ organisationnel » est lui réservé à un usage plus restrictif, désignant un espace institutionnalisé où les responsables des différentes organisations interagissent effectivement, sont membres des mêmes associations, peuvent définir des règles communes et sont conscients d'appartenir à un même ensemble. Le « champ organisationnel » peut être dès lors être considéré comme une forme particulière de sous-champ, relativement réduite et plus structurée. Un des enjeux de cette thèse sera ainsi de voir comment se construit un champ organisationnel des grandes écoles de commerce, et ses effets sur les ESC.

Au-delà de cette distinction, il est apparu fécond de faire fonctionner ensemble les deux perspectives afin de rendre compte au mieux de l'évolution des ESC. De fait, loin d'être contradictoires, l'approche définie par P. Bourdieu et celle des néo-institutionnalistes apparaissent relativement complémentaires. Rappelons tout d'abord que la notion de champ dans la théorie bourdieusienne n'a de sens que si elle est articulée avec celles de capital et d'habitus⁸⁸. Dans le champ de l'enseignement supérieur, le capital spécifique est le capital « académique », qu'il apparaît utile de décomposer en capital scolaire d'une part, « mesuré à la rareté spécifique des compétences

⁸⁶ Cette notion centrale dans la perspective néo-institutionnaliste et popularisée par P. DiMaggio et W. Powell dans leur article de 1983 a été pour la première fois introduite par Ellis Hawley qui suggérait « units subjected to the same environmental conditions (...) acquire a similar form of organization ». La notion a par la suite été associée à deux phénomènes distincts : l'adaptation et la sélection. Certains auteurs ont notamment insisté sur le fait qu'en raison d'une certaine inertie des organisations, celles-ci ne pouvaient pas réellement s'adapter à leur environnement et que les moins aptes étaient condamnées à disparaître.

⁸⁷ Voir notamment M.-L. Djelic et K. Sahlin-Andersson, 2006, « Introduction: a world of governance : the rise of transnational regulation », in Marie-Laure Djelic et Kerstin Sahlin-Andersson (s.d.) *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*, New-York: Cambridge University Press : p. 1-30.

⁸⁸ « Des notions telles qu'habitus, champ et capital peuvent être définies, mais seulement à l'intérieur du système théorique qu'elles constituent, jamais à l'état isolé » P. Bourdieu et L. Wacquant, « La logique des champs » in P. Bourdieu et L. Wacquant, *Réponses*, Paris : Seuil, 1992 : p. 71.

garanties »⁸⁹ par une formation donnée, et capital savant d'autre part, plus spécifiquement lié aux activités de recherche. Mais dans la mesure où ce champ n'est pas totalement autonome par rapport aux enjeux économiques et sociaux qui structurent le reste de la société, un autre capital joue un rôle décisif : le capital social. Celui-ci se définit en lien avec la « valeur sociale actuelle ou potentielle » du public, présent ou passé, d'un établissement donné⁹⁰. Le champ de l'enseignement supérieur apparaît donc comme un espace à plusieurs dimensions, régi par deux hiérarchies, une hiérarchie académique et une hiérarchie « mondaine », ces deux hiérarchies apparaissant distinctes, voire opposées. En effet, selon P. Bourdieu et M. de Saint-Martin, « la hiérarchie mondaine et temporelle des écoles telle qu'on peut l'établir en s'appuyant sur des indices objectifs, comme les flux d'école à école ou la valeur accordée au titre d'ancien élève sur les différents marchés et en particulier dans les entreprises, est à peu près strictement inverse de la hiérarchie proprement scolaire définie à partir d'indices du capital scolaire tels que les mentions au baccalauréat ou les nominations au concours général »⁹¹. Si ces deux auteurs insistent sur la « structure chiasmique » de ce champ, il faut pourtant considérer que dans les faits, il existe des liens entre la hiérarchie académique et la hiérarchie économique et sociale⁹², les écoles les plus prestigieuses cumulant généralement les deux types de capitaux.

Comment appliquer cette description générale du champ de l'enseignement supérieur à l'analyse des ESC ? Il apparaît que la tension entre le pôle académique et le pôle économique, entre l'autonomie et l'hétéronomie, entre la reconnaissance et le refus des valeurs scolaires, opère avec une acuité redoublée dans le cas de ces écoles. Tout d'abord, celles-ci sont inscrites dans le sous-champ des « grandes écoles » qui apparaît structuré de façon plus prégnante que le monde universitaire par la double hiérarchie articulant légitimité scolaire d'une part et légitimité économique et sociale d'autre part⁹³. Qui plus est, les contenus-mêmes enseignés dans les ESC sont soumis à une opposition équivalente : en effet, les sciences de gestion, en tant que discipline, peuvent être qualifiées d'hétéronomes, dépendant non seulement du champ de l'enseignement supérieur mais également du champ économique⁹⁴. La figure I. 3 présentée ci-après synthétise ces différentes tensions.

⁸⁹ P. Bourdieu, 1989, *op.cit.* : p. 279.

⁹⁰ *Ibidem*.

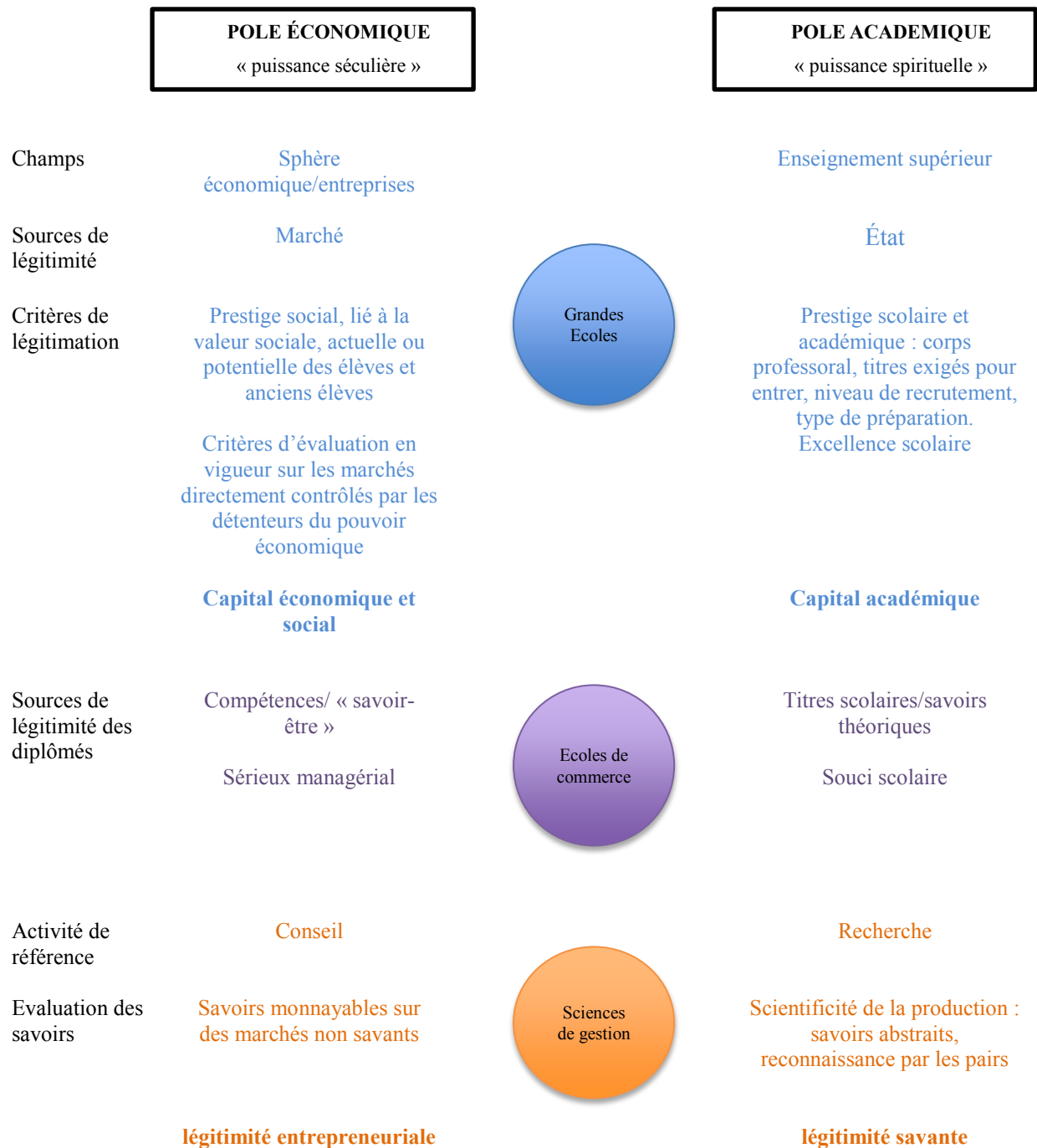
⁹¹ *Ibidem* : p. 219.

⁹² Comme le souligne le sociologue G. Lazuech, « les principes de classification qui sont à l'œuvre dans le champ de la formation (...) ont une portée qui en dépasse les limites. Parce que les agents les ont intériorisés, ils se manifestent concrètement et pratiquement par des catégories de jugement et d'appréciation (...) qui ont une efficacité propre dans l'espace économique » (G. Lazuech, *L'Exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999 : p. 57). Voir aussi P. Rivard, J.-M. Saussois et P. Tripier, « L'espace de qualification des cadres », *Sociologie du travail*, n°4, 1982 : p. 417-422. Ces auteurs montrent que la hiérarchie scolaire est au sein des entreprises la hiérarchie légitime, en dépit d'un discours qui affirme l'inverse. Voir enfin M.-H. Jacques et F. Neyrat, « Les entreprises face aux diplômes : l'ambivalence de la posture » in M. Millet, G. Moreau (s.d.) *La société des diplômés*, Paris : La Dispute, 2011 : p. 221-234.

⁹³ Voir P. Bourdieu, 1989, *op.cit.*, G. Lazuech, 1999, *op.cit.*, Y.-M. Abraham, 2007, *op.cit.*.

⁹⁴ F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a.

Figure I. 3. Pôle économique et pôle académique



Source : Schéma réalisé d'après P. Bourdieu, 1989, *op.cit.*, G. Lazuech, *op.cit.*, 1999 ; Y.-M. Abraham, *op.cit.*, 2007 et F. Pavis, 2003a, *op.cit.*

Ces auteurs ont mis en évidence un ou plusieurs aspects de l'opposition entre un pôle économique et un pôle académique, à laquelle sont confrontées les ESC, et plus généralement les écoles de commerce, en tant qu'institutions d'enseignement supérieur formant qui plus est à une discipline « hétéronome », les sciences de gestion. Ce schéma synthétise les divers éléments que l'on peut retrouver dans leurs travaux.

Le recours à la notion de capital permet ainsi de penser la tension entre un pôle économique et un pôle académique à laquelle sont confrontées les ESC. En outre, il permet de rendre compte de la position relative de ces écoles les unes par rapport aux autres, en fonction du volume et de la structure des capitaux dont elles sont dotées. Or cette position détermine la représentation que se font les agents du prestige et de la valeur de ces établissements, c'est-à-dire de leur statut. En d'autres termes, le statut d'une école peut être conçu comme la reconnaissance par des instances externes (État, autres établissements, entreprises) de sa position objective dans le champ.

Par ailleurs, selon P. Bourdieu la position d'un individu dans le champ, associée à sa trajectoire passée, détermine, par le biais de l'habitus, ses stratégies et ses prises de positions. Or si le triptyque habitus-capital-champ fonctionne lorsqu'il s'agit d'étudier des individus, la question est plus délicate lorsqu'il s'agit d'organisations. De fait, il apparaît contestable de parler d'« habitus organisationnel », au risque de personnaliser les écoles. Dans un article paru en 2008, les sociologues Mustafa Emirbayer et Victoria Johnson soulèvent ce problème. Partant du constat que les concepts de « champ » et dans une moindre mesure, de « capital » sont de plus en plus utilisés dans les études sur les organisations, en oubliant le concept d'« habitus »⁹⁵, ils tentent de réintroduire ce concept, considérant que le système de pensée de P. Bourdieu perd de son pouvoir explicatif sans celui-ci. Mais leur démonstration ne s'avère qu'à moitié convaincante, car tout en insistant sur le fait que les organisations sont orientées par des intérêts qui dépendent de leur position dans le champ, ils reconnaissent les dangers de simplification inhérents à la définition d'un « habitus organisationnel ». Finalement, la notion d'habitus n'est réintroduite qu'à l'échelle d'une organisation donnée, pour comprendre les enjeux de pouvoir et les comportements des acteurs en son sein⁹⁶. Appliquée à l'étude d'organisations, la théorie bourdieusienne des champs ne peut réellement fonctionner avec le concept d'habitus. On peut dès lors avoir recours à une lecture « allégée » qui considère simplement que la position d'une organisation dans le champ étudié contraint les décisions des dirigeants, et détermine en partie le choix d'adopter des stratégies de maintien ou de subversion de l'ordre établi, de différenciation ou d'imitation.

La perspective néo-institutionnelle vient enrichir ce cadre d'analyse en fournissant des outils conceptuels pour appréhender de façon plus précise la façon dont se déterminent et évoluent les structures formelles des établissements étudiés. Autrement dit, si l'approche développée par P. Bourdieu permet de comprendre comment se définissent les différentes positions dans un champ et comment celles-ci influent sur les stratégies des organisations, elle ne permet pas en revanche d'analyser les modes de fonctionnement et les formes spécifiques que prennent ces dernières. En insistant sur l'importance des cadres institutionnels, c'est-à-dire l'ensemble plus ou moins formalisé

⁹⁵ M. Emirbayer et V. Johnson, « Bourdieu and organizational analysis », *Theory and Society*, vol. 37, n°1, 2008 : p. 1-44.

⁹⁶ Des conclusions similaires sont tirées par Diane Vaughan dans le même numéro de *Theory & Society*, qui suggère d'analyser non plus le champ des organisations, mais les organisations comme champ. Dans cette perspective, il s'agit dès lors de prêter attention à la formation et au fonctionnement de l'habitus des différents membres de l'organisation étudiée, en lien avec les capitaux dont ils disposent et leur position dans ce champ (D. Vaughan, « Bourdieu and organizations : the empirical challenge », *Theory and Society*, vol. 37, n° 1, 2008 : p. 65-81).

de normes, de routines, de représentations qui circulent dans un environnement donné, l'approche néo-institutionnelle permet de rendre compte de l'adoption par les écoles de commerce de certaines innovations organisationnelles, comme la mise en place d'un concours d'entrée ou la création de classes préparatoires. En insistant non plus sur la compétition pour les capitaux mais sur la recherche de légitimité, ce cadre permet de préciser la façon dont l'environnement influence les décisions des dirigeants des organisations. Ceux-ci se conforment de fait de façon plus ou moins consciente aux modèles et aux « scripts »⁹⁷ légitimes dans le champ organisationnel où ils se situent.

III. Logique d'exposition de la thèse

Ce travail s'organise selon un ordre chronologique autour de trois parties, divisées en deux chapitres pour la première et trois pour les suivantes. Chacune de ces parties décrit l'évolution des écoles étudiées en se focalisant plus précisément sur un aspect précis de leur développement. Ainsi la première partie, intitulée « devenir de « grandes écoles » étudie la façon dont les écoles supérieures de commerce ont progressivement atteint ce statut. Le premier chapitre remonte à l'origine de ces écoles à la fin du XIX^e siècle en montrant le peu de légitimité dont elles bénéficient alors. Certes, les milieux économiques ont généralement fourni l'impulsion ayant donné lieu à leur création, mais c'est l'intervention de l'État qui leur permet de survivre au tournant de ce siècle. En outre, ces écoles occupent jusqu'aux années 1960 une position incertaine, à la marge, dans l'enseignement supérieur. Le second chapitre analyse les changements qui les affectent du milieu des années 1960 à la fin des années 1970. En moins d'une vingtaine d'années, les écoles devenues des ESCAE connaissent une série de transformations qui modifient leur statut aussi bien scolaire que social. Le niveau de recrutement s'élève, tandis que le recrutement social devient plus sélectif socialement et se féminise. À la fin de cette période, les ESCAE peuvent légitimement se réclamer du titre de « grandes écoles ».

La seconde partie considère la période 1979-1998 et les effets sur ces ESCAE des « logiques de marché » qui s'imposent progressivement à elles. Par logique de marché, on entend à la fois une transformation dans l'organisation du recrutement, avec une hausse de la concurrence entre les établissements, et une évolution des modes même de fonctionnement des écoles étudiées. Le chapitre 3 étudie ainsi les tensions qui émergent dans le réseau des ESCAE au cours des années 1980, alors que ces écoles cherchent à se distinguer les unes des autres afin d'attirer un nombre croissant d'étudiants. Ces tensions conduisent à la disparition de ce réseau, mais les ex-ESCAE se trouvent néanmoins poussées à coopérer notamment pour défendre leur capital symbolique alors que le nombre d'écoles de commerce ne cesse de croître. Le chapitre 4 est consacré à la « mutation entrepreneuriale » des

⁹⁷ La notion de script telle qu'elle a été introduite par R. Schank and R. Abelson peut se définir comme un ensemble de comportements et de schémas d'actions attendus dans certains rôles ou situations (R. Schank and R. Abelson, *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale : Erlbaum, 1977).

ESCAE au cours de la décennie 1980. Ce terme renvoie à l'ambition des ESCAE de se démarquer les unes des autres et de s'autonomiser vis-à-vis du réseau mais aussi à certaines des transformations que connaissent les ESCAE dans leur mode d'organisation et de fonctionnement, et qui tendent à les rapprocher davantage d'une entreprise que d'une école : structuration des activités de marketing, stratégies de diversification, création de programmes générant du profit, organisation de l'établissement sous forme de « groupes », etc. Enfin, le chapitre 5 qui s'étend sur les années 1990 interroge deux événements aux significations paradoxales : d'une part la réforme des classes préparatoires commerciales et leur passage à deux années, d'autre part une très forte crise de recrutement qui affecte les écoles supérieures de commerce. Alors que le passage à deux ans des classes préparatoires représente une victoire symbolique pour les ESC, la crise questionne fortement leur statut de « grande école » et contribue à renforcer la hiérarchie qui existe entre ces établissements.

La dernière partie de cette thèse concerne la période la plus contemporaine, chacun des trois chapitres qui la constituent couvrant la période 1998-2010. Intitulée « définir de nouvelles règles du jeu », elle analyse la façon dont les écoles étudiées se sont adaptées aux changements récents qui ont affecté leur cadre institutionnel. Le chapitre 6 est consacré aux « instances d'évaluations » qui se sont récemment multipliées. À côté des contrôles menés par le ministère de l'Éducation nationale pour certifier la valeur des diplômes décernés se sont en effet développés d'autres formes d'évaluation, portées par les agences d'accréditations et par les classements que l'on trouve dans la presse. Ces nouvelles instances ont contribué à imposer aux écoles de nouvelles normes, qui se sont rapidement diffusées, comme la nécessité d'effectuer des activités de recherche. Ce « tournant académique » des écoles supérieures de commerce est au cœur du chapitre 7, qui revient sur l'essor de ces activités de recherche ainsi que sur les transformations du corps professoral, et interroge leurs effets sur l'organisation des écoles. Enfin, le dernier chapitre revient sur le statut de « grande école » des anciennes ESCAE en considérant tout d'abord la diversification de leur offre de formation et les transformations dans leur organisation liées à leur volonté de s'« internationaliser ». Ce chapitre analyse ensuite les transformations dans les modalités du recrutement et questionne la pérennité du système des classes préparatoires, élément pourtant central dans l'identité de « grande école » des écoles supérieures de commerce.

Préambule méthodologique : enquêter sur les écoles de commerce

« Les universitaires ne connaissent rien à l'entreprise. Ils sont contre l'idéologie de marché, contre le capitalisme, contre les grandes écoles privées, alors les écoles de commerce ! »
(directeur d'école – Dir E2)

« À notre grande surprise, cet univers qui constitue le cadre quotidien de notre travail s'est révélé difficile à déchiffrer, peu enclin à se livrer à une analyse extérieure (accès malaisé aux données pertinentes, informations banales marquées du sceau de la confidentialité, entretiens individuels sous couvert d'anonymat, réactions épidermiques...) »

O. Basso, P.-P. Dornier, J. -P. Mounier, *Tu seras patron mon fils ! Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village Mondial, 2004 : p. 12.

Entre le moment où j'ai débuté mon travail de thèse et celui où j'ai mis le point final à ce mémoire, mon objet d'étude et ma problématique ont fortement évolué, et le résultat est bien loin de ce que j'avais pensé produire initialement. Je souhaitais au départ étudier le recrutement et la formation des étudiants en écoles de commerce, à partir de quelques monographies d'établissements. Ma recherche se présente finalement comme une sociohistoire d'un groupe d'écoles où les données relatives aux étudiants n'occupent qu'une place marginale. Certes, mon expérience en ce point ne diffère pas profondément de celle des autres doctorants ou chercheurs : le « thème de recherche » initial, généralement pensé comme provisoire, est constamment redéfini au gré des détours de l'enquête⁹⁸. Ceci est vrai de l'enquête ethnographique mais aussi de l'analyse de données statistiques ou d'archives : les sources ne répondent pas toujours aux questions que l'on se pose et en soulèvent bien souvent d'autres auxquelles on ne pouvait penser *a priori*. Si les réorientations successives de ma recherche n'apparaissent en rien spécifiques à ce travail et ne résultent pas uniquement de contraintes externes, il m'a tout de même semblé utile de consacrer un chapitre préliminaire aux conditions d'enquêtes, dans la mesure où cela me permet de préciser certains choix méthodologiques et de justifier l'existence de zones d'ombre. En outre, les refus et les blocages auxquels j'ai été confrontée en disent déjà beaucoup sur l'objet lui-même, c'est-à-dire les écoles supérieures de commerce. De fait, alors que ces établissements communiquent abondamment sur eux-mêmes, via Internet ou dans les médias spécialisés, et tandis que des dizaines de classements sont produits chaque année afin d'informer sur ces écoles et d'« aider les étudiants à choisir », leur mode de fonctionnement reste relativement peu connu tant auprès du grand public qu'au sein du monde académique. Les écoles de commerce constituent de fait un objet opaque qui derrière une fausse transparence se laisse difficilement étudier. Ces établissements conservent jalousement les données qui les concernent et j'ai

⁹⁸ S. Beaud et F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 2003.

parfois été confrontée à des réactions de prudence extrême, comme cette responsable administrative allant photocopier ma grille d'entretien pour la transmettre au directeur, ou cet enseignant qui, m'ayant promis de m'envoyer un mémoire réalisé sur l'école 25 ans auparavant, m'écrit quelque temps plus tard pour m'annoncer que la direction venait de classer « confidentiel » ce document. De la même façon, je n'ai pas réussi à obtenir d'informations ou de contacts au sein du Chapitre des écoles de management⁹⁹ à l'exception d'une seule personne, mais qui l'a fait sous des conditions extrêmement restrictives : il a fallu nous rencontrer loin de son lieu de travail afin que nous ne soyons pas surprises par ses collègues, elle a refusé que j'enregistre et l'entretien s'est avéré très pauvre en raison de ses refus d'aborder de nombreux sujets¹⁰⁰. À certains moments, j'ai donc eu l'impression de mener non plus une enquête sociologique, mais une véritable enquête policière.

Ce type de comportements en dit long sur les relations extrêmement concurrentielles qu'entretiennent les écoles entre elles, et au sein de cette compétition sur le rôle de la maîtrise de l'image et de la présentation de soi, constituantes fondamentales de leur « capital symbolique »¹⁰¹. Les dirigeants de ces écoles sont parfaitement conscients de ces enjeux, comme en témoigne l'importance accordée aux politiques de communication et de marques, auxquelles ces établissements consacrent une partie non négligeable de leur budget. Dans ces circonstances, effectuer des monographies approfondies sur quelques établissements et recueillir des données précises s'est avéré difficile, voire impossible dans certains cas. Le retour sur les conditions d'enquêtes effectué ici à titre de préambule permet d'analyser les obstacles rencontrés, mais offre aussi l'occasion d'une réflexion sur les spécificités d'une étude menée dans mon champ d'appartenance, celui de l'enseignement supérieur. La seconde partie de ce préambule précise comment des sources et des méthodes variées ont permis de produire cette recherche.

I. En quête de terrain

Lorsque j'ai commencé ma thèse à l'automne 2008, je pensais réaliser quelques monographies d'établissements et me centrer sur la trajectoire sociale puis professionnelle des étudiants. J'envisageais notamment, dans une perspective temporelle relativement courte (une vingtaine d'années), de mettre en parallèle l'évolution de la population étudiante avec celle de ces institutions.

⁹⁹ Groupe qui représente les écoles de commerce au sein de la Conférence des grandes écoles, une association qui regroupe les « grandes écoles » en France.

¹⁰⁰ J'ai demandé s'il était possible d'accéder à des comptes rendus de réunions, mais ceux-ci sont considérés comme confidentiels. La personne rencontrée ayant assisté à certaines de ces réunions a refusé de m'en parler en raison de ce caractère confidentiel, soulignant que ces réunions ont pu être « difficiles, beaucoup d'écoles sont en concurrence, et souvent ce qui se dit n'est pas aimable ». Elle m'a expliqué que la crainte des représentants des écoles, et la sienne, est que ce qui se dit dans ces réunions puisse arriver dans les médias, et particulièrement à l'AEF, une agence d'information spécialisée notamment dans l'éducation.

¹⁰¹ Je reprends ici la définition que donne P. Bourdieu du capital symbolique : « le capital symbolique n'est pas autre chose que le capital économique ou culturel lorsqu'il est connu et reconnu, lorsqu'il est connu selon les catégories de perception qu'il impose, les rapports de force symbolique tendent à reproduire et à renforcer les rapports de force qui constituent la structure de l'espace social » in P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1987b : p. 160.

Dans cette perspective, il s'agissait d'obtenir l'autorisation d'accéder à des documents d'archives, notamment des dossiers d'élèves, mais aussi de pouvoir effectuer sur place des observations et des entretiens avec les étudiants et les membres du personnel administratif et enseignant. Dans le cadre de mon Master 2, j'avais étudié une classe préparatoire dans un lycée de la banlieue parisienne¹⁰². Après avoir pris quelques contacts informels avec les enseignants, j'avais rencontré le proviseur à qui j'avais exposé mon projet. Celui-ci m'avait alors ouvert les archives de l'établissement, afin de pouvoir consulter les dossiers scolaires des étudiants ayant fréquenté cette classe depuis son ouverture. J'avais pu en outre circuler sans difficulté dans l'établissement et assister à des cours. Je pensais dès lors procéder de la sorte auprès des écoles de commerce, ce qui s'est vite avéré impossible.

1. Un accès très restreint

Ayant choisi quelques écoles qui conciliaient des avantages théoriques (par leur position dans le champ, par leur trajectoire) et pratiques (par la possibilité de m'y rendre facilement), j'envisageais de prendre contact avec des membres du corps enseignant, administratif et avec leurs directeurs. J'ai pour cela bénéficié de l'aide considérable de Bernard Cier, rédacteur en chef de la revue *Espaces Prépas*, créée en 1985 pour présenter les différentes écoles de commerce aux étudiants de classes préparatoires. J'étais entrée en contact avec lui grâce à l'entremise d'un professeur de la classe préparatoire étudiée pour mon M2, et dans laquelle B. Cier s'était rendu à plusieurs reprises pour expliquer aux étudiants ce qu'était une école de commerce et les modalités d'entrée dans ce type d'établissement.

Formé à la philosophie à l'université, Bernard Cier s'est très vite spécialisé dans le journalisme éducatif et plus précisément sur la question des écoles de commerce. Outre son rôle dans la revue *Espaces Prépas*, il publie à partir du milieu des années 1990 des guides sur ces formations (*Les métiers après les écoles de commerce*, *Les admissions parallèles dans les écoles de commerce*, etc.). Aussi, de par sa fonction a-t-il acquis une bonne connaissance du milieu des écoles de commerce et a été amené à visiter à plusieurs reprises ces établissements tout en entretenant des relations régulières avec leurs directeurs. Ayant consacré la majeure partie de sa vie à ces écoles, il s'est montré extrêmement intéressé par mon projet. Outre plusieurs entretiens au cours desquels il m'a fait part de sa vision du champ et des évolutions qu'il avait pu voir au cours des dernières décennies, il s'est proposé d'envoyer des courriels pour m'introduire auprès des directeurs que je souhaitais rencontrer. Mettant en avant mon parcours académique – ENS, mais aussi mon année passée à l'université de Stanford aux États-Unis¹⁰³ –, B. Cier soulignait aussi le fait que j'enseignais désormais à l'université et qu'il était « intéressant » que « l'Université travaille sur les grandes écoles ». Grâce à ces

¹⁰² M. Blanchard, *Les « nouveaux khâgneux » : enquête sur une classe préparatoire « de proximité »*, Mémoire de Master 2 sous la direction de Stéphane Beaud, EHESS, septembre 2008.

¹⁰³ Tout au long de cette enquête l'évocation de ce séjour américain a joué un rôle « rassurant » auprès de mes interlocuteurs, comme s'il témoignait d'une certaine proximité idéologique entre nous, et les prémunissait ainsi d'éventuelles critiques de ma part.

recommandations, j'ai pu entrer en contact avec quelques directeurs, même si d'autres ne m'ont jamais répondu ou ont reporté indéfiniment la date d'une éventuelle rencontre.

Ayant fixé des entretiens avec leurs directeurs, je me suis rendue dans quatre écoles en janvier et février 2009. J'aurais souhaité en outre rencontrer dans chacun de ces établissements des personnes contribuant au fonctionnement de l'école : des enseignants avec différents statuts, mais aussi des responsables des relations internationales, des relations avec les entreprises, etc. À partir du site Internet de l'établissement, il m'était facile d'obtenir les coordonnées des personnes qui m'intéressaient, mais mes tentatives d'entrer en contact avec elles se sont souvent soldées par des échecs. Ceci explique que le type de personnes rencontrées varie d'un établissement à un autre : parfois j'ai pu rencontrer le responsable du programme « grande école », d'autre fois celui de l'apprentissage, parfois encore un responsable de la recherche, mais presque jamais les trois pour une même école...

Par ailleurs, lorsqu'ils avaient lieu, les entretiens se sont souvent avérés « décevants ». En effet, j'aurais voulu pouvoir connaître le parcours non seulement professionnel mais aussi scolaire et social des personnes interrogées, afin de pouvoir appréhender leur proximité avec le monde universitaire et/ou celui de l'entreprise et situer leurs perceptions individuelles sur les écoles de commerce par rapport à leur trajectoire personnelle et leur position sociale. Or il s'est avéré extrêmement difficile de sortir du cadre strictement professionnel : j'ai pu ainsi obtenir très facilement des informations sur la carrière, un peu moins aisément sur la trajectoire scolaire, et rien ou presque, sur la vie privée et le parcours social. Ces limites sont liées au fait que j'ai rencontré ces personnes sur leur lieu de travail et on retrouve là les ambiguïtés d'une relation d'enquête très cadrée, « entre des agents de l'entreprise destinés à rester sur place une fois l'enquête terminée et habitués par expérience à contrôler leurs propos, et des agents de l'extérieur (...) opérant avec l'accord de la direction », telle que l'a décrite Luc Boltanski à propos de sa recherche sur les cadres¹⁰⁴. Mais au-delà de l'effet de lieu, cette volonté de cloisonner ce qui relève du domaine professionnel – et donc public – et du domaine privé apparaît intrinsèquement liée à l'objet même de l'entretien tel que je l'avais présenté : pour les personnes enquêtées, il s'agissait de parler de l'école où ils travaillaient, pas de leur vie personnelle. Se heurtant aux mêmes difficultés en cherchant à interroger des professionnels, Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Mureil Surdez et Laurent Willemez ont souligné que ceci résultait du fait que l'entretien était perçu par ces derniers comme une demande d'informations sur le milieu professionnel et qu'en conséquence, ils se représentaient les questions sur l'âge, l'origine sociale ou la trajectoire socio-professionnelle comme illégitimes¹⁰⁵.

À la suite de ces premières visites dans des écoles et de ces premiers entretiens, j'ai décidé de transformer mon objet en insistant sur la dimension historique et institutionnelle au détriment d'une

¹⁰⁴ L. Boltanski, *Les cadres: La formation d'un groupe social*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1982 : p. 9.

¹⁰⁵ H. Chamboredon, F. Pavis, M. Surdez et L. Willemez, « S'imposer aux imposants », *Genèses*, n°16, juin 1994 : p. 130 et 131.

approche plus ethnographique, et corollairement, d'élargir mon analyse à l'ensemble des anciennes ESCAE en abandonnant la perspective monographique. J'ai ainsi continué à effectuer des entretiens auprès de responsables administratifs et d'enseignants, et au total j'ai rencontré entre 2008 et 2011, une quarantaine de personnes travaillant ou ayant travaillé dans dix ex-ESCAE différentes et dans quatre autres écoles de commerce.

Ce nombre d'entretiens apparaît relativement réduit par rapport à mes objectifs de départ. Ceci s'explique tout d'abord par un nombre important de non-réponses ou de refus déguisés (reports répétés du rendez-vous). Il est d'ailleurs à noter que ce ne sont pas les personnes les plus « importantes » qui ont été les plus difficiles à rencontrer. Au contraire, j'ai souvent été surprise de la facilité et de la rapidité avec lesquelles j'ai pu entrer en contact, *via* un courriel et sans aucune recommandation¹⁰⁶, avec des personnes ayant joué un rôle majeur dans l'histoire des écoles de commerce, par contraste avec certains employés de ces établissements. Ceci s'explique sans doute par le fait que, comme le constate S. Cohen, « à refuser un entretien le décideur a parfois plus à perdre qu'à gagner. Il se prive de la possibilité de se tenir informé des recherches en cours, pour pouvoir si possible agir sur elles. Il prend également le risque de laisser privilégier d'autres points de vue au détriment du sien »¹⁰⁷. En outre, il s'agissait souvent de personnes ayant le sentiment d'avoir joué un rôle important, voire décisif dans le développement des écoles de commerce, et qui voyaient dans mon travail un moyen d'enregistrer, transmettre et valoriser leurs actions. Inversement, en raison du climat concurrentiel et de la culture du secret évoqués au début de ce chapitre, les personnes occupant une place subalterne dans la hiérarchie des écoles de commerce ont sans doute préféré éviter de me répondre, par peur que cela ne leur soit reproché ou que leurs propos puissent nuire à l'établissement.

Négocier des entretiens a en outre été difficile dans la mesure où il n'a pas été possible de procéder par effet « boule de neige ». Si les personnes interrogées étaient généralement avides de savoir dans quelles écoles je m'étais rendue, et qui j'avais rencontré, en revanche aucune ne m'a suggéré de contacts pour progresser dans mon enquête. À nouveau, ceci semble résulter non pas tant de l'existence de « trous structuraux » – les directeurs et personnels des écoles de commerce sont au contraire amenés à interagir dans de nombreux contextes – que d'une certaine méfiance collective vis-à-vis de l'enquête. De fait, les écoles se protègent individuellement face aux regards extérieurs, mais aussi de façon collective : si ces écoles sont en concurrence les unes avec les autres, elles le sont aussi de façon commune avec les autres formations de l'enseignement supérieur – écoles d'ingénieurs, formations universitaires – et en conséquence elles tendent à se protéger mutuellement, défendant ainsi le capital symbolique collectivement attaché au titre de « grande école de commerce ».

¹⁰⁶ J'ai toujours pris soin d'utiliser mon adresse @ens.fr lorsque j'envoyais un message à de potentiels enquêtés, espérant ainsi bénéficier du prestige académique de cette institution et au moins susciter suffisamment d'intérêt de la part du destinataire pour qu'il ouvre mon message !

¹⁰⁷ S. Cohen, « Enquêter au sein d'un "milieu difficile" : les responsables de la politique étrangère et de défense », in S. Cohen (s.d.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris : PUF, 1999 : p. 21.

Enfin, le nombre d'entretiens a été réduit de façon volontaire. Tout d'abord, il s'agissait de répondre à des contraintes temporelles : jusqu'à la fin de ma troisième année de thèse, je pensais conserver un volant « étudiants » dans mon enquête et j'ai mené parallèlement des entretiens avec une cinquantaine d'élèves et anciens élèves d'ESC. En outre, ayant décidé d'approfondir la dimension historique, j'ai consacré plus de temps à partir de ma deuxième année de thèse au dépouillement d'archives. À ces contraintes de temps s'est ajouté le sentiment qu'il n'était pas utile de céder au « quantitatif honteux » et de multiplier les entretiens avec les représentants institutionnels, étant donné leur coût en temps et en frais de déplacement, pour un contenu souvent décevant au premier abord. De fait, outre les limites inhérentes à la pratique de l'entretien sur le lieu de travail, je me suis heurtée à toute une série de contraintes sociales influant sur la relation d'enquête, contraintes qu'il s'agit ici d'objectiver dans la mesure où elles sont révélatrices de certaines spécificités de mon objet d'étude.

2. « S'imposer aux imposants »

Comme le rappelle S. Beaud, « loin de se réduire à une simple communication de face à face entre A et B », l'entretien « est aussi une relation sociale entre deux personnes qui se différencient par leurs caractéristiques sociales, scolaires, sexuelles. C'est un rapport de pouvoir »¹⁰⁸. Or à de nombreux égards, je me suis souvent retrouvée au cours de mes entretiens dans une situation de dominée, de par mon âge, ma position sociale et mon genre. Ceci fut particulièrement vrai des entretiens avec les enseignants et les directeurs ou anciens directeurs d'ESC : jeune doctorante, je me trouvais confrontée à des hommes plus âgés, bénéficiant de ou ayant occupé un poste statutaire dans l'enseignement supérieur. J'avais certes anticipé les difficultés liées à ce type de relation d'enquête, aidée en cela par toute une littérature sur le « sociologue en position dominée »¹⁰⁹. Il n'en reste pas moins que certains entretiens furent extrêmement délicats à réaliser et que les cas où j'ai pu obtenir des propos autres que les discours convenus et extrêmement généralisant, sont très rares. Ceci fut particulièrement vrai des hommes disposant ou ayant disposé d'une position de pouvoir dans le champ des écoles de commerce : s'il fut facile de les rencontrer, en revanche il fut pratiquement impossible d'éviter les propos maintes fois répétés et la langue de bois¹¹⁰.

¹⁰⁸ S. Beaud, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l' "entretien ethnographique" ». *Politix*. Vol. 9, n°35, 1996 : p. 237.

¹⁰⁹ H. Chamboredon *et al.*, 1994, *op.cit.* ; S. Cohen, *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris : PUF, 1999 ; S. Laurens, « "Pourquoi" et "comment" poser les questions qui fâchent ? », *Genèse*, n° 69, 2007 ; M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, « Pratiques d'enquêtes dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, n°14, 1991 ; M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*, Paris : PUF, 1997.

¹¹⁰ En ce sens, la remarque que fait L. Boltanski dans *Les cadres* à propos des « grands personnages », semble tout à fait s'appliquer : « J'ai aussi approché de façon formelle de grands personnages – chaque univers social possède les siens et ce ne sont pas nécessairement ceux dont la renommée à l'extérieur est la plus forte – mais, le plus souvent, sans illusions : ces "personnalités importantes" qui occupent des positions officielles et qui s'expriment toujours, même dans une relation privée, comme par habitude, au nom des personnes collectives, jamais en leur nom propre, ont rarement à apprendre au sociologue plus qu'il ne sait déjà, pour avoir lu les conférences qu'ils ont données un peu partout ou les interviews qu'ils accordent régulièrement aux journaux professionnels ou politiques » in Boltanski, 1982, *op.cit.* : p. 9. De la même

En conformité avec ce qu'a pu noter S. Laurens¹¹¹, les échanges avec les personnes à la retraite ou ayant définitivement quitté le milieu des écoles de commerce furent généralement plus aisés, leur parole étant plus libérée¹¹². La contrepartie étant bien évidemment les défauts de la mémoire et les risques accrus de reconstruction *a posteriori*. J'ai notamment bénéficié d'une aide considérable de la part d'un ancien directeur de l'ESC Rouen, Gérard Morel. Agrégé de géographie, il enseigne comme assistant à HEC en 1966-67, puis dirige l'ESC Rouen de 1967 à 1985. À cette date, il intègre la direction des admissions et des concours de la Chambre de commerce de Paris, où il reste jusqu'en 1998. Outre les entretiens répétés qu'il m'a accordés, il m'a ouvert ses archives personnelles et permis d'avoir accès à des documents concernant aussi bien l'ESC Rouen du temps où il en était le directeur, que la mise en place de la Banque commune d'épreuves¹¹³ à laquelle il a contribué, ou encore la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion¹¹⁴, dont il a pris part aux travaux préparatoires. Le soutien que G. Morel m'a apporté est lié à l'intérêt qu'il éprouve personnellement pour l'histoire de ces écoles, ayant d'ailleurs écrit plusieurs textes sur l'histoire de l'ESC Rouen et sur celle des classes préparatoires commerciales¹¹⁵. En outre, ayant consacré l'essentiel de son activité professionnelle à ces établissements, il lui paraissait important que quelqu'un puisse en rendre compte¹¹⁶. Par son intermédiaire, j'ai pu bénéficier de sources autrement inaccessibles et éclaircir certains faits relevés par ailleurs dans mon travail d'archives, mais auxquels j'étais difficilement parvenue à donner sens.

Les entretiens réalisés avec les hommes de pouvoir ne furent donc pas toujours aisés. Les relations avec le personnel administratif, majoritairement féminin (chargée des relations internationales, chargée des relations entreprises, chargée de l'apprentissage), furent plus faciles, même si j'étais constamment renvoyée à ma condition d'étudiante et traitée comme telle. Ceci fut généralement un avantage : certaines personnes désireuses de m'aider m'ont fait visiter tout leur service et présenté le reste du personnel. Plus rarement, ce fut un inconvénient : l'une d'entre elles me fit ainsi remarquer

façon, H. Becker donne le conseil suivant : « Doutez de tout ce qu'une personne de pouvoir peut vous dire. En public, les institutions se présentent systématiquement sous leur meilleur jour » in H. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, 2002, Paris : La Découverte : p. 154.

¹¹¹ S. Laurens, 2007, *op.cit.* : p. 118.

¹¹² Ceci est surtout vrai dans le cas des individus ayant changé de milieu professionnel. Ainsi dans le cadre de mon enquête, les anciens directeurs ayant consacré une large partie de leur vie à une école ont plus tendance à maintenir la « façade publique » et à défendre leur institution, avec laquelle ils ont en général gardé des liens importants, que ceux qui ont par la suite travaillé dans un autre cadre.

¹¹³ Il s'agit d'une association créée au début des années 1990 qui regroupe à l'heure actuelle une trentaine d'écoles de commerce et permet d'organiser de façon collective leurs épreuves écrites d'admission pour les élèves de classes préparatoires. Sa genèse est analysée plus en détails dans le chapitre 3.

¹¹⁴ Dite « commission Helfer ». Cette commission a été mise en place au début des années 2000 avec pour objectif d'évaluer les écoles de commerce et de formuler un avis sur leurs capacités à avoir un diplôme visé par l'État et à être autorisées à délivrer le grade de master. Cette commission est présentée dans le chapitre 6.

¹¹⁵ G. Morel, « ESC-ROUEN de 1967 à 1985 », Conférence donnée à l'APHEC, mai 2006 ; G. Morel « Grandes écoles de commerce et classes préparatoires économiques et commerciales au XXe siècle », conférence donnée à l'APHEC, mai 2010.

¹¹⁶ Il est à noter qu'il avait déjà fait part de son expérience à une chercheur : il avait en effet rencontré F. Pavis qui l'avait interrogé dans le cadre de sa thèse !

après que j'ai posé une question sur un point technique qui lui paraissait évident, que j'avais mal préparé mon entretien, comme elle m'aurait fait remarquer que j'avais mal fait mes devoirs... Dans tous les cas il fut aussi difficile d'aborder leur trajectoire personnelle sous un angle autre que professionnel.

Les conditions d'enquête expliquent pour partie les difficultés à rapporter les prises de positions des acteurs interrogés, à leurs propres trajectoires et aux capitaux spécifiques dont ils disposent¹¹⁷, et également le caractère souvent limité des informations recueillies, qui généralement ne m'en apprenaient pas plus que je n'en savais déjà, ayant auparavant rassemblé une documentation sur les établissements étudiés. Mais analysées *a posteriori*, ces conditions permettent malgré tout d'obtenir des informations intéressantes sur mon objet d'étude. En effet, au-delà des tensions et des situations d'asymétrie propres à toute situation d'enquête dans les milieux professionnels dirigeants, j'ai été confrontée à des attitudes et des discours qui reflétaient la position particulière des écoles étudiées dans l'enseignement supérieur.

3. Des tensions dans le champ de l'enseignement supérieur

Ainsi, outre les différences en termes d'âge, genre ou statut social, ce sont les différences en termes de rattachement institutionnel qui, tout en rendant parfois complexe l'exercice de l'entretien, se sont avérées les plus intéressantes à analyser, révélant des tensions propres au champ de l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, les entretiens avec les enseignants ou certains directeurs d'école ayant une formation universitaire en gestion, sont apparus fortement marqués par des enjeux disciplinaires, le fait de préparer une thèse en sociologie étant loin d'être neutre. La gestion et la sociologie étant en effet deux disciplines relativement dominées dans le champ universitaire, des phénomènes de concurrence disciplinaire ont pu surgir et à plusieurs reprises la scientificité de ma démarche a été testée, voire remise en cause. Ainsi, au cours de l'un de mes tout premiers entretiens, mon interlocuteur – directeur d'école titulaire d'un doctorat – m'a demandé d'explicitier les hypothèses que je comptais tester dans ma recherche. Je lui ai répondu que je n'avais pas pour l'instant de problématique clairement définie et que je comptais la construire à partir du terrain. Ce à quoi je me vis répondre que c'étaient peut-être là les méthodes de la sociologie, mais qu'« *en gestion, on définissait des questions et des hypothèses claires* », et qu'en d'autres termes il ne voyait pas à quoi menait mon travail. Les enjeux statutaires (enseignant/étudiant) se combinaient ici aux enjeux de concurrence disciplinaire (gestion/sociologie) dans la volonté de cet enquêté de (re)cadrer mon travail¹¹⁸. Par la suite, lors de mes prises de contact par courrier électronique avec des enseignants ou des directeurs d'école, il m'a été plusieurs fois demandé de préciser mon cadre théorique et mes hypothèses. J'étais donc soumise à un double

¹¹⁷ S. Laurens, 2007, *op.cit.* : p. 118.

¹¹⁸ Il est à noter que de la même façon, certains enquêtés se sont proposés d'être dans mon jury de thèse, d'autres m'ont donné des conseils sur la façon de mener mon enquête et sur ce qu'il était intéressant de montrer.

contrôle, concernant à la fois le contenu de l'entretien, mais aussi la dimension scientifique de ma recherche¹¹⁹.

Soulignons par ailleurs que le fait même de me présenter comme doctorante en sociologie a pu susciter des craintes, « P. Bourdieu » apparaissant plus particulièrement comme le nom à ne pas prononcer¹²⁰. Très vite j'ai fait le choix d'insister davantage sur la dimension historique de mon travail, en ne mentionnant pas ma spécialité de rattachement.

Mais cette rivalité, ou du moins cette méfiance, entre disciplines n'était pas le seul fait des enquêtes, et il a fallu de mon côté m'efforcer de ne pas tomber dans ce que F. Pavis nomme l'« ethnocentrisme disciplinaire ». Ayant étudié le monde des formations à la gestion entre 1960 et 1990, la sociologue reconnaît avoir eu des difficultés à penser « une science de l'action et une discipline de formation », son modèle implicite étant « un savoir se voulant désintéressé ou critique, inscrit dans un univers de références savant ayant son histoire propre, balisé par des “grands noms”, des concepts, des théories »¹²¹.

De par mon cursus et ma trajectoire personnelle¹²², je partage cet idéal de la science autonome par rapport aux demandes des sphères politique ou économique. Le danger était dès lors de tomber dans une sorte d'impérialisme sociologique, et à plusieurs reprises je me suis demandée où s'arrêtait la critique des établissements étudiés et où commençait l'« ethnocentrisme disciplinaire ». Plus précisément, le problème s'est posé à deux niveaux. Il est tout d'abord apparu lorsque je me suis intéressée au développement des activités de recherche menées dans les écoles étudiées, que celles-ci ont un volet important de recherche appliquée, parfois financée directement par des entreprises et largement utilisée à des fins de positionnement stratégique au moyen de techniques de bibliométrie notamment. Au final, mon choix a été non pas d'adopter une attitude critique, telle que la défend par

¹¹⁹ Dans l'ouvrage dirigé par S. Cohen, P. Muller pose la question de la légitimité du chercheur face au décideur, précisant qu'au cours de son travail auprès de hauts fonctionnaires et responsables professionnels dans le domaine agricole, il a d'abord fallu qu'il « fasse accepter comme légitime, ou pertinent, le principe même de l'interrogation d'un spécialiste par un non spécialiste ». Il apparaît que la légitimité de la doctorante face au chercheur est encore plus difficile à revendiquer ! (P. Muller, « Interviewer les médiateurs : hauts fonctionnaires et élites professionnelles dans les secteurs de l'agriculture et de l'aéronautique », in S. Cohen (s.d.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris : PUF, 1999 : p. 67-82).

¹²⁰ « Vous n'allez pas nous refaire Pierre Bourdieu, La Reproduction, tout ça » s'est exclamé au début d'un entretien un directeur d'ESC. Mon enquête a de fait débuté en 2009, alors que les débats sur l'ouverture sociale des classes préparatoires et des grandes écoles se multipliaient dans les champs politique, médiatique et académique. Dans ce contexte, ce directeur craignait tout particulièrement que je ne produise des textes dénonçant la fonction de reproduction sociale des écoles et le caractère socialement fermé de leur recrutement. Mais plus généralement, sa réaction traduit une méfiance vis-à-vis d'une figure intellectuelle associée à la sociologie critique. A deux autres reprises j'ai été interrogée sur ma position vis-à-vis de Bourdieu, par un directeur de la recherche qui m'a demandé avant de commencer notre entretien si j'étais proche de ce cadre théorique, et par un enseignant, qui ayant eu connaissance d'un texte où je parlais de « champ » m'a appelée pour formuler plusieurs critiques sur ce texte, dont mes références bourdieusiennes.

¹²¹ F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a : p. 24.

¹²² Je suis issue d'un milieu enseignant et j'ai par ailleurs été formée en classes préparatoires littéraires, où l'idéal du « savoir pour le savoir » m'a été largement inculqué. Je partage ainsi une forte proximité avec le pôle intellectuel du champ de l'enseignement supérieur, dans sa version la plus « scolaire ».

exemple L. Boltanski, mais de me résoudre à « la doxa sociologique que l'on enseigne aux étudiants de première année »¹²³ en cherchant avant tout à proposer des descriptions aussi précises que possible. Si je ne me suis pas interdit de faire référence à des analyses et ouvrages ouvertement critiques¹²⁴, j'ai laissé la plupart du temps au lecteur le soin de se faire son propre jugement « moral » à partir des faits exposés.

À un deuxième niveau, la question de ma position disciplinaire s'est posée quant à l'usage de la littérature produite par les gestionnaires sur les écoles de commerce. De fait, il est intéressant de constater qu'une importante proportion de la production scientifique sur ces établissements – et plus généralement sur les sciences de gestion – est le fait d'enseignants et/ou chercheurs spécialisés dans le domaine de la gestion, voire appartenant à une école de commerce¹²⁵. Dès lors, il s'agissait de savoir quel statut accorder à ces articles : fallait-il les considérer comme des matériaux ou comme des supports théoriques ? Cette question renvoie plus généralement à celle de l'étude de groupes sociaux produisant un savoir sur eux-mêmes et du statut à accorder à ce savoir. J'ai ici décidé au cas par cas du statut à accorder aux textes, essentiellement en fonction de leur lieu de publication¹²⁶, mais aussi de critères plus ou moins objectifs comme la proximité avec les références théoriques et les méthodes employées.

À côté des problèmes suscités par le risque d'« ethnocentrisme disciplinaire » du côté des enquêtés comme du mien, s'est aussi posée la question de l'« ethnocentrisme institutionnel », là aussi de part et d'autre de la relation enquêteur/enquêté. Bien qu'affiliée à l'EHESS, j'apparaissais très clairement aux yeux de mes interlocuteurs comme représentante de l'Université, et la plupart des entretiens ont été structurés par cette opposition entre « nous, écoles de commerce » et « vous, Université ». Les premiers entretiens ont par ailleurs été d'autant plus difficiles qu'ils ont eu lieu au cours de l'hiver 2009, alors que les grèves des universitaires contre la réforme du statut des enseignants-chercheurs et plus généralement contre la politique du gouvernement en matière d'enseignement et de recherche, battaient leur plein. J'ai eu à plusieurs reprises l'impression d'être « testée » pour savoir quel était mon point de vue sur le sujet, et certains de mes interlocuteurs ne se sont pas privés pour souligner leur

¹²³ L. Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard, 2009 : p. 19.

¹²⁴ Je pense notamment à *La nouvelle école capitaliste*, de C. Laval *et al.* (La Découverte, 2011) ou l'ouvrage d'I. Bruno, *A vos marques, prêts...cherchez !* (Éditions du Croquant, 2008).

¹²⁵ A titre d'exemple, la *Revue française de gestion* a consacré en 2007 un double numéro à l'enseignement de la gestion (« L'éducation au management face aux défis du XXI^e siècle »). Hormis un article de B. Cret, et le cas particulier de D. Courpasson, sociologue et enseignant à l'EM Lyon, les articles relatifs aux écoles de commerce étaient tous écrits par des enseignants et chercheurs en gestion. Plus généralement, à l'échelle internationale la plupart des travaux importants réalisés sur les *business schools* le sont par des chercheurs en gestion : L. Engwall, T. Hedmo et L. Wedlin qui ont écrit sur ces écoles en Suède et en Europe, enseignent la gestion à l'université d'Uppsala en Suède, ou encore R. Khurana (MA en sociologie puis PhD en *Organization behavior*), auteur d'une histoire des *business schools* américaines et professeur de « leadership development » à la Harvard Business School.

¹²⁶ Personne ne nie par exemple le caractère sociologique du texte d'Y.-M. Abraham sur HEC paru dans la *Revue française de sociologie*, bien qu'il ne soit pas docteur dans cette discipline mais en sciences de gestion et qu'il enseigne à HEC Montréal (Y.-M. Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 1, 2007 : p. 37-66).

désaccord avec ce mouvement. Face à des discours trop méfiants, j'ai parfois joué sur mon statut de normalienne, qui en m'incluant au moins dans le « nous » des grandes écoles pouvait susciter une relative proximité¹²⁷.

Dans quelques – rares – cas, mon statut n'a pas servi de prétexte à une critique du monde universitaire, mais au contraire à une critique des conditions de travail dans les écoles de commerce. Je pense en particulier à un entretien effectué avec un enseignant, dans un bureau qu'il partageait avec un de ses collègues. Celui-ci est présent, n'hésitant pas de façon manifeste à intervenir lors de l'entretien et de façon assez hostile corrigeant son collègue, me coupant dans mes questions, comme s'il s'efforçait de contrôler le contenu de l'entretien et d'éviter tout « dérapage » de la part de son collègue, c'est-à-dire toute critique. Il finit par s'absenter mais revient à la fin de l'entretien et une fois l'enregistreur coupé, me demande « *alors qu'est-ce que vous avez appris de ce petit entretien ? Je suis curieux* ». Ne sachant quoi répondre, je marmonne quelques vagues propos sur les conditions de recherche. Il rebondit alors sur le fait que les conditions pour faire de la recherche sont meilleures à l'université, car la charge d'enseignement est plus lourde dans les écoles de commerce, et que comme les étudiants payent, ils sont plus exigeants. S'en suit un petit échange sur le statut des enseignants dans l'école, où tout en continuant à censurer son collègue il finit néanmoins par souligner que la liberté académique est plus grande à l'université, « *dans un poste où l'on est titulaire que pour un poste où l'on peut être viré du jour au lendemain* ». Cet échange était particulièrement intéressant, dans la mesure où il reflétait une tension entre la volonté de défendre son établissement – ou du moins d'éviter des soucis avec la direction – et d'exprimer certaines critiques quant aux conditions de travail.

Réciproquement, j'ai dû personnellement mettre à distance mes présupposés sur ces écoles ainsi que ma gêne – persistante – à entendre parler de « produits », « clients », « marque » ou encore « cibles marketing » dans une institution d'enseignement supérieur. Là aussi, j'ai fait le choix d'une posture visant avant tout à rendre compte des conditions d'émergence de ce type de discours sans réellement mettre en place d'argumentaire critique.

Dans *Homo Academicus*, P. Bourdieu écrivait que « en prenant pour objet un monde social dans lequel on est pris, on s'oblige à rencontrer, sous une forme que l'on peut dire dramatisée, un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment à la difficulté particulière et de la rupture avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance obtenue au prix de cette rupture »¹²⁸. L'étude des écoles de commerce est apparue d'autant plus délicate que ces établissements font partie de mon champ d'appartenance au sens large, celui de l'enseignement supérieur, et nécessitent donc le travail de rupture dont parle Bourdieu, tout en occupant dans ce champ une

¹²⁷ Je ne l'ai pas fait systématiquement, mais toujours après avoir « testé » la personne en face de moi, car ce statut pouvait apparaître à double tranchant : certes, le fait d'être passé par une classe préparatoire et d'avoir fait une « grande école » pouvait apparaître comme un signal que je n'allais pas être trop critique à l'égard de ce système, mais inversement, il me classait directement dans le pôle le plus académique du champ des grandes écoles.

¹²⁸ P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1984a.

position radicalement opposée à celle de l'université, qui leur conférait à mes yeux un caractère d'étrangeté.

4. Observer les lieux

Les entretiens réalisés avec le personnel des écoles de commerce furent enfin une source d'information dans la mesure où ils me permirent de pénétrer dans les écoles, d'observer les locaux, de me rendre dans les bureaux et d'entr'apercevoir la façon dont le travail s'y déroulait. Il faut en effet souligner que les établissements étudiés se présentent dans la majorité des cas comme des lieux fermés, comme des communautés à part où pour entrer il faut généralement être muni d'une carte ou en demander l'autorisation à un gardien. Avoir rendez-vous avec des membres du personnel m'a ainsi autorisée à accéder à l'intérieur de ces établissements.

Dans la plupart des écoles où je me suis rendue, le hall d'entrée m'a plus évoqué celui d'une entreprise que celui d'une institution d'enseignement supérieur. Outre la présence d'un bureau d'accueil où une ou plusieurs jeunes femmes assurent l'orientation, les visiteurs trouvent presque toujours des fauteuils à leur disposition ainsi que des brochures sur l'établissement. Dans plusieurs écoles, des écrans télévisés diffusent des informations les concernant ou des chaînes d'informations économiques. Enfin, la volonté de ces établissements d'apparaître comme internationaux se matérialise dans plusieurs d'entre eux : présence d'horloges réglées sur différents fuseaux horaires, affichage de souhaits de bienvenue en plusieurs langues, etc.

De la même façon, les espaces destinés aux enseignants évoquent davantage les locaux d'un grand groupe que les couloirs d'une école : de la moquette, des espaces d'attente pour les visiteurs, pas d'affiches sur les murs mais des tableaux, peu ou pas de panneaux d'affichage. Cette proximité physique avec le monde de l'entreprise est loin d'être fortuite et apparaît consciemment dans le cahier des charges destiné aux architectes de ces établissements. À titre d'exemple, lorsqu'il est décidé au début des années 1970 de doter l'ESC Reims de nouveaux locaux, une présentation du futur bâtiment précise que « l'esprit qui a dominé la recherche a été de faire de cette construction non une école au sens absolu du terme, mais un bâtiment de transition : au terme de leurs études secondaires, abordant leurs études supérieures, les élèves trouvent en ces lieux un cadre de vie se rapprochant le plus possible des immeubles de bureaux contemporains, dans lesquels ils auront à prendre responsabilités et initiatives »¹²⁹.

Plus généralement, les locaux de l'école, qu'il s'agisse du bâtiment ou des éléments affichés sur les murs, participent d'un travail de mise en scène extrêmement conscient. La responsable du service marketing et communication d'une école m'explique ainsi comment l'affichage au sein même des locaux est régulé : « depuis quelques années, on n'accepte plus l'anarchie des messages. C'est-à-dire qu'auparavant, chaque étudiant pouvait venir et afficher le programme de sa prochaine manifestation,

¹²⁹ Union des écoles supérieures de commerce, 1971, *Caducée d'or des écoles supérieures de commerce*, Paris : Union E.S.C.

le scotcher sur les murs, mais maintenant c'est absolument interdit, on a demandé à ce qu'il n'y ait rien qui soit mis comme ça en intérieur de bureaux et en extérieur et dans les couloirs, parce qu'on veut quand même avoir une approche assez nette et que la vraie communication visuelle puisse apparaître dans son naturel et dans son ensemble, et pas dans un foisonnement de messages... ».

Cet important travail de (re)présentation des écoles au sein même de leurs locaux vise à transmettre une image définie tout à la fois aux visiteurs – et particulièrement aux évaluateurs –, aux entreprises, mais aussi aux membres du personnel et aux étudiants. Ces derniers sont en effet perçus comme participant de l'image de marque – au sens figuré comme au sens propre – de leur école, pouvant la représenter auprès de futurs étudiants, mais aussi auprès des employeurs une fois entrés dans le monde du travail. Il s'agit donc d'être sûr qu'ils aient incorporé les slogans et l'image que les responsables de la communication cherchent à donner à leur établissement. Les slogans valorisant l'école tout comme l'affichage des classements participent en outre à la constitution d'un sentiment d'appartenance et d'un esprit de corps au sein de l'établissement.

À l'image des deux étudiants en sociologie à l'université de Rouen dont l'encadré ci-dessous restitue la description de l'ESC située sur leur campus, je dois reconnaître que j'ai été frappée dans la plupart des écoles par l'état des locaux, comparativement aux universités que j'ai pu fréquenter – tout comme les deux étudiants, j'ai d'ailleurs souligné dans mon journal de terrain la propreté des toilettes dans la première école où je me suis rendue ! Au-delà du simple aspect anecdotique, ce sentiment d'étonnement, voire d'admiration, en pénétrant dans certaines écoles mérite d'être souligné car on peut supposer que les candidats venus passer les oraux ou les potentiels étudiants venant visiter l'école lors de portes ouvertes peuvent ressentir une impression similaire, ce qui contribue sans nul doute à l'attractivité de ces établissements.

Encadré P.1. « Un cadre somptueux ». Extraits de F. Leprince et Y. Lapeyronnie, « Esquisse d'ethnographie de l'ESC Rouen. Savoir, ou savoir être ? », in *Styles pédagogiques et habitus disciplinaires en première année d'enseignement supérieur*, Atelier Licence animé par Charles Soulié, université de Rouen, département de Sociologie, 2001 : p. 25-45

« Dès l'arrivée sur le parking, cette école diffère du reste de l'université. En effet, on remarque sur le parking étudiant que la majorité des voitures sont immatriculées en région parisienne, et que beaucoup sont des voitures haut-de-gamme. (...) »

Entrant plus avant sur le site, nous découvrons alors un grand espace vert avec des bancs, de nombreuses jardinières, une petite mare à poissons, un chemin bien tracé et fléché, ce qui n'est pas sans évoquer un jardin public. Le bâtiment quant à lui est imposant et paraît luxueux en raison du grand nombre de fenêtres teintées et de son bon entretien. Aucun tag ou affiche politique ne sont d'ailleurs visibles. (...) Enfin trois drapeaux : celui de l'E.S.C, de la France et de l'Europe se dressent fièrement au sommet de l'édifice et soulignent le caractère international de l'école. En comparaison, l'entrée principale de l'U.F.R de psychologie, sociologie, sciences de l'éducation paraît nettement moins glorieuse et conquérante.

(...)

Deux entrées s'offrent à nous, reliées par un couloir, où de nombreuses affiches sont collées au mur (...) ainsi que des articles de presse mettant en valeur l'E.S.C Rouen. On remarque ainsi dans cette école une tendance à ce qu'on pourrait appeler l'auto-valorisation narcissique collective perpétuelle, celle-ci ayant sans doute pour fonction de donner un maximum d'assurance au groupe et aux membres qui le composent.

(...) « L'image » de marque de l'École joue un rôle essentiel et tout se passe comme si enseignants et enseignés devaient en permanence donner l'impression que tout va bien, qu'ils forment un corps soudé, ou mieux encore, une grande famille sans contradictions ni divergences. (...) »

Aucun détail ne semble perturber la netteté des lieux. Les nombreuses toilettes confirment cette impression. Elles sont très propres et sentent bon. On y trouve un porte-manteau, une poubelle fermée, une brosse pour nettoyer la cuvette, du papier toilette. À l'extérieur, deux grands lavabos blancs, du savon, du papier pour s'essuyer les mains, un grand miroir et une grande poubelle. Des femmes de ménage sont en permanence à l'école afin de contrôler, entre autres, l'hygiène des lieux. Ce qui détonne passablement avec ce que nous avons pu observer en droit (toiles d'araignées, fuites d'eau, traces sur les murs, mauvaises odeurs, absence de papier ou de savon...), ou dans notre propre U.F.R. »

II. Croiser les sources et les méthodes

Les spécificités de mon objet ainsi que la perspective historique adoptée m'ont poussée à multiplier les sources pour ce travail, qui s'apparente pour reprendre une image utilisée par A. Prost à « un véritable habit d'Arlequin fait de pièces et de morceaux »¹³⁰. De fait, à la pluralité des matériaux correspond celle des méthodes et des argumentations. Je me suis ainsi appuyée aussi bien sur des entretiens que sur des archives et des données statistiques, pour reconstituer un « faisceau d'indices » suffisamment dense pour soutenir ma démonstration.

1. Les entretiens : reconstituer des déroulements historiques et accéder aux représentations

J'ai précisé dans la première partie de ce préambule les difficultés rencontrées lors de la réalisation des entretiens. Au-delà du retour sur leurs conditions de production, on peut se demander quel statut et

¹³⁰ Citation tirée d'une discussion croisée entre J.-C. Passeron et A. Prost (J.-C. Passeron et A. Prost, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, n°1, 2007 : p. 7).

quel rôle leur ont été attribués. Mais avant cela, j'aimerais aborder la question de l'anonymisation et expliciter les choix qui ont été faits à ce sujet. Dans la plupart des cas, l'anonymat est apparu comme condition *sine qua non* des entretiens réalisés. Plus précisément, j'indiquais toujours lorsque je prenais contact avec de potentiels enquêtés que leurs propos seraient anonymisés, et plusieurs d'entre eux se sont assurés au début de l'entretien que cela serait le cas. D'autres se sont montrés moins réticents à être cités nominativement, estimant le fond de leur pensée connu et/ou peut-être maniant tellement la langue de bois qu'aucun de leurs propos ne pouvait leur nuire. Enfin, il est arrivé que certaines personnes me demandent de contrôler ce que j'écirai sur eux et de leur envoyer mes textes si je les mentionnais. Notons que ma question de l'anonymat des institutions s'est aussi posée, mais a été rapidement évacuée : dans la mesure où il ne s'agit pas de résultats issus d'une enquête ethnographique, et que l'ensemble des données les concernant présentées ici sont publiques (archives, Internet), cette précaution apparaissait inutile.

Pour les individus, j'ai respecté l'anonymat des personnes interrogées, conformément à ce qui avait été établi au début des entretiens. Ceci s'est fait au prix d'une perte d'informations sur le parcours des personnes interrogées¹³¹, mais aussi de leur position dans le champ, puisque je ne pouvais nommer leur école d'appartenance : leur fonction étant indiquée, il aurait été trop simple de les identifier à partir de cette donnée. Pour limiter la perte de l'information cruciale que représente le positionnement de l'établissement d'appartenance des enquêtés, j'ai établi en annexe une liste des personnes interrogées en les regroupant par établissement, avec une description très sommaire de ces derniers et en indiquant les fonctions (directeur de la recherche, enseignant, etc.)¹³². L'anonymat n'a pas toujours été tenable jusqu'au bout et à certains moments, il s'est avéré nécessaire de « lever le voile » et de nommer l'auteur de certains propos, tant le fait qu'ils émanent de cette personne précisément était significatif. Ceci n'a été fait que dans des cas particuliers où il s'agissait de propos essentiellement informatifs ou relevant d'opinions par ailleurs connues.

La cinquantaine d'entretiens utilisés dans le cadre de cette recherche ont en général été des entretiens uniques, de courte durée (autour d'1h30), la plupart du temps réalisés sur le lieu de travail de l'enquêté. La contrainte de temps m'étant souvent imposée d'avance, j'ai alors été conduite à organiser mes entretiens de façon semi-directive, afin d'être sûre d'aborder les thématiques qui me paraissaient les plus importantes. Par ailleurs, dans la majorité des cas, je suis entrée en relation avec les personnes enquêtées en obtenant leurs coordonnées sur Internet. Il ne s'agit donc pas d'entretiens

¹³¹ F. Weber souligne que « la première imperfection de l'anonymat tient au fait que la liste des éléments indispensables à la production du savoir sociologique suffit bien souvent à reconnaître la personne concernée ». Elle rappelle en outre que « Ce que nous publions aujourd'hui a toutes chances d'être à la disposition effective des personnes concernées, par l'intermédiaire des moteurs de recherche grand public. » In F. Weber « Publier des cas ethnographiques : analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés », *Genèses*, n°70, 2008 : p. 142. Etant donné l'importance des enjeux d'images associées à ces écoles, je ne souhaitais pas nuire aux enquêtés en publiant des propos qui auraient pu leur être reprochés. En conséquence, dans la mesure où il ne s'agissait pas ici d'entretiens de type ethnographiques, les informations sur le parcours personnel et professionnel (qui par ailleurs étaient assez réduites !) ont été gommées lorsqu'elles permettaient trop aisément d'identifier la personne.

¹³² Voir Annexe 2 : liste des personnes interrogées.

ethnographique longs, répétés, et pouvant être insérés dans un réseau d'entretiens avec des personnes appartenant au même milieu d'interconnaissance. En dépit de ces limites, les entretiens réalisés ont été utiles sous deux aspects : ils ont tout à la fois permis de reconstituer des processus de réformes et de comprendre les représentations qui les orientaient¹³³.

Reconstituer des processus et une histoire institutionnelle : les entretiens comme source historique

L'usage informatif et rétrospectif de l'entretien dans les sciences sociales a souvent été critiqué¹³⁴. Plusieurs auteurs ont ainsi souligné les diverses limites à cette pratique, aussi bien en sociologie qu'en histoire, la principale étant que le retour sur le passé est toujours une reconstruction et pour partie une illusion. En outre, les enquêtés peuvent mentir, avoir oublié certains événements. Enfin, partir de discours particuliers peut induire des biais individualisant voire psychologisant, en empêchant de percevoir le poids des structures sociales. En dépit de ces critiques, il m'est apparu utile et légitime de m'appuyer sur certains entretiens pour rendre compte de l'évolution des écoles étudiées. Les quelques entretiens à dimension rétrospective m'ont notamment permis de compléter les autres sources que j'avais à ma disposition, elles-mêmes non exemptes de limites. De fait, en dénonçant les imperfections de l'usage historique des entretiens, il ne s'agit pas d'idéaliser les autres sources. Ainsi, j'ai largement travaillé en confrontant les données recueillies en entretiens avec celles issues de la collecte d'archives et de la lecture de la presse. Tandis que les sources écrites m'ont permis d'éclairer et de préparer certains entretiens¹³⁵, réciproquement certains entretiens réalisés m'ont permis d'éclairer ces sources. Par exemple, alors qu'il m'était parfois difficile de produire du sens à partir de documents d'archives, comme des courriers ou certains comptes rendus, sans savoir qui étaient certaines personnes dont il était question, j'ai pu demander directement à des enquêtés de qui il s'agissait. J'ai aussi fait réagir d'anciens directeurs à des propos qu'ils avaient pu tenir à des moments « clés » (réformes, crises, etc.) dans d'anciens articles de journaux.

« Connaître et comprendre les pratiques et représentations des acteurs »

Dans une seconde perspective, les entretiens m'ont servi de source d'information sur les pratiques des individus et permis de comprendre à travers quels schèmes ils interprètent leurs environnements et informent leurs actions. Là aussi, cette approche a pu être critiquée, en raison à nouveau des risques de

¹³³ Je reprends ici la dualité des usages de l'entretien mise en évidence par G. Pinson et V. Sala Pala : usage « informatif » (reconstituer des déroulements historiques) et usage « compréhensif » (analyser des pratiques et des représentations) in G. Pinson et V. Sala Pala « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, vol. 57 : p. 555-597.

¹³⁴ Les critiques adressées à cette méthode sont présentées de façon extensive dans l'article de G. Pinso et V. Sala Pala. Je ne reviendrai pas sur les références connues et incontournables d'un tel débat, comme la dénonciation de « l'illusion biographique » par P. Bourdieu. D'autres références méritent d'être mentionnées, comme les propos de Florence Weber, pour qui « cela n'a aucun sens de penser que nos enquêtés sont des témoins » (Bertrand Müller « Archives orales et entretiens ethnographiques. Un débat entre Florence Descamps et Florence Weber, animé par Bertrand Müller », *Genèses*, n° 62, 2006 : p. 93-109).

¹³⁵ Il m'est ainsi arrivé de chercher à entrer en contact avec des personnes après avoir vu leur nom apparaître à plusieurs reprises dans des articles ou des archives traitant d'événements qui me semblaient particulièrement intéressants.

mensonge ou de dissimulation, de la tentation d'adopter un cadre d'analyse trop individualisant ou psychologisant, mais aussi des biais introduits par la relation d'enquête ou encore de l'impossibilité pour les individus de verbaliser certaines pratiques¹³⁶.

À nouveau, tout en étant consciente de ces limites, j'ai pu obtenir grâce aux entretiens avec les membres du personnel administratif ou avec les enseignants, des informations sur leurs activités et plus généralement le mode de fonctionnement de l'école ainsi que les rôles attribués aux différents services, informations que j'aurais difficilement pu obtenir autrement. Mais au-delà du caractère purement descriptif, quelques entretiens m'ont permis de saisir certains schèmes cognitifs orientant leurs pratiques, et notamment toute une rhétorique s'appuyant sur une lecture très concurrentielle des rapports entre écoles et une analyse en termes de « marché ».

Par ailleurs, l'impossibilité même qu'éprouvent parfois des acteurs à justifier certaines de leurs actions apparaît révélatrice, car elle montre la prégnance de certaines thématiques et évolutions qui s'imposent à l'ensemble des acteurs présents dans le champ, sans que ceux-ci en soient véritablement à l'origine. Ainsi interrogés sur l'impératif d'« internationalisation », certains directeurs m'ont répondu que c'était nécessaire car « dans l'air du temps » ou encore « un enjeu de compétition », sans pour autant pouvoir mieux expliciter le fondement de leur stratégie.

Ainsi, bien que ne relevant pas de la tradition de l'enquête ethnographique à laquelle j'ai été formée au cours de mes études, les entretiens réalisés dans le cadre de cette thèse ont été utiles dans la compréhension et l'analyse des transformations des écoles étudiées. Néanmoins, ils n'auraient pas pu à eux seuls fonder mes analyses, qui se sont appuyées sur d'autres sources essentielles : l'analyse de la presse, les archives et les données statistiques produites par le ministère.

2. Les sources écrites : la presse et les archives

J'ai dépouillé de façon systématique sur la période 1980-2000 certains magazines de la presse éducative (*Le Monde de l'Éducation*, *l'Étudiant*, *Espaces Prépas*), et de la presse pour cadres (*L'Express*, *Challenge*, *Le Point*), en relevant tous les articles consacrés aux écoles de commerce. Cette revue de presse a été complétée par une recherche documentaire sur le même sujet (via Factiva) dans *Le Monde* et *Le Figaro*. Par ailleurs, j'ai consulté plusieurs journaux publiés par les associations de diplômés des ESC de Lyon, Reims et Marseille. Il est bien évident que les informations recueillies par ce moyen ne donnent qu'une image tronquée des événements, les articles reflétant bien souvent les propos tenus par les représentants des écoles, ou ne s'appuyant que sur très peu de données objectives. En dépit de ces limites, ils m'ont permis à la fois de reconstituer des chronologies, et m'ont « signalé » des faits à creuser, comme la crise du recrutement qu'ont connue les écoles dans les années 1990 et dont aucun enquêteur ne m'avait parlé. Les nombreux articles sur cette question m'ont ainsi poussée à aller regarder de près les données statistiques disponibles. Par ailleurs, les classements des écoles

¹³⁶ À nouveau, ces différentes critiques sont présentées en détail dans le texte de G. Pinson et V. Sala Pala, à partir de la page 564.

publiés par certaines revues ont constitué un objet d'étude à part entière, dans la mesure où ils participent à la structuration d'un champ autonome des grandes écoles de commerce et à l'objectivation d'une hiérarchie de ces établissements.

Concernant les archives, il faut souligner que les données accessibles concernant les écoles étudiées sont relativement peu nombreuses et que j'ai dû multiplier les sources pour parvenir à reconstituer le « puzzle » de leur histoire. J'ai ainsi eu recours à cinq sources principales : les archives de l'ESC Marseille, conservées par la Chambre de commerce et d'industrie de Marseille Provence, les archives de la FNEGE, situées aux Archives du Monde du travail à Roubaix, les archives de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, situées dans cette institution, les archives du ministère de l'Éducation nationale à Fontainebleau¹³⁷, et enfin des archives personnelles qui m'ont été transmises par G. Morel, concernant l'ESC Rouen, mais aussi l'organisation de la BCE et la mise en place de la commission Helfer.

Je n'avais pas *a priori* envisagé de travailler sur archives, et cela n'a pas toujours été simple de se convertir à cette pratique à laquelle je n'ai pas été formée et d'arriver à produire du sens à partir des nombreux cartons dépouillés. Mon usage des archives relève de fait pour une large part de bricolage, et d'apprentissage sur le tas. J'ai eu la chance de pouvoir faire de nombreuses photocopies à la Chambre de commerce de Paris et de pouvoir photographier librement les documents consultés aux archives de Fontainebleau, ce qui m'a évité de devoir trop sélectionner *a priori* les informations pertinentes, et autorisée au cours de l'écriture à des allers retours entre mon texte et les documents. En outre, à mesure que la quantité de données collectées augmentait, les recoupements entre les sources m'ont permis d'élargir ma compréhension de l'histoire des écoles étudiées. Tout au long de ce travail, je me suis appuyée sur une frise chronologique que je remplissais au fur et à mesure, permettant de mettre à jour des relations ou des proximités chronologiques entre certains événements¹³⁸.

Les archives de l'ESC Marseille sont les premières que j'ai consultées¹³⁹, et m'ont fortement incitée à m'orienter sur l'étude du réseau des ESC, tant son importance y apparaît manifeste, du moins pour la période considérée – les archives consultables s'arrêtant à la fin des années 1960. Par la suite, les archives consultées ont contribué à renforcer mon attention, non pas sur quelques écoles, mais sur les relations qui unissaient les ESC au sein du réseau. En effet, j'ai consulté à la CCIP les archives de l'Union ESC, association regroupant les anciens élèves de toutes les ESC ainsi que celles de la commission permanente des ESC. Par définition ces deux institutions valorisaient l'unité du réseau des ESC et les liens de coopération qui pouvaient exister entre les écoles qui le composaient. De

¹³⁷ L'inventaire des fonds d'archives consultés est disponible à la fin de la thèse.

¹³⁸ Une partie de cette frise est reproduite en annexe pour la période 1960-2010 (Annexe 4. Chronologie 1960-2010). Le lecteur pourra s'y référer afin de mieux distinguer les étapes du développement des ESC.

¹³⁹ J'ai cherché auprès des CCI mais aussi des collectivités locales à obtenir des archives sur les ESC de Lille, Reims, Nantes, Amiens et Pau mais sans succès. Cela ne signifie pas que la CCI Marseille Provence soit la seule à avoir rendu les archives de son école disponibles : les travaux de l'historienne M. Thivend se fondent sur les archives de l'ESC de Lyon, déjà exploitée par P. Haas dans son mémoire de DEA, et les dossiers d'anciens élèves de l'ESC Dijon (M. Thivend, P.-H. Haas, Pierre-Henri, *Histoire de l'École supérieure de commerce de Lyon, 1872-1972*, DEA d'Histoire, Université Paris IV, 1993 ; « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, n° 26, 2011 : p. 129-146).

même, les documents émanant du ministère de l'Éducation nationale tendent à considérer ces écoles plutôt d'un point de vue global que de façon individualisée. Ces différentes sources expliquent pour partie la façon dont j'ai découpé mon objet. Cela en constitue un point fort de ce travail, dans la mesure où le réseau des ESCAE n'a jamais été étudié en tant que tel auparavant, mais aussi car ce découpage permet une approche institutionnelle au niveau « méso ».

Au-delà des limites inhérentes au travail sur archives¹⁴⁰, une autre faiblesse des sources utilisées réside dans leur hétérogénéité au fil du temps : pour la période antérieure aux années 1960, je me suis essentiellement appuyée sur les archives de l'ESC Marseille, celles d'HEC (consultées à la CCIP) et sur les informations sur les créations d'écoles disponibles dans les fonds de Fontainebleau, complétées par des sources secondaires sur l'histoire des ESC. Des années 1960 au début des années 1980, j'ai eu essentiellement recours aux archives de l'ESC Marseille, aux archives personnelles de G. Morel sur l'ESC Rouen, aux archives de la commission permanente des ESC, complétées ponctuellement par les archives de l'Éducation nationale. Cette période apparaît donc comme la mieux documentée du point de vue des archives, et où j'ai pu le plus aisément recouper les informations et faire varier les points de vue. Pour les trois décennies suivantes, les archives du ministère de l'Éducation nationale ont constitué ma principale source, complétées par quelques documents obtenus à la CCIP et par les archives de G. Morel. À partir de ce moment, les archives ne me donnent plus réellement accès à des données sur le fonctionnement et le point de vue « interne » d'aucune école, les entretiens et les articles de presse prenant le relais sur ce point. Cette variété des sources au fil du temps explique que certaines problématiques soient abordées de façon détaillée dans une partie ou un chapitre donné, et rapidement évoquées dans le reste de la thèse. En dépit de ces limites, les archives consultées ont constitué l'armature de cette thèse en appuyant la perspective socio-historique adoptée et fournissant une part importante des données utilisées. Enfin, à la consultation des archives et de la presse s'est ajoutée la lecture de toute une littérature dite « grise »¹⁴¹.

3. Les données statistiques : flou de la mesure et mesure du flou

« Nous nous sommes fréquemment heurtés à un obstacle apparemment technique et dont on comprendra maintenant qu'il n'est pas un hasard : la très mauvaise qualité des statistiques scolaires. Pour l'essentiel, les erreurs statistiques proviennent de ce que le décompte des effectifs s'opère, et cela nécessairement à partir des institutions scolaires manifestes, sans être jamais guidé par une connaissance exacte de l'appareil scolaire. Cela produit notamment les effets suivants : morcellement et parcellarisation des données ; regroupements arbitraires ; séparations arbitraires, etc. ». Ce constat

¹⁴⁰ Comme le souligne A. Farge, « l'archive n'est pas un stock dans lequel on puiserait par plaisir, elle est constamment un manque » (A. Farge, *Le goût de l'archive*, Paris : Le Seuil, 1997 (1989) : p. 70). Chaque nouvelle archive ouvre de nouvelles interrogations et à de nombreuses reprises il est apparu extrêmement frustrant de ne pouvoir ni retracer la genèse d'une loi, ni comprendre les tenants et les aboutissants d'un débat évoqué à la faveur d'un courrier.

¹⁴¹ Certains des rapports de la FNEGE ont été consultés aux Archives du monde du travail. F. Pavis m'a par ailleurs transmis toute une série de documents, dont plusieurs rapports sur la gestion qui m'ont été extrêmement utiles.

de C. Baudelot et R. Establet dans *L'École capitaliste en France*¹⁴² pourrait tout aussi bien s'appliquer à cette recherche sur les écoles de commerce. En effet, m'appuyant sur des statistiques administratives, pour la plupart diffusées par le ministère de l'Éducation nationale, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés.

La première est qu'il n'existe pas de définition « officielle » des écoles de commerce, ce qui induit des variations assez fortes dans le champ d'étude au fil des enquêtes. Pour les données des années 1960 jusqu'à la fin des années 1980, ceci a été partiellement compensé par le fait que les chiffres étaient disponibles par établissement, ce qui m'a permis de ne prendre en compte que ceux concernant les ESC étudiées. Mais pour la période plus contemporaine, il est nettement plus difficile d'avoir des données précises. Tout d'abord, le champ des établissements répertoriés par le ministère dans les années 1980 ne cesse de s'élargir, ce qui rend difficile la comparaison inter-temporelle sur l'évolution des effectifs dans ce secteur pris dans son ensemble. De plus, à mesure que le nombre d'écoles prises en compte s'accroît, les données par établissement deviennent moins précises. En particulier, à partir du début des années 2000, je n'ai pu avoir accès qu'à des données agrégées, par groupe d'établissements (groupe 1, groupe 2, groupe 3)¹⁴³.

La seconde difficulté est que de nombreuses imprécisions entachent les données. Ces imprécisions sont généralement liées à l'évolution rapide du champ et à l'organisation de plus en plus complexe des écoles. Ainsi, alors que celles-ci tendent à s'organiser sous la forme de « groupes », c'est-à-dire plusieurs écoles ou « programmes » relevant d'une même direction générale et se partageant ressources et enseignants, cette évolution n'est pas toujours prise en compte par les services statistiques. À titre d'exemple, le *Bulletin spécial* n°15 du 20 décembre 2001 dénombre 65 établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires autorisés à délivrer un diplôme visé par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur. Dans cette liste, un diplôme est égal à un établissement. Mais si l'on prend comme unité non plus le diplôme mais le « groupe » de rattachement, on arrive à 48 établissements. Ainsi, l'École supérieure de commerce de Marseille, le Centre d'études supérieures européennes de management et l'Institut supérieur d'études financières et d'ingénierie sont comptés comme trois établissements distincts alors que les trois correspondent à des programmes du groupe alors appelé ESC Marseille Provence.

Plus généralement, le processus de multiplication des programmes au sein d'un même établissement qui se généralise dans les années 1980, rend particulièrement délicat l'utilisation des données produites par le ministère de l'Éducation nationale à partir de cette période. En effet, il n'est pas toujours possible de savoir à quel programme correspondent les effectifs dénombrés, et souvent les données sur le genre, l'origine scolaire ou sociale – quand elles existent – ne sont pas distinguées en fonction des programmes.

¹⁴² C. Baudelot et R. Establet, 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris : François Maspero, 1971 : p. 46.

¹⁴³ Je rappelle que le groupe 1 correspond aux écoles de commerce reconnues à diplôme visé, le groupe 2 aux écoles reconnues sans visa, et le groupe 3 aux écoles non reconnues.

Enfin, une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de m'intéresser au groupe des ESCAE est que celui-ci constitue une catégorie à part dans les chiffres diffusés par le ministère jusqu'au début des années 1990, présenté comme « ESCAE » puis « ESC ». Mais à mesure que je me suis familiarisée avec l'histoire des écoles, je me suis rendu compte que le groupe « ESC » tel qu'il était défini par le ministère ne reposait sur aucune législation. Ainsi les écoles qui quittent le réseau des ESCAE pour former l'association Ecricome au milieu des années 1980 continuent d'apparaître dans le groupe « ESC » jusqu'au début des années 1990, tandis que des écoles qui n'ont jamais officiellement intégré ce réseau, comme l'ESC La Rochelle, y figurent. Notons d'ailleurs que la catégorie « ESC » reste utilisée jusqu'à la fin des années 1990, alors même que le réseau a été officiellement dissous en 1991. À cela s'ajoutent certaines « bizarreries » comme ces données pour l'année scolaire 1998-99 qui indiquent que 1994 étudiants entrés en école de commerce sont issus d'une classe préparatoire scientifique et 3015 d'une classe préparatoire économique¹⁴⁴.

Le flou de la mesure statistique des écoles résulte pour partie de caractéristiques propres à ces dernières. Outre l'absence de définition stabilisée de ces établissements, il s'agit d'un univers qui évolue extrêmement rapidement et qui est de surcroît extrêmement concurrentiel. Par conséquent, les écoles sont peu enclines à divulguer des informations précises que leurs responsables considèrent comme « stratégiques ». Mais il apparaît aussi que la grande variabilité des personnes en charge de la collecte et de l'analyse des données sur ces écoles joue un rôle : celles-ci sont moins à même de pouvoir connaître précisément le champ et d'en analyser les données. Plus généralement, il semble que l'État ne se soit pas doté d'appareils de mesure efficaces pour clairement appréhender les évolutions de ce secteur et de ses effectifs. De fait, F. Poupeau a rappelé à quel point la production de données statistiques était « destinée en priorité au “pilotage” du système d'enseignement et non à la recherche scientifique »¹⁴⁵. Or dans la mesure où les écoles de commerce sont des établissements privés échappant partiellement à ses prérogatives, l'État est loin d'avoir fait des données sur ce secteur une de ses priorités. Un rapport de l'Inspection générale des Finances publié en mai 1999 regrette ainsi l'absence de capacité de suivi de l'État et sa dépendance à l'égard de l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI) en ce qui concerne les données sur les écoles de commerce liées aux chambres de commerce¹⁴⁶.

Ces imprécisions des données officielles rendent difficile leur usage à des fins scientifiques, et limitent l'étendue des questions qu'il est possible de prendre en compte. C'est en particulier le cas des données sur l'origine sociale des étudiants, qui à mesure que l'on s'approche de la période actuelle deviennent de plus en plus pauvres, empêchant toute réelle analyse de cette question. Certes, ce

¹⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie, Direction de la programmation et du développement, sous-direction des études statistiques, « Les effectifs des établissements privés d'enseignement supérieur non universitaire de commerce et de gestion, Tableaux statistiques, 1998-1999, » TS 6658, DPD C2/CM/BD, juillet 1999.

¹⁴⁵ F. Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris : Raisons d'agir, 2003 : p. 77.

¹⁴⁶ IGF, Rapport sur les Chambres de commerce et d'industrie, Annexe 4, mai 1999 : p. 6.

constat n'est pas propre aux écoles de commerce : « on ne peut qu'être frappé par la difficulté à obtenir aujourd'hui la composition sociale des grandes écoles (y compris publiques) ou par le caractère souvent trop global des données qui s'y rapportent » écrivent en 2010 S. Beaud et B. Convert¹⁴⁷. Mais il semble que ceci soit particulièrement vrai des écoles privées et notamment des écoles de commerce. Depuis les années 1990, il n'est par exemple plus possible d'obtenir des données sur l'origine sociale des étudiants par établissement¹⁴⁸. Ayant pris contact avec la Direction de l'évaluation, de la *prospective* et de la performance (DEPP) à ce sujet, je me suis vue répondre ce qui suit :

« Le cadre juridique a évolué depuis la fin des années 90, notamment en ce qui concerne le secret statistique et les établissements privés ont maintenant la possibilité de s'opposer à la diffusion de leurs données. On ne publie donc que des données agrégées pour les écoles de commerce ».

(Courriel de Bruno Lutinier du 23 octobre 2009)

Par ailleurs, cherchant à savoir s'il était possible d'avoir des données croisées – je voulais pouvoir distinguer les étudiants issus de classes préparatoires et les autres en fonction de leur origine sociale – je me suis également heurtée à une réponse négative :

« On ne dispose pas du croisement entre l'origine sociale des étudiants et leur origine scolaire : l'enquête 26 est sous format papier, sous forme agrégée. Le tableau que vous demandez n'existe pas ».

(Courriel de Bruno Lutinier, 11 janvier 2010)

Ayant finalement réussi à obtenir par une source interne des données sur l'origine sociale des étudiants par établissement pour les années 2004 et 2007, j'ai été déçue de constater que les taux de non-réponse étaient extrêmement élevés (jusqu'à 60% dans certains établissements), et que ces chiffres étaient donc difficilement exploitables. Ces deux dernières constatations (absence de données croisées, fort taux de non-réponse) montrent que si la DEPP refuse de diffuser les données dont elle dispose, celles-ci apparaissent de toute façon extrêmement sommaires.

Or ceci est d'autant plus paradoxal que depuis les années 2000 la question de l'ouverture sociale des grandes écoles, et notamment des écoles de commerce, fait débat. Ce débat repose donc sur des fondements empiriques extrêmement ténus. Sans même parler de l'absence initiale de définition (qu'est-ce qu'une « grande école » ? De quels établissements, de quels programmes parle-t-on ?), les données disponibles pour rendre compte de la composition sociale du recrutement de ces écoles sont peu précises et varient selon les sources. Le débat s'est par ailleurs largement appuyé sur les travaux de C. Thélot et M. Euriat¹⁴⁹ d'une part, V. Albouy et T. Wanecq¹⁵⁰ d'autre part, qui portent sur des

¹⁴⁷ S. Beaud et B. Convert, « 30% de boursiers en grandes écoles...et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, 2010 : p. 7.

¹⁴⁸ Notons par ailleurs que depuis 2002, les données sur les écoles de commerce ne sont plus présentées dans un document à part, mais avec les établissements publics et privés d'enseignement supérieur non rattachés aux universités. On peut souligner qu'en 2008-2009, alors que toutes les données sont établies en valeurs absolues, seules les PCS d'origine des étudiants de ces établissements sont présentées sous forme de pourcentages, et qu'en 2009-2010, cette information disparaît totalement du document.

¹⁴⁹ M. Euriat et C. Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 » *Revue française de sociologie* vol. 36, 1995 : p. 403-438.

périodes déjà anciennes et ne permettent pas d'avoir une vision claire du champ pourtant extrêmement stratifié, les uns ne considérant que quatre écoles¹⁵¹, les autres étudiant des données agrégées¹⁵².

Le cas des données sur l'origine sociale, et plus généralement des données sur les écoles de commerce et les grandes écoles, illustre les limites des statistiques administratives pour un usage savant. Comme le soulignent S. Beaud et B. Convert : « les administrations se sont dotées de puissants outils d'analyse de la population étudiante et de son insertion professionnelle [et] fournissent des données riches, détaillées et aisément accessibles pour des exploitations secondaires. Mais cette profusion de données est aussi un cadeau empoisonné aux chercheurs. Car les demandes de l'État ont contribué à formater la sociologie de l'éducation française en limitant l'horizon de ses questions à celles qui se posaient dans les services des ministères. (...) C'est ainsi que les données de la DEPP peuvent être lacunaires, notamment quand il s'agit de repérer finement l'origine sociale des élèves ou étudiants »¹⁵³. Face à ces limites, les deux sociologues invitent à « aller chercher les données à la source et produire des données statistiques, que ce soit à partir de sources existantes non utilisées ou de questionnaires ad hoc » ou à « combiner étroitement statistiques et ethnographie ». Au début de mon enquête, j'avais envisagé de faire passer des questionnaires aux étudiants des quelques écoles que je comptais étudier. Mais je me suis vu opposer un refus de la part de tous les responsables à qui j'ai demandé l'autorisation de diffuser un tel questionnaire dans leur établissement. J'ai voulu contourner l'obstacle en mettant en place un questionnaire en ligne sur Internet que j'ai diffusé dans mon entourage et par les réseaux sociaux (groupes d'étudiants sur Facebook notamment). J'ai pu par ce biais récolter un peu plus de 300 questionnaires, mais dans la mesure où il m'était impossible de contrôler qui avait répondu, et donc d'apprécier leur représentativité, j'ai jugé qu'il constituait un support d'analyse trop incertain. J'ai alors voulu contourner l'obstacle en faisant passer des questionnaires à des étudiants de classes préparatoires aux écoles de commerce (n=478), mais étant donné la forte proportion d'étudiants admis dans les ESC n'ayant pas suivi cette voie, cela ne permettait pas au final d'avoir une vision complète de la population étudiante de ces écoles. Dans la mesure du possible j'ai toutefois essayé de rapprocher les transformations de ces institutions avec les données disponibles sur leur recrutement.

¹⁵⁰ V. Albouy et T. Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistiques*, n° 361, 2003 : p. 27-52.

¹⁵¹ C. Thélot et M. Euriant s'intéressent au recrutement d'HEC, l'ENS Ulm, Polytechnique et l'ENA sur la période 1950 -1990.

¹⁵² V. Albouy et T. Wanecq se fondent sur l'Enquête emploi de l'INSEE. Les auteurs n'ont pris en compte que les hommes, pour cinq générations, nés entre 1919 et 1968, et ont comparé les chances d'intégrer une « grande » ou « très grande école ». Les définitions de l'INSEE pour ces deux catégories d'établissements sont reprises telles quelles, et la liste des établissements constituant ces deux groupes n'est pas précisée.

¹⁵³ S. Beaud et B. Convert, 2010, *op.cit.*

Partie I

Devenir de « grandes écoles » Fin du XIX^e siècle – 1979

Cette première partie couvre une large période de l'histoire des ESC, puisqu'elle s'étend de la fin du XIX^e siècle à la fin des années 1970. Les deux chapitres qui la composent ne sont néanmoins pas consacrés à des durées similaires : le premier relate des événements qui se sont déroulés sur près d'un siècle, tandis que le second est concentré sur une quinzaine d'années. Ce déséquilibre résulte du choix de s'intéresser plus particulièrement à l'histoire récente de ces écoles. Il traduit aussi une accélération dans le rythme des changements à partir des années 1960 : de fait, chacun des deux chapitres relate le déroulement d'un processus. Pour le premier, il s'agit de la lente accession des écoles supérieures de commerce au statut d'établissement d'enseignement supérieur, quant au second, il analyse la façon dont les écoles devenues des ESCAE ont vu leur reconnaissance s'accroître brusquement aussi bien dans la sphère académique que dans la sphère sociale. Ensembles, ces chapitres retracent la façon dont ces établissements sont devenus de « grandes écoles ».

Avant toute chose, il s'agit de questionner les fondements mêmes de cette appellation aux contours flous. L'historien Bruno Belhoste souligne ainsi qu'il « n'est pas possible de donner de définition simple et uniforme [des grandes écoles], dont les statuts, les missions et les enseignements sont extrêmement divers »¹. De même, dans un « Que-sais-je » consacré aux grandes écoles, B. Magliulo, inspecteur de l'Éducation nationale, rappelle que « ce qui caractérise ce secteur de l'enseignement supérieur est, entre autres choses, son extraordinaire diversité. Il en résulte qu'il n'est guère aisé de dégager les traits distinctifs de ce que d'aucuns appellent "le système des grandes écoles" »². Il n'existe donc ni critère scientifique, ni critère juridique ou administratif qui permettraient d'objectiver l'appartenance d'un établissement au groupe des « grandes écoles », dont les frontières imprécises reposent pour une large partie sur des représentations symboliques. Plus qu'à une réalité établie, le terme de « grande école » renvoie donc à un modèle idéal, dont les attributs ont pu varier au cours du temps. On peut néanmoins tenter de distinguer à travers un bref retour sur les usages de ce terme, certaines des caractéristiques fréquemment mobilisées pour décrire ces « grandes écoles ».

Comme le précise B. Belhoste, l'appellation « grande école » n'est que rarement utilisée avant la fin du XIX^e siècle. Auparavant, les écoles telles que l'École polytechnique, l'École normale supérieure ou encore l'École spéciale militaire de Saint-Cyr sont désignées par le titre d'« écoles d'État » ou « écoles de gouvernement ». Avec le développement des écoles d'ingénieurs sous la III^e République, le

¹ B. Belhoste, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XX^e siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'Éducation*, n°90, 2001.

² B. Magliulo, *Les grandes écoles*, PUF, 1982 : p. 4.

terme de « grandes écoles (scientifiques) » s'impose progressivement, « conduisant à distinguer par [ce] qualificatif [les écoles], d'un niveau supérieur, qui recrutent par un concours national, quelles que soient d'ailleurs les carrières auxquelles elles destinent »³. Les écoles d'ingénieurs constituent ainsi le modèle originel de la « grande école », tant par leur primauté historique que par le prestige scolaire et social dont elles bénéficient. En particulier, l'École polytechnique fondée en 1794 domine nettement les représentations : ayant servi de modèle à la plupart des écoles d'ingénieurs généralistes créées au XIX^e et au XX^e siècle, elle contribue selon Gilles Lazuech à définir les critères distinctifs d'une « grande école » dont le « recrutement des élèves à partir d'un concours sélectif où les mathématiques jouent un rôle prépondérant », et une « relative indépendance par rapport aux autres champs, en particulier le champ économique »⁴.

Si l'appellation « grande école » est à l'origine essentiellement liée aux écoles d'ingénieurs, au fil du temps le nombre d'écoles répondant – ou entendant répondre – à ce titre augmente, et au milieu des années 1960 ce terme est appliqué à une grande variété d'établissements, en termes de statuts et de contenus de formation. À titre d'exemple, un rapport sur « les conditions de développement de recrutement, de fonctionnement et de localisation des grandes écoles » remis au Premier ministre Michel Debré le 26 septembre 1963⁵, rappelle qu'il « n'est pas possible de trouver un critère qui permette de séparer nettement et valablement les "grandes écoles" des autres écoles ». Les auteurs du rapport font alors le choix de définir ces établissements à partir du statut professionnel de leurs diplômés et prennent en compte 119 « grandes écoles » : des écoles d'ingénieurs, auxquelles sont adjointes « *celles des écoles qui délivrent, dans des domaines autres que techniques, des diplômes considérés pour les utilisateurs comme d'une valeur équivalente* », c'est-à-dire l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris et 7 autres IEP de province, des écoles d'agronomie, les Beaux-Arts, l'École des Chartes, les ENS, l'École des Langues Orientales, 19 écoles de commerce et 3 instituts commerciaux universitaires. En l'absence de véritables critères, les auteurs du rapport définissent donc les « grandes écoles » par une notion floue liée aux débouchés, celle de la « valeur du diplôme pour les utilisateurs ». Les « débouchés » sont également retenus comme critère par B. Magliulo qui, dans son ouvrage de 1982, souligne que « ces établissements ont pour commun dénominateur de dispenser une formation professionnelle les conduisant à nouer des liens intimes avec les milieux professionnels de références »⁶.

³ B. Belhoste, 2001, *op.cit.*

⁴ G. Lazuech, *L'Exception française : Le Modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Presses universitaires de Rennes, 1999 : p. 47.

⁵ Groupe d'étude au Premier ministre, « Les conditions de développement, de recrutement, de fonctionnement et de localisation des Grandes Ecoles en France », dit Rapport Bouloche du nom de son président, La Documentation française, Recueils et Monographies, 1981.

⁶ B. Magliulo, 1982, *op.cit.* Il précise aussitôt que ce trait ne leur est toutefois pas spécifique mais que jusqu'aux années 1960 on pouvait distinguer une division du travail de formation : aux universités la formation des enseignants, des professions de la santé, des juristes et des fonctionnaires moyens, aux grandes écoles celle des cadres supérieurs, des ingénieurs, dirigeants des entreprises privées et de la haute administration. Il est à noter que cette vision duale du travail de formation fait abstraction des formations d'ingénieurs qui se créent dès la fin du XIX^e siècle au sein de certaines universités.

Les débouchés professionnels et la position sur le marché de l'emploi occupée par les diplômés⁷ sont ainsi fréquemment mentionnés comme une des caractéristiques des « grandes écoles », qui justifie en outre qu'elles soient généralement qualifiées de « formation d'élites »⁸ dans la plupart des travaux universitaires.

La notion d'école d'élites ne renvoie pas seulement au devenir des diplômés, mais aussi à leurs origines sociales et scolaires. Plus précisément si dans nombre de recherches le terme même de « grande école » n'est pas défini, lorsqu'il l'est, c'est généralement la dimension sélective de ces établissements et l'existence d'un concours d'entrée qui sont mises en avant⁹. Ces écoles apparaissent ainsi réservées aux meilleurs étudiants et se situent de fait au sommet de la hiérarchie scolaire. Cet élitisme scolaire se double d'un élitisme social, les étudiants issus des fractions dominantes de la société étant très largement surreprésentés dans les établissements considérés comme de « grandes écoles »¹⁰.

Plusieurs traits distinctifs sont donc fréquemment utilisés pour décrire les « grandes écoles » : la reconnaissance sociale, liée aux débouchés et à l'origine des étudiants, ou le prestige scolaire lié à la forte sélectivité, auxquels s'ajoutent parfois – mais pas toujours – des spécificités organisationnelles comme le recrutement par concours, après une classe préparatoire. Néanmoins, ces traits apparaissent mouvants, flous, et ce d'autant plus que l'utilisation du terme de « grande école » recouvre des enjeux de prestige liés au travail de présentation de soi des institutions mais aussi aux représentations des acteurs. Plutôt que de chercher une définition précise, il semble qu'à la façon du groupe des « cadres » étudiés par L. Boltanski, il faille « prendre au sérieux aussi bien l'existence du groupe (...) que les difficultés insurmontables auxquelles se heurtent le travail de définition et l'établissement de critères "objectifs" (...) Ces deux exigences ne sont pas incompatibles si toutefois l'on abandonne la conception substantialiste des groupes sociaux »¹¹. Ainsi, on peut parler d'un groupe des « grandes

⁷ Dans la mesure où la définition du champ des grandes écoles n'est pas stabilisée, les données varient selon les enquêtes. Néanmoins, la proportion d'enfants de cadres dans les écoles de commerce et d'ingénieurs tourne globalement autour de 40%, ce qui indique une nette surreprésentation des milieux aisés. Concernant les débouchés, les données de la Conférence des grandes écoles de 2010 indiquent que 86% des diplômés de la promotion 2009 occupent un emploi de cadre (parmi ceux qui sont salariés, en France) (source : Résultats de l'enquête insertion des jeunes diplômés 2010, Gilles Greneche, ENSAI, juin 2010).

⁸ Voir notamment E. Suleiman, *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*, éditions du Seuil, 1979, V. Albouy et T. Wanecq, 2003, *op.cit.* et A. Van Zanten, « L'ouverture sociale des grandes écoles. Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés Contemporaines*, n°79, 2010 : p. 69-95. Soulignons néanmoins que E. Suleiman donne une définition pour le moins restrictive des grandes écoles comme « des institutions étatiques qui forment et instruisent les élites de l'État » (p. 18). Il consacre d'ailleurs son étude exclusivement à Polytechnique et à l'ENA.

⁹ Voir notamment B. Belhoste, 2001, *op.cit.* et V. Albouy et T. Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistiques*, n° 361, 2003 : p. 27-52.

¹⁰ Voir notamment V. Albouy et T. Wanecq, *op.cit.*, Michel Euriet et Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie* vol.36 (1995): p. 403-438 ou encore « Origine sociale des élèves : ce qu'il en est exactement », plaquette d'information diffusée en juin 2005 par la Conférence des grandes écoles. L'absence de corpus stabilisé induit d'importantes variations dans les chiffres donnés, néanmoins les enfants de cadres et professions libérales apparaissent toujours majoritaires et nettement surreprésentés.

¹¹ L. Boltanski, *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Les Éditions de Minuit, 1982 : p. 49.

écoles », quand bien même on ne pourrait en donner de définition précise, dans la mesure où son existence est reconnue par une pluralité d'acteurs et orientent à la fois leurs représentations et leurs comportements. *A fortiori*, on peut chercher à montrer comment les écoles étudiées ont cherché à se faire reconnaître comme membres de ce groupe.

Chapitre 1

La longue marche des Écoles supérieures de commerce vers l'enseignement supérieur

Cette recherche se focalise essentiellement sur une période qui débute au milieu des années 1960. Néanmoins, pour comprendre ce qu'étaient alors les Écoles supérieures de commerce de province, leur place dans l'enseignement supérieur et la façon dont elles se sont développées par la suite, il apparaît nécessaire de revenir sur leur genèse et leur trajectoire jusqu'en 1965. Loin des récits quasi-mythiques faisant de ces écoles une réponse « naturelle » aux demandes des milieux économiques, ce chapitre permet de montrer la fragilité originelle de ces établissements, qui peinent à attirer des étudiants et font face à d'importantes difficultés matérielles tout au long des premières décennies de leurs existences. Ces écoles se heurtent à la fois à un manque de légitimité sociale, une formation spécifique au commerce n'apparaissant pas comme un besoin, et à un manque de légitimité scolaire. Le statut d'institutions d'enseignement supérieur des ESC est en effet loin d'être acquis dès l'origine, et ce n'est que progressivement qu'elles parviendront à s'imposer comme telles. À ce titre, le milieu des années 1960 marque un tournant, puisque c'est à partir de cette période que les ESC sont officiellement considérées comme des établissements supérieurs, et que leurs dirigeants cherchent à les faire reconnaître comme « grandes écoles ».

Ce retour historique sur la période fin du XIX^e siècle-1965 permet en outre de mettre à jour les différents acteurs ayant contribué à façonner les ESC et les établissements ayant servi de modèle à leur développement. La première partie de ce chapitre montre que si les milieux économiques ont joué un rôle dans l'ouverture puis l'essor de ces écoles, la puissance étatique a par la suite contribué à les façonner. Cette action de l'État est surtout sensible après la Seconde Guerre mondiale, alors que se structure sous son impulsion un réseau regroupant la majorité des ESC, ces évolutions étant analysées dans la seconde partie. La dernière partie du chapitre vise à présenter la position des ESC dans le champ de l'enseignement au milieu des années 1960 et notamment la façon dont elles se situent alors - objectivement et symboliquement – vis-à-vis des autres formations à la gestion et des « grandes écoles ».

I. Un statut incertain et une légitimité fragile

« Donner aux jeunes gens qui se destinent au commerce avant leur entrée dans la pratique des affaires, l'ensemble des connaissances indispensables à tout commerçant se livrant à des opérations d'une certaine étendue, et contribuer ainsi à former des employés, des négociants et administrateurs capables, non seulement de bien diriger le commerce national, mais encore de développer les relations de leur pays avec les pays étrangers »¹. C'est ainsi qu'en 1874 le directeur de l'École supérieure de commerce de Bordeaux définit le but des écoles supérieures de commerce qui se multiplient alors sur le territoire français. Si les promoteurs de ce nouveau type d'établissements, essentiellement issu de la sphère économique, y voient une entreprise utile, ceux-ci ne rencontrent pourtant pas le succès escompté, tant l'idée que la pratique commerciale ne nécessite pas de formation spécifique est répandue. Au début des années 1890, ces écoles se font reconnaître par l'État, ce qui améliore leur légitimité scolaire et sociale. Néanmoins, la plupart connaissent des difficultés de recrutement persistantes, et leur positionnement dans le système scolaire demeure ambigu².

1. Une naissance sous les auspices des négociants

Que ce soit dans les entretiens, dans des présentations publiques ou dans des ouvrages écrits par des historiens « maison », le roman des origines des écoles de commerce étudiées met toujours en évidence l'impulsion des milieux économiques lors de leur création, ce qui du même geste légitime leur existence comme réponse à une demande des entreprises, et dessine un lien organique de filiation avec ces dernières.

Le rôle des milieux économiques dans la création des écoles supérieures de commerce françaises est effectivement prépondérant et l'émergence de ces écoles est de toute évidence liée aux transformations que connaît alors l'économie française : essor de nouvelles industries, percée des grands magasins ou réorganisation du secteur bancaire ou encore l'avènement du libre-échange en matière de commerce international³. Néanmoins, d'autres facteurs sont à prendre en compte, comme le contexte géopolitique et l'action de quelques entrepreneurs éducatifs, désireux d'améliorer la puissance commerciale française grâce à ces nouvelles formations. En outre, il importe de distinguer le moment de la fondation et les années qui suivent au cours desquelles le décalage entre les idéaux

¹ École supérieure de commerce et d'industrie de Bordeaux, *Rapport du directeur à la suite de sa visite sur les principales écoles professionnelles, commerciales et industrielles de France, Alsace et Belgique*, 1874.

² Cette faible légitimité originelle n'est pas propre à la France. La plupart des travaux consacrés à l'émergence des formations au commerce dans les pays occidentaux soulignent leur faible reconnaissance initiale et le mépris dont elles peuvent faire l'objet notamment dans les contextes universitaires. A ce sujet, voir pour le cas des États-Unis : C. Daniel, *MBA : The first century*, London : Associated University Press, 1998 ; pour le cas britannique : L. Engwall et R. Danell, « Britannia and her business schools », *British Journal of Management*, vol.22, 2011 : p. 432-442 ; et pour des approches concernant plusieurs pays : L. Engwall et V. Zamagni, *Management Education in Historical Perspective* Manchester : Manchester University Press, 1998 et R. Locke, *The end of the practical man. Entrepreneurship and higher education in Germany, France and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich : JAI, 1984.

³ D. Barjot, J.-P. Chaline, A. Encrevé, *La France au XIXe siècle, 1814-1914*, Paris : PUF, 2008 (2^e édition). Voir particulièrement le chapitre III : L'économie, 1851-1914 : p. 377-406.

des fondateurs et les attentes réelles des milieux négociants en matière de formation devient visible. De fait, la question des usages sociaux de ces formations doit aussi être considérée.

Encadré 1.1. Le roman des origines des ESC

La naissance sous les auspices des milieux économiques, en réponse à une demande de ces derniers, apparaît comme partie intégrante de la mythologie des écoles de commerce, et constitue un passage obligé dans la (re)présentation qu'elles donnent d'elles-mêmes, qu'il s'agisse de supports plus ou moins formalisés, comme des articles de presse ou des entretiens.

Ainsi, en 2011, à l'occasion des 140 ans de l'EM Normandie (ex-ESC Le Havre), un article paru dans le *Journal des grandes écoles* et présentant l'établissement rappelle que « l'école, créée en 1871, répondait à une demande des négociants du Havre en matière de formation au commerce international »⁴. Andrès Atenza, directeur de l'ESC Clermont déclare en 2006 au magazine *Challenges* : « nous sommes l'émanation des entreprises, puisqu'elles nous ont créées au travers des chambres de commerce et d'industrie »⁵. De la même façon, la naissance de l'ESC Dijon est présentée dans un ouvrage consacré à l'histoire de cette école et rédigé par un de ses enseignants comme une réponse « aux besoins du négoce en vins et de l'industrie locale »⁶. Enfin, l'histoire glorieuse de la naissance de ces écoles m'a été répétée en guise de préambule, lors de nombreux entretiens, comme par cet ancien directeur d'une école parisienne : « Ces écoles ne sont pas nées par hasard, c'était l'époque où tous les grands magasins se faisaient dans Paris, la Société générale, le Crédit Lyonnais... Il fallait former des gens pour intégrer ce nouveau développement de l'économie. Il n'y a pas de création d'école qui soit le fruit du hasard. C'était pour répondre à une demande qui n'était pas satisfaite » (adit E11).

On pourrait multiplier les exemples de ce genre, qui témoignent d'une volonté d'affirmer l'utilité de ces écoles pour les milieux économiques et de valoriser les liens « organiques » qui les uniraient à ces derniers.

Dans sa thèse consacrée aux origines de l'enseignement commercial en France, l'historien Philippe Maffre⁷ fait remonter au lendemain de la Révolution française les premières formations au commerce, dont il associe la naissance au développement d'une bourgeoisie industrielle et commerçante. Auparavant, l'éducation des enfants de négociants destinés à reprendre les affaires familiales était essentiellement assurée dans des pensionnats ou des collèges privés, dans lesquels ils pouvaient apprendre à bien écrire, savoir l'arithmétique et les langues mais aussi s'initier à des activités telles que la musique et le dessin pour devenir des « hommes du monde accomplis », tout en évitant de s'encombrer d'une formation aux humanités classiques, jugées au mieux inutiles, au pire « nuisibles »⁸.

La plupart des cours et des écoles portant spécifiquement sur le commerce créés à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle n'ont néanmoins qu'une durée de vie éphémère, ce qui montre que les évolutions économiques et sociales ne se traduisent pas mécaniquement dans une transformation du

⁴ « L'EM Normandie a 140 ans », 31 mars 2011, *Journal des grandes écoles* (article en ligne : <http://journaldesgrandesecoles.com/les-140-ans-de-l%E2%80%99em-normandie/>, consulté le 2 janvier 2011).

⁵ *Challenges*, 14 décembre 2006.

⁶ C. Chapuis, *Rue Sambin... Histoire et petite histoire de l'ESC Dijon, 1900-2000*, Dijon : Association des diplômés du groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000.

⁷ P. Maffre, *Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Paris I, 1983.

⁸ D. Julia, « L'éducation des négociants français au 18^e siècle » in F. Angiolini et D. Roche (s.d.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe Moderne*, Paris : Éditions de l'EHESS, 1995 : p. 215-256.

système éducatif. De fait, si les professions associées au commerce se développent et si la bourgeoisie d'affaire devient de plus en plus importante, la plupart de ses membres considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'acquérir un enseignement spécifique pour envisager une carrière commerciale⁹.

Une seule école ouverte au début du XIX^e siècle perdure : l'École spéciale de commerce et d'industrie, créée à Paris en 1819 et qui deviendra l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). Comme la plupart des écoles de commerce créées par la suite, cet établissement est né d'une initiative privée, celle de deux négociants, A. Brodart et M. Legret, avec l'aide de V. Roux, négociant et juriste lyonnais, membre de la Chambre de commerce de Paris qui avait en 1800 publié un ouvrage préconisant la création de « gymnases de commerce » pour former les commis de maison de négoce¹⁰. Les débuts de l'école parisienne sont difficiles et en dépit d'une embellie dans les années 1840-1850 et de sa reconnaissance par l'État en 1852, elle éprouve des difficultés à recruter et à équilibrer son budget. La Chambre de commerce de Paris en fait finalement l'acquisition en 1869¹¹. L'enseignement commercial supérieur français se dessine donc sous un double parrainage, consulaire et étatique¹².

L'enseignement commercial connaît ensuite une première vague de développement dans les années 1870. Celle-ci n'est pas tant liée à des transformations économiques qu'à la défaite de la France face à l'ancienne Prusse, qui suscite chez certaines élites politiques et économiques tout un discours sur le retard français en matière d'enseignement, et notamment d'enseignement technique¹³. Cependant, plus que l'ESCP, c'est une école située à Mulhouse¹⁴ qui va alors servir de modèle aux écoles de commerce qui se créent : l'École supérieure de commerce de Mulhouse, fondée en 1866 sous l'impulsion de Jacques et Jules Siegfried, deux frères membres de la bourgeoisie alsacienne et protestante (cf. encadré 1.2). La défaite de 1870 conduisant à sa fermeture, des enseignants de cette école vont être recrutés dans les écoles supérieures de commerce qui se créent à Rouen en 1871, Lyon et Marseille en 1872,

⁹ Revenant sur l'usage des établissements d'enseignement par les milieux négociants, M.-P. Pouly souligne dans sa thèse consacrée à l'enseignement de l'anglais qu'après 1830 « un mouvement désireux de mettre un terme au monopole des études classiques se développe dans les villes commerciales et industrielles. Cependant, son succès semble très relatif, tant en raison de la résistance des élites traditionnelles que de l'émergence d'une revendication des élites négociantes à bénéficier des privilèges de distinction que confère une éducation classique séparée ». in M.-P. Pouly, *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés*, Thèse de sociologie, EHESS, 2009 : p.192.

¹⁰ P. Fridenson et L. Paquy, « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) », in *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Études thématiques*, P. Le Normand (s.d), Paris : Droz, 2008 : p.205.

¹¹ Dans une étude sur l'enseignement commercial réalisée en 1886, Eugène Leautey, comptable et professeur de comptabilité, rend ainsi compte de cette prise en charge : le président de la Chambre de Paris proposa d'en faire l'acquisition, pensant que l'école « acquerrait un plus grand prestige aux yeux des commerçants si elle était patronnée par la Chambre ». (E. Leautey, *L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier*, Paris : Guillaumin, 1886 : p.9).

¹² P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.* : p. 206.

¹³ De nombreux exemples peuvent se trouver dans la littérature de l'époque. Un dénommé Anselme Ricard publie par exemple en 1871 un ouvrage au titre significatif : *Mémoire dédié aux chambres de commerce de France. De la nécessité de créer en France des académies de commerce*, dans lequel il affirme « les écoles nous sauveront de la décadence, soyez-en sûrs, messieurs les négociants et les industriels ».

¹⁴ Mulhouse, ancienne république calviniste était un des premiers centres du libéralisme en France (M.-P. Pouly, *op.cit.* , p. 264).

Bordeaux en 1874¹⁵, contribuant ainsi à diffuser un même modèle d'enseignement commercial, fondé avant tout sur la pratique. Notons que si les chambres de commerce offrent généralement leur patronage à ces nouveaux établissements, le rôle des municipalités et des élites locales est également central¹⁶.

Encadré 1.2. Les frères Siegfried, « pères fondateurs » de l'enseignement commercial en France

Jacques (1840-1909) et Jules (1837-1922) Siegfried ne furent pas seulement parmi les individus les plus actifs dans la promotion des d'écoles supérieures de commerce en France, ils en incarnent aussi un certain idéal-type, cumulant toute une série de traits que l'on retrouve chez d'autres entrepreneurs de l'enseignement commercial : libéralisme, protestantisme, défense d'une culture pratique, investissement dans la sphère économique.

Nés à Mulhouse, ils appartiennent à une « fraction montante de la bourgeoisie commerciale »¹⁷. Leur père, d'abord commissionnaire en coton, devient représentant d'une maison de négoce. Jules interrompt tôt ses études pour assister son père, et lorsque Jacques termine ses études secondaires, ils fondent en 1861 une société spécialisée dans le commerce du coton. Jacques Siegfried entreprend alors de nombreux voyages et ouvre un comptoir à Bombay. Le succès de leur entreprise leur assure très tôt une importante fortune.

Les deux frères vont jouer un rôle extrêmement important dans le développement des écoles supérieures de commerce en France. En 1866, ils ouvrent l'École supérieure de commerce de Mulhouse. Soucieux d'offrir un enseignement « aussi pratique que possible »¹⁸, à des jeunes gens de tous milieux, ils critiquent les cours trop théoriques de l'ESCP et préfèrent s'inspirer de l'école d'Anvers. En effet, cette dernière a mis en place un système de « bureau commercial », qui met les élèves dans la situation réelle d'échanges internationaux : ils doivent réaliser des calculs de change, tenir des livres de compte, le tout en anglais. Le système est repris à Mulhouse, où la formation sur

¹⁵ Dans le rapport déjà cité rédigé en 1874 par le directeur de l'école de Bordeaux, celui-ci décrit l'école de Lyon comme « l'ancienne école de Mulhouse qui s'est reconstituée en France ». De fait, celle-ci recrute plusieurs professeurs de cette ancienne école. L'ESC Marseille reçoit trois enseignants de Mulhouse, et les écoles de Bordeaux et Rouen en accueillent chacune un. Comme le souligne E. Leautey qui fournit ces chiffres : « on comprenait l'utilité de posséder, dans chacun des nouveaux établissements, au moins un professeur qui apporterait des programmes et des méthodes déjà éprouvés » (E. Leautey, 1886, *op.cit.* : p. 75).

¹⁶ De façon générale, F. Birck et A. Grelon insistent sur le rôle des associations et groupements de personnalités locales qui partout en France ont oeuvré à la mise en place des enseignements techniques en intervenant auprès des pouvoirs publics et mobilisant les forces vives de leur ville et leur région (F. Birck et A. Grelon, « Introduction, La Lorraine et ses enseignements techniques supérieurs », in F. Birck et A. Grelon (s.d.), *Des ingénieurs pour la Lorraine. XIX^e-XX^e siècle*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2007 : p.33). Ainsi dans le cas des écoles de commerce, à Rouen, la Chambre de commerce et le Lloyd, un cercle rouennais qui regroupe des personnalités du monde économique, organisent une souscription. La ville de Rouen soutient également la création de l'école, qui est fondée sous forme de société, dont la Chambre de commerce est le plus gros actionnaire, avec 10% des parts. Cette première école ferme ses portes en 1883, face aux difficultés de recrutement. Elle est ensuite rattachée à l'Ecole préparatoire de l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres, puis reprend son autonomie en 1895 (source : P.-A. Schieb, *Essai historique : l'ESC Rouen 1871-1991*, Rouen : Sup de Co Rouen, 1991 et M. Morisset, « Cent ans d'histoire... », *Revue de l'association des anciens élèves de l'ESC Rouen*, numéro spécial centenaire, octobre 1971 : p. 15-30). La création de l'école de Lyon concrétise un projet préparé en 1869 au sein de la Société nouvelle d'éducation, structure de réflexion lyonnaise proche des milieux catholiques (A. Grelon, 1997, *op.cit.*). À Bordeaux, l'école est fondée sous le patronage et avec le concours de la Chambre de commerce, mais aussi de la municipalité et de la Société Philomathique, qui en prend la direction à l'origine (R. Roussigné, *École supérieure de commerce et d'industrie de Bordeaux. 1874-1934*, impr. de Delmas, Chapon, Gounouilhou, 1937). À Marseille, un groupe de commerçants s'organise en 1871 avec le président de la Chambre de commerce pour fonder une école. Celle-ci est créée le 17 avril 1872, sous le patronage de la Chambre. (Ar.CCIMP : ESCM : MJ 8320/01 : Création de l'Ecole : Assemblée générale constitutive du 17 avril 1872).

¹⁷ M.-P. Pouly, *op.cit.* : p. 263. Notons que M.-P. Pouly consacre un long développement aux frères Siegfried qui complète les éléments présentés ici : p. 262-271.

¹⁸ P. Maffre, 1983, *op.cit.* : p.60.

deux années comprend également des cours en géographie commerciale, en droit et en économie politique¹⁹.

Mais l'influence des deux frères va bien au-delà de Mulhouse, puisque leur ambition est de favoriser le développement de l'enseignement commercial sur l'ensemble du territoire. Comme l'écrit en 1870 Jacques Siegfried dans un ouvrage destiné à promouvoir cette idée : « *Pour maintenir notre patrie au rang qui lui est dû, la première chose à faire, et la plus importante, me paraît sinon une réforme complète, du moins des changements considérables dans notre enseignement. (...) Nous ne formons pas assez de gens pratiques*²⁰. (...) *On dirait que chez nous on en est encore à penser que le commerce est si peu de chose qu'il n'est besoin d'y préparer personne et qu'il suffira toujours des fruits secs des autres professions. L'expérience des dernières années et le rang qu'ont pris dans le monde les nations où il est le plus en honneur, devraient cependant finir par modifier ces idées d'autrefois et par faire comprendre qu'au contraire c'est surtout dans les affaires que les hommes instruits et capables trouvent aujourd'hui l'emploi le plus fécond de leurs facultés* ».²¹

Les nombreux voyages de Jacques Siegfried l'ont convaincu de la faiblesse de la position commerciale de la France à l'étranger, et de la nécessité de donner une formation internationale aux jeunes gens. En outre, il a pu visiter des écoles en Belgique, en Allemagne mais aussi en Italie et aux États-Unis. Il en appelle ainsi à créer : « *dans [les] villes principales des Écoles supérieures de commerce* »²².

La fermeture de l'école de Mulhouse en 1872 et la dispersion de ses enseignants sur l'ensemble du territoire français contribuent à l'essor de l'enseignement commercial souhaité par Jacques Siegfried. De plus, son frère Jules qui s'est lancé dans une carrière politique est élu maire du Havre en 1871. Cette même année, sous le patronage de la Chambre de commerce de la ville, les deux frères y ouvrent alors une École supérieure de commerce²³. Elu député de la Seine inférieure en 1886, Jules Siegfried jouera également un rôle important au cours des discussions sur la loi de 1889, obtenant pour les diplômés des écoles supérieures de commerce les mêmes avantages que ceux des diplômés des écoles de l'État²⁴.

En parallèle, Jacques Siegfried poursuit son œuvre dans le domaine éducatif. Il contribue à la création de l'École libre des sciences politiques en 1872, auprès d'Emile Boutmy, école dont les deux frères Siegfried seront actionnaires²⁵. Membre du Conseil supérieur de l'Enseignement technique, Jacques Siegfried participe également à des commissions sur l'enseignement commercial et la Chambre de commerce de Paris recourt à ses services pour le projet de création d'HEC²⁶.

En 1892, Jacques Siegfried décide de créer l'Union des associations d'anciens élèves des écoles supérieures de commerce, un groupement formé de délégués de ces associations, pour s'occuper de leurs intérêts communs. Il le présidera jusqu'à sa mort. Ce groupement va constituer une force très importante pour la défense des ESC, en prenant part à tous les travaux et réunions destinés au développement de l'enseignement commercial. Ainsi en 1900, l'Union participe à l'organisation du premier congrès des associations d'anciens élèves des écoles supérieures de commerce à Paris. Elle assiste également à des congrès internationaux sur l'enseignement technique, à Liège en 1905, Milan en 1906 et Vienne en 1910²⁷. En 1913, l'Union regroupe plus de 7000 membres.

¹⁹ J. Siegfried, *Les Écoles supérieures de commerce*, Danier, 1870.

²⁰ *Ibidem* : p. 7.

²¹ *Ibidem* : p. 8.

²² *Ibidem* : p. 14.

²³ A. Grelon, « Écoles de commerce et formations d'ingénieurs avant 1914 », *Entreprises et histoire*, n° 14-15, 1997: p. 39.

²⁴ P. Saint-Cyr, « Nécrologie de Jules Siegfried », *Bulletin de l'association des anciens élèves de l'École supérieure de commerce de Lyon*, n° 138, décembre 1922, p. 20-22.

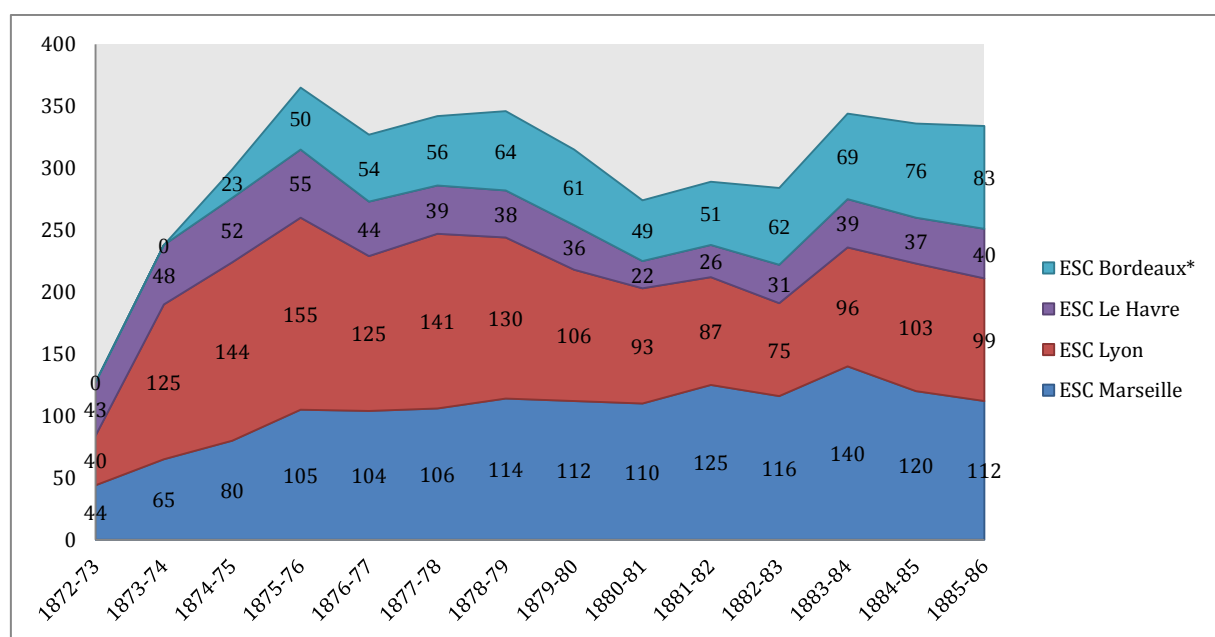
²⁵ D. Damamme, « Genèse sociale d'une institution scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°70, 1987, p.31-46.

²⁶ P. Maffre, « Jacques Siegfried, patron de l'enseignement commercial supérieur », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°35-4, 1988 : p. 68-180.

²⁷ Union des associations des anciens élèves des écoles supérieures de commerce, *Annuaire général*, Paris, 1913.

Les écoles créées dans les années 1870 connaissent un certain essor dans les premières années de leur fonctionnement, mais très vite les effectifs stagnent voir diminuent alors que la situation économique du pays, engagé dans la « grande dépression », se dégrade encore dans les années 1880. Comme le rappelle Marc Suteau dans son étude sur l'enseignement à Nantes, l'existence des établissements scolaires est conditionnée par la présence des élèves. « Or que ce soit au XIXe siècle ou dans la première moitié du XXe siècle, ce fait ne s'impose pas de lui-même. Une des dimensions ordinaires du travail des chefs d'établissement, est donc de convaincre les familles d'inscrire leurs enfants à l'école »²⁸. Ceci est d'autant plus vrai dans le cas des ESC que les familles qui destinent leurs enfants au commerce ou à la direction d'entreprises familiales considèrent qu'une formation dans un cadre scolaire n'est pas nécessaire²⁹. Les promoteurs de l'enseignement commercial n'ont de cesse de déplorer cet état de fait. Aussi le président du conseil de l'école de Lyon se serait-il plaint en ces termes alors que l'école accuse une forte baisse de ses effectifs : « *notre public commercial persiste à ne pas reconnaître l'utilité de l'instruction professionnelle* ».³⁰

Figure 1.1. Évolution des effectifs dans les écoles supérieures de commerce fondées au début des années 1870, de 1872-73 à 1885-86



* L'ESC Bordeaux a également une section industrielle qui n'est pas prise en compte ici.

Source : Graphique réalisé à partir des chiffres indiqués par E. Leautey (E. Leautey, *L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier*, Paris : Guillaumin, 1886).

Lecture : En 1875-76, l'ESC Lyon accueille 155 étudiants. En 1881-82, ils ne sont plus que 87.

À la suite de cette première vague de création d'établissement, il faut noter l'ouverture de l'école des Hautes études commerciales (HEC), dont les fondateurs ont pour projet de lui assurer la première place parmi les écoles de commerce. L'ouverture en novembre 1881 de cette école représente

²⁸ M. Suteau, 1999, *op.cit.* : p. 13.

²⁹ « La famille [reste] la voie d'accès principale au patronat » écrit C. Charle, 2006, *op.cit.* : p. 47.

³⁰ M. Aynard, président du conseil de l'école de Lyon, en 1882-83, cité par E. Leautey, *op.cit.* : p.77.

l'aboutissement d'un projet initié une quinzaine d'années auparavant : dès 1867, le Président de la Chambre de commerce de Paris avait commencé à réfléchir à la création d'une école. En 1869, il avait saisi la Chambre d'un projet d'établissement « *pour les fils de la bourgeoisie* » qui « *serait pour le commerce ce que l'École centrale est pour l'industrie* »³¹. Le projet est mis de côté avec le début de la guerre, mais après 1872 le développement économique ainsi que la crainte de la concurrence des écoles qui se créent en province incitent la Chambre de commerce de Paris à reprendre l'étude du projet.

Dès l'origine, l'école est pensée comme supérieure aux ESC, ces dernières relevant du « *degré moyen* » tandis que l'école des HEC relèverait du « *degré supérieur* »³². De fait, la limite d'âge pour se présenter aux examens d'entrée d'HEC est fixée à 17 ans, alors qu'elle est de 15 ans en moyenne pour les ESC existantes. De plus, la clientèle recherchée est explicitement celle des fils de la bourgeoisie. Les membres de la Chambre de commerce de Paris qui portent le projet de l'école s'assurent de la qualité sociale de son recrutement par deux moyens. Premièrement, le baccalauréat est exigé à l'entrée. Or comme le souligne Marc Meuleau : « le baccalauréat est l'apanage de personnes aux revenus suffisants pour payer les six années d'enseignement secondaire. (...) Rares sont les fils d'employés, de petits fonctionnaires qui parviennent à obtenir le baccalauréat ». Deuxièmement, les frais de scolarité sont très élevés³³. La Chambre de commerce de Paris pense pouvoir attirer plusieurs couches de la bourgeoisie : la bourgeoisie industrielle et commerçante dont elle pourrait former les fils à une économie changeante, mais aussi la bourgeoisie rentière et celle des professions libérales et de la fonction publique, qui pourraient s'intéresser à des carrières nouvelles. Dans les faits, la population étudiante est d'abord majoritairement constituée de fils de rentiers, de négociants et d'employés³⁴ et jusqu'à la fin des années 1890 l'école connaît un développement restreint et ne décerne qu'une cinquantaine de diplômes par an.

Portée par des membres de la Chambre de commerce de Paris, la naissance de l'école des HEC ne déroge donc pas à la règle : les écoles supérieures de commerce en France sont nées d'initiatives individuelles, le plus souvent de commerçants, relayées par des associations et/ou par les chambres de commerce. Il faut aussi souligner l'importance des collectivités locales, plus particulièrement des

³¹ M. Meuleau, *H.E.C. 100 : 1881-1981. Histoire d'une grande école, HEC*, 1981 : p. 3. L'École centrale apparaît comme le modèle de référence dans la mesure où à la différence d'une école comme l'École polytechnique, elle destine explicitement ses diplômés à des fonctions dans le secteur privé. En outre, bien qu'elle soit cédée à l'État en 1857, elle reste relativement autonome dans sa gestion. C. Charle montre que les catégories supérieures dirigent alors leurs enfants « vers le droit ou à un moindre degré, Centrale, tandis que les classes moyennes ou inférieures s'orientent plutôt vers Polytechnique » (in C. Charle, *Les Élités de la République*, Paris : Fayard, 2006 (1987) : p.125).

³² Rapport de la CCI au ministre de l'Agriculture et du Commerce en 1878, cité par M. Meuleau, 1981, *op.cit.*

³³ A. Grelon cite à ce sujet le trésorier de la Chambre de commerce de Paris qui écrit en avril 1888 : « en fondant l'école des HEC, la Chambre de commerce a voulu créer un établissement tout à fait supérieur et il semble qu'à pareil enseignement doivent correspondre des prix spéciaux, établis en vue d'une clientèle particulière qui, pour le cas des HEC, est une clientèle de négociants et d'industriels aisés. » (A. Grelon, 1997, *op.cit.* : p. 42).

³⁴ P. Maffre donne les données suivantes : origine sociale entre 1883 et 1914 : Rentiers : de 22 à 11%, Négociants : 20 à 11%, Employés : 12 à 5%, Industriels : 8 à 9%, Artisans : 8 à 0, Cadres publics : 0 à 6%, Représentants : -, Ingénieurs privés : 0 à 6%, Cadres privés : 0 à 5%, Officiers : 0 à 5%, Professions libérales : 0 à 9%, Enseignement : 0 à 4% (P. Maffre, 1983, *op.cit.* : p. 809).

municipalités, qui dans certains cas³⁵ jouent un rôle majeur. Les premières ESC se caractérisent donc par leur dimension locale, par une forte inscription dans le tissu économique régional, mais aussi par l'influence des acteurs de la société civile et des administrations qui les portent. L'État se préoccupe d'abord peu de ce type d'enseignement et n'intervient que de façon discrète sur le plan financier par des systèmes de bourses aux étudiants ou d'aides directes³⁶.

2. Quand l'État s'en mêle : le tournant de 1889

L'influence de l'État sur ces écoles va néanmoins s'accroître au cours de la dernière décennie du XIX^e siècle, contribuant par là à rendre ces dernières plus légitimes. Ce rôle accru de l'État est lié à une nouvelle législation militaire : la loi Freycinet du 15 juillet 1889 instaure un service militaire de trois ans, tout en prévoyant une dispense de deux ans pour une partie des diplômés de certains établissements³⁷. Or afin de pouvoir en bénéficier, les écoles doivent être reconnues par l'État, ce qui implique certaines transformations dans leur mode de fonctionnement.

a. Reconnaissance par l'État et mimétisme institutionnel

La reconnaissance des écoles de commerce est organisée par un décret daté du 31 mai 1890, qui en précise les modalités – elle doit être délivrée après avis de la commission permanente du Conseil supérieur de l'Enseignement technique³⁸ – et les conditions. En effet, alors qu'elles étaient jusqu'à présent relativement libres dans leur organisation, ces écoles doivent désormais se soumettre à certaines exigences concernant aussi bien le contenu de leur enseignement que leur recrutement, le tout sous le contrôle de l'État. Le décret stipule ainsi que celui-ci doit intervenir dans le recrutement, en désignant cinq des sept membres qui doivent composer le jury à l'entrée de chaque école ; par ailleurs les programmes des épreuves d'admission doivent être les mêmes dans les différentes écoles et quant aux conditions de titre, si le baccalauréat n'est pas exigé des candidats à l'entrée dans ces établissements, les titulaires de ce diplôme bénéficient d'une majoration de points. L'âge minimum pour

³⁵ A Bordeaux par exemple, la Chambre de commerce ne prendra en charge l'école qu'à partir de 1928, après avoir dénoncé le faible développement de l'école, lié selon elle au manque d'unité dans la gestion de l'établissement. Celui-ci était en effet placé sous le contrôle de la municipalité, du conseil général de Gironde et de délégués de la Société Philomathique. (R. Roussigné, *op.cit.* : p. 69).

³⁶ Dans un rapport sur l'ESC Rouen datant de 1882, il est indiqué que l'État fournit des bourses à l'école et que celle-ci reçoit par ailleurs une allocation du ministère du Commerce. Au total, ces sommes représentent 31% des subventions que reçoit l'établissement, le reste étant fourni à hauteur de 31% par le département (bourses et subventions) 20% par la ville, 18% par la Chambre de commerce (Rapport général sur les visites faites aux écoles supérieures de commerce et d'industrie de Rouen par la société industrielle). P. Maffre a calculé pour l'année 1884 la participation de l'État aux recettes des écoles, essentiellement par le biais de bourses : ESC Paris 11%, HEC 5%, ESC Le Havre 22%, ESC Lyon 9%, ESC Marseille 4%, ESC Bordeaux 1% (P. Maffre, 1983, *op.cit.* : p. 129).

³⁷ Loi du 15 juillet 1889, article 23.

³⁸ Ce conseil a été créé en 1870. Il a pour rôle principal de « répartir les subventions de l'État et d'assurer l'inspection des écoles techniques ». Sa création est un des seuls résultats d'une commission sur l'enseignement technique qui a fonctionné de 1863 à 1865. Cette commission avait été créée par le ministre de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics suite à l'exposition universelle de Londres, celle-ci « ayant montré le retard de la France ». (Source : G. Bodé, *Chronologie commentée de l'enseignement technique*. Disponible en ligne : www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/bode_%20chronologie_et.pdf).

candidater est en outre élevé à 17 ans. Enfin, les établissements seront contrôlés par des inspecteurs de l'enseignement technique, les programmes de cours devront être approuvés par l'État et les directeurs et les professeurs ne pourront être nommés qu'après accord ministériel³⁹. Six établissements sont reconnus en 1890 : l'école des Hautes études commerciales, l'École supérieure de commerce de Paris et les écoles de Bordeaux, du Havre, de Lyon et de Marseille. Ces établissements adoptent alors le système de recrutement par concours et à partir de 1897, le nombre de places offertes au concours est fixé par arrêté. Les candidats ayant échoué à une école peuvent s'inscrire dans un établissement qui n'aurait pas eu assez de candidats.

La reconnaissance des écoles de commerce par l'État tend ainsi à atténuer les spécificités locales des écoles et à réduire leur marge de liberté, « *une des caractéristiques (...) qui les différenciait des écoles techniques industrielles contrôlées par l'État* »⁴⁰. Les écoles sont amenées à s'homogénéiser, ce qui peut se lire comme un processus d'isomorphisme institutionnel impulsé par l'État⁴¹ : à mesure que ce dernier étend son emprise sur ces formations, leur mode de fonctionnement tend de façon croissante à refléter des normes institutionnalisées et légitimées par l'État, plus que des contraintes techniques⁴². Pourtant, même s'il accroît son influence sur les écoles de commerce, l'« État enseignant » qui instaure alors un système d'enseignement intégré exclut l'enseignement technique auquel appartiennent ces dernières. En effet, dans la mesure où ce secteur est alors largement dépendant du ministère du Commerce et non de celui de l'Instruction publique, il est laissé de côté par les trois grandes réformes de l'enseignement de la III^e République : celle du primaire en 1881, du secondaire en 1896 et du supérieur en 1902⁴³. Comme un certain nombre de formations techniques, les écoles de commerce restent donc en dehors de cet ensemble cohérent, défini par trois niveaux hiérarchisés d'enseignement.

Il importe par ailleurs de ne pas surestimer le rôle homogénéisateur de l'État : en dépit des réglementations qui se mettent en place à l'échelle nationale, les écoles de commerce restent très liées au contexte local. Dans la mesure où elles dépendent essentiellement de subventions locales et des frais de scolarité versés par des élèves recrutés dans les environs, ces écoles cherchent avant tout à s'adapter à leur environnement économique et la plupart offrent au début du XX^e siècle des

³⁹ Pour plus de précision sur la loi de 1889 et le décret de 1890, voir : ministère du Commerce, de l'Industrie et des Colonies : direction du Personnel et de l'Enseignement technique, *Recueil des dispositions législatives et réglementaires concernant les Écoles supérieures de commerce reconnues par l'État*, 1890.

⁴⁰ A. Grelon, 1997, *op.cit.* : p.43

⁴¹ Rappelons que par « isomorphisme institutionnel » P. DiMaggio et W. Powell désignent les phénomènes de mimétismes entre organisations dans un champ donné. Défendant l'idée qu'une fois qu'un champ est structuré il existe une pression inexorable vers une homogénéisation des organisations, ils soulignent ainsi le rôle de l'État dans ce processus. (P. DiMaggio et W. Powell, « The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review* vol. 48, n°2 : p. 147-160, 1983). Dans le cas présent, il n'existe pas à strictement parler de champ organisationnel, dans le sens que lui donnent les deux auteurs, mais l'État, par son action, contribue à la structuration même d'un tel champ.

⁴² Comme souligné dans l'introduction, les sociologues néo-institutionnalistes américains, et notamment J. Meyer et B. Rowan défendent l'idée que les organisations tendent à incorporer les pratiques et les modes de fonctionnement reconnus comme légitimes dans leur environnement institutionnel, plus qu'à répondre réellement aux demandes de leur secteur d'activité (J. Meyer et B. Rowan, « Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, n°83, 1977 : p. 340-63).

⁴³ P. Gruson, *L'État enseignant*, Paris-La Haye : EHESS- Mouton, 1978.

spécialisations en lien avec les activités régionales (section « marine marchande » à Marseille, « commerce de soierie » à Lyon⁴⁴, « brasserie, distillerie » à Lille ou encore « chimie appliquée à l'industrie »⁴⁵ à Nantes).

b. Un positionnement ambigu dans un système éducatif en pleine structuration

La loi de 1889 favorise par ailleurs la croissance des ESC qui attirent dans les années suivant sa mise en place « *un grand nombre de jeunes gens chez qui la vocation commerciale n'était pas irrésistible mais qui voyaient dans leur passage par l'École un moyen plus commode à coup sûr que celui qui consistait à passer le baccalauréat et à suivre les cours de faculté* »⁴⁶. Les écoles de commerce sont ainsi vues comme un moyen facile de bénéficier de l'allègement du service militaire. Mais ces établissements bénéficient aussi d'une légitimité accrue grâce à la reconnaissance de l'État, ce que met en avant George Baugue, directeur des études à l'ESC de Nancy dans son *Etude sur les Écoles supérieures de commerce reconnues par l'État*, parue en 1898 : « *en 1889, les écoles ne réunissaient guère au total plus d'un millier d'élèves pour toute la France. Cette défaveur provenait uniquement du défaut de sanction donnée aux études. (...) La reconnaissance de l'État, en leur conférant des avantages du point de vue du service militaire et en leur donnant le prestige d'une consécration officielle, leur procura le point d'appui qui leur manquait, la sanction qui faisait défaut. Les élèves vinrent en foule* »⁴⁷.

La loi de 1889 et la possibilité d'être reconnue ne bénéficient pas seulement aux ESC existantes, et de nouvelles écoles reconnues par l'État sont créées : ouverture d'une école à Lille en 1892⁴⁸ et réouverture à Rouen en 1895⁴⁹, création d'une ESC à Nancy en 1896⁵⁰, à Montpellier en 1897, à

⁴⁴ L'école de Lyon s'intitule d'ailleurs jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale « École Supérieure de Commerce et de Tissage de Lyon ». Plus généralement, l'appellation « École Supérieure de Commerce » n'est pas homogène et les écoles peuvent porter des noms témoignant d'autres spécialisations.

⁴⁵ École supérieure de commerce de Nantes, *Cent ans d'avenir, Audencia*, Nantes : Audencia, 2000 : p. 28. Sur les tentatives d'offrir conjointement une formation commerciale et d'ingénieur, voir A. Grelon, 1997, *op.cit.*

⁴⁶ ArCCIMP : MJ 8.3.2.0/03 : 14 mai 1945 : *Rapport sur le fonctionnement de l'École supérieure de commerce*. Le passage par l'université permettait également d'obtenir la dispense de deux années pour le service militaire. Néanmoins, l'entrée en faculté est alors conditionnée par l'obtention du baccalauréat, qui n'est pas nécessaire pour intégrer une ESC.

⁴⁷ G. Baugue, *Étude sur les Écoles supérieures de commerce reconnues par l'État*, Gérardin, Nicolle et Beugnies, 1898.

⁴⁸ L'ESC Lille a été fondée en 1892 par la Chambre de commerce. Le Président de la Chambre de commerce obtient une association de toutes les chambres de commerce du Nord au sein du conseil de perfectionnement de l'école. Celui-ci comprend également le Préfet du Nord et le maire de Lille (source : École Supérieure de Commerce de Lille, *C comme « Centenaire »*, édité par la Gazette du Nord et l'ESC Lille, 1992).

⁴⁹ L'école créée en 1871 avait dû fermer ses portes en 1883, même si des cours étaient toujours dispensés. Elle « renaît de ses cendres » en 1895 grâce à l'impulsion de la Société industrielle, de la Chambre de commerce et de l'association des anciens (P.A. Schieb, *op.cit.*).

⁵⁰ L'ESC Nancy est créée sous l'impulsion de Jules Francin, ancien élève de l'école des HEC et membre actif de la Chambre de commerce. En raison des difficultés que connaît l'établissement au début du XXe siècle, il est envisagé de la transférer à l'université. C'est ainsi que se crée l'Institut commercial de Nancy en 1905. Pendant une trentaine d'années, les deux institutions cohabitent, mais le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale entraînera la fermeture de l'ESC (J. Soulis, *L'ICN à 100 ans !*, Nancy : ICN, 2006).

Nantes et Dijon en 1900⁵¹, à Alger en 1900⁵² et à Toulouse en 1902. Soulignons qu'à partir de 1898, les Chambres de commerce peuvent « fonder et administrer » des « *écoles de commerce, écoles professionnelles, cours pour la propagation des connaissances commerciales et industrielles* »⁵³. Cette nouvelle réglementation renforce et institutionnalise le rôle des chambres locales dans la gestion des écoles de commerce.

En 1905, les dispositions de la loi de 1889 concernant le service militaire sont supprimées et un nouveau décret du 30 avril 1906 précise les conditions de reconnaissance par l'État. Pour compenser la perte des avantages militaires et le déficit en termes de candidats que cela risque d'entraîner, ce décret autorise les écoles à recruter leurs élèves librement, avec un âge minimum de 15 ans. Les écoles sont ainsi libres d'abandonner le recrutement par concours, pourtant déjà peu sélectif. En dépit de cet assouplissement – relatif – des conditions d'admission, elles affrontent tout de même après 1906 une baisse du nombre de candidats ce qui accroît les problèmes de recrutement et entraîne des difficultés financières.

Les frais de scolarité représentent en effet la plus grande part du budget des écoles de commerce et la diminution du nombre d'étudiants entraîne une réduction de celui-ci. Les écoles sollicitent alors un soutien financier gouvernemental et dès 1905, les députés derrière Jules Siegfried et l'Union des associations d'anciens élèves des écoles de commerce font voter une subvention pour ces établissements. Néanmoins, l'aide étatique reste très discrète, et ce sont essentiellement les collectivités locales qui vont subventionner les écoles : ainsi à Rouen la ville versera de 1907 à 1940 plus de 75% des subventions⁵⁴ que reçoit l'ESC.

⁵¹ L'école de Nantes est créée conjointement par la Ville de Nantes et la Chambre de commerce (source : *ESC Nantes*, 2000, *op.cit.*). Aux préoccupations économiques s'ajoutent des enjeux symboliques : lors des discussions au sein de la municipalité sur sa création, il est souligné, après avoir dressé la liste des villes possédant une ESC que « le moment est venu où, sous peine de déchoir, notre ville doit faire un effort pour se mettre à la hauteur des grandes cités maritimes et commerciales » (cité par M. Suteau, 1999 *op.cit.* : p. 170). A Dijon, c'est la Chambre de commerce qui permet la création de l'établissement, installé initialement dans les locaux offerts par un ancien professeur d'université (C. Chapuis, *Rue Sambin*, association des Diplômés groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000).

⁵² L'école a été créée sous administration française. Après l'indépendance de l'Algérie, elle est rattachée de 1966 à 1985 à l'Université d'Alger. Elle est depuis un établissement indépendant.

⁵³ Loi du 9 avril 1898 relative aux Chambres de commerce et d'industrie, article 14. La loi précise que « l'administration de ceux de ces établissements qui ont été fondés par l'initiative privée peut être remise aux Chambres de commerce et d'industrie d'après le vœu des souscripteurs ou donateurs. Enfin, cette administration peut leur être déléguée pour les établissements de même nature qui seraient créés par l'État, le département ou la commune. Les autorisations sont données à cet effet aux Chambres de commerce et d'industrie par décision du ministre chargé du Commerce, à moins que, eu égard à la nature de l'établissement, un décret ou une loi ne soit nécessaire. (...) Les Chambres de commerce et d'industrie peuvent, avec l'autorisation ministérielle, acquérir ou construire des bâtiments pour leur propre installation ou celle d'établissements à l'usage du commerce ».

⁵⁴ P.A. Schieb, *op.cit.*

Tableau 1.1. Concours d'entrée 1902 dans les écoles supérieures de commerce

Écoles	Candidats inscrits	Places mises au concours	Candidats admis	Places par candidats	Admis par places
HEC	235	165	165	0,7	1,0
ESC Paris	99	110	63	1,1	0,6
ESC Alger	19	30	16	1,6	0,5
ESC Bordeaux	69	65	52	0,9	0,8
ESC Dijon	47	45	36	1,0	0,8
ESC Le Havre	33	45	33	1,4	0,7
ESC Lille	71	65	64	0,9	1,0
ESC Lyon	119	85	84	0,7	1,0
ESC Marseille	90	82	74	0,9	0,9
ESC Montpellier	55	50	50	0,9	1,0
ESC Nancy	47	40	36	0,9	0,9
ESC Nantes	46	45	37	1,0	0,8
ESC Rouen	41	45	38	1,1	0,8

Source : Tableau construit à partir des chiffres indiqués dans ArNatFont/MEN : 20110003/411 : ESC Toulouse, Rapport du 23 janvier 1903 sur le projet de création d'une ESC à Toulouse, ministère du Commerce, de l'Industrie, des Postes et des Télégraphes.

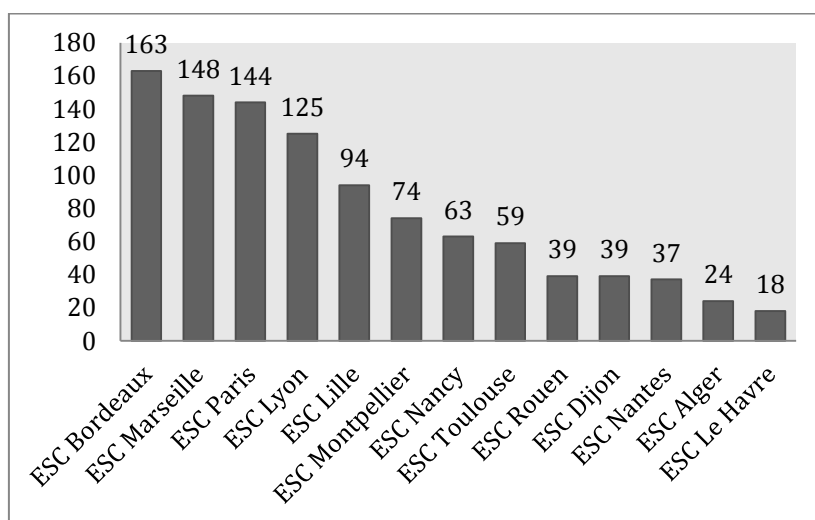
Lecture : Un ratio places/candidats supérieur à 1 indique qu'il y a plus de places offertes que de candidats. C'est le cas dans six écoles. Un ratio admis/places inférieur à 1 indique qu'il y a moins de candidats ayant pu obtenir des résultats suffisants pour être déclarés admis que de places offertes. C'est le cas dans neuf écoles.

En 1914, l'inspecteur de l'Enseignement technique souhaite réorganiser l'enseignement commercial, en créant notamment un diplôme d'État « d'un niveau supérieur »⁵⁵ à ceux qui sont alors délivrés. Cette initiative illustre la façon dont, pendant les premières décennies de fonctionnement des ESC, les initiatives pour élever leur niveau d'enseignement proviennent essentiellement de leur tutelle ministérielle. Il est même évoqué l'idée de créer le grade de licencié *es sciences commerciales* pour les diplômés des écoles supérieures de commerce. Le projet reste cependant lettre morte, notamment en raison du déclenchement de la Première Guerre mondiale. L'entrée en guerre va par ailleurs accentuer les difficultés de recrutement des ESC, alors que leurs effectifs étaient déjà faibles (*cf.* figure 1.1, page suivante).

Devant la chute des effectifs liée à la mobilisation, certains établissements ouvrent leurs portes aux jeunes filles (*cf.* encadré 1.3). C'est le cas à Dijon en 1916, Marseille en 1917 ou encore Lille en 1919.

⁵⁵ ArNatFont/MEN : 19771189/29 : Rapport de M.E Paris, Inspecteur général de l'enseignement technique. 1914.

Figure 1.2. Les effectifs des ESC en 1913



Source : ArNatFont/MEN : 19771189/29 : Rapport de 1913 sur la réorganisation de l'enseignement commercial supérieur.

Encadré 1.3. L'arrivée des filles dans les ESC⁵⁶

Les premières écoles supérieures de commerce ne sont pas mixtes : ni l'école de Paris, ni les ESC qui se créent ensuite en province ne destinent leurs formations aux jeunes filles. Des raisons tant institutionnelles qu'idéologiques expliquent cet état de fait. En premier lieu, ces établissements sont pensés à l'origine comme des établissements d'enseignement supérieur, auxquels les étudiants accèdent à l'issue du lycée. Or avant la loi Camille Sée de 1881, les filles n'ont pas accès à ce niveau de formation. Mais ce sont essentiellement des raisons liées à la fonction sociale de ces établissements qui expliquent l'exclusion des jeunes filles : il importe pour ces écoles de garantir un certain statut social à leurs diplômés, et les professions auxquelles ceux-ci sont théoriquement destinés (chef d'entreprise, négociant, personnel d'encadrement des services administratifs et commerciaux des entreprises), sont alors uniquement occupées par des hommes⁵⁷.

Jusqu'aux années 1910, les filles n'ont donc pas accès aux ESC, mais elles peuvent bénéficier d'un enseignement commercial au niveau moyen. Ainsi en 1857, Elise Juquin ouvre à Lyon des cours de comptabilité, de géographie industrielle et d'anglais « pour les dames et les demoiselles », « afin qu'elles puissent "aider" parents ou mari à tenir la boutique familiale, voire pour les jeunes orphelines ou veuves, travailler dans un bureau »⁵⁸. En 1862, Elsa Lemonnier, saint-simonienne, fonde la première école d'enseignement professionnel pour jeunes filles à Paris en 1862. Des cours de commerce y seront progressivement introduits, ainsi que dans les autres établissements du même type qu'ouvrira également E. Lemonnier⁵⁹. De plus, la Ville de Paris met en place des cours commerciaux du soir pour des femmes adultes dès 1870. Enfin, les écoles pratiques de commerce créées à partir de 1892 leur sont accessibles⁶⁰. Il faut ajouter à cette liste les cours dispensés dans les écoles primaires

⁵⁶ Pour une présentation détaillée de cette question, voir M. Thivend, « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, 2011, n° 26 : p. 129-146.

⁵⁷ Dans sa thèse consacrée au genre dans l'éducation au management en France et en Norvège, E. Larsen souligne que l'exclusion des femmes de ces établissements en France était pensée comme nécessaire pour fournir une identité professionnelle aux diplômés, associée à des positions valorisées dans la société (E. Larsen, *Invisible strategies. Gender in French and Norwegian business education. 1870-1980*, Thèse d'histoire, European University Institute, Florence, 2005 : p. 36-37).

⁵⁸ M. Thivend, *op.cit.* : p. 131.

⁵⁹ M. Delorme-Hoechstetter, *Louli Sanua et l'Ecole HECJF, genèse d'une grande école féminine 1916-1941*, mémoire de DEA, EHESS, 1996 : p. 49-50.

⁶⁰ Au début du XX^e siècle, il existe 66 écoles pratiques, dont 13 pour les filles ; elles comptent 10 350 garçons et 2858 jeunes filles (E. Cohendy, « Ecoles pratiques de commerce et d'industrie », *Nouveau dictionnaire de*

supérieures, qui permettent aux jeunes filles de se préparer à des emplois de bureaux. Avant la Grande Guerre, les femmes ne sont donc pas absentes de l'enseignement commercial, mais elles sont formées pour des emplois subalternes (secrétariat, employés) dans des établissements de niveau primaire ou secondaire.

Il est à noter que la puissance étatique ne pousse pas les ESC à la mixité : alors que l'école de Clermont ouvre ses portes en 1919, le sous-secrétariat d'État à l'Enseignement technique attire son attention sur « *l'intérêt qu'il y aurait à ne pas encombrer [le] recrutement de l'élément féminin qui, en général, est plus difficile à placer que le masculin* »⁶¹. Cette école qui ouvre après la fin de la Première Guerre mondiale reste donc, à ses débuts, fermée aux garçons. Dans les autres ESC qui, confrontées à des difficultés de recrutement pendant le conflit, ouvrent leurs portes aux jeunes filles, la décision ne se fait pas sans hésitation. Ainsi à l'ESC Marseille, les délibérations s'étalent sur deux années, entre 1915 et 1917, le conseil d'administration redoutant non seulement les « conséquences fâcheuses » de la promiscuité entre filles et garçons, mais aussi la concurrence que les diplômées pourraient faire aux hommes, la main-d'œuvre féminine étant alors meilleur marché⁶².

Dans l'entre-deux-guerres, l'effectif féminin représente entre 10 et 20% des diplômés, avec des variations non négligeables selon l'école et la période. À la différence des garçons, pour qui le choix d'orientation en ESC apparaît généralement comme un choix par défaut, la poursuite d'étude en ESC apparaît généralement comme une opportunité pour des jeunes filles ne pouvant prétendre au baccalauréat ou à un diplôme universitaire. L'historienne Marianne Thivend montre ainsi qu'elles sont plus souvent issues des « petites classes moyennes » (techniciens, cadres moyens, représentants, instituteurs) que les garçons, plus généralement fils de patron ou de professions libérales⁶³.

Quant aux établissements parisiens, ils restent fermés aux jeunes filles, mais une école se voulant leur équivalent féminin ouvre ses portes en 1916 : l'école de Haut enseignement commercial pour jeunes filles (HECJF)⁶⁴. Cet établissement est lui aussi fondé par une femme, Louli Sanoua, alors âgée de vingt ans et originaire d'une famille d'intellectuels⁶⁵. Après des études au collège Sévigné, elle a obtenu le baccalauréat en 1904 et suivi une formation à la Sorbonne en histoire. En 1909, elle entre comme institutrice au service de familles bourgeoises. Face aux difficiles conditions d'exercice de ce métier, elle crée en 1910 l'Association des institutrices diplômées (AID) chargée de leur défense. Suite au déclenchement de la Première Guerre mondiale qui précarise encore plus la situation de ces institutrices privées, elle estime qu'il faudrait ouvrir une école pour leur permettre d'acquérir une formation technique, afin d'obtenir des emplois mieux rémunérés⁶⁶. Elle entreprend des démarches auprès de la Chambre de commerce de Paris, mais celles-ci restent infructueuses, les membres de la Chambre ne jugeant pas utile de dispenser une formation commerciale spécialisée aux jeunes filles. Elle décide alors de créer sa propre école, sous le patronage de l'association pour la préparation des jeunes filles à l'enseignement supérieur et de l'AID. À l'origine, l'école accueille essentiellement des filles de professeurs, de politiciens et de fonctionnaires, c'est-à-dire appartenant plutôt à la bourgeoisie intellectuelle qu'économique⁶⁷. La formation comprend des cours en sténographie, dactylographie, classement etc. et ne vise pas à faire accéder les jeunes filles aux plus hauts postes hiérarchiques, mais

pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de F. Buisson, 1911. Version électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3429>).

⁶¹ ArNatFont/MEN : 20110003/73 : ESC Clermont. Rapport présenté au conseil d'administration dans sa séance du 24 avril 1924 par Monsieur Mathiot, directeur de l'école. L'école s'ouvre néanmoins aux jeunes filles en 1929.

⁶² Ar.CCIMP : MJ 8.3.2.0/03 : 14 mai 1945. Rapport sur le fonctionnement de l'école supérieure de commerce. Le directeur de l'Ecole supérieure de commerce de Marseille à Monsieur le président de la Chambre de commerce de Marseille.

⁶³ M. Thivend, *op.cit.*

⁶⁴ À son ouverture, HECJF est décrite en ces termes : « le pendant de l'École supérieure de commerce pour les jeunes gens. On y enseignera les mêmes matières » (*Bulletin de l'association d'institutrices diplômées*, n°32, mars 1916, cité par M. Delorme-Hoechstetter, *op.cit.*).

⁶⁵ M. Delorme-Hoechstetter, *op.cit.* : p.18.

⁶⁶ F. Pigeyre, *Socialisation différentielle des sexes. Le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*. Thèse pour le doctorat de 3e cycle en sociologie, Université Paris VII, 1986 : p. 91.

⁶⁷ E. Larsen, *op.cit.* : p.145.

à les situer au-dessus des autres employé-e-s dans le secteur tertiaire et notamment dans les administrations. Bien que Louli Sanoua revendique la proximité avec les autres établissements de l'enseignement supérieur, la sociologue Frédérique Pigeyre montre qu'en formant les élèves à des postes de type secrétariat, elle introduit néanmoins une spécificité féminine dont l'école aura du mal à se détacher par la suite⁶⁸. Devant l'afflux d'élèves dès le début des années 1920, L. Sanoua éprouve la nécessité d'agrandir son école et recherche le soutien financier d'organismes extérieurs. Ayant obtenu la reconnaissance de l'État en 1922, elle se tourne à nouveau vers la Chambre de commerce de Paris, qui accepte finalement de racheter l'établissement en 1924.

À l'issue de la guerre, le retour des mobilisés puis la prospérité des années folles apportent une embellie pour certaines écoles qui connaissent une forte croissance de leur effectifs : l'ESC Lille qui comptait 67 élèves en 1920, en accueille ainsi 148 en 1926⁶⁹. Cette période de prospérité voit aussi la création de nouveaux établissements : à Clermont⁷⁰ et Strasbourg⁷¹ en 1919 et à Reims en 1928⁷².

Vers un système d'enseignement technique intégré

Les années 1920 constituent également un tournant pour les écoles supérieures de commerce dans la mesure où elles se voient reconnaître une place dans le système national d'enseignement, alors que l'ensemble de la formation technique est réorganisé (*cf.* encadré 1.4). Alors qu'elles dépendaient jusque-là, comme toutes les formations techniques, du ministère du Commerce et de l'Industrie⁷³ les ESC sont rattachées en 1920 au ministère de l'Instruction publique, où un sous-secrétariat à l'Enseignement technique vient d'être créé⁷⁴. Outre la dimension symbolique d'un tel rattachement, cette nouvelle organisation a des implications réglementaires puisqu'un arrêté du 15 février 1921 homogénéise le système de délivrance des certificats et des diplômes pour l'ensemble des établissements privés d'enseignement technique reconnus par l'État. Ainsi, alors qu'au cours des décennies précédentes l'influence étatique avait essentiellement eu des effets sur les procédures de recrutement des ESC, la délivrance de leur diplôme est désormais unifiée sous le contrôle du sous-secrétariat à l'Enseignement technique. Ce dernier nomme le jury pour les épreuves de sortie, dont il doit approuver les programmes. Après consultation des directeurs, il fixe la date de ces épreuves ainsi que le modèle des diplômes et des certificats. Enfin, les diplômes sont signés par le directeur de

⁶⁸ F. Pigeyre, *op.cit.* : p.104.

⁶⁹ Au cours de cette même période, cette école se rapproche de l'université de Lille : en 1929, la faculté de Droit crée un Institut commercial et demande à l'École supérieure de commerce de présenter ses élèves à l'examen final. De 1929 à 1937, 279 élèves de l'école seront candidats au titre d'Ingénieurs commerciaux, 251 seront reçus. (source : ESC Lille, *op.cit.*) Cette spécificité locale mérite d'être soulignée dans la mesure où elle marquera profondément l'histoire ultérieure de l'école.

⁷⁰ Créée sous le patronage de la Région économique de Clermont et du Centre, l'école de Clermont bénéficie également du soutien financier des industriels locaux, à l'image de la Maison Michelin. Elle est reconnue par l'État en 1921. (Patricia Perrot, « Histoire de l'ESC Clermont », *Traits d'Union*, n°40, juin 2009).

⁷¹ École ouverte par la Chambre de commerce de Strasbourg et du Bas-Rhin.

⁷² L'ESC Reims est créée par la Chambre de commerce de la Ville et elle est reconnue par l'État en 1929.

⁷³ « À partir de 1891, le ministère du Commerce et de l'Industrie tente d'arracher toutes les écoles d'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique. Il y parvient en 1900 puisqu'à l'exception des sections techniques des écoles primaires supérieures et des écoles spécifiques comme les Mines ou les Ponts-et-Chaussées, toutes les écoles techniques sont désormais placées sous son autorité. » (G. Bodé, *op.cit.*).

⁷⁴ Comme le souligne G. Bodé : « Cette décision, aux motivations purement politiciennes semble-t-il, intègre définitivement l'enseignement technique dans le ministère en charge de l'éducation. » (G. Bodé, *op.cit.*).

l'établissement, le président du jury, et visés par le sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique⁷⁵.

Encadré 1.4. La construction d'un système d'enseignement technique unifié

Si les réformes menées par l'« État enseignant » dans les premières décennies de la III^e République avaient laissé de côté l'enseignement technique, celui-ci va dans l'entre-deux-guerres être réorganisé pour constituer « un quatrième ordre d'enseignement “indépendant” géré par un (sous)-secrétariat d'État spécifique et fondé sur la loi Astier du 24 juillet 1919 »⁷⁶. Cette loi joue de fait un rôle considérable, apparaissant comme le « premier grand compromis national consacrant l'emprise du ministère de l'Instruction publique sur la formation technique »⁷⁷. De fait, les formations avaient auparavant été créées de façon décentralisée, essentiellement par les collectivités locales ou le monde économique qui en assuraient pour une large partie la gestion. Peu structurés, les cours professionnels, qu'ils soient publics ou privés touchaient peu d'élèves au début du XX^e siècle. La loi Astier répond avant tout à « l'inquiétude chronique d'une partie des industriels et des pouvoirs publics quant au faible niveau de qualification de la plupart des apprentis de commerce et de l'industrie », et prévoit entre autres la mise en place de cours professionnels pour les jeunes de 13 à 18 ans ayant quitté l'école⁷⁸. Elle ne concerne que de façon indirecte les ESC, qui aspirent à se situer à un niveau plus élevé dans le système de formation.

La mise en place de la taxe d'apprentissage votée en 1925 aura des conséquences bien plus importantes pour les écoles de commerce. Cette taxe a vocation à subventionner la prise en charge par les chefs d'entreprise des cours professionnels rendus obligatoire par la loi Astier. Due par « toute personne ou société exerçant une profession industrielle ou commerciale », son taux est fixé à 0,20 % des appointements et salaires versés par l'entreprise. Pouvant être perçue par toutes les formations techniques et professionnelles, elle constitue dès lors une nouvelle source potentielle de financement pour les ESC.

Des écoles « supérieures » de commerce ?

En dépit du rattachement au ministère de l'Instruction publique, de la relative embellie des années 1920 et de la création de la taxe d'apprentissage, les ESC restent dans l'ensemble confrontées à d'importantes difficultés financières, auxquelles s'ajoute une faible reconnaissance aussi bien de leur utilité sociale que de la qualité de leur formation.

Un rapport d'inspection réalisé en 1929-1930⁷⁹ souligne ainsi que les ESC ne reçoivent pratiquement pas d'aides de l'État et que les Chambres de commerce dont la majorité des écoles dépendent « *se montrent en général trop parcimonieuses, quelques-unes, celles de Montpellier et de Toulouse, se contentent de fournir le local* ». Les frais de scolarité constituent l'essentiel des ressources de ces écoles, ce qui nuirait à la qualité de leur recrutement, celles-ci ayant tendance à faciliter l'admission pour assurer leur survie financière. En conséquence, le rapport souligne que si « *Lille, Lyon, Marseille, Bordeaux recrutent assez aisément un contingent d'élèves satisfaisant* », certains

⁷⁵ Le décret du 15 février 1921 est d'autant plus important qu'il va réglementer la délivrance des diplômes des ESC jusqu'au début des années 2000.

⁷⁶ G. Bodé, *op.cit.*

⁷⁷ C. Baudelot, « L'enseignement professionnel en mouvement » in G. Moreau (s.d.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, 2002 : p. 12.

⁷⁸ M. Suteau, « La mise en place de la loi Astier : l'exemple nantais », in G. Moreau, 2002, *op.cit.* : p. 27.

⁷⁹ ArNatFont/MEN : 19771189/30 : Inspection des écoles supérieures de commerce au cours de l'année 1919-1920. Direction des enseignements techniques.

établissements recrutent à partir de 15 ans et sans examen, et rassemblent dans les mêmes classes des bacheliers complets côtoyant des élèves qui « *sont, de l'aveu d'un directeur, de la force d'élèves de 3^e ou de 4^e* ». La faiblesse du recrutement explique pour l'auteur du rapport la mauvaise image de ces écoles : « *aussi considère-t-on les Écoles supérieures de commerce comme des établissements de récupération* [souligné dans le texte]. *Dans plusieurs villes leur réputation laisse à désirer. "Ceux qui y entrent, dit-on, n'ont pas pu faire autre chose"* ». Ce rapport d'inspection montre bien le peu de ressources financières, matérielles et symboliques dont disposent les ESC en général, tout en mettant en évidence la relative diversité des situations à l'échelle locale.

De même, une étude présentée en décembre 1930 au comité de l'Union des associations des anciens élèves souligne que « *pour relever la valeur du diplôme, à peu près tout le monde dit "relevons le niveau des études". Cependant deux écoles ont suggéré de donner à ce diplôme l'équivalence du baccalauréat, tandis que deux autres écoles ont suggéré de lui donner l'équivalence de la licence, ce qui indique bien un certain trouble dans les esprits* ». Cette citation illustre la position incertaine des Écoles supérieures de commerce au début des années 1930, ainsi que leur hétérogénéité : elles diffèrent tant par leur niveau de formation que par leurs ressources matérielles. Peu prestigieuses, elles ne sont généralement pas reconnues comme établissements d'enseignement supérieur⁸⁰.

En termes de recrutement, les ESC s'adressent alors avant tout à des enfants de commerçants, industriels et secondairement de propriétaires terriens, de professions libérales, officiers ou fonctionnaires⁸¹ et offrent des débouchés essentiellement locaux, dans le commerce mais aussi dans la production⁸². Il s'agit plutôt de positions de direction, ce qui les distingue de l'enseignement commercial élémentaire dispensé dans les Écoles pratiques de commerce et d'industrie et des Écoles

⁸⁰ De fait comme le souligne A. Grelon : « quoique baptisées "supérieures" ces écoles dispensent un enseignement du niveau secondaire ou moyen ». (A. Grelon, 1997, *op.cit.* : p. 40.). Il faut toutefois garder à l'esprit que « la dénomination « technique supérieur », telle que nous l'entendons aujourd'hui, est une construction problématique qui ne se met en place que progressivement » (F. Birck et A. Grelon, *op.cit.* : p.33).

⁸¹ ESC Nantes, *op.cit.* : p. 28. Cependant, M. Thivend a montré que les filles présentes dans les ESC se distinguent des garçons par leurs origines sociales : en effet, elles viennent plus souvent des classes moyennes, et sont proportionnellement plus nombreuses à avoir un père fonctionnaire ou instituteur (M. Thivend, *op.cit.*).

⁸² Les sources consultées sur les débouchés sont l'annuaire des anciens élèves de l'ESC Marseille de 1931 et la liste des membres de l'association des anciens élèves de l'ESC Lyon en 1932. A Marseille, la classification est faite par secteurs, ce qui rend parfois difficile d'établir une typologie globale (les catégories allant de « bonneterie » à « tourteau », en passant par « graines »). Les secteurs les plus représentés sont l'armement (9%), banque et bourse (5,5%), imprimerie papeterie (4,7%), sociétés coloniales (4%), courtiers (4%), vins et spiritueux (3,8%) et administrateurs publics (3,8%). Néanmoins, si on additionne l'ensemble des secteurs industriels et commerciaux on obtient une large majorité des diplômés. Il est difficile de généraliser ces données aux autres écoles, tant elles sont liées au contexte économique local. On peut néanmoins souligner l'émergence de certains débouchés liés aux évolutions économiques globales, comme le secteur bancaire et la finance, et à plus faible échelle, les assurances (3,4% des anciens) et la publicité (1,2%). 67,5% d'entre eux résident à Marseille, 12,6% dans les départements voisins, 7% dans le reste de la France, 5,4% en Europe, 5,3% dans les colonies et 2% dans d'autres pays. Concernant les données sur Lyon, elles sont aussi organisées par secteur. Notons que sur 1124 inscrits, plus de 20% sont fabricants de soie, et près de 10% sont également dans ce secteur, en tant que commissionnaires, marchands, filateurs ou encore courtiers. Parmi les autres secteurs, seuls deux autres dépassent 5% : métallurgie (5,9%) et banque (5,1%). En ce qui concerne la résidence, une large majorité des diplômés habite Lyon et dans le Rhône.

primaires supérieures. Ainsi dans le *Guide Carus pour la jeunesse* présentant les diverses formations et leurs débouchés, la section sur les carrières commerciales indique : « nous avons distingué dans notre revue des emplois commerciaux, un état major de directeurs ou d'administrateurs, de chefs du contentieux, de la publicité, des achats, de la comptabilité, pour l'étranger et les colonies, de chefs de comptoirs, et de directeurs de factoreries. En dessous, nous avons vu le gros de l'armée des secrétaires, teneurs de livres, caissiers, commis, chefs de rayons, voyageurs de commerce. Nous allons trouver en France, organisé par les soins de l'initiative privée, principalement des Chambres de commerce, et par les soins de l'État, un double enseignement commercial, l'un que l'on peut appeler supérieur et visant à préparer aux emplois de cet état major du commerce, l'autre, de caractère plus élémentaire et visant à la formation des employés en sous-ordre »⁸³. Eu égard à leurs débouchés, les ESC sont ici classées dans l'enseignement commercial supérieur.

Au cours des premières décennies du XX^e siècle, les ESC occupent ainsi une position incertaine, à la lisière entre enseignement primaire supérieur⁸⁴ ou secondaire et enseignement supérieur. Cette position est due aux difficultés que rencontrent certaines de ces écoles, tant du point de vue financier que de celui du recrutement, les deux étant liés. Ces écoles souffrent globalement d'une image peu valorisée, et celle-ci est en outre indirectement affaiblie par l'action de l'école des Hautes études commerciales. En effet, les dirigeants de cette dernière entendent bien la faire reconnaître comme un établissement d'enseignement véritablement supérieur, n'hésitant pas pour cela à jouer d'effets de distinction et à rabaisser la valeur des autres écoles.

3. Affirmer sa supériorité par décret : l'école des Hautes études commerciales

Dès 1914, la Chambre de commerce de Paris demande auprès du président du Conseil des Ministres que l'école des HEC puisse décerner un diplôme distinct de celui des autres ESC⁸⁵. Le président répond « qu'il [est] en principe favorable à une demande adressée dans ce sens par la Chambre de commerce, mais qu'elle devrait être justifiée par la présentation d'un programme d'enseignement nettement différent de celui des Écoles supérieures de commerce ». La question se pose avec beaucoup plus d'acuité lorsque dans le courant de la même année l'Inspecteur général de l'enseignement technique soumet son projet de création d'un nouveau diplôme pour les écoles de commerce, dans lequel l'école des HEC doit être incluse. Soutenu par le conseil de direction, le directeur de l'établissement envoie une lettre à l'inspecteur où il annonce que « ce projet ne [lui] paraît pas pouvoir s'appliquer à l'école des Hautes Études Commerciales en raison du caractère tout

⁸³ *Guide général pour la jeunesse Carus. Renseignements complets sur toutes les études, toutes les écoles ainsi que toutes les carrières et la façon de s'y préparer*, Librairie Carus, 1930 : p. 594.

⁸⁴ L'enseignement primaire supérieur est un ordre d'enseignement créé par la loi Guizot (1833) et supprimé en 1941. Il s'agissait d'un enseignement dispensé à la suite de l'école primaire élémentaire, qui permettait notamment de préparer le concours d'entrée à l'école normale pour devenir instituteur. Le public était généralement moins bourgeois que celui du lycée.

⁸⁵ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 14 février 1914.

spécial d'établissement d'enseignement supérieur de cette école »⁸⁶. Une note est jointe au courrier, dans laquelle sont détaillées les spécificités de l'école qui la distinguent des autres Écoles supérieures de commerce (cf. encadré 1.5).

Encadré 1.5. « École des Hautes Études Commerciales. Son caractère d'Établissement d'enseignement supérieur. De la nécessité d'un diplôme spécial à cette école ». Extraits de la note adressée à l'inspecteur général de l'Enseignement technique, juin 1914⁸⁷

La note adressée par la direction d'HEC à la sous-direction des Enseignements techniques est intéressante de par l'argumentation mise en œuvre pour distinguer cet établissement école des autres ESC. Mettant en évidence la « supériorité » d'HEC, la note contribue en creux à dresser une image peu favorable des autres écoles, en se fondant tout d'abord sur le recrutement, mais aussi sur tout un ensemble de caractéristiques (programme, corps enseignant...).

La note commence par présenter les spécificités des modalités de recrutement : « à l'école des Hautes Études Commerciales, aucun candidat – même bachelier – n'est admis à l'entrée sans examen⁸⁸ : tous les candidats sont astreints à subir un examen d'admission qui exige une préparation spéciale. Dans les Écoles supérieures de commerce, les conditions d'admission sont beaucoup moins rigoureuses ; on y admet de droit les jeunes gens possédant une partie du baccalauréat, le brevet supérieur ou même le brevet élémentaire : aucune ne soumet tous les candidats indistinctement à un examen d'entrée. De plus, à l'école des Hautes Études Commerciales, l'âge minimum pour l'inscription est de 17 ans au 1^{er} juillet de l'année d'entrée ; dans les Écoles supérieures de commerce les élèves étant normalement reçus à partir de 15 ans ne peuvent avoir terminé leurs études secondaires ; ils n'ont par suite, ni la maturité d'esprit, ni l'instruction générale suffisante pour suivre un enseignement réellement supérieur ».

Vient ensuite une présentation très détaillée du programme, comparé à celui des autres ESC : « [tous les cours de l'école des Hautes Études Commerciales] ressortissent à l'enseignement supérieur technique et aucune place n'y est faite, comme dans les Écoles supérieures de commerce, sous forme de préliminaire ou de révision, à des matières qui logiquement devraient faire partie de l'enseignement primaire ou supérieur ». La qualité du corps professoral est également mise en avant, les professeurs étant tous par ailleurs enseignants dans le supérieur, essentiellement à la faculté de droit mais aussi à l'École Centrale, au Conservatoire des Arts et Métiers, à l'École des sciences politiques ou encore à l'École coloniale⁸⁹.

« En résumé, par l'âge et la préparation intellectuelle des élèves, par ses programmes et ses méthodes, par la qualité du corps enseignant, par le niveau des examens de sortie qui décident de l'attribution du diplôme, par l'estime dans laquelle l'École est tenue par le corps enseignant des universités soit en France soit à l'étranger, l'école des HEC possède incontestablement le caractère d'un établissement d'enseignement supérieur. C'est à proprement parler une faculté commerciale qui pourrait être affiliée à l'université de Paris si la Sorbonne, comme Harvard, possédait une faculté commerciale. Son diplôme doit donc nécessairement être distinct de celui que délivrent les Écoles supérieures de commerce, qui quels que soient d'ailleurs la valeur de leur enseignement et les grands services qu'elles rendent ne peuvent prétendre à la situation d'établissement d'enseignement supérieur. »

Bien que le projet de nouveau diplôme pour les ESC ne donne pas de suite, après la fin de la Première Guerre mondiale les dirigeants d'HEC profitent de la réorganisation de l'enseignement technique initiée par la loi Astier pour réaffirmer son statut particulier. Le directeur fait ainsi part aux membres du conseil de direction de l'école en octobre 1922 de ses démarches pour « classer

⁸⁶ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 12 juin 1914.

⁸⁷ Ar. CCIP : 38C4 : Annexe au compte rendu de la séance du 12 juin 1914.

⁸⁸ Cet examen est instauré pour la première fois pour la session de 1914.

⁸⁹ Dans les autres ESC, les enseignants sont majoritairement enseignants dans l'enseignement technique, ou des professionnels (experts-comptables, ingénieurs). On trouve aussi des professeurs de droit. Qu'il s'agisse d'HEC ou des ESC, tous leurs enseignants assurent généralement ces cours en plus de leur fonction principale.

définitivement l'école des Hautes Etudes Commerciales au nombre des grandes écoles d'État et pour éviter à l'avenir toute confusion avec les autres établissements d'enseignement commercial »⁹⁰ et en 1923, un décret affirme la spécificité d'HEC vis-à-vis des autres ESC. En conséquence, le conseil décide « *de placer sur toutes les brochures et affiches en dessous du titre de l'école les mots "Etablissement d'enseignement supérieur reconnu par l'État"* »⁹¹.

Si HEC obtient une reconnaissance officielle de son statut « supérieur », elle bénéficie aussi très tôt d'un avantage qui la distingue des autres ESC : l'existence de classes préparatoires préparant à son concours d'entrée, à l'image des classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs ou aux Écoles normales supérieures. Comme l'a montré M. Meuleau, dès 1913 l'école a obtenu du ministère de l'Instruction publique le droit d'ouvrir dans des lycées publics des classes préparant spécifiquement à son examen d'entrée, leur fonctionnement étant initialement subventionné par la Chambre de commerce de Paris⁹². En raison notamment de la guerre de 14-18, les premières classes ne sont ouvertes qu'en 1921, dans les lycées parisiens Janson de Sailly et Condorcet⁹³. La Chambre de commerce de Paris et la direction cherchent en parallèle à étendre l'influence d'HEC à l'échelle nationale et à ouvrir des classes préparatoires dans les lycées de province. Cette expansion des classes préparatoires à HEC sur l'ensemble du territoire suscite de vives protestations de la part des ESC⁹⁴. Néanmoins, dès 1923, en plus des deux lycées parisiens, des lycées situés à Marseille, Nice et Toulouse préparent à l'école parisienne. La même année des pourparlers sont entamés avec le lycée Henri IV, l'école Sainte-Geneviève et le collège Stanislas⁹⁵. Le fait que l'école s'adresse avant tout à des lycées parmi ceux les plus fréquentés par la bourgeoisie reflète tout autant la volonté d'avoir des classes préparatoires là où existent déjà des préparations aux écoles d'ingénieurs que le désir de s'adresser à une élite économique et sociale. Dans les années qui suivent, les démarches se multiplient

⁹⁰ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 22 octobre 1922.

⁹¹ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 20 janvier 1923. Sur le décret de 1923, voir aussi P. Fridenson et L. Paquy *op.cit.* : p. 210.

⁹² M. Meuleau, 1981, *op.cit.* : p. 49.

⁹³ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 18 décembre 1920.

⁹⁴ En 1922, le président de la Chambre de commerce de Toulouse adresse une lettre virulente au sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique pour protester contre « l'ouverture d'un nouveau cours au lycée dont l'objet est la préparation exclusive des candidats à l'école des Hautes Etudes Commerciales ». Il dénonce le fait que l'annonce en ait été faite « *en des termes qui ne laisseraient même pas croire au public qu'il existe, en dehors de cette école, un enseignement commercial supérieur représenté par quinze écoles dont beaucoup ont fait leurs preuves bien avant celle-là et qui donnent d'ailleurs (...) le même enseignement. (...) Ainsi il ne suffit pas à cette Chambre de posséder une école dont le nom, si habilement choisi et si prestigieux suffirait à lui assurer une clientèle, et naturellement la plus fortunée, il faut croire que, sur sa demande évidemment, les lycées de province organisent officiellement un enseignement destiné à préparer son recrutement et dont le résultat infaillible doit être, sinon de tarir celui des autres écoles, du moins de diriger vers l'école des Hautes Etudes les meilleurs candidats* ». (ArNatFont/MEN : 20110003/411, ESC Toulouse Lettre du 13 septembre 1922). Des protestations sont également relevées par l'étude réalisée en 1930 par M. Goblet, qui précise que « plusieurs écoles se sont plaintes de la concurrence des HEC » (Ar.CCIMP : MJ 8.3.2.0/03 : compte-rendu du questionnaire de M. Goblet). M. Meuleau mentionne lui aussi une opposition « farouche » des Chambres de commerce de province à l'initiative d'HEC. (Meuleau, 1981, *op.cit.*).

⁹⁵ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 17 mars 1923.

afin d'augmenter la proportion de candidats passés par une classe préparatoire, et en 1926, 24 classes, dont 11 privées, préparent à l'examen d'entrée à HEC⁹⁶. Par ailleurs, des centres d'examen sont créés sur l'ensemble du territoire français : les six premiers ouvrent en 1927 et 19 sont dénombrés en 1931.

Les classes préparatoires représentent un enjeu matériel – elles permettent d'assurer à HEC un nombre de candidats au niveau suffisant – et symbolique fort, puisque cette école peut ainsi rapprocher son mode de recrutement de celui des « grandes écoles » d'État. À la session de recrutement de 1939, 382 des 446 candidats au concours d'admission de l'école, soit 85%, proviennent d'une de ces préparations. Pour compléter les apports de ce « vivier », des campagnes publicitaires pour l'école sont mises en place avec un budget spécifique alloué par la Chambre de commerce : affiches, brochures à destination des établissements d'enseignement secondaire mais aussi annonces dans les quotidiens parisiens et régionaux vantent ainsi les mérites de l'école. S'ajoutent enfin les « voyages de propagande » effectués chaque année par le directeur, afin de présenter l'école par des conférences dans des lycées partout en France⁹⁷.

En plus de la mise en place de classes préparatoires dans les lycées, et avant même que le décret de 1923 n'officialise son statut « supérieur », l'école des HEC assoit en outre sa prédominance sur les autres ESC en instaurant un système d'admission directe en deuxième année pour les élèves diplômés de ces dernières : 20 places sont offertes dès la rentrée 1921⁹⁸. Ce système consacre ainsi la supériorité de l'école parisienne, dans la mesure où il réduit les autres ESC au rang de simples formations préparatoires.

Une activité diversifiée et bien insérée dans l'enseignement supérieur français

L'école des HEC se distingue enfin par son offre diversifiée de formation. Dès 1918, des « cours spéciaux de sciences commerciales et administratives pour les ingénieurs » sont organisés en son sein. Ces cours sont notamment destinés « aux ingénieurs, anciens élèves des grandes écoles du gouvernement, des instituts techniques, des universités et des écoles techniques supérieures et aux diplômés de l'enseignement supérieur, se destinant aux affaires »⁹⁹. Dès novembre 1918, le cours comporte 145 inscrits, dont les frais d'inscription permettent d'amortir les frais engendrés par la formation mais aussi de couvrir les frais publicitaires et de dégager un bénéfice¹⁰⁰. Outre la ressource financière que représente cette formation, elle consacre sur un plan symbolique la position d'HEC dans l'enseignement supérieur, celui-ci pouvant notamment accueillir les diplômés des « grandes écoles » de l'État. L'école bénéficie d'ailleurs d'une réelle reconnaissance des instances gouvernementales, puisque le ministère de la Guerre lui confie en 1920 la mise en place d'un cours

⁹⁶ M. Meuleau, 1981, *op.cit.*

⁹⁷ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 13 décembre 1924, et compte rendu de la séance du 30 juin 1939.

⁹⁸ En 1921, l'accès en deuxième année pour les diplômés d'HEC se fait sur dossier. En 1924, cet accès se transforme en examen, puis en concours en 1932 (M. Meuleau, 1981, *op.cit.* : p. 37 et p. 108).

⁹⁹ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 11 avril 1918.

¹⁰⁰ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 16 novembre 1918.

spécial pour les officiers stagiaires du corps de l'intendance¹⁰¹ tandis que le sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique demande à l'école d'accueillir la section commerciale de l'École normale de l'enseignement technique¹⁰². L'école crée en outre un cours spécial de préparation aux carrières diplomatiques et consulaires, ainsi qu'une « Académie commerciale », destinée aux étudiants étrangers. Cette diversification précoce des enseignements assure à l'école une stabilité financière, des sources de recrutements diversifiés – la formation principale ne représentant dès 1925 que 50% des effectifs – et une visibilité dans différentes branches professionnelles.

HEC accumule ainsi dans les premières décennies du XXe siècle des attributs aussi bien légaux, financiers que symboliques qui lui permettent de revendiquer son appartenance à l'enseignement supérieur, tout en se distinguant nettement des autres ESC. De fait, l'école parisienne restera à l'écart des réformes qui, à partir de la fin des années 1930, contribuent à structurer ces établissements sous forme de réseau.

Le retour aux origines des ESC mené dans cette première sous-partie montre que la naissance et le maintien des nouvelles formes d'institutions éducatives qu'elles représentent n'auraient pu avoir lieu sans le soutien et le parrainage des milieux économiques d'une part, des collectivités locales d'autre part. Plus précisément, les ESC sont d'abord le fruit d'initiatives locales, répondant à des logiques économiques et politiques propres à cette échelle. L'État se préoccupe peu à l'origine de ces formations, dont les diplômés sont destinés à travailler dans le secteur privé et aucune politique en leur faveur n'est mise en place. Ce relatif désintérêt de l'État explique pour partie le faible développement des ESC au cours de leurs premières décennies de fonctionnement : en effet, s'il est vrai que les chambres de commerce et les milieux économiques ont œuvré à la création de ces établissements, le soutien qu'ils leur offrent par la suite est généralement loin d'être suffisant pour leur assurer une réelle croissance. En conséquence, ne bénéficiant pas par ailleurs de subventions gouvernementales, les ESC dépendent pour une large part des frais de scolarité versés par les étudiants. Elles ne peuvent de fait se développer que dans des régions où le tissu économique a non seulement justifié la création et la subvention d'un établissement de ce type, mais permis par la suite de fournir un nombre suffisant d'élèves. L'importance des contraintes démographiques et la fragilité du financement de ces établissements sont des caractéristiques qui les distinguent très fortement des autres établissements d'enseignement supérieur, majoritairement placés sous la houlette de l'État éducateur. Elles expliquent en outre les différences qui existent entre les différentes ESC, dont la raison d'être et la justification de leurs financements locaux, reposent initialement sur le souci de former des jeunes gens issus de la région afin qu'ils puissent travailler dans les entreprises environnantes : les ESC doivent donc s'adapter avant tout au contexte local.

¹⁰¹ Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 21 février 1920.

¹⁰² Ar. CCIP : 38C4 : Compte rendu de la séance du 26 octobre 1920. L'École normale de l'Enseignement technique a été créée en 1912 afin de former les enseignants des écoles pratiques et professionnelles.

Pourtant, en dépit de cette inscription dans un territoire donné, ces écoles vont progressivement être amenées à constituer un groupe distinct et clairement identifié dans le système éducatif national. De fait, si l'État ne s'y intéresse guère comparativement à d'autres établissements de formation, il va néanmoins exercer un contrôle croissant sur ces écoles et les législations nationales qui se succèdent à partir des années 1930 contribuent à les inscrire dans un cadre commun et homogénéisateur. Le pouvoir étatique tente ainsi d'organiser *ex post* ces formations. À la différence du contrôle des institutions locales visant à adapter les écoles à leur environnement, celui de l'État entend normaliser ces formations sur la base d'exigences avant tout scolaires.

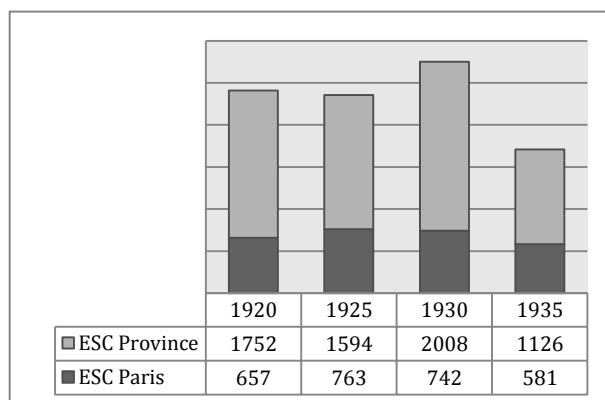
II. Vers la véritable structuration d'un réseau des ESC (1937-1964)

La reconnaissance des ESC par l'État à la fin du XIX^e siècle entraîne une certaine homogénéisation de ces établissements. Néanmoins, ce n'est réellement qu'à partir des années 1930 que s'amorce la structuration d'un véritable réseau autour d'organisations transversales (commission permanente des ESC, collège des directeurs) et d'un cadre législatif commun. Ce processus ne s'est cependant pas fait sans heurts, et loin d'être linéaire, il apparaît comme le résultat de tensions entre, d'une part, des forces centripètes, qui poussent à l'homogénéisation des établissements et à la constitution d'un groupe d'écoles clairement délimité ; et d'autre part, des forces centrifuges donnant lieu à des formes de différenciation. Outre le rôle de l'État, se distinguent parmi les forces centripètes les associations d'anciens élèves qui cherchent à valoriser leur diplôme à l'échelle nationale. Parmi les forces centrifuges, les ressources matérielles et financières ainsi que les configurations locales spécifiques maintiennent des différences entre les établissements.

1. La réforme de 1937 : une marche forcée vers l'enseignement supérieur

À partir des années 1930, alors qu'une importante crise économique touche la France, les ESC voient leurs difficultés de recrutement, et donc les problèmes financiers s'accroître (cf. figure 1.3).

Figure 1.3. Évolution des effectifs dans les ESC entre 1920 et 1935



Source : A. Cabanis, « Contribution à l'histoire de l'enseignement de la gestion », in Mélanges offerts à Pierre Vigreux, IPA-IAE de Toulouse, 1981 : p. 174. A. Cabanis s'est lui-même appuyé sur les annuaires publiés par les écoles d'Alger, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Le Havre, Lille, Lyon, Marseille, Montpellier, Nancy, Nantes, Rouen et Toulouse, plus l'institut universitaire de Strasbourg en 1925 et l'école de Reims en 1930.

Lecture : En 1920, l'ESC Paris accueille 657 étudiants, en 1935 ils ne sont plus que 581. Sur la même période, les effectifs scolarisés dans les ESC de province passent de 1752 à 1126.

Les directeurs des différentes écoles réfléchissent alors à un projet de réforme, afin d'améliorer le statut de ces établissements et de les rendre plus attractifs. C'est l'occasion pour les défenseurs d'une plus forte participation de l'État de se manifester, à l'image du directeur de l'ESC Marseille, G. Rambert. Constatant une trop grande hétérogénéité entre les établissements, en termes de sélection et de niveau d'enseignement, ce directeur souhaite un meilleur contrôle du ministère afin de revaloriser la réputation des ESC : « Nos Écoles supérieures de commerce fonctionnent selon une formule très

*souple (...) trop d'entre elles ouvrent leurs portes à des jeunes gens dont la culture générale est insuffisante, voire inexistante ; d'autres plus sévères sur le choix des candidats sont alors obligées de composer pour ne pas perdre trop d'élèves. Ce qui convient donc, c'est d'unifier et de placer sous le contrôle étroit du ministère les conditions d'admission et d'organisation des examens »*¹⁰³. Mais ce désir de voir la puissance publique s'investir plus avant est aussi porté par des considérations financières : *« il y a un fait que nul d'entre nous ne discute : c'est que nous ne pouvons plus continuer de remplir notre rôle sans l'aide directe ou indirecte de l'État »*. Il est difficile de savoir à partir des sources consultées dans quelle mesure la position de G. Rambert est représentative d'un véritable courant en faveur d'une plus forte intervention de l'État. Néanmoins, elle permet de mettre en évidence les raisons – tant matérielles que symboliques – pour lesquelles les ESC ont pu avoir intérêt à faire appel à la puissance publique.

Début février 1937, le sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique saisit finalement les Chambres de commerce d'un projet de réforme des ESC, portant surtout sur les conditions d'admission et sur les programmes d'enseignement. En dépit des discussions préliminaires avec les responsables des écoles, cette réforme ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés. De fait, alors que pour faire face aux difficultés de recrutement le concours d'entrée avait été progressivement abandonné au profit d'un examen, le projet de réforme entend réinstaurer un concours d'entrée unifié, c'est-à-dire semblable dans toutes les écoles et associé à des conditions de titre pour pouvoir candidater. Dans son mémoire consacré à l'histoire de l'ESC Lyon, Pierre-Henri Haas cite un courrier de la chambre de commerce lyonnaise exprimant des réserves à l'égard de ce projet : *« nous estimons que l'obligation de la première partie du baccalauréat risquerait de nuire au recrutement des écoles supérieures de commerce, déjà atteintes par la crise économique. Il semble d'ailleurs que l'enseignement commercial ne nécessite pas obligatoirement le baccalauréat et qu'il puisse au contraire s'adresser aux jeunes gens qui, tout en étant bien doués, n'ont cependant pas beaucoup de dispositions pour les études classiques. L'examen d'entrée était, à notre avis, suffisant pour éliminer les candidats incomplètement préparés »*¹⁰⁴.

Si la Chambre de Lyon est réservée, à Lille c'est un véritable conflit qui s'instaure à la réception du courrier du sous-secrétaire d'État. La Chambre de commerce y voit une mainmise de l'État sur les écoles et refuse l'idée d'un système d'épreuves communes aux concours d'entrée et de sortie. Elle répond à la proposition par une lettre de refus, dont *« le sous-secrétaire d'État n'accus[e] même pas réception »*¹⁰⁵. En avril, ce dernier signifie à la direction de l'école qu'il doit mettre en application la réforme dès la rentrée 1937. Par délibération du 7 mai 1937 et à l'unanimité la Chambre décide alors de fermer son école¹⁰⁶. Cette réaction traduit un très fort refus de l'intervention étatique et en cela, elle

¹⁰³ Ar.CCIMP : MJ 8320/03 : Rapport sur la réforme des Écoles supérieures de commerce adressé au Directeur de l'enseignement technique, 21 mars 1931.

¹⁰⁴ Lettre de la Chambre de commerce de Lyon au sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique, 1937, citée par P.-H. Haas, *op.cit.* : p. 157.

¹⁰⁵ ESC Lille, 1992, *op.cit.*

¹⁰⁶ *Ibidem.*

contrebalance l'attitude du directeur de Marseille. De fait les ESC diffèrent aussi par les visées des personnes qui en ont la charge.

Mais au-delà d'une volonté de principe de rester indépendantes, les critiques soulevées par les Chambres de Lyon et de Lille mettent à jour une tension entre d'une part un processus d'harmonisation des formations et d'élévation de leur niveau scolaire sous la pression de l'État, et d'autre part la peur de voir le nombre de candidats, donc d'étudiants et de frais de scolarité diminuer, dans le contexte économique difficile des années 1930¹⁰⁷. Cette tension est d'autant plus grande qu'à la différence d'autres secteurs de l'enseignement où la régulation étatique va de pair avec une aide financière, ici l'État intervient sans financer en contrepartie les écoles, ce qui provoque un hiatus entre ses mesures de régulations et les intérêts financiers des établissements.

En dépit des critiques et de l'épisode lillois, un décret du 19 mai 1937 fixe le nouveau règlement des ESC, inaugurant une étape supplémentaire dans l'homogénéisation des établissements. Un concours d'entrée unifié est mis en place, avec les mêmes épreuves pour l'ensemble des écoles. Il est obligatoire pour tous les candidats, sauf pour les titulaires des deux parties du baccalauréat ou des trois parties du brevet supérieur. L'âge minimum d'admission est fixé à 17 ans et les candidats doivent respecter des conditions de titre : ils doivent être titulaires de la première partie du baccalauréat, ou des deux premières parties du brevet supérieur. S'ils n'ont aucun de ces titres, ils doivent avoir suivi une année de cours dans des classes préparatoires organisées par l'École supérieure de commerce qu'ils souhaitent intégrer – qui sont distinctes des classes préparatoires à HEC proposées dans les lycées. Par l'intermédiaire de ces classes locales, les élèves sortant de seconde ou ayant complété des études primaires supérieures ou pratiques sont autorisés à concourir. Par ailleurs, le décret de mai 1937 stipule que le nombre de places pour chaque école sera désormais défini à l'avance, en lien avec les besoins présumés de la région et que la liste des admis sera publiée au Journal officiel. Ces mesures prises par le décret visent en particulier à revaloriser le diplôme et à rehausser le niveau des études.

Un programme d'études minimum commun à toutes les écoles est également mis en place, programme que les ESC peuvent compléter par l'adjonction de cours spéciaux en fonction des besoins économiques locaux ou régionaux. Enfin, l'examen de sortie des écoles est désormais soumis à un règlement commun. Les sujets d'épreuves restent propres à chaque école, mais doivent être validés par la direction générale de l'Enseignement technique. Le décret de 1937 marque ainsi une accélération de la réglementation des établissements par l'État, mais le déclenchement du conflit donne un coup d'arrêt aux réformes. Néanmoins, les dispositions de ce décret sont reprises pour l'essentiel à la Libération.

¹⁰⁷ Il est ainsi à noter qu'au même moment, la Chambre de commerce de Reims se sépare pour des raisons financières de son école. L'ESC telle qu'elle avait été créée en 1928 ferme ses portes et le relais est pris par la municipalité qui intègre au sein de son Ecole pratique de commerce un « cours supérieur de commerce » (source : ArNatFont/MEN : 19900501/24).

2. La réforme de 1947 : un cadre durable pour les ESC

Ce n'est réellement qu'après la Seconde Guerre mondiale que le cadre qui organise les ESC prend la forme qu'il va globalement conserver jusqu'au milieu des années 1960. Les décennies qui suivent la Libération sont ainsi celles où l'influence de l'État se fait ressentir de la façon la plus directe sur ces écoles, l'homogénéisation de celles-ci résultant alors essentiellement de l'action normative et planificatrice de la puissance publique.

Le renforcement de l'État éducateur

Rappelons qu'après la Seconde Guerre mondiale, le rôle de l'État dans la vie économique française s'accroît considérablement. Il devient ainsi le principal investisseur du pays et met en place un système de planification, avec la constitution du Commissariat général au Plan en 1946. Mais l'État « keynésien modernisateur »¹⁰⁸ intervient aussi dans le domaine de l'éducation. En novembre 1944, c'est-à-dire au lendemain immédiat de la Libération, une commission d'étude pour la réforme de l'enseignement est créée, donnant lieu à un rapport publié en 1947, le « rapport Langevin-Wallon »¹⁰⁹. Ce texte préconise une refonte de l'enseignement, à tous les niveaux, et insiste sur le rôle de l'État. Il n'est pas mis en application, notamment pour des raisons financières¹¹⁰ mais constitue néanmoins une référence en matière de politique éducative et reflète les puissants courants d'idées qui, dans l'immédiat après-guerre, entendent accroître le rôle de l'État éducateur.

Celui-ci va œuvrer à centraliser davantage l'organisation du système d'enseignement supérieur. Comme le rappellent Michel Grossetti, André Grelon et leurs collègues, il n'est alors « plus question pour les universités de faire appel aux financements locaux ou privés en dehors des bâtiments. (...) Le système scientifique se replie sur lui-même et sur la tutelle de l'État, qui reprend totalement les rênes »¹¹¹. Les politiques locales cèdent ainsi la place à des politiques nationales de développement ou d'aménagement du territoire.

À la croisée des intérêts éducatifs et économiques, la formation des élites devient un enjeu central pour l'État. La création de l'École nationale de l'administration¹¹² en 1945 en est sans doute le meilleur exemple, mais il faut en outre rappeler la mise sous contrôle public de l'École libre des sciences politiques la même année¹¹³. De plus, les réformateurs s'attachent à démanteler le

¹⁰⁸ P. Rosanvallon, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Seuil, 1993 : p. 234.

¹⁰⁹ Du nom des deux présidents successifs de la commission. Paul Langevin (1872-1946) est un célèbre physicien, résistant et compagnon de route du PCF. A sa mort, il est remplacé à la tête de la commission de réforme de l'enseignement par Henri Wallon. Normalien, agrégé de philosophie, mais aussi docteur en médecine et spécialiste en psycho-biologie de l'enfant, Henri Wallon est un ancien résistant, devenu membre du PCF en 1942.

¹¹⁰ G. Mialaret, *Le Plan Langevin-Wallon*, PUF, 1997.

¹¹¹ M. Grossetti *et al.*, Programme « Villes et institutions scientifiques », Programme interdisciplinaire de recherche sur les villes (PIR-Villes-CNRS), Région Midi-Pyrénées, rapport final, 1996 : p. 246.

¹¹² Il s'agit par la création de cette école « après la débâcle et la guerre, de restaurer l'État républicain et une Administration à la hauteur des tâches immenses qui l'attendaient dans un pays à reconstruire et à moderniser » (J.-M. Gaillard, *L'ENA, miroir de l'État de 1945 à nos jours*, Complexe, 1995 : p. 10).

¹¹³ L'école n'est pas stricto sensu nationalisée. L'École libre des sciences politiques est remplacée par deux structures distinctes et complémentaires : une entité de statut privé, la Fondation nationale des sciences politiques, à laquelle fut transmis le patrimoine de l'école, et une entité publique, l'Institut d'études politiques

parisianisme de cette dernière en créant des instituts de province à Strasbourg (1945), Bordeaux, Grenoble, Lyon et Toulouse (1948). L'État intervient également dans la formation des ingénieurs. L'École centrale de Paris passe sous tutelle publique en 1946¹¹⁴ tout comme celle de Lyon en 1947. En outre, en janvier 1947¹¹⁵ un décret transforme les instituts créés au sein des universités en Écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI). Le recrutement de ces écoles est organisé via un concours commun. La durée de la formation est fixée à trois ans et permet d'obtenir le titre d'ingénieur diplômé.

C'est dans ce contexte plus général qu'il faut comprendre les décrets de juin 1946 et décembre 1947 qui normalisent fortement les Écoles supérieures de commerce et leur fonctionnement¹¹⁶, et qui sans toutefois les nationaliser¹¹⁷ contribue à les « planifier ».

Un décret fondateur qui accentue la régulation bureaucratique des ESC

Dès 1946 le gouvernement provisoire entreprend de réorganiser le fonctionnement des Écoles supérieures de commerce, et notamment leurs modalités de sélection. Un décret en date du 14 juin 1946 impose ainsi le concours à l'ensemble des candidats, supprimant la dispense pour les bacheliers et les titulaires du brevet supérieur, à l'issue d'une période transitoire de deux ans. De plus, il supprime la possibilité pour les élèves des classes préparatoires annexées aux ESC de passer le concours s'ils ne sont pas titulaires de la première partie du baccalauréat ou des deux premières parties du brevet supérieur. Ce décret élève donc considérablement les exigences de recrutement, et suscite de très fortes réactions de la part des responsables des ESC. Les directeurs et conseils d'administration de ces écoles craignent notamment que les bacheliers ne se tournent vers les facultés où ils sont admis sans concours, et, plus généralement, que ces réformes n'induisent une diminution du nombre d'élèves

de l'Université de Paris, composante de l'Université de Paris, auquel fut attribuée la mission de formation initiale. (source : Jacques Chapsal, « L'École et la guerre : la transformation de son statut », in P. Rain, *L'École libre des sciences politiques, Fondation nationale des sciences politiques*, 1963). C. Charle a montré comment les dirigeants de l'école ont su éviter la solution radicale de la « nationalisation-sanction » et préserver son autonomie (C. Charle, « Savoir durer : la nationalisation de l'École libre des sciences politiques, 1936-1945 », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, mars 1991, n°86, p. 99-105).

¹¹⁴ D'après le rapport de l'évaluation de l'école évaluée en 2002 par le CNE, rapport qui reprend l'histoire officielle de l'École centrale, il s'agissait avant tout de considérations financières. En septembre 1946 l'école intègre ainsi le groupe des écoles supérieures d'enseignement technique dépendant du ministère de l'Éducation nationale (CNE, *Rapport d'évaluation de l'École centrale de Paris*, 2002).

¹¹⁵ Décret du 16 janvier 1947 relatif aux écoles nationales supérieures d'ingénieurs. Des ENSI sont créées à Grenoble, Nancy, Nantes, Paris, Poitiers et Toulouse en 1948.

¹¹⁶ Ce décret est le plus communément cité par la suite par les responsables des écoles, mais il s'agit en réalité d'une série de décrets. Le décret de décembre reprend notamment plusieurs dispositions du décret n°46-1456 du 14 juin 1946.

¹¹⁷ La question de la nationalisation semble cependant avoir été évoquée avant le décret, mais aussi dans les années suivantes. Dans les archives de la commission permanente situées à la CCIP, se trouve ainsi un rapport (non signé, non daté mais postérieur à 1947) sur la question de la nationalisation. Pesant le pour et le contre, le rapporteur « estime que les avantages de la nationalisation l'emportent nettement sur les inconvénients ». Il s'appuie notamment sur le fait que la réglementation de 1947 est déjà très stricte (« nous ne sommes plus "libres" que de nom ») et que la nationalisation permettrait d'obtenir une réelle aide financière de l'État. En 1957, des étudiants de l'ESC Toulouse demandent dans une lettre la nationalisation des ESC, pour devenir des « Écoles nationales supérieures d'enseignement commercial et économique » (Ar. CCIP : 535 W07).

et donc une aggravation des difficultés financières dont souffrent certaines écoles. Devant l'ampleur des réactions, la direction de l'Enseignement technique revient en arrière, et un nouveau décret en date du 3 décembre 1947 instaure une période transitoire pendant laquelle les bacheliers resteront dispensés de concours. De plus, il ne reprend pas les conditions de titres instaurées par le décret de 1946. Ainsi, *« aucune condition de titre n'est exigée »*, même s'il est rappelé que *« le niveau du concours est celui du baccalauréat »*.

Reprenant plusieurs dispositions des décrets de 1937 et 1946, ce nouveau décret va constituer un cadre législatif durable pour les ESC¹¹⁸ qu'il définit comme des *« établissements d'enseignement technique commercial supérieur qui ont pour but de former les chefs de diverses entreprises commerciales ou financières et les cadres supérieurs de ces entreprises ou des services administratifs et commerciaux d'entreprises industrielles »*¹¹⁹. Le statut d'établissement supérieur des ESC et leur vocation à former des professions supérieures sont ainsi clairement affirmés et reconnus par la puissance étatique.

Une commission permanente en charge de ces établissements est créée au sein de la direction de l'Enseignement technique, à côté de laquelle se maintient le collège des directeurs des ESC, une instance plus ancienne et informelle. La création de cette commission est primordiale dans la mesure où elle institutionnalise pour la première fois l'existence d'un réseau d'établissements, ayant à gérer des intérêts et une identité commune. Elle fournit ainsi un support légal pour dépasser les intérêts locaux des écoles et de leurs représentants, leur permettant de débattre ensemble de leur évolution.

Autre changement de poids instauré par le décret de décembre 1947 : la durée des études dans les ESC est fixée à trois ans, comme c'est le cas dans la plupart des écoles d'ingénieurs, mais aussi à HEC depuis 1938. Le champ des « grandes écoles » se normalise donc autour d'une même durée de formation.

Le décret accroît en outre le contrôle de l'État sur l'organisation des ESC, favorisant là aussi leur homogénéisation : un jury national est créé pour l'admission au concours, mais aussi pour les examens de sortie et la délivrance du diplôme. Celui-ci est désormais signé par le ministre de l'Éducation. En ce qui concerne l'enseignement, il est également réglementé de façon très précise, le décret stipulant que : *« les programmes et les horaires des matières enseignées, la nature et la durée des épreuves des examens de sortie, ainsi que les coefficients attribués, tant aux matières enseignées qu'aux épreuves de sortie sont proposés par la commission (...) et fixés par arrêté ministériel »*.

Bien qu'il revienne en arrière par rapport au décret de 1946 qui entendait imposer le concours à tous les candidats, même bacheliers, et qu'il supprime les conditions de titre, le décret de 1947 introduit un concours de recrutement bien plus exigeant que celui qui existait depuis 1937, et comme le souligne P.-H. Haas dans son histoire de l'ESC Lyon, *« nettement au-dessus du niveau réel des candidats »*. De fait, pour être admis les candidats doivent obtenir une moyenne supérieure à 10 aux

¹¹⁸ Notons que cette nouvelle réglementation inclut l'ESC Lille, rouverte en 1947, mais n'inclut ni HEC, ni HECJF.

¹¹⁹ Décret n°47-2287 du 3 décembre 1947 portant règlement des écoles supérieures de commerce.

épreuves, et peu d'entre eux y parviennent : à Lyon, la première promotion qui suit la réforme est réduite à 18 élèves¹²⁰.

Dans les années qui suivent la mise en place du décret de 1947, les écoles s'adaptent tant bien que mal à la sélectivité accrue du concours, parfois en recrutant des « auditeurs libres » pour compléter des promotions trop petites¹²¹. Néanmoins, à l'approche de l'année 1954, qui doit voir la fin de la période transitoire pour l'admission sans concours des bacheliers, les inquiétudes refont surface¹²². En dépit des protestations émises par les directeurs d'école, cette disposition est mise en place mais les directeurs dénoncent l'importance du « *déchet en candidats bacheliers* »¹²³. Une étude réalisée par l'Union des associations des anciens élèves des ESC en 1956 et dont les principaux résultats sont reproduits ci-dessous, montre de fait une diminution sensible du nombre d'étudiants bacheliers avec la fin des mesures transitoires¹²⁴.

Tableau 1.2. Les diplômes des étudiants en ESC au cours de l'année scolaire 1955-1956

	Bac complet		1ère partie du Bac		Aucun		Total	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
1e année	55 (47,8%)	194 (52%)	24 (20,9%)	84 (22,5%)	36 (31,3%)	95 (25,5%)	115	373
2e année	47 (51,8%)	172 (55,1%)	18 (20,2%)	63 (20,2%)	24 (27%)	77 (24,7%)	89	312
3e année	94 (85,4%)	237 (78,7%)	5 (4,5%)	22 (7,3%)	6 (5,5%)	42 (14%)	110	301
Total	196 (63,4%)	603 (61,2%)	47 (15,2%)	169 (17,1%)	66 (21,4%)	214 (21,7%)	309	986

Source : Union des associations des anciens élèves des ESC, résultat d'une enquête menée dans 13 ESC de province (ArCCIP : 3U2).

Lecture : La proportion de titulaires d'un baccalauréat complet est bien plus élevée parmi les étudiants et étudiants de troisième année – entrés en 1953 – que parmi ceux des autres promotions, entrés après la fin des mesures transitoires.

L'obligation du concours pour tous à partir de 1954 s'accompagne des premières réflexions visant à redistribuer les candidats sur l'ensemble du territoire. En effet, le contenu des épreuves du concours est commun à l'ensemble des ESC, les candidats ne peuvent cependant présenter qu'une école la fois, ce qui favorise un recrutement local. Or la moyenne aux épreuves étant nécessaire pour être déclaré admis, il se peut que le nombre de reçus soit inférieur aux places disponibles. Inversement, à l'ESC Paris (ESCP), qui apparaît de loin comme la plus attractive, le nombre de candidats ayant une note

¹²⁰ P.-H. Haas, 1983, *op.cit.* : p. 181.

¹²¹ C'est le cas à l'ESC Dijon. Les auditeurs libres sont admis sans concours et ne peuvent prétendre au diplôme mais à un certificat d'études supérieures commerciales. « Si ces élèves supplémentaires ne contribuèrent pas à rehausser le niveau qualitatif de l'école, ils permirent toutefois sa survie. En 1951-52, sur trente élèves en première année, on comptait 23 élèves libres, sur 23 élèves en deuxième année, on en comptait 22 et sur 10 élèves en troisième année on en comptait 3. » (C. Chapuis, *op.cit.* : p. 59).

¹²² Ainsi en mars 1954 l'ESC Nantes demande à pouvoir accepter les bacheliers sans concours, sous peine de les voir lui préférer la faculté de droit (ArCCIP : 535W07 : Position du conseil d'administration à l'égard du concours d'admission. 8 mars 1954).

¹²³ ArCCIP : 535W07 : CR de la réunion du 14 novembre 1955.

¹²⁴ Notons qu'un décret en date du 31 juillet 1961 instaurera un système de bonification de points pour les bacheliers, afin de leur faciliter la réussite au concours d'entrée.

supérieure à 10 dépasse généralement le nombre de places offertes par l'école. En conséquence, le sous-secrétariat à l'Enseignement technique propose de mettre en place une liste supplémentaire à l'ESCP. Anticipant les difficultés de recrutement que pourront connaître certaines ESC avec la fin des dispositions transitoires, ce système autoriserait les candidats de l'ESCP non reçus dans cette école, mais ayant obtenu la moyenne au concours, d'intégrer une autre ESC, permettant aux écoles déficitaires de remplir leurs promotions. Les archives révèlent une forte opposition des ESC de province à ce système, témoignant de la conception et de l'ambition alors très locales des établissements. Le conseil d'administration de l'ESC Nantes fait ainsi remarquer en mars 1954 que « *si le concours d'admission avait pour conséquence, pour compléter les effectifs des établissements déficitaires, d'amener à Nantes des élèves provenant d'autres régions de France, il n'est pas sûr que la Ville de Nantes accepterait de faire des dépenses pour des étrangers ; l'école de Nantes est municipale et régionale et non nationale* »¹²⁵. De même en 1955, le directeur de l'ESC Marseille, M. Rambert, affirme devant la commission permanente que « *les écoles sont des établissements régionaux, et leur recrutement doit rester régional* »¹²⁶. On perçoit ici l'ancrage régional des écoles, pensées par leurs responsables comme un moyen de fournir une formation et une main-d'œuvre locale. Néanmoins, là encore les écoles finissent par se plier aux décisions du sous-secrétariat et le système de liste complémentaire pour l'ESC Paris sera finalement mis en place au début des années 1960.

Des ESC de l'enseignement technique aux ESCAE de l'enseignement supérieur

Le cadre défini en 1947 s'avère durable et la série de décrets et d'arrêtés publiés jusqu'au début des années 1960 le fait peu évoluer¹²⁷. Ainsi, en 1962 le décret de 1947 est encore présenté comme le texte de référence, ayant « *élevé et unifié* »¹²⁸ le niveau des ESC. De plus, jusqu'en 1964, les changements réglementaires que connaissent les ESC visent avant tout à ajuster à la marge volumes horaires et programmes : des stages en entreprise obligatoires sont introduits et la place accordée aux langues étrangères est renforcée. Par ailleurs, une légère décentralisation s'amorce dès 1957 : les épreuves de l'examen de passage en troisième année sont corrigées localement, et non plus par un jury national, tandis que l'obtention du diplôme par les étudiants ne dépend plus seulement de l'examen de sortie mais aussi de la moyenne de leur scolarité. Enfin, la commission permanente, notamment sous l'impulsion de l'Union des anciens élèves des ESC¹²⁹, examine à partir de 1958 la possibilité de changer la dénomination du diplôme délivré par les ESC, jusqu'alors intitulé « *Diplôme d'enseignement commercial supérieur* », ainsi que le nom de ces dernières. Les discussions portent entre autres sur l'adjonction des termes « *gestion* » ou « *économie* » à celui de « *commerce* », ainsi

¹²⁵ ArCCIP : 535W07 : Position du conseil d'administration à l'égard du concours d'admission. 8 mars 1954.

¹²⁶ ArCCIP : 535W07 : CR de la séance du 14 novembre 1955.

¹²⁷ Décret du 29 juillet 1957, arrêté du 22 août 1958, arrêté du 15 mai 1959, décrets du 30 juin 1959 et 31 juillet 1961.

¹²⁸ Brochure « *Écoles supérieures de commerce* », éditée par le Bureau universitaire de statistique et de documentation scolaires et professionnelles, 1962 (son contenu est repris dans la brochure éditée en 1967).

¹²⁹ ArCCIP : 535 W09 : « *Propos sur la réforme des Écoles supérieures de commerce* », Union nationale des étudiants, mars 1956.

que sur le remplacement du mot « école » par « institut ». On le voit, l'enjeu est à la fois d'apparaître plus « moderne » en faisant référence à de nouvelles disciplines comme la gestion, mais aussi d'élargir le spectre des débouchés à des domaines autres que le commerce. En outre, il s'agit également d'affirmer l'appartenance de ces établissements à l'enseignement supérieur, en faisant référence aux « Instituts universitaires »¹³⁰. Néanmoins, il est décidé de maintenir le terme « école », dans la mesure où « *il est utilisé par la plupart des Grandes Écoles* »¹³¹ : ces dernières représentent bien le groupe de référence des ESC, plus que les formations universitaires. Suite à ces discussions, un décret modifie en 1961 l'intitulé du diplôme des ESC, qui devient désormais le « Diplôme d'études commerciales, supérieures administratives et financières » (DESCAF), tandis que les discussions autour du nom des écoles se poursuivent. Si les responsables des ESC cherchent à se rapprocher des « grandes écoles » publiques comme Polytechnique, l'ENS ou l'ENA, néanmoins ils rejettent après réflexion le terme d'« école nationale » que l'on retrouve dans l'intitulé de la plupart de ces établissements car il « *paraît entraîner une mainmise de l'État sur les ESC et semble impliquer la nationalisation* »¹³². Ces discussions autour des intitulés sont éclairantes car ils révèlent une volonté des dirigeants des ESC de se positionner dans une position équivalente à celle des grands établissements publics, tout en préservant leur autonomie vis-à-vis de l'État.

Après cette période de relative stabilité du cadre institutionnel, les ESC connaissent en 1964 deux évolutions fondamentales. D'une part, le décret du 14 mars 1964 réorganisant l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale entraîne une suppression du sous-secrétariat aux Enseignements techniques dont dépendaient les ESC. Celles-ci se voient alors rattachées à la direction de l'Enseignement supérieur. Ce changement a une portée symbolique majeure, puisque les ESC dont la position au sein du système éducatif était jusqu'alors relativement ambiguë – s'agissait-il d'un enseignement secondaire ou supérieur ?¹³³ – voient ici leur statut d'établissement supérieur reconnu.

D'autre part, le décret du 5 décembre 1964 modifie le nom des ESC qui deviennent des « ESCAE » : Écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises. Ce changement de dénomination fait suite aux réflexions entamées dans les années précédentes et traduit une volonté évidente de se positionner vis-à-vis des Instituts d'administration des entreprises (IAE), formations complémentaires à la gestion, nouvellement créés au sein de l'Université¹³⁴. Il est aussi pensé comme un moyen de mettre l'accent sur la dimension gestionnaire de ces établissements, jugée plus « noble »

¹³⁰ Les instituts universitaires sont, comme leur nom l'indique, rattachés à des universités. Voir ci-après dans ce même chapitre.

¹³¹ ArCCIP : 535 W09 : lettre du président de la Commission de l'Enseignement de la CCIP, 21 juillet 1958.

¹³² ArCCIP : 535 W09 : Notes de Pierrein (directeur ESC Marseille) sur la réunion du 4 décembre 1963.

¹³³ L'ambiguïté est relevée par le ministère de l'Éducation nationale qui dans les décennies qui suivent la Libération menace à plusieurs reprises de transformer les ESC les plus fragiles en établissements secondaires préparant au Brevet supérieur.

¹³⁴ Voir plus loin dans ce même chapitre.

que l'aspect commercial¹³⁵. Enfin, il permet de distinguer clairement ce groupe d'établissements au sein d'un enseignement supérieur en pleine expansion en leur assignant une dénomination bien spécifique, le terme d'« école supérieure de commerce » ayant de plus en plus tendance à être utilisé de façon générique, alors que des établissements distincts des ESC commencent à proposer des formations du même type.

L'élévation du niveau de recrutement, l'allongement de la scolarité et *in fine* l'accession au statut d'établissements d'enseignement supérieur résultent ainsi pour une large part de l'influence étatique sur les ESC, plus que d'une réponse à des impulsions locales. La constitution d'un cadre légal commun à ces écoles contribue également à la production d'une identité collective, renforcée à travers les institutions comme le collège des directeurs et la commission permanente, à travers lesquelles les directeurs sont amenés à interagir et à définir des intérêts spécifiques à leurs établissements. En dépit de leur diversité, ceux-ci font en effet face aux mêmes difficultés, liées à leur position relativement marginale dans l'espace de l'enseignement supérieur et à la faible légitimité académique dont ils bénéficient.

¹³⁵ Entretien avec G. Morel, septembre 2010 : « *Quand je suis arrivé à la tête de l'école en 1967, les ESC venaient d'être rattachées à l'enseignement supérieur et étaient devenues des ESCAE. Mon prédécesseur en était très fier. Cela les mettait sur le même plan que les LAE à l'Université et ces deux dernières lettres, pour Administration des Entreprises, cela anoblissait les écoles, parce que « commerce » à l'époque c'était mal vu* ».

III. Des écoles à la marge ? Les ESC dans le champ de l'enseignement supérieur au milieu des années 1960

À partir du milieu des années 1960, l'enjeu pour les écoles nouvellement devenues « ESCAE » va être d'améliorer leur statut au sein de l'enseignement supérieur et notamment de se faire reconnaître comme de « grandes écoles ». Cette période représente un tournant dans l'histoire de ces établissements, car elle inaugure d'importants changements, tant en termes d'organisation que de positionnement dans le champ de l'enseignement supérieur. Pour saisir l'importance de ces évolutions, il importe de comprendre la place qu'elles occupaient au départ dans cet espace. Cette sous-partie vise ainsi à présenter le réseau des ESCAE, mais aussi à analyser les relations, effectives et symboliques, qu'elles entretiennent avec d'autres établissements supérieurs au milieu des années 1960. Étudier ces relations permet de définir un point de repère à partir duquel appréhender les changements que connaissent ensuite ces écoles, mais permet aussi l'explication de ces changements, puisque ces derniers sont pour partie conditionnés par ces relations mêmes¹³⁶.

Au sein de l'enseignement supérieur, les ESCAE peuvent être rattachées à plusieurs champs, dont certains, à la façon de poupées russes, s'emboîtent les uns dans les autres, et dont d'autres se superposent. Néanmoins, l'enjeu n'est pas tant ici de délimiter de façon précise une succession de « champs » et « sous-champs »¹³⁷, que de distinguer différents univers de références, d'institutions et d'interactions, au sein desquels les ESCAE se situent et tentent de s'imposer. Tout d'abord, et même si c'est à la marge, les ESCAE peuvent être considérées comme inscrites dans le champ des grandes écoles où les écoles d'ingénieurs jouent le rôle de modèle et de groupe de référence. Au sein de cet espace, une poignée d'établissements associés aux ESCAE forme un sous-champ relativement structuré et hiérarchisé, celui des écoles de commerce. Mais l'on peut encore descendre d'un niveau et distinguer le groupe des seules ESCAE, dans la mesure où ces écoles, loin de former un ensemble homogène et coopératif, s'affrontent sur des enjeux qui leur sont spécifiques.

Les ESCAE peuvent enfin être incluses dans un espace qui transcende la distinction « école/université », puisqu'il s'agit du champ français des formations supérieures en gestion. Alors qu'à partir des années 1960 des programmes universitaires spécifiquement consacrés à l'enseignement

¹³⁶ Selon S. Brint et J. Karabel, « relations among organizations within the same field are often – but not always – competitive: accordingly, understanding the historical trajectory of a particular organization generally requires an analysis of its relationship to other organizations offering similar services » (S. Brint et J. Karabel, *The diverted dream : community colleges and the promise of educational opportunity in America*, Oxford : Oxford University Press, 1991 : p. 15).

¹³⁷ Comme souligné dans l'introduction de la thèse, les frontières d'un champ ou d'un sous-champ apparaissent difficiles à délimiter dans la mesure où elles sont elles-mêmes l'objet de conflits entre les participants d'un champ. Il s'agit d'éviter d'essentialiser ce concept en faisant comme s'il existait des champs observables et que l'on pourrait aisément délimiter.

du commerce et de la gestion sont créés, les écoles de commerce perdent le monopole des formations initiales dans ce domaine et doivent *de facto* se situer vis-à-vis de l'Université¹³⁸.

1. Le réseau des ESCAE : derrière l'appellation commune, un ensemble différencié

En 1965, les 17 écoles qui deviennent des ESCAE représentent un ensemble structuré : elles partagent une même réglementation et disposent de plusieurs instances de consultation (Commission permanente des ESC, Conseil des directeurs). Le contenu de l'enseignement et l'organisation des études sont également les mêmes dans l'ensemble des écoles, le tronc commun se composant essentiellement de cours d'économie, de droit, de comptabilité et d'une langue vivante. À partir de la deuxième année, les étudiants choisissent une spécialisation¹³⁹. Ce cadre commun autorise à parler « des ESCAE » en général et à les considérer comme un ensemble distinct dans l'espace de l'enseignement supérieur. En outre, ces écoles se caractérisent par leur statut dit consulaire : sans que celui-ci n'ait d'existence légale¹⁴⁰, il renvoie au fait que la majorité de ces écoles sont à cette date gérées directement par une chambre de commerce¹⁴¹. Ce statut particulier leur assure des revenus financiers et une certaine proximité avec les milieux économiques locaux. Ce statut consulaire sert également de support à une identité commune pour les écoles du réseau, les distinguant d'un certain nombre d'écoles de commerce privées.

¹³⁸ Les écoles de commerce et l'université ne sont pas les seuls lieux de formation à la gestion en France, et le champ de ces formations inclut d'autres établissements. Comme l'a bien montré Fabienne Pavis, la gestion, « discipline hétéronome », est aussi enseignée dans les entreprises dans le cadre de programmes de formation continue (F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a).

¹³⁹ Par exemple finance-comptabilité ou commerce extérieur. Il est à noter que les spécialisations offertes ne sont pas toutes les mêmes dans les écoles.

¹⁴⁰ Voir Introduction générale.

¹⁴¹ Plus précisément, en 1965, cinq écoles font figure d'exception : les ESC de Lille, Nantes, Reims, Poitiers et Lyon ; mais à l'exception notable de l'ESC Lille, elles conservent toutes un lien fort avec les chambres de commerce, et en 1968, l'ESC Reims redevient même consulaire – elle avait été créée par la Chambre de commerce puis cédée à la Ville en raison de difficultés financières à la fin des années 1930. L'Ecole de Lyon est depuis 1963 gérée par l'association de l'enseignement supérieur commercial Rhône Alpes (AESCRA). Le choix de cette structure administrative a été fait pour permettre à la Chambre d'associer au développement de l'école de nouveaux partenaires comme l'Université, le Département et la Ville. L'association prend en charge la gestion de l'école et son évolution pédagogique, tandis que la Chambre, par l'entremise d'une société anonyme, reste propriétaire des locaux et continue de verser des subventions (P. Haas, *op.cit.* : p. 202.). Le statut associatif de l'ESC Lyon ne doit donc pas conduire à sous-estimer le rôle de la Chambre locale dans la gestion de l'école. L'ESC Nantes est elle aussi municipale, et ce depuis sa création. Néanmoins, la Chambre de commerce lui apporte un soutien régulier depuis la fin des années 1950. En 1964, un projet de transfert de l'école à la Chambre de commerce a été proposé, mais il est contrecarré par le recteur en place. Finalement, c'est un syndicat mixte, regroupant la Ville de Nantes, le Conseil Général de Loire-Atlantique et la CCI, qui gère l'école à partir de janvier 1969 (Ecole supérieure de commerce de Nantes, *op.cit.*). Quant à l'ESC Lille, après sa réouverture en 1947 par un professeur de droit, G. Debeyre, elle vit sous le statut juridique d'une association, l'association des amis de l'enseignement technique (AAET) et bénéficie de l'aide de l'Ecole des Arts et Métiers, qui hébergera l'ESC jusqu'en 1959 (ESC Lille, *op.cit.*). Indépendante de la Chambre de commerce, elle est soutenue par le Rectorat, l'Université de Lille, la Ville de Lille et le Département du Nord.

Le cadre réglementaire et l'existence d'un réseau ne doivent pas pour autant conduire à réifier ce groupe et à en surestimer l'homogénéité : ces établissements restent caractérisés par une forte inscription locale et des spécificités qui résultent aussi bien de leur histoire singulière que des différents contextes régionaux. Insister sur la relative hétérogénéité de ces établissements permet de montrer les limites des processus d'homogénéisation à l'œuvre, et de comprendre les tensions qui traverseront le réseau tout au long de son existence. De plus, il s'agit de nuancer les effets d'une analyse à l'échelle du groupe, qui pourrait amener à ne penser ces écoles qu'à travers un modèle générique, au détriment des spécificités locales. Enfin, il faut bien comprendre que ces écoles sont alors avant tout des établissements à vocation régionale.

À ce titre, il est intéressant de rappeler que les 17 écoles qui deviennent en 1965 des ESCAE se répartissent sur la quasi-totalité du territoire¹⁴² et sont présentes dans 15 des 22 régions françaises. Aux 13 ESC créées avant la Seconde Guerre mondiale, se sont ajoutées les ESC de Poitiers, Brest et Nice, ouvertes respectivement en 1961, 1962 et 1963, toutes les trois à l'initiative des Chambres de commerce locales. L'ESC Amiens, fondée en 1942, rejoint également le réseau des ESC au début des années 1960¹⁴³. Une dernière école ouvrira en 1969, l'ESC Pau¹⁴⁴. Cette nouvelle vague de création d'établissements permet à la fois d'élargir l'offre de formation à des régions jusqu'alors dénuées d'écoles de ce type – comme la Bretagne ou le Poitou-Charentes – et de densifier cette offre dans des régions (Aquitaine, Région PACA) qui bénéficient alors de la croissance économique des Trente Glorieuses et d'un fort développement démographique, et où les écoles déjà existantes suscitent de nombreuses candidatures (*cf.* figure 1.4). Au total, les ESCAE accueillent en 1966-67 près de 5600 étudiants. Néanmoins, ces effectifs globaux sont loin d'être répartis équitablement entre les établissements et ils constituent un indicateur intéressant pour appréhender l'hétérogénéité du réseau et situer les écoles entre elles, dans la mesure où ils reflètent la capacité d'attraction d'un établissement donné et son implantation dans le système éducatif local. En outre, ces effectifs conditionnent fortement le budget des écoles, donc leurs capacités de développement, et influent sur leur visibilité et leur prestige. De fait, s'il n'existe pas de critère objectif pour distinguer les « grandes

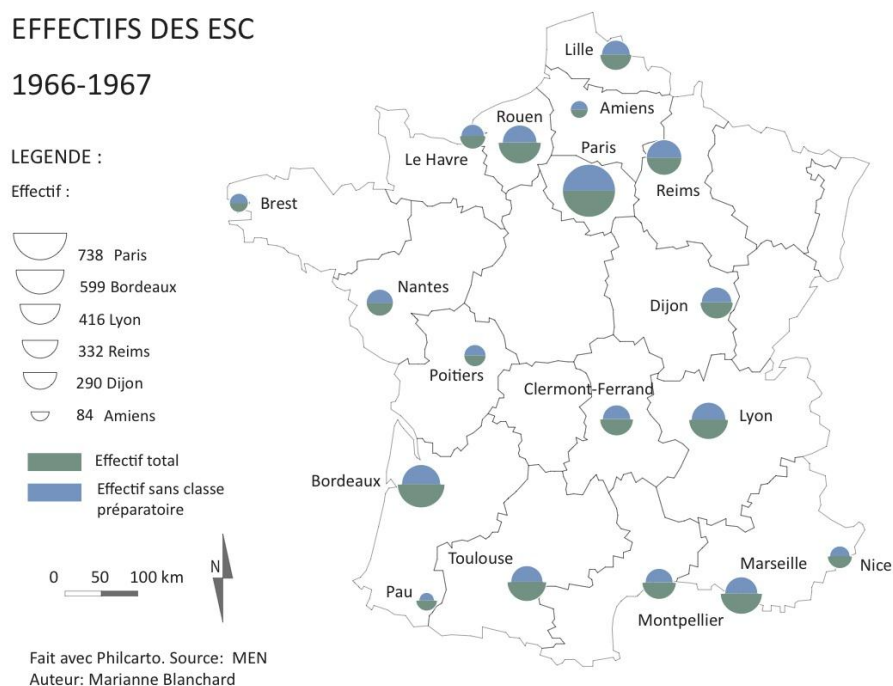
¹⁴² À l'exception notable de l'Est de la France : de fait, il existe des formations à la gestion sur cette partie du territoire, mais elle n'est pas assurée dans le cadre des ESCAE : on a vu qu'une ESC avait été créée à Nancy, mais avait disparu, remplacée par un Institut universitaire. De même, l'école créée à Strasbourg en 1919 est rattachée en 1956 à l'Université de cette ville. C'est donc un modèle universitaire et non consulaire qui s'implante dans cette zone géographique.

¹⁴³ Créée par la municipalité d'Amiens, l'école fait plusieurs fois au cours des années 1950 la demande d'intégrer le réseau des ESC auprès de la Commission permanente, mais les autres ESC refusent, par peur de voir son recrutement augmenter, à leur propre détriment (ArNatFont/MEN : 20110003/29 : ESCAE Amiens). Elle n'est reconnue par l'État qu'en 1962, après sa prise en charge par la Chambre de commerce. En effet, selon le code de l'enseignement technique, les écoles consulaires sont automatiquement reconnues par l'État.

¹⁴⁴ Officiellement ouverte en 1969 et gérée par la Chambre de commerce de Pau, elle fonctionne en fait dès la rentrée scolaire 1963-64 comme une annexe de l'ESC Bordeaux, n'assurant alors que la première année de formation.

écoles » des autres, rares sont les écoles alors considérées comme telles qui accueillent moins de 300 étudiants¹⁴⁵.

Figure 1.4. Les ESC et leurs effectifs en 1966-67 : une représentation spatiale



Source : schéma construit à partir des données du ministère de l'Éducation nationale.

Lecture : En 1966-67, les effectifs des ESC varient entre 738 étudiants à l'ESC Paris et 84 étudiants à l'ESC Amiens. Le schéma distingue les effectifs totaux et les effectifs sans classe préparatoire. En effet, un certain nombre d'ESC possèdent alors des classes préparatoires intégrées qui représentent parfois plus du tiers de leurs effectifs.

Lorsque l'on considère les effectifs pour l'année scolaire 1966-67, on constate d'une part un clivage entre les « jeunes » ESCAE et les établissements plus anciens et d'autre part un décalage entre les effectifs de l'ESCP Paris et ceux des établissements provinciaux : l'école parisienne regroupe alors à elle seule 13% de l'ensemble des étudiants inscrits dans une ESCAE¹⁴⁶. Cette école occupe de fait une position particulière dans le réseau. Rattachée à la Chambre de commerce de Paris, elle bénéficie de financements plus importants, mais aussi et surtout d'un vivier de recrutement plus large, puisque la plupart des étudiants formés dans les classes préparatoires pour préparer le concours d'entrée à HEC se présentent aussi au concours de l'ESCP. Avec 1445 candidats en 1963, elle regroupe ainsi 35% de l'ensemble des candidats se présentant cette année là à l'entrée des écoles du réseau.

¹⁴⁵ En 1967-68, l'ENS Ulm accueille 380 étudiants, l'École centrale de Paris 928, l'Ecole polytechnique 621. Inversement, nombre de « petites écoles » d'ingénieurs situées dans des villes de province ont de faibles effectifs : ENS de Chimie à Lille 109, ENI de Brest 180, ENS d'Agronomie de Toulouse 155 etc. (source : MEN).

¹⁴⁶ Cette proportion s'élève à 17% si l'on prend uniquement en compte les 4288 étudiants hors classes préparatoires, l'ESCP ne possédant pas de classe préparatoire.

Tableau 1.3. Les données du concours 1963 pour l'entrée dans les ESC*

	Candidats	Places	Ratio candidats/places
ESC Paris	1445	180	8,3
ESC Lyon	434	90	4,8
ESC Lille	250	60	4,2
ESC Marseille	242	75	3,3
ESC Bordeaux	235	95	2,5
ESC Clermont	231	60	3,8
ESC Toulouse	201	60	3,3
ESC Reims	198	90	2,2
ESC Nantes	185	60	3,1
ESC Rouen	159	60	2,6
ESC Dijon	153	67	2,2
ESC Montpellier	129	80	1,6
ESC Nice	116	30	3,9
ESC Brest	100	35	2,9
ESC Le Havre	64	45	1,4
ESC Amiens	27	30	0,9

*Les écoles n'ont alors pas encore pris le titre d'ESCAE. Les données pour l'ESC Poitiers n'étaient pas disponibles à cette date, ce qui explique son absence ici.

Source : tableau construit à partir de données disponibles dans les archives de la commission permanente des ESC (ArCCIP : 535 W9)

Lecture : pour le concours d'entrée de 1963, il y avait 8,3 candidats pour chaque place au concours d'entrée à l'ESC Paris.

Plus attractive, l'école parisienne est aussi plus sélective. Le ratio candidats/places est utilisé dans le tableau ci-dessus pour appréhender la différence de sélectivité entre les établissements. Même s'il s'agit d'un indicateur imparfait car le nombre de reçus au concours peut être inférieur au nombre de places¹⁴⁷, ce ratio permet toutefois de mettre en évidence la sélectivité plus forte de l'ESCP, que l'on peut associer avec le niveau scolaire plus élevé des étudiants recrutés : une étude réalisée en 1964 par la Commission permanente des ESC¹⁴⁸ montre qu'en moyenne ces écoles comptent 18% de non-bacheliers parmi les reçus, mais que l'école parisienne n'en admet aucun. En ce qui concerne les bacheliers, ceux qui sont reçus à Paris sont à 64% titulaires d'un baccalauréat scientifique (Mathématiques élémentaires) et à 25% titulaires d'un bi-bac, tandis que dans les écoles de province, la proportion de titulaires d'un baccalauréat scientifique tombe à 25%, contre 51% titulaires d'un baccalauréat Philosophie¹⁴⁹. De par son recrutement constitué uniquement de bacheliers, l'ESCP appartient donc clairement à l'enseignement supérieur, et la forte proportion de bacheliers

¹⁴⁷ Pour être admis, les candidats doivent obtenir une moyenne au concours supérieure à la barre d'admission fixée au niveau national et il se peut que pour une école donnée, le niveau des candidats soit trop faible pour qu'un contingent suffisant d'entre eux atteigne cette barre.

¹⁴⁸ ArCCIP : 5W09 : Écoles supérieures de commerce, Exploitation de l'enquête sur le concours 1964, par Louis Pierrein, 2 novembre 1964.

¹⁴⁹ Il est à noter que plusieurs options existent au concours : une option A comptabilité, niveau Brevet élémentaire de commerce, une option B avec une dissertation en philosophie et une épreuve de mathématiques (niveau philo-lettres), une option C avec une deuxième langue et une épreuve de mathématiques (niveau philo-lettres), une option D avec une épreuve en physique-chimie (niveau sciences expérimentales) et une dissertation de philosophie, une option E avec une épreuve de mathématiques et une dissertation de philosophie, et enfin une option F, très scientifique puisqu'elle comprend une épreuve de mathématiques et une épreuve de physique-chimie. Toutes les ESC offrent l'ensemble des options, à l'exception de l'ESCP qui n'offre que l'option F. Cette forte exigence scientifique explique pour partie les différences dans les caractéristiques scolaires des étudiants recrutés.

scientifiques lui permet de se rapprocher du modèle dominant des écoles d'ingénieurs¹⁵⁰. Inversement, les ESC de province accueillent peu de scientifiques, tandis que la proportion non négligeable d'étudiants non-bacheliers manifeste l'inscription encore fragile de ces établissements dans l'enseignement supérieur.

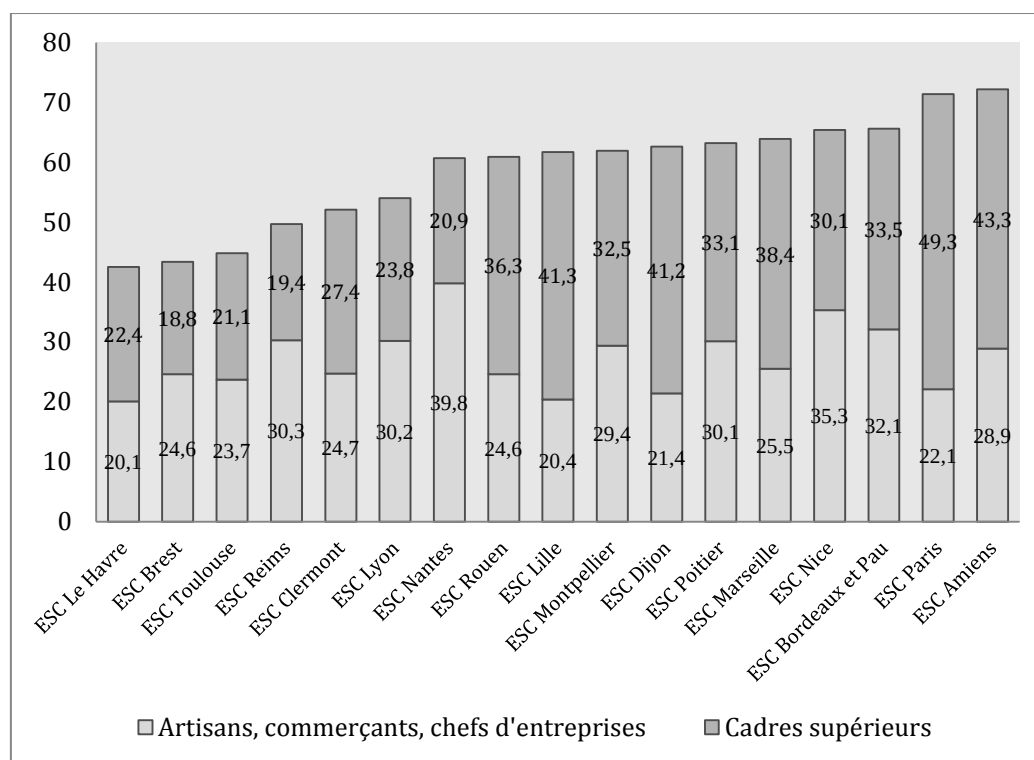
L'ESCP mise à part, la plupart des ESCAE apparaissent ainsi peu élitistes scolairement. Le constat est tout autre quand on considère l'origine sociale des étudiants. De fait, ces écoles ont essentiellement pour fonction de former les notables locaux sur une large partie du territoire, et elles accueillent essentiellement des enfants de patrons, de cadres supérieurs et de professions libérales : ceux-ci constituent représentent en moyenne 60% de leurs effectifs. Néanmoins, là encore il faut souligner des variations car la répartition entre ces deux catégories d'élites – patrons et cadres supérieurs et professions libérales – est loin d'être partout identique (*cf.* tableau 1.4 et figure 1.5)

Tableau 1.4. L'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants des ESCAE en 1967-68

	Agriculteurs	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres supérieurs et professions libérales	Cadres moyens	Employés	Ouvriers	Total des effectifs
ESC Paris	1,5	22,1	49,3	12,3	5,6	1,0	710
ESC Amiens	2,1	28,9	43,3	10,3	5,2	2,1	97
ESC Lille	1,6	20,4	41,3	15,8	9,2	4,6	392
ESC Dijon	4,5	21,4	41,2	17,5	1,0	8,1	308
ESC Marseille	1,8	25,5	38,4	12,9	7,5	6,4	451
ESC Rouen	5,5	24,6	36,3	16,1	5,1	3,1	491
ESC Bordeaux et Pau	8,4	32,1	33,5	4,5	2,0	7,0	644
ESC Poitiers	8,3	30,1	33,1	17,3	3,8	2,3	133
ESC Montpellier	9,4	29,4	32,5	7,3	3,8	5,2	289
ESC Nice	2,6	35,3	30,1	17,7	6,5	0,0	153
ESC Clermont	8,9	24,7	27,4	14,2	11,3	6,7	373
ESC Lyon	2,5	30,2	23,8	14,1	12,9	8,3	411
ESC Le Havre	4	20,1	22,4	19,3	9,5	5,9	254
ESC Toulouse	4	23,7	21,1	14,0	11,6	4,5	373
ESC Nantes	4,7	39,8	20,9	8,4	7,3	2,1	191
ESC Reims	3,7	30,3	19,4	15,1	12,6	7,0	412
ESC Brest	10,2	24,6	18,8	11,6	0,0	15,9	69

Source : Tableau construit à partir des données du MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture.

¹⁵⁰ Comme le rappelle C. Marry, « le prestige aristocratique des mathématiques, élément traditionnel de l'éducation nobiliaire, s'est trouvé réinvesti dans les nouvelles formes méritocratiques ». Elles jouent donc un rôle croissant dans le recrutement des élèves ingénieurs (C. Marry, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris : Belin, 2004 : p. 81).

Figure 1.5. Répartition de la proportion des enfants de cadres supérieurs et de patrons dans les ESCAE en 1967-68

Source : Graphique réalisé à partir des données du MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture.

Lecture : les écoles sont classées en fonction de la proportion totale d'enfants issus des classes supérieures (cadres + chefs d'entreprises). On peut opposer des écoles comme Dijon où la proportion d'enfants de cadre est supérieure à 40% et celle de chefs d'entreprise autour de 20% à une école comme Nantes, où ces proportions sont quasiment inversées.

Plus que des différences dans la composition de la population locale¹⁵¹, ces variations entre écoles résultent essentiellement d'autres facteurs comme l'ancienneté, le prestige mais aussi le niveau de sélection scolaire. Ainsi, la faible proportion d'enfants de cadres et le recrutement plus ouvert socialement de l'ESC du Havre apparaissent liés à un concours d'entrée moins sélectif que dans d'autres ESCAE. Inversement, pour l'ESC Lille et encore plus pour l'ESC Paris, la proportion relativement forte d'enfants de cadres, associée à une proportion relativement plus faible d'enfants de patrons, semble traduire une exigence scolaire plus élevée à l'entrée et donc la nécessité pour les étudiants de posséder un capital culturel plus important. Il existe donc un lien entre l'exigence scolaire à l'entrée des écoles et la composition sociale de leur population étudiante.

¹⁵¹ Les variations constatées entre les écoles ne sont pas corrélées avec les différences régionales en termes de population active. Certes, c'est à l'ESC Brest que l'on trouve le plus d'enfants d'agriculteurs et dans les ESC de Paris, Lille et Marseille que l'on en trouve le moins, ce qui correspond en termes relatifs aux différences en termes de population active : la région Bretagne est en 1968 celle qui compte le plus d'agriculteurs (29,7% des actifs) tandis que dans les régions Nord, PACA et Ile-de-France, ces proportions s'élèvent respectivement à 6,2%, 5,1% et 0,5% (Source : INSEE). Néanmoins, en ce qui concerne les autres catégories sociales, on ne constate pas vraiment de lien entre la population active de la région et l'origine sociale des étudiants. En outre, les différences qui peuvent exister entre deux écoles d'une même région (ESC Marseille et ESC Nice, ESC Rouen et ESC Le Havre) révèlent le poids d'autres facteurs influant sur la composition sociale du corps étudiant.

Tout en appartenant à un même réseau, soumises à une réglementation commune et partageant le fait d'être liées à une Chambre de commerce, les ESCAE n'en sont pas moins des établissements distincts, inscrits dans des territoires et des histoires qui leur sont propres. Lorsque l'on les compare sur la base de quelques indicateurs quantitatifs, des spécificités apparaissent. Néanmoins, il ne faudrait pas non plus surestimer leurs différences : un changement d'échelle va permettre de montrer qu'en dépit de celles-ci, les ESCAE occupent une place relativement similaire dans l'espace de l'enseignement supérieur, et notamment dans le champ des grandes écoles.

2. De petites « grandes écoles » ?

Petites écoles en termes d'effectifs, les ESCAE le sont-elles aussi en termes de statut ? Alors que leurs dirigeants revendiquent l'appartenance au groupe des « grandes écoles », comment se situent-elles vis-à-vis d'autres établissements de ce groupe ? Répondre à cette question est loin d'être aisé, dans la mesure où il n'existe pas de critères univoques pour définir les « grandes écoles » ni les hiérarchiser entre elles. En outre, si les « grandes écoles » peuvent être pensées au milieu des années 1960 comme un champ, dans l'acception bourdieusienne du terme, il n'est pas sûr que cela soit le cas dans une perspective néo-institutionnaliste et que l'on puisse parler de champ organisationnel, dans la mesure où il n'existe alors ni cadre juridique commun à l'ensemble de ces établissements, ni système de régulations¹⁵². De plus, il n'y a pas d'organisation¹⁵³ qui, regroupant ces établissements, permettrait d'assurer une communication « trans-champ » ou de défendre une identité commune. De fait, alors que l'approche bourdieusienne permet de situer les ESCAE dans une structure sociale et symbolique la définition néo-institutionnaliste du champ met plutôt l'accent sur les aspects organisationnels. C'est en suivant successivement ces deux perspectives, qu'il s'agit ici de situer les ESCAE vis-à-vis des autres « grandes écoles », au milieu des années 1960.

a. Quelle position dans le champ des « grandes écoles »

Dans leurs travaux pionniers sur le champ des « grandes écoles » P. Bourdieu et M. de Saint Martin¹⁵⁴ intègrent certaines ESCAE dans ce champ et les situent du côté des établissements privés qui « imposent des coûts d'inscription et de scolarité relativement importants, mais n'exigent ni une réussite scolaire très élevée, ni un temps de préparation très long », s'opposant ainsi aux établissements publics accueillant un public plus fortement sélectionné scolairement¹⁵⁵. Cependant, hormis une analyse factorielle, réalisée à partir de données sur la catégorie sociale d'origine des étudiants entre

¹⁵² Rappelons que dans la perspective néo-institutionnaliste, telle qu'elle est notamment définie par P. DiMaggio et W. Powell, l'existence d'un champ organisationnel suppose notamment l'existence de contacts institutionnalisés entre les différentes organisations constitutives du champ (P. DiMaggio et W. Powell, 1983, *op.cit.*). Pour une présentation détaillée des concepts de champ dans l'acception de P. Bourdieu et de champ institutionnel, voir l'introduction.

¹⁵³ A l'image du Comité national pour le développement des grandes écoles, fondé en 1970, ou de la Conférence des grandes écoles, créée en 1973.

¹⁵⁴ P. Bourdieu et M. de Saint-Martin, 1987, *op.cit.*

¹⁵⁵ Pour des raisons pratiques, les citations précises sont ici tirées de *La Noblesse d'État*, mais on retrouve les mêmes éléments dans l'article de P.B. Bourdieu et M. de Saint-Martin. P. Bourdieu, 1989, *op.cit.* : p. 213

Cette position marginale explique que les dirigeants des ESCAE cherchent à affirmer le statut de « grande école » de ces établissements, afin d'asseoir leur légitimité en tant qu'institution d'enseignement supérieur. Néanmoins, la lecture des archives montre que ces dirigeants ne se situent pas vis-à-vis de l'ensemble des établissements pouvant être considérés comme de « grandes écoles », mais prennent comme référence un groupe réduit d'établissements : les écoles d'ingénieurs et les autres écoles de commerce.

b. L'univers de référence des ESCAE : les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce parisiennes

Les écoles d'ingénieurs

Les écoles d'ingénieurs et particulièrement les établissements parisiens (Centrale, Polytechnique, l'école des Mines, l'école des Ponts etc.) ont joué pour le groupe des « grandes écoles » le même rôle d'attracteur que L. Boltanski attribue aux ingénieurs dans la formation du groupe des cadres. Selon lui, les ingénieurs ont dans un premier temps constitué un groupe dont les membres ont suivi la même formation, sont unis par des « propriétés d'habitus » et réunis dans des organisations professionnelles et confessionnelles. Ce groupe donne progressivement à ses membres le titre générique de « cadres » et exerce sur lui-même un travail de redéfinition et de représentation, qui contribue à l'objectiver et à le faire être sur le mode du « cela-va-de-soi ». Dans un second temps, ce groupe joue le rôle d'un pôle d'attraction et attire à lui « des agents et des groupes disparates, dotés de propriétés objectives différentes, qui, démunis jusque-là d'instances spécifiques de représentations, sont amenés à se reconnaître dans la représentation officielle du “cadre” »¹⁵⁷.

De la même façon, ce sont majoritairement des écoles d'ingénieurs qui sont d'abord désignées par le titre de « grande école ». De par leur antériorité mais aussi par leur plus grande structuration, elles ont pu jouer le rôle d'attracteur pour d'autres établissements, et particulièrement les écoles de commerce. Les écoles d'ingénieurs forment en effet un ensemble d'établissements nettement délimité et structuré sous le double contrôle de l'État et des associations professionnelles d'ingénieurs. En particulier, depuis la loi du 10 juillet 1934, le titre de « diplômé d'une école d'ingénieur » est protégé par la Commission des titres d'ingénieur (CTI) qui examine les projets d'habilitation des écoles¹⁵⁸, mais en cas de litige, c'est le Conseil supérieur de l'Enseignement technique, dépendant du ministère de l'Enseignement technique qui décide en dernier ressort. De plus, la moitié des membres de la commission est désignée par le ministre de l'Enseignement technique¹⁵⁹. L'État garde ainsi le contrôle sur ces écoles, tout en y associant – modestement – les ingénieurs.

¹⁵⁷ L. Boltanski, 1982, *op.cit.* : p. 52.

¹⁵⁸ La mise en place de cette loi résulte en partie du fait que les ingénieurs sont apparus très tôt en France comme une profession mobilisée, cherchant à protéger ses intérêts et à affirmer sa spécificité en s'appuyant notamment sur sa formation. (A. Grelon, « Introduction : L'évolution de la profession d'ingénieur en France dans les années 1930 » in A. Grelon (s.d.) *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*, Éditions de l'EHESS, 1986).

¹⁵⁹ Par la suite, cette commission est rattachée à l'Éducation nationale puis au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Au milieu des années 1960, les écoles d'ingénieurs disposent ainsi d'une identité clairement définie et d'une forte visibilité sociale, et ce d'autant plus que leurs diplômés correspondent à une figure socialement dominante, celle de l'ingénieur¹⁶⁰. Inversement, on peut souligner qu'aucune figure ou aucun statut social définis n'est alors associé au diplôme des écoles de commerce. Les anciens élèves de ces dernières ont d'ailleurs à plusieurs reprises, au cours des années 1930 et après la Libération, cherché à obtenir auprès de la CTI le titre d'ingénieur commercial pour les diplômés des ESC, mais sans succès¹⁶¹. Ces démarches témoignent de l'attrait du statut d'ingénieur et corollairement du rôle de modèle que jouent les écoles d'ingénieurs pour les ESCAE.

Mais le poids des écoles d'ingénieurs dans le champ des grandes écoles n'est pas seulement symbolique, il est aussi numérique et ce d'autant plus qu'au cours des Trente Glorieuses l'offre de formation dans ces établissements s'accroît régulièrement, à la fois par une augmentation de la taille des promotions dans les écoles les plus anciennes et par la création de nouveaux établissements¹⁶². Au milieu des années 1960, on compte une centaine d'écoles d'ingénieurs habilitées, qui accueillent un peu moins de 30 000 étudiants, soit trois fois plus que dans la totalité des écoles de commerce. Les écoles d'ingénieurs, bénéficient d'une grande visibilité et constituent un modèle pour la majorité des écoles de commerce, qui sont non seulement dénuées d'organisation – hormis les ESCAE – mais aussi d'identité forte.

Les écoles de commerce

De fait, à la différence des écoles d'ingénieurs, il n'existe pas de définition précise du terme « école de commerce » ni d'équivalent de la CTI. L'enseignement commercial apparaît au milieu des années 1960 comme un secteur moins centralisé mais aussi beaucoup plus restreint que celui des formations d'ingénieurs. En 1967-68, 13 établissements¹⁶³ et 17 ESCAE sont comptabilisés par le ministère

¹⁶⁰ F. Pavis souligne à ce titre qu'une partie du prestige de la profession d'ingénieur dans les années 1960 vient du fait qu'outre son ancienneté, elle est « associée à l'industrie qui apparaît alors comme le fondement de la puissance économique d'un pays » (F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 67).

¹⁶¹ L'Union des associations des anciens élèves des ESC adresse ainsi une demande en février 1939 au sous-secrétaire de l'Enseignement technique pour autoriser les écoles à délivrer le titre d'ingénieur commercial. Une enquête est menée par le sous-secrétariat à l'Enseignement technique, concluant que « l'on peut dire sans hésitation que l'enseignement donné dans les ESC n'a rien à voir avec l'enseignement supérieur, tout au moins si l'on tient compte des résultats obtenus » et rejette donc la demande. (source : ArNatFont/MEN : 19771189/29 : note de mars 1938 sur le diplôme d'ingénieur commercial). En 1947, la commission permanente des ESC charge également un de ses membres de rédiger un rapport qui sera soumis à la CTI en vue d'obtenir pour les élèves des ESC le titre d'ingénieur commercial, à nouveau sans succès (ArCCIP : Archives de la commission permanente, 535W07 : commission du 3 février 1947).

¹⁶² Ces nouvelles écoles généralement des établissements aux recrutements et aux débouchés locaux, mais progressivement qui vont ensuite se développer au niveau national, ce qui va nécessiter l'intégration d'un système de recrutement commun et une normalisation sur le modèle des écoles plus anciennes. (G. Ribeill, « Une institution quinquagénaire : La Commission des Titres d'Ingénieurs. Évolutions et permanences » in A. Grelon (s.d.) *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*, Éditions de l'EHESS, 1986 : p. 230). Cette évolution mérite d'être soulignée dans la mesure où elle témoigne d'un processus que l'on retrouve avec une chronologie un peu différente dans le champ des écoles de commerce.

¹⁶³ HEC, HECJF, ESSEC, Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers (ESSCA), Institut d'études commerciales Grenoble, EDHEC Lille, Ecole Nationale d'assurance, CNAM, Institut d'expertise comptable

comme relevant du « haut enseignement commercial »¹⁶⁴. On peut souligner l'hétérogénéité des établissements qui selon ces statistiques constituent le « haut enseignement commercial » : parmi les 13 institutions autres que les ESCAE, certaines ne délivrent pas de diplôme, d'autres permettent d'obtenir un BTS, tandis que les Instituts d'université attribuent un diplôme d'ingénieur commercial. Ce flou dans le champ d'étude délimité par les services statistiques de l'État témoigne de la faible institutionnalisation de la catégorie « école de commerce », celle-ci ne renvoyant pas à un type défini d'établissement.

À côté des écoles prises en compte par l'État, il faut mentionner les écoles privées qui se multiplient dans années 1960¹⁶⁵. Ces établissements apparaissent comme très peu prestigieux, et étant pour la grande majorité situés à Paris et en région parisienne, ils ne constituent alors ni une référence ni une concurrence pour les ESC¹⁶⁶.

Au milieu des années 1960, les écoles de commerce françaises constituent donc un ensemble hétérogène, peu encadré par l'État, et dont il est difficile de tracer les contours. Outre les ESCAE qui bénéficient d'une organisation commune, trois établissements se distinguent : HEC, l'ESSEC et HECJF¹⁶⁷. Ce sont les seuls à côté des ESCAE à être reconnus par l'État et à délivrer un diplôme visé et ils bénéficient d'une reconnaissance sociale importante. En cela, ces écoles, et tout particulièrement HEC, contribuent à construire le modèle de la « grande école de commerce » française.

HEC : école dominante et modèle pour les ESCAE

Tout au long de la première moitié du XXe siècle, les dirigeants de l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC) ont cherché, avec l'appui constant de la Chambre de commerce de Paris, à en faire un établissement à part, distinct des autres ESC et reconnu comme équivalent aux meilleures

Lille, Institut d'économie d'entreprise et de formation sociale pour ingénieurs Lille, Centre de préparation et de perfectionnement des techniques comptables et financières Lyon, Institut de sciences financières et d'assurances Lyon, Institut commercial de l'université Nancy, Institut d'enseignement commercial Strasbourg. (Source : ministère de l'Éducation nationale, Service central des statistiques et de la conjoncture, 1967-68).

¹⁶⁴ Les ESCAE sont présentées dans un document à part.

¹⁶⁵ Selon P. Bourdieu, les créations d'écoles d'enseignement supérieur de commerce, s'accélérent au cours des années 1960. Selon l'Annuaire national des écoles de commerce et des formations supérieures à la gestion, il se crée 28 écoles entre 1960 et 1969, essentiellement des « petites écoles privées où l'on entre après le baccalauréat » (P. Bourdieu, 1987b, « Variations et invariants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, novembre : p. 22).

¹⁶⁶ Le caractère privé de ces établissements et le fait qu'ils ne bénéficient pas de la reconnaissance par l'État, empêchent néanmoins de disposer de données précises à leur sujet, telles que le nombre d'étudiants, leur origine sociale ou scolaire.

¹⁶⁷ Notons que l'EDHEC qui fait désormais partie des écoles les plus prestigieuses est alors relativement en marge. Elle a été créée en 1906 en tant que section commerciale de l'école des Hautes Etudes Industrielles de Lille, qui date elle de 1885 et relève des facultés catholiques lilloises. En 1922, elle devient une école distincte. Dans la seconde moitié des années 1960, elle recrute par un concours spécifique, mais attire beaucoup moins de candidats qu'HEC ou l'ESSEC (533 en 1967 contre 1865 et 1538 respectivement pour HEC et l'ESSEC). En 1967-68, l'école accueille 249 étudiants, dont 22 filles. Elle n'est alors pas reconnue par l'État et ne le sera qu'en 1971. Quant à l'INSEAD, fondé en 1958, F. Pavis souligne dans sa thèse qu'elle se situe en marge de l'univers de l'enseignement commercial. Cet établissement a été créé par la Fondation Ford et offre une formation complémentaire à des jeunes diplômés de tous les pays. Il n'est pas mentionné dans les sources ministérielles avant 1979 (F. Pavis, 2003a, *op.cit.*).

institutions d'enseignement supérieur, tant dans la sphère économique que dans la sphère académique : la réussite particulière d'HEC au sein de l'espace des écoles de gestion tient ainsi au fait que l'école est parvenue à « jouer sur les deux tableaux » et à obtenir une reconnaissance dans les deux univers¹⁶⁸. Son histoire jusqu'au milieu des années 1960 s'apparente à la recherche d'un équilibre entre les pôles académiques et économiques, les réformes allant dans un sens étant toujours compensées par des mesures allant dans l'autre. Créée par des représentants du monde des affaires, l'école a ainsi comme premier enjeu d'être reconnue par le monde académique. Nous avons vu les démarches menées par ses dirigeants pour être considérée comme un établissement d'enseignement supérieur à part entière et pour accroître le niveau et la sélectivité du recrutement. Ces mesures se poursuivent après la Seconde Guerre mondiale et dès 1954, le baccalauréat est exigé de tous les candidats. À partir de 1958, le contenu du concours d'entrée évolue afin d'en élever la difficulté et tout particulièrement pour l'épreuve de mathématiques¹⁶⁹.

Mais tout en se soumettant au modèle d'un concours de recrutement exigeant scolairement, l'école va être profondément transformée dans le sens d'un rapprochement vers le monde économique, à partir de la fin des années 1950. Dès 1952, un rapport de l'association des anciens élèves propose une réorganisation du curriculum, avec notamment l'introduction de nouvelles matières, comme le marketing ou la distribution, et de nouvelles méthodes pédagogiques, comme la méthode des cas. Ni la direction d'HEC ni la Chambre de commerce ne réagissent à ce rapport, mais il est suivi de deux nouveaux rapports rédigés par des chefs d'entreprise qui, faisant état d'un trop grand décalage entre l'enseignement dispensé à HEC et les besoins du monde des affaires, finissent de convaincre la Chambre qu'un changement est nécessaire. En 1957, celle-ci vote une réforme qui s'articule en trois axes : l'introduction de nouvelles matières et l'évolution de la pédagogie, la constitution d'un corps professoral permanent, et enfin le transfert des locaux de l'école en banlieue parisienne, à Jouy-en-Josas (78). Ces mesures sont progressivement mises en places par un nouveau directeur, Guy Lhéault¹⁷⁰, à partir de sa nomination en 1958, et marquent selon P. Fridenson et L. Paquy le

¹⁶⁸ Y.-M. Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°1, 2007 : p. 37-66.

¹⁶⁹ Comme le souligne G. Morel qui avant d'être à la tête de l'ESC Rouen a travaillé à HEC, l'objectif du directeur d'HEC à cette date, G. Lhéault, était d'élever le niveau de mathématiques au concours d'entrée de son établissement pour montrer qu'il était aussi difficile d'y entrer que d'entrer à Polytechnique ou à Centrale. Il s'agissait notamment de « casser l'habitude » qui consistait pour les meilleurs élèves à entrer en classe préparatoire scientifique (math sup) et de bifurquer vers une classe préparatoire HEC si les résultats étaient trop faibles pour envisager une deuxième année (math spé) (entretien avec G. Morel). Dans un entretien rétrospectif réalisé avec P. de Fournas, G. Lhéault affirme de fait que son objectif d'alors était de « battre l'X » (P. de Fournas, 2007, *op.cit* : p. 65).

¹⁷⁰ Né en 1914 à Angoulême, fils de commerçants, Guy Lhéault a fait ses études au collège Stanislas à Paris puis à la faculté de droit et à l'Ecole libre des sciences politiques. Avant de diriger HEC, il a eu une carrière dans l'administration en tant que directeur adjoint au cabinet du secrétaire d'État au budget (1947) puis directeur du cabinet du secrétaire d'État aux forces armées (1948). Il évolue ensuite vers la sphère économique, en tant qu'attaché à la direction de la Société financière électrique (1949) puis attaché à la direction de la Compagnie française Thomson-Houston (1950-56). Il devient ensuite proche collaborateur du vice-président du CNPF (1956-58), et préside en tant que tel la commission d'enseignement de la Chambre

passage de l'école « du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion »¹⁷¹ : l'école n'entend plus être définie avant tout comme un établissement professionnel préparant aux métiers du commerce, mais bien comme une institution d'enseignement supérieur formant à cette discipline alors en plein essor que sont les sciences de gestion. Plus précisément, la réforme concilie des mesures qui marquent la volonté de l'école d'acquérir des titres de noblesse académique, tout en affichant sa proximité avec les milieux professionnels. Ainsi, d'une part un corps enseignant permanent est progressivement constitué à partir de 1963, et les matières (physique, chimie, études de marchandises) qui apparentaient l'école à l'enseignement technique sont abandonnées, au profit des mathématiques nouvelles et des sciences humaines ; d'autre part, des stages sont introduits à tous les niveaux de la scolarité.

Encadré 1.6. La construction des *business schools* américaines comme modèle (source : F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 89 et suivantes et L. Engwall et V. Zamagni, 1998, *op.cit.* : p. 9 et suivantes)

Si les *business schools* nord-américaines font figure de référence à partir des années 1960 pour les écoles de commerce françaises, il s'agit d'un modèle pour une large part, reconstruit, mythifié et qui ne reflète qu'une infime partie de la réalité des formations à la gestion aux États-Unis.

En effet, l'enseignement à la gestion dans ce pays constitue alors un vaste ensemble qui présente des figures contrastées. Dans les années 1960, des centaines d'établissements forment au management principalement à un niveau dit *undergraduate* ou de premier cycle (*Bachelor in business administration* BBA) et plus marginalement à un niveau *postgraduate* (ou de second cycle) avec le *Master* et le doctorat spécialisés en *Business administration* (respectivement MBA et DBA).

Les formations de premier cycle forment essentiellement des « exécutants » pour les entreprises locales. De fait, ce sont les *postgraduate studies* (les MBA et les doctorats), minoritaires sur le plan quantitatif, qui fondent véritablement « le modèle » américain tel qu'il est conçu par les Français et les Européens. Plus précisément, ceux-ci s'intéressent aux formations proposées dans une dizaine de *graduate business schools* au sein des plus prestigieuses universités (Carnegie-Mellon, Chicago, Harvard, Northwestern, Stanford, UCLA). Cette poignée d'établissements produit à elle-seule plus d'un quart des MBA et quasiment l'ensemble des doctorats. La notoriété de ces écoles est fondée sur une sélectivité relativement élevée, mais aussi sur corps professoral prestigieux, ce qui les distingue des écoles françaises.

Au sein même de cet ensemble restreint, des différences existent et l'enseignement est loin d'être homogène. À la *business school* d'Harvard, l'accent est mis sur les concepts de décision et sur l'utilisation de la méthode des cas dont le but est de former la pensée pour et par l'action. Au MIT, la formation est au contraire plutôt centrée sur l'analyse scientifique des processus de décision et cherche à réduire le rôle de l'intuition dans la conduite des affaires. L'utilisation des outils mathématiques et statistiques y est valorisée. Il existe ainsi plusieurs courants qui s'incarnent dans des pédagogies distinctes. Il apparaît dès lors difficile de dresser un « idéal type » de la *business school* américaine. De fait, la fameuse « méthode des cas », souvent présentée comme archétype de l'influence américaine sur la formation à la gestion n'est pas diffusée dans l'ensemble des *graduate business schools* américaines et est avant tout associée à la *business school* d'Harvard.

Parmi les nouvelles recrues du corps enseignant, de jeunes diplômés de l'école ayant étudié dans des *business schools* aux États-Unis, comme D. Pineau-Valencienne, contribuent à l'introduction de la méthode des cas¹⁷² et à la disparition des cours magistraux en amphithéâtre. HEC s'inspire ici

de commerce de Paris qui a organisé le projet de réforme d'HEC. (sources : *Who's Who in France*, 1969-1970, Paris : Édition Jacques Lafitte, et P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.* : p. 218).

¹⁷¹ P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.* : p. 217.

¹⁷² P. de Fournas, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, École polytechnique, 2007 : p. 79.

directement d'un modèle étranger à la tradition française, celui des *business schools* américaines (cf. encadré 1.6 ci-dessus), ce que l'on retrouve dans le projet d'installer l'école à Jouy-en-Josas sur un campus « à l'américaine »¹⁷³.

En empruntant au modèle idéal des *business schools* américaines, tant dans sa forme que dans son contenu, HEC marque ainsi ses distances à la fois avec les autres écoles de commerce et avec le modèle universitaire français classique. Selon P. Bourdieu, l'évolution de l'école apparaît d'ailleurs « beaucoup plus imputable aux effets de la concurrence au sein du champ [de l'enseignement supérieur] qu'aux exigences intrinsèques de la formation »¹⁷⁴ : même si les rapports suggérant une réforme de l'école sont initialement produits par les milieux professionnels, il s'agit avant tout pour l'école de s'afficher comme « moderne », « innovante » et de se distinguer vis-à-vis des autres établissements d'enseignement supérieur.

Notons que le directeur G. Lhéault, très influencé par le modèle américain, qu'il est allé étudier lors d'un voyage aux États-Unis en 1965, a envisagé de rapprocher davantage HEC de ce modèle. Grâce à la fondation Ford, il recrute en 1966 un enseignant de l'université de Northwestern et ce dernier critique l'absence d'expérience en entreprise des étudiants qui ne peuvent selon lui tirer profit de la méthode des cas, à la différence des étudiants des MBA américains¹⁷⁵. G. Lhéault suggère alors de transformer la formation de l'école en troisième cycle, au niveau du MBA, mais se heurte à la double opposition des anciens élèves et de la Chambre de commerce de Paris. En conséquence, le projet de transformation d'HEC en *graduate business school* est abandonné¹⁷⁶. Si les anciens élèves ont joué un rôle dans la transformation du cursus de l'école, ils cherchent également à garantir sa conformité avec le modèle « grande école » national, et en particulier le recrutement à l'issue d'une classe préparatoire. Entre légitimité académique et légitimité économique et sociale, les marges de manœuvre de la direction sont donc réduites si elle entend positionner l'école favorablement au sein des deux univers correspondants. Au final, comme l'a montré Y.-M. Abraham¹⁷⁷, une sorte de division du travail de légitimation se met progressivement en place : le caractère scolaire et sélectif du concours d'entrée, fondé sur des disciplines théoriques, assure une reconnaissance académique, tandis que les enseignements dispensés au sein de l'école, la pratique des stages et l'acquisition de savoirs pratiques permettent d'acquérir une légitimité auprès du monde de l'entreprise.

Au milieu des années 1960, HEC se distingue ainsi des autres écoles de commerce, et particulièrement des ESCAE, à la fois par un recrutement sur classe préparatoire relativement sélectif

¹⁷³ Ce nouveau campus inauguré en 1964 est situé sur un terrain de 110 hectares, peut accueillir 1200 étudiants et outre les salles de classe, comprend une bibliothèque, un internat et des terrains de sport (M. Nouschi, *HEC : Histoire et pouvoir d'une Grande Ecole*, Robert Laffont, 1988 : p. 37).

¹⁷⁴ P. Bourdieu, 1989, *op.cit.* : p. 281-82.

¹⁷⁵ P. de Fournas, 2007, *op.cit.*

¹⁷⁶ Néanmoins, un programme de troisième cycle de type MBA, l'ISA (Institut supérieur des affaires) est créé en 1969 et G. Lhéault en prend la direction.

¹⁷⁷ Y.-M. Abraham, 2007, *op.cit.*

qui la rapproche des écoles d'ingénieurs les plus prestigieuses – bien que ces classes ne durent qu'une année pour HEC contre deux pour les écoles d'ingénieurs –, et par une organisation et une pédagogie inspirées des *business schools* américaines. À la différence des ESCAE qui jouissent essentiellement d'un capital collectif, HEC est parvenu à concentrer du prestige sur son nom propre, apparaissant comme « la » grande école de commerce, au sens figuré mais aussi au sens propre. En effet, en 1967-68, HEC accueille 836 étudiants, ce qui en fait l'école de commerce la plus importante en taille sur l'ensemble du territoire français.

*L'ESSEC : une école en voie de « normalisation »*¹⁷⁸

Si HEC apparaît au milieu des années 1960 comme la figure dominante dans l'espace des écoles de commerce, une autre école parisienne se construit progressivement un statut proche : l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC). Cet établissement recrute dans le même vivier qu'HEC, celui des classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial situées dans les lycées. Au concours de 1967, alors que près de 1900 candidats pour 260 places offertes¹⁷⁹ postulent à HEC, ils sont autour de 1500 à se présenter à l'ESSEC, pour 145 places.

Pourtant les deux établissements ont des histoires bien distinctes. En effet, l'ESSEC s'est d'abord développée au sein de l'enseignement catholique. Créée en 1907 sous le nom d'Institut économique par les Jésuites de l'école Sainte-Geneviève, l'école est transférée en 1910 à l'Institut catholique de Paris et devient alors l'ESSEC. Jusque dans les années 1960, elle se développe en marge du système des écoles de commerce organisé par l'État. Cette position à part est liée à sa dimension religieuse et au souci de ses promoteurs de garder une certaine liberté de contenus. Mais comme le souligne V. Languille, le fait de rester à la marge est aussi un moyen d'éviter de reconnaître la position dominante d'HEC. Pourtant, les dirigeants de l'ESSEC ne peuvent ignorer complètement les autres écoles et les réformes qui les affectent : en dépit de ses spécificités, cet établissement doit se conformer aux normes et aux modèles qui se construisent afin d'affirmer sa légitimité auprès des potentiels étudiants et des milieux économiques. Ainsi, bien que l'ESSEC ne soit pas concernée par le décret de 1947, elle s'aligne sur les modifications qu'il introduit : l'examen d'entrée à l'ESSEC est transformé en concours cette même année et une troisième année est ouverte en 1949. En outre, l'école ne peut rester totalement indépendante de l'État, dans la mesure où c'est lui qui garantit la valeur des diplômes. Elle obtient le visa du diplôme par le ministère de l'Éducation nationale en juin 1962, ce qui implique que le règlement du concours et le programme pédagogique soient désormais soumis à l'approbation de ce ministère.

Si l'école se rapproche du fonctionnement des autres établissements du même type, il en va de même de la structure de son recrutement à partir des années 1960. Depuis sa création, l'école a

¹⁷⁸ Les informations de ce paragraphe sont tirées des travaux de Valérie Languille : V. Languille, « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et Histoire*, n°14 (Juin 1997) : p. 47-65 et V. Languille, *Histoire de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (1913-1990)*, mémoire de DEA, EHESS, 1995.

¹⁷⁹ Source : MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture.

essentiellement formé des fils de la bourgeoisie commerçante et industrielle catholique et, en 1960, encore plus de 60% de ses étudiants étaient auparavant scolarisés dans un établissement secondaire catholique. Néanmoins, V. Languille montre qu'un tournant s'opère à partir des années 1950. L'ESSEC s'aligne progressivement sur les autres écoles de commerce ce qui induit une redéfinition de ses objectifs : « il ne s'agit plus désormais de recruter de bons catholiques, mais d'attirer les meilleurs étudiants »¹⁸⁰. Le concours devient alors plus sélectif, ce qui incite les candidats à élargir leurs débouchés en préparant plusieurs écoles et pour cela à fréquenter les classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial. En conséquence, l'ESSEC ferme ses propres classes préparatoires et adapte son concours d'entrée au programme des classes préparatoires HEC, qui dès 1966 fournissent 55% des admis.

Alors qu'elle s'était développée à la marge du système d'enseignement supérieur, l'ESSEC se rapproche ainsi dans les années 1960 du modèle de recrutement des « grandes écoles » et particulièrement d'HEC. La sélectivité croissante du concours, associée à un recrutement parisien et très majoritairement bourgeois, contribue par ailleurs à situer cette école, tant du point de vue de la hiérarchie scolaire que de la hiérarchie sociale, au-dessus des ESCAE.

HEC Jeunes Filles

Autre établissement parisien, l'école de Haut Enseignement Commercial pour Jeunes Filles (HECJF) occupe au milieu des années 1960 une place particulière dans l'espace des écoles de commerce de par son caractère exclusivement féminin. Si elle ne dispose pas de la même reconnaissance qu'HEC, elle joue néanmoins un rôle non négligeable dans l'histoire des écoles de commerce françaises, dans la mesure où son statut de « première grande école féminine »¹⁸¹ contribue à légitimer la présence des jeunes filles à ce niveau de formation.

Sa fondatrice Louli Sanoua ayant souhaité suivre le modèle d'HEC, l'école est restée en dehors du cadre commun des ESC. Néanmoins, en 1947 elle s'aligne aussi sur l'évolution des autres écoles de commerce et une troisième année est créée¹⁸². Après la Seconde Guerre mondiale, HECJF continue de se rapprocher formellement d'HEC : en 1950 l'école obtient, comme HEC, que son diplôme soit reconnu comme équivalence avec les licences pour présenter le concours de l'ENA et, dans les années qui suivent, les programmes sont réformés en s'inspirant de ceux de l'école masculine. En outre, la sélectivité de l'école augmente régulièrement au cours de la période, et même si elle reste moins forte qu'à HEC, les candidates sont amenées à se préparer dans des classes préparatoires spécifiques à HECJF, ouvertes dans les lycées publics ou des établissements privés.

¹⁸⁰ V. Languille, 1997, *op.cit.* : p. 56.

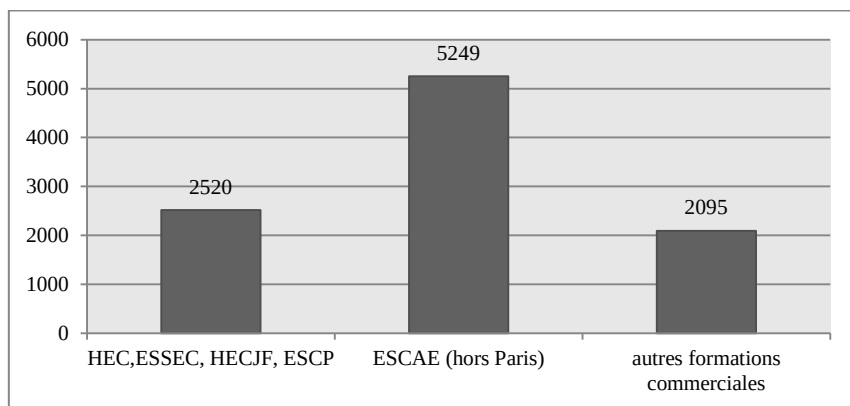
¹⁸¹ M. Delorme-Hoechstetter, *Louli Sanoua et l'école HECJF, genèse d'une grande école féminine 1916-1941*, mémoire de DEA, EHESS, 1996.

¹⁸² Le projet de troisième année, calqué sur HEC, date en fait de 1939, mais la guerre repousse sa mise en application (E. Larsen, *op.cit.* : p. 160).

La situation d'HECJF est particulière dans la mesure où si l'école est parvenue à accumuler les brevets de légitimité scolaire, son public exclusivement féminin la condamne à un statut inférieur à celui des autres établissements parisiens. Les jeunes filles ne sont pas considérées comme destinées à occuper des positions de cadres sur le marché du travail, et la légitimité sociale de l'école en souffre. Bien qu'elle accueille près de 380 jeunes filles en 1967-68, l'école semble invisible aux yeux des dirigeants des autres ESC et n'est jamais évoquée dans les archives que j'ai pu consulter. Et pourtant, elle participe de la construction d'un modèle de « grande école » de commerce non exclusivement réservée aux hommes.

Au milieu des années 1960, l'espace des écoles de commerce apparaît ainsi clivé entre Paris et la province. Alors que les ESC de provinces, réparties sur l'ensemble du territoire, se définissent essentiellement comme des établissements régionaux, avec un recrutement local, les quatre écoles parisiennes – HEC, l'ESSEC, HECJF, mais aussi l'ESCP – se disputent la majorité des candidats issus des classes préparatoires situées dans les lycées¹⁸³. Bénéficiant de ce vivier mais aussi d'une plus grande notoriété, elles attirent un nombre bien plus élevé de candidats que les ESC situées en région, ce qui leur permet tout à la fois d'être plus sélectives et d'accueillir plus d'étudiants. À elles seules, elles représentent ainsi plus du quart des effectifs de l'ensemble des établissements comptabilisés par le ministère en 1967-68.

Figure 1.7. Les effectifs dans l'enseignement supérieur commercial (hors Université) en 1967-68



Source : figure construite à partir des statistiques du MEN

Plus sélectives scolairement, les écoles parisiennes le sont aussi socialement. En particulier, comparativement aux ESCAE, elles accueillent une faible proportion d'enfants du patronat : ceci

¹⁸³ Les sources consultées ne permettent pas de savoir précisément où sont réparties l'essentiel des classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial et à HECJF, dans la mesure où les données géographiques sont indiquées pour l'ensemble des classes préparatoires scientifiques dans lesquelles sont incluses les classes préparatoires commerciales. On peut seulement souligner que pour l'année 1965-66, environ 43% des effectifs des classes préparatoires publiques sont situés dans l'académie de Paris.

résulte de leur localisation parisienne¹⁸⁴ mais aussi leur recrutement plus exigeant scolairement parlant et de leur plus grande reconnaissance aussi bien dans la sphère académique qu'économique.

Tableau 1.5. L'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants d'HEC, HECJF et de l'ESSEC en 1967-68

	Agriculteurs	Patrons	Cadres supérieurs et professions libérales	Cadres moyens	Employés	Ouvriers
HEC	0,9	11,4	50,3	11,6	7,3	1,3
HECJF	1,9	21,3	34,9	19,5	5,6	0,5
ESSEC	1,4	11,7	57,2	16,8	1,2	0
Rappel : ESCP Paris	1,5	22,1	49,3	12,2	5,6	0
Ensemble des ESCAE (hors Paris)	5,6	30,5	34,5	14,7	8,2	6,4

Source : tableau construit à partir des données du MEN.

Au milieu des années 1960, l'espace des écoles de commerce françaises apparaît ainsi atomisé, aussi bien en termes d'organisation que de recrutement. Si HEC, l'ESSEC et l'ESCP se disputent le même vivier de candidats, HECJF recrute uniquement des jeunes filles, tandis que les ESCAE ont un recrutement essentiellement régional. D'un point de vue néo-institutionnaliste, il n'existe donc pas véritablement de « champ organisationnel » des écoles de commerce, les établissements n'ayant pas de contact entre eux hors du réseau des ESCAE. HEC s'impose néanmoins comme modèle à l'ensemble des établissements, même si elle ne constitue pas une concurrence directe pour les ESCAE aux aspirations encore largement régionales.

Ce sont plutôt les programmes de formation à la gestion qui se créent au sein des universités qui vont apparaître comme de potentiels concurrents aux ESCAE de province. De fait, si ces dernières aspirent au statut de « grandes écoles », il ne faut pas oublier qu'elles évoluent dans un environnement largement dominé par l'enseignement universitaire. Or celui-ci connaît dans les années 1960 de profondes évolutions qui vont directement et indirectement affecter les ESCAE.

3. Les ESCAE face à un enseignement universitaire en pleine recomposition (1960-1968)

Pour comprendre la place des écoles de commerces dans l'enseignement supérieur français au milieu des années 1960, il apparaît nécessaire de considérer l'enseignement universitaire, et ce pour deux raisons. D'une part, l'Université apparaît comme étant largement dominante numériquement et ce d'autant plus qu'elle connaît une croissance sans précédent. Conséquence de cette forte croissance, le poids des écoles en général et des ESCAE en particulier se voit amoindri, et leur caractère élitiste renforcé. D'autre part, des formations universitaires à la gestion apparaissent à partir des années 1950, questionnant le monopole des écoles de commerce en la matière et constituant un motif d'inquiétude pour les dirigeants des ESCAE.

¹⁸⁴ Comme le souligne F. Pavis, « la capitale concentre une grande partie du pouvoir économique, politique et culturel du fait de la forte centralisation, aussi les institutions de formation parisiennes bénéficient-elles d'emblée d'une clientèle de « qualité sociale supérieure » (F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 72).

a. Massification des universités et élitisme renforcé des écoles

À partir du début des années 1960, les facultés françaises font face à une véritable « explosion des effectifs »¹⁸⁵ : entre 1960 et 1968 elles connaissent un taux d'accroissement de plus de 160%. Ce développement sans précédent est lié à la fois à une politique volontariste de l'État et à une forte poussée démographique. De fait, le développement des enseignements supérieurs est alors considéré comme nécessaire à la croissance économique, et plusieurs rapports¹⁸⁶ soulignent la pénurie de diplômés. Une ambitieuse politique de développement universitaire est mise en place au début des années 1960, permettant un accroissement de l'offre de formation¹⁸⁷. À ce volontarisme politique s'ajoute un contexte de forte hausse démographique : les prévisions du IV^e Plan portant jusqu'à l'année scolaire 1969-70 sont ainsi dépassées dès 1967-68¹⁸⁸ et certains experts estiment qu'à partir de 1964, la croissance des effectifs relève surtout de l'expansion démographique¹⁸⁹. Si les écoles de commerce et d'ingénieurs connaissent aussi une hausse de leurs effectifs, c'est dans une proportion bien moindre et ce différentiel des taux de croissance entre grandes écoles et universités contribue à accroître le caractère élitiste des premières, en termes de recrutement comme de débouchés.

En effet, l'accroissement massif des effectifs des universités françaises va contribuer à élargir leur recrutement social. Rappelons qu'au début des années 1960 la population universitaire est très privilégiée : dans *Les Héritiers*, P. Bourdieu et J.-C. Passeron précisent qu'en 1960-61, un fils de cadre a 80 fois plus de chances d'accéder à l'Université qu'un fils de salarié agricole et 40 fois plus qu'un fils d'ouvrier¹⁹⁰. En ce sens l'Université ne se distingue alors guère de la plupart des « grandes écoles ». Mais la hausse du nombre d'étudiants va aller de pair avec une légère ouverture sociale en faveur des enfants d'ouvriers – au détriment des enfants de cadres moyens –, ouverture qui se poursuivra tout au long des années 1970 (cf. tableau 1.6). Or, tandis que l'Université initie une lente démocratisation, le recrutement des écoles d'ingénieurs et de commerce reste stable socialement, voire plus élitiste. La massification des effectifs universitaires renforce donc indirectement le caractère élitiste des grandes écoles du point de vue du recrutement.

¹⁸⁵ A. Prost, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil, 1992 : p. 138.

¹⁸⁶ Voir par exemple le rapport Armand-Rueff de 1959.

¹⁸⁷ A. Prost, *op.cit.* : p. 138.

¹⁸⁸ *Cahiers de documentation*, série générale. L'enseignement supérieur. Institut pédagogique national. 1970 : p. 42.

¹⁸⁹ F. Dubois, « Les étudiants en France : problèmes et évolution de l'enseignement supérieur de 1960 à 1967 », *Études et documents*, n°12, 1968.

¹⁹⁰ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1964 : p. 14.

Tableau 1.6. Évolution de l'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants de faculté entre 1960-61 et 1966-67 (en %)

	Droit		Lettres		Sciences		Médecine		Pharmacie		Toutes	
	60-61	66-67	60-61	66-67	60-61	66-67	60-61	66-67	60-61	66-67	60-61	66-67
Agriculteurs	5.1	5.6	6.9	6.9	6.9	8.2	3.6	3.3	4.9	5.3	6	6.6
Patrons d'industrie et commerce	17.8	15.9	17.3	14.4	17.6	14.3	17.5	15.4	24.2	18.6	17.8	14.9
Professions libérales et cadres supérieurs	27.8	29.8	26.2	25.5	27.2	27	34.2	40.9	42.2	43	28.8	29.3
Cadres moyens	15.9	13.7	24	17.1	17.9	17.1	12.3	12.8	13	12.4	18.4	15.8
Employés	9.2	9.1	6.4	8.6	10.2	8.5	7.2	7.6	5.4	5.6	8.2	8.5
Ouvriers	4.8	7.4	6.1	11.6	6.7	12.7	2.1	4.6	1.6	3.1	5.3	9.9
Divers	19.4	18.5	13.1	15.9	13.5	12.2	23.1	14.4	8.7	12	15.5	15
Effectif total	29700	80100	55300	129600	64000	114700	26800	46400	8000	13900	183800	384700
Taux d'accroissement en 6 ans		169.7		134.36		79.22		73.13		73.75		109.3

Source : Tableau construit à partir de F. Dubois. « Les étudiants en France problèmes et évolution de l'enseignement supérieur de 1960 à 1967 », *Etudes et documents*, n°12, 1968

Tableau 1.7. Évolution de la répartition des effectifs étudiants entre 1960 et 1970

	1960-61	%	1965-66	%	1970-71	%
Université (France + DOM)	214 700	80	413 756	85	661 800	92
STS (France métropolitaine)	8 000	3	25 740	5	26 800	4
Écoles d'ingénieurs (France métropolitaine)	20 800	8	26 609	5	30 500	4
Écoles de commerce	5 300	2	-	-	9 400	1
Total France métropolitaine*	269 500		483 980		721 700	

*avec estimation et sans double compte

Source : MEN.

La massification de l'Université a pu aussi jouer indirectement sur la valeur relative des diplômes offerts par les écoles : en effet, L. Boltanski suggère que l'accroissement du nombre de diplômes de certains cursus universitaires entraînerait une baisse de leur rareté et donc de leur valeur sociale relative¹⁹¹, tandis que le phénomène inverse se produirait pour les diplômes d'écoles d'ingénieurs ou de commerce, dont le taux d'accroissement est bien moindre que ceux de l'Université. Cette hypothèse mériterait néanmoins une analyse empirique plus poussée.

b. Réformes universitaires et prémices d'une institutionnalisation des sciences de gestion

Outre l'accroissement de ses effectifs, le système universitaire va être profondément restructuré, en deux temps. En 1966, le ministre de l'Éducation, Christian Fouchet, organise les études de sciences et de lettres en deux cycles spécialisés de deux années : DUEL (Diplôme universitaire d'études

¹⁹¹ L. Boltanski, 1982, *op.cit.* : p. 335.

littéraires) et DUES (Diplôme universitaire d'études scientifiques) puis Licence et Maîtrise. Cette réforme est complétée par la mise en place des Instituts universitaires de technologie (IUT). Le but de ces nouveaux instituts est de donner en deux ans aux étudiants titulaires d'un baccalauréat une formation qui leur permette de travailler auprès des ingénieurs dans les secteurs secondaire ou tertiaire des entreprises¹⁹². Les IUT doivent aussi permettre de canaliser le flot croissant des bacheliers et de fournir à l'économie les techniciens supérieurs dont elle a besoin¹⁹³. Leur corps professoral est recruté parmi les professeurs de faculté, de l'enseignement technique et du secteur privé. À l'origine, cette formation n'est pas pensée comme un premier cycle universitaire et le diplôme qu'elle décerne (DUT) doit permettre une insertion directe sur le marché du travail.

Dans un second temps, une réforme en profondeur de l'organisation universitaire est réalisée par la loi du 12 novembre 1968 dite « loi d'orientation » ou « loi Faure ». Alors que l'enseignement était jusqu'à présent organisé en facultés, celles-ci disparaissent au profit de la constitution d'unités de base, les UER (Unités d'enseignement et de recherche) – le statut d'enseignant-chercheur est d'ailleurs créé à cette occasion¹⁹⁴ –. Ces UER sont regroupées afin de constituer des universités à vocation pluridisciplinaire, pour lesquelles le statut d'« établissement public à caractère scientifique et culturel » est défini. Plus de 600 UER sont créées en 1968 et les premières universités sont reconnues par le ministère de l'Éducation nationale en 1969¹⁹⁵.

Il ne s'agit pas ici de revenir en détail sur l'ensemble des réformes de l'Université, mais de montrer comment elles ont pu avoir un impact sur la situation des ESC dans le champ de l'enseignement supérieur français. En effet, la création des IUT et la structuration des universités vont accroître l'offre de formations supérieures sur l'ensemble du territoire, et donc potentiellement concurrencer localement les ESCAE¹⁹⁶, et ce d'autant plus que, comme le rappelle Christine Musselin¹⁹⁷, les années 1960 voient l'Université faire intrusion dans des domaines jusque-là réservés aux grandes écoles, et notamment dans le domaine de la gestion.

La gestion avant les années 1960 : une discipline marginale à l'Université

Rappelons que jusqu'au début des années 1960, aucun cursus complet de formation initiale en gestion n'existait dans les facultés¹⁹⁸. Depuis 1955, les diplômés de licence ou d'école d'ingénieurs pouvaient suivre une année complémentaire de formation à la gestion au sein des IAE (Instituts

¹⁹² J. Minot, *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires (mai 1968-mai 1983)*, Paris : SFA, 1983 : p. 56.

¹⁹³ A. Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, vol. IV, Paris : Perrin, 1981.

¹⁹⁴ C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, 2001 : p. 58.

¹⁹⁵ *Cahiers de documentation*, série générale. L'enseignement supérieur. Institut pédagogique national. 1970. C. Musselin rappelle en outre que des campus universitaires sont alors créés, lieux physiques visibles qui incarnent ces nouvelles universités, avec des bâtiments pour abriter des services centraux, des bibliothèques universitaires etc. (C. Musselin, *op.cit.*).

¹⁹⁶ Des IUT sont par exemple créés en 1966 et 1967 à Reims, Rouen, ou encore au Havre.

¹⁹⁷ C. Musselin, *op.cit.*

¹⁹⁸ F. Pavis, 2003a, *op.cit.*

d'administration des entreprises)¹⁹⁹, mais ce type de formation restait marginal : au début des années 1960 seuls 1200 étudiants sont inscrits dans les 14 instituts existants et celui de Paris regroupe plus de 40% des effectifs²⁰⁰. En 1963 un doctorat ès sciences économiques mention « administration des entreprises » est créé. D'autres types de savoirs liés à l'administration des entreprises et proches de ceux enseignés dans les écoles de commerce, se développent également, comme l'économie, les mathématiques appliquées et les sciences humaines²⁰¹. Néanmoins, comme le souligne F. Pavis, ces savoirs restent fragmentés et marginaux, « le caractère interdisciplinaire de la gestion [étant] peu propice à un développement alors que les facultés sont isolées les unes des autres »²⁰².

Un cas particulier doit être évoqué : celui des Instituts universitaires d'études commerciales. Au début des années 1960 il en existe à Grenoble²⁰³, Nancy²⁰⁴ et Strasbourg²⁰⁵. Le premier accueille plus de 700 étudiants, tandis que les effectifs des deux autres sont inférieurs à 200. Bien qu'ils soient tous nés sous l'impulsion des Chambres de commerce, ces instituts représentent un mode d'organisation des formations commerciales et à la gestion alternatif à celui des ESC, et inséré dans le monde universitaire. Néanmoins, ils résultent de configurations et de conditions historiques liées à des spécificités locales²⁰⁶, ce qui explique qu'ils soient restés relativement marginaux. En outre, leur cursus n'est pas harmonisé comme peut l'être celui des ESC – ainsi la formation dure trois ans à

¹⁹⁹ Ils obtiennent alors un CAAE (Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises). Sur la naissance des IAE, voir D. Gouadain et P. Louart, « Les enseignements de gestion dans les universités avant et après la création des IAE », *Entreprises et histoire*, n°14-15, 1997, p. 89-95.

²⁰⁰ F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 77.

²⁰¹ En 1957 les facultés de droit sont rebaptisées « facultés de droit et sciences économiques » et en 1958 apparaissent les facultés de lettres et sciences humaines. Pour une présentation détaillée des divers enseignements touchant de près ou de loin à la gestion au début des années 1960, voir F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 77-80.

²⁰² F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p.80.

²⁰³ Créé en 1912 sous le patronage de la Chambre de commerce, mais dans le giron de la Faculté de droit. Un décret en date du 6 janvier 1921 l'a transformé en Institut universitaire. L'inscription y est libre, sous certaines conditions de titre, les autres candidats devant passer un examen d'entrée. La durée des études n'y est que de deux années et les étudiants qui se voient décerner la mention Bien lors de la soutenance de leur diplôme reçoivent en plus de celui-ci le diplôme d'ingénieur commercial de l'université de Grenoble (arrêté ministériel du 29 juillet 1929).

²⁰⁴ L'Institut commercial de Nancy (ICN) a été créé en 1905, lorsque suite à la suppression des avantages militaires l'ESC locale se trouve en difficulté. Les deux écoles coexistent au cours des années suivantes, l'Institut commercial apparaissant plus comme un complément de l'enseignement des ESC que comme un remplacement. En effet, en 1912-1912, il ne compte que 7 étudiants et 9 auditeurs, qui sont majoritairement issus de l'ESC. Néanmoins ses effectifs augmentent progressivement, d'autant que l'Institut peut délivrer le titre « d'ingénieur commercial », ce qui lui confère un certain prestige. Parallèlement, l'ESC souffre profondément de la crise économique des années 1930 et ferme définitivement ses portes en 1938 (source : J. Soulis, *L'ICN a 100 ans !*, Nancy : ICN école de management, 2006). En 1967-68, l'ICN accueille 136 élèves (dont 7 filles), répartis sur trois années, ce qui en fait un petit établissement, comparativement à la majorité des ESC.

²⁰⁵ Créé en 1919 par la CCI de Strasbourg et du Bas Rhin, cet établissement a été rattaché en 1956 à l'université de Strasbourg, devenant ainsi un institut universitaire. Source : site internet de la CCI, http://www.strasbourg.cci.fr/web/services/ce_formation/iecs.html : Consulté le 21 janvier 2011.

²⁰⁶ Dans les trois cas, il existe déjà une université assez importante, ce qui n'est pas le cas dans toutes les autres villes où se créent des ESC. En ce qui concerne Strasbourg, la législation sur la taxe d'apprentissage est différente et le taux d'imposition est moins élevé, générant moins de revenus potentiels pour les écoles : on peut supposer que cela a joué dans le transfert de l'école dans le giron universitaire.

Nancy, contre deux à Grenoble – : il ne constituent donc pas un modèle cohérent, susceptible de concurrencer celui qui se dessine autour des ESCAE et des écoles parisiennes.

Le rôle des réformes dans le développement des formations à la gestion à l'Université

Les réformes universitaires vont contribuer à attribuer une place réelle à l'enseignement de la gestion au sein de l'Université et favoriser son institutionnalisation²⁰⁷, légitimant ainsi l'existence d'une offre de formation dans ce domaine hors des écoles de commerce.

En premier lieu, la création des IUT permet la mise en place de cycles de formation post-bac au commerce et à la gestion. Le premier département d'IUT spécialisé dans les techniques de commercialisation ouvre ainsi à Bordeaux en 1967, avec l'aide de l'IAE de l'université de Bordeaux²⁰⁸. Des sections « gestion administrative et commerciale », « gestion des entreprises et des administrations » sont également créées. En second lieu, la loi d'orientation de 1968 permet la constitution d'UER de gestion autonomes, à partir d'une scission avec les facultés d'économie et de droit et/ou du regroupement d'IUT et d'IAE. La gestion est donc reconnue comme discipline à part entière au sein du nouveau système universitaire, reconnaissance qui se traduit également par la création en mai 1969 d'une section « gestion des entreprises » au sein du Comité consultatif des universités qui gère les carrières universitaires²⁰⁹.

La loi Faure permet enfin aux Instituts universitaires de devenir des entités juridiques autonomes, en constituant des UER à statut dérogatoire. Ce nouveau statut permet aux instituts de se rapprocher formellement du modèle dominant des écoles de commerce, tel qu'il est incarné par les ESCAE ou les écoles parisiennes. Ainsi l'ICN obtient dès 1968 une relative indépendance administrative et financière. Ses conditions d'admission sont aussi réformées, avec la mise en place d'un concours modelé sur le programme des classes préparatoires HEC. Ceci permet d'élargir le recrutement et d'apparenter l'institut à une école plus qu'à un organisme universitaire. Les instituts deviennent dès lors de nouveaux acteurs dans le sous-champ des écoles de commerce. Enfin, conjointement à la loi Faure, trois centres universitaires expérimentaux sont créés en 1968, dont celui de Dauphine à Paris, spécialisé dans « les études de gestion et d'économie appliquée » et qui pour reprendre les termes de F. Pavis « constituera un des piliers du développement de la gestion universitaire »²¹⁰.

Cet essor de l'enseignement universitaire de la gestion apparaît à double tranchant pour les ESC. En effet, il contribue à la promotion de la gestion comme discipline et les effets en termes de légitimité académique retombent également sur les écoles. Plus généralement, la constitution progressive d'un champ de l'enseignement à la gestion, où des individus de divers univers (universitaires, haut-fonctionnaires, dirigeants d'entreprise, directeurs d'école...) sont amenés à se côtoyer et partagent des

²⁰⁷ F. Pavis, « L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France. (1965-1975) », *Formation Emploi*, n°83, 2003b : p. 51-63.

²⁰⁸ S. Koulytchizk, « La formation des cadres moyens des activités commerciales en France. Les orientations et instruments pédagogiques à prévoir pour les départements d'IUT donnant un enseignement commercial », IAE de l'Université de Bordeaux, *Travaux et documents*, n°26, 1971.

²⁰⁹ F. Pavis, 2003b, *op.cit.*

²¹⁰ F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 100.

enjeux communs²¹¹, contribue à renforcer la visibilité de l'ensemble des institutions formant à cette discipline. Néanmoins, l'émergence de programmes universitaires de formation à la gestion représente également une potentielle concurrence pour les ESCAE, du moins est-elle ressentie comme telle par leurs dirigeants.

S'imposer face à l'Université

De fait, dès le début des années 1960 les responsables des écoles mais aussi les anciens élèves expriment ainsi leur inquiétude devant le développement des formations universitaires, face à laquelle ils appellent à réagir. Ainsi en 1961, l'association des anciens élèves de l'ESC Toulouse, en accord avec la direction de l'école, présente aux directeurs des ESC un projet de réforme, où la « menace universitaire » est clairement exposée²¹² : *« On assiste depuis quelques années à de véritables révolutions internes : l'Université, ce grand corps menacé de sclérose, change de visage. Les réformes se succèdent à un rythme accéléré. (...) Par suite d'une prise de conscience de besoins nouveaux, on a cherché à résoudre le problème de la formation de ces cadres, en créant à côté de l'enseignement commercial supérieur un autre enseignement qui ne semble pas avoir donné toute satisfaction alors qu'il coûte fort cher au Pays : les Instituts de préparation aux affaires. »* Si l'ennemi principal est représenté par les IAE, dans la suite du texte, les licences en économie sont également critiquées. Mais les ESC elles-mêmes n'échappent pas aux salves des auteurs du rapport : *« Les Écoles supérieures de commerce, avec l'école des HEC ont été durant de nombreuses années les seuls établissements capables de former des cadres, et cependant il s'avère qu'elles n'ont joué qu'imparfaitement leur rôle. »* Ces limites sont imputées à un manque de moyens financiers, un défaut « d'unité et d'uniformité » et à une différence de niveau entre les écoles. On retrouve là des arguments récurrents chez les partisans – dont les associations d'anciens élèves sont généralement parmi les plus actifs – d'une plus forte structuration du réseau des écoles : les différences de niveau de recrutement et de formations peuvent contribuer à tirer vers le bas la « valeur moyenne officiellement reconnue » aux diplômés. Ils en appellent donc notamment à une réduction du nombre d'écoles et à un accroissement des compétences de la Commission permanente des Écoles supérieures de commerce.

Ce type de document exprime un point de vue particulier, celui des représentants des anciens élèves d'une école, mais traduit également des préoccupations, et tout particulièrement le souci de se distinguer des formations universitaires, que l'on retrouve à plusieurs reprises durant les années 1960 parmi les directeurs des ESC ou au sein de la Commission permanente des ESC.

* * *

²¹¹ Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 80-81.

²¹² CCIMP, Archives de l'ESC de Marseille, MJ 8.3.2.0/03 : Projet de réformes des ESC. Présenté par l'association des anciens élèves, en accord avec la direction et l'association des élèves de l'ESC de Toulouse. Février 1961.

Au milieu des années 1960, les ESCAE sont bien considérées comme des établissements d'enseignement supérieur, mais elles occupent une position relativement marginale dans cet espace. Tout d'abord, ces écoles ne disposent que d'un faible poids numérique, qui tend à diminuer tandis que l'Université connaît une croissance sans précédent de ses effectifs. En outre, si l'on considère le champ des « grandes écoles », qui représente leur groupe de référence, les ESCAE y bénéficient d'un statut de second rang, eu égard à la faible reconnaissance académique dont elles bénéficient comparativement aux écoles d'ingénieurs et aux écoles de commerce parisiennes. À la marge d'un point de vue académique, les ESCAE ne le sont pas pour autant d'un point de vue économique et social. Certes, leurs diplômés ne bénéficient pas du même prestige ni du même statut social que les ingénieurs ou que les sortants des écoles de commerce parisiennes. Néanmoins, de par la base sociale de leur recrutement mais également par leur assise institutionnelle – les Chambres de commerce – les ESCAE disposent d'un ancrage certain dans la sphère économique.

Ainsi, pour s'affirmer dans l'espace des grandes écoles structuré par une double hiérarchie – hiérarchie scolaire et hiérarchie sociale, les ESCAE vont devoir s'efforcer avant tout d'accroître leur capital académique, sans perdre pour autant la reconnaissance des milieux économiques.

Chapitre 2

Un modèle à légitimer : les ESCAE entre pôle économique et pôle académique

À partir de la seconde moitié des années 1960, les responsables des ESCAE vont tenter d'imposer celles-ci comme de « grandes écoles », en améliorant leur statut et confortant leur légitimité à la fois dans le champ de l'enseignement supérieur et dans le champ économique. Dans ce but, ils multiplient les réformes qui définissent de nouveaux cadres pédagogiques et organisationnels pour ces écoles. Ces dernières vont notamment accroître leur capital académique grâce à une réforme de leur concours d'entrée qui en élève considérablement les exigences scolaires. Cette réforme contribue à transformer leur recrutement et modifier dès lors non seulement leur position dans le champ des grandes écoles, mais aussi dans le système social : en effet, d'écoles essentiellement régionales destinées à former les élites économiques locales, les ESCAE évoluent progressivement vers un recrutement plus national, dans lequel la part des enfants de patrons et artisans tend à diminuer.

L'évolution vers le pôle plus académique du champ de l'enseignement supérieur induite par la réforme du concours est partiellement contrebalancée par une réforme des cursus, valorisant l'apprentissage de savoirs « non-académiques ». Plus généralement, un petit groupe de « modernisateurs » s'efforce de gagner les faveurs de la sphère économique en faisant apparaître les ESCAE comme lieux légitimes de formation de cadres, revendiquant un statut jusqu'alors monopolisé par les écoles d'ingénieurs.

Le milieu des années 1960 marque ainsi le début d'une série de transformations qui redéfinissent le modèle des ESCAE. Le présent chapitre interroge la mise en place de ces transformations et décrit la façon dont ces écoles sont parvenues à accroître tout à la fois leur légitimité académique et leur légitimité économique et sociale. Il analyse enfin les tensions autonomistes qui surviennent au sein du réseau unissant ces écoles, certaines d'entre-elles estimant avoir acquis assez de capital symbolique sur leur nom propre pour se défaire des contraintes liées à une organisation collective. Ce sont donc non seulement les modes d'organisation propres à chaque ESC qui évoluent, mais aussi les relations que ces écoles entretiennent entre elles.

I. En quête de légitimité académique : l'enjeu du recrutement

Les écoles supérieures de commerce sont depuis leurs créations liées au champ de l'enseignement supérieur mais aussi au monde des affaires. En conséquence, elles ont été soumises à des normes et des objectifs relativement contradictoires : il s'agissait d'une part de dispenser une formation professionnelle afin de fournir des diplômés aptes à occuper certaines fonctions sur le marché du

travail et d'autre part de se soumettre aux normes scolaires progressivement imposées par l'État, et ce afin d'être reconnues comme établissement d'enseignement supérieur à part entière. Dans les années 1960 et 1970, cette tension entre pôle académique et économique se durcit. Désireuses d'asseoir leur statut d'institution d'enseignement supérieur et d'être reconnues en tant que « grandes écoles », les écoles supérieures de commerce tentent d'acquérir certains brevets de légitimité académique, comme un concours de recrutement exigeant scolairement ou l'existence d'un corps enseignant permanent. Mais dépendant des entreprises pour une partie non négligeable de leur financement, directement via la taxe d'apprentissage ou indirectement via les subventions des chambres de commerce, elles se voient constamment dans la nécessité, si ce n'est d'apporter des réponses précises à certaines demandes de formation, du moins de démontrer leur utilité pour la sphère économique, justifiant ainsi de leur existence.

1. Les modalités de recrutement comme source de distinction scolaire et de reconnaissance sociale

« Depuis 1947, le niveau des ESC s'est sans cesse amélioré. Les réformes successives intervenues depuis cette date ont permis de hausser ces établissements à un niveau tel qu'ils ont acquis la réputation de " grande école " et qu'il est nécessaire de le confirmer aujourd'hui notamment par la réorganisation du concours d'admission »¹. C'est ainsi qu'en 1964 un des membres de la commission permanente des ESC² justifie la nécessité d'une réforme des modalités de recrutement de ces écoles. Le terme de « niveau » utilisé ici est ambigu : appliqué au concours, il renvoie à la fois à ses exigences en termes de savoirs scolaires, à sa sélectivité et aux diplômés exigés pour y accéder. Mais plus généralement, il désigne la position des ESC vis-à-vis des autres établissements et la valeur aussi bien scolaire que sociale du diplôme qu'elles confèrent à leurs étudiants. Ces deux dimensions apparaissent liées pour les responsables des écoles qui considèrent que le « niveau » de l'école dépend pour partie du « niveau » du concours. En conséquence, le premier ne saurait être élevé sans agir sur le second.

La question du « niveau » du concours n'est pourtant pas nouvelle : depuis la fin du XIXe siècle, les exigences scolaires pour entrer dans les écoles supérieures de commerce se sont progressivement élevées, mais sous l'action normalisatrice de l'État et non à l'initiative des écoles. Au contraire, les diverses mesures visant à rendre ces dernières plus sélectives n'ont jusqu'alors été que rarement bien accueillies : confrontées de façon permanente aux difficultés de recrutement, les écoles craignaient de voir le nombre de candidats diminuer. Au milieu des années 1960, la massification de l'enseignement supérieur ainsi que l'essor d'autres formations à la gestion changent la donne : face à l'afflux d'étudiants, les difficultés de recrutement s'amointrissent tandis que l'existence d'un concours

¹ ArCCIP : 535 WO9 : Archives de la commission permanente : compte rendu de la réunion de la commission permanente du 3 mars 1964.

² Le terme ESC est ici associé aux seules écoles soumises à la législation de 1947. Ces écoles n'étant appelées ESCAE qu'à partir de 1965, j'utilise le terme ESC pour les années 50-début des années 1960 dans ce sens restreint.

d'entrée sélectif est perçue comme un moyen d'accumuler un capital symbolique précieux et de revendiquer un statut équivalent à celui d'HEC, qui on l'a vu s'est autonomisée des autres ESC, et des écoles d'ingénieurs³, tout en se distinguant des « petites » écoles de gestion privées. En outre, l'existence d'un concours permet de tracer une frontière étanche avec les formations universitaires, en voie de massification. Ainsi, auparavant réticents, les dirigeants des ESCAE vont désormais embrasser l'objectif de rendre leurs établissements plus sélectifs scolairement.

Notons que la question du « niveau » et des modalités de recrutement des étudiants s'impose avant tout comme une préoccupation liée à la reconnaissance académique mais influence également la réception des diplômés sur le marché du travail. Il existe des liens – certes ambigus⁴ – entre la hiérarchie académique et économique des établissements, le prestige dans une sphère pouvant affecter la reconnaissance dans une autre. Outre ces effets symboliques, les modalités de recrutement des ESC ont eu un impact direct sur la reconnaissance de leur diplôme par les administrations d'État, reconnaissance à laquelle elles aspirent dès les années 1950 et tout au long des Trente Glorieuses. Les responsables des ESC et les représentants des anciens élèves demandent en effet à plusieurs reprises à ce que leur diplôme ouvre la possibilité de se présenter à certains concours de la fonction publique (Banque de France, diplomatie etc.) ou encore à l'ENA⁵. Ce ne sont pas tant les aspirations professionnelles des étudiants⁶ qu'un désir de légitimation par les institutions étatiques de leur diplôme, qui motivent ces demandes. De fait cette reconnaissance est primordiale, car dans la France des années 1960, l'enseignement supérieur comme le marché du travail sont alors fortement structurés par l'État, à la fois éducateur et employeur. Les diplômes délivrés par certaines de ses écoles (Polytechnique, l'ENA) fondent pour une large partie la légitimité des élites politiques, économiques

³ L'enjeu d'une telle reconnaissance pour les écoles de commerce s'accroît dans les années 1960, alors que les écoles d'ingénieurs commencent à proposer des formations en gestion et en administration des entreprises, entrant en concurrence avec les ESC non plus seulement du point de vue des débouchés, mais directement sur le plan de la formation, même s'il s'agit généralement d'une conception mathématique de la gestion, différente de celle diffusée au sein des écoles de commerce (pour plus de précisions, voir : F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 69).

⁴ Voir Introduction générale.

⁵ Tout au long des années 1970, l'Union ESC, qui regroupe les associations des anciens élèves des ESC va faire de la reconnaissance du diplôme des ESC pour postuler à l'ENA un de ses chevaux de bataille, avec l'accès à la profession d'expert-comptable. La possibilité de postuler à l'ENA est acquise pour les ESCAE à la fin des années 1970, mais très peu de candidats se présentent (Archives de la CCIP, Archives de l'Union ESC : 3U4 : dossier « équivalence ENA »). De fait, l'enjeu est surtout symbolique : la plupart des concours administratifs se basant, en ce qui concerne les titres exigés, sur les titres ouvrant l'accès au concours d'entrée à l'ENA, le fait d'être reconnu par cet établissement garantit donc un certain niveau, scolaire et social.

⁶ Les sources disponibles ne permettent pas d'évaluer avec précision dans quelle proportion les diplômés des ESC étaient réellement intéressés par une carrière dans la fonction publique. La consultation de quelques annuaires d'anciens élèves montre néanmoins que seule une faible proportion de diplômés entre dans la fonction publique. Par exemple dans l'annuaire des anciens de l'ESC Dijon publié en 1984-85, aucun diplômé ne travaille à la Banque de France ; une vingtaine travaille dans des administrations, une quarantaine dans les Chambres de commerce. En comparaison, plus de 140 travaillent dans le secteur bancaire et financier et une centaine dans le domaine commercial.

ou culturelles⁷. Plus généralement, la valeur attribuée par l'État à certains titres scolaires et la reconnaissance que leurs attribuent les administrations ont des effets réels sur la valeur des diplômes dans l'ensemble du champ économique.

Or les débats initiés par les membres de la commission permanente des ESC à partir des années 1950 montrent que ces derniers associent la « *sous-reconnaissance* » des diplômes par l'administration⁸ aux modalités de recrutement des écoles. Ils insistent en particulier sur deux points : en premier lieu, le fait que les diplômés des ESC puissent concourir pour entrer en deuxième année à HEC conduirait certaines administrations à considérer les ESC comme « *des écoles préparatoires à HEC et leurs diplômés des diplômés de seconde zone* »⁹. L'Union des anciens élèves fait pression pour que cette disposition soit supprimée, et elle disparaît lors de la réforme d'HEC en 1958. En second lieu, les dispenses de concours accordées aux bacheliers sont considérées comme un barrage à la reconnaissance du diplôme¹⁰.

Les modalités de recrutement des ESC influent donc tout à la fois sur leur position dans l'enseignement supérieur et sur leur reconnaissance par l'État et les milieux économiques. À ces enjeux s'ajoute celui de la reconnaissance sociale. En effet, l'existence d'un concours d'entrée sélectif joue comme une frontière qui sépare les « élus » - ceux qui ont réussi le concours - des autres¹¹ et contribue à construire l'image des ESC comme institutions d'élite, tout en conférant à leurs étudiants une position symboliquement à part, apte à justifier leur position ultérieure sur le marché du travail et dans la société.

2. Élever le niveau pour créer une barrière : la réforme de 1965

À de nombreux égards, la réforme des modalités de recrutement apparaît comme essentielle pour les ESC. Néanmoins, si le diagnostic est clairement établi dès le début des années 1950, ce n'est qu'au milieu des années 1960 que le concours va être effectivement réformé, à la faveur de la « massification » que connaît alors le système d'enseignement supérieur français.

⁷ Cf. P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1989, et G. Lazuech, *L'Exception française : Le Modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999 : p. 19.

⁸ Il faut souligner que dans les années 1950, certaines administrations refusent aux diplômés des ESC l'accès à des postes ou concours ouverts aux bacheliers, comme le concours de la Banque de France (C. Chapuis, *Rue Sambin*, Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000 : p. 59), ou le ministère de l'Intérieur pour le concours des rédacteurs (Archives CCIP : 535W07 : archives de la commission permanente des ESC, CR séance du 22 octobre 1953).

⁹ C. Chapuis, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire...ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000 : p. 60.

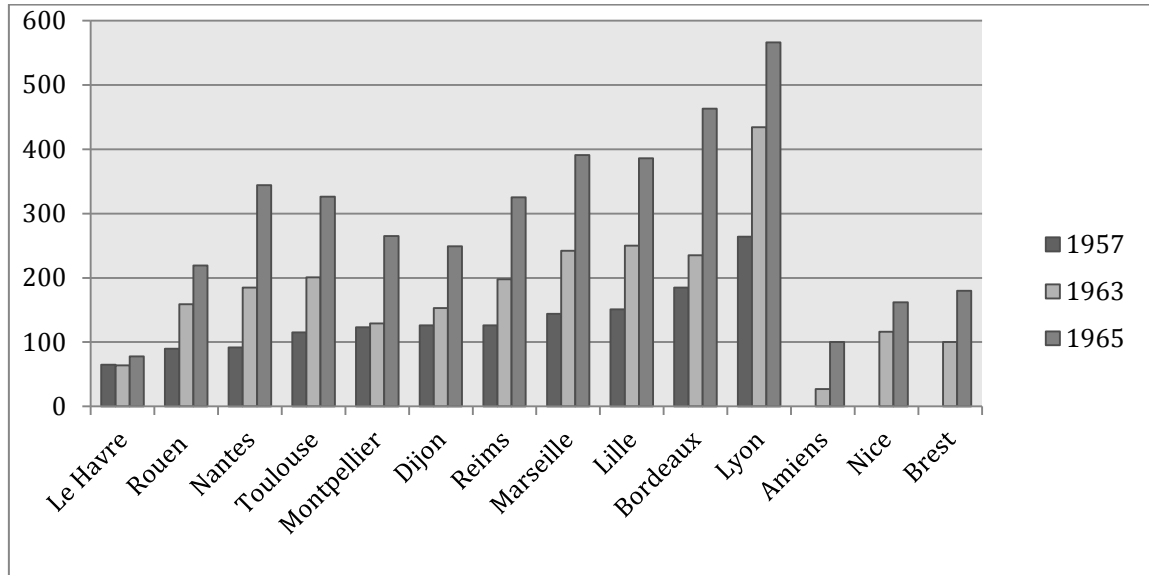
¹⁰ ArCCIP : 535W07 : archives de la commission permanente des ESC : CR séance du 22 octobre 1953.

¹¹ « Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la *barrière* » écrit E. Goblot en 1925. L'existence d'un concours véritablement sélectif à l'entrée des ESC constitue en ce sens une barrière sociale, symbolique, qui distingue ces écoles d'autres formations « professionnelles » destinées aux classes moyennes et populaires. (E. Goblot, 1925, *op.cit.* : p. 64). On retrouve des analyses proches chez P. Bourdieu : il montre ainsi le rôle des « grandes épreuves scolaires » dans la constitution d'une élite. (P. Bourdieu, « Les rites comme actes d'institutions », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°43, 1982 : p. 58-63).

a. Une réforme rendue possible par la hausse du nombre de candidats...

Dès la fin des années 1950, le nombre de candidats aux différentes ESC de province commence à croître sensiblement et la hausse se poursuit au début des années 1960.

Figure 2.1. Évolution du nombre de candidats aux concours d'entrée des ESC de province entre 1957 et 1965



Source : Schéma réalisé à partir de données du MEN sur les concours et de celles de l'Union des associations des anciens élèves des ESC (Union ESC).

Lecture : Le graphique montre une hausse généralisée du nombre de candidats sur la période, avec une accélération entre 1963 et 1965. Si l'on prend en compte les écoles déjà existantes en 1957, le taux de croissance des candidats est de 51% entre 1957 et 1963, puis dans les deux années suivantes il dépasse les 60%. En raison de l'échelle adoptée, les effectifs de candidats à l'ESCP ne sont pas représentés ici, mais ils passent de 999 à 1712 entre 1957 et 1965.

Plus qu'à une attractivité croissante de ces écoles en particulier, cette augmentation des candidats est due aux évolutions du système scolaire français en général. En effet, tout comme les autres formations supérieures, les ESC bénéficient alors de l'explosion des effectifs dans l'enseignement : le nombre de bacheliers passe de 75 500 à 86 700 en l'espace de seulement un an (1963-1964) et s'élève à près de 97 000 en 1965. En conséquence, le nombre d'étudiants dans l'ensemble de l'enseignement supérieur s'accroît fortement (+43,5% entre 1958-59 et 1963-64). Le taux d'augmentation du nombre de candidats aux ESC sur la même période est sensiblement équivalent (49% entre le concours de 1957 et celui de 1963). En d'autres termes, le nombre de candidats aux ESC évolue au même rythme que le nombre global d'étudiants, ne dénotant pas de phénomène particulier d'attractivité de ces établissements.

Cette augmentation du nombre de postulants réduit les craintes concernant les difficultés de recrutement et dès 1964, les directeurs et les membres de la commission permanente réfléchissent à une réforme du concours d'entrée. L'enjeu est clair : élever le niveau de sélection pour s'aligner sur les

autres « grandes écoles »¹², mais l'exercice est complexe : il s'agit de mettre en place un concours sélectif tout en ne décourageant pas les candidats potentiels. La question des mathématiques pose notamment problème. En effet, matière centrale dans les épreuves de recrutement des élèves des écoles d'ingénieurs, elle est aussi primordiale dans le processus de sélection à HEC depuis la réforme de 1958 : de fortes exigences dans ce domaine permettraient ainsi de rapprocher les ESC de ces établissements. Cependant, certains responsables soulignent que si le niveau de mathématiques demandé est trop élevé, seuls les bacheliers scientifiques pourront se présenter. Or, conscients de la position des ESCAE dans le champ des grandes écoles, ils savent qu'elles ne seront pas à même d'attirer les meilleurs de ces bacheliers¹³.

Ces débats débouchent sur l'arrêté du 25 juin 1965, qui réorganise les modalités de recrutement et élève sensiblement le niveau du concours. En dépit des réticences évoquées, le niveau de la composition de mathématiques est élevé : les ESCAE s'alignent ainsi sur les écoles d'ingénieurs, pour lesquelles les mathématiques jouent le rôle de filtre de sélection. Plus qu'un enjeu pédagogique, en lien avec les exigences inhérentes au contenu de la formation, il s'agit d'une stratégie de distinction dans le champ de l'enseignement supérieur, et plus indirectement dans la sphère sociale¹⁴.

b. ... qui induit une chute du nombre de candidats

Les nouvelles modalités de recrutement, mises en place pour la session 1966 du concours, ont pour conséquence immédiate de faire chuter le nombre de candidats dans l'ensemble des écoles. Pour certaines ESCAE, cette baisse s'avère durable : à la fin des années 1970, les écoles de Brest, Clermont, Marseille, Montpellier et Nantes n'ont pas retrouvé le même nombre de candidats qu'en 1965. Certes, d'autres spécificités locales expliquent cette diminution du nombre de leurs postulants : ainsi l'école de Marseille a pâti de la concurrence de la nouvelle ESC de Nice, et les ESC de Brest et de Nantes se sont vraisemblablement partagés un même vivier réduit d'étudiants. Néanmoins, il est indéniable que cette réforme a contribué à dissuader des candidats potentiels. Plus précisément, l'élévation du niveau exigé à l'entrée des ESCAE contribue à détourner de ces écoles un public relativement peu doté en capital culturel tendant à utiliser ces écoles, dont l'entrée nécessitait un faible investissement scolaire, comme « refuge »¹⁵. De fait, la réforme de 1965 rend nécessaire pour les candidats le passage par une

¹² L'inspection générale fait aussi pression sur les écoles pour que cette réforme soit mise en place. À plusieurs reprises au début des années 1960 le ministère de l'Éducation nationale cherche à imposer le diplôme du baccalauréat aux candidats des ESC.

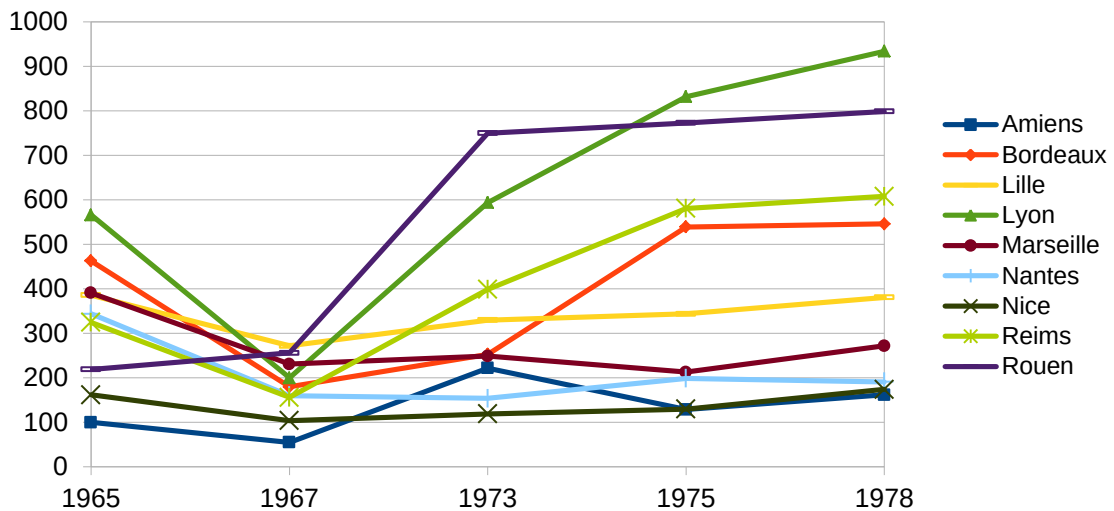
¹³ C'est notamment la thèse soutenue par L. Pierrein, alors directeur de l'ESC Marseille, dans une note de juillet 1964 discutée par la suite à la commission permanente : « *Il est souhaitable que des philosophes viennent aux carrières commerciales (...) Et nous pouvons espérer avoir les meilleurs de ces bacheliers, ce qui n'est certainement pas le cas pour les bacheliers mathématiques, attirés par les grandes écoles scientifiques (...) En aucun cas, le concours ne doit être en fait réservé aux bacheliers mathématiques.* » M. Pierrein suggère donc un programme de mathématiques qui ne serait pas « *tellement difficile. S'il avantage les bacheliers math, tant mieux pour eux, l'essentiel est qu'il ne tue pas les bacheliers philo.* » (ArCCIP : 535W10 : commission permanente des ESC : « La réforme, le point en juillet 1964 »).

¹⁴ Les mathématiques tendent progressivement à occuper le rôle qu'attribuait dans les années 1920 E. Goblot au latin, comme de filtre de sélection aussi bien scolaire et social (E. Goblot, 1925, *op.cit.* : p. 60).

¹⁵ À partir des années 1960 on assiste au passage d'un mode de reproduction sociale fondé sur la transmission directe du patrimoine économique à un mode de reproduction plus diversifié où l'école et le patrimoine

année de préparation. Ainsi à Marseille en 1967 les 52% de candidats qui n'avaient suivi aucune préparation, ne représentent déjà que 12% des reçus¹⁶ et deux ans plus tard, le rapport de l'assemblée générale de l'école souligne que parmi les 86 reçus « *presque tous les admis provenaient de nos préparatoires* », et d'en conclure « *il n'est plus concevable aujourd'hui de se présenter au concours sur la lancée du baccalauréat, il faut au moins une année de préparation* ». La question du développement des classes préparatoires devient alors centrale pour les ESCAE.

Figure 2.2. Représentation de l'évolution des candidatures de certaines ESCAE de 1965 à 1978



Source : Graphique construit à partir des données recueillies par le MEN.

Lecture : Pour des raisons de clarté, toutes les ESC ne sont pas représentées, mais les écoles qui ne figurent pas sur ce graphique présentent des caractéristiques similaires aux écoles qui sont représentées. Le graphique permet de bien mettre en évidence la chute des candidatures liée à la réforme mise en place en 1966, ainsi que la différenciation marquée en termes d'attractivité qui se produit ensuite entre les établissements.

3. Qui préparer au concours ? : l'enjeu des classes préparatoires

Les classes préparatoires constituent un des attributs formels qui permettent de distinguer les « grandes écoles » d'autres établissements. En ce sens, en institutionnalisant pour les candidats le passage par ces dernières, les ESCAE légitiment leur statut de « grandes écoles ». Néanmoins, avant même ces enjeux symboliques ces classes remplissent une fonction pratique de prime importance en fournissant aux écoles un vivier d'étudiants aptes à réussir le concours. En conséquence, la question du recrutement de ces classes est décisive puisque décider qui accède aux classes c'est déjà décider qui accède aux ESCAE.

culturel jouent un rôle primordial. Néanmoins, les héritiers économiques, peu dotés – relativement – en capital culturel se heurtent à l'obstacle que constitue la sélection scolaire à l'entrée des établissements les plus prestigieux et se tournent vers des écoles « refuges », plus faciles d'accès et moins légitimes scolairement. (P. Bourdieu, L. Boltanski et M. de Saint-Martin « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement », *Informations sur les sciences sociales*, octobre, n°12 (5), 1973 : p. 83).

¹⁶ ArCCIMP : MJ 832133/18 : Rapport assemblée générale, 18 janvier 1967.

a. Un vivier de recrutement spécifique

À la différence des classes préparatoires dites au « Haut enseignement commercial », (HEC) préparant au concours d'HEC puis de l'ESSEC, majoritairement localisées dans des lycées publics et prises en charge par l'État, les ESCAE organisent leurs propres préparations aux concours. Dans certains établissements ces préparations existent dès les années 1920. Mais c'est surtout le décret de 1937 qui rendant le concours d'entrée obligatoire a favorisé l'ouverture de ces classes dans les années qui suivent. Confrontées à un hiatus entre l'existence d'un concours d'entrée et les caractéristiques de leur public traditionnel, généralement peu doté en capital scolaire, les écoles sont en effet contraintes de former elles-mêmes leurs futurs candidats afin qu'ils puissent satisfaire aux exigences du recrutement imposées par l'État. Se développent ainsi au sein des ESC de province des classes facultatives et d'une durée d'un an, préparant uniquement les candidats au concours de l'école à laquelle elles sont rattachées. Elles constituent un coût pour l'établissement, mais celui-ci est amorti par les droits de scolarité payés par les étudiants. En outre, elles sont aussi une ressource puisqu'elles permettent aux écoles de disposer d'un vivier de candidats suffisant pour assurer leur recrutement. Ainsi, alors que le nombre de candidats s'est considérablement étiolé avec la crise des années 1930, les écoles sans préparation spécifique ont enregistré une baisse des candidatures plus forte que celles qui en possédaient une¹⁷. De même, en 1955 alors que l'école de Dijon connaissait de grosses difficultés, il a été décidé d'ouvrir une classe préparatoire. Cette ouverture fut présentée par le directeur comme un « excellent investissement » permettant de grossir le nombre des inscriptions au concours d'entrée¹⁸.

Au début des années 1960, treize des écoles du réseau des ESC proposent une préparation. Contrairement aux classes préparatoires gérées par l'État, le baccalauréat n'est pas exigé pour s'y inscrire¹⁹. Le niveau scolaire moyen des élèves y est donc inférieur à celui des classes préparatoires publiques. Néanmoins, l'élévation du niveau du concours à partir de 1966 accroît la demande pour ces formations et en dépit de l'augmentation du nombre de places offertes (*cf.* figure 2.3), certaines écoles sont amenées à sélectionner les élèves entrant dans leur classe préparatoire, conduisant à arbitrer entre un public traditionnel, relativement peu doté scolairement, et une nouvelle demande émanant d'étudiants plus diplômés. C'est le cas de l'ESC Marseille, où en août 1970 le directeur de l'école souligne que « *les demandes d'inscription en préparatoire de l'ESC sont à ce jour de 280 pour les bacheliers seuls. Ce nombre suffirait à remplir largement les sept sections que compte alors l'école* »²⁰. Cependant, se pose le problème des étudiants non-bacheliers souhaitant intégrer cette préparation, « *qui sont presque tous recommandés* ». Le directeur de l'école marseillaise qualifie le problème de « politique » et l'on devine les tensions que connaît alors l'école, qui d'un côté joue traditionnellement pour les non-bacheliers issus de bonnes familles le rôle d'établissement refuge, et

¹⁷ M. Meuleau, 1981, *op.cit.* : p. 51.

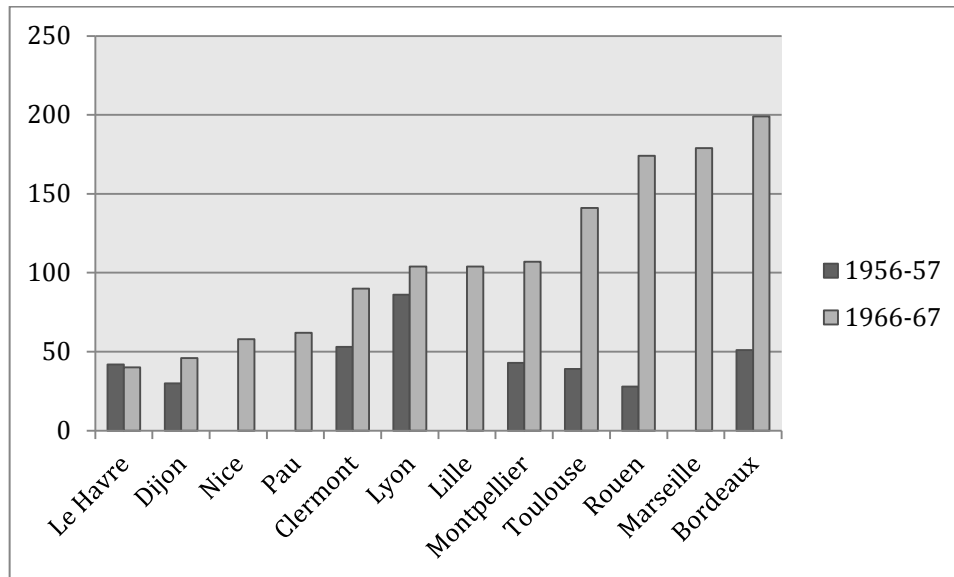
¹⁸ C. Chapuis, 2000, *op.cit.* : p. 70.

¹⁹ Peuvent y être admis les titulaires de la première partie du baccalauréat, du brevet supérieur d'études commerciales ou du brevet d'enseignement commercial.

²⁰ ArCCIMP : MJ 832133/19 : Note de M. Pierrein sur les classes préparatoires, 25 août 1970.

de l'autre aspire à se conformer au niveau académique d'une « grande école ». L'élévation du niveau de recrutement des ESCAE, en les faisant glisser vers le pôle académique, n'est donc pas sans susciter des difficultés à l'échelle locale.

Figure 2.3. Évolution du nombre d'étudiants dans les classes préparatoires intégrées aux ESC entre 1956-57 et 1966-67



Source : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN.

Lecture : Le graphique montre une hausse généralisée des places entre 1956 et 1966 dans les écoles qui offraient déjà ce type de formation au début de la période, ainsi que la création de classes dans plusieurs établissements. Notons qu'en 1966-67, les écoles d'Amiens, Brest, Nantes, Poitiers et Paris n'ont pas de classes préparatoires intégrées, ce qui explique qu'elles ne soient pas représentées.

Pour le directeur de l'ESC Marseille, la solution des problèmes générés par la gestion des classes préparatoires serait de « donner à l'Éducation nationale le soin de cette préparation. Elle accepte de le faire pour HEC ». Ce point de vue est partagé par les services de l'Éducation nationale : dès 1964 ils demandent aux directeurs des écoles du réseau des ESC d'entreprendre des démarches auprès des recteurs et des proviseurs de lycée afin d'obtenir l'ouverture de sections préparatoires. Néanmoins, soucieux de rationaliser le système de préparation, ils prônent la mise en place de formations préparant aussi bien écoles de province qu'à l'ESC de Paris, HEC, HECJF et à l'ESSEC²¹.

b. Un système de préparation dual

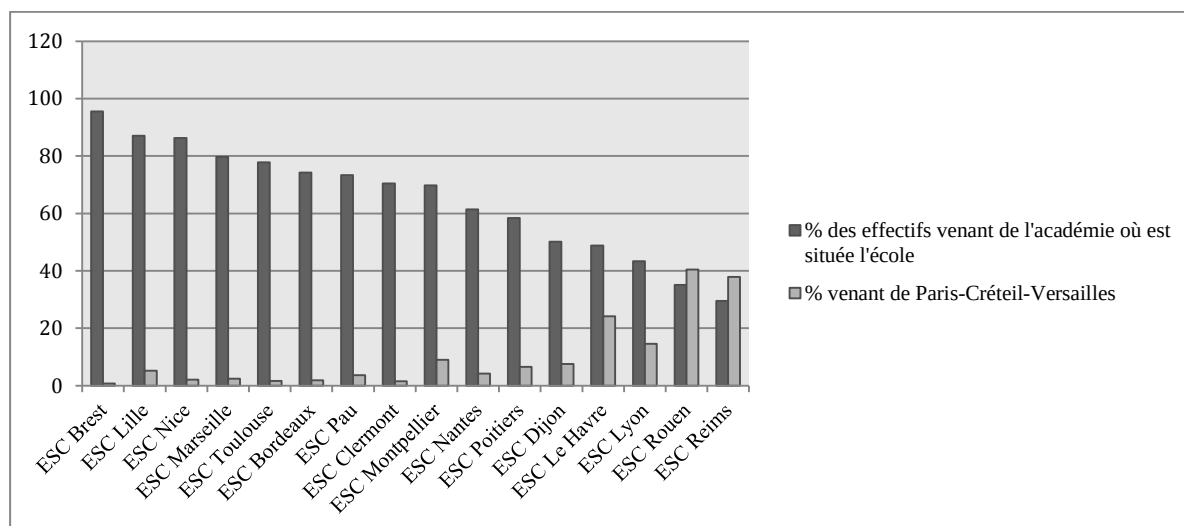
Si le rapprochement entre les deux systèmes de préparation – classes préparatoires gérées par les ESC et les Chambres de commerce et classes préparatoires au Haut enseignement commercial (HEC)

²¹ ArCCIP : 535W09 : CR de la réunion du 22 juin 1964. Notons qu'une préparation commune dans les classes préparatoires dépendant du ministère de l'Éducation nationale reviendrait à imposer le baccalauréat aux candidats pour toutes les ESC, ce diplôme étant exigé à l'entrée de ces préparations. L'exigence du baccalauréat est portée par le ministère de l'Éducation nationale depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale qui se heurte au refus répété de certaines ESC de province. Néanmoins, sans qu'il soit explicitement demandé dans les textes, le niveau du concours après la réforme de 1965 contribue de fait à imposer la détention du baccalauréat aux candidats.

dépendant de l'Éducation nationale – est souhaité dès le milieu des années 1960 par les instances étatiques et par certains directeurs des ESCAE, une division nette se maintient pourtant jusqu'à la fin des années 1980.

Le maintien de ce système dual est pour une large part souhaité par les écoles elles-mêmes : il traduit la volonté de la plupart d'entre elles de garder le contrôle sur le recrutement, et notamment de pouvoir garantir l'accès à ces formations aux enfants des élites locales. Seule une poignée d'écoles fait le choix d'opter pour un recrutement national, ce qui se traduit par un recrutement à partir des classes préparatoires HEC. Ainsi l'ESC Lyon ferme ses classes préparatoires intégrées en 1972, tandis que d'autres écoles commencent à établir des stratégies de communication dans les classes préparatoires HEC : l'ESC Rouen organise pour la première fois en 1972 une journée de présentation de l'école aux proviseurs et professeurs des établissements possédant une de ces classes, l'objectif étant de séduire cette nouvelle catégorie de candidats²².

Figure 2.4. L'origine géographique des candidats dans les ESCAE au concours 1978



Source : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN.

Les autres ESCAE font plutôt le choix de conserver un recrutement régional. Cette politique est liée au caractère essentiellement local des financements des établissements (Chambres de commerce, taxe d'apprentissage de la part d'entreprises locales, éventuellement collectivités locales) et à la volonté d'éviter le départ des étudiants, et donc des futurs diplômés vers des régions plus dynamiques. Dans un rapport sur l'ESC Dijon datant de la fin des années 1970, la FNEGE²³ montre ainsi que 92,5% du financement de l'école est local, 70% venant des 12 chambres de commerce de Bourgogne et Franche-Comté, que 75% des étudiants sont issus de Bourgogne et de Franche-Comté et que 50% des anciens élèves restent en Bourgogne. Outre sa classe préparatoire intégrée, l'école fonde son recrutement sur un réseau de classes préparatoires associées à l'école et liées aux Chambres de

²² G. Morel, *L'ESC Rouen de 1967 à 1985*, document dactylographié, 2006.

²³ ArMdt/FNEGE : 2000 043 1230 : Rapports de missions 1976-78 : Rapport de mission accomplie par la fondation au profit de la chambre de commerce et d'industrie de Dijon.

commerce locales à Dijon, Auxerre, Chalon, Nevers et Besançon. Plus des deux tiers des candidats sont issus de ces classes.

Mais le désir des responsables des ESCAE de conserver leur propre système de préparation au concours témoigne aussi des limites de la soumission à la contrainte scolaire. Plus précisément, bien que les ESCAE se soient accordées sur la nécessité d'élever le niveau de recrutement, celui-ci reste après la réforme de 1965 inférieur à celui des établissements parisiens et les exigences scolaires des classes préparatoires intégrées aux ESCAE sont bien moindres que celles des classes préparatoires HEC. En conservant leurs propres classes, les ESCAE peuvent accueillir les enfants des élites économiques locales qui participent au fonctionnement des écoles, et leur donner une chance de réussir le concours, en dépit d'un niveau scolaire ne leur permettant pas d'envisager une classe préparatoire HEC. La division institutionnelle qui existe entre les deux types de classes préparatoires se retrouve de fait au niveau de la composition scolaire et sociale du public. Dans une enquête réalisée en 1979-80 pour la FNEGE auprès des étudiants en classes préparatoires commerciales, Yvette Méniszez, alors directrice d'HECJF, distingue les « classes préparatoires ESCAE » et les « classes préparatoires HEC ». Les résultats tirés des questionnaires passés auprès de 1727 préparationnaires mettent en évidence un certain nombre de différences entre les étudiants des deux institutions. Tout d'abord, les étudiants en classes préparatoires HEC sont plus souvent titulaires d'un baccalauréat scientifique. Y. Meniszez rend compte de cet écart par les exigences plus élevées en mathématiques des concours parisiens : « *la plupart des directions de lycée exigent le baccalauréat C tandis que celles des ESCAE, préparant à un concours où les mathématiques ont à l'écrit un coefficient 5 sur un total de 22, n'ont nulle raison de frapper d'interdit les autres séries de baccalauréat* »²⁴. De plus, un certain nombre de préparationnaires HEC sont issus d'une première année de classe préparatoire scientifique (Mathématiques supérieures) à l'issue de laquelle ils se sont réorientés.

²⁴ Y. Meniszez, *L'enseignement de la gestion et ses publics : résultats de l'étude Hay-France / F.N.E.G.E. « Horizon 85 »*, Paris : FNEGE, 1981.

Tableau 2.1. Origine scolaire des élèves de classes préparatoires en 1979-80

Série de baccalauréat	Préparationnaires HEC (en %)	Préparationnaires ESCAE (en %)
A	1	3
B	3	30
C	84	32
D	12	34
G		1

N= 1727

Source : Tableau reproduit à partir d'Y. Meniszez, 1981, *op.cit.*

L'enquête montre également que la proportion d'enfants de cadres supérieurs est bien plus élevée dans les classes préparatoires HEC. Ceci est pour partie une conséquence mécanique du recrutement scolaire, la section C étant aussi la plus sélective socialement²⁵.

Tableau 2.2. Catégorie socioprofessionnelle du chef de famille des préparationnaires en 1979-80

	Préparationnaires HEC (en %)	Préparationnaires ESCAE (en %)
Agriculteurs	2	8
Patrons	16	22
Professions libérales	13	12
Cadres supérieurs	42	25
Cadres moyens	15	14
Employés	3	7
Ouvriers	3	3
Autres	3	4
Inactifs		2
Non réponse	3	3

N= 1727

Source : Tableau reproduit à partir d'Y. Meniszez, 1981, *op.cit.*

Mais l'origine sociale différenciée des étudiants traduit aussi sans doute l'écart entre le prestige – tant scolaire que social – associé aux ESCAE et celui des établissements parisiens auxquels destinent majoritairement les classes préparatoires HEC. On peut supposer que les enfants de cadres supérieurs, détenteurs à la fois de capitaux économiques et scolaires, préfèrent les investir plutôt dans les écoles de commerce parisiennes. Inversement, on constate à nouveau que les classes ESC attirent plutôt les enfants des élites économiques locales (patrons), moins dotés scolairement.

Cette différence de prestige se retrouve dans les réponses portant sur les motivations présidant au choix de la filière : alors que 28% des étudiants en classe HEC interrogés affirment s'être orientés dans cette voie en raison « de la qualité de la filière et de l'image de la classe préparatoire », ils ne sont que 1% en classe préparatoire ESCAE.

²⁵ En 1976-77, sur l'ensemble des filières du baccalauréat, c'est en filière C que l'on retrouve le plus d'enfants de cadres et professions libérales supérieures, où ils représentent 27,5% des effectifs (F. Oeuvarard, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979 : p. 87-97).

Tableau 2.3. Les raisons du choix de la filière données par les préparonnaires HEC en 1979-80 (en %)

Raison du choix de la filière	Préparationnaires HEC (en %)	Préparationnaires ESCAE (en %)
Qualité des études	32	29
Sûreté des débouchés	27	24
Intérêt et variété des carrières possibles	24	22
Motivations personnelles	12	22
Qualité de la filière, image de la classe préparatoire	28	1
Adéquation niveau élève et école	4	10
Durée des études	8	4
Garantie de réussite et de revenus	9	2
Réputation de l'école		9
Création ou continuation d'une entreprise		3
Choix par défaut		3
Proximité de l'école		5
Influence familiale		5
Prix de revient acceptable		1

Source : Tableau reproduit à partir d'Y. Meniszez, 1981, op.cit. Réponse libre à une question ouverte.

La dualité du système des classes préparatoires reflète tout autant qu'il contribue à l'entretenir le clivage qui existe entre deux modèles d'écoles de commerce : d'une part des écoles régionales, ayant vocation à former avant tous les enfants du patronat local, d'autre part des écoles nationales, essentiellement destinées aux enfants de cadres.

c. Un rapprochement progressif des deux systèmes

Menée à la fin des années 1970, l'étude d'Y. Meniszez montre qu'à cette date le système des classes préparatoires aux écoles de commerce est toujours divisé en deux filières et que les ESCAE d'une part, les écoles parisiennes d'autre part, recrutent dans des viviers institutionnellement, scolairement et socialement distincts. Néanmoins, bien que cette division soit toujours notable, elle a pourtant déjà commencé à s'infléchir : à partir du milieu des années 1970 un nombre croissant d'étudiants formés dans les classes préparatoires HEC se présente au concours d'entrée des ESCAE et à la fin de la décennie, ils sont majoritaires parmi les candidats à ces dernières.

Cette évolution résulte tout d'abord de l'accroissement régulier du nombre de classes préparatoires HEC sur l'ensemble du territoire français et de leurs effectifs²⁶, tandis que les effectifs dans les classes préparatoires des ESCAE stagnent puis diminuent après 1975. Ces écoles tendent de fait à profiter du vivier constitué par les classes publiques qui, s'il ne correspond pas toujours à leur public traditionnel, répond plus aisément aux exigences scolaires du concours. Mais l'augmentation à l'entrée des ESCAE du nombre de candidats venus d'une classe préparatoire HEC résulte aussi de stratégies individuelles. En effet, les concours apparaissant de plus en plus sélectifs, les préparonnaires présentent également une ESCAE de province²⁷ afin de multiplier leurs chances. Celles-ci ne représentent néanmoins qu'une « sécurité » ou un second choix : en 1979, 55% des reçus au concours d'entrée d'une ESCAE

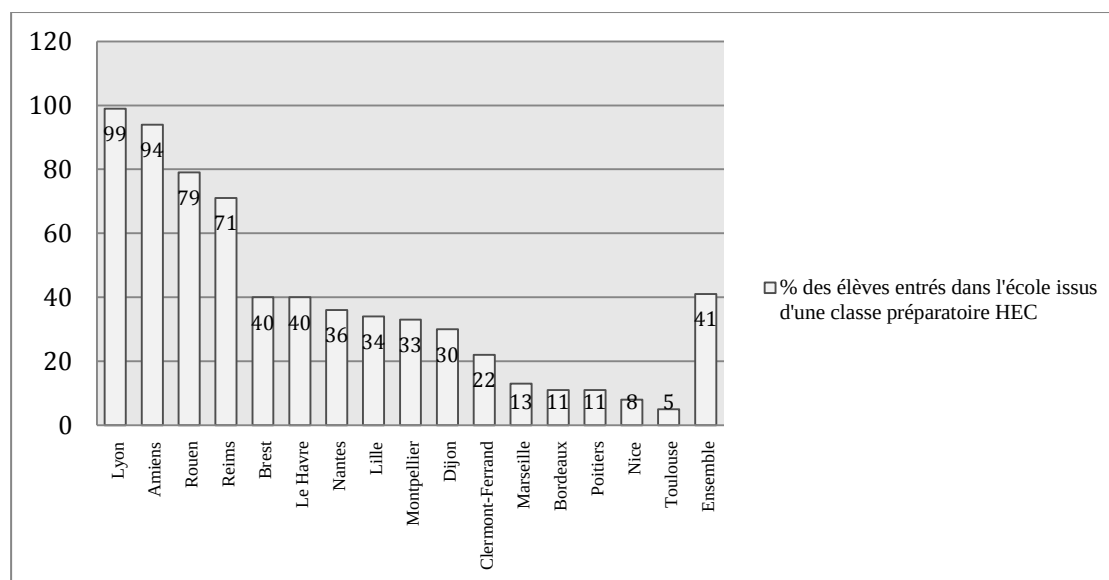
²⁶ En 1968-69, les effectifs dans les classes préparatoires HEC publiques sont autour de 2600 étudiants. En 1979-80, ils sont près de 5000. Dans le même temps ceux des prépas ESCAE restent autour de 1500 (source : MEN).

²⁷ Il faut bien insister sur le fait qu'un candidat ne peut se présenter qu'à l'entrée d'une seule ESCAE. Le concours est néanmoins le même pour toutes ces écoles.

sont issus d'une classe préparatoire HEC, mais ils ne représentent que 42% des étudiants effectivement entrés dans l'une de ces écoles. Bien qu'ils soient plus nombreux à réussir le concours à l'entrée d'une ESCAE, un nombre non négligeable des étudiants issus des classes préparatoire HEC préfère démissionner pour intégrer une école plus réputée ou redoubler.

À l'échelle locale, la montée en puissance des candidats venus des classes préparatoires HEC ne va pas sans poser problème. Dans son rapport sur l'ESC Dijon²⁸, la FNEGE souligne que les étudiants des classes préparatoires intégrées ou associées, « *motivés par l'école et qui n'ont en fait que cette possibilité d'intégration* » se sentent menacés par les étudiants venus des classes préparatoires HEC, bien que ceux-ci démissionnent généralement. Derrière ce témoignage, c'est le décalage entre deux modèles d'institutions – école régionale pour élites locales, ou école nationale – qui se manifeste à nouveau. De fait, le premier modèle commence doucement à s'étioler à la fin des années 1970, même si d'importantes différences existent entre les établissements. Alors que les écoles situées à proximité de la capitale ou menant une politique de développement national (ESC Lyon, ESC Amiens, ESC Reims, ESC Rouen) recrutent majoritairement des étudiants issus des classes préparatoires HEC, la majorité des ESCAE continuent de recruter dans leurs classes préparatoires (cf. figure 2.5).

Figure 2.5. Proportion des élèves entrés dans une ESCAE issus d'une classe préparatoire HEC en 1977



Source : Graphique réalisé d'après des données de l'APCCI, disponibles en annexe du dossier de demande d'autonomie de l'ESC Lyon (ArNatFont/MEN : 19900501/25 : Rapport sur la demande présentée par l'ESC de Lyon tendant à obtenir l'autorisation de délivrer un diplôme revêtu du visa officiel, Archives Fontainebleau).

Lecture : Pour la session 197, 99% des étudiants ayant intégré l'ESC Lyon étaient issus d'une classe préparatoire au Haut enseignement commercial.

²⁸ ArMdT : FNEGE : 2000 043 1230 : Rapports de missions 1976-78 : Rapport de mission accomplie par la fondation au profit de la chambre de commerce et d'industrie de Dijon.

4. Un concours de plus en plus scolaire ? Oui mais...

La réforme de 1965, en élevant les exigences du concours et rendant de plus en plus nécessaire le passage par une année de classe préparatoire, rapproche les ESCAE du modèle des sélections des « grandes écoles », où l'excellence scolaire prime. Néanmoins, tout en se scolarisant, le processus de recrutement se complexifie et de nouvelles dispositions d'accès, moins académiques, sont mises en place.

a. Élargir les voies de recrutement : les admissions parallèles.

À partir de 1969²⁹, les ESCAE ouvrent la possibilité d'un recrutement dit « sur titre » ou « parallèle », c'est-à-dire fondé avant tout sur la possession d'un titre scolaire, et secondairement sur une épreuve complémentaire. Peuvent être admis en première année après une épreuve de langue complémentaire, les étudiants ayant réussi les examens de la première année d'études de licence de sciences économiques, de droit, du diplôme universitaire d'études littéraires ou scientifiques. Ce nouveau système de recrutement est ouvert « dans la limite des places disponibles » et semble destiné avant tout à compenser le déficit de candidats et la baisse du nombre de reçus, liés à la réforme du concours. En effet, dans la mesure où il existe une barre nationale pour l'admission, dans certains établissements, le nombre de reçus est inférieur à celui des places mises au concours et le jeu des transferts entre écoles ne permet pas toujours de combler les places vacantes. Les ESCAE instaurent ainsi un nouveau mode de recrutement afin de faire face au décalage induit par la réforme de 1965 entre les caractéristiques scolaires de leur public traditionnel et les exigences du concours. Un recrutement en deuxième année est également créé, avec la mise en place d'une liste supplémentaire au concours d'admission directe en deuxième année qui existait déjà à HEC³⁰. Jusqu'à la fin des années 1970 le recrutement « sur titre », sans être négligeable, reste néanmoins minoritaire : la première année où le système est mis en application, les admis sur titre représentent 8% de l'ensemble des étudiants effectivement entrés dans les ESCAE³¹. En 1970, la proportion globale s'élève à 13% et à 7,5% en 1974.

Si ce système permet de faciliter le recrutement des écoles, il a aussi une fonction symbolique. Tout d'abord, le recrutement pour l'admission directe en deuxième année organisé en commun avec HEC « crée un lien institutionnel entre la grande école parisienne et les ESC »³² contribuant ainsi à accroître le capital symbolique de ces écoles, et ce à peu de frais puisque l'organisation du concours est à la charge d'HEC. Plus généralement, les admissions parallèles permettent aux ESCAE d'asseoir leur

²⁹ Arrêté du 18 juillet 1967, appliqué pour la première fois pour le recrutement de 1969.

³⁰ Sont admis à y concourir les titulaires d'un diplôme d'économie générale, d'études juridiques, littéraires, scientifiques, d'un DUT, mais aussi les étudiants des IEP ayant réussi l'examen de 2e année et les ingénieurs diplômés d'une école figurant sur la liste des établissements donnée par la Commission des titres d'ingénieurs.

³¹ À titre de comparaison, les étudiants entrés suite à une redistribution des effectifs sur listes complémentaires représentent la même année 18%. Mais la proportion d'étudiants entrés « sur titre » varie fortement selon les établissements, allant de 0 à 28%.

³² G. Morel, *L'ESC Rouen de 1967 à 1985*, document dactylographié, 2006 : p. 7.

position au sein de l'enseignement supérieur et d'établir la valeur de leur formation vis-à-vis de celles délivrées par les universités. En effet, dans un premier temps le niveau de diplôme demandé aux étudiants désirant entrer par la voie d'admission parallèle est équivalent, en durée théorique de formation, à celle des étudiants passés par une classe préparatoire : les étudiants doivent avoir validé une année de formation universitaire pour entrer en première année d'une ESCAE, et deux ans pour entrer en deuxième année. Mais en 1976³³ un arrêté élève les niveaux de formation requis. L'admission en première année est désormais réservée aux titulaires d'un diplôme de fin de premier cycle universitaire (DEUG, DUT) ou d'un BTS, c'est-à-dire d'une formation de deux années. Quant à l'accès direct en deuxième année, il est ouvert aux titulaires d'un diplôme sanctionnant un cycle d'études d'au moins trois ans après le baccalauréat³⁴. Cette nouvelle mesure permet notamment aux ESC d'affirmer leur supériorité vis-à-vis des IUT dont elles ont pu un temps craindre la concurrence, en considérant ceux-ci comme l'équivalent d'une année de classe préparatoire. Ainsi, bien que les effectifs étudiants concernés soient relativement faibles, l'enjeu symbolique vis-à-vis des autres formations, lui, est fort.

b. Tester les « compétences managériales » : les entretiens de personnalité

La réforme de 1965 induit une élévation des connaissances scolaires exigées des candidats, rapprochant ainsi les ESCAE des exigences du pôle académique. Néanmoins, dès 1971 des épreuves dites « d'entretien » sont introduites au concours d'entrée³⁵. Les candidats doivent se confronter à un jury, composé d'enseignants et de professionnels, qui éprouve leurs motivations et évalue leur personnalité. L'exercice s'apparente donc plus à un entretien d'embauche qu'à un oral académique.

En première analyse, cette innovation relève d'un processus d'imitation puisque l'ESSEC a introduit en 1969 dans la partie orale de son concours d'admission des entretiens dits de personnalité et de motivation³⁶. Mais plus fondamentalement, il faut prendre au sérieux le fait que l'introduction dans les ESCAE et plus généralement dans les écoles supérieures de commerce françaises, des principes de sélection fondés sur le « savoir être » plutôt que sur les savoirs, soit contemporaine de l'élévation en termes scolaires du niveau de recrutement. Tout se passe comme si la volonté de tester la « personnalité » du candidat et de se rapprocher des pratiques de recrutement des entreprises rétablissait l'équilibre entre les pôles académique et économique, temporairement déstabilisé à la faveur du premier après la réforme de 1965³⁷. L'enjeu est ici pour les écoles d'envoyer un signal aux

³³ Arrêté du 6 août 1976.

³⁴ G. Morel, *Grandes écoles de commerce et classes préparatoires économiques et commerciales au 20^e siècle*. Document dactylographié, 2010 : p. 20.

³⁵ Cette évolution s'inscrit à la suite d'un projet de réforme, le « Plan vert » présenté en 1968. Celui-ci est analysé dans la troisième partie de ce chapitre.

³⁶ V. Languille, *Histoire de l'Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (1913-1990)*, mémoire de DEA, EHESS, 1995 : p. 89. Le directeur de l'ESSEC, Gilbert Olivier, cherche également à ce moment à réformer le programme des classes préparatoires jugé trop scolaire pour le rapprocher de l'enseignement commercial, mais se heurte à l'opposition d'HEC.

³⁷ Les critères non scolaires de recrutement apparaissent ainsi bien antérieurs à ce qu'a constaté G. Lazuech, qui les fait remonter aux années 1980, sous l'effet de l'introduction du *new management*. (G. Lazuech, 1999, *op.cit.* : p. 91).

milieux économiques pour montrer qu'elles recrutent et forment des individus compétents scolairement mais aussi correspondant aux « attentes » des entreprises³⁸.

Encadré 2.1 Liste des caractéristiques évaluées lors de l'épreuve d'entretien à l'entrée de l'ESC Rouen, concours 1971. Source : archives privées.

Qualités intellectuelles

Niveau intellectuel (faculté d'assimilation et de compréhension – aptitude à résoudre des problèmes – culture générale)

Vivacité (rapidité d'assimilation et d'exécution)

Rigueur – précision (ne pas être hâtif, superficiel, imprécis, confus)

Jugement (bon sens, réalisme, clairvoyance, saine appréciation des faits...)

Sens critique – imagination (ne pas avoir une attitude routinière, manque d'ouverture d'esprit ou de curiosité)

Qualité d'élocution (richesse et précision du vocabulaire – facilité et clarté de l'expression – correction de la langue)

Comportement

Présentation (contact, confrontation avec autrui, tenue, ascendant, persuasion...)

Personnalité (maturité, stabilité du comportement, solidité)

Contrôle de soi (maîtrise de l'impulsivité, de l'émotivité, de la timidité)

Dynamisme (ardeur, énergie, combativité, volonté de progresser)

Sens des responsabilités (capacité de s'engager, de décider, d'accepter des risques, confiance en soi)

Motivation (constance, ténacité, persévérance)

Cependant, les débats suscités par l'ouverture du recrutement aux bacheliers technologiques montrent l'ambiguïté de la position des écoles vis-à-vis des critères de sélection non conformes à l'idéal d'excellence scolaire.

c. Accueillir les « techniciens » ? Les ambiguïtés d'une position

A priori, l'ouverture en 1976 d'une filière « technologique » (TC) en classe préparatoire HEC³⁹, réservée aux étudiants titulaires d'un baccalauréat de technicien⁴⁰ pourrait refléter la volonté des écoles de commerce de s'affranchir d'un modèle de sélection basé uniquement sur des disciplines théoriques et valorisant par-dessus tout les mathématiques. Cependant, à la différence des mesures évoquées dans les sections précédentes, celle-ci n'est pas à l'initiative des écoles, mais résulte d'une volonté étatique de promouvoir les formations de techniciens. Plus précisément c'est Lionel Stoléro⁴¹, alors secrétaire

³⁸ On pourrait même aller plus loin en suggérant que ce type de réforme permet de maintenir le lien qui existe entre les écoles et leur vivier de recrutement traditionnel (patronat, commerçants), en valorisant des compétences socialement acquises propres à ces milieux. Le filtre de la sélection fondée sur le « savoir-être », qui n'est finalement qu'un moyen d'appréhender l'ethos de classe, permet à certains égards de contrebalancer le filtre scolaire.

³⁹ Arrêté du 15 décembre 1976.

⁴⁰ Plus précisément : G2 (commerce), G3 (secrétariat) ou H (informatique). Le baccalauréat de technicien, est l'ancêtre du baccalauréat technologique, créé en 1968.

⁴¹ Cet économiste diplômé de l'École polytechnique à sensibilité plutôt centriste est nommé en janvier 1976 au nouveau secrétariat d'État à la condition des travailleurs manuels par V. Giscard d'Estaing. Dans un article consacré aux politiques de « revalorisation du travail manuel », les sociologues S. Laurens et J. Mischi

d'État à la condition des travailleurs manuels qui a initié cette réforme. En créant ces nouvelles classes préparatoires il s'agissait pour lui de donner ses « lettres de noblesse » à l'enseignement technique et d'ouvrir les « grandes écoles »⁴² à un public plus varié⁴³.

Or, loin de susciter l'enthousiasme, le projet déclenche la méfiance des écoles de commerce et des associations d'anciens élèves, qui redoutent « *des répercussions fâcheuses sur le niveau de formation* » comme le souligne une note interne au secrétariat d'État aux Universités⁴⁴. Une véritable négociation s'ouvre alors entre les représentants des écoles et ceux de l'État, ces derniers souhaitant obtenir un accord et non faire passer un projet en force. Les représentants des écoles rejettent en particulier le principe de quotas de places réservées à une catégorie de candidats, tout comme celui de créer un concours spécifique pour les bacheliers de l'enseignement technique. Il est finalement décidé que ces derniers seront soumis à des épreuves communes pour 2/3 des coefficients et bénéficieront d'épreuves spécifiques correspondant à leur cursus antérieur en comptabilité et en économie.

En définitive, si la portée du projet est symboliquement forte, celui-ci ne se traduit pas dans les faits par de profonds changements : seules neuf sections de classes préparatoires commerciales ouvertes aux bacheliers technologiques sont ouvertes, et en 1979-80 ces derniers représentent à peine 5% des 4851 étudiants inscrits dans l'ensemble des classes préparatoires HEC publiques. En outre, le système adopté met les bacheliers technologiques en concurrence directe avec l'ensemble des candidats sur certaines épreuves (dissertation de culture générale, langues) où ils se voient désavantagés par les acquis scolaires propres à leur cursus. En conséquence, leur taux d'intégration est faible, voire nul dans les écoles les plus sélectives.

Loin de s'inscrire dans une politique de diversification des principes de sélection à l'initiative des écoles de commerce, l'ouverture de la section « technologique » suscite de nombreuses craintes chez les représentants de ces dernières, témoignant à la fois de la persistance de l'excellence scolaire comme critère premier de sélection, et d'une certaine méfiance vis-à-vis de recrues, scolairement mais aussi pour la plupart socialement différentes du public de ces établissements. De fait, à y regarder de

montrent que ce nouveau secrétariat se retrouve au cœur d'une « vaste campagne de valorisation médiatique en direction de « ceux qui travaillent avec leurs mains » », qui, en plein contexte de crise, contribue à la fois à concurrencer les discours de gauche centrés sur la classe ouvrière et à déconstruire la notion d'ouvriers en la remplaçant par celle plus large, moins homogène, de « travailleurs manuels ». (S. Laurens et J. Mischi, « Les politiques de “revalorisation du travail manuel” (1975-1981). Quand les libéraux déconstruisent la “classe ouvrière” », *Agone*, n°46, 2011 : p. 33-64).

⁴² Des filières technologiques sont également créées pour les classes préparatoires scientifiques.

⁴³ Les sources consultées ne permettent pas d'explicitier les raisons « stratégiques » de cette politique. Si l'on suit les analyses plus générales que font S. Laurens et J. Mischi, il est vraisemblable qu'il s'agissait là aussi de séduire une fraction des ouvriers, dans un contexte économique difficile. (S. Laurens et J. Mischi, 2011, *op.cit.*).

⁴⁴ « *Les discussions ont été très larges et très approfondies : c'était nécessaire car il s'agit d'établissements qui ne sont pas des établissements publics et dont le secrétariat aux Universités n'assure que la tutelle pédagogique. C'est donc un accord qu'il fallait obtenir et pour cela dissiper les équivoques, lever les ambiguïtés et apaiser les craintes* » (ArNatFont/MEN : 19900501/23 : secrétariat d'État aux Universités, Note à l'attention de monsieur le secrétaire d'État à la condition des travailleurs manuels). Ce souci de préserver les relations avec les écoles de commerce témoigne d'une évolution des rapports entretenus entre l'État et les écoles qui ont progressivement gagné en autonomie au cours des années 1960 et 1970.

plus près, si les écoles ont pu introduire des épreuves d'entretien dans leur concours de recrutement, c'est seulement au niveau de l'oral, après qu'une première sélection a été effectuée.

Les réticences des écoles face à la réforme Stoléru mettent ainsi en évidence le rôle central du concours et des classes préparatoires dans le travail de légitimation, aussi bien scolaire que sociale, des écoles, dans la mesure où ce système permet d'assurer le caractère élitiste du recrutement. Le passage par une filière générale au lycée et le filtre scolaire du concours garantissent de fait une certaine homogénéité tant du point de vue de l'origine sociale que des acquis scolaires. En raison de la hiérarchie qui existe dans le système éducatif entre d'un côté formation générale et de l'autre formation technique et professionnelle, le stigmate d'infériorité scolaire attaché aux étudiants issus de filières technologiques ne peut donc être compensé aux yeux des représentants des écoles par les spécificités de leur formation, dont le caractère appliqué correspond pourtant mieux à celle dispensée dans les écoles de commerce.

II. Entre quête de légitimité économique et désir d'autonomie : les transformations du réseau des ESCAE

Si l'enjeu pour les ESCAE est avant tout de s'affirmer dans la sphère académique, la quête d'un statut plus élevé se joue également dans la sphère économique. De fait, le prestige d'un établissement dépend aussi des positions sociales auxquelles ses diplômés peuvent accéder et comme le soulignent S. Brint et J. Karabel, les institutions d'enseignement supérieur sont également en compétition pour des niches professionnelles⁴⁵. Considérant qu'à côté de la hiérarchisation des établissements dans l'espace de l'enseignement supérieur il importe de prendre en compte leur positionnement vis-à-vis du marché du travail, les deux auteurs insistent sur le rôle central de l'accès à ces niches : en général, les formations qui donnent accès aux meilleurs statuts professionnels – comme le droit ou la médecine – sont celles qui disposent du plus grand prestige et où la compétition à l'entrée est la plus importante⁴⁶. Si les sociologues observent ceci dans le contexte américain, ceci est également vrai dans le contexte français. Or du point de vue professionnel, les écoles de commerce françaises apparaissent jusqu'aux années 1960 dominées par les écoles d'ingénieurs, qui monopolisent les meilleures places dans les entreprises. Mais alors que la France des Trente Glorieuses connaît une expansion économique sans précédent, les besoins en personnel encadrant des entreprises augmentent, en lien avec la hausse du volume de production, les transformations du tissu économique et l'introduction de l'idéologie et des pratiques « managériales »⁴⁷. Pour les écoles de commerce, c'est l'occasion de s'imposer au côté des écoles d'ingénieurs dans le créneau de la formation des cadres, et d'accroître ainsi leur légitimité sociale. Afin d'asseoir leur identité d'écoles de cadres et non plus de commerciaux, les ESCAE entreprennent une profonde refonte de leur programme, mais aussi de leur organisation. Elles cherchent notamment à acquérir plus d'autonomie dans leur gestion, afin d'apparaître plus « adaptables » aux évolutions de l'économie et aux demandes des entreprises⁴⁸, ce qui implique une prise de distance vis-à-vis du cadre défini par l'État, et une réforme du réseau qui les unit.

1. Du commerce au management : le « Plan vert »

Soumises à une réglementation commune concernant aussi bien les modes de recrutement et d'évaluation que les enseignements, les ESCAE disposent au milieu des années 1960 d'une marge de manœuvre individuelle ténue dans ces domaines. Ce n'est donc que collectivement qu'elles vont pouvoir entamer leur transformation en « école de cadres ». Ces écoles vont d'abord évoluer sous

⁴⁵ Les auteurs introduisent plus précisément la notion de « training markets » qu'ils définissent comme « the right to be the preferred pathway from which employers hire prospective employee » in S. Brint et J. Karabel, *The diverted dream : community colleges and the promise of educational opportunity in America*, Oxford : Oxford University Press, 1991.

⁴⁶ S. Brint et J. Karabel, *op.cit.* : p.17.

⁴⁷ L. Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1982 : p. 341.

⁴⁸ L. Boltanski souligne la prégnance des discours patronaux qui recommandent aux cadres « la mobilité », « l'adaptabilité » dans les années 1960-75 (L. Boltanski, 1982, *op.cit.* : p. 322). Les écoles entendent ainsi pouvoir faire évoluer leurs programmes plus facilement et incarner cette adaptabilité dont doivent faire preuve leurs diplômés.

l'impulsion d'un groupe de six directeurs, formant à partir de 1967 une commission *ad hoc* destinée à réfléchir à la « modernisation » de ces écoles et à une réforme pédagogique. Soulignons que trois des directeurs membres de cette commission sont tout récemment nommés : Michel Furois à l'ESC Amiens, Gérard Morel à l'ESC Rouen et Jean Vigier à l'ESC Paris. Alors que les directeurs des ESC venaient généralement de l'enseignement secondaire ou technique, Michel Furois se distingue par son parcours dans l'entreprise, tandis que Gérard Morel, certes agrégé d'histoire-géographie, a une déjà une expérience à HEC où il a enseigné comme assistant en 1966-67. Jean Vigier est lui aussi issu du secondaire, mais il a un passé relativement plus long dans l'enseignement commercial : diplômé d'une école normale et licencié en lettres, il enseigne cette discipline avant de suivre une formation au Centre de perfectionnement aux affaires (CPA) de la Chambre de commerce de Paris. Entre 1948 et 1962, il dirige l'École commerciale de cette chambre, avant d'effectuer des missions à l'étranger pour le compte du Bureau international du travail. Il sera ensuite directeur adjoint de l'ESCP avant d'en être nommé directeur en 1967⁴⁹.

Ces directeurs vont jouer le rôle d'« entrepreneurs de réforme »⁵⁰, contribuant à générer et diffuser de nouvelles idées et à mettre en question le fonctionnement du réseau des ESCAE. En novembre 1968, ils présentent devant la commission permanente un « Projet de réforme des méthodes et des programmes d'enseignement dans les ESCAE ». En raison de la couleur de la couverture du document sur lequel il est imprimé, le projet prendra rapidement le nom de « Plan vert ». Il serait néanmoins trompeur d'imputer à la seule action de cette commission les changements que connaissent les ESCAE à partir de la fin des années 1960 : plus généralement, ceux-ci s'inscrivent dans un contexte de profondes mutations économiques et d'évolutions idéologiques concernant la gestion des entreprises. Ces transformations vont à la fois inspirer et servir de justification aux réformes des ESCAE.

a. Un pays en pleine mutation économique

Lorsque les dirigeants des ESCAE envisagent de les réformer à la fin des années 1960, le pays connaît depuis les années 1950 une période de forte croissance, dont le « noyau dur » se situe entre 1955 et 1969 avec un taux de croissance moyen de 5,5% par an⁵¹. Cette croissance va de pair avec une évolution des structures économiques et en particulier une diminution de la part relative des entreprises individuelles⁵², tandis que les accords de fusion ou de coopération se multiplient. Le paysage entrepreneurial français se modifie donc, avec une montée en puissance des grandes entreprises. Par ailleurs, alors que l'économie française était restée relativement tournée sur elle-même

⁴⁹ Source : *Who's Who in France*, 1969-1970, Paris : Édition Jacques Lafitte.

⁵⁰ P. Bezes et P. Le Lidec, « Ordre institutionnel et genèse des réformes » in J. Lagroye et M. Offerlé (s. d.) *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010 : p. 58-59.

⁵¹ F. Cochet, *Histoire économique de la France depuis 1945*, Paris : Dunod, 1997 : p. 56.

⁵² Voir notamment P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint-Martin, « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement ». *Informations sur les sciences sociales*, 12-5, 1973 : p. 61-113. : « Au cours de la période 1954-1969, le nombre de sociétés augmente de 2,8% par an tandis que le nombre total d'entreprises individuelles diminue en moyenne de 0,6% par an »

et sur l'empire colonial jusqu'au début des années 1960, les relations avec l'extérieur s'intensifient après 1962, et notamment avec les pays signataires en 1957 du traité de Rome⁵³. Cette ouverture progressive aux biens étrangers entraîne un déficit important de la balance commerciale : le rapport exportation/importation chute entre 1963 et 1966 et reste en dessous du niveau d'équilibre jusqu'à la fin des années 1960. Ces divers changements induisent des évolutions dans le marché du travail. L'essor des grandes entreprises participe d'une hausse dans la demande de personnel d'encadrement et entre 1962 et 1968, le poids relatif des cadres supérieurs et des ingénieurs dans la structure sociale passe de 1,9 à 4,2%⁵⁴. Ce phénomène est également dû à l'apparition de nouveaux postes, en lien avec l'émergence de techniques, comme le contrôle de gestion ou le marketing, directement importées des États-Unis. Ainsi, tout en augmentant, la demande en « cadres » évolue sous l'influence que ce pays exerce alors sur les milieux économiques : des courants de pensée, prônant la formation de « nouveaux cadres jeunes et compétents, rompus aux "techniques du management scientifiques" » se développent⁵⁵ tandis que, face à l'internationalisation de l'économie, les entreprises commencent à rechercher des cadres pourvus de « compétences internationales »⁵⁶.

Néanmoins, il faut garder à l'esprit, comme le souligne G. Lazuech que ce sont moins les transformations objectives du champ économique qui ont un effet sur celui de la formation que « la production de discours, plus ou moins savants, qui s'appuient sur les transformations économiques pour faire triompher l'idée d'un changement nécessaire de l'espace de formation »⁵⁷. De fait, loin d'être une adaptation mécanique aux évolutions de la sphère économique, les transformations des ESC sont portées par des enjeux symboliques. Ainsi, l'impulsion des réformes ne vient pas des dirigeants d'entreprise, mais des directeurs des ESCAE, à qui il importe de faire accéder celles-ci à la niche professionnelle des cadres. Pour cela, ils doivent faire apparaître ces formations comme adaptées aux demandes de ce marché du travail (« *définir les objectifs de l'enseignement ESCAE en fonction de ce qu'en attend l'entreprise* »⁵⁸). Dans ce but, les six directeurs en charge du projet de réforme se sont entretenus avec des responsables d'entreprises situées sur le territoire français, afin de « *dénombrer les emplois auxquels doivent préparer les ESCAE* » mais aussi de pouvoir « *fournir à l'entreprise des cadres immédiatement utilisables* ». Ces entretiens avec les chefs d'entreprise fournissent une certaine légitimité aux auteurs du « Plan vert » pour produire un ensemble de recommandations générales,

⁵³ F. Cochet, *op.cit.*, p. 57. De plus, la part du commerce communautaire passe de 16% en 1952, 30% en 1960 et 50% en 1970 (source : H. Van der Dee, *Histoire économique mondiale. 1945-1990*, 1994, cité par P. de Fournas, *op. cit.* : p. 61).

⁵⁴ L. Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1982 : p. 307.

⁵⁵ L. Boltanski, *op.cit.* : p. 311.

⁵⁶ J'emprunte ici cette notion à A.-C. Wagner, telle qu'elle la mobilise notamment dans son analyse des « élites managériales de la mondialisation ». Les compétences internationales vont bien au-delà d'une simple maîtrise des langues étrangères, et renvoient à toute une série de capitaux, linguistiques, sociaux, culturels ou symboliques. En cela, ils ne peuvent être réduits à un apprentissage dans le cadre d'un enseignement supérieur ou professionnel, mais résultent d'une socialisation familiale et scolaire précoce (voir A.-C. Wagner, « Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse », *Entreprises et histoire*, n°41, 2005 : p. 15-23).

⁵⁷ G. Lazuech, 1999, *op.cit.* : p. 25.

⁵⁸ ArCCIP : 535 W09. Réunion du 20 novembre 1968, présentation du « Plan vert ».

insistant sur le fait que les ESCAE doivent former des « généralistes », « *aptés à diriger une affaire, quelle que soit sa taille, à gérer une entreprise, quelle que soit sa nature. À côté de l'acquisition de toutes les techniques modernes de gestion, elles doivent former des hommes prêts aux synthèses et aux prises de décisions* »⁵⁹. Les évolutions économiques en cours servent ainsi de fondement à une entreprise de valorisation des ESCAE dans la sphère économique et sociale⁶⁰ : prenant leurs distances avec les écoles spécialisées⁶¹, et donc avec la seule formation au commerce, les auteurs du « Plan vert » entendent valoriser les compétences techniques des diplômés de ces écoles et ce qu'ils peuvent apporter aux entreprises. « *Il ne [suffit] plus de fabriquer de bons produits pour être assurés de vendre* » écrivent-ils, mettant ainsi en cause le primat de la production – et donc des ingénieurs –, au profit des techniques de gestion et de leurs diplômés : « *les ESCAE doivent aider les entreprises françaises à affronter cette évolution en formant des hommes adaptés aux nouveaux impératifs de l'économie. Ceux-ci peuvent très schématiquement se résumer à partir de deux mots anglo-saxons très utilisés de nos jours : le marketing et le management* »⁶². De fait, les six directeurs s'appuient dans leur projet de réforme sur les nouveaux courants de pensée venus des États-Unis.

b. America, America⁶³... : l'influence des États-Unis sur la réforme des ESC

Nous avons vu que la hausse des besoins en personnel que connaissent les entreprises françaises dans les années 1960 apparaît directement liée à la croissance économique, mais qu'elle est aussi modelée par l'influence que les États-Unis exercent depuis les années 1950 sur les milieux économiques français. Rappelons que de 1948 à 1960, les États-Unis ont fourni aux pays européens une importante aide technique, afin de renforcer leur économie et de prévenir l'expansion du communisme⁶⁴.

Cette influence des États-Unis sur la sphère économique va rapidement se propager à celle de l'enseignement à la gestion : dès les années 1950, les experts américains font le constat d'un « management gap » entre leur pays et l'Europe et leur gouvernement décide de consacrer des

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ S. Brint et J. Karabel montrent à propos des *community colleges* que « the partial correspondence that does exist between the system of higher education and the economy is a contingent outcome : constructed in large part by educational administrators seeking to rationalize the relationship between their institutions and the labor market. There is no inherent correspondence between the educational system and the economy ». Le même raisonnement peut s'appliquer aux écoles de commerce dans le cas présent. (S. Brint et J. Karabel, *op.cit.* : p. 140).

⁶¹ P. Bourdieu note ainsi à propos des grandes écoles qu'« à mesure que l'on descend dans la hiérarchie, les établissements sont de plus en plus spécialisés ». P. Bourdieu, 1989 ; *op.cit.* : p. 204.

⁶² ArCCIP : 535 W09. Réunion du 20 novembre 1968, présentation du « Plan Vert ».

⁶³ L. Boltanski, « America, america...le Plan Marshall et l'importation du "management" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°38, 1981 : p. 19-41.

⁶⁴ T. Gourvish et N. Tiratsoo, « Missionaries and managers : an introduction », in T. Gourvish et N. Tiratsoo (s.d.) *Missionaries and managers: american influences one European management education, 1945-60*, Bath : Manchester University Press, 1998. Voir aussi M. –L. Djelic, *Exporting the american model: the postwar transformation of european business*, Oxford (RU): Oxford University Press, 1988 et particulièrement le chapitre 5 sur la France.

ressources à l'enseignement de la gestion. Différents types d'initiatives sont alors mis en œuvre : organisation de visites des *business schools* américaines pour des Européens, envoi de consultants et d'enseignants vers l'Europe et enfin mise en place de conférences internationales. Si la France bénéficie de l'ensemble de ces programmes, les effets restent néanmoins limités⁶⁵, et se font surtout sentir dans un premier temps au niveau de la formation permanente. Comme l'écrit L. Boltanski « *on n'en finirait pas d'énumérer les organismes, groupes de réflexions, séminaires, sessions d'études etc. destinées aux "cadres" et aux "patrons" qui se constituent entre 1950 et 1965 environ* »⁶⁶. Les premières formations de ce genre sont mises en places par l'AFAP, Association française pour l'accroissement de la productivité, créée en 1950 avec l'apport important de fonds américains et qui a notamment été chargée d'organiser des missions de productivités aux États-Unis. En 1960, il existe en France 150 organismes spécialisés dans le perfectionnement des cadres, dont 25 proposent un perfectionnement général aux méthodes de direction.

L'impact des programmes américains en termes de formation initiale à la gestion est plus tardif – il n'est manifeste qu'à partir des années 1960⁶⁷ – et encore moins marqué. Des recommandations précises ont pourtant été faites dans ce sens, comme la suggestion faite aux écoles d'ingénieurs en 1952 par le National Management Council, organisme américain chargé d'organiser les visites en Europe, de mettre en place une année supplémentaire de formation consacrée à la gestion et de développer des cycles de formation à la gestion d'entreprise en quatre ans⁶⁸. La même année une délégation française, comprenant notamment trois directeurs d'école d'ingénieurs et J.M. Perrin alors directeur d'HEC, est envoyée aux États-Unis pour visiter des établissements. Néanmoins, les participants semblent peu enclins à modifier les curricula existants⁶⁹. Si l'impact des programmes américains est faible sur l'enseignement supérieur français, il est d'autant moins important pour les ESCAE, ces dernières n'ayant pas été directement concernées.

Néanmoins, il serait erroné de négliger le rôle des États-Unis dans la réforme des ESCAE, même si leur influence est indirecte, dans la mesure où ce pays apparaît à la fois comme un modèle et un concurrent pour la France et ses institutions. L'ouvrage de J.-J. Servan-Schreiber paru en 1967, *Le Défi Américain*, connaît un important succès et popularise la thématique du « management gap », enjoignant à « investir » dans la formation des individus, et en particulier en matière de gestion et de management⁷⁰. Les auteurs du « Plan vert » s'appuient sur ce discours ambiant et sur ces références à

⁶⁵ M. Kipping et J.-P. Nioche, « Much do about nothing ? The US productivity drive and management training in France, 1945-1960 » in T. Gourvish et N. Tiratsoo (s.d.) *Missionaries and Managers: op.cit.*

⁶⁶ L. Boltanski, 1981 ; *op.cit.* : p. 31.

⁶⁷ *Ibidem.*

⁶⁸ *Ibidem* : p. 63.

⁶⁹ M. Kipping et J.-P. Nioche, 1998 *op.cit.* : p. 65

⁷⁰ « La guerre, car c'en est une, ne nous est pas livrée à coups de dollars, de pétrole, de tonnes d'acier, mais à coups d'imagination créatrice et de talent d'organisation » (...) Le fameux « technological gap » qui s'agrandit entre l'Europe et l'Amérique, est dû d'abord à travers la pauvreté en formation supérieure à la faiblesse relative de la recherche et de la science, mais il est dû aussi à une apparente incapacité – faute d'investissement, c'est bien le mot, dans l'homme – à saisir et avec vigueur les méthodes modernes de gestion. » (p. 88) « L'Europe est faible, très faible sur le plan de l'éducation. Cette faiblesse est en train d'amputer son développement. L'Europe est faible dans son éducation générale, faible dans son éducation

un « modèle américain » pour justifier certaines des réformes proposées et dessiner certaines orientations. La référence américaine est d'autant plus prégnante que les six membres de la commission, alors qu'ils préparent le plan de réforme, effectuent avec l'aide de la Chambre de commerce de Paris un voyage d'études de dix jours aux États-Unis et au Canada, où ils sont reçus par les doyens de plusieurs *business schools* nord-américaines.

Notons cependant que les emprunts au modèle américain suggérés dans le projet de réforme, comme l'enseignement de nouvelles disciplines (marketing, contrôle de gestion) ou l'introduction de la méthode de cas, sont déjà en place à l'ESSEC⁷¹ et à HEC. On a vu dans le précédent chapitre que la réforme d'HEC, mise en œuvre à partir de la fin des années 1950 sous l'impulsion de G. Lhéault, emprunte en effet, aux *business schools* américaines. Or avant d'être nommé directeur de l'ESC Rouen, Gérard Morel, un des co-auteurs du « Plan vert », a participé à la mise en place de cette réforme à HEC entre 1962 et 1966 et s'est appuyé sur cette expérience pour faire évoluer les ESC⁷² dans le même sens. Le modèle des *business schools* apparaît donc médiatisé à l'échelle nationale par les réformes effectuées au sein des écoles de commerce les plus prestigieuses : celles-ci ont sélectionné certains traits pertinents de la formation américaine et introduit des innovations dans leur propre enseignement⁷³, innovations par la suite reprises par les ESCAE, entraînant un processus d'homogénéisation des écoles de commerce⁷⁴.

c. Les autres acteurs

Outre la volonté de modernisation des nouveaux directeurs, les évolutions du contexte économique et la diffusion des modèles managériaux et éducatifs américains, il faut également rappeler l'impulsion donnée par l'État à la réforme des ESCAE. De fait, la pression de la Direction des enseignements supérieurs sur les écoles ne s'est pas uniquement exercée sur l'organisation des concours, mais aussi sur le contenu des enseignements, comme le souligne C. Chapuis dans son histoire de l'ESC Dijon : « en 1967, la question qui blesse avait été posée : étaient-elles de véritables grandes écoles ? Pour le

technique, et spécialement faible dans son éducation en matière de gestion et de management. » (p. 93) (J.-J. Servan-Schreiber, *Le défi américain*, Paris : Denoël, 1967)..

⁷¹ A l'ESSEC, l'enseignement est renouvelé à partir des années 1960 sous l'impulsion de son directeur, Maître Olivier. (V. Languille, « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et Histoire*, n°14 1997 : p. 53).

⁷² M.E Chessel et F. Pavis *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris : Belin, 2001. : p. 176 et entretien avec G. Morel.

⁷³ Soulignant que « les dynamiques internationales agissent comme catalyseur de processus de transformations influencées, avant tout, par les dynamiques propres au contexte français », G. Gemelli parle à propos de l'influence américaine sur les écoles de gestion en France d'« appropriation créative ». (G. Gemelli, « Les écoles de gestion en France et les fondations américaines (1930-1975) », *Entreprises et histoire*, n°14-15, juin 1997 : p. 11-28).

⁷⁴ Ce phénomène s'apparente au processus d'« isomorphisme mimétique » tel qu'il a été décrit par W. Powell et P. DiMaggio : dans des situations d'incertitude, les organisations ont tendance à s'imiter, et plus précisément à prendre pour modèle les organisations semblables dans le champ qu'elles perçoivent comme étant les plus légitimes et ayant le plus de succès. (P. DiMaggio et W. Powell, « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, vol. 48, n° 2 (Avril 1983): p. 147-160).

ministère, le DESCAP, diplôme commun à toutes les ESCAE depuis 1965, ne pouvait continuer à être reconnu que si l'établissement qui le décernait fonctionnait selon les normes d'un établissement supérieur de l'Éducation nationale ». Un des objectifs des réformes initiées à partir de la fin des années 1960 est ainsi de « restructurer l'ensemble de ces institutions qui pour être homologuées par l'État devaient avoir un corps administratif correspondant aux normes de l'Éducation nationale : un directeur nommé par le ministère et un corps professoral permanent constitué de professeurs représentatifs des principales disciplines enseignées »⁷⁵.

Mentionnons enfin la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE). Sa création (cf. encadré 2.2) en 1968 est contemporaine au « Plan vert », et elle n'a donc pas joué de rôle dans la rédaction de ce dernier. Néanmoins, elle mérite ici d'être évoquée car sa naissance traduit l'intérêt que connaît alors l'enseignement à la gestion, tant dans les milieux patronaux qu'à l'Éducation nationale, et donc l'existence d'un terrain propice à la réforme des ESCAE. De plus, l'action de la FNEGE dans les années 1970 permettra de soutenir le développement et l'évolution de certaines ESCAE, dans la continuité du « Plan vert ». La FNEGE est d'ailleurs mentionnée par les promoteurs de la réforme comme source potentielle de financement : « La réforme envisagée pose un problème financier et il semblerait logique que les organismes gérant une ESCAE puissent faire appel à la Fondation créée récemment. »⁷⁶

Encadré 2.2. La Fondation nationale pour l'Enseignement de la gestion des entreprises. D'après M.E Chessel et F. Pavis *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris : Belin, 2001

Dans les années 1960, la formation des cadres est perçue comme une nécessité d'intérêt national dans la mesure où elle apparaît comme un enjeu essentiel pour maintenir la compétitivité du pays. Après avoir longtemps envisagé de fonder une « ENA des entrepreneurs » pour réformer l'enseignement à la gestion, les élites politiques et économiques créent une fondation nationale, la FNEGE, en 1968⁷⁷. Si l'initiative est étatique, elle associe également le monde patronal. Cette association public/privé est manifeste dans les statuts de la fondation, son conseil d'administration associant quatre représentants de ministères (Éducation nationale, Industrie, Plan, Finances), deux universitaires (économistes) et six représentants patronaux (Chambres de commerce et CNPF). Le financement est également mixte.

L'association public/privé a parfois été à l'origine de blocages et de tensions dans la création de la FNEGE. Il en résulte un accord minimal sur les objectifs de la Fondation : la priorité est donnée à partir de 1969 à la formation de formateurs en gestion, destinés à enseigner dans les entreprises, dans les écoles de commerce ou dans les universités. Entre 1968 et 1975, 700 boursiers seront formés par la FNEGE, dont la moitié aux États-Unis. Cette fondation participe donc à l'importation en France de techniques de gestion mais aussi de méthodes pédagogiques inspirées des *business schools* américaines.

d. Mise en place et portée du « Plan vert »

À de nombreux égards, le « Plan vert » peut se lire comme une volonté de légitimer les ESCAE du point de vue du pôle économique. Outre les références aux « demandes des entreprises », il introduit

⁷⁵ C. Chapuis, *op.cit.* : p. 82.

⁷⁶ ArCCIP : 535 W09 : commission permanente des ESC. Réunion du 20 novembre 1968, présentation du « Plan Vert ».

⁷⁷ Suite à la loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle qui suggérait sa création.

une évolution de taille dans la conception de l'enseignement : il ne s'agit plus seulement de donner aux étudiants des connaissances, mais aussi de s'occuper de leur personnalité. « *On s'est alors mis à insister sur le triptyque "savoir", "savoir-faire" et "savoir-être"* » explique G. Morel⁷⁸. Le plan dresse donc des listes de compétences qu'il convient d'inculquer aux futurs diplômés, telles que la « *capacité d'analyse* », l'« *esprit de synthèse* », avoir « *le sens de l'expression* », le « *sens du prix de revient* », des « *qualités de chef* », faire preuve d'« *ouverture à autrui* »... et même de « *virilité* ». Ces compétences dessinent l'idéal du « *cadre* » mais aussi de l'étudiant qu'il convient de recruter : on voit à quel point ces idéaux sont genrés et socialement situés. L'accent mis sur les savoir-être doit aller de pair avec une réforme de la pédagogie : les auteurs du « *Plan vert* » insistent sur le travail personnel et le travail en groupes restreints afin de « *donner aux jeunes gens le sens des responsabilités* ».

Ces réformes participent de la transformation des ESCAE d'écoles « *professionnelles* », c'est-à-dire préparant à des métiers ou du moins à un champ professionnel relativement précis (le commerce, la comptabilité, l'administration) à des formations « *professionnalisantes* », visant « *avant tout à développer des compétences et des attitudes directement transférables à toute l'organisation flexible du travail* » et fondée sur la logique « *d'acquisition d'un comportement normalisé* »⁷⁹. De même, l'insistance non plus sur les « *qualifications* » mais sur les « *compétences* » marque le début d'une évolution du rapport salarial, dans lequel, comme le soulignent Luc Boltanski et Ève Chiapello, « *la référence n'est plus la division du travail objectivée dans une structure de postes, mais les qualités de la personne* »⁸⁰.

Le projet de réforme des Écoles supérieures de commerce apparaît comme un moyen pour ces établissements d'acquérir une reconnaissance par les milieux économiques et d'assurer le statut professionnel de leurs diplômés. Mais il répond également à des enjeux internes au réseau des ESCAE. En effet, plusieurs établissements souhaitent alors acquérir une certaine autonomie et prendre leurs distances vis-à-vis du cadre collectif de fonctionnement. Le « *Plan vert* » entend répondre à cette demande, en suggérant de remplacer le programme commun détaillé d'enseignement par un « *plan de masse* », octroyant une plus grande liberté pédagogique aux écoles et leur permettant de se différencier. En outre, il introduit un débat sur l'examen national de sortie, qui est alors commun aux ESCAE : les écoles favorables à l'existence d'un réseau fort souhaitent maintenir le rôle de cet

⁷⁸ Entretien avec G. Morel.

⁷⁹ C. Laval, F. Vergne, P. Clément et G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, 2011 : p. 95.

⁸⁰ « *De quoi est-il capable ? se substitue à que fait-il ? Tandis que les qualifications associées aux classifications reconnues par les conventions collectives avaient pour orientation principale la fixation des salaires relatifs, c'est-à-dire des problèmes de répartition des profits entre des travailleurs dont la critique de l'exploitation soutenait les principales revendications, la logique des compétences attribue directement aux personnes humaines une « valeur économique »* » (L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard : p. 566).

examen dans la note finale dont dépend l'obtention du diplôme, tandis que d'autres aspirant à plus d'autonomie aimeraient voir son poids diminuer⁸¹.

Cette opposition reflète les visions différenciées que les directeurs d'établissement peuvent alors avoir des ESCAE : pour certains, il s'agit encore d'écoles à vocation régionale, chaque établissement ayant à charge de former les cadres sur une portion donnée du territoire, dans une logique de division du travail. La formation doit donc être relativement homogène dans l'ensemble des établissements. Pour d'autres, les ESCAE doivent avoir des ambitions nationales, au même titre qu'HEC qui recrute sur l'ensemble du pays. Elles doivent donc pouvoir se distinguer les unes des autres, ce que permettrait plus d'autonomie sur les contenus pédagogiques et l'évaluation. Cette vision est portée non seulement par les écoles disposant de plus de ressources matérielles et symboliques, comme l'ESC Paris, qui cherche à affirmer sa spécificité au sein du réseau, mais aussi les ESC de Lyon, Reims et Rouen qui recrutent une part non négligeable de leurs étudiants à partir des classes préparatoires rattachées à l'Éducation nationale. Ainsi dans la seconde moitié des années 1960, *Lyon Commercial*, le journal des anciens élèves de l'ESC Lyon, dénonce régulièrement le « mythe de l'unité » au sein du réseau.⁸²

Les réformes effectives résultant du « Plan vert » intègrent aussi bien les considérations visant à rapprocher les ESCAE du pôle économique que certaines revendications autonomistes. Suite à des négociations avec la direction des Enseignement supérieurs, le Plan donne tout d'abord lieu à l'arrêté du 12 février 1969, qui s'apparente selon G. Morel à un ballon d'essai⁸³. Il permet en effet aux écoles d'envisager de modifier leur programme à titre expérimental dès l'année universitaire en cours. De nouvelles disciplines sont introduites dans les programmes des ESCAE, comme le marketing, le contrôle de gestion ou la psychosociologie des entreprises, tandis que la méthode de cas se généralise. À ces changements dans le contenu de la formation correspond un changement dans l'intitulé de ces écoles, qui préfèrent désormais se faire appeler « écoles de gestion ». Le 30 novembre 1970 un arrêté fixe plus précisément un nouveau cadre d'évolution pour les écoles. Un programme pédagogique, inspiré des recommandations du « Plan vert », est proposé, mais à titre indicatif : il donne non plus des contenus et des volumes horaires précis, mais des orientations générales. Les écoles se voient ainsi confier une réelle autonomie pédagogique.

Autre changement notable dans l'organisation du réseau, l'examen de sortie est partiellement décentralisé. À côté du jury national qui contrôle les sujets et valide la liste des diplômés, un jury local

⁸¹ En juin 1968 dans *Lyon Commercial*, journal de l'association des anciens élèves de l'ESC Lyon, l'examen de sortie est décrit comme exerçant « des contraintes paralysantes » sur la scolarité de l'école (n°426, juin 1968).

⁸² En avril 1967, l'éditorial du journal souligne par exemple que « l'appartenance au groupement des ESC n'est pas sans poser de nombreux problèmes. La vie administrative des dix-sept écoles est basée sur le mythe de leur complète égalité. (...) Les différences se sont profondément accrues par la création d'écoles dans des régions peu ou pas industrialisées avec des possibilités économiques très variables. Cette situation a des conséquences fâcheuses à différents égards, en particulier au point de vue du recrutement.(...) Le poids du Collège des écoles est également trop lourd en matière de réformes et d'adaptation des programmes ». *Lyon Commercial*, n°423, avril 1967

⁸³ G. Morel, 2001, *op.cit.*

est mis en place dans chaque école. De plus, cet examen de sortie est désormais pris en charge non plus par l'Éducation nationale mais par l'Assemblée permanente des Chambres de commerce et d'industrie (APCCI). Créé en 1964⁸⁴, cet organisme, qui a le statut d'établissement public, rassemble les présidents des Chambres de commerce et des chambres régionales et peut prendre en charge « la gestion des services à l'usage du commerce et de l'industrie lorsque cette gestion ne peut être convenablement assumée au plan régional »⁸⁵. Ce nouveau rôle attribué à l'APCCI traduit non plus le désir d'autonomie des écoles les unes par rapport aux autres, mais celui des chambres de commerce vis-à-vis de l'État. Réciproquement, cette diminution du rôle de l'Éducation nationale résulte aussi d'une volonté de l'État de se décharger d'une gestion coûteuse⁸⁶.

2. Le réseau en question

Si les réformes faisant suite au « Plan vert » ouvrent la voie à un assouplissement du réseau des ESC, elles ne mettent pourtant pas un terme aux tensions qui le traversent. Au contraire, l'ESC de Paris annonce à l'automne 1968, au moment même où le « Plan vert » est présenté, son intention de quitter le réseau. Le départ de l'école parisienne, effectif en 1969, suscite d'importantes remises en question de l'organisation commune des ESCAE.

a. Le départ de l'ESC Paris : causes et conséquences

Alors que la Chambre de commerce de Paris s'est toujours historiquement efforcée de situer HEC au dessus des autres écoles, elle n'a pas cherché à obtenir de traitement spécifique pour l'ESCP. L'école parisienne est ainsi soumise à la même réglementation que les ESC de province et devient en 1964 une ESCAE. Néanmoins, nous avons vu que dans les faits cette école se distingue nettement des autres ESCAE aussi bien en termes d'effectifs ou de prestige que de niveau de recrutement et, au début des années 1960, les dirigeants de l'école comme les anciens élèves s'appuient sur ces différences pour dénoncer « *un décalage entre les caractéristiques de l'établissement et le cadre homogénéisant des textes de 1947* »⁸⁷. Des anciens élèves se constituent alors en « groupe pour le perfectionnement de la formation », et remettent en novembre 1965 un rapport à la direction de

⁸⁴ Dès 1899 les présidents des Chambres de commerce constituent un bureau et prévoient de se réunir annuellement, donnant ainsi naissance à l'Assemblée des présidents des Chambres de commerce. La dénomination de cette assemblée évolue au fil du temps, devenant successivement Assemblée des présidents des Chambres de commerce de la métropole et de l'Union française, Assemblée des présidents des Chambres de commerce et d'industrie, Assemblée permanente des Chambres de commerce et d'industrie (J.-F. Bernardin, *A quoi sert une Chambre de commerce et d'industrie*, L'Archipel, Paris, 2004.) Néanmoins cet organisme acquiert un véritable statut juridique en 1964.

⁸⁵ Décret n°64-1200 du 4 décembre 1964 portant création d'une assemblée des Chambres françaises de commerce et d'industrie

⁸⁶ Notons que ce phénomène d'assouplissement du contrôle étatique et de décentralisation dans l'évaluation des étudiants n'est pas nouveau : dès la fin des années 1950 les examens de passages en troisième année sont corrigés localement et non plus par un jury national et au cours de la décennie suivante, l'ensemble des examens de passage sont décentralisés.

⁸⁷ P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.* : p. 219. Les informations dans la suite du paragraphe sont également tirées de ce texte.

l'enseignement de la CCIP, visant à réformer l'école. Parallèlement, la commission administrative de l'ESCP met en place une commission des études pour réfléchir aux évolutions à apporter aux programmes, aux méthodes pédagogiques et aux équipements. Enfin, J. Vigier, nommé directeur de l'établissement en 1967, fait partie des initiateurs du groupe de réflexion qui donnera naissance au « Plan vert ».

Ainsi, différents acteurs expriment à la fin des années 1960 le désir de voir l'ESCP évoluer, et les projets de réformes se multiplient. La CCIP envisage même au cours de l'année 1967 de fusionner HEC et l'ESCP. Le projet est abandonné l'année suivante, mais du côté des instances dirigeantes comme des diplômés, le souhait est alors clairement exprimé de sortir du réseau, afin de permettre à l'école « *d'atteindre un haut niveau et d'acquérir une spécificité par rapport à l'école des HEC* »⁸⁸. Finalement, l'ESCP se voit autorisée à prendre son autonomie vis-à-vis du réseau le 5 juin 1969. En conséquence, elle délivrera désormais son propre diplôme et organisera ses propres concours d'entrée et examens de sortie. L'établissement profite en outre de son autonomie pour réformer son enseignement en profondeur. La méthode des cas est adoptée et un corps professoral permanent est constitué⁸⁹.

Le départ de l'ESCP a surtout des conséquences pour les autres ESCAE en termes de recrutement. En effet, la mise en place d'un concours d'entrée spécifique à cette école entraîne la fin de sa « liste supplémentaire », à partir de laquelle certaines ESCAE recrutaient une large partie de leurs étudiants⁹⁰. « *L'école faisait figure de leader ; son retrait a, dans une certaine mesure, décapité le système* », écrit ainsi le directeur de l'ESC Marseille, Louis Pierrein dans un « aide mémoire » rédigé en novembre 1969, « *certaines de ces écoles vivaient des suppléments de Paris, la perte de cette clientèle les a affectées* »⁹¹. On voit ici comment le recrutement de certaines ESCAE est ici modifié en raison non pas de l'évolution de la « demande » mais bien de l'organisation même des concours.

Dans le même texte, le directeur de l'ESC Marseille exprime également ses craintes de voir d'autres établissements suivre l'exemple de l'ESCP : « *Une détérioration du "climat" et une désagrégation du système se sont produites (...) si, il y a une dizaine d'années, le groupement était cohérent, il ne l'est plus aujourd'hui. Certains directeurs s'éloignent par une sorte de goût pour la dissidence (Amiens, Toulouse, Lyon), d'autres, pour tenter de retrouver une clientèle nécessaire, pourraient s'éloigner (...) Tout se trouve ébranlé. Si Rouen décidait de s'en aller, par exemple Le Havre et Reims se croiraient obligés d'en faire autant (...) l'équilibre est instable et l'édifice menace de s'écrouler* ». Face à cette situation, L. Pierrein préconise de conserver autant que possible la cohésion du groupement, de maintenir les concours d'entrée et examens de sortie nationaux, afin de

⁸⁸ Rapport de la commission permanente des ESCAE, propos d'A. Blonbeau, alors directeur de l'enseignement à la CCI, rapportées par P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.*

⁸⁹ Notamment grâce à l'aide de la FNEGE à partir de 1971. L'école compte 3 enseignants permanents en 1967-68, en langues et en sport, 19 en 1969-70 et 51 en 1972-73 (Fridenson et Paquy, *op.cit.* : p. 227).

⁹⁰ Rappelons que les écoles n'ayant pas rempli leurs promotions à partir de leur propre concours pouvaient accueillir les candidats à d'autres ESC ayant dépassé la barre nationale d'admission mais n'ayant malgré tout pas été assez bien classés pour intégrer l'école de leur choix.

⁹¹ ArCCIMP : MJ8320/03 : Aide mémoire du 25/11/1969.

« conserver la place des ESCAE dans l'organisation de l'enseignement supérieur » étant donné que « si une dissociation survenait, la place vide serait tout de suite occupée par la concurrence universitaire ». La position du directeur de l'ESC Marseille, qui agite l'épouvantail universitaire pour justifier le maintien du réseau, se comprend lorsque l'on considère la situation de son école : celle-ci attire alors peu de candidats et tire l'essentiel de sa notoriété du capital symbolique associé collectivement à l'ensemble des ESCAE.

Mais le réseau est aussi défendu de façon véhémence par l'Union ESC, qui regroupe les associations d'anciens élèves des ESCAE et qui représente alors près de 10 000 diplômés, à travers les associations membres, et 3500 membres individuels. Si la raison d'être de cette association est l'existence même du réseau, les diplômés— et notamment ceux des écoles les moins prestigieuses — ont aussi intérêt à préserver le capital collectif associé à celui-ci. Ainsi, à la suite du départ de Paris, l'Union ESC publie en 1971 un ouvrage⁹² dont l'objectif est de présenter les écoles et l'association, mais aussi de réaffirmer la nécessité de préserver le réseau. R. David, président honoraire de l'Union ESC et diplômé de l'ESC Rouen écrit ainsi que « *les grandes réalisations, les réformes importantes, l'élévation progressive de la valeur du diplôme et les avantages que nos diplômés ont retirés au fur et à mesure des années passées, tout cela ne peut être réalisé qu'à l'échelon national. (...) Tous les gains acquis risquent d'être remis en cause sous le prétexte fallacieux de décentralisation, de régionalisation, un vent d'autonomie souffle sur nos écoles. (...) Prétendre faire de son école une super ESC, s'attribuer des avantages particuliers, et proclamer sa supériorité, c'est engager entre chaque école une concurrence dangereuse, c'est rompre l'unité nationale, sans profit certain pour personne mais à coup sûr au détriment de tous et de chacun (...) L'association nationale ne peut accepter ce retour en arrière de plus de 20 années et quitte à lutter contre les intérêts particuliers, continuera de proclamer la nécessité impérieuse de l'unité nationale.* »

Les défenseurs de l'unité insistent ainsi sur le fait que l'élévation du niveau du diplôme et sa meilleure reconnaissance au cours des décennies passées sont dues avant tout à l'action collective des écoles. Ils craignent que celui-ci ne se dévalorise si trop d'écoles mènent des politiques autonomistes et que le sigle « ESCAE » ne perde sa force si elles sont nombreuses à refuser de l'utiliser. Il est intéressant de constater que dans le même ouvrage, Michel Furois, le directeur de l'ESC Amiens tient un discours complètement opposé à celui prônant l'unité, l'école étant d'ailleurs qualifiée par le directeur de Marseille de « sécessionniste ». Très impliqué dans la réforme de son école, M. Furois⁹³ avait jusqu'en 1969 bénéficié pour le recrutement de celle-ci de la liste supplémentaire de l'ESCP, en raison de la proximité d'Amiens avec Paris. Le départ de l'école parisienne affecte fortement l'ESC

⁹² Union des écoles supérieures de commerce, *Caducée d'or des écoles supérieures de commerce 70-71*, Paris : Union ESC.

⁹³ Ayant participé à la rédaction du « Plan Vert », M. Furois est également membre du groupe de travail de la FNEGE chargé de la politique de formation des enseignants à la gestion et il a créé au sein de son école en 1969 l'Institut de formation d'Animateurs conseillers d'entreprises (IFACE). Cet institut forme une cinquantaine de boursiers de la FNEGE entre 1969 et 1973, dont certains sont ensuite recrutés comme enseignants permanents à l'ESC Amiens (M.-E. Chessel et F. Pavis, *op.cit.* : p. 114).

Amiens et la stratégie de la direction est dès lors de prendre ses distances avec le réseau. Le chapitre consacré à l'école dans l'ouvrage de l'Union ESC débute ainsi sur ces mots : « *l'ESCAE d'Amiens n'est plus, vive l'École de formation et d'information des cadres supérieurs en entreprise !* » et le directeur n'hésite pas à y comparer les programmes de l'école avec ceux d'HEC ou d'Harvard, témoignant clairement de la volonté de l'école de se situer au-dessus des autres ESCAE. Le départ de l'ESC Paris cristallise donc des tensions déjà existantes au sein du réseau des ESCAE. L'hétérogénéité des établissements en matière de recrutement mais aussi de politique de développement a en effet suscité chez certains directeurs un désir d'autonomie que les réformes initiées par le « Plan vert » n'ont pas su contenter. Le risque de fracture incite alors certains établissements à repenser les fondements d'un réseau et d'une identité commune.

b. Redéfinir l'appartenance au réseau ?

Conscient de l'hétérogénéité du réseau, mais aussi des avantages à défendre une identité commune, un groupe de sept ESCAE rédige en réaction au départ de Paris un « plan d'action » rendu public à l'automne 1969. L'idée est de mettre en place un « groupement » homogène au sein du réseau, qui rassemblerait les écoles désireuses de préserver une relative unité et satisfaisant à certains critères qualitatifs aussi bien pédagogiques qu'administratifs ou matériels⁹⁴. Comme le précisent les auteurs du projet, l'enjeu n'est cependant pas de créer un « club fermé sur lui-même », mais de contribuer tout à la fois à élever le niveau de formation et à rapprocher les ESCAE autour de critères déterminés. Ce projet apparaît comme une tentative d'écarter certaines écoles tout en conservant et en revalorisant le capital symbolique collectif, associé au « label » ESCAE.

Ce « plan d'action » mérite que l'on s'y attarde quelque peu pour deux raisons. En premier lieu, il est intéressant de constater la façon dont il souligne avec insistance la proximité des écoles avec les entreprises, proximité qui joue ici comme élément de distinction avec l'université. Cette volonté d'affirmer sa supériorité vis-à-vis des formations universitaires à la gestion qui se développent alors, fournit de nouveaux éléments permettant de comprendre les efforts des ESCAE pour se rapprocher du pôle économique : il ne s'agit pas seulement pour ces établissements de s'imposer, au côté des écoles d'ingénieurs, comme pourvoyeurs de cadres, mais aussi de faire face à la concurrence naissante de l'université. Celle-ci bénéficiant *a priori* d'un certain prestige académique, les écoles portent alors la compétition sur un autre terrain, celui du prestige économique et social.

⁹⁴ ArCCIP : 535 W9 : Compte rendu de la réunion tenue à Paris le mardi 18 novembre 1969 à l'APCCI.

Encadré 2.3. Le « plan d'action » de sept ESCAE : extraits⁹⁵

« La généralisation de l'enseignement des techniques de gestion ne doit pas faire oublier [le] rôle pionnier qu'ont joué les ESCAE. À côté d'un enseignement universitaire de masse, elles doivent chercher à se définir un profil original. Il faut qu'il soit bien clair que les ESCAE ont été des précurseurs dont l'action utile n'a cessé de s'affirmer, ce qui leur confère un droit éminent à l'audience toute spéciale des pouvoirs publics, et plus particulièrement du ministère de l'Éducation nationale et de la FNEGE. (...) Placées dans un environnement compétitif et devant la nécessité de former des hommes adaptés à l'évolution permanente de la gestion des entreprises, les ESCAE doivent faire un effort particulier, distinct de celui entrepris par l'Université. Une ESCAE est une grande école : elle doit donc donner un enseignement supérieur susceptible d'atteindre le plus haut niveau possible répondant aux demandes des entreprises. Il convient donc que les ESCAE adaptent leurs structures, et non seulement leur programme, pour répondre à toutes les exigences d'une préparation moderne à la gestion des affaires. (...) »

Les chambres de commerce et d'industrie de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Marseille, Nantes, Reims et Rouen ont décidé de grouper leurs efforts afin de promouvoir un enseignement supérieur consulaire de très haut niveau. Elles considèrent, contrairement à certaines autres tendances, qu'il est indispensable de conserver un label national commun, ceci pour deux raisons essentielles :

- la première est que ce label demeure apprécié des chefs d'entreprise, consacre l'appartenance consulaire des ESCAE et renforce leur audience auprès des pouvoirs publics
- la seconde est que le label commun facilitera la négociation avec les grades universitaires français ou étrangers, notamment au sein de la CEE. »

En second lieu, ce plan constitue la première tentative portée uniquement par les ESCAE de contrôler l'appartenance au réseau et de réguler la formation qu'elles dispensent. En effet jusqu'alors les critères d'appartenance au réseau et les modalités de son fonctionnement étaient essentiellement définis par l'État, même si les chambres de commerce et les directeurs d'école étaient représentés au sein de la Commission permanente. En gagnant de l'autonomie vis-à-vis du cadre étatique, le risque est pour les ESCAE de voir augmenter les disparités entre les établissements et donc de perdre du capital collectif associé au réseau. La tension entre les processus d'homogénéisation et de différenciation prend ainsi une nouvelle dimension : opposant auparavant l'inscription des écoles dans un territoire économique donné aux exigences normalisatrices de l'État, cette tension confronte désormais la volonté d'indépendance de certaines écoles, liée à des ambitions nationales, au désir de préserver un « label » commun, favorisant la visibilité et la reconnaissance des établissements.

Tentative à l'initiative des écoles, et non plus de l'État, pour préserver le réseau et garantir la qualité de la formation proposée, le « plan d'action » énonce plusieurs critères. En termes pédagogiques, il poursuit la ligne directrice du « Plan vert » et l'objectif d'inculquer non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être. À cet effet, le plan recommande, comme c'était déjà le cas dans le « Plan vert », de réduire la proportion des cours magistraux et de favoriser le « *développement de l'initiative individuelle de l'étudiant* » par des travaux en groupe. De plus, l'introduction d'études de cas et de jeux de rôles doit permettre un entraînement à la prise de décision. Les ESCAE entendent ainsi renforcer leur identité commune autour d'une pédagogie qui se distingue nettement de celle des universités. De même, en ce qui concerne le corps enseignant, l'aspect « professionnel » de la formation est souligné, et il est rappelé qu'à côté des universitaires, des

⁹⁵ ArCCIP : 535 W9 : Compte rendu de la réunion tenue à Paris le mardi 18 novembre 1969 à l'APCCI

« *dirigeants d'entreprise et des hommes d'affaires en nombre important* » doivent encadrer les étudiants. Néanmoins, la dimension académique des écoles n'est pas pour autant négligée, et pour la première fois la nécessité de mettre en œuvre des activités de recherche est évoquée : pour les enseignants permanents (« professeur engagé par contrat ») il s'agira ainsi de « *fournir le résultat de travaux personnels dans le cadre de [leur] spécialité, aux fins de diffusion et publication éventuelle sous [leur] nom et sous le timbre de l'École* ».

En termes de fonctionnement des établissements, le plan d'action prévoit d'étoffer le personnel administratif et d'encadrement avec la création de postes de sous-directeur, de responsable des stages, de bibliothécaire, et ce de façon permanente, ainsi que la mise en place d'un service administratif. C'est de fait une véritable révolution dans l'organisation des ESCAE qui est ici suggérée : jusqu'alors, en général seul le directeur et quelques administratifs avaient un statut de permanent. Il s'agit désormais de donner une véritable stabilité organisationnelle aux écoles, ce qui leur permettra entre autres de pouvoir gérer un nombre plus important d'étudiants. Le plan d'action préconise d'ailleurs des promotions de l'ordre d'une centaine d'élèves, afin « *de conférer à ces écoles une puissance suffisante d'attraction et de permettre la rentabilité des locaux, des investissements en matériel et des dépenses élevées de fonctionnement* ». Corollaire d'un accroissement des effectifs, le « plan d'action » dresse également des objectifs en termes de locaux. Ceux-ci doivent être en outre « modernes » et fonctionnels, comportant des petites salles pour les travaux en groupe et des bureaux pour favoriser les contacts entre enseignants et étudiants. Les écoles doivent enfin se doter d'une bibliothèque, avec une salle de travail. L'évolution pédagogique des écoles (« petites salles ») mais aussi leur volonté d'affirmer leur appartenance au monde académique (« bibliothèque ») doivent ainsi s'inscrire dans la structure matérielle des établissements.

S'il aurait pu induire une scission au sein du réseau, en laissant de côté les établissements inaptes à s'adapter à de telles exigences, ce plan d'action n'a dans les faits pas entraîné de rupture. En effet, l'ensemble des ESCAE se sont déclarées prêtes à répondre aux critères présentés dans le plan. Gérard Morel souligne que ce texte a permis d'accélérer les investissements en locaux, matériels et moyens humains de la part des organismes de tutelle financière des écoles⁹⁶ et plusieurs des réformes préconisées par ce texte ont été mises en œuvre dans certaines ESCAE au cours des années suivantes. Certes, il importe de ne pas surestimer l'importance de ce plan, qui reprend des éléments déjà évoqués dans le « Plan vert » et suggère des évolutions déjà mises en œuvre à HEC ou à l'ESSEC, mais aussi dans certaines ESCAE. Néanmoins, il est indéniable qu'il renforce l'injonction au changement.

⁹⁶ G. Morel, 2006, *op.cit.* : p. 18.

3. Évolution des structures matérielles et administratives : la mutation organisationnelle des ESCAE

Les ESCAE connaissent ainsi à partir de la fin des années 1960 et tout au long des années 1970 une profonde évolution de leurs conditions de fonctionnement et de leur organisation.

a. Des nouveaux locaux pour soutenir le développement des écoles

À partir du milieu des années 1960, plusieurs ESCAE déménagent pour s'installer dans de nouveaux locaux, généralement situés en périphérie de leur ville d'origine. Il s'agit tout d'abord d'accroître les capacités d'accueil des établissements : ces écoles ont en effet connu une première croissance de leurs effectifs dès la fin des années 1950 mais la poursuite de la croissance dans les années 1960 pose rapidement problème, en raison de l'étroitesse des locaux. Ainsi, en 1962 le directeur de l'ESC Marseille écrit : « *Nous ne pensons pas et j'oserais dire, nous ne souhaitons pas que l'accroissement se maintienne aussi rapide, au moins pour quelque temps* »⁹⁷. La construction de nouveaux locaux apparaît dès lors comme une condition *sine qua non* au développement des ESC. Comme le rappellent J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie⁹⁸, il est indispensable pour comprendre le développement d'une institution scolaire de prendre en compte ses conditions matérielles et financières de fonctionnement. Les deux auteurs soulignent notamment le rôle central de l'offre de places pour analyser la relation des établissements à la population, et notamment le rôle de ce qu'ils intitulent « l'offre formelle », qui désigne « *les ressources à la disposition des responsables des établissements, c'est-à-dire les places qu'ils considèrent comme disponibles et la définition des candidats acceptables* »⁹⁹. C'est par référence à ce qu'une institution d'enseignement donnée offre en termes de places que peut se constituer une demande de la part des parents d'élèves potentiels ou encore des élus locaux ou des entreprises¹⁰⁰. En mettant en avant cette notion d'« offre de places », J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie insistent donc sur le rôle premier des institutions par rapport à la « demande sociale d'éducation ». Dans le cas ESCAE, c'est ainsi la construction des nouveaux locaux qui permet un accroissement des effectifs, auparavant limités par une capacité d'accueil réduite.

À cet accroissement de la capacité d'accueil s'ajoute la volonté d'adapter les locaux aux changements organisationnels et pédagogiques des écoles : au côté des amphithéâtres, des salles doivent permettre le travail en petits groupes, tandis que des bureaux doivent accueillir les nouveaux administratifs et les enseignants permanents. Les facteurs de changement sont donc à la fois qualitatifs et quantitatifs.

Soulignons que loin d'être anecdotique, ce mouvement de construction de nouveaux locaux en périphérie de la ville touche un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur français :

⁹⁷ ArCCIMP : MJ 83211/03 : Interventions et rôles divers. Notes de M. Pierrein.

⁹⁸ J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie* vol. 34, n°1, 1993.

⁹⁹ *Ibidem* : p. 15.

¹⁰⁰ *Ibidem* : p. 12.

aussi bien HEC que l'École polytechnique quittent Paris pour s'installer respectivement à Jouy-en-Josas (entre 1964 et 1966) et à Palaiseau (en 1976), tandis que de nombreuses universités s'installent dans les périphéries des grandes villes françaises (*cf.* tableau page suivante).

Tableau 2.4. La construction de nouveaux campus d'enseignement supérieur

	ESC	Autres écoles
1963	ESC Dijon : décision d'accroître la capacité d'accueil de l'école	Ouverture du 7ème centre régional de l'ENSAM sur le nouveau campus de Bordeaux-Talence
1964		Transfert de HEC à Jouy-en-Josas
1966	Transfert de l'ESC Rouen à Mont-Saint-Aignan Nouveaux locaux de l'ESC Lille	
1967		Transfert de l'École centrale de Lyon à Ecully
1969	Transfert de l'ESC Bordeaux à Talence	Transfert de l'École centrale à Chatenay-Malabry Transfert de l'École supérieure des Beaux-Arts de Marseille à Luminy
1970	Transfert de l'ESC Marseille à Luminy Nouveaux locaux de l'ESC Nantes, près de la nouvelle université Nouveaux locaux de l'ESC Reims, en périphérie de la ville	
1972	Transfert de l'ESC Lyon à Ecully	
1973		Nouveaux bâtiments de l'ESCP Transfert de l'ESSEC à Cergy-Pontoise
1976		Transfert de l'École polytechnique à Palaiseau
1977		L'École nationale supérieure de mécanique (devenue Centrale Nantes en 1991) s'installe dans de nouveaux locaux à Nantes près de l'université et de l'ESC.

Le transfert des ESCAE sur de nouveaux campus s'inscrivant dans une dynamique plus globale, leurs nouveaux locaux sont entourés par d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ainsi à Mont-Saint-Aignan, l'ESC Rouen côtoie un centre de formation du CNAM (Conservatoire national des Arts et Métiers), l'Institut supérieur de Chimie industrielle (créé en 1959 et venu s'installer à Mont-Saint-Aignan en 1961), et une partie de l'université de Rouen. De même à Reims, le nouveau bâtiment de l'ESC fait face à la Faculté de droit et de sciences économiques tandis qu'à Nantes l'école est voisine de la nouvelle université, bientôt rejointe par l'École nationale supérieure de mécanique. Ce constat s'applique également aux domaines de Talence, Luminy et Ecully où s'installent respectivement les ESC de Bordeaux, Marseille et Lyon. Ces transferts de locaux contribuent ainsi à inscrire physiquement les ESCAE au sein de l'enseignement supérieur français, puisqu'elles sont désormais localisées auprès d'autres écoles et d'universités. Néanmoins, la proximité spatiale des ESCAE avec d'autres institutions ne favorise pas pour autant les échanges institutionnels entre les établissements, ni les contacts entre les étudiants des différentes formations.

b. La constitution d'un corps enseignant permanent et la mise en place d'une structure administrative

Les transformations matérielles s'accompagnent de réformes organisationnelles. Les ESCAE commencent ainsi à recruter des enseignants permanents, alors que la majorité des cours étaient jusqu'alors assurés par des vacataires, professionnels ou universitaires. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette évolution. En premier lieu, il semble que la pression ministérielle ait été forte envers les écoles pour qu'elles respectent certains critères en termes de personnel, allant jusqu'à en menacer

certaines de fermeture. En second lieu, l'introduction de nouvelles disciplines comme le marketing ou le contrôle de gestion a nécessité d'avoir recours à des enseignants spécialisés dans ces domaines, qui sont alors peu nombreux et qu'il vaut mieux s'attacher. De plus, il est indéniable que des effets de mimétisme ont joué : HEC a en effet commencé à recruter un corps enseignant permanent en 1963, et le mouvement est progressivement suivi par d'autres établissements, comme l'ESCP ou l'ESC Lyon en 1968, ou l'ESSEC qui, entre 1969 et 1975, passe de un à 35 permanents¹⁰¹.

Enfin, la FNEGE par son programme de formation de boursiers a accéléré ce phénomène en fournissant aux écoles des enseignants. Les travaux de F. Pavis¹⁰² montrent que la plupart des boursiers formés à la gestion grâce à la FNEGE sont allés enseigner à l'université ou dans les établissements parisiens (HEC, ESSEC) mais que néanmoins certains se sont orientés vers les ESC de province. Ainsi sur les deux premiers enseignants permanents qui font leur entrée à l'ESC Dijon en 1970, l'un d'entre eux est un ancien boursier de la FNEGE. Ingénieur chimiste de formation, il a, grâce à la Fondation, étudié le marketing à l'université de Northwestern. Dans les années suivantes, trois autres boursiers intègrent le corps professoral dijonnais, en finance et en contrôle de gestion¹⁰³. De même à l'ESC Rouen, entre 1970 et 1974, sept assistants, anciens élèves de l'établissement, sont envoyés en formation en Amérique du Nord avec l'aide de la FNEGE¹⁰⁴.

Le recrutement des enseignants dans les écoles de commerce s'organise indépendamment du système universitaire et le doctorat n'est pas exigé. Néanmoins, l'arrivée des enseignants permanents initie une certaine « académisation » de ces écoles dans la mesure où la grande majorité d'entre eux a suivi une formation théorique à la gestion¹⁰⁵. Notons enfin, comme le souligne F. Pavis, que la gestion des carrières se met en place progressivement de façon propre à chaque école, même si la partition entre professeurs « assistants », « associés » et « permanents » se généralise.

La présence d'un corps enseignant permanent nécessite par ailleurs le développement du personnel encadrant. Ainsi à partir de la fin des années 1960, les ESCAE vont étoffer leurs services administratifs, pour répondre aux nouveaux besoins en termes de gestion, mais aussi pour se conformer aux exigences du ministère. Par exemple à Dijon, avant 1970, le directeur n'était assisté que d'une petite équipe, composée d'un secrétaire général et de quatre secrétaires. Avec l'arrivée des premiers enseignants permanents, l'école s'attache les services d'un directeur d'études. Puis en 1971

¹⁰¹ F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 132.

¹⁰² *Ibidem.*

¹⁰³ C. Chapuis, *op.cit.*

¹⁰⁴ F. Pavis, 2003a, *op.cit.* Les cas de l'ESC Lyon et de l'ESC Amiens sont aussi analysés par F. Pavis.

¹⁰⁵ Cette évolution n'est pas sans susciter certaines critiques : en 1974, la promotion sortante de l'ESC Nantes adresse ainsi un courrier au ministère de l'Éducation nationale (sous-direction des Enseignements techniques) pour dénoncer les transformations en cours « *Au moment même où de nombreux professeurs, et parmi les meilleurs, quittent l'école, nous ne pouvons qu'être inquiets quant à la politique de recrutement menée depuis deux ans. Il nous semble en effet dangereux que la priorité soit donnée à de jeunes professeurs permanents au simple vu de leurs cursus universitaires. On assiste ainsi à des cours insipides, réalisés par des professeurs incompetents sur le plan théorique et n'ayant aucune connaissance pratique du monde de l'entreprise* ». (ArNatFont/MEN : 20110003/215 : ESC Nantes : lettre du 6 juin 1974).

un responsable des stages et des relations extérieures est engagé¹⁰⁶. De même à l'ESC Marseille, une sous-direction est mise en place, ainsi qu'un bureau des relations publiques, chargé de la communication de l'école. Un service de liaison et de contrôle assure la coordination entre le personnel administratif et pédagogique. Les ESCAE se structurent ainsi d'un point de vue organisationnel, avec un personnel plus étoffé et une différenciation accrue des postes et des fonctions.

c. Le développement de la formation continue

Outre ces réformes, les écoles vont connaître au cours des années 1970 un dernier type de changement : la mise en place de programmes de formation continue. Cette évolution est capitale car ces formations vont dès lors représenter une source de revenus non négligeable pour les établissements et préfigurent la diversification de l'offre de formation des ESCAE. En outre, elles permettent la mise en place de liens directs avec les entreprises, qui permettent d'asseoir encore plus leur légitimité économique.

Certes, l'offre de formation permanente n'était pas inexistante auparavant : dès 1966, l'ESC Lille avait mis en place un centre de formation permanente et à Marseille un centre de perfectionnement des cadres organisait dès la fin des années 1960 des missions de formation auprès de cadres. Néanmoins, ces formations étaient en général destinées essentiellement aux anciens étudiants. La loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente leur donne une nouvelle impulsion, en introduisant une obligation de dépenses de formation pour les entreprises de plus de dix salariés, à hauteur de 0,8% de la masse salariale brute. Les Chambres de commerce se saisissent immédiatement de l'opportunité offerte par ce nouveau marché de formation et mettent en place des programmes dans ce domaine. Un certain nombre de ces programmes sont placés sous la houlette de l'ESC locale. C'est le cas de l'ESC Reims où le CEFA (Centre de formation aux affaires) est fondé en 1972 ou de l'ESC Clermont où en 1979 un poste « formation continue –assistance aux entreprises » fait son apparition dans l'organigramme¹⁰⁷.

d. Le financement des réformes

La construction des nouveaux locaux et le recrutement d'enseignants et de personnels représentent un coût important pour les ESCAE, que les frais de scolarités des étudiants ne peuvent suffire à compenser. Les écoles cherchent alors à accroître les sommes récoltées au moyen de la taxe d'apprentissage, en essayant d'élargir le cercle des entreprises leur versant cet impôt¹⁰⁸.

De plus, les Chambres de commerce fournissent en sus des subventions annuelles, des soutiens exceptionnels pour les investissements immobiliers, et les collectivités locales sont aussi mobilisées.

¹⁰⁶ C. Chapuis, *op.cit.*

¹⁰⁷ P. Perrot, « Histoire de l'ESC Clermont », *Traits d'Union*, n°40, juin 2009.

¹⁰⁸ Rappelons que cette taxe, créée en 1925, est un impôt dû par les entreprises qui a pour objet de participer, dans le cadre de la formation initiale, au financement des dépenses nécessaires au développement de l'enseignement technologique et professionnel dont l'apprentissage.

Ainsi à Nantes, le terrain de la nouvelle école est fourni par la Ville¹⁰⁹. À Dijon, les chambres régionales de commerce et d'industrie de Bourgogne et de Franche-Comté investissent également des moyens importants dans la construction de nouveaux locaux. À Lille, un plan de développement est mis en place à partir de 1975, avec le soutien de la chambre de commerce de Lille mais aussi de la FNEGE¹¹⁰.

La dépendance des écoles vis-à-vis des subventions des chambres de commerce est source de fragilité. En effet, le montant de ces subventions est sujet à variation, en fonction de la politique de l'équipe en place à la chambre ou du contexte économique. G. Morel raconte ainsi¹¹¹ que l'ESC Rouen voit en partie son développement freiné au début des années 1970 par des élections à la Chambre en 1973¹¹². Celles-ci sont en effet remportées par une liste peu favorable à l'idée de soutenir financièrement l'essor national de l'école, et ce d'autant plus que plusieurs industries auparavant motrices de la région sont alors en crise (industrie chimique, industrie textile, papeterie) et que le port connaît lui aussi des difficultés. Les crédits octroyés à l'école, qui représentaient en 1973 41% de ses ressources¹¹³, sont réduits et le budget de l'école se voit d'autant diminué : la direction doit dès lors chercher d'autres sources de revenus. De façon générale, le ralentissement économique des années 1970 affecte le budget des CCI et donc celui des écoles, mais le développement des activités de formation continue, en fournissant une nouvelle source de financement semble avoir contribué à limiter l'impact du ralentissement économique¹¹⁴.

Du milieu des années 1960 à la fin des années 1970, les ESCAE mettent en place toute une série de réformes, dans le but d'accroître leur légitimité dans les sphères académique et économique. Ces établissements connaissent ainsi plusieurs transformations, dont les plus importantes sont sans doute l'élévation du niveau de recrutement, la réforme de la pédagogie et des contenus enseignés et l'assouplissement du réseau. Prises ensemble, ces évolutions contribuent à redéfinir le modèle des ESCAE tel qu'il apparaissait au milieu des années 1960, tant du point de vue de l'organisation interne que de celui de l'organisation externe, c'est-à-dire sur le plan des relations que ces écoles entretiennent entre elles. Mais ces évolutions contribuent aussi à transformer le recrutement des écoles et donc la place qu'elles occupent non seulement dans le champ de l'enseignement supérieur, mais aussi dans le fonctionnement de la société dans son ensemble.

¹⁰⁹ École Supérieure de Commerce de Nantes, *Cent ans d'avenir*, Nantes : Audencia, 2000.

¹¹⁰ École supérieure de commerce de Lille, 1992, *C comme « Centenaire »*, Lille : Gazette du Nord Pas-de-Calais et École supérieure de commerce de Lille.

¹¹¹ Entretien avec G. Morel

¹¹² F. Pavis détaille dans sa thèse la crise que connaît alors l'école, soulignant que les nouveaux élus de la chambre contestent l'envergure nationale de l'établissement, en privilégiant les intérêts locaux. En cela ils font obstacles aux ambitions nationales du directeur (F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 180-183).

¹¹³ Les frais de scolarité en représentent 32% et la taxe d'apprentissage 25%. *Plaquette de présentation de l'ESC Rouen*, 1973.

¹¹⁴ Un rapport d'évaluation de l'ESC Lille effectuée par la Conférence des grandes écoles en 1991 souligne ainsi que : « la crise de 1974-1984 avait épargné les écoles car à l'époque la formation continue avait pris le relais en termes d'activité ». (ArCCIP : 813W50 : Audit du groupe Sup de Co Lille, août 1991).

III. La fin des « fils à papa » ? : l'évolution du recrutement des ESCAE

La période qui s'étend de la deuxième moitié des années 1960 à la fin des années 1970 correspond à d'importants changements dans l'organisation des ESCAE. Ces changements apparaissent liés aux transformations du système économique et aux évolutions du système d'enseignement dans son ensemble. En particulier, l'accroissement sans précédent du nombre d'étudiants en France au cours de la période a permis aux écoles de mettre en place certaines mesures, comme l'élévation du niveau du concours d'entrée. Mais réciproquement, les évolutions que connaissent les ESCAE, et notamment leur meilleure insertion dans le champ académique, vont induire des transformations dans la structure sociale du recrutement. Même si à l'échelle d'un établissement les changements ne se font pas tous nécessairement au même rythme, deux évolutions majeures sont à souligner sur la période : d'une part, l'accroissement de la proportion des étudiants des ESCAE issue des « professions libérales et cadres supérieurs » au détriment de celle des patrons, d'autre part, une féminisation de cette population.

1. Une expansion numérique limitée des écoles

Les ESCAE ont bénéficié de la croissance globale du nombre d'étudiants que connaît le système français d'enseignement supérieur à partir de la fin des années 1950 à deux niveaux. En premier lieu, cette croissance leur permet d'accroître leurs effectifs jusqu'au milieu des années 1960. En second lieu, elle limite les conséquences négatives de l'élévation de leur niveau de recrutement. En effet, suite à la réforme du concours de 1965, qui accroît considérablement les exigences scolaires, les écoles voient le nombre de leurs candidats, et pour certaines de leurs effectifs, diminuer. L'afflux d'étudiants dans l'enseignement supérieur sert alors davantage à compenser cette diminution que de support à la croissance de la taille des promotions et, entre 1965-66 et 1975-76, le nombre d'étudiants inscrits dans une ESCAE n'augmente « que » de 22% tandis que ce taux est de 85%¹¹⁵ pour l'ensemble de l'enseignement supérieur. De 1975-76 à 1980-81 le taux de croissance du nombre global d'étudiants ralentit (+10%¹¹⁶) mais est plus proche de celui des ESCAE (+13%).

A nouveau, soulignons que ces tendances globales connaissent des variations à l'échelle locale et selon les contextes : ainsi les « jeunes » écoles (ESC Nice, ESC Pau) connaissent des taux de croissance très élevés, tandis que la stagnation des effectifs à l'ESC Rouen après 1974 peut s'expliquer par les réductions budgétaires que connaît l'école. Néanmoins, en dépit de ces disparités, un constat s'impose : alors que l'enseignement supérieur connaît une croissance sans précédent dans les années 1960, l'augmentation des effectifs dans les ESCAE est loin d'être remarquable. Ceci montre que ces écoles n'évoluent pas mécaniquement au rythme des transformations de l'enseignement supérieur en général. En conséquence, la part des étudiants en ESCAE et plus généralement en écoles de commerce dans l'enseignement supérieur reste extrêmement réduite à l'issue des années 1970 : le ministère de

¹¹⁵ Dans le même temps, le nombre de bacheliers augmente de 110%.

¹¹⁶ +8% pour le nombre de bacheliers.

L'Éducation nationale recense ainsi un peu moins de 16 000 étudiants dans ces établissements en 1980-81, soit 1,3% de l'ensemble des étudiants en France métropolitaine.

La transformation du mode de recrutement des ESCAE associée à leur faible croissance contribue ainsi à faire de ces écoles une formation « rare », et à accroître leur valeur relative dans l'enseignement supérieur. Ceci va à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle elles auraient au cours des années 1960-70 joué le rôle d'écoles « refuges », accueillant les adolescents issus de la bourgeoisie d'affaires cherchant à contourner l'obstacle scolaire dans un contexte de compétition scolaire de plus en plus intense¹¹⁷, et ce d'autant plus lorsque l'on considère l'évolution de l'origine sociale de leurs étudiants.

2. Évolution de l'origine sociale des étudiants

De la fin des années 1960 à la fin des années 1970, c'est-à-dire en l'espace d'une décennie, la structure sociale globale de la population des ESCAE s'infléchit : tandis que la proportion d'étudiants dont le chef de famille relève de la catégorie « patrons de l'industrie et du commerce » diminue, celle des étudiants dont le père appartient à la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » augmente. Quant aux enfants d'employés et d'ouvriers, ils restent marginaux : la structure sociale évolue, mais d'une fraction dominante de la société à une autre, et la sélection sociale est toujours marquée¹¹⁸ (cf. tableau 2.5 page suivante)

Soulignons que la montée de la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » au détriment de celle des patrons n'est pas propre aux seules ESCAE : dans son étude sur l'ESSEC, V. Languille fait le même constat : « L'évolution récente se caractérise par la baisse importante de la proportion des enfants du patronat et du petit commerce qui constituaient l'essentiel des élèves avant 1966 ». Elle dispose en outre de données plus précises qui lui permettent de montrer que « les enfants d'ingénieurs et de cadres supérieurs restent relativement stables (...) le fait nouveau est la place prise par les enfants des professions libérales et des fonctionnaires »¹¹⁹.

Selon elle, cette évolution s'explique pour partie par l'évolution de la structure sociale de la société française dans son ensemble. Ce facteur, qui joue pour l'ESSEC, est aussi valable pour les ESCAE : entre 1968 et 1975 la structure de la population active s'est modifiée dans le sens d'une « extension du

¹¹⁷ Voir P. Bourdieu, « Variations et invariants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, novembre 1987b, notamment p. 19 et p. 26.

¹¹⁸ Là encore derrière le constat global il faut considérer des différences locales et cas particuliers. On constate ainsi que l'ESC Amiens se distingue de la tendance générale, avec un taux d'enfants de professions libérales et cadres supérieurs qui chute de près de 10 points sur la période. Les données disponibles ne permettent pas d'éclaircir cette évolution. On peut simplement constater que le recrutement de l'ESC d'Amiens est beaucoup plus « parisien » que pour les autres écoles et on peut supposer que cette école en perdant le bénéfice de la liste complémentaire de l'ESCP a continué une stratégie de développement centré sur la région parisienne, mais plutôt à l'égard des étudiants les moins dotés en capital culturel. En d'autres termes, elle aurait tendance au cours des années 1970 à acquérir un statut d'école refuge.

¹¹⁹ V. Languille, 1997, *op.cit.* : p. 61. Des données plus précises sur l'ESC Rouen montrent dans le même sens l'apparition d'étudiants dont le chef de famille est issu de professions libérales ou fonctionnaires à partir de la fin des années 1970. En 1980, parmi les 151 reçus au concours, 12% sont des enfants de cadres, 12% de parents exerçant une profession libérale, 8% d'enseignants et seulement 4% de chefs d'entreprise.

salariat »¹²⁰. Tandis que la part des indépendants – et particulièrement des agriculteurs, patrons et commerçants – diminue, les métiers d'employés, de cadres moyens et supérieurs progressent très rapidement. En particulier, la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » s'accroît de 5,6%.

Tableau 2.5. Évolution de l'origine sociale des étudiants dans les ESCAE entre 1967-68 et 1977-78

	Agriculteurs exploitants		Patrons de l'industrie et du commerce		Professions libérales et cadres supérieurs		Cadres moyens		Employés		Ouvriers		Effectifs totaux	
	67-68	77-78	67-68	77-78	67-68	77-78	67-68	77-78	67-68	77-78	67-68	77-78	67-68	77-78
Amiens	2,1	0	28,9	35,5 ↑	43,3	34 ↓	10,3	16	5,2	5,5	2,1	3	97	200
Brest	10,1	0,2	24,6	23,4	18,8	22,9	11,6	18,0 ↑	0	2,0	15,9	11,0	69	245
Clermont	8,9	6,5	24,7	18,9 ↓	27,4	33,9 ↑	14,2	14,3	11,3	14,8	6,7	8,5	373	413
Dijon	4,5	5,1	21,4	16,1 ↓	41,2	45,3	17,5	18,2	1,0	1,2	8,1	7,4	308	435
Le Havre	3,9	3,8	20,1	17,8	22,4	39,0 ↑	19,3	15,7	9,5	8,9	5,9	8,2	254	426
Lille	1,5	4,4	20,4	17,9	41,3	36,3	15,8	27,2 ↑	9,2	6,0	4,6	3,6	392	364
Lyon	2,4	1,1	30,2	13,0 ↓	23,8	48,7 ↑	14,1	24,5 ↑	12,9	5,6	8,3	3,4	411	355
Marseille	1,8	1,1	25,5	14,1 ↓	38,4	41,0	12,9	13,9	7,5	5,9	6,4	2,6	451	547
Montpellier	9,3	3,1	29,5	16,6 ↓	32,5	53,3 ↑	7,3	14,6 ↑	3,8	3,5	5,2	3,0	289	199
Nantes	4,7	3,9	39,8	34,4	20,9	30,1 ↑	8,4	16,6 ↑	7,3	3,7	2,1	5,4	191	355
Nice	2,6	1,7	35,3	17,9 ↓	30,1	48,1 ↑	17,7	13,0	6,5	7,7	0,0	5,6	153	285
Poitiers	8,3	7,6	30,1	19,3 ↓	33,1	32,5	17,3	20,3	3,8	7,1	2,3	4,6	133	197
Reims	3,6	7,7	30,3	16,4 ↓	19,4	45,7 ↑	15,1	14,9	12,6	5,7 ↓	7,0	3,5	412	457
Rouen	5,5	4,9	24,6	23,5	36,3	40,2	16,1	11,4	5,1	7,4	3,1	4,0	491	570
Toulouse	4	5,4	23,7	18,4	21,1	27,0 ↑	14,0	23,4 ↑	11,6	13,2	4,5	4,2	379	501
Ensemble	4,4	4,3	25,8	19,6 ↓	29,7	38,6 ↑	14,1	17,3	7,9	6,9	5,4	5,1		

↓ : baisse supérieure à 5 points entre 1967-68 et 1977-78

↑ : hausse supérieure à 5 points

Tableau construit à partir de données recueillies par le MEN.

Il serait pourtant trompeur de ne voir dans les modifications de la structure sociale des écoles de commerce qu'un reflet des évolutions de la société française dans son ensemble. Dans le cas des ESCAE, l'évolution du recrutement ne répercute nullement la hausse du nombre d'employés dans la société française (+3,6%), ni la baisse du nombre d'agriculteurs (-5,6%), tandis que les ouvriers, qui représentent pourtant un salarié sur deux en 1975, restent largement sous-représentés. De fait, la population étudiante des ESCAE n'est nullement un miroir de la société française.

Dans le cas de l'ESSEC, V. Languille souligne un autre facteur expliquant l'évolution du recrutement, lié à l'élévation du niveau de recrutement de cet établissement. Selon elle, avec la mise en place d'un concours plus sévère dans cette école « les motivations pour les carrières commerciales ne suffisent plus, il faut également un bon niveau scolaire ». L'ESSEC ainsi perd son rôle de débouché

¹²⁰ L. Thévenot, « Les catégories sociales en 1975 : l'extension du salariat », *Economie et statistique*, n°91, 1977 : p. 3-31.

« naturel » pour les enfants du patronat, attirant « un public nouveau à la recherche d'une réussite scolaire et sociale »¹²¹. Cette analyse est valable pour les ESCAE : la transformation de la structure sociale de leur recrutement doit aussi beaucoup à l'élévation du niveau de recrutement, qui contribue à écarter les enfants issus des milieux économiques les moins dotés en capital culturel de ces établissements. Ainsi, l'accroissement de la compétition scolaire dans les années 1960 et 1970 et le passage d'un mode de reproduction « fondé sur la transmission directe du patrimoine économique dans lequel l'école remplissait tout au plus une fonction de légitimation, à un mode de reproduction plus diversifié »¹²² n'ont pas entraîné, dans le cas des ESC, une hausse de la proportion d'étudiants issus des milieux patronaux et commerçants. Il semble que ce soit surtout les nouvelles écoles privées qui se multiplient dans les années 1960 qui jouent ce rôle : à mesure qu'il s'accroît, le sous-champ des écoles de commerce se stratifie et les ESC occupent une position intermédiaire, entre les « parisiennes » et les « privées ».

Encadré 2.4. Des « gauchistes » dans les ESCAE ?

Bien que la population étudiante des ESCAE se transforme, elle reste très spécifique par rapport à celles des universités, et se caractérise par un certain conservatisme : en témoigne le fait que les événements de mai 68 n'ont affecté ces écoles que très marginalement.

Aucune évocation n'en est faite dans les archives de la commission permanente des ESC que j'ai consultées. À Marseille, la direction se félicite en mars 1969 du fait que « *le comportement des élèves des écoles en général a été entièrement différent de celui des étudiants en faculté* » et que « *le "cap des tempêtes" ait été doublé sans mal* » dans l'établissement »¹²³, tandis qu'à Dijon, C. Chapuis souligne que l'école « *ne connut rien de l'agitation de mai 68. Quand une manifestation était annoncée, le directeur faisait prudemment fermer les grilles mais les étudiants défilant de la place de la République à la place Darcy ignoraient la rue Sambin* » [où se trouvait l'école]¹²⁴. Il précise d'ailleurs que quelques années après, les étudiants de l'ESC ont été sévèrement critiqués dans un journal contestataire de 1973 dénonçant « *l'école du capital* », formant des monstres « *produits veules du capitalisme en décomposition et qui têtent à l'ordre établi comme des mouches sur une charogne* »¹²⁵.

A Rouen, G. Morel évoque une très légère agitation au cours de l'année 1968-69, avec l'arrivée dans l'école de jeunes étudiants parisiens ayant connu les manifestations du quartier Latin. Même l'ESCP, pourtant située au cœur de la capitale, ne connaît pas de véritables troubles. Dans une série d'entretiens sur son parcours, Michel Wiewiorka, diplômé de l'ESCP, raconte ainsi que « *Sup de Co n'[était] pas vraiment un lieu propice aux discussions politiques enflammées* ». De fait, l'école est restée « *à l'écart du mouvement. Elle s'est contentée de suspendre ses activités durant quelques semaines et de mener une réflexion interne sur d'éventuelles réformes* »¹²⁶.

Au final, la seule répercussion immédiate de mai 1968 sur les ESC fut qu'il n'y eut pas d'examen national de sortie cette année-là¹²⁷.

¹²¹ V. Languille, *op.cit.* : p. 61.

¹²² P. Bourdieu, L. Boltanski et M. de Saint-Martin, « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement ». *Informations sur les sciences sociales*, 12 (5), octobre 1973 : p. 83.

¹²³ Ar.CCIMP, ESCM, MJ 8.3.2.1.3.3/19 : 12 mars 1968, CR réunion du conseil d'administration.

¹²⁴ C. Chapuis, *op.cit.* : p. 80.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ J. Ténédos, M. Wiewiorka, *Sociologue sous tension : entretien avec Michel Wiewiorka*, Vol.1, Paris : Aux lieux d'être, 2006.

¹²⁷ Notons qu'HEC est comparativement plus touchée par les manifestations étudiantes, même si là encore elles furent sans commune ampleur avec les mouvements universitaires. M. Noushi rappelle la présence à HEC de plusieurs militants de l'Union des grandes écoles (UGE), syndicat étudiant orienté à gauche, équivalent

Par la suite, alors que les mouvements d'extrême-gauche se développent dans les milieux étudiants au début des années 1970, les ESCAE restent là encore relativement à l'écart. On peut toutefois noter que G. Morel raconte avoir eu dans les années 1974-76 quelques difficultés avec des étudiants appartenant à des mouvements contestataires. Une poignée d'entre eux avait selon lui décidé de pratiquer « l'entrisme » au sein de l'établissement et s'était fait ainsi élire à la tête des principales associations étudiantes. Des tracts ont ainsi été distribués – toujours devant l'établissement, les activités politiques étant interdites dans son enceinte – pour dénoncer aussi bien la politique du gouvernement que celle du directeur de l'ESC, qui interdisait « la diffusion de l'Humanité »¹²⁸ ou la création d'une section de l'UGE¹²⁹. Ces étudiants sont tout de même parvenus à s'appuyer sur un mécontentement plus général des élèves et des enseignants quant à la gestion de l'école pour initier des mouvements de grève, au cours desquels ils ont demandé la nationalisation de l'école. Finalement l'agitation retombe en 1977 : la CCI intervient pour soutenir le directeur, des étudiants s'opposent en interne aux quelques leaders « gauchistes » – je reprends ici les termes de G. Morel – et les enseignants sont appelés à signer un document dans lequel ils s'engagent à adhérer aux principes de l'école.

Si la gestion « paternaliste » des ESCAE et notamment l'interdiction de toute activité politique au sein des établissements ont pu limiter les possibilités de mouvements en mai 1968 et dans la période suivante, il faut néanmoins voir aussi dans l'immobilisme des étudiants une conséquence de leur recrutement social : plus proches des milieux économiques et du pouvoir en place, ils étaient sans doute moins enclins à contester l'ordre établi¹³⁰.

3. L'arrivée massive des filles dans les ESCAE

Si ce ne sont pas les enfants du patronat, qui sont ces étudiants qui viennent emplir les bancs des ESCAE dans les années 1970 ? V. Languille résume l'évolution de l'ESSEC en ces termes : « de l'école des fils à papa à la grande école de gestion ». Si son travail explore la connotation sociale du stéréotype du « fils à papa » généralement accolé à ces écoles, il ne va pas jusqu'au bout de sa signification, car il ne s'arrête pas sur sa dimension genrée. Or la féminisation des écoles supérieures de commerce apparaît comme un phénomène majeur des années 1970 : ce sont elles qui vont alors en soutenir le développement.

Rappelons que les ESC de province se sont progressivement ouvertes aux femmes à partir de la Première Guerre mondiale, mais celles-ci restent minoritaires jusqu'aux années 1970. Après la Seconde Guerre mondiale, la chute des effectifs, consécutive à la réforme de 1946 et à l'élévation du niveau de recrutement, leur est profitable et leur proportion atteint 27% sur l'ensemble des ESC de province en 1950-51¹³¹, niveau jamais atteint auparavant. Néanmoins, ces taux diminuent au cours de la décennie suivante : dès 1957-58 la proportion globale de jeunes filles dans ces écoles n'est plus que de 18% et chute à 13% en 1967-68.

pour les écoles de l'UNEF. Néanmoins, il n'y a pas de grand mouvement collectif et « mai 68 voit les élèves osciller entre la passion pour le tournoi de tennis de Roland Garros et les manifestations du quartier Latin ». Seul événement notable : certains étudiants occupent pendant quelques semaines les bâtiments de la direction et font flotter un drapeau rouge au-dessus de l'école. (M. Nouschi, *HEC : Histoire et pouvoir d'une Grande Ecole*, Paris : Robert Laffont, 1988 : p. 67 et 68).

¹²⁸ Tract de 1974, archives privées. F. Pavis détaille également cet événement dans sa thèse (F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 182)

¹²⁹ Tract de 1976, archives privées.

¹³⁰ Sur les rapports entre position sociale, trajectoire scolaire et prises de position, voir P. Bourdieu et M. de Saint Martin, « Agrégation et ségrégation : le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 69, 1987 septembre : p. 2-50.

¹³¹ Elle atteint 40% à Dijon, où il n'y a que 27 étudiants (hors auditeurs libres) et 37% à Clermont (127 étudiants).

Les femmes occupent donc une position marginale dans les ESCAE d'un point de vue numérique mais aussi symbolique. En effet, jusqu'aux années 1960 elles suivent des formations qui leur sont spécifiques, comme la sténographie, et une section secrétariat leur est offerte en troisième année. Ce traitement à part s'explique par le fait que les femmes ne sont explicitement pas destinées aux mêmes emplois ni au même statut social que leurs camarades masculins¹³². Ceci est vrai dans les ESCAE, mais aussi dans l'école exclusivement féminine qu'est HECJF. Dans la période qui suit la Seconde Guerre mondiale, E. Larsen souligne ainsi que les diplômées de cette école restent maintenues à des positions de sous-ordre sur le marché du travail, quand elles n'interrompent pas leur carrière suite à leur mariage¹³³. De fait, les femmes cadres sont alors extrêmement minoritaires et si le diplôme d'HECJF peut éventuellement permettre à une femme de diriger une équipe d'employées féminines, il faut alors beaucoup plus de temps et d'effort pour arriver au même niveau de responsabilité qu'un diplômé d'HEC, notamment lorsqu'il implique de diriger des hommes¹³⁴.

Doublement marginalisées dans les ESCAE, les jeunes filles vont néanmoins massivement investir ces écoles dans les années 1970. Il s'agit là d'un phénomène d'autant plus remarquable que, dans le même temps, les effectifs absolus d'hommes tendent à diminuer : en conséquence, la croissance des ESC au cours de cette période repose alors dans sa quasi-totalité sur l'arrivée des femmes.

¹³² En septembre 1961, la revue des anciens élèves de l'ESC Lyon, *Lyon Commercial*, publie les premiers résultats d'une enquête sur le devenir des diplômés de l'ESC. Seuls 34 questionnaires sur les 120 envoyés sont retournés. 19 des répondantes mentionnent qu'elles ont appris la sténographie au cours de leur cursus, et 27 la dactylographie. 11 conseillent d'ailleurs à leurs camarades de s'attacher essentiellement à la connaissance de ces deux techniques. 20 anciennes mentionnent un emploi commercial ou administratif, dont 10 un emploi de secrétariat. 9 sont dans l'enseignement, qui semble avoir été un débouché important pour les jeunes femmes diplômées des ESC. (M. Combes, « Enquête sur la situation des anciennes élèves de l'ESCL », *Lyon Commercial*, n°403, 1961).

¹³³ E. Larsen, *op.cit.* : p. 186-187.

¹³⁴ *Ibidem.* : p. 190.

Tableaux 2.6 et 2.7. Contribution des hommes et des femmes aux évolutions d'effectifs dans les ESCAE entre 1966-67 et 1978-79¹³⁵

Tableau 2.6. Évolution entre 1966-67 et 1973-74

	Taux d'accroissement du nombre global d'étudiants dans l'école entre 1966-67 et 1973-74 (en %)	Taux d'accroissement du nombre de femmes (en %)	Taux d'accroissement du nombre d'hommes (en %)	% de la croissance expliqué par l'augmentation des femmes
ESC Marseille	12,9	112,5	-1,8	112,5
ESC Amiens	173,7	350	158,6	15,9
ESC Bordeaux	-20	29	-32,7	-29,8
ESC Pau	170,3	87,5	233,3	22,2
ESC Brest	31,4	87,5	18,6	51,8
ESC Clermont	-3,4	13,2	-9,2	-100
ESC Dijon	-12,3	11,8	-16,3	-13,8
ESC Lille	37,4	266,7	20,1	50
ESC Lyon	-17,5	64,6	-26,6	-37,1
ESC Montpellier	6,3	60	-2,6	136,4
ESC Nantes	-12	36	-19,5	-40,9
ESC Nice	50,5	111,1	36,4	41,7
ESC Poitiers	-15,5	19	-22,2	-20
ESC Reims	2,5	132,3	-11,3	512,5
ESC Rouen	52,5	154	38,3	36,1
ESC Le Havre	92,6	400	65,8	35,4
ESC Toulouse	10,4	41,9	3,5	72
Total	15	78,8	4,2	76,3

Lecture :

Entre 1966 et 1973, la population étudiante de l'ensemble des ESCAE du tableau a augmenté de 15,2%. Cette évolution est le résultat d'une hausse de la population féminine de 78,8% tandis que dans le même temps, la population masculine n'a connu un taux d'accroissement que de 4,2%. C'est donc essentiellement l'accroissement numérique des femmes qui permet de rendre compte de l'augmentation du nombre d'étudiants dans les ESCAE sur la période. Plus précisément, 76,3% de la croissance des effectifs sur cette période sont dus aux femmes.

Dans certains cas, la croissance de l'établissement est entièrement portée par les femmes, en dépit d'une diminution du nombre d'hommes, ce qui explique que la part de la croissance expliquée soit supérieure à 100%. C'est le cas de l'ESC Reims où, entre 1966 et 1973, la population étudiante a augmenté de 2,5%. Cette évolution est uniquement le résultat d'une hausse de la population féminine (+132,3%), tandis que la population masculine, quant à elle, a diminué (-11%). L'évolution du nombre de femmes a donc non seulement compensé la diminution du nombre (en valeur absolue) d'hommes, mais aussi permis une augmentation du nombre total d'étudiants dans l'école. On obtient donc une part de la croissance expliquée de 512,5%.

Dans toutes les écoles, le nombre de femmes a connu une forte augmentation. Si dans certains cas le pourcentage de la croissance expliqué par les femmes apparaît négatif, c'est que l'évolution des effectifs féminins va en sens inverse de l'évolution totale des effectifs de l'école. Considérons ainsi le cas de l'ESC Nantes. Entre 1966 et 1973, la population étudiante de cette école a diminué de 12%. Cette évolution globale masque en fait une hausse du nombre de femmes (+36%) et une diminution du nombre d'hommes (-19,5%). On obtient donc une part de la croissance due aux femmes négative (-40,9%), car la croissance du nombre de femmes « contrarie » la diminution globale des effectifs : le nombre d'étudiants de l'ESC Nantes a diminué en dépit d'une augmentation nette du nombre de femmes.

Les mêmes calculs pour la période qui s'étend de 1973-74 à 1978-79 montrent que le décalage entre l'évolution des effectifs masculins et celle des effectifs féminins s'accroît : le nombre total de femmes augmente encore plus vite (+95,5%) tandis que le nombre global d'hommes *diminue* dans le même temps. Dans toutes les écoles où l'on constate une croissance du nombre d'étudiants, celle-ci s'explique massivement par l'augmentation des femmes, et même lorsque les effectifs globaux diminuent (à Amiens ou Reims), c'est en dépit d'un accroissement net des effectifs féminins.

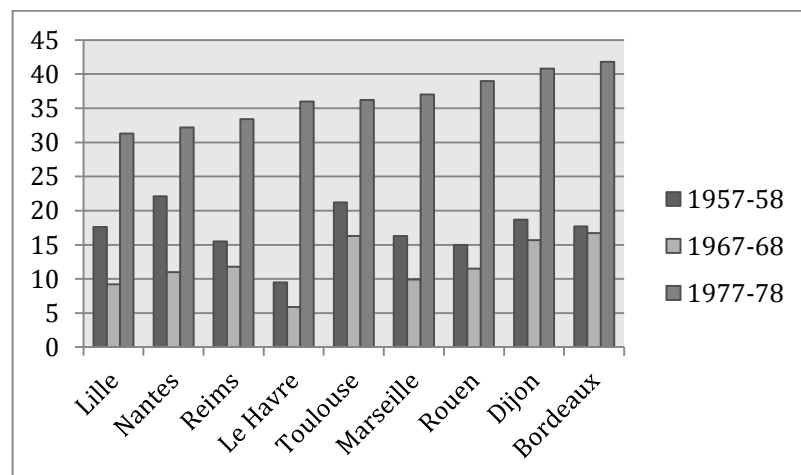
¹³⁵ Nous reprenons ici la méthode et le raisonnement utilisés par C. Lixi et M. Theulière dans « Les deux tiers de la croissance des effectifs d'étudiants depuis 1990 sont dus aux femmes », *Éducation et Formations*, n°67, mars 2004 .

Tableau 2.7. Évolution entre 1973-74 et 1978-79

	Taux d'accroissement du nombre global d'étudiants dans l'école entre 1973-74 et 1978-79 (en %)	Taux d'accroissement du nombre de femmes (en %)	Taux d'accroissement du nombre d'hommes (en %)	% de la croissance expliqué par l'augmentation des femmes
ESC Marseille	19,3	103	-7,5	129,6
ESC Amiens	-6,2	81,5	-19,3	-169,2
ESC Bordeaux	3,7	41,6	-15,1	370
ESC Pau	60	146,7	22,9	73,3
ESC Brest	9,6	153,3	27,7	66,7
ESC Clermont	11,6	36,7	-2,2	115,8
ESC Dijon	20,1	155,3	-20,8	245,8
ESC Lille	40,8	110,9	-0,9	103,4
ESC Lyon	2,7	151	13,3	74
ESC Montpellier	42	100	-23,8	800
ESC Nantes	23,1	132,3	18	66,2
ESC Nice	43,1	94,7	-2,9	109,1
ESC Poitiers	10,3	140	14,3	74,5
ESC Reims	-4,4	63,9	-4,6	135,3
ESC Rouen	23,4	80,8	-26,3	-380
ESC Le Havre	12,1	110	0	100
ESC Toulouse	10,4	85,2	-9,8	162,5
Total	16,8	95,5	-6,2	128,6

Source : Tableaux réalisés à partir de données recueillies par le MEN.

Figure 2.6. Évolution de la proportion de femmes parmi les étudiants de quelques ESC



Source : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN

Lecture : À l'ESC Marseille, la proportion de femme passe de 16% à 37% en l'espace de deux décennies.

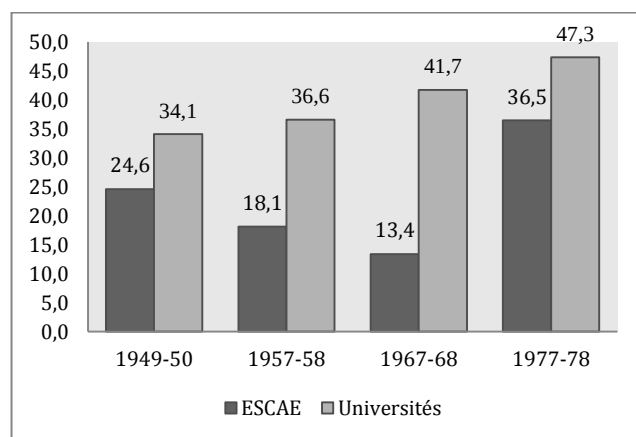
Comment rendre compte de cette féminisation massive et rapide des ESCAE ? Les données disponibles ne permettent pas d'analyse très précise de ce processus, mais on peut néanmoins dégager quelques pistes d'explication. On peut tout d'abord inscrire ce phénomène dans un mouvement plus général de féminisation qui touche l'enseignement secondaire et supérieur dans les années 1960. Comme le rappelle C. Marry¹³⁶, cette féminisation générale est liée aux politiques qui ont permis l'expansion de l'accès à ces deux niveaux d'enseignement : gratuité de l'enseignement secondaire en 1930, allongement de la scolarité obligatoire à 14 ans en 1936 et à 16 ans en 1959. Ainsi, dans les années 1960, les filles intègrent massivement les nouveaux « Collèges d'enseignement secondaire »

¹³⁶ C. Marry, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris : Belin, 2004 : p. 30 et suivantes.

(CES) créés en 1963 et qui préfigurent le collège unique mis en place avec la loi Haby de 1975. Cette dernière loi apparaît également décisive dans la mesure où elle généralise l'obligation de mixité à tous les degrés de l'enseignement, de la maternelle au lycée¹³⁷. Après cet accès à l'enseignement secondaire, la conquête de l'enseignement supérieur par les femmes ne se fait véritablement qu'à partir des années 1960¹³⁸. En 1971, le nombre de bachelières dépasse celui de bacheliers¹³⁹. En 1975, les femmes représentent 47% des effectifs de l'enseignement supérieur¹⁴⁰, les taux variant entre 9% dans les écoles d'ingénieurs et plus de 60% à l'université en lettres et en pharmacie. Pour l'ensemble des écoles de commerce répertoriées par le ministère, la proportion de femmes est alors de 27,8%.

La féminisation des ESCAE serait donc pour partie le reflet de celle de l'enseignement secondaire et supérieur. Néanmoins, à nouveau il faut souligner que le rythme auquel ce phénomène se produit est spécifique à ces écoles. Plus précisément, la féminisation des ESCAE est postérieure à celle que connaissent les universités (*cf.* figure 2.7), ce processus de déroulant essentiellement dans les années 1970 alors que la proportion de femmes dans les universités s'est stabilisée (*cf.* figure 2.8). En outre, il faut souligner l'ampleur du processus dans les ESCAE en comparaison avec le reste de l'enseignement supérieur : partant d'une proportion de femmes beaucoup plus faible que dans les autres établissements, tout se passe comme si un phénomène de rattrapage avait lieu. Cependant, il faut noter que la proportion de femmes dans les ESCAE reste, à la fin des années 1970, inférieure à 50%.

Figure 2.7. Comparaison entre la proportion de femmes dans les ESCAE et dans les universités françaises de 1949-50 à 1977-78 (en %)



Source : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN. Pour les universités : effectifs France sans TOM, y compris IUT)

Lecture : en 1949-50, la proportion de femme parmi l'ensemble des étudiants dans les ESC est de 24,6%. Elle est de 34,1% dans public des universités.

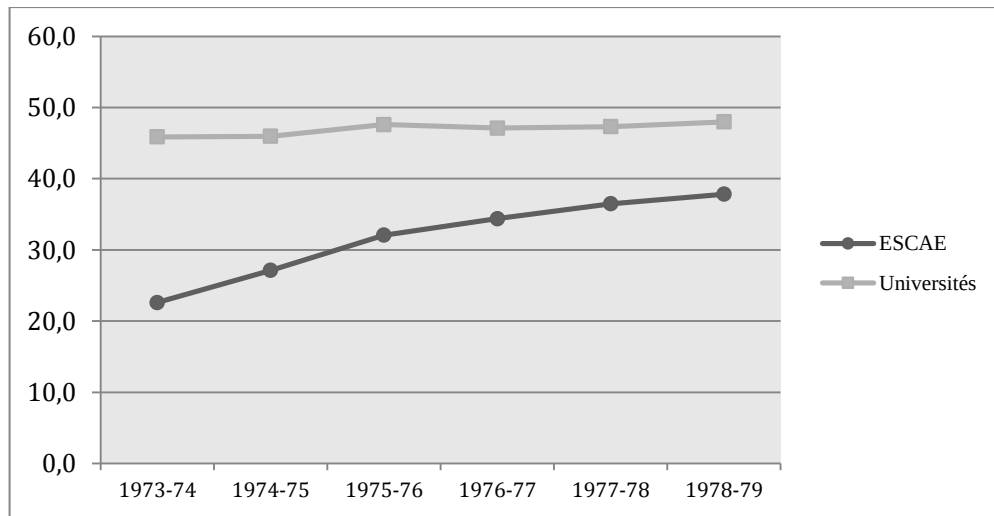
¹³⁷ La mixité avait déjà été introduite au collège et à l'école primaire en 1965 et 1963.

¹³⁸ C. Marry, *op.cit.* : p. 37.

¹³⁹ C. Baudelot et R. Establet, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris : Seuil, nouvelle édition mise à jour 2006 : p. 47.

¹⁴⁰ Hors université privées et ENI. Source : MEN.

Figure 2.8. Évolution de la proportion de femmes dans les ESCAE et dans les universités françaises au cours des années 1970 (1973-74 à 1978-79)



Source : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN

Lecture : Cette focalisation sur la décennie 1970 montre clairement un phénomène de rattrapage en terme de féminisation des ESC par rapport aux universités.

Le décalage constaté entre le rythme de féminisation des institutions universitaires et celui des ESCAE invite à considérer d'autres facteurs concernant plus directement ces écoles. Ainsi, il faut sans doute rapprocher l'arrivée massive des jeunes filles dans ces écoles des évolutions du marché du travail et de l'élargissement des débouchés professionnels pour ces dernières. Selon une étude de l'APEC menée en 1981, de 1962 à 1980 l'augmentation de la féminisation des professions libérales et cadres supérieurs a été de 53,6%, celle des cadres moyens de 42%, tandis que la part des femmes dans l'ensemble des catégories socioprofessionnelles n'a crû que de 17,5% au cours de la même période¹⁴¹. Dans le même temps, le cadre législatif a évolué en faveur d'une plus grande égalité professionnelle entre les hommes et les femmes : loi sur l'égalité salariale en 1972, loi sur la discrimination sexuelle à l'embauche en 1975, accès égal des hommes et des femmes à la fonction publique en 1982. Les représentations associées à l'emploi des femmes évoluent donc, permettant à des jeunes filles de se projeter dans les carrières offertes par les écoles de commerce. Il faut néanmoins ici se garder de toute conclusion hâtive : la féminisation des professions de cadre peut certes être considérée comme ayant entraîné celle des écoles (plus de jeunes filles se dirigent vers les ESC car elles offrent des perspectives d'emploi intéressantes), mais la relation inverse semble ici tout autant, si ce n'est plus, déterminante (il y a plus de femmes cadres, car plus de diplômées des ESCAE)¹⁴². En outre, ces deux

¹⁴¹ Etude l'APEC sur les femmes cadres, citée par F. Pigeyre, *op.cit.* : p. 2.

¹⁴² Comme le souligne l'historienne S. Schweitzer : « partout en Europe, l'accès des femmes à l'ensemble du spectre des professions supérieures est largement dépendant des autorisations données aux jeunes femmes de suivre les formations supérieures, qu'elles soient classiques ou scientifiques. » (S. Schweitzer, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIXe-XXe siècle », *Sociologie du travail*, vol.51, n°2, 2009 : p. 185).

phénomènes dépendent vraisemblablement d'une troisième variable, celle des pesanteurs sociales et culturelles qui pèsent alors sur les jeunes filles¹⁴³.

Reste à considérer deux facteurs propres à l'organisation même des écoles de commerce, qui peuvent avoir joué un rôle décisif dans la féminisation des ESCAE. En premier lieu, les années 1970 voient les écoles parisiennes ouvrir leurs portes aux femmes, tandis qu'HECJF ferme les siennes. C'est l'ESSEC qui ouvre la voie en 1972 en autorisant les jeunes filles à concourir aux épreuves d'entrée. Cette décision n'a pas été sans difficulté, et bien que l'idée d'accepter les jeunes filles dans l'école émerge dès les années 1960, il lui faut plus de dix années pour s'imposer. Un ancien élève (promotion 66) interrogé par V. Languille raconte ainsi que « *du temps où [il était] à l'ESSEC, on votait tous les ans sur la question de l'ouverture de l'école aux filles. Le vote était massivement "non", parce que sinon, on allait se transformer en école de secrétariat* »¹⁴⁴.

L'ESSEC ouvre donc ses portes aux jeunes filles en 1972, alors que l'École polytechnique, dernière école d'ingénieur à s'ouvrir aux filles, accueille elle aussi ses premières étudiantes. Soucieuse de ne pas laisser ses propres établissements se faire distancer, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) décide alors de réorganiser ses écoles – HEC, l'ESCP et HECJF – et de les rendre mixtes. Outre les aspects symboliques d'une ouverture aux femmes et le souci de s'aligner sur les évolutions d'autres « grandes écoles », les réformes mises en place par la CCIP correspondent à un désir plus ancien de rationaliser l'offre éducative de cette institution. En effet, sous plusieurs aspects, celle-ci apparaît redondante, les établissements accueillant un public similaire, dispensant une formation équivalente et destinant au même type de carrière. Ainsi un premier projet de fusionner HEC et HECJF avait déjà vu le jour en 1970, mais s'était soldé par un échec suite à l'opposition des étudiants et anciens élèves d'HEC¹⁴⁵. Comme à l'ESSEC, ceux-ci craignent que l'arrivée des filles ne contribue à dévaluer leur diplôme.

L'accès des jeunes filles à l'ESSEC précipite les réformes, la CCIP craignant de voir les meilleurs éléments féminins délaisser HECJF pour se diriger vers l'école concurrente. La décision d'ouvrir les portes d'HEC aux filles pour la rentrée 1973 est prise en mars 1972, et la Chambre parisienne annonce à cette occasion sa décision de fusionner l'ESCP et HECJF, en créant une nouvelle école, l'École des affaires de Paris (EAP). Les élèves et anciens élèves de l'ESCP manifestent leur hostilité à ce projet, essentiellement en raison de la nouvelle appellation « EAP », dont ils craignent qu'elle ne mette du temps à s'imposer, alors que le signe « ESCP » est connu et reconnu sur le marché du travail. Des grèves étudiantes sont organisées, ainsi qu'une campagne dans la presse. En avril 1973, la Chambre finit par s'incliner et décide de maintenir telle quelle l'ESCP, la seule nouveauté résidant dans sa mixité à partir de la rentrée 1973, tandis qu'HECJF devra fermer ses portes. L'EAP dont la création avait été annoncée sera tout de même ouverte à la rentrée 1973, mais loin d'être une copie d'HEC ou

¹⁴³ S. Schweitzer, *op.cit.* : p.184, voir aussi M. Duru-Bellat, *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan, 1989 : p. 151.

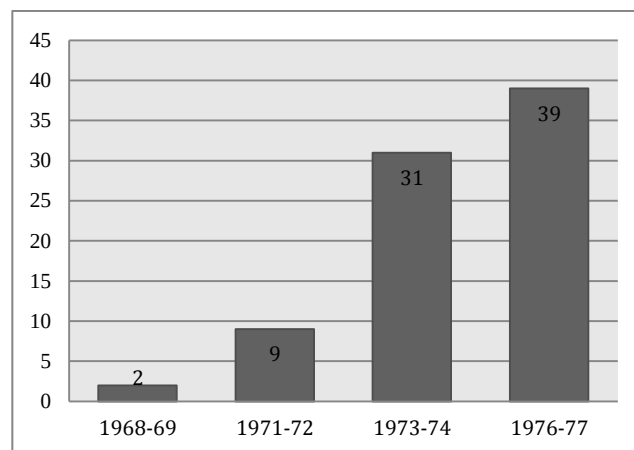
¹⁴⁴ V. Languille, *Histoire de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (1913-1990)*, Mémoire de DEA en histoire, EHESS, 1995 : p.103.

¹⁴⁵ F. Pigeyre, *op.cit.* : p. 126. La suite du paragraphe est également tirée de cette thèse, p. 126 à 133.

de l'ESCP, elle s'inscrit dans un créneau original, celui de l'international. La formation en trois ans se déroule en effet dans trois pays européens différents.

A la rentrée 1973, l'ensemble des écoles de commerce reconnues par l'État est donc mixte. L'ouverture des établissements parisiens aux jeunes filles est suivie d'une rapide féminisation des classes préparatoires dans les lycées. Il faut noter qu'auparavant une section particulière préparait à HECJF, mais que dès le début des années 1970 des jeunes filles suivaient la classe préparatoire « HEC », dans la mesure où celle-ci permettait d'intégrer des établissements mixtes (EDHEC, ESC Lyon notamment qui n'offre alors plus de classe préparatoire intégrée). La fermeture d'HECJF entraîne donc mécaniquement un transfert des jeunes filles vers les classes « HEC ». Néanmoins, ce phénomène est loin de rendre compte à lui seul de la forte féminisation de ces classes : la mixité des écoles parisiennes semble de fait avoir eu un effet d'attraction propre et avoir attiré un nouveau public féminin¹⁴⁶. En conséquence, la proportion de candidates à l'ensemble des écoles de commerce augmente, entraînant une hausse des reçues et donc une féminisation des effectifs.

Figure 2.9. Proportion de femmes dans les classes préparatoires HEC (hors HECJF) publiques (en %)



Sources : Graphique construit à partir de données recueillies par le MEN

Un dernier facteur, et non des moindres, doit enfin être souligné : on peut supposer que l'élévation du niveau du concours d'entrée aux ESC a joué sur leur féminisation, et ce à deux niveaux. En premier lieu, les jeunes filles, meilleures élèves, sont plus nombreuses à franchir la barrière scolaire à l'entrée des ESCAE que les garçons : pour la session de 1975, elles sont un peu plus de 31% à réussir le concours, contre 28% pour les garçons. De même, elles réussissent ce concours plus jeunes : en 1978, la moyenne d'âge des femmes intégrant une ESCAE est de 19 ans et demi, contre un peu plus de 20 ans pour les garçons.

En second lieu, dans la mesure où elle traduit une meilleure insertion des ESCAE dans le champ de l'enseignement supérieur et un rapprochement avec les normes du pôle académique, l'élévation du

¹⁴⁶ Il s'agit réellement d'un nouveau public, et non par exemple d'un transfert des jeunes filles fréquentant auparavant les classes intégrées aux ESC vers les classes préparatoires HEC. En effet, les préparations consulaires se féminisent également à cette période.

niveau du recrutement a pu contribuer à faire apparaître ces formations comme une suite logique et légitime dans la trajectoire d'une bonne élève, aux yeux des lycéennes titulaires d'un baccalauréat C, plus attirées par les matières étudiées dans les classes préparatoires commerciales (mathématiques, histoire géographie, langues) que dans les classes préparatoires scientifiques¹⁴⁷.

Sans en être la cause exclusive, le lien qui existe entre d'une part l'élévation du niveau de recrutement des ESCAE et d'autre part leur féminisation témoigne de la façon dont ces établissements, loin de s'adapter mécaniquement aux évolutions de la « demande de formation », contribuent, par leurs transformations, à la modeler et à modifier la composition de leur public.

Cette féminisation des écoles de commerce et plus particulièrement des ESCAE au cours des années 1970 est un phénomène majeur, dans la mesure où c'est lui qui permet de rendre compte de la hausse des effectifs de ces écoles au cours de la période, et non pas les stratégies de contournement scolaire de la part des milieux économiques. En outre, dans le cas présent, on assiste conjointement à une certaine légitimation des ESCAE dans le champ des « grandes écoles » et à leur féminisation. Ceci va à l'encontre des observations faites dans les autres filières où « tout se passe comme si devant la montée des filles, les garçons développaient des stratégies de qualité (...) en abandonnant aux filles les filières moins prometteuses en richesse, en prestige et en pouvoir »¹⁴⁸.

* * *

Le modèle d'organisation des ESC de province qui s'était progressivement mis en place jusqu'au début des années 1960 alors que ces écoles jouaient encore essentiellement un rôle de petits établissements régionaux, est remis en cause du milieu des années 1960 à la fin des années 1970. Les transformations que connaissent ces écoles au cours de cette période peuvent se lire – et ont souvent été lues – comme des réponses aux évolutions de leur environnement – champ économique, champ académique – et aux demandes qui leur sont adressées par les entreprises d'une part, les étudiants et leurs familles d'autre part. Néanmoins, il ne faut pas pour autant sous-estimer le rôle propre de ces établissements, qui contribuent à modifier, voire à créer ces attentes. Les analyses menées dans ce chapitre montrent ainsi que les ESCAE participent activement à la construction de leur image d'« école de cadres » répondant aux besoins de l'économie. De même, plus qu'à une « nouvelle demande », les transformations du public de ces écoles apparaissent étroitement liées aux transformations dans l'organisation du recrutement. L'accession des ESCAE au statut de « grande école » et leur légitimité accrue résultent donc aussi bien des changements dans leur environnement que d'initiatives de leur part.

¹⁴⁷ A ce propos voir l'analyse des parcours des étudiantes menée par F. Pigeyre, *op.cit.*, notamment p. 225.

¹⁴⁸ C. Baudelot et R. Establet, *Allez les filles ! : Une révolution silencieuse*, Points Seuil, 2006 (réédition) : p. 67.

Partie II

Faire face aux logiques de marché 1979-1998

Cette seconde partie débute en 1979, alors que l'ESC Lyon quitte le réseau des ESCAE, entraînant toute une série de remises en question du système de régulation des écoles de commerce. Mais au-delà de cet événement singulier, le tournant des années 1980 marque pour les ESCAE l'entrée dans une période au cours de laquelle la concurrence qui les oppose ne concerne plus seulement des capitaux symboliques ou des enjeux de légitimation, mais bien le recrutement d'étudiants, dont les frais de scolarité représentent une proportion croissante de leur budget. Toute une série de pratiques se développent alors, en lien avec cette évolution : les écoles investissent des sommes de plus en plus importantes dans la communication et le marketing, et ces fonctions se professionnalisent en leur sein. En outre, les responsables et observateurs de ces établissements sont de plus en plus nombreux à parler d'un « marché des écoles de commerce ».

Dans un premier temps, j'avais envisagé de ne pas utiliser cette notion, souhaitant pouvoir me distancier ainsi de ces discours indigènes présentant les écoles comme de véritables entreprises engagées sur un marché concurrentiel ou valorisant le « libre jeu » du marché contre l'intervention de l'État. En outre, d'un point de vue théorique, j'estimais que le concept de champ permettait à lui seul de rendre compte des rapports de concurrence qui existent entre les écoles. En cela j'étais confortée par les analyses de Pierre Bourdieu et de Neil Fligstein qui tendent à rabattre l'étude des marchés sur celle des champs. Étudiant le « marché de la maison », le premier montre ainsi que le concept de champ « permet de prendre en compte les différences entre les entreprises (dont l'ampleur varie sans doute très fortement selon les “branches”) et aussi les relations objectives de complémentarité dans la rivalité qui les unissent et les opposent à la fois »¹. Quant à N. Fligstein, il consacre un chapitre de son ouvrage de synthèse sur l'analyse des marchés à défendre l'idée qu'il faut considérer les marchés comme des champs², puisqu'il s'agit avant tout de systèmes de pouvoirs au sein desquelles les entreprises dominantes cherchent à maintenir leur position vis-à-vis des « challengers ».

J'ai pourtant été contrainte de reconsidérer ma position vis-à-vis de la notion de « marché », celle-ci apparaissant hautement heuristique et parfois nécessaire, pour rendre compte des évolutions qui touchent collectivement les ESC à partir des années 1980³. De nombreuses questions se sont alors

¹ P. Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, 2000 : p. 59.

² N. Fligstein, *The architecture of markets*, 2001 : p. 68-69.

³ Dans son ouvrage consacré aux business schools américaines, R. Khurana consacre un dernier chapitre à la question des « business schools in the marketplace ». Plus précisément, il considère qu'il existe un tournant dans l'histoire de ces écoles, datant de la fin des années 1980, à partir duquel la formation dans ce domaine

posées dans la mesure où ce terme, utilisé à la fois dans le champ savant et de façon indigène, renvoie à une pluralité de significations.

Dans une perspective indigène, le marché peut désigner la représentation qu'ont les individus des relations qu'entretiennent les écoles de commerce entre elles et avec les étudiants, mais aussi renvoyer à des activités précises, en lien avec cette représentation. Au cours de ma recherche, j'ai été surprise par la prégnance des schèmes économiques et gestionnaires utilisés par des membres du personnel des écoles de commerce pour rendre compte de leur activité⁴. En effet, un certain nombre d'entre eux, formés eux-mêmes aux sciences de gestion, se représentent ces établissements comme des entreprises en situation de concurrence sur un marché pour vendre leurs produits (les programmes de formation) à des clients (les étudiants). Pour ces personnes, le terme de marché ne recouvre pas nécessairement de valeur idéologique mais renvoie à une réalité concrète, un « terrain d'action »⁵. Prendre au sérieux ce type de discours, c'est considérer que le personnel des écoles étudiées est effectivement engagé dans des activités spécifiques, observables et généralement considérées comme propres à la sphère marchande : stratégies de développement, observation des concurrents, campagnes publicitaires et plus généralement déploiement de stratégies de marketing, etc.

Dans un deuxième cas de figure, le marché peut apparaître aux yeux de certains enquêtés comme un modèle, un idéal à atteindre. Le marché dont il est question est alors le libre marché et sa « main invisible », qui sont considérés comme le moyen optimal de réguler les flux d'étudiants et les rapports entre les écoles. Le terme de marché renvoie ici à une construction idéologique⁶ et sert généralement de fondement à une critique de l'intervention étatique dans la gestion et la régulation des écoles.

À cette diversité des usages indigènes du terme s'ajoute la diversité des usages savants. Comme le rappelle Pierre François dans son ouvrage consacré à la sociologie des marchés : « [la notion de marché] charrie avec elle tant de présupposés qu'il n'est pas rare de voir les sociologues y recourir

est considérée comme « a marketable commodity » (p. 334) et les business schools commencent à se définir elles-mêmes comme des « market institutions » (p. 343). La référence au marché est ici centrale pour traduire le changement connu par ces établissements. Or il semble que dans le cas français on soit confronté à des évolutions relativement similaires, ce qui invite à considérer de près cette notion de marché. (R. Khurana, *From higher aims to higher hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton : Princeton University Press, 2007).

⁴ On ne parle ainsi pas de programmes de formation mais de « produits », pas de diversification des programmes mais de « stratégies de gamme », pas d'étudiants potentiels mais de « cibles ».

⁵ Comme le soulignent F. Cochoy et S. Dubuisson-Quellier : « En partant du travail et du point de vue des acteurs engagés dans l'animation de la relation marchande, [les] études empiriques des professionnels du marché nous font d'abord découvrir à quel point ces personnes, loin de considérer le marché comme une entité fictive, le prennent au contraire au sérieux : plus que les sociologues et même plus que les économistes, les acteurs du marché considèrent leur terrain d'action comme un espace ouvert, incertain, distant, c'est-à-dire comme un espace qui exige un incessant, délicat, patient et très fragile travail d'approche et de mise en forme. Ce constat pourrait nous amener d'une part à ne pas considérer trop vite la réalité marchande comme déjà dissoute ou immédiatement soluble dans l'organisation, dans l'interconnaissance ou dans les réseaux, et d'autre part à ne pas penser que le réseau, l'interconnaissance et l'organisation sont les seules modalités qui permettent, au-delà des prix, d'opérer l'ajustement concret entre l'offre et la demande » (F. Cochoy et S. Dubuisson-Quellier, « Introduction. Les professionnels du marché : vers une sociologie du travail marchand », *Sociologie du travail*, n° 42, 2000 : p. 359).

⁶ Tous les travaux de sociologie économique portant sur la question du « marché » montrent que le marché auto-régulateur, fonctionnant au moyen du simple jeu de l'offre et de la demande et d'une régulation par les prix, est une pure fiction.

sans avoir jamais pris la peine de nous dire ce dont au juste ils parlent. Il est ainsi tentant d'invoquer, au fil de la plume et comme en passant, « les forces du marché » dont l'indentification supposerait pourtant autre chose qu'une allusion cursive »⁷.

Pour les sociologues de l'économie, la démarche la plus commune est de considérer le marché comme une structure sociale⁸, où des acteurs en situation de concurrence échangent des biens et services. P. François insiste en outre sur l'importance du prix, qui distingue le marché d'autres formes d'interactions où ce prix n'intervient pas⁹. Or si le prix intervient dans l'ajustement entre l'offre et de la demande de formations proposées par les écoles de commerce, il est loin d'être le mécanisme central : en effet, la majeure partie des étudiants sont recrutés sur concours. Bien que certaines de ces relations et certains types d'actions menées par les écoles de commerce relèvent du cadre d'analyse de l'échange marchand, le fait qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement supérieur et non d'entreprises n'est pas pour autant anodin. Il s'agit dès lors de ne pas sous-estimer le rôle de l'État, des collectivités locales, ainsi que la prégnance de certains modèles propres au système éducatif français.

J'ai fait le choix de considérer que les écoles de commerce se constituent d'abord comme un champ organisationnel qui progressivement se structure selon des « logiques de marché ». J'emprunte ce terme à Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfo Ghellab et Anne-Catherine Wagner, qui l'introduisent en préfaçant l'ouvrage collectif *Les mondes universitaires face au marché*. Si ces auteurs préfèrent parler de « logique de marché », c'est que d'une part ce terme permet de souligner que l'espace universitaire répond également à une pluralité de logiques et que d'autre part « la notion même de “marché” est sans doute trop générale pour spécifier ce qui caractérise la période actuelle »¹⁰.

En prenant comme point de départ la définition que M. Leclerc-Olive, G. Scarfo Ghellab et A.-C. Wagner donnent au terme « logique de marché », on peut articuler trois types d'évolutions caractéristiques de l'émergence de telles logiques au cours des trois dernières décennies.

⁷ P. François, *Sociologie des marchés*, 2008 : p. 99.

⁸ P. Steiner, « Le marché selon la sociologie économique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, n°132, 2005 : p. 33. Pour définir les structures sociales, P. Steiner reprend la définition qu'en donne le sociologue américain R. Swedberg dans le *Handbook of Economic Sociology* de 1994 : « My main emphasis, however, will be to look at markets from a particular perspective, namely as a specific type of social structure. Social structure can be defined in a number of ways, but what is usually meant by this term is some kind of recurrent and patterned interactions between agents that are maintained through sanctions ».

⁹ P. François, *op.cit.* : p. 29.

¹⁰ M. Leclerc-Olive, G. Scarfo Ghellab et A.-C. Wagner, « Introduction générale » in M. Leclerc-Olive, G. Scarfo Ghellab et A.-C. Wagner (s.d.), *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Paris : Karthala, 2011 : p. 10. Le terme « logique de marché » est aussi employé par Marino Regini dans l'introduction du livre *European universities and the challenge of the market*. Partant de la célèbre typologie de Burton Clark qui situe les universités entre une régulation par l'État, la communauté académique et le marché, il souligne que, alors que la communauté académique et les pouvoirs publics peuvent être constitués comme des acteurs effectifs, le marché ne peut être considéré comme tel. Il s'agit plutôt d'y voir une arène spécifique dans laquelle des acteurs du système éducatif peuvent suivre des logiques d'action différentes de celles de l'État ou de la communauté académique. (M. Regini, « European universities meet the market » in M. Regini (s.d.) *European universities and the challenge of the market. A comparative analysis*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing limited, 2011 : p. 1-10 ; B. Clark, *The higher education organisation: cross national perspectives*, Berkeley/ Los Angeles, London : University of California Press, 1983).

Premièrement, ce terme désigne « l'assimilation de l'éducation à un service qui doit circuler librement ». En cela, il renvoie aussi bien à des représentations et à des injonctions politiques, qu'à certaines mesures concrètes récentes comme l'intégration de l'enseignement supérieur dans les services soumis aux règles de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), accord multilatéral entre les membres de l'OMC visant à la libéralisation du secteur tertiaire ¹¹. Deuxièmement, il permet de qualifier « les nouveaux modes de fonctionnement des institutions universitaires, publiques ou privées » cherchant de façon croissante à adapter leur offre de formation à la « clientèle » et au marché de l'emploi. Elles se rapprochent ainsi « des entreprises marchandes tant du point de vue de leur organisation managériale que de leur gestion des ressources humaines et poursuivent désormais un objectif de “rentabilité” en recherchant commanditaires et sponsors ou partenariat avec des industries à haute valeur ajoutée »¹². C'est dans ce sens que la notion de « logique de marché » peut être la plus utile dans l'analyse des écoles de commerce, permettant de rendre compte du tournant qu'elles connaissent dans les années 1980, associant à l'émergence de pratiques propres à la sphère marchande (marketing, etc.) des logiques de type entrepreneurial. Enfin, la logique de marché s'oppose à la logique de service public. Dans la mesure où elle est perçue comme un bien que l'on peut acheter, l'éducation tend à ne plus être considérée comme un droit qui doit être accessible à tous et fourni par la puissance publique.

Ainsi, le terme de « logique de marché » permet de prendre en compte aussi bien des représentations (« l'éducation comme service », « l'école comme entreprise ») que des transformations concrètes dans l'organisation même des établissements étudiés. En ce sens, il est conciliable avec la perspective institutionnelle qui oriente ma recherche, et permet de rendre compte des usages indigènes du concept de marché, comme représentation et activité. Il autorise en outre des emprunts à la sociologie économique pour rendre compte du type de rapport qui se structure entre les ESC. En effet, mettant à jour l'importance des enjeux autour de la « qualité »¹³ et du statut, les outils de la sociologie économique éclairent les stratégies mises en place par les écoles pour améliorer leur statut dans l'espace concurrentiel où elles s'affrontent.

¹¹ L'AGCS est le premier et unique accord multilatéral relatif au commerce des services. Un de ses objectifs est l'« élévation progressive des niveaux de libéralisation du commerce des services ». Concernant l'enseignement, quatre modalités d'échange international d'enseignement sont précisés : l'enseignement à distance pour autant que l'étudiant se situe dans un territoire différent de celui du programme émetteur ; la mobilité étudiante ; la présence commerciale sur un territoire donné d'un établissement d'enseignement étranger ; la mobilité enseignante. (Source : S. Grosbon, *Le droit à l'enseignement supérieur et la libéralisation internationale du commerce des services*, Bruxelles : Bruylant, 2010).

¹² A propos des *business schools* américaines, R. Khurana associe également la logique de marché à une recherche de rentabilité. Plus précisément, il souligne que cette logique a pour seul support normatif l'obligation de maximiser le bien-être économique de l'institution. (R. Khurana, *op.cit.* : p. 343).

¹³ Le terme de qualité est employé entre guillemets pour bien souligner qu'il ne s'agit pas là de désigner des caractéristiques objectives des formations proposées par les écoles, mais une construction sociale, qui résulte tout autant des perceptions que peuvent avoir les potentiels étudiants de ces écoles – en s'appuyant sur des critères plus ou moins objectifs – que de l'image que cherchent à renvoyer les écoles, en mettant en avant certaines de leurs caractéristiques.

Pour bien distinguer cet usage descriptif des logiques de marché d'un usage prescriptif, je parlerai de « libre marché » ou d'« idéal de marché », en conservant les guillemets, pour désigner les représentations d'un marché auto-régulateur, fonctionnant selon les principes de la libre concurrence.

Cette partie analyse ainsi les transformations aussi bien dans les rapports collectifs qu'à l'échelle des établissements qui résultent de la montée en puissance de ces logiques de marché. Elle s'achève en 1998, alors que les ESC de Tours et Poitiers fusionnent pour donner naissance à l'ESCEM (École supérieure de commerce et de management). Si cette fusion n'a pas d'implication directe sur le fonctionnement des autres écoles, elle reflète à la fois les difficultés qu'ont connues l'ensemble de ces établissements au cours des années 1990, affrontant des difficultés de recrutement particulièrement sévères, mais aussi l'entrée dans une nouvelle phase de développement des écoles, nécessitant des moyens accrus.

Chapitre 3

Construire sa place : les ESCAE entre coopération et compétition

Au cours des années 1980, le champ des écoles de commerce et plus généralement celui des formations à la gestion connaissent une forte extension en lien avec la multiplication des établissements et des programmes offerts dans ce domaine. Dans ce contexte, les responsables des ESCAE craignent de voir leur poids – symbolique et numérique – diminuer dans le champ. Cette crainte est d'autant plus fondée que les départs successifs d'écoles affaiblissent le réseau des ESCAE et conduisent à sa disparition en 1991.

Ces transformations se conjuguent pour accroître la concurrence, réelle ou ressentie, de ces écoles entre elles et vis-à-vis des autres formations. En particulier, les acteurs du champ tendent de plus en plus à considérer celui-ci comme un « marché » ; certains responsables des ESCAE, sensibles à la rhétorique de la libre concurrence, s'appuient sur cette dernière pour revendiquer plus d'autonomie et la mise en place de stratégies individuelles de croissance.

Mais à côté des logiques concurrentielles, l'élargissement et la diversification du champ des formations à la gestion poussent les responsables des ESCAE à s'organiser pour maintenir une identité commune, l'enjeu étant de préserver la frontière qui les distingue des autres formations et en particulier des nouvelles écoles privées. Plus généralement, un certain nombre de « grandes écoles » de commerce vont s'associer pour réguler la concurrence entre les formations, à travers la définition de critères garantissant leurs « qualités »¹ communes. Cette double logique – coopération et compétition – n'est pas propre aux écoles de commerce : théorisant les comportements d'acteurs économiques sur un marché, Emmanuel Lazega souligne un phénomène similaire de « coopération entre concurrents ». De fait, tout en individualisant les acteurs, la mise en concurrence produit des phénomènes complexes d'interdépendance entre eux².

Ces deux logiques acquièrent une importance centrale au cours de la décennie 1980 et vont avoir une influence décisive sur l'organisation même des écoles. L'enjeu de ce chapitre est donc d'analyser l'institutionnalisation de ces logiques, mais aussi la façon dont elles permettent aux écoles de se construire – individuellement et collectivement – une place et un statut dans un espace de plus en plus hiérarchisé. La première partie du chapitre met ainsi en avant les éléments ayant permis l'émergence de relations ouvertement concurrentielles entre les ESCAE. La seconde partie interroge l'impact, en

¹ Le terme de qualité est employé entre guillemets pour bien souligner qu'il ne s'agit pas là de désigner des caractéristiques objectives des formations proposées par les écoles, mais une construction sociale, qui résulte tout autant des perceptions que peuvent avoir les potentiels étudiants de ces écoles – en s'appuyant sur des critères plus ou moins objectifs – que de l'image que cherchent à renvoyer les écoles, en mettant en avant certaines de leurs caractéristiques.

² E. Lazega : « Théorie de la coopération entre concurrents : organisations, marchés et réseaux », in P. Steiner et F. Vatin, *Traité de sociologie économique*, Paris : PUF, 2008 : p.533-571).

termes de concurrence, des transformations plus générales du champ des formations à la gestion. Enfin, la troisième partie est consacrée aux rapports de coopération qui unissent un certain nombre d'écoles supérieures de commerce, rapports formalisés à travers la création de plusieurs associations.

I. L'institutionnalisation de la concurrence entre les ESCAE

Même si le cadre législatif qui régit les ESCAE a été partiellement assoupli dans les années 1970 et si ces écoles ont alors acquis une certaine autonomie, elles ne sont pas véritablement concurrentes au début des années 1980. En effet, elles sont alors, si ce n'est dans les faits du moins en théorie, équivalentes dans la mesure où elles dispensent la même formation sur l'ensemble du territoire. En outre, le recrutement est essentiellement local : dans la majorité des cas, les étudiants d'une région donnée fréquentent la classe préparatoire de l'ESCAE la plus proche et s'inscrivent uniquement au concours d'entrée de cette école. À l'issue de leur formation, ils reçoivent un même diplôme, le DESCAF, qui là encore en théorie, a la même valeur pour toutes les ESCAE. Tout se passe comme si le travail de formation des cadres était divisé à l'échelle nationale, et réparti entre les différentes écoles du réseau.

Au cours des années 1980 ce modèle de répartition géographique de la formation tend à s'effriter, au profit d'un modèle concurrentiel qui s'institutionnalise progressivement. Cette évolution résulte pour partie du déclin accru des classes préparatoires consulaires face aux classes préparatoires HEC qui elles, ne sont pas rattachées à une école donnée. Mais cette évolution est surtout liée aux transformations dans l'organisation du réseau des ESCAE et des concours de recrutement. De fait, à la suite du départ de l'ESC Lyon en 1979, le réseau est profondément remis en question et l'autonomisation des établissements s'accroît, entraînant une accélération des processus de différenciation et de hiérarchisation entre les ESCAE.

1. S'autonomiser pour se distinguer : le départ de l'ESC Lyon

Lorsqu'en 1979 l'ESC Lyon quitte le réseau des ESCAE, c'est la deuxième ESC, après l'ESCP en 1969, à prendre son autonomie. Ce n'est pourtant pas la seule où cela a été envisagé : on a vu qu'à la suite du départ de l'ESCP, plusieurs responsables d'école avaient été tentés de suivre son exemple. Néanmoins, les avantages liés au réseau, comme la reconnaissance associée au diplôme commun (le DESCAF), sont apparus supérieurs aux inconvénients et ce d'autant plus qu'à la suite des réformes des années 1960, les écoles ont pu gagner une certaine autonomie pédagogique.

Dès lors, comment rendre compte du départ de l'ESC Lyon ? Les dirigeants de cette école justifient leur demande d'autonomie auprès du ministère par le caractère inadapté du système de recrutement commun aux ESCAE³. En effet, ce système implique que chaque candidat s'inscrive au concours

³ ArNatFont/MEN : 19900501/25 : Rapports sur la demande présentée par l'Ecole supérieure de commerce de Lyon tendant à obtenir l'autorisation de délivrer un diplôme revêtu du visa officiel. Rapport remis le 11 juin 1979 par Monsieur Roger Percerou, professeur à l'Université Paris 1.

d'entrée d'un seul établissement membre du réseau et selon eux : « *il n'y a donc pas à proprement parler un concours commun des ESCAE mais un système commun d'organisation de 17 concours à 17 écoles. (...) Pour une école très excédentaire en candidats comme Lyon ce système aboutit à de graves anomalies. Les candidats admis en liste supplémentaire à Lyon ne peuvent être récupérés à Lyon, même en très petit nombre, et ne peuvent être admis dans une autre ESCAE qu'après que celle-ci ait épuisé sa propre liste complémentaire.* » Les candidats seraient donc dissuadés de se présenter à l'entrée de cet établissement, préférant concourir à l'entrée d'ESC réputées plus « faciles ». La mise en place d'un concours propre à l'ESC Lyon permettrait d'éviter ce phénomène, en autorisant les candidats à présenter simultanément cette école et une ESCAE moins sélective.

Si la place qu'occupe le système de recrutement dans l'argumentation des dirigeants témoigne de l'enjeu central qu'il représente, ce type d'argumentaire permet aussi de faire passer comme une nécessité presque « technique » la demande de l'ESC Lyon. Or loin de se résumer à ce seul problème, ce départ correspond à une volonté ancienne d'autonomisation et de développement de l'école. Dès la fin des années 1960, les responsables de l'ESC Lyon avaient contesté la rigidité du réseau mais ne s'étaient pas impliqués pour autant dans sa réforme. Bénéficiant néanmoins de l'assouplissement des contraintes pédagogiques, l'école avait alors cherché à se différencier des autres ESCAE en se présentant comme résolument « entrepreneuriale »⁴. Cette politique de différenciation et de transformation de l'école s'est véritablement accélérée au début des années 1970, en lien avec l'arrivée à la tête de l'école de Jacques Lagarde. Né en 1938 ce diplômé d'HEC, fils d'un universitaire et d'une conseillère à la cours de cassation⁵ est alors âgé de 34 ans. Il a auparavant travaillé en France et en Allemagne pour les entreprises Gillette et Braun. Alors qu'il est en poste dans la région lyonnaise, il donne en plus de son emploi principal des cours en tant que vacataire dans des IUT et à l'ESC Lyon⁶. C'est à ce moment-là qu'un enseignant qu'il avait connu à HEC s'adresse à lui pour prendre la direction de l'école lyonnaise : en effet, l'association qui gère l'école⁷ saisit l'occasion du déménagement de cet établissement dans de nouveaux locaux à Ecully, financés par la CCI, pour la faire évoluer. De fait, cet établissement apparaît alors peu développé : Jacques Lagarde décrit l'ESC Lyon au début des années 1970 en ces termes « *une école locale, qui avait un nombre de candidats*

⁴ F. Pavis et M.-E. Chessel, *Le technocrate, le patron et le professeur : une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Belin, 2001 : p. 178. L'enjeu était alors d'afficher une proximité avec le monde de l'entreprise pour asseoir l'image d'école de « cadres ». Voir aussi l'analyse détaillée des évolutions de l'école au cours des années 1970 présenté par F. Pavis dans sa thèse (F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a : p. 166-179).

⁵ Source : *Who's who in France*, ed. 2011. Paris : Édition Jacques Lafitte.

⁶ Dans un entretien réalisé par Fabienne Pavis en juin 1999, Jacques Lagarde explique qu'étant fils d'universitaire, l'enseignement l'intéressait. La majeure partie des informations sur Jacques Lagarde présentées ici sont directement tirées d'un entretien réalisé dans le cadre de sa thèse par F. Pavis avec ce dernier, entretien non publié mais qu'elle m'a communiqué. C'est avec son autorisation que je reproduis ici certains des propos échangés alors.

⁷ Association de l'enseignement supérieur commercial Rhône Alpes (AESCRA), en charge de l'école depuis 1963.

très faible, un nombre d'élèves très faible, et il y avait deux ou trois professeurs permanents qui formaient un noyau solide mais extrêmement réduit »⁸. La mission confiée à J. Lagarde est de modifier en profondeur le fonctionnement de l'école. Issu du monde de l'entreprise, ce dernier entend traiter l'ESC Lyon « *comme une entreprise* », considérant qu'elle a « *des produits à mettre sur le marché* » et des concurrents dont il s'agit de se différencier. Par ailleurs, J. Lagarde négocie avec l'association en charge de l'école une formation d'un an à Harvard (*Advanced management program*), ce qui lui permet d'étudier « *sur place comment on manage une école de cette taille, et de voir tous les aspects, stratégie, recrutement, pédagogie, environnement des entreprises, comment on fait le lien avec elles et tout ça* »⁹.

Une fois à la tête de l'école, J. Lagarde entreprend des réformes de la pédagogie et des contenus de formation (insistance sur les stages en entreprise, sur les séjours à l'étranger, recrutement d'enseignants permanents avec une expérience en entreprise). L'idée est à la fois d'attirer les étudiants, mais aussi d'envoyer un message aux entreprises locales pour qu'elles soutiennent l'école¹⁰. De fait, il faut bien comprendre le contexte dans lequel ces mesures sont prises : l'école lyonnaise recrute alors essentiellement localement, et même à cette échelle elle ne dispose pas d'un très grand prestige. L'appui des entreprises de Lyon et sa région apparaît comme nécessaire, afin d'assurer des financements (via la taxe d'apprentissage) mais aussi d'accroître la légitimité économique de l'école. Les réformes pédagogiques sont associées à un discours valorisant le rôle fondamental de l'ESC Lyon pour la région, fortement relayé par la presse locale.

L'école parvient ainsi à s'assurer le soutien des entreprises, de la Chambre de commerce mais aussi des collectivités territoriales, alors que la région connaît un développement économique soutenu dans les années 1970. En 1974 est en effet créée l'Aderly – Agence pour le développement économique de la région lyonnaise –, dont les co-fondateurs sont la CCI de Lyon, la communauté urbaine de Lyon (« Grand Lyon »), le conseil général du Rhône et le MEDEF. L'objectif de l'agence est initialement de promouvoir les intérêts des entreprises locales, mais progressivement de nouvelles logiques apparaissent, comme la promotion de Lyon à l'international ou l'attraction d'établissements industriels et scientifiques dépendants de l'État dans le cadre de négociations avec la Datar¹¹. C'est ainsi que Lyon voit s'implanter une École normale supérieure.

Par ailleurs, les ressources de l'établissement sont augmentées grâce à une hausse des frais de scolarité, une meilleure organisation de la collecte de la taxe d'apprentissage et en développant le centre de formation permanente qui représente une importante source de profits. Notons qu'à la fin de

⁸ Entretien de J. Lagarde par F. Pavis, juin 1999.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ « *On voulait que les entreprises locales nous soutiennent donc pourquoi elles soutiendraient une école minable qui était celle de Lyon à l'époque si on ne leur disait pas, contrairement à ce qui se fait ailleurs, on a des profs qui viennent de l'entreprise, qui sont près de vous, on va créer aussi des sites de formation permanente pour vos cadres* ». Source : entretien de J. Lagarde par F. Pavis, juin 1999. Voir aussi F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 167.

¹¹ B. Jouve, « *Chambre de commerce et d'industrie et développement local. Le cas de Lyon.* », *Sociologie du travail*, vol. 44, n°4, 2002 : p. 521-540.

la décennie 1970 et sous l'influence d'enseignants plus proches de l'Université, cette stratégie très entrepreneuriale du directeur s'est légèrement infléchie vers le pôle académique : un DEA en sciences de gestion est créé avec l'IAE de l'Université Lyon III (en 1976), ainsi qu'un centre de recherche, ce qui rapproche l'ESC Lyon de la stratégie d'acquisition de « titres de noblesse » académiques, initiée par les responsables d'HEC, et dans une moindre mesure, par l'ESSEC. Néanmoins, plus qu'un processus d'imitation des écoles parisiennes, il semble que cette décision résulte à la fois de la volonté de se rapprocher des *business schools* américaines¹² et de l'action de certains enseignants, formés à l'université et désireux de voir la formation dispensée dans les écoles de commerce reconnue par leurs pairs.

« On avait une stratégie très cohérente, qui était nouvelle par rapport à ce qui existait et on a utilisé toutes les ressources marketing qu'on pouvait pour le communiquer, le faire savoir et attirer et changer d'image »¹³ résume J. Lagarde. Le départ de l'école lyonnaise du réseau des ESCAE en 1979 doit ainsi se lire comme l'aboutissement de cette stratégie, qui prend appui sur les acteurs locaux – CCI, Région, Communauté urbaine – et vise à inscrire l'établissement à l'échelle nationale. Pour Lagarde, l'enjeu est de « se différencier des produits concurrents » et de se sortir de « cet espèce de magma »¹⁴ que représente à ses yeux le réseau des ESCAE. Les intérêts politiques et économiques des acteurs locaux, qui entendent bénéficier d'une institution d'enseignement supérieur reconnue à l'échelle nationale, s'associent ici aux intérêts de l'équipe dirigeante, et notamment du directeur, qui applique une logique entrepreneuriale – croître, conquérir des « parts de marché » – à la gestion de l'établissement. La sortie du réseau apparaît dès lors nécessaire dans la mesure où c'est à condition de prendre ses distances avec les ESCAE, considérées de fait comme inférieures aux « Parisiennes » (HEC, ESCP, ESSEC), que l'ESC Lyon pourra prétendre rivaliser avec ces dernières et attirer des étudiants venus de l'ensemble du territoire. L'autonomie de l'école est à ce titre un succès, puisque le nombre de candidats à son concours connaît une croissance considérable après 1979 (2700 candidats en 1980 contre 934 en 1978) et que l'éventail géographique du recrutement s'est considérablement élargi immédiatement après la réforme : d'après les chiffres de *L'Étudiant*, 61% des étudiants ayant intégré l'école en 1979 étaient originaires de la région Rhône-Alpes, contre seulement 17,4% en 1980¹⁵ !

¹² « [Aux États-Unis] il n'y a pas d'écoles qui soient complètement isolées du reste de l'université, ça n'existe pas ». Entretien de J. Lagarde par F. Pavis, juin 1999.

¹³ Entretien de J. Lagarde par F. Pavis, juin 1999.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *L'Étudiant*, décembre 1980, n°17. Dossier spécial « grandes écoles », « La percée de Lyon ». Notons que l'école bénéficiera à partir de 1981 de l'ouverture de la ligne TGV entre Paris et Lyon.

2. Nationalisation du recrutement et intensification de la concurrence : les transformations du réseau des ESC

La sortie de l'ESC Lyon ébranle l'ensemble du réseau. Tandis que les écoles les plus fragiles – c'est-à-dire connaissant un recrutement difficile et ayant peu de marge de manœuvre financière – en craignent la disparition pure et simple, les écoles ayant une position dominante dans le groupe et attirant le plus de candidats hésitent à suivre l'exemple lyonnais. Cependant, même les responsables des écoles les plus « autonomistes » savent que l'existence d'un réseau et d'un label commun leur assure une identité forte et une certaine notoriété. Finalement, même si la question de l'indépendance se pose parfois sérieusement¹⁶, ces établissements choisissent de militer pour l'assouplissement du réseau plutôt que sa disparition.

a. La réforme de 1981 : La fin d'un concours uniforme

Afin de résoudre les tensions et de réagir au départ de l'ESC Lyon, un groupe de travail rassemblant des représentants des ESCAE et de l'Assemblée permanente des chambres de commerce et d'industrie (APCCI)¹⁷, est mis en place à la fin de l'année 1980 pour discuter d'une réforme du système de recrutement. Si l'enjeu est d'abord de ménager les écoles les plus « autonomistes », il s'agit également de rééquilibrer la répartition des candidats puisque, depuis quelques années, certaines ESCAE ont du mal à répondre à la demande, tandis que d'autres ne remplissent pas leurs quotas de places. À l'issue des négociations, l'arrêté du 30 septembre 1981 valide un nouveau concours qui peut se lire comme un compromis entre affirmation de l'unité du réseau et reconnaissance d'une certaine autonomie des écoles : les épreuves écrites restent communes à toutes les ESCAE, mais celles-ci ont la possibilité de faire varier les coefficients attribués à chaque matière. La barre d'admissibilité¹⁸ est toujours nationale, mais les écoles peuvent fixer leur propre barre d'admission. Les copies sont brassées à l'échelle nationale, mais les oraux sont propres à chaque établissement. Enfin, chaque candidat peut désormais se présenter à cinq établissements, contre un seul auparavant. Ce nouveau système de concours est mis en place à partir de la session 1982 du concours. La dimension « technique » des évolutions organisationnelles du concours et leur apparent caractère anecdotique ne doivent pas conduire à sous-estimer leur importance. Ainsi, la présente réforme intègre deux changements de poids : d'une part, en reconnaissant les candidatures multiples, elle favorise de fait un élargissement géographique dans le recrutement des ESCAE¹⁹. D'autre part, la variation dans les coefficients permet d'entériner pour la première fois dans la structure même du réseau des différences de statuts entre les écoles.

¹⁶ Les responsables des ESC de Reims, Rouen, Bordeaux et Nice envisagent tout d'abord de créer un concours séparé, avant d'abandonner le projet en 1980.

¹⁷ Rappelons qu'une partie de la gestion des concours d'entrée a été transférée du ministère de l'Éducation nationale à l'APCCI au cours des années 1970. Cette institution tend ainsi à occuper un rôle croissant dans la gestion des ESCAE.

¹⁸ C'est à dire la note moyenne minimale qu'il faut avoir obtenu aux épreuves écrites pour pouvoir accéder aux épreuves orales.

¹⁹ Hormis les écoles attirant des candidats parisiens ou issus de classes préparatoires HEC, les ESC ne recevaient auparavant de candidats non régionaux que par le système de listes complémentaires.

Indépendamment des questions relatives à la survie du réseau un autre changement plus discret mais qui aura des implications de taille est mis en œuvre : une option « économique » est ouverte pour la session 1982 du concours. Ce changement, qui affecte non seulement les ESCAE mais aussi HEC, l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon, fait suite à l'ouverture à la rentrée 1981 de neuf classes préparatoires spécifiquement destinées aux bacheliers titulaires d'un baccalauréat B (économique et social). Créé en 1968, ce baccalauréat n'avait jusqu'alors que peu suscité l'intérêt des dirigeants des écoles de commerce, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il semble que les dirigeants des écoles, n'ayant pas été consultés lors de la création de la série B du baccalauréat, jugeaient son contenu trop théorique²⁰. Mais le désintérêt des écoles de commerce pour la filière B résulte plus fondamentalement de leur volonté de s'aligner sur le modèle des écoles d'ingénieurs, et donc de leur désir de recruter des étudiants titulaires d'un baccalauréat C (scientifique). De fait, cherchant à ouvrir la voie des écoles de commerce aux bacheliers B dès le début des années 1970, l'Éducation nationale s'était notamment heurtée à l'opposition des écoles parisiennes, HEC en tête. En 1975, un membre du conseil d'administration de l'école de Jouy-en-Josas exprimait ainsi son opposition au projet du ministère en ces termes : « *nous ne pouvons nous aligner sur la filière B qui, jusqu'à présent, n'est apparue que comme une possibilité de réorientation pour ceux qui étaient incapables de suivre la filière C qui conduit aux grandes écoles. HEC ne peut accepter de se laisser "tirer vers le bas"* »²¹. L'arrivée d'un nouveau directeur à la tête de l'école, Christian Vulliez, fait évoluer la situation. Né en 1943 à Rouen, ce fils d'un cadre supérieur a suivi des études à la faculté de droit et sciences économiques à Paris ainsi qu'à HEC et Sciences Po Paris, deux écoles dont il est diplômé. Après avoir enseigné à HEC comme assistant de 1968 à 1972, il devient directeur du centre de formation de cet établissement en 1973, avant d'être nommé en 1975 directeur de l'école dans son ensemble. En dépit d'un parcours scolaire alors extrêmement typique pour un diplômé d'HEC, C. Vulliez est convaincu « *que les grandes écoles ne doivent pas avoir une attitude malthusienne mais s'ouvrir plus largement, conformément au vœu des pouvoirs publics* »²². Soucieux de « *tempérer l'impérialisme des mathématiques* »²³, il entend élargir le vivier de recrutement de l'école tout en maintenant le niveau de sélection, en ouvrant HEC à de « bons » étudiants issus d'autres filières que la filière scientifique. Le projet d'ouverture de C. Vulliez repose avant tout sur des considérations stratégiques : ouvrir HEC à des étudiants aux parcours scolaires diversifiés permet d'une part de s'assurer les faveurs du ministère, d'autre part de se différencier des écoles d'ingénieurs en allant recruter dans un autre vivier.

²⁰ Entretien avec G. Morel.

²¹ ArCCIP : 38 C13 : HEC : compte rendu de la réunion du 11 mars 1975. Par ailleurs, P. Fridenson et L. Paquy rappellent que dès 1973 « le ministère de l'Éducation nationale, soucieux de fournir des débouchés aux bacheliers A (littéraires) et B (section économique) avait souhaité la création d'une seconde filière "plus littéraire" aux concours d'entrée aux écoles de gestion. Une commission animée par A. Blondeau [directeur de la CCIP] avait alors été formée pour étudier un projet de programme de sciences économiques » mais le projet échoue ; in « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) », in P. Le Normand (s.d.) *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Etudes thématiques*, Paris : Droz : p. 244.

²² ArCCIP : 38 C14 : HEC : CR de la réunion du 26 mai 1978.

²³ ArCCIP : 38 C14 : HEC : CR du 13 juin 1980.

Progressivement, C. Vulliez parvient à rallier plusieurs acteurs de poids à son projet, comme André Blondeau, directeur de la formation à la CCIP. Envisageant dans un premier temps de recruter des khâgneux²⁴, C. Vulliez doit néanmoins se plier aux demandes du ministère de l'Éducation nationale, qui aimerait que les baccalauréats aient tous des spécificités en matière de débouchés, et que si la filière C et A ouvrent respectivement aux carrières scientifiques et littéraires, la filière B ouvre aux carrières du commerce et de la gestion²⁵.

L'ouverture de la section économique en classes préparatoires à la rentrée 1981 est ainsi impulsée par HEC, immédiatement suivie par les ESCAE, l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon, l'ensemble de ces écoles ouvrant une option économique à leur concours de 1982. Deux observations doivent être tirées de cette réforme : tout d'abord, elle témoigne du statut particulier de l'école de Jouy-en Josas, et derrière elle de la CCIP, qui apparaît comme interlocutrice privilégiée du ministère de l'Éducation nationale. L'aval d'HEC semble ainsi essentiel à la mise en place des réformes concernant les écoles de commerce dans leur ensemble. En second lieu, cette réforme qui s'impose aux ESCAE relève de deux processus distincts : isomorphisme coercitif²⁶, dans la mesure où la création de la filière économique est soutenue par le ministère de l'Éducation nationale, et isomorphisme mimétique, étant donné que les ESCAE cherchent à s'aligner sur HEC²⁷. Ainsi, bien qu'ayant acquis une certaine autonomie, les ESCAE ne sont pas totalement maîtresses de leur évolution et de celle de leur réseau, et doivent composer avec les autres acteurs du champ que sont leur ministère de tutelle et les écoles parisiennes.

b. Les mutations du recrutement

Dans la mesure où elle permet aux étudiants de se présenter simultanément à plusieurs ESCAE, la nouvelle organisation du concours mise en place en 1982 induit une hausse généralisée du nombre de candidats par école, même si les rythmes de croissance diffèrent entre les établissements (*cf.* tableau 3.1) et certaines écoles peinent toujours à remplir leur quota de places ouvertes au concours.

²⁴ ArCCIP : 38 C14 : HEC : mai 1979, projet de réforme du concours de première année.

²⁵ ArCCIP : 38 C14 : HEC : 8 octobre 1980.

²⁶ Selon P. DiMaggio et W. Powell, ce type d'isomorphisme résulte de pressions à la fois formelles et informelles exercées sur certaines organisations par d'autres organisations, dont elles sont dépendantes. (P. DiMaggio et W. Powell, 1983, « The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review* vol.48, n°2 : p. 147-160).

²⁷ Selon P. DiMaggio et W. Powell, dans les situations d'incertitude, les organisations ont tendance à regarder ce que font les autres et à prendre pour modèle les organisations semblables dans le champ qu'elles perçoivent comme étant les plus légitimes et ayant le plus de succès. (DiMaggio et Powell, 1983, *op.cit.*).

Tableau 3.1. Le concours de quelques ESCAE en 1980 et 1982

Écoles	Concours 1980			Concours 1982					
	Places mises au concours	Nombre de candidatures	Taux de démission	Places mises au concours	Nombre de candidatures	Admis	Entrés	Taux de démission (en %)	Taux d'accroissement des candidatures entre 1980 et 1982 (en %)
ESC Reims	120	826	44	130	3204	568	130	77	288
ESC Rouen	125	829	47	125	3139	578	125	78	279
ESC Toulouse	100	403	28	100	2380	382	100	74	491
ESC Nantes	90	289	40	95	2224	400	95	76	670
ESC Dijon	75	433	36	95	1995	390	90	77	361
ESC Nice	80	528	25	80	1890	340	n.r	n.r	258
ESC Amiens	80	200	26	80	1466	248	n.r	n.r	633
ESC Lille	110	440	15	110	1270	262	n.r	n.r	189
ESC Clermont	70	273	10	80	1250	245	80	67	358
ESC Pau	55	135	4	60	1088	142	n.r	n.r	706
ESC Marseille	110	321	6	100	793	135	92	32	147

n.r : non renseigné

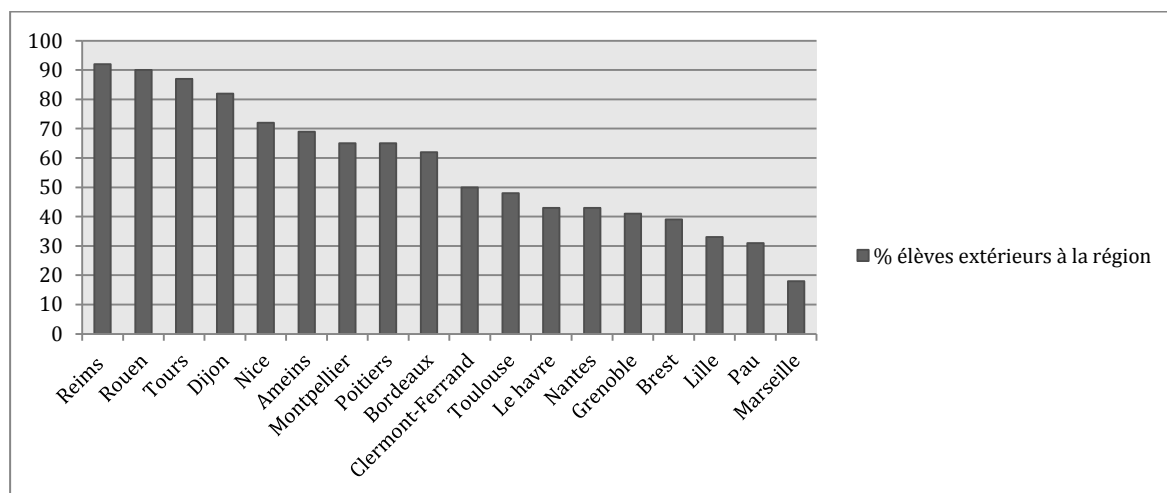
Source : Tableau construit à partir de L'Étudiant, novembre 1983, n°38, Dossier Grandes écoles : 1^e partie, 1982 et des résultats du concours 1980 des ESCAE, L'Étudiant, décembre 1980, n°17.

Lecture : Au concours de 1980, 110 places étaient mises au concours d'entrée à l'ESC Marseille et il y a eu 321 candidatures. Le taux de démission, c'est à dire la proportion d'admis qui ne sont pas effectivement entrés dans l'école – qu'ils aient choisi de redoubler ou d'intégrer un autre établissement – était alors de 6%. En 1982, 100 places étaient ouvertes, il y a eu 793 candidats et 32% de démission parmi les admis. Le nombre de candidatures entre 1980 et 1982 a augmenté de 147%.

La hausse du nombre de candidatures va de pair avec leur élargissement géographique et notamment une augmentation du nombre de candidats parisiens : sur l'ensemble des ESCAE, le taux de candidats venant de Paris et sa région passe de 18% en 1983 à 32% en 1984²⁸. Cette hausse globale masque toutefois des variations, la fracture qui s'était dessinée à la fin des années 1970 entre les écoles à recrutement régional et celles à recrutement si ce n'est national, du moins parisien, se maintenant (cf. figure 3.1).

²⁸ ArCCIP : 3 U4: Archives de l'Union ESC : répartition des candidatures par région pour les ESC de 1982 à 1984.

Figure 3. 1. Le recrutement des ESCAE en 1985 : un aperçu géographique



Source : Graphique reproduit à partir de la revue *Tertiel*, n°8, octobre 1985²⁹.

Lecture : En 1985, 90% des étudiants de l'ESC Rouen viennent d'une autre région que la Normandie.

Ces phénomènes d'augmentation des candidats parisiens d'une part et de diversification des zones de recrutement des ESCAE d'autre part sont tous deux liés à la réforme du concours mais ils sont aussi accrus par l'essor du poids relatif des classes préparatoires HEC, nombreuses en Ile-de-France³⁰, par rapport aux classes préparatoires consulaires – intégrées ou associées³¹. Les effectifs des premières connaissent en effet une nette progression au cours des années 1980, tandis que ceux des secondes déclinent lentement³². Dès 1986, les candidats issus de classes préparatoires consulaires ne représentent plus que 28% de l'ensemble des candidats aux ESCAE³³.

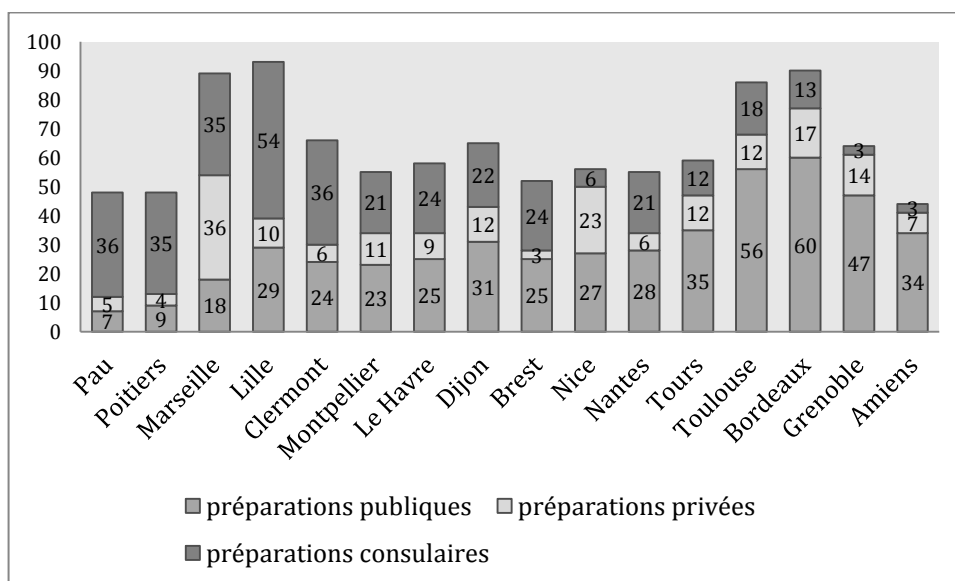
²⁹ La revue *Tertiel* a été lancée par *L'Usine nouvelle* en septembre 1983. D'abord sous forme de supplément, elle devient une parution indépendante en février 1985. En octobre 1985, elle publie un classement des ESCAE, fondé notamment sur les données fournies par les écoles ou les CCI.

³⁰ Il est difficile d'appréhender la localisation des classes préparatoires HEC dans la mesure où les données disponibles pour le milieu des années 1980 ne distinguent pas le type de classes préparatoires pour présenter la répartition géographique. Toutes formations confondues (littéraire, scientifique, HEC), 37% des effectifs étudiants sont alors situés dans l'académie de Paris ou de Versailles (source : Sous-direction des enquêtes statistiques et des études du MEN, Note d'information, Situation des élèves en 1984-85 dans les classes préparatoires aux grandes écoles, 2 septembre 1985).

³¹ Outre les classes préparatoires intégrées à une ESC, il existe des classes « associées » généralement situées dans les villes de la région et partiellement financées par les CCI locales.

³² En 1986, on compte 2400 étudiants dans les classes consulaires et 5400 étudiants dans les classes préparatoires HEC publiques. En 1990-91, ces effectifs s'élèvent respectivement à 2000 et 8900. (source : MEN).

³³ *L'Étudiant*, n°70, décembre 1986.

Figure 3.2. Origine institutionnelle des admis au concours 1986 (en nombre d'étudiants)

Source : Graphique réalisé à partir de données de l'APCCI, transmises dans une lettre adressée à la direction des enseignements supérieurs, datée du 5 août 1987 (ArNatFont/MEN : 20110003/3).

Lecture : Au concours 1986, 60 des étudiants entrés à l'ESC Bordeaux sont issus d'une classe préparatoire publique, 17 d'une classe privée et 13 d'une préparation consulaire, c'est-à-dire organisée par une chambre de commerce au sein de l'ESC ou dans sa région.

Les écoles sont classées par ordre croissant selon la proportion d'étudiants issus des classes préparatoires publiques. Pour l'ESC Nantes, cette proportion est de 51%. Toutes les écoles situées à sa droite recrutent donc plus de la moitié de leurs étudiants dans les classes publiques.

Si les effectifs des préparations consulaires tendent à stagner, c'est en premier lieu qu'elles sont peu connues et qu'elles ne correspondent pas au modèle des classes préparatoires situées dans des lycées, tel qu'il tend à se généraliser. En second lieu, à la différence des classes préparatoires publiques, elles sont payantes, même si elles restent moins chères que la plupart des classes préparatoires privées³⁴. Enfin, leur programme est simplifié par rapport à celui des classes HEC et elles ne préparent qu'au concours des ESCAE. Comme le précise le journal *L'Étudiant* en 1986 : « un élève s'y inscrivant doit donc savoir qu'il n'a aucune chance d'intégrer une parisienne »³⁵. Offres payantes, permettant d'accéder à un nombre d'établissements restreint, et disponibles sur une portion réduite du territoire, les classes préparatoires consulaires attirent donc de moins en moins de candidats.

Le phénomène de nationalisation et plus précisément de « parisianisation » du recrutement des ESCAE se poursuit tout au long des années 1980, mais il faut souligner que l'évolution de l'origine géographique des étudiants qui entrent effectivement dans ces écoles est plus lente que celle de leurs candidats : en 1986, à peine 9% des candidats à l'ESC Nantes sont issus de la région Pays de la Loire et 32% viennent de la région parisienne³⁶, mais en 1988, encore 25% des étudiants en première année

³⁴ *L'Étudiant*, *Ibid.* Selon le journal, les droits d'inscription dans une classe préparatoire consulaire ou associée à une CCI varient entre 8000 et 12 000 francs par an, contre 20 000 en moyenne pour une classe privée.

³⁵ *L'Étudiant*, n°70, décembre 1986.

³⁶ ArCCIP : 3U5 : répartition des candidatures par région pour l'ESC Nantes, de 1982 à 1986.

à l'ESC Nantes sont originaires des Pays de la Loire et seulement 19% de Paris et sa région³⁷. En définitive, si les ESCAE attirent des candidats parisiens, elles jouent avant tout pour eux un rôle de « filet de sécurité », comme en témoigne l'augmentation des taux de démission entre 1980 et 1982 (cf. tableau 3.1) : ces candidats se présentent au concours d'entrée des ESCAE « au cas où » mais préfèrent intégrer un établissement mieux coté s'ils le peuvent. Les données concernant le recrutement en 1986 de l'ESC Reims, « deuxième choix » fréquent des candidats parisiens en raison de sa proximité avec Paris, montrent que ce sont effectivement ces candidats qui se désistent le plus une fois reçus (cf. tableau 3.2).

Tableau 3.2. Le recrutement de l'ESC Reims en 1986. De quelle classe préparatoire viennent les étudiants ?

Lycée	Ville	Admis	Intégrés	Taux de désistement (en %)
Carnot	Paris	37	3	92
Hoche	Versailles	28	3	89
Chaptal	Paris	13	3	77
Institut Frilleu	Paris	13	3	77
Fabert	Metz	16	4	75
Stanislas	Paris	12	3	75
Jacques Decour	Paris	11	3	73
Champollion	Grenoble	11	3	73
Faidherbe	Lille	13	4	69
Kleber	Strasbourg	20	7	65
Michelet	Vanves	11	4	64
Henri Poincaré	Nancy	8	4	50
Institut les Chartreux	Lyon	5	3	40
Franklin Roosevelt	Reims	7	5	29
Bertholet	Annecy	4	3	25
Joffre	Montpellier	5	4	20
Colbert	Reims	12	11	8
Autres			3	
Taux de désistement global des étudiants de région parisienne		84%	Taux de désistement global des autres étudiants	54%

Source : Tableau construit à partir du Monde de l'Éducation, décembre 1986.

Le problème du recrutement se pose ainsi en de nouveaux termes pour les ESCAE. En effet, jusqu'à la fin des années 1970, l'enjeu était d'attirer un nombre suffisant de candidats ayant le niveau pour être admis. L'objectif des écoles était donc, en amont du concours, de s'assurer de l'existence d'un vivier d'étudiants susceptibles de réussir les épreuves d'admission, objectif essentiellement réalisé en formant des élèves dans les classes préparatoires intégrées ou associées à une ESC déterminée.

Avec l'accroissement massif du nombre de postulants et l'essor des candidatures multiples, il s'agit désormais pour les ESCAE non seulement d'attirer des candidats, mais surtout de les retenir une fois

³⁷ ArCCIP : 3U5 : Plaquette d'information sur l'ESC Nantes, 1988.

qu'ils ont réussi le concours d'entrée. Le filtre de la sélection scolaire, à l'initiative des écoles, perd donc de son importance au profit du choix des étudiants, ce qui contribue à accroître la concurrence entre les établissements, les jeux de séduction pour attirer les candidats/clients et donc l'émergence de logiques de marché.

c. La « marketisation » des écoles

Au public « captif » des classes préparatoires consulaires succède ainsi un public plus mouvant, qu'il s'agit d'attirer. Dès lors, on peut chercher à analyser le type de relations qui unissent les écoles aux potentiels étudiants à travers le prisme du marché, tel qu'il est pensé par les sociologues de l'économie. En effet, il existe bien dans le cas des écoles de commerce un échange de services payants (la formation) et une concurrence entre des producteurs (les écoles) et des consommateurs (les étudiants et les familles). Néanmoins, le prix n'assure pas de véritable fonction de régulation entre cette offre et cette demande. De fait, les écoles ne sont pas des entreprises mais bien des institutions scolaires à but non lucratif : en conséquence, elles ne disposent pas de marge de profit qu'elles pourraient réduire afin d'entrer dans une compétition par les prix. En outre, les frais de scolarité ne reflètent qu'imparfaitement les coûts réels des formations, en raison de phénomènes de distorsion liés à l'existence de subventions par les chambres de commerce et dans une moindre mesure par les collectivités locales.

Mais le rôle très secondaire des prix peut aussi s'expliquer par la spécificité du service échangé – ici un programme de formation –, dans la mesure où il existe une relative incertitude sur sa qualité – ici le bénéfice personnel et professionnel que peuvent espérer en tirer ces étudiants. Plus précisément, il peut être heuristique de considérer, suivant la terminologie du sociologue Lucien Karpik que les écoles s'apparentent non pas à un « marché-prix », mais à un « marché-jugement ». Selon L. Karpik, sur un « marché-prix », l'ajustement de l'offre et de la demande se fait par une variation des prix, dans la mesure où les biens étant relativement homogènes, celui-ci représente « le trait différentiel le plus pertinent pour fonder les choix économiques »³⁸. Dans le cas d'un « marché-jugement », l'offre des biens ou des services se diversifie selon leur qualité et le choix des consommateurs dépend essentiellement du jugement qu'ils se feront de cette qualité. Dès lors, l'enjeu pour ces derniers va être de trouver des moyens de réduire l'incertitude face à la « qualité » en s'appuyant sur des réseaux d'informations et notamment sur des « prescripteurs », comme les revues de consommateurs mais aussi les publicitaires, les distributeurs ou encore les pouvoirs publics³⁹. Réciproquement, pour les

³⁸ L. Karpik, « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie* vol. 30, n°2, 1989 : p. 203. On peut noter que la plupart des sociologues du marché mais aussi de l'économie des conventions montrent que la compétition par les prix a dans la plupart des cas cédé le pas à une compétition fondée sur la qualité, qui apparaît même comme une condition de stabilité pour les entreprises selon N. Fligstein (N. Fligstein, *The architecture of markets*, Princeton : Princeton University Press, 2001 : p. 5).

³⁹ Voir notamment les travaux d'A. Hatchuel, professeur de gestion aux Mines de Paris, qui, à partir de l'étude du marché d'une technologie particulière (les logiciels de gestion de production assistée par ordinateur), met en évidence le rôle de multiples prescripteurs (consultants, chercheurs, journalistes), perçus par les acheteurs comme pouvant les conseiller sur cette technologie et ses usages. Pour A. Hatchuel, le prescripteur peut

producteurs, il va s'agir d'agir sur la représentation que les clients peuvent avoir de leurs produits, en s'efforçant d'améliorer leur réputation et leur statut. De fait, E. Lazega souligne que la concurrence de statut entre les producteurs et la concurrence par la qualité sont intrinsèquement liées, l'une pouvant se lire à la fois comme manifestation et instrument de l'autre. En effet, pour lui « le statut social s'acquiert par la définition d'un critère de qualité et par la capacité de l'imposer comme un standard dans une industrie donnée »⁴⁰.

Cette lecture en termes de marché permet de rendre compte des stratégies que mettent alors en place les ESCAE : il s'agit pour elles de se construire un statut et de valoriser la qualité de leur formation, afin d'attirer à elles de potentiels étudiants. Si certaines de ces stratégies sont collectives à l'ensemble du réseau des ESCAE⁴¹, ce sont surtout des entreprises individualisées de valorisation des établissements qui se développent, prenant appui sur des campagnes publicitaires. Plus généralement, les activités de communication des écoles se professionnalisent, celles-ci appliquant de plus en plus systématiquement à leur propre activité les méthodes de marketing qu'elles enseignent. Initié à la fin des années 1970⁴², le phénomène s'accélère dans les années 1980⁴³. Les ESCAE adoptent une à une des logos, présentés dans les théories marketing comme un élément indispensable de l'« identité

créer ou déformer le marché : « En permettant à l'acheteur de s'orienter vers un offreur ou en le dissuadant d'aller vers certains, en structurant sa représentation des biens à rechercher, le prescripteur contribue à la formation de la valeur et modifie le champ des échanges, donc le marché lui-même : et nous prenons ici le terme de marché non pas comme concept mais dans le sens que ce terme prend lorsque nous parlons du marché de l'alimentation ou du marché de la haute couture ». Le prescripteur peut ainsi juger deux types de biens équivalents – et donc les rendre substituables – ou au contraire restreindre par ses recommandations l'espace des choix envisagés. (A. Hatchuel, « Les marchés des prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale » in A. Jacob et H. Vérin (s.d.), *L'inscription sociale du marché. Actes du Colloque de l'association pour le développement de la socio-économie*, Paris : L'Harmattan, 1995 : p. 205-225).

⁴⁰ E. Lazega, *op.cit.* : p.550.

⁴¹ En réaction au départ de l'ESC Lyon, le mercredi 23 janvier 1980, les 16 ESCAE payent un encart publicitaire dans le quotidien *Le Monde* intitulé « Lettre ouverte aux lycéens et à tous ceux qui préparent les grandes écoles de gestion ». Soulignant l'existence d'un diplôme commun, cette « lettre » présente les ESCAE comme « 16 écoles de gestion concurrentes et solidaires » et insiste sur leurs liens avec les Chambres de commerce, garantie d'être « en prise directe avec les entreprises ».

⁴² En 1977, HEC réalise une étude sur son image auprès des étudiants de classes préparatoires et de Terminale pour « obtenir des informations sur les candidats potentiels afin d'orienter la stratégie de communication de l'école (objectifs, contenu, média) ». Constatant que les étudiants de Terminale valorisent les débouchés offerts par une formation pour effectuer leur choix d'orientation, il est souligné que « toute présentation de l'Ecole ou information faite à son propos en milieu lycéen doit mettre en valeur l'étendue et la diversité des débouchés offerts aux diplômés HEC ». L'identification de l'établissement à une « grande école » apparaît également comme un élément attractif. Néanmoins, dans la mesure où ce concept apparaît comme « largement prévenu » auprès des lycéens, il n'apparaît pas nécessaire de trop insister sur ce point. Enfin, constatant l'importance du rôle joué par les parents et les professeurs dans les choix d'orientation, il est recommandé par les auteurs de l'étude de les inclure dans « la cible de stratégie de communication de l'école » et de « mettre à leur disposition des moyens d'information appropriés (documentation, visite de l'Ecole) » (source : ArCCIP : 38 C 14 : 6 décembre 1977, « L'image de l'école des hautes études commerciales auprès des étudiants de classes terminale et de classes préparatoires. Etude du comité des relations extérieures, en collaboration avec l'association des anciens élèves de l'école ». Rapport présenté par Bernard Dubois, professeur de marketing). De même, en 1979-80, G. Morel, alors directeur de l'ESC Rouen, fait appel à une agence de communication privée pour mettre en place une campagne de promotion de son établissement.

⁴³ D'après *Le Nouvel Observateur*, les écoles consacrent à la fin des années 1980 entre 3 et 5% de leur chiffre d'affaires pour les opérations publicitaires (tour de France des classes préparatoires, plaquettes publicitaires etc.). *Le Nouvel Observateur*, « Grandes écoles, l'explosion des commerciales », 16-22 mars 1989.

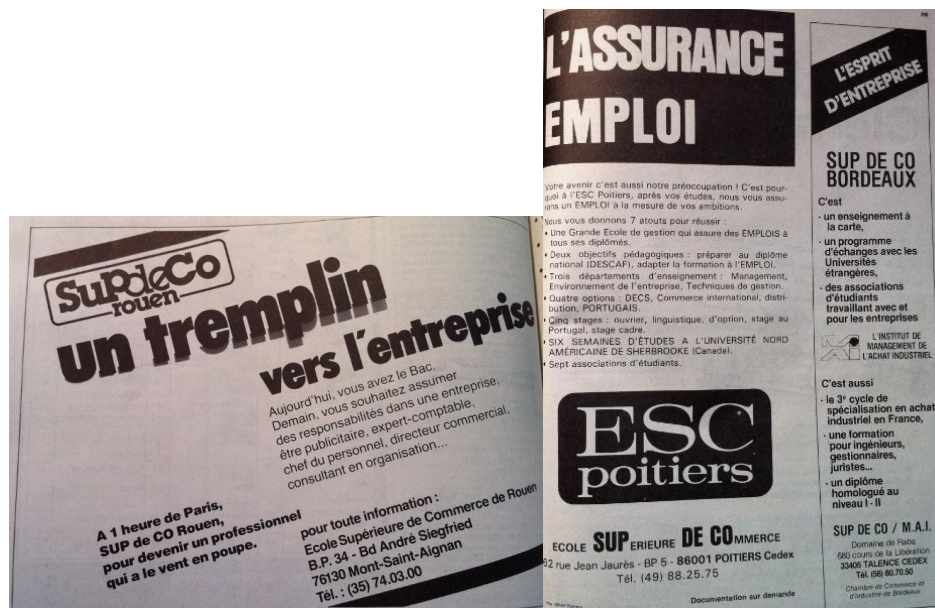
visuelle » et permettant au client de reconnaître immédiatement une entreprise⁴⁴. Nombre d'entre elles préfèrent désormais au sigle ESC⁴⁵ l'appellation « Sup de Co »⁴⁶. Par ailleurs, des publicités sont diffusées dans des revues spécialisées pour vanter ces écoles. Il est intéressant de constater la grande homogénéité des arguments utilisés : proximité avec le monde de l'entreprise, débouchés sur le marché du travail et dimension internationale. Rapprochant ces écoles du pôle managérial plus qu'académique, ce type d'arguments semble davantage destiné à valoriser les écoles vis-à-vis des formations universitaires qu'à les distinguer entre elles.

Illustration 3.1. Quelques logos d'ESCAE au début des années 1980



Source : Publicités parues dans L'Étudiant en 1982.

Illustration 3.2. Quelques publicités d'ESC dans les années 1980



⁴⁴ P. Stalder, « Le logotype d'entreprise, un lieu de construction identitaire » in A. Gohard-Radenkovic et D. Acklin Muji (s.d.), *Entre médias et médiations : les « mises en scène » du rapport à l'altérité*, Paris : L'Harmattan, 2010 : p. 137-150.

⁴⁵ Rappelons que peu d'entre elles utilisent le titre officiel d'ESCAE.

⁴⁶ Cette appellation qui avait été popularisée pour désigner l'ESCP est de fait progressivement reprise par d'autres ESC. Notons le cas particulier de l'ESC Nice qui prend ses distances avec l'ensemble de ces appellations et devient à la fin des années 1970 le CERAM (Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqués au Management), ce qui est une façon à la fois de se distinguer du réseau et de s'insérer dans le pôle d'enseignement et de recherche de Sophia Antipolis.



Source : Publicités ESC Rouen, ESC Poitiers et ESC Bordeaux, ESC Nantes : L'Étudiant, n°31, décembre 1982. Publicités ESC Montpellier et ESC Marseille : L'Étudiant, n°70, décembre 1986.

Commentaire : Ces publicités datant des années 1980 sont représentatives des arguments « de vente » que l'on retrouve alors le plus souvent pour ces écoles : la proximité avec les entreprises, liée à une idée de dynamisme (« j'entreprise », « un professionnel qui a le vent en poupe ») mais aussi et surtout à une quasi « garantie » d'emploi. Alors que le contexte économique apparaissait plus difficile que dans la décennie passée, et que le chômage augmente, les écoles ont tout intérêt à se présenter comme des « assurances emploi ». Notons aussi la référence américaine (la « Californie française ») et la mise en avant de l'aspect international (« notre région : le monde »). L'école nantaise affiche ses locaux modernes et se présente comme une « grande école » non pas de commerce, mais de gestion. On constate enfin l'utilisation généralisée du nom « Sup de Co ».

En cherchant à mettre en évidence leurs différences, les ESCAE participent ainsi à l'institutionnalisation de la concurrence qui les oppose. Mais elles ne sont pas les seules : la presse va aussi jouer un rôle central dans ce processus. Plus précisément, certains organes de presse spécialisés (cf. encadré 3.1) se saisissent des nouveaux enjeux compétitifs qui opposent les écoles et se constituent comme prescripteurs sur le marché qui se dessine. Définissant des critères de classement et d'évaluation de ces établissements, ils participent à la création d'une « échelle des qualités » et objectivent ainsi une hiérarchisation entre eux⁴⁷. Ainsi le magazine *L'Étudiant* présente régulièrement dès le début des années 1980 un classement des écoles supérieures de commerce en fonction de la « cote des candidats », c'est-à-dire du nombre de candidatures. Un processus auto-entretenu se met alors en place : les écoles qui attirent le plus d'étudiants sont les mieux classées, ce qui contribue l'année suivante à attirer encore plus de candidats. Le classement de *L'Étudiant* s'enrichit progressivement d'autres critères, ceux-ci portant d'abord essentiellement sur le recrutement, à l'instar de la proportion d'étudiants titulaires d'un bac C⁴⁸, ou du taux d'échec au concours. D'autres dimensions seront progressivement prises en compte au fil de la décennie 1980, comme l'« internationalisation », la composition du corps professoral ou le « dynamisme » (vie associative, junior entreprise, etc.)⁴⁹. Néanmoins, qu'il s'agisse de *L'Étudiant* ou d'autres revues, ces différents critères ne sont alors généralement pas quantifiés, et sont présentés sous forme de notation globale (par exemple une évaluation allant de une à quatre étoiles), ce qui limite partiellement les effets de classement, plusieurs écoles pouvant être au même niveau.

⁴⁷ Dans un article publié en 2000 dans la revue *Sociologie du travail*, Alexandre Mallard s'intéresse à la « presse de consommation » et souligne qu'elle « contribue à mettre en forme la demande, par le biais de recommandations et de conseil en direction du public concernant la qualité des produits et des services », participant ainsi aux processus d'ajustement entre l'offre et la demande. En cela, il nuance la perspective développée par Pierre Bourdieu dans les travaux duquel la question de l'évaluation des produits abordée par l'entrée du goût serait « surdéterminée par la logique sociale de la distinction », ce qui impliquerait que les choix de consommations étant liés aux dispositions sociales intériorisées seraient peu ouverts à l'apport d'informations sur les biens et les services. (A. Mallard, « La presse de consommation et le marché. Enquête sur le tiers consommateur », *Sociologie du travail*, n°3, 2000 : p. 393). De fait, pour P. Bourdieu, « la publicité n'est si efficace que parce qu'elle flatte les dispositions préexistantes pour mieux les exploiter, soumettant le consommateur à ses attentes et à ses exigences sous apparence de les servir ». (P. Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, Paris : Seuil, 2000 : p. 34). Je ne m'aventurerai pas ici dans ces débats complexes sur l'efficacité des prescripteurs, leur marge de manœuvre par rapport aux dispositions initiales des consommateurs et les canaux de leur influence. Dans la mesure où je m'intéresse plus aux écoles qu'à leur public, ce sont essentiellement les effets des prescripteurs sur l'organisation de la concurrence entre elles et sur les rapports de force au sein du champ qui sont pris en compte dans ce travail.

⁴⁸ En effet, alors qu'il existe trois filières de recrutement (voie « générale », voie technologique depuis 1976 et voie « économique » depuis 1982), la première, ouverte aux bacheliers scientifiques, est considérée comme la plus prestigieuse et la plus difficile.

⁴⁹ *L'Étudiant*, janvier 1987, n°71. En une : le palmarès des grandes écoles de commerce.

Encadré 3.1. Les écoles de commerce et la presse

Au cours des années 1980, le sous-champ des écoles de commerce tend à se restructurer et à se hiérarchiser fortement. Les classements qui font leur apparition dans la presse jouent un rôle dans cette évolution, dans la mesure où ils contribuent à définir et objectiver à la fois les limites de ce champ – en choisissant les écoles à classer – et sa hiérarchie. L'essor de ces classements est lié au développement de la presse « pour cadres »⁵⁰ et à celui d'une presse que l'on pourrait qualifier de « scolaire ».

Ce deuxième type de presse est une émanation des guides d'informations sur l'orientation scolaire et professionnelle, qui sont publiés par des organismes publics ou privés dès le début du XX^e siècle. À partir de 1947, le Bureau universitaire de statistiques et de documentation, organisme chargé de l'information publique sur les différentes formations et leurs débouchés⁵¹, publie une des premières revues consacrées à l'orientation : *Avenirs*. Jusqu'aux années 1980, cette revue consacre plusieurs numéros aux « carrières commerciales » puis aux « métiers de la gestion », dans lesquels les écoles de commerce sont présentées. Néanmoins, ce sont les établissements eux-mêmes qui fournissent les informations, et aucune hiérarchie n'est établie.

Dans les années 1960 d'autres revues font leur apparition dans le domaine de l'orientation. En 1966 paraît le premier numéro de la revue *Familles et pédagogues*. Consacrée à l'enseignement privé, elle est éditée par le Centre de documentation privé, une société anonyme qui diffuse depuis 1953 un guide de l'enseignement privé, où les écoles de commerce – reconnues par l'État ou non – sont très présentes. Là encore, les informations sont transmises par les écoles et restent peu fournies (adresse de l'école, type de diplôme).

Jusqu'au début des années 1970, ces publications – annuaires, revues – sur l'orientation sont relativement marginales et ne touchent pas un large public. Avec la première explosion scolaire des années 1960, le lectorat potentiel s'élargit et dans les années 1970 deux publications centrales font leur apparition : *Le Monde de l'Éducation* paraît pour la première fois en décembre 1974, et en 1975 *L'Étudiant* commence à être édité, sous la forme d'un guide pratique annuel. À partir de 1977, il est complété par une revue trimestrielle, *Les dossiers de l'Étudiant*. Celle-ci se veut à destination essentielle des lycéens et étudiants « pour leur permettre de mieux se défendre, de mieux se situer, et d'accéder plus rapidement à leur autonomie »⁵². Les fondateurs de *L'Étudiant*, René Silvestre et Guy Pessiot, sont tous deux diplômés de l'ESC Rouen, et Benoît Prot qui en sera le directeur général est diplômé de l'ESCP : ceci explique sans doute pour partie la place qu'ont occupée les écoles de commerce dans la revue dès ses premiers numéros, mais aussi la logique « marketing » qui se trouvera à l'œuvre derrière les classements, plus vendeurs qu'un simple recueil d'informations⁵³.

En 1976, *Le Monde de l'Éducation* publie son premier palmarès, concernant les universités⁵⁴, et en 1978 il y adjoint un palmarès des écoles de gestion. La même année, *Les Dossiers de l'Étudiant* proposent un dossier consacré aux « grandes écoles d'ingénieurs, littéraires, de commerce et de gestion », dans lequel les écoles de commerce sont réparties en groupes. Ces premiers classements

⁵⁰ L. Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1982 : p. 183.

⁵¹ Il s'agit de l'ancêtre de l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) créé en 1970.

⁵² Citation tirée des *Dossiers de l'Étudiant*, n°1, 1977.

⁵³ Plus vendeur et aussi très rentable en matière de publicité : dans un article publié en mars 1989, *Le Nouvel Observateur* souligne que le groupe L'Étudiant a récolté en 1988 41 millions de recettes publicitaires « en provenance des écoles de tout poil ». (*Le Nouvel Observateur*, « Grandes écoles, l'explosion des commerciales », 16-22 mars 1989).

⁵⁴ *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août 1976. Ce palmarès des universités doit être rapporté au projet de réforme de la secrétaire d'État aux Universités, A. Saunier-Saïté, qui, en janvier 1976, fait promulguer un arrêté afin notamment de renforcer l'autonomie des universités et d'adapter les enseignements au monde du travail. Le texte est abandonné après trois mois de mobilisation. Notons que ce premier palmarès suscite de vives réactions de la part de certains lecteurs (« Cette opération est fort dangereuse dans la crise que traversent aujourd'hui les universités puisqu'elle conduira vos lecteurs à penser qu'il existe des universités qui sont globalement supérieures à d'autres. Que le gouvernement s'efforce de réaliser les conditions nécessaires pour que ce classement soit un jour conforme à la réalité c'est une chose, que le *Monde de l'Éducation* œuvre dans la même direction, c'est un signe des temps » s'indigne ainsi un professeur de linguistique dans le *Courrier des lecteurs* du numéro suivant).

peuvent être rapportés à l'émergence d'un certain « consumérisme éducatif », alors lié essentiellement à l'enseignement privé. R. Ballion souligne ainsi que « contrairement à l'enseignement public, qui se définit par référence à la notion de service public, c'est-à-dire d'une offre homogène répondant à un besoin collectif, l'enseignement privé justifie son existence par l'existence de demandes individualisées que ne peut satisfaire l'offre collective. (...) Par ailleurs, les établissements privés n'ont pas, comme les établissements publics, d'usagers captifs, mais des "clients", qui choisissent »⁵⁵. Les usagers du secteur privé sont ainsi conçus comme demandeurs d'éléments d'évaluation et de comparaison des formations, constituant un lectorat potentiel pour une presse scolaire en pleine expansion.

Mais celle-ci n'est pas la seule à s'intéresser aux écoles de commerce, et c'est d'ailleurs *l'Expansion*, journal pour cadres par excellence, qui publie en 1973 le premier « banc d'essai » de ces écoles⁵⁶. Fondée en 1967 par J.-L. Servan-Schreiber, cette revue formée sur le modèle américain enseigne aux cadres comment diriger leur carrière et les informe sur le monde de l'entreprise⁵⁷. Si la formule du classement ne sera pas reprise avant 1987⁵⁸, la revue continue par la suite de consacrer régulièrement des articles à ces établissements, tout comme les autres revues du même type – *L'Express*, *L'Expansion*, *Le Point*, *Tertiel* ou encore *Challenges* (fondé en 1982). Ces articles visent un double public : les employeurs, susceptibles de recruter les diplômés des écoles de commerce, et les cadres dont les enfants sont ceux qui s'orientent le plus souvent vers ces formations⁵⁹.

Plusieurs organes de presse s'intéressent donc aux écoles de commerce à partir de la fin des années 1970, et contribuent à faire (re)connaître ces écoles dans les mondes économique et éducatif, mais aussi à établir une hiérarchie entre elles et à institutionnaliser les formes de concurrence qui les opposent, en définissant un certain nombre de critères de classement⁶⁰.

Néanmoins, jusqu'au milieu des années 1990 ces palmarès édités par la presse restent relativement peu stabilisés dans leurs critères et leurs modes d'évaluation, et irréguliers dans leur parution. En conséquence, ils n'ont alors qu'un impact limité sur les écoles elles-mêmes.

L'évolution du réseau des ESCAE et le développement du recrutement via les classes préparatoires HEC entraînent donc dès le début des années 1980 une compétition accrue entre ces écoles. Ce

⁵⁵ R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock, 1982 : p. 222.

⁵⁶ *L'Expansion* publie dans son numéro 63 de mai 1973 un article intitulé « Les écoles de gestion à l'essai ». Les écoles ne sont pas classées stricto sensu, mais se voient attribuer des étoiles « comme le guide Michelin ». Les critères (difficulté d'entrée, niveau intellectuel à l'entrée, maturité des étudiants, degré de motivation des étudiants pendant la scolarité, sélection pendant la scolarité, qualité du travail fourni pendant la scolarité, qualité de l'enseignement, niveau d'aptitude à la sortie, niveau du travail à la sortie, niveau du travail à moyen terme, rentabilité à court et moyen termes) sont évalués de façon purement subjective par l'auteur, diplômé d'HEC et docteur de l'université de Dauphine.

⁵⁷ L. Boltanski, *op.cit.* : p. 184.

⁵⁸ Et cette fois, ce n'est plus le « Guide Michelin » mais le « Gault et Millau » qui sert de référence ! (« Le hit-parade des écoles de commerce », *L'Expansion*, mars 1987).

⁵⁹ On peut aussi noter que la presse quotidienne et notamment *Le Monde* et *Le Figaro* consacrent régulièrement des articles aux écoles de commerce et de gestion, au ton souvent flatteur.

⁶⁰ Ce phénomène n'est pas propre aux écoles de commerce françaises. Dans son étude sur les *business schools* américaines, R. Khurana accorde une place prépondérante à l'apparition des classements dans la hiérarchisation accrue de ces établissements à partir de la fin des années 1980. Tout en reconnaissant qu'il existait une hiérarchie de statut informelle entre les établissements bien avant cette période, il insiste sur le rôle des classements dans la création d'un système de stratification. Aux États-Unis, les classements furent d'abord le fait de revues académiques, et se fondaient sur le jugement des pairs. Puis en 1988, le journal *Business Week*, un des magazines de business aux plus gros tirages du pays, fit sa une sur le classement des programmes MBA des États-Unis et fut imité par d'autres journaux. Très vite les écoles durent s'adapter à ces classements et à leurs critères. R. Khurana cite notamment ce *dean* qui souligne l'existence d'un avant et après pour les classements « Few people can remember what it was like before 1987 – what I call the year before the storm. It was a time when business schools deans could actually focus on improving the quality of their school's educational offering. Discussions about strategic marketing were confined mostly to the marketing curriculum. PR firms were hired by business, not business schools ». (R. Khurana, *From higher aims to hired hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton : Princeton University Press, 2007 : p. 340).

phénomène suscite ou accélère la mise en place de stratégies marketing dans ces établissements, afin de les faire (re)connaître et d'attirer les étudiants. Mais l'enjeu de telles stratégies n'est pas seulement de se distinguer au sein du réseau des ESCAE : en effet, à l'accroissement effectif de la concurrence entre ces écoles s'ajoute le développement sans précédent des formations à la gestion sur l'ensemble du territoire, qui suscite chez les dirigeants des ESCAE le sentiment d'une concurrence généralisée.

II. L'explosion des formations à la gestion : une nouvelle concurrence ?

Au cours des années 1980, et plus précisément dans la seconde moitié de cette décennie, les formations à la gestion rencontrent un essor sans précédent. Les programmes proposés se multiplient, tandis que le nombre d'étudiants dans ces filières connaît une croissance soutenue. La multiplication des acteurs dans le champ des formations à la gestion, et particulièrement l'essor d'établissements privés échappant au contrôle de l'État produit auprès de nombreux observateurs – directeurs, journalistes, responsables administratifs – l'impression d'une concurrence accrue dans un espace où les « lois du marché » auraient définitivement remplacé la régulation gouvernementale.

Cette représentation indigène du champ des formations à la gestion tend à occulter l'importance maintenue du cadre réglementaire défini par l'État (reconnaissance des établissements et des diplômes, organisation du système des classes préparatoires) et ne considérer les écoles que comme des « entreprises éducatives » cherchant à vendre le plus de formations masque les enjeux politiques qui peuvent y être attachés. Certaines écoles, et notamment les ESCAE, ont en effet d'étroites relations non seulement avec les chambres de commerce, mais aussi avec les collectivités locales (municipalité, département, région), dont le soutien financier, même s'il est réduit, traduit leur importance en termes de rayonnement du territoire. L'ouverture et le développement d'une école ne répondent donc pas uniquement à des considérations économiques à court ou à moyen terme (« est-ce un investissement rentable qui répond à une demande locale de formation ? »), mais aussi à des considérations symboliques (avoir « son » école est source de prestige et participe du dynamisme d'une localité).

Néanmoins, prendre en compte le fait que c'est à travers le prisme du « libre marché » que de nombreux acteurs interprètent alors la situation des écoles et que des logiques de marché sont effectivement à l'œuvre, est nécessaire pour comprendre certains aspects du développement des établissements, comme les stratégies de différenciation ou de « niches »⁶¹ qui conduisent à une stratification du champ. S'intéresser aux perceptions des acteurs permet aussi de comprendre les craintes de certains responsables des ESCAE face à l'émergence de concurrents potentiels ainsi que les débats qui s'initient à la fin de la décennie autour de la nécessité de réguler les formations à la gestion.

⁶¹ Comme le souligne le sociologue américain B. Rowan, considéré comme une figure centrale du néo-institutionnalisme, à côté de phénomènes d'isomorphisme mis en évidence par ce courant de pensée, on peut aussi observer des phénomènes de différenciations, en s'inspirant des travaux sur les « groupes stratégiques » : de fait, il est fréquent de constater que même au sein d'un même secteur industriel, les organisations (ici les producteurs) se différencient et s'organisent en différents groupes stratégiques. Les organisations adoptent des structures différentes, ne s'adressent plus nécessairement aux mêmes clients, ne proposent pas la même gamme de produits etc., tout ceci étant lié à leur position relative dans leur secteur de production (B. Rowan, 2006, « The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times », in H.-D. Meyer et B. Rowan (s. d.) *The new institutionalism in education* : p. 27-28).

1. Les raisons d'un succès. Un contexte propice aux formations à la gestion

Le fort développement des formations à la gestion des années 1980 apparaît sous bien des aspects comme le prolongement d'une croissance initiée dans les années 1970, en lien avec les transformations du système économique et du marché du travail : en effet, en France comme dans la plupart des pays occidentaux, les fonctions de gestionnaires se développent et la figure du « manager » tend peu à peu à s'imposer. Comme l'indique M. de Saint-Martin : « dans les années 1970-80 on assiste à un renversement des relations entre les ingénieurs et les gestionnaires. Alors qu'au XIX^e siècle et jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, et même encore après, le généraliste de l'entreprise industrielle était l'ingénieur, dans les années 70-80 l'ingénieur devient spécialiste et le manager généraliste »⁶².

En conséquence, les débouchés pour les diplômés en gestion augmentent⁶³, ce qui peut contribuer à rendre ces formations plus attractives⁶⁴. Notons que loin d'être spécifique à la France, le fort développement de ce type de formation touche la plupart des pays occidentaux, même si les rythmes peuvent différer légèrement d'un pays à l'autre : dans son histoire des MBA aux États-Unis, le professeur en gestion C. Daniel montre ainsi que dès les années 1970, les États-Unis voient le nombre de diplômes de MBA augmenter à un rythme sans précédent⁶⁵, tandis que la sociologue G. Scarfo Ghellab souligne qu'en Italie, « c'est dans les années 1970 et surtout 80 que la formation en gestion devient un véritable *business* : le nombre des écoles de gestion commence à croître à un rythme plus important que dans les 20 années précédentes »⁶⁶. La concomitance de ce phénomène dans plusieurs pays montre qu'il doit être pensé avec des mutations globales du système économique, qui touchent alors la plupart des pays occidentaux.

⁶² M. de Saint Martin, « Les écoles de gestion : un espace de concurrence en crise ? », in M. de Saint-Martin et M.-D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger, 10 et 11 octobre, 1997 : p. 7. Notons toutefois que les écoles d'ingénieurs françaises se développent aussi fortement dans les années 1980.

⁶³ S'interrogeant sur le succès que les diplômés en gestion rencontrent sur le marché du travail suédois, notamment à partir des années 1990, Lars Engwall, professeur de gestion à l'université d'Uppsala, suggère plusieurs explications, qui peuvent être appliquées au cas français dans les années 1980 pour analyser les conditions de la construction de forts débouchés pour ces diplômés. Selon lui, on peut parler d'un processus qui s'auto-entretient : la demande de diplômés en gestion augmenterait ainsi d'autant plus que le nombre de personnes ayant ce type de diplôme sur le marché du travail s'élève. Trois autres facteurs sont mis en avant : les transformations du système économiques et notamment la dérégulation de certains secteurs ont entraîné une demande de diplômés avec des compétences en marketing, contrôle de qualité etc. Deuxièmement, l'essor des grandes entreprises va de pair avec un besoin accru d'administration interne. Enfin, de façon générale le niveau de « compétence » demandé sur le marché du travail tend alors à s'élever. Les diplômés de gestion remplacent de plus en plus les autodidactes (L. Engwall, *Mercury meets Minerva. Business studies and higher education. The Swedish case.*, Stockholm : EFI, The Economic Research Institute, 2008 (1992) : p. 205-206).

⁶⁴ En janvier 1980, le taux de chômage en France est de 5,5%. En janvier 1982 : 6,9%, janvier 1984 : 7,7%, janvier 1986 et janvier 1988 : 9%. Il redescend à 8% en janvier 1990, mais remonte à 8,6% en janvier 1992. Pour les moins de 25 ans, ces taux sont respectivement de 11,7%, 16,1%, 18,6%, 20,3% puis 17,9%, 15,2% et 17,3% en janvier 1992.

⁶⁵ « During the 1970s, more MBA degrees were awarded than in all the previous seven decades combined. (...) Degrees granted in the 1970s were almost four times as many as those granted in the 1960s » (C. Daniel, *MBA: The first century*, London : Associated University Press, 1998 : p. 196).

⁶⁶ G. Scarfo Ghellab, *La Transformation du système d'enseignement italien : la diffusion des business schools*, Paris : L'Harmattan, 1997 : p. 51.

De fait, en considérant plus attentivement le cas français et la période des années 1980, on peut dresser un lien entre l'essor des formations à la gestion et les transformations du marché du travail : jusqu'au début des années 1990 celles-ci sont en effet favorables aux diplômés de gestion et particulièrement pour ceux sortant des écoles de commerce. Les professions de cadres sont celles dont l'emploi se développe le plus sur la période : cette catégorie représente près de 12% de la population active en 1993 contre seulement 9% en 1984. La catégorie « cadres administratifs et commerciaux d'entreprises », sur laquelle débouchent majoritairement les écoles de commerce, connaît notamment entre 1984 et 1993 une hausse de 23% des effectifs, ce qui correspond à une création nette de 27 400 emplois par an⁶⁷. Cette évolution est liée à l'expansion des sociétés d'assurance et des organismes financiers où ces cadres sont nombreux, mais aussi à une modification de la structure d'emploi dans l'industrie, où les fonctions commerciales et de gestion se développent.

Mais les transformations propres au champ économique n'expliquent pas à elles seules l'essor des formations à la gestion, et il faut également prendre en compte la forte poussée de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur de la seconde moitié des années 1980. Cette période a été décrite comme celle de la « seconde explosion scolaire », en raison de l'accroissement extrêmement rapide du nombre de lycéens et d'étudiants⁶⁸. En 10 ans, l'effectif de bacheliers passe ainsi de près de 258 000 à 492 000 et le taux de bacheliers dans une génération de 30% à 63%⁶⁹. Cette croissance est liée à la création des baccalauréats professionnels en 1985 et renforcée par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui fixe l'objectif de 80% d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000. Elle est également soutenue par des investissements scolaires importants, le nombre de lycées généraux et technologiques augmentant de 25% sur la période⁷⁰. Dans le même temps, l'enseignement supérieur connaît lui aussi une relative massification, avec un taux d'accroissement des effectifs de près de 84% entre 1980 et 1995. Si cet accroissement des effectifs touche l'ensemble des formations, il va surtout bénéficier aux formations non universitaires et notamment aux écoles de commerce, qui voient leur part dans les effectifs étudiants doubler.

⁶⁷ D. Martinelli, « Étudiants à la sortie des écoles de commerce. Une entrée aisée dans la vie active », CEREQ, *Documents de travail*, n°85, mars 1993 : p. 7-8. Il faut cependant noter que la forte croissance du nombre de cadres est essentiellement portée sur la période par les catégories « ingénieurs et cadres techniques d'entreprise » et « professeurs professions scientifiques » qui connaissent respectivement entre 1982 et 1990, ses effectifs un taux de croissance de 58% et 59%, contre 33% pour les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise (source : INSEE, *Annuaire statistique de la France*, édition 1994). La part de ces derniers dans la CSP « cadres, professions intellectuelles supérieure » reste de fait stable sur la période (un peu moins de 30%).

⁶⁸ La première explosion scolaire a eu lieu dans les années 1960, période au cours de laquelle l'accès au collège s'est généralisé et où la proportion de bacheliers dans une génération est passée de 10% en 1959 à 20% à 1970, tandis que les effectifs des universités ont triplé. (T. Poullaouec et C. Lemêtre, « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-mai-juin 2009 : p. 5-11.)

⁶⁹ Le nombre de bacheliers généraux augmente de 75% entre 1980 et 1995.

⁷⁰ P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2002.

Tableau 3.3. Évolution de la répartition des effectifs dans l'enseignement supérieur français (1980-1990)

Type d'établissement	1980-81 effectifs total (milliers)	%	1990-91 effectifs total (milliers)	%
Universités	858	72,7	1 183	69
- dont IUT	54	4,5	74	4,3
STS	68	5,7	203	11,8
CPGE	40	3,4	68	3,9
Écoles d'ingénieurs	37	3,1	58	3,4
Écoles de commerce, gestion, comptabilité	16	1,3	46	2,7
Autres	168	14,2	171	10
Ensemble, France sans TOM*	1 181	100	1 714	100

*sans double compte des écoles d'ingénieurs dépendantes des universités.

Source : Tableau construit à partir des données du MEN.

2. Une croissance portée par de multiples institutions

À ce contexte propice, il faut ajouter des logiques spécifiques aux divers sous-secteurs de l'enseignement supérieur dans lequel vont se développer les formations à la gestion. De fait, ces nouveaux programmes sont créés par des institutions variées : certains sont portés par les chambres de commerce, d'autres par les universités, tandis que se multiplient les formations gérées par des groupes privés. L'essor de ces formations portées par des acteurs divers va de pair avec une différenciation globale de l'offre de formation à la gestion en termes de niveau de recrutement et de débouchés.

Tableau 3.4. L'évolution des principales formations à la gestion en France, de 1982 à 1989

Formation	1982	%	1985	%	1989	%	taux d'accroissement entre 1982 et 1989
BTS comptabilité gestion d'entreprise et BTS action commerciale	3086	9,2	5282	12,2	12533	20,6	306,1
DUT gestion des entreprises et des administrations, DUT techniques de commercialisation	6992	20,8	8191	18,9	9197	15,1	31,5
Maîtrises en sciences de gestion, sciences économiques, AES, sciences juridiques, sciences techniques comptables et financières, méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises	12008	35,7	15173	35,1	20367	33,4	69,6
IEP	1410	4,2	1743	4,0	1981	3,3	40,5
DESS Économie-Gestion	1372	4,1	1636	3,8	2364	3,9	72,3
Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises (IAE)	1502	4,5	1907	4,4	2335	3,8	55,5
DESS droit	1393	4,1	1787	4,1	2581	4,2	85,3
Écoles de commerce groupe 1*	3303	9,8	4224	9,8	5183	8,5	56,9
Dont ESCAE	1465	4,4	1576	3,6	1942	3,2	32,6
Écoles de commerce groupe 2	760	2,3	1019	2,4	1317	2,2	73,3
Écoles de commerce groupe 3	1806	5,4	2284	5,3	3080	5,1	70,5
Total	33632		43246	100	60938	100	81,2

Source : Tableau réalisé d'après des données disponibles dans G. Chacornac, B. Decomps, C. Vulliez : *L'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion*, 1991. Rapport présenté à L. Jospin et D. Strauss-Kahn. Complété par des données du MEN pour les ESCAE.

* Rappelons que les données statistiques sur les écoles de commerce produites par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale depuis le début des années 1980 distinguent trois groupes d'établissements, en fonction de la reconnaissance qui leur est accordée par ce ministère. **Groupe 1** : écoles reconnues par l'État et dont le diplôme est visé par le ministère. **Groupe 2** : écoles reconnues par l'État, dont le diplôme n'est pas visé. **Groupe 3** : écoles non reconnues par l'État et, a fortiori, dont le diplôme n'est pas visé.

Au sein de l'université, l'essor des formations à la gestion s'inscrit dans le mouvement d'institutionnalisation de cette discipline initié à la fin des années 1970 avec la création de nombreux

diplômes universitaires dans ce domaine⁷¹ et qui se poursuit avec une reconnaissance académique accrue de la gestion, dont témoigne l'ouverture de la section de sciences économiques du CNRS à cette discipline⁷².

En dehors de l'université, les formations à la gestion se multiplient aussi : outre la croissance remarquable des sections de techniciens supérieurs⁷³ en comptabilité, gestion d'entreprise et action commerciale, formations situées dans les lycées, le nombre d'écoles de commerce répertoriées par le ministère de l'Éducation nationale explose entre 1980-81 et 1992-93, passant de 78 à 297. Certes, ces chiffres doivent immédiatement être nuancés : une partie de cette hausse est artificielle dans la mesure où elle ne fait que refléter une meilleure prise en compte des établissements non reconnus par l'État au cours de ces années⁷⁴. Plus précisément, la première enquête spécifique sur les écoles de commerce concerne l'année scolaire 1979-80 pour laquelle 54 écoles sont recensées⁷⁵. Dès l'année suivante, 77 établissements sont présentés dans l'enquête et cette hausse est majoritairement due à l'introduction dans le champ d'étude d'écoles dites du « groupe 3 », non reconnues par l'État. Comme le soulignent alors les enquêteurs, ce groupe d'écoles est « *difficile à cerner* » car certaines écoles sont récentes, le niveau de formation offert est incertain et il n'existe pas de structure juridique commune permettant de les dénombrer clairement.

En 1989-90, les enquêteurs du ministère de l'Éducation nationale indiquent à nouveau qu'« à côté des établissements reconnus par l'État, dont le nombre reste à peu près constant, se multiplient des établissements sans reconnaissance officielle que le statisticien n'est pas toujours parfaitement en mesure de repérer. La connaissance de cette catégorie d'établissements s'améliore chaque année. Dans ce secteur non reconnu par l'État, l'offre de formation se développe sans doute moins vite que cette évolution ne le laisse croire, mais tout de même de façon conséquente ». Des efforts particuliers sont mis en œuvre pour mieux appréhender les écoles du groupe 3, ce qui entraîne dans les années

⁷¹ 1970 : maîtrise d'informatique appliquée à la gestion des entreprises, 1971 : maîtrise de sciences de gestion (MSG), 1974 : doctorat en sciences de gestion, 1974 : maîtrise de sciences et techniques comptables et financières, 1976 : agrégation de sciences de gestion (F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 59). Notons néanmoins que la hausse du nombre d'étudiants dans ces formations est proportionnelle au développement de l'université en général. Ainsi la proportion d'étudiants – hors IUT – inscrits à l'université en droit, sciences économiques, AES et MASS ne varie pas de 1981-82 à 1992-93 et reste à 25%.

⁷² F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 294. Sur l'essor des formations universitaires à la gestion, je renvoie également à la thèse en cours de B. Le Gall.

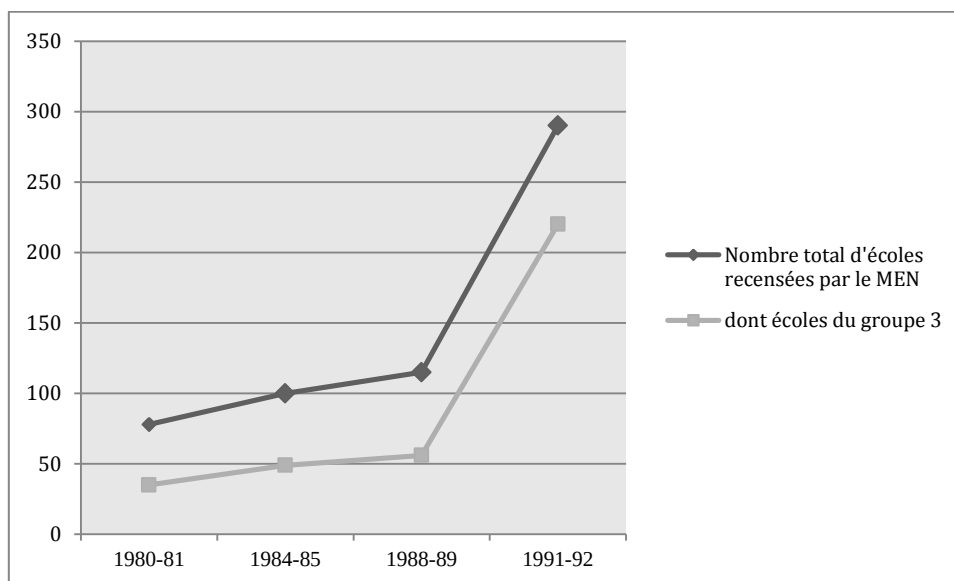
⁷³ Plus qu'un succès d'une discipline – les sciences de gestion –, l'essor des sections de techniciens supérieurs qui délivrent les BTS en gestion et action commerciale traduit le succès de l'ensemble des STS. De fait, S. Orange a montré qu'à partir de la deuxième moitié des années 1970, les STS entament une période de croissance exponentielle. Entre 1980 et 1994, le nombre de classes de première année de STS est multiplié par 4, et le nombre d'établissements proposant ce type de formation par 5 (S. Orange, « Le BTS, genèse d'un seuil scolaire » in M. Millet, G. Moreau (s.d.) *La société des diplômés*, Paris : La Dispute, 2011 : p. 169).

⁷⁴ Voir sur ce point le Préambule méthodologique.

⁷⁵ L'enquête originale comptabilise 54 établissements, mais les travaux menés rétrospectivement comptabilisent 78 établissements à cette date.

suivantes un élargissement considérable du champ d'études, grâce à la meilleure prise en compte de cette dernière catégorie d'établissements.

Figure 3.3. Évolution du nombre d'écoles de commerce recensées par le ministère de l'Éducation nationale



Source : Graphique construit à partir des données du MEN.

La hausse du nombre d'écoles de commerce ne doit cependant pas être réduite à un simple artefact comptable. Même si les taux d'accroissement ont été vraisemblablement bien moindres que ce que les chiffres du ministère ne laissent à penser, le nombre d'écoles de commerce a bien augmenté au cours des années 1980, sous l'impulsion de divers acteurs.

Tout d'abord, le secteur consulaire participe de cette hausse. Certaines Chambres profitent en effet des conditions favorables à l'enseignement à la gestion dans les années 1980 et plusieurs établissements vont être créés sur le modèle des ESC à leur initiative : l'ESC Tours en 1982, l'ESC Grenoble en 1984 puis les ESC de La Rochelle en 1988, de Rennes en 1990 et de Troyes en 1992⁷⁶. Interrogé sur ce point, l'ancien directeur d'une école consulaire met en évidence les enjeux symboliques associés à de telles initiatives :

MB : Comment expliquez-vous que chaque chambre veuille avoir son école ?

R : Vous ne connaissez pas les chambres de commerce vous ! Vous ne savez pas ce qu'est un président de chambre de commerce ! C'est un petit notable local qui a essayé toute sa vie de devenir quelqu'un. Ça peut être un petit commerçant, pharmacien, un patron de PME, et il a réussi à devenir quelqu'un, à être dans le journal, à être invité par le préfet. C'est un petit bonhomme qui a un ego surdimensionné. (...) [il me raconte une anecdote sur un président de Chambre de commerce qui voulait absolument son aéroport]. Ce sont des chefs de tribus gauloises. » (aDir E6)

L'ancien directeur exprime ici une certaine rancœur à l'égard du milieu consulaire, liée pour partie aux tensions qu'il a pu rencontrer avec le président de la chambre de commerce locale, lorsqu'il était à la tête d'une école. Mais au-delà d'un ressentiment personnel, ses propos mettent en lumière le

⁷⁶ Sans compter les projets d'ouverture qui avortent, comme à Annecy ou à Limoges.

prestige que représente pour les dirigeants consulaires, mais aussi généralement les collectivités territoriales, la possession d'une « grande école », attribut de puissance et de rayonnement, au même titre qu'un aéroport. Outre les enjeux d'images, l'école peut contribuer aux activités économiques d'un territoire⁷⁷, voire constituer une source de revenus pour la CCI⁷⁸.

Parmi les nouveaux établissements créés par les CCI sur le modèle des ESC, seules les écoles de Tours et de Grenoble intègrent le réseau des ESCAE. Néanmoins, elles entreprennent toutes deux de se distinguer en se spécialisant dans des créneaux de formations considérés comme porteurs : informatique, logistique et vente-distribution pour l'ESC Tours, management industriel et technologies pour l'ESC Grenoble, qui met ici à profit sa proximité géographique avec plusieurs écoles d'ingénieurs. Ces écoles – qui ont toutes deux fait appel aux conseils de Christian Vulliez (*cf.* encadré 3.3) – suivent donc une même stratégie de développement, conciliant mimétisme et différenciation. Plus précisément, ces écoles utilisent le label « ESCAE » pour s'assurer une position dans le champ du côté des écoles les plus établies, tout en cherchant à se distinguer au sein de ce groupe devenu très concurrentiel. Pour cela, elles développent des stratégies de communication valorisant leur « jeunesse » et leur « modernité ».

Concernant les autres écoles consulaires qui ont été créées sur le modèle des ESC, l'ESC de La Rochelle se voit dans un premier temps refuser le visa de son diplôme par le ministère de l'Éducation nationale, celui-ci estimant que les conditions en terme de moyens et notamment d'enseignants ne sont pas satisfaisantes. En conséquence, l'école n'est donc pas intégrée au réseau des ESCAE. Quant aux écoles de Rennes et de Troyes, elles s'ouvrent alors que le réseau est en voie de disparition ou effectivement dissous.

⁷⁷ Un ancien directeur d'ESC explique ainsi comment il a convaincu les collectivités territoriales de soutenir le développement de son école : « *on faisait venir des étudiants, et ces étudiants louaient des logements, mangeaient, allaient au cinéma, faisaient tourner la machine, ensuite ils faisaient connaître, c'était une publicité pour la ville, les parents venaient etc.* » (aDir E8).

⁷⁸ Un ancien directeur souligne que créer une école de commerce peut constituer un investissement en patrimoine pour une Chambre, qui finance la construction du bâtiment mais perçoit en retour un loyer, qui permet d'amortir le financement, mais constitue ensuite une ressource : « *c'est une gestion patrimoniale, c'est la seule façon dont on peut gagner de l'argent dans l'éducation. (...) Ils sont prêts à faire des concessions sur la gestion, ils s'en foutent, ils veulent bien perdre une partie de leur pouvoir intellectuel, du moment qu'ils continuent à percevoir les loyers. Tu veux grossir ? D'accord, je paie le prêt, mais ensuite tu paies le loyer* » (aDir2 E7).

Il est difficile de vérifier ces propos, et encore plus de les généraliser, mais si l'on considère par exemple l'étude de B. Jouve sur la CCI de Lyon, celui-ci montre qu'à partir de 1987 et jusqu'en 1997 (les données ne vont pas au-delà) le produit des activités de formations est supérieur à leur charge. (B. Jouve, (2002), « Chambre de commerce et d'industrie et développement local. Le cas de Lyon. », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, octobre-décembre, p. 521-540).

Encadré 3.2. Un homme d'influence : Christian Vulliez

La disparition progressive du cadre législatif défini en 1947 n'entraîne pas pour autant une différenciation radicale des ESC au cours des années 1980. Au contraire, des processus d'homogénéisation des modes de fonctionnement et des structures se maintiennent.

Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour rendre compte ce phénomène. Ainsi, la compétition accrue entre les établissements pour les étudiants, les ressources financières ou encore la légitimité académique, suscitent certes des logiques de distinction et de différenciation mais aussi des logiques d'imitation.

À ce type de processus, il faut ajouter le rôle des acteurs. De fait, l'espace des écoles de commerce peut être décrit comme un « tout petit monde », au sein duquel un nombre réduit d'individus exerce une action importante, et/ou occupe successivement diverses positions de pouvoir. Sans vouloir réduire à des individus singuliers des effets qui engagent en réalité toute la structure du champ⁷⁹, il faut constater que les préceptes et idées d'une même personne – eux-mêmes liés à une trajectoire et à une position définie dans le champ – peuvent connaître une diffusion considérable. Ainsi un homme comme Christian Vulliez va jouer un rôle très important dans le développement des écoles de commerce à partir des années 1980 et tout au long des décennies suivantes. À la tête d'HEC de 1975 à 1984, il est à cette date nommé directeur de la CCIP, fonction qu'il exerce jusqu'en 1995. Il devient alors directeur général adjoint chargé de la formation, toujours au sein de la CCIP, jusqu'en 2000. Il conserve ensuite des fonctions importantes à la CCIP : il est directeur général de la Chambre de 2000 à 2004 puis conseiller du président jusqu'en 2006. C. Vulliez mène également une carrière politique et, de 1998 à 2004, il est élu RPR du conseil général de la région Rhône-Alpes.

En tant que directeur d'HEC, école qui occupe alors une position dominante dans le champ des formations à la gestion, et ayant mené à bien plusieurs réformes (négociations pour l'ouverture de la filière économique au concours, création d'un doctorat à HEC), C. Vulliez acquiert dès le début des années 1980 une réputation d'expert. Il est alors appelé comme consultant au chevet aussi bien d'écoles naissantes que d'écoles en difficulté, et il est également sollicité pour la définition des projets stratégiques de certaines écoles. Il participe notamment à la création des ESC de Tours, de Grenoble et conseille la nouvelle école de Rennes (créée en 1990). Il dispense également des conseils de façon plus informelle. Le directeur de l'ESC Toulouse, Hervé Passeron, raconte ainsi que lorsqu'il entre en fonction en 1998n il est « *allé faire allégeance au parrain de la confrérie des directeurs d'Écoles de commerce, Christian Vulliez, tout puissant directeur des enseignements de la CCIP et ancien patron d'HEC* ». Celui-ci lui aurait alors déclaré « *Vous savez Passeron, diriger une École est assez simple. Il n'y a qu'une règle à savoir : si vous n'avez pas de conflit avec le corps professoral, c'est que votre École est en train de couler* »⁸⁰.

De par son rôle de consultant – formel ou informel –, C. Vulliez apparaît comme un élément central des processus d'isomorphisme mimétique : par son intermédiaire se diffusent de fait certaines pratiques et modèles organisationnels qui empruntent beaucoup à HEC, renforçant ainsi le statut de modèle de cet établissement dans le champ. L'influence de C. Vulliez s'exerce également au niveau des nominations des directeurs, pour lesquelles ses recommandations sont à plusieurs reprises suivies : ceci tend à renforcer l'existence d'un « noyau dur » de dirigeants, liés les uns aux autres et partageant des représentations et des valeurs communes.

Outre ces cinq nouvelles écoles, on peut noter que les Chambres de commerce développent un nouveau type de formation à la gestion au cours des années 1980. Il s'agit de programmes en deux, puis trois ans à partir de 1989, accessibles après le baccalauréat, et qui visent à former non pas des cadres supérieurs comme les ESCAE, mais des techniciens supérieurs et des cadres intermédiaires. Au début des années 1990, ces établissements sont une vingtaine⁸¹ et ont adopté l'appellation commune

⁷⁹ P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1984 : p. 14.

⁸⁰ Extrait d'un entretien avec Hervé Passeron dans un ouvrage consacré à l'histoire de l'ESC Toulouse : H. Philippe, *De Sup de Co à Toulouse Business School. Former les pilotes du changement*, Toulouse : Éditions Privat, 2011 : p. 143.

⁸¹ La liste des EGC en 1994 est la suivante (entre parenthèses, année d'ouverture) : EGC Charleville Mézières (1976), EGC Brive (1977), EGC Chalon-sur-Saône (1982), EGC Orléans (1982), EGC Vesoul (1984), EGC

d'École de gestion et de commerce (EGC). Alors que les ESCAE tendent à élever leur niveau de formation et à développer des ambitions nationales en termes de recrutement, ce nouveau réseau des EGC semble ainsi, sous certains aspects, prendre le relais de ce que pouvait être celui des ESCAE au début des années 1960. En effet, les EGC sont des écoles professionnelles, à vocation essentiellement régionale, dont les promoteurs cherchent avant tout une reconnaissance dans le champ économique. La légitimité académique intéresse peu ces derniers, la preuve en étant que si les EGC sont reconnues par l'État, peu d'entre elles ont alors un visa du ministère de l'Éducation nationale pour leur diplôme.

Si le secteur consulaire contribue à l'augmentation du nombre d'écoles de commerce, ce sont néanmoins essentiellement des groupes privés qui, profitant des évolutions des marchés du travail et de la forte employabilité des diplômés en gestion, sont à l'origine de cette croissance. Certaines écoles comme l'IFAG (Institut de formation aux affaires et à la gestion) ou l'IDRAC (Institut de recherche et d'action commerciale), créées dans les années 1960, vont ainsi se constituer en réseau, en ouvrant des établissements dans plusieurs villes françaises. D'autres groupes font leur apparition : en 1987 le groupe international « Weller » ouvre des écoles dans 10 villes de France – dont peu perdureront – et l'ISEG (Institut supérieur européen de gestion) après s'être installé à Lille en 1988, inaugure des établissements dans 5 autres villes au cours des années suivantes. Comme le souligne F. Lebaron, « la forte croissance absolue et relative des écoles de commerce et de gestion, surtout dans les années 1980, s'est ainsi opérée par un élargissement de la base »⁸². De fait, ces nouvelles institutions privées s'avèrent bien moins sélectives scolairement que la plupart des écoles de commerce plus anciennes, n'offrent pas les mêmes débouchés et exercent des fonctions sociales différentes : en cela, elles contribuent à une fragmentation accrue de ce sous-champ de formation.

3. Le sous-champ des écoles de commerce : un espace éclaté et hétérogène

Plusieurs dimensions peuvent être prises en compte pour analyser la diversité du sous-champ des écoles de commerce à la fin des années 1980, après la forte croissance de celui-ci. En premier lieu, il faut noter que le recrutement scolaire et social varie selon les établissements, que l'on appréhendera ici à travers la classification du ministère de l'Éducation nationale (établissements du groupe 1, groupe 2 ou groupe 3). En admettant que la série du baccalauréat représente un bon indicateur du niveau scolaire, la présence de plus de 45% d'étudiants issus de la filière C dans les écoles dites « ESC »⁸³ contre à peine 9,7% dans les écoles du groupe 3 est significative.

Nevers (1984), EGC Montauban (1986), EGC Avignon (1986), EGC Nouméa (1986), EGC Rodez (1987), EGC Angoulême (1988), EGC Saint-Lo (1988), EGC Fort-de-France (1988), EGC Le Mans (1989), EGC La Réunion – Sainte Clotilde (1990), EGC Bayonne (1991), EGC Agen (1992), EGC La Roche-sur-Yon (1994), EGC Lille (1994), EGC Valence (1994).

⁸² F. Lebaron, « La culture économique comme enjeu dans le champ des grandes écoles françaises », in M. de Saint-Martin et M.-D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du colloque à la Maison Suger, 10 et 11 octobre, 1997 : p. 100.

⁸³ Le groupe des « ESC » tel qu'il est défini par le ministère inclut les ESC de Marseille, Amiens, Bordeaux, Pau, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Montpellier, Nantes, Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Le Havre, Toulouse et le Ceram (Nice-Sophia-Antipolis). Il est à noter que cette définition ne se fonde alors

Tableau 3.5. L'origine scolaire (série du baccalauréat) des étudiants dans les écoles de commerce en 1992-1993

Série du baccalauréat	ESC	Autres écoles du Groupe 1	Écoles du Groupe 2	Écoles du Groupe 3
A	4,0	3,9	5,2	10,7
B	18,8	20,2	24,8	30,3
C	45,9	42,9	25,6	9,7
Autres : scientifique (D-D'-E)	15,2	11,6	12,5	14,7
Technologique	1,8	1,2	8,4	13,0
Professionnel	0,1	0,1	0,5	1,1
Autres et non déclarés	5,6	20,2	23,0	20,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : MEN-DEP, Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, gestion, vente et de comptabilité. Année 1992-93. Octobre 2003.

Les écoles du groupe 3, moins sélectives et légitimes scolairement, semblent alors jouer le rôle d'écoles « refuges », hypothèse renforcée à la lecture des données disponibles sur l'origine sociale. De fait, l'intensification de ce que P. Bourdieu appelle la « concurrence scolaire »⁸⁴, c'est-à-dire la compétition généralisée entre les individus issus de différentes classes sociales pour les mêmes diplômes, a entraîné une élévation des exigences académiques des établissements qui accueillaient généralement les héritiers économiques, comme HEC ou Sciences Po⁸⁵, mais aussi les ESCAE. Face à cette sélectivité scolaire accrue, les étudiants issus des fraction des milieux économiques les moins dotés en capital culturel s'orientent alors vers des écoles plus éloignées du pôle académique, dont font partie les écoles de commerce privées peu ou pas reconnues par l'État. Les données du ministère de l'Éducation nationale montrent en effet que les enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprises y sont plus représentés dans les écoles du groupe 2 et 3 que dans les écoles classées sous l'intitulé « ESC » et les écoles du groupe 1.

sur aucun statut juridique précis, puisque le réseau des ESCAE est à cette date dissous (cf. partie III dans ce chapitre). Il s'agit donc d'une survivance d'un statut passé, qui par ailleurs ne prend pas en compte le départ précoce des ESC de Reims et Rouen du réseau (cf. partie III dans ce chapitre).

⁸⁴ P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, 1989 : p. 307.

⁸⁵ P. Bourdieu, 1989, *op.cit.* : p. 308.

Tableau 3.6. L'origine sociale des étudiants dans les écoles de commerce en 1992-1993

	ESC	Autres écoles du groupe 1	Écoles du groupe 2	Écoles du groupe 3
Agriculteurs	2,3	1,5	2,9	4,1
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	14,5	14,3	21,0	26,1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	53,9	62,2	40,1	40,2
Professions intermédiaires	12,4	11,9	16,8	13,3
Employés	8,0	3,9	12,0	9,2
Ouvriers	2,7	1,4	2,7	3,0
Autres	6,2	4,8	4,4	4,2
Total	100,0*	100,0	100,0	100,0

Source : Tableau construit à partir de MEN-DEP, *Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, gestion, vente et de comptabilité. Année 1992-93. Octobre 2003.*

*le pourcentage est calculé à partir des réponses exprimées. Le taux de non réponse varie de 8 à 30% selon les groupes.

Si le sous-champ des écoles de commerce apparaît comme un espace hiérarchisé socialement et scolairement au niveau du recrutement, il l'est aussi du point de vue des débouchés professionnels. En effet, une étude de 1993 menée par un chercheur du CEREQ⁸⁶ montre que si tous les diplômés en 1988 d'écoles de commerce s'insèrent très facilement sur le marché du travail, le « rendement » du diplôme diffère significativement selon le type d'école fréquentée. Dans cette étude, l'auteur distingue six types d'établissements : les « grandes écoles », où il inclut HEC, l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon ; les autres écoles de commerce dont le diplôme est visé par l'État et recrutant sur classes préparatoires ; les ESCAE ; les écoles recrutant au niveau du baccalauréat délivrant un diplôme visé par l'État ; les écoles recrutant à bac+2 et sur classes préparatoires dont le diplôme n'est pas visé ; et enfin les autres écoles dont le diplôme n'est pas visé. Quelle que soit la catégorie d'établissements fréquentés, les taux d'insertion sur le marché du travail varient peu et figurent parmi les meilleurs des diplômés de l'enseignement supérieur : en moyenne, plus de 90% des anciens élèves d'écoles de commerce ont trouvé un emploi en moins d'un an, et 70% en moins de 6 mois. Globalement, le taux de chômage des diplômés 1988 d'écoles de commerce n'est que de 4%. Parmi les sortants de l'enseignement supérieur, seuls les anciens élèves des écoles d'ingénieurs connaissent un taux de chômage plus faible (2%).

Néanmoins, l'étude souligne que le type d'emploi occupé par les diplômés d'écoles de commerce varie selon l'école fréquentée, et que l'accession à un poste de cadre n'est pas automatique. Le tableau 3.7 montre ainsi le lien qui existe entre l'établissement fréquenté et le statut professionnel, les chances d'être cadre augmentant avec la reconnaissance sociale et étatique du diplôme⁸⁷.

⁸⁶ D. Martinelli, « Étudiants à la sortie des écoles de commerce. Une entrée aisée dans la vie active », CEREQ, *Documents de travail*, n°85, mars 1993. Les résultats sont fondés sur un échantillon représentatif interrogé au second trimestre de 1991 de diplômés en 1988 d'écoles de commerce. 4330 étudiants ont été interrogés, avec un taux de réponse de 43%, soit 1849 questionnaires exploitables.

⁸⁷ Notons que l'enquête ne met pas en évidence d'importantes différences de débouchés entre les hommes et les femmes : 80% des femmes diplômées d'une école de commerce reconnue par l'État contre 83% des hommes occupent une position de cadre.

Tableau 3.7. Le devenir professionnel différencié des diplômés 1988 des écoles de commerce

Écoles	% cadres parmi les anciens élèves au premier emploi	% cadres au dernier emploi occupé (2 ans et demi après la sortie)
HEC, ESSEC, ESCP, Lyon	78,6	96,5
Autres écoles recrutant sur prépa	68,2	88,9
ESCAE	61,1	80,6
Recrutement niveau bac, diplôme visé	39,2	61,4
Recrutement sur prépa ou DEUG, non visé	50,7	79
Autres écoles, pas de diplôme visé (recrutement entre bac et bac+1)	28,4	45,6

Source : CEREQ. EVA. Enquête 1991.

Les établissements regroupés sous l'appellation d'école de commerce apparaissent ainsi relativement diversifiés : en conséquence, les nouvelles écoles qui se créent ne constituent pas toutes une concurrence directe pour les ESCAE, dans la mesure où elles attirent pour la plupart d'entre elles une catégorie d'étudiants différente de celle que recrutent ces dernières, et se situent sur une autre « niche ». Ce qui est vrai des écoles l'est aussi d'autres types de formations à la gestion : ainsi, les DUT et les BTS s'obtiennent en deux ans après le baccalauréat, et loin de concurrencer les ESCAE, ils ouvrent plutôt un nouveau vivier de recrutement, par l'intermédiaire des admissions parallèles. Seules les formations universitaires de type DESS ou CAAE pourraient alors constituer une concurrence tangible pour ces écoles, mais la croissance régulière du nombre d'étudiants en masque partiellement les effets.

Ainsi, la forte croissance que connaît le champ des formations à la gestion dans les années 1980 constitue moins un enjeu en termes de concurrence pour les ESCAE que les évolutions du réseau. Les autres formations du champ s'adressent à des segments de la population bien distincts, aussi bien en termes de recrutement que de débouchés. La multiplication des formations et notamment l'émergence de nouvelles écoles de commerce sont malgré tout perçues comme une menace par les responsables des ESCAE, qui cherchent particulièrement à éviter l'amalgame entre les nouvelles écoles « refuges » et leurs établissements.

Plus généralement, l'essor des formations privées est mal vu des acteurs consulaires et universitaires, comme en témoignent certains éléments contenus dans le rapport « L'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion ». Ce rapport a été remis en 1991 par une commission *ad hoc* à Lionel Jospin et Dominique Strauss-Kahn, alors respectivement ministre de l'Éducation nationale et ministre délégué de l'Industrie et du commerce extérieur. Il importe de s'arrêter un instant sur ce texte qui témoigne des tensions à l'œuvre dans le champ des formations à la gestion et permet de rendre compte du souci de distinction accru des ESCAE. Ce texte soulève aussi la question des modes de certification des formations à la gestion, dans un contexte où elles tendent à se multiplier. Il pose pour la première fois la question de l'opportunité et des modalités de la mise en place d'un système de régulation qui s'appliquerait à l'ensemble de ces formations⁸⁸, précisant ainsi les contours

⁸⁸ En 1983, un rapport impulsé par le ministère de l'Éducation nationale (dit « rapport Percerou ») avait déjà été consacré aux formations à la gestion dans leur ensemble. Néanmoins, bien que ce rapport souligne l'absence d'organisation au niveau national en termes de contenu des formations universitaires et en appelle à la

d'un champ organisationnel fondé sur l'enseignement d'une même discipline, structuré autour de critères qualitatifs précis.

La commission qui produit le rapport est dirigée par Christian Vulliez, Bernard Decomps et Georges Chacornac, ce qui vaudra à ce texte le nom de rapport « Chacornac-Decomps-Vulliez ». C. Vulliez est alors directeur de l'enseignement à la CCIP. Bernard Decomps est un ancien élève de l'ENS, formé en physique, et qui a débuté sa carrière universitaire à l'université Paris XIII dans les années 1970, université dans laquelle il a rapidement pris part à la gestion administrative. Parallèlement à sa carrière universitaire, il a exercé des missions de conseil dans le secteur privé et assumé des fonctions politiques. Il a notamment été directeur de la Recherche au ministère de l'Éducation nationale de 1981 à 1986⁸⁹. En 1989, il participe à la rédaction d'un rapport sur l'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs et il joue un rôle primordial dans la mise en place des Nouvelles formations d'ingénieurs (NFI – dites « filières Decomps »), qui permettent d'accompagner l'accès de titulaires de BTS ou de DUT à un diplôme d'ingénieur, par la voie de la formation continue⁹⁰.

Quant à Georges Chacornac, il est lui aussi un ancien élève de l'ENS, agrégé de philosophie, diplômé de l'IEP de Paris et de l'ENA et auteur d'un rapport remis en 1990 au ministre de l'Industrie sur l'adaptation des formations aux métiers de l'industrie⁹¹. Il co-dirige la commission sur les formations à la gestion en tant que conseiller auprès du ministre de l'Industrie et de l'aménagement du territoire.

Le triumvirat à la tête de cette commission traduit une certaine vision de la gestion, qui se reflète aussi dans le fait que le rapport a été demandé par le ministère de l'Industrie : il s'agit avant tout d'adapter les formations dans ce domaine aux besoins de l'économie – les formations sont d'ailleurs désignées dans le titre du rapport par les métiers auxquelles elles forment (« L'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion ») –, et non pas d'organiser la reconnaissance académique de la discipline. De fait, les trois hommes sont trois anciens élèves de grandes écoles, évoluent dans la

FNEGE pour « *favoriser le développement cohérent des relations entre les organismes de gestion de tout secteur* », il n'aborde pas la question de la régulation de ces formations en tant que telle (Groupe de réflexions sur les enseignements supérieurs et la recherche en gestion des organisations, *Éléments de réflexions et propositions d'une politique générale en matière de formation et de recherche dans le domaine de la « gestion des organisations »* (dit « Rapport Percerou »), 1983).

⁸⁹ INRP, SHE, Histoire et archives orales de l'enseignement. Témoin n°85 : Bernard Decomps. Notice bibliographique disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/she/archoral/temoins/085.htm#Biographie> : consulté le 8 mai 2012.

⁹⁰ A ce sujet, voir l'entretien avec Bernard Decomps réalisé par A. Grelon et C. Marry, paru dans la revue *Formation emploi*, n°53, janvier-mars 1996 : p. 49-64.

⁹¹ Plus précisément, ce rapport analyse « la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans l'industrie » et pour cela réalise « un diagnostic des besoins de qualifications et des principales inadaptations des systèmes d'éducation et de formation. Et plus particulièrement, après avoir fait un bilan des formations dont la gestion ou la tutelle est assurée par le ministère de l'Industrie, l'auteur étudie le rôle de ce dernier afin de savoir si celui-ci est correctement exercé dans les politiques de formation. Des propositions permettant d'améliorer, au niveau national et régional, le recrutement et la qualification des salariés de l'industrie complètent ce rapport » (source : présentation du « Rapport sur l'adaptation des formations aux métiers de l'industrie », http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=4049 : consulté le 8 mai 2012).

sphère academico-administrative et seul C. Vulliez a été formé en gestion et a enseigné cette discipline. Les précédents rapports de G. Chacornac et C. Decomps étaient en outre déjà orientés vers ces questions d'adéquation entre formations et besoins du marché du travail. Le rapport « Chacornac-Decomps-Vulliez » s'inscrit donc dans une lignée de travaux cherchant à mettre en œuvre une action concertée pour faire coïncider l'offre de formation aux demandes du marché du travail et portant l'héritage de la tradition planificatrice de l'État français. La présence de C. Decomps et de G. Chacornac, ayant travaillé sur les formations d'ingénieur, suggère par ailleurs que ces formations restent aux yeux des dirigeants le modèle sur lequel les formations à la gestion doivent prendre exemple.

La commission dirigée par ces trois hommes est composée d'une trentaine de personnes, parmi lesquelles on peut citer le directeur de l'ESSEC, Jean-Pierre Boisivon⁹², la directrice de l'ESCP, Véronique de Chanterac, le directeur de l'ESC Lyon, Bruno Dufour, le directeur de l'ESC Grenoble, Jean-Paul Leonardi, mais aussi des universitaires comme Roland Pérez⁹³, des représentants des IUT, du CNAM, de l'ENA, de l'ENS Cachan, de l'Enseignement supérieur des Télécommunications, de la FNEGE, du CNPF et de l'Éducation nationale. Participent aussi ponctuellement aux travaux de la commission des représentants des syndicats (UCC-CFDT, CGT, UGICT-CTC), de l'ACFCI ou encore de l'APEC.

La présence de représentants du monde économique illustre bien l'orientation de la commission vers le marché du travail et ses besoins. La diversité des représentants du champ éducatif (IUT, écoles de commerce, d'ingénieurs, ENA etc.) témoigne par ailleurs d'une conception large de l'espace des formations à la gestion, où les écoles de commerce ne représentent qu'un élément parmi d'autres. De fait, le rapport débute en soulignant les difficultés à déterminer précisément le périmètre des métiers de la gestion, et donc à délimiter les frontières des formations à ces métiers.

Si la question d'une éventuelle pénurie de diplômés dans ce secteur est rapidement évacuée – les auteurs estiment qu'en acceptant une définition large des formations, incluant notamment une partie des maîtrises en droit et en économie, aucune pénurie ne semble à prévoir –, le rapport souligne néanmoins d'autres problèmes, parmi lesquels la croissance rapide et désordonnée dont souffrirait l'enseignement à la gestion :

« Le handicap des formations à la gestion est moins le résultat de leur sous-dimensionnement que la conséquence du caractère désordonné de leur croissance et l'inadaptation d'une partie des formations dispensées. (...) Le système des formations aux métiers de la gestion n'est pas un système. Il n'est bouclé par aucun dispositif de reconnaissance des titres. Il ne se laisse décrire par aucune grille de diplôme. Sans cohérence institutionnelle, il se développe par des voies multiples, au fil d'initiatives le plus souvent décentralisées, en fonction d'exigences et de besoins variables. (...) Imputable à la nouveauté du domaine, ce foisonnement désordonné accompagne une vive croissance qui interdit, en

⁹² Professeur agrégé de droit et sciences économiques, J.-P. Boisivon est à la tête de l'ESSEC depuis 1990.

⁹³ R. Pérez est alors professeur de gestion à l'université de Montpellier mais surtout en mission à l'étranger et il participe peu aux travaux de cette commission. Je souligne néanmoins sa présence, car il a déjà participé à la commission Percerou de 1983, qu'il a même contribué à initier, et nous le retrouverons à la fin des années 1990 à la tête d'une autre commission de ce type.

toute rigueur, de parler de pénurie. L'apparence est plutôt celle d'une inflation de titres, en l'absence d'unité de change ou de règles de parité »⁹⁴.

Outre l'insistance sur le caractère foisonnant et désordonné de la croissance des formations, la métaphore monétaire reflète une crainte de voir la valeur de l'ensemble des diplômes de gestion diminuer. Ce constat est important dans la mesure où il sert de point d'appui à la commission pour formuler clairement la nécessité d'une restructuration de l'offre de formation⁹⁵. L'idée selon laquelle la diversité des formations serait néfaste au champ dans son ensemble repose sur une crainte exprimée à plusieurs reprises au cours du rapport : que les usagers (familles et entreprises) ne soient plus capables, face à une offre toujours croissante, de trier le bon grain de l'ivraie, de savoir quelle formation choisir ou quels diplômés recruter. Ce risque est d'autant plus grand que, comme le rappellent les auteurs, *« on voit se développer hors Écoles, hors Universités, hors reconnaissance, hors homologation, des écoles ou des instituts chics et chers, habiles à placer leurs "clients", qui proposent au prix fort des formations dont on sait ce qu'elles coûtent à défaut de savoir ce qu'elles valent »*⁹⁶. La question centrale est bien ici celle de la *valeur* : le terme renvoyant aussi bien au contenu de la formation qu'à la reconnaissance et donc la valeur monnayable du diplôme sur le marché du travail. La certification de l'État apparaît insuffisante aux auteurs du rapport pour distinguer les écoles entre elles, et plusieurs propositions sont faites pour réguler l'offre de formation. En particulier, les auteurs présentent comme nécessaire la mise en place d'un système permettant d'informer familles et entreprises sur la qualité des formations, et de tracer une frontière entre les « bons » et les « mauvais » établissements. Étant donné le statut de modèle dont bénéficient les écoles d'ingénieurs, l'idée de s'inspirer de la CTI, qui contrôle la formation et le titre de ces établissements, est évidemment abordée⁹⁷. Cependant, le rapport émet des réserves face à ce type de système, qui ne semble pas transposable au secteur de la gestion en raison de la pluralité des niveaux proposés et de la diversité des organismes qui les prennent en charge. De plus, les contours du métier d'ingénieur sont décrits comme « beaucoup plus aisés à tracer que ne le permet la diversité des métiers de gestion »⁹⁸. En conséquence, alors qu'il est, selon les auteurs, envisageable de déterminer les compétences requises pour un ingénieur, ceci serait bien plus difficile pour les métiers de gestion. Plus généralement, les rapporteurs mettent en garde vis-à-vis de toutes formes de « pratique autoritaire et obligatoire » qui limiterait selon eux les capacités de développement des formations et leur innovation pédagogique. Jugeant qu'aucun des systèmes

⁹⁴ Rapport Chacornac *et al.*, *op.cit.* : p. 10-11.

⁹⁵ « La multiplication récente des écoles et la probable poursuite de la croissance de ce système appellent, pour faire contrepoids à une diversité qui nous dessert, un effort continu de fédéralisation des Écoles et des Universités, de mise en réseau de leur capacité d'accueil et d'échange, et de mise en commun des potentiels de recherche et d'enseignement spécialisé. » (Rapport Chacornac, *op.cit.* : p. 9).

⁹⁶ Rapport Chacornac *et al.*, *op.cit.* : p. 3.

⁹⁷ Deux pages du rapport sont consacrées à la présentation de cet organisme, dont l'« excellence » est soulignée (p. 50 et suivantes).

⁹⁸ Rapport Chacornac *et al.*, *op.cit.* : p. 51. Les rapporteurs tendent à volontairement ignorer la diversité des activités professionnelles exercées par les diplômés des écoles d'ingénieurs, mais l'existence d'un terme renvoyant à une profession établie, les ingénieurs, permet d'en appeler à l'unité de cette profession, même si celle-ci est largement illusoire.

existants de validation des diplômes n'est satisfaisant, ils proposent de créer un nouveau dispositif : un organisme juridiquement indépendant de l'État à qui serait confiée l'accréditation des formations supérieures à la gestion. Ce projet traduit une certaine défiance vis-à-vis du système de certification assuré par l'État, et la volonté de se réappropriier les critères d'évaluation à l'œuvre dans le champ, en valorisant aussi bien les aspects académiques des formations (modalités de recrutement des étudiants, efforts de recherche etc.) que professionnels (qualification visée par la formation, stages etc.). En outre, les auteurs insistent sur le fait que la validation ne serait pas accordée à titre définitif, mais devrait être périodiquement actualisée, « de manière à pouvoir tenir compte des évolutions qualitatives propres aux établissements, mais aussi des transformations des qualifications et des emplois »⁹⁹ : en cela, les auteurs distinguent ce type de validation de la reconnaissance de l'État, dans les faits accordée une fois pour toute, et affichent la volonté d'offrir une formation adéquate aux « besoins » de l'économie.

Dans l'immédiat, ce rapport n'entraîne pas de réformes. Néanmoins, il pose clairement les jalons d'une réflexion sur la mise en place d'un organisme indépendant d'évaluation commun à l'ensemble des formations, idée qui sera rediscutée à la fin des années 1990 et débouchera dans les années 2000 sur la création d'une commission¹⁰⁰. En outre, il est important de saisir comment la croissance de l'offre de formation a fait émerger des préoccupations sur sa régulation et une volonté de mettre en place un système commun d'accréditation ou de validation des diplômes. Ainsi, tout en prônant le « libre marché » face à la régulation étatique, certains des acteurs dominants du champ des formations à la gestion, de ceux qui ont accès aux sphères politiques et qui peuvent influencer sur l'organisation de ce champ, refusent de se contenter de l'action de la main invisible. Plus précisément, tout en reconnaissant les avantages du libre jeu de l'offre et de la demande, ils estiment nécessaire d'instaurer une forme de contrôle sur le champ, afin de rendre le système plus lisible et de garantir la « qualité » des formations supérieures à la gestion¹⁰¹. On perçoit ici la tension entre une rhétorique libérale, soucieuse d'assurer la plus grande autonomie aux établissements de formation, et le désir des institutions déjà reconnues non seulement de se prémunir de la concurrence des nouvelles formations, mais aussi d'affirmer une distinction vis-à-vis de ces dernières.

Ainsi les formations plus établies envisagent de coopérer afin d'une part d'organiser la concurrence et d'autre part de préserver leur place dans le champ, leur statut. Ce type de logique, observable à l'échelle du champ des formations à la gestion dans son ensemble, se retrouve dans le sous-champ des écoles de commerce.

⁹⁹ *Ibidem* : p. 55.

¹⁰⁰ Ce point sera abordé ultérieurement dans le chapitre 6.

¹⁰¹ Les sources disponibles ne permettent pas d'analyser précisément l'espace des prises de positions, mais il semble qu'on puisse distinguer un clivage gauche/droite, entre les partisans d'une intervention étatique et ceux du « libre marché ». La gauche au pouvoir favorise sans doute alors les (rares) premiers. Mais au-delà des enjeux idéologiques, les responsables des établissements dominants comme HEC savent qu'ils ont tout intérêt à faire garantir par l'État leur position et à ériger des barrières qui les protègent d'éventuels « challengers ».

III. Coopérer : La structuration d'un champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce

L'accroissement et l'institutionnalisation de la concurrence entre les ESCAE d'une part, et les transformations du champ des formations à la gestion d'autre part, induisent d'importantes réformes au sein du réseau des ESCAE, qui conduiront à sa disparition au début des années 1990. Néanmoins, l'éclatement de ce système d'organisation ne signifie pas pour autant la fin de toute forme de régulation et de coopération entre les écoles. Au contraire, plusieurs phénomènes concourent à la production d'un véritable champ organisationnel des « grandes écoles », tel qu'il a pu être défini par W. Powell et P. Di Maggio, c'est-à-dire un espace structuré et institutionnalisé d'interrelations entre ces établissements¹⁰². Ainsi, de nouvelles organisations communes se mettent en place, à la fois plus souples et plus larges que le réseau des ESCAE, incluant à côté de ces dernières l'ensemble des écoles de commerce recrutant une partie de leurs étudiants sur concours après une classe préparatoire. En conséquence, les interactions entre ces établissements se multiplient, de même que les échanges d'information et les actions concertées. Ces organisations contribuent au renforcement d'une identité commune de « grandes écoles » et à la définition de critères de « qualité » permettant d'asseoir cette identité.

1. Une nouvelle « niche »: la création d'Ecricome

Jusqu'à la fin des années 1970, l'espace des écoles de commerce français apparaissait relativement hétérogène et peu structuré : à côté du réseau des ESCAE se trouvaient la poignée d'établissements parisiens recrutant sur classes préparatoires, et quelques établissements dits « indépendants », comme l'EDHEC à Lille ou les instituts universitaires de Strasbourg et Nancy. Au cours des années 1980, cet état de fait évolue : les écoles se rapprochent dans leur mode d'organisation et de recrutement, et petit à petit constituent un espace d'interactions commun. Cependant, loin de signifier que ces écoles sont équivalentes, l'inclusion progressive dans un même groupe va de pair avec une hiérarchisation accrue. Si les ESCAE sont globalement jugées par la presse ou les étudiants comme moins prestigieuses que les établissements parisiens, certaines d'entre elles vont chercher à « gagner des places » dans la hiérarchie des écoles. C'est tout l'enjeu de la création d'un nouveau groupe d'écoles, le groupe « Ecricome », dont le but est d'introduire un nouvel échelon dans cette hiérarchie, entre les écoles parisiennes et les ESCAE.

Afin de comprendre l'émergence de ce groupe, il importe de revenir à ce qu'était le réseau des ESCAE au milieu des années 1980. On a vu que le départ de l'ESC Lyon avait entraîné plusieurs réformes du concours en 1982. Dans le même objectif d'assouplissement, un arrêté réorganise en 1985 le règlement pédagogique des ESCAE en leur accordant une autonomie accrue dans l'organisation des cursus et du recrutement. En particulier, le recrutement par la voie dite des « admissions sur titres » ou

¹⁰² DiMaggio et Powell, 1983, *op.cit.* Je renvoie à l'introduction pour une présentation détaillée du concept de « champ organisationnel ».

« admissions parallèles » – c’est-à-dire pour les candidats non issus de classes préparatoires – est facilité. Autre changement, alors que le ministère de l’Éducation nationale organisait jusqu’à cette date la plus grande partie des épreuves nationales d’admission, cette fonction est désormais totalement prise en charge par l’APCCI. Ainsi, le désengagement de l’État initié à la fin des années 1960 se poursuit, renforçant le rôle des Chambres de commerce dans la régulation des ESC.

En dépit de ces évolutions, les velléités autonomistes de certaines écoles ne cessent de croître et en 1987, les ESC de Reims et de Rouen annoncent leur sortie du système ESCAE et la création avec l’EDHEC de Lille et l’ICN de Nancy d’une association baptisée Ecricome. L’objectif des promoteurs de la nouvelle association est de constituer un groupe identifiable et clairement situé dans la hiérarchie des établissements, « *entre les parisiennes et les ESCAE* »¹⁰³. Pour cela, ils mettent en place des épreuves communes de recrutement : à partir du concours de 1988, les quatre établissements partagent leurs sujets d’écrits, tout en gardant chacun le choix des coefficients, et des épreuves orales propres.

Impulsée par quatre directeurs, la mise en place d’Ecricome résulte essentiellement de l’action de Pierre Lamborelle, alors directeur de l’ESC Reims. Diplômé de cette école, il est également agrégé de techniques économiques de gestion et a consacré la majeure partie de sa carrière à cet établissement, où il a été directeur des études avant d’être nommé directeur général en 1969. Dès son arrivée à la tête de l’école, P. Lamborelle mène une politique visant à développer le rayonnement de celle-ci à l’échelle nationale, et très vite il se rend compte qu’une telle évolution implique le départ du réseau des ESCAE. Plus précisément, il est conscient de la place qu’occupe le processus de sélection dans la hiérarchisation des établissements, comme le raconte un ancien directeur qui l’a côtoyé au début des années 1980 : « *le fond du problème, c’est Lamborelle qui me l’avait dit : “te casse pas la tête, le problème c’est le concours. (...) La seule chose qui est lisible, c’est à quel rang est rentré le dernier élève, et à quel concours. Le reste, c’est du baratin, des plaquettes, du marketing, c’est tout ce que tu veux, mais ça compte pas”* » (aDir E8).

A plusieurs reprises P. Lamborelle envisage ainsi de faire scission et, à l’instar de l’ESCP puis de l’ESC Lyon, d’organiser son propre concours, mais ces tentatives n’aboutissent pas, sans doute faute d’« alliés » de même niveau. Au milieu des années 1980, il décide alors de se rapprocher de l’ESC Rouen, dirigée depuis 1985 par Pierre-Alain Schieb. Né en 1948 à Marseille, ce fils d’un cadre commercial a effectué ses études à la faculté de droit et de sciences économiques de Marseille puis à l’IAE d’Aix-en-Provence dont il est diplômé. Grâce à une bourse de la FNEGE, il part un an faire un master à l’université de Sherbrooke au Canada puis obtient un doctorat en économie à l’IAE de Strasbourg, où il débute ses activités d’enseignement et de recherche. En parallèle il crée un cabinet de marketing spécialisé dans le traitement de données. Cumulant les activités, il cherche un emploi aux

¹⁰³ *L’Étudiant*, n°81, décembre 1987. Cet objectif est également clairement énoncé dans une « note confidentielle » émanant du ministère de l’Éducation nationale, en date du 27 mai 1987 : « La stratégie de Sup de Co Rouen et Reims est d’introduire dans l’esprit des élèves des classes préparatoires qu’il existera désormais trois niveaux d’écoles de gestion en France (en fonction de la nature du concours d’entrée) : 1er niveau : les écoles « parisiennes » (HEC, ESSEC, ESCP)+ESC Lyon, 2e niveau : Sup de Co Reims, Rouen, EDHEC, ICN, 3e niveau : les 16 autres Sup de Co » (source : ArNatFont/MEN : 20110003/3 : Note interne, titrée « note confidentielle » sans plus d’informations, 27 mai 1987).

horaires plus stables, moins exigeant en temps. C'est alors qu'il se voit proposer par un chasseur de têtes de postuler à la direction de l'ESC Rouen. Il a alors trente-sept ans.

J'ai eu l'occasion de rencontrer cet ancien directeur, qui travaille désormais en tant qu'économiste à l'OCDE, où s'est déroulé l'entretien. Ayant volontairement quitté l'ESC Rouen au début des années 1990, P.-A. Schieb assume un point de vue relativement critique sur l'univers des écoles consulaires dont il souligne à plusieurs reprises le caractère conservateur et « provincial », alors que lui se voit comme un « développeur », tourné vers l'international. Au cours de l'entretien, il insistera ainsi sur les nombreux projets présentés comme « novateurs » qu'il a initiés ou voulu initier lors de son passage à l'ESC Rouen, mais aussi sur les résistances des anciens diplômés, des enseignants ou encore de la Chambre de commerce à certaines des innovations qu'il a cherché à mettre en place (double diplôme avec une université américaine, activités de recherche etc.). Concernant le réseau des ESCAE, il le décrit comme une institution « ronronnante », destinée à « gérer l'existant » plus qu'à prendre des initiatives. Néanmoins, si P.-A. Schieb a pu être perçu par P. Lamborelle comme susceptible de se rallier à son projet de concours séparé, c'est surtout la proximité de position des écoles rémoise et rouennaise au sein du réseau qui a motivé ce rapprochement¹⁰⁴. Les deux écoles partagent en effet le même nombre et surtout le même profil – scolaire et social – de candidats, accueillant majoritairement les « malheureux du concours parisien »¹⁰⁵. Notons que la CCI de Rouen n'est pas particulièrement favorable au projet de sortie du réseau, soutenue en cela par l'association des anciens élèves de l'école, mais elle s'y plie, en constatant le succès qu'a rencontré l'ESC Lyon depuis son départ.

Les projets antérieurs de faire scission avec uniquement des ESC ayant échoué, et l'enjeu étant de créer un groupe bien distinct de celui des ESCAE, P. Lamborelle se tourne également vers l'EDHEC et l'ICN, écoles indépendantes qui occupent une position proche dans le champ des écoles supérieures de commerce. En outre, ces deux écoles éprouvent alors des difficultés à se faire entendre par le ministère pour obtenir des dates pour leur concours et ont tout intérêt à s'associer pour gagner plus de poids¹⁰⁶.

Comme la plupart des enjeux relatifs au recrutement, la décision de P. Lamborelle d'associer l'ESC Reims à trois autres écoles articule des enjeux techniques et symboliques. La mutualisation du concours au sein de l'association Ecricome permet ainsi de partager les frais liés à son organisation, mais aussi de mettre en commun le capital symbolique attaché à chacune des écoles, et en cela de

¹⁰⁴ P.-A. Schieb souligne d'ailleurs que Pierre Lamborelle est venu le chercher en lui disant : « je ne viens pas parce que c'est toi, je viens parce que c'est Rouen ».

¹⁰⁵ Entretien avec P.-A. Schieb, janvier 2010.

¹⁰⁶ Dans l'histoire « maison » de l'ICN rédigée par Jean Soulis, ancien président du conseil d'administration de l'établissement, il est ainsi raconté que l'école s'était d'abord rapproché de l'EDHEC : « les calendriers des concours étaient décidés par le ministère avec une très forte implication de la CCI de Paris, dont le Directeur de l'enseignement supérieur, Christian Vulliez faisait la pluie et le beau temps. Aussi, chaque année Bernard Lebrun [le directeur], allait-il ponctuellement à Paris pour défendre les intérêts de l'ICN en tentant d'obtenir des dates d'épreuves écrites qui soient compatibles avec le calendrier des oraux (...) Le nombre d'écoles augmentant, il devenait de plus en plus difficile d'obtenir des dates avant fin avril ». Comme l'EDHEC assure aussi l'organisation de son propre concours, l'ICN se rapproche d'elle pour organiser des épreuves en commun. Source : J. Soulis, *L'ICN à 100 ans !*, Nancy : ICN école de management, 2006 : p.83.

favoriser leur visibilité. De fait, au-delà de la banque d'épreuves, P. Lamborelle espère pouvoir associer les écoles autour de projets pédagogiques communs. Dès 1989 est ainsi ouvert à Paris un « Institut de la formation continue », qui doit mobiliser les enseignants des écoles membres de l'association Ecricome.

Par ailleurs, dans un contexte où le volet régional du recrutement des écoles de commerce reste non négligeable, les promoteurs de l'association Ecricome cherchent à étendre son aire d'influence à l'ensemble du territoire français en contactant des établissements situés au sud de la Loire. Ainsi, le groupe s'élargira en accueillant les ESC de Marseille et de Bordeaux, respectivement en 1989 et 1990. Forte de six membres, l'association Ecricome multiplie ensuite les projets. Dès 1990, la mise en place de nouvelles formations sur un modèle commun est envisagée¹⁰⁷.

En termes de positionnement dans le champ, l'objectif d'Ecricome de se situer au-dessus des ESCAE est rapidement atteint : dans une note du ministère de l'Enseignement supérieur en date de janvier 1989 relatant le désir de l'ESC Marseille d'être rattachée au concours Ecricome, il est souligné que l'existence de ce nouveau concours « *semble avoir détourné les élèves des classes préparatoires les plus prestigieuses du concours des ESCAE* »¹⁰⁸. Ainsi le même phénomène de segmentation des publics à l'œuvre dans l'ensemble du champ des formations à la gestion se retrouve dans le sous-groupe ESCAE et ex-ESCAE. Plus précisément, à la façon des entreprises étudiées par le sociologue américain H. White, les écoles ne cherchent pas tant à éliminer leurs concurrentes qu'à se situer dans une « niche », correspondant à une certaine qualité de produit et attirant un certain type de clientèle¹⁰⁹. Les écoles ont ainsi tout intérêt à ce que le champ soit hiérarchisé, puisque ces niches n'existent que de façon relative, en fonction du positionnement des autres établissements, et permettent d'éviter une concurrence généralisée¹¹⁰. Ces « niches de qualités » sont aussi généralement pour les dirigeants de ces organisations des « niches sociales », qu'E. Lazega définit comme « le sous ensemble de collègues-concurrents avec lesquels il ou elle a des relations spécialement denses, multifonctionnelles, durables et liées, directement ou indirectement, à ses activités de production. Elle constitue donc un ensemble de partenaires privilégiés dans l'échange de ressources multiples à l'échelle intra ou inter-

¹⁰⁷ En 1989, l'ESC Reims a ouvert le programme Sup'TG, une formation aux techniques de gestion, en 3 ans après le baccalauréat, et en 1990 l'ICN ouvre une formation du même type, intitulée Sup'Est. L'objectif est de créer un réseau regroupant à terme une vingtaine d'écoles de ce type, labellisées par l'association Ecricome. Les six membres prévoient enfin de s'associer pour développer des programmes à l'étranger, et notamment dans les PECO (Pays d'Europe centrale et orientale) alors que le bloc soviétique vient de s'effondrer : « *Chaque école se spécialise sur un pays et/ou un type de produit et négocie au nom de l'ensemble des écoles Ecricome* ». Ainsi l'ESC Bordeaux est chargée de développer des séminaires en URSS, l'ESC Rouen des formations au management en Hongrie, l'EDHEC en Pologne... (source : *Chorus* [journal des anciens élèves de l'ESC Reims], n°3, octobre 1990) .

¹⁰⁸ ArNatFont/MEN : 20110003/3 : 5 janvier 1989, Note interne de Christian Philip à l'attention de Monsieur Bancel sur le règlement pédagogique des ESCAE.

¹⁰⁹ H. White, 1981, *op.cit.*

¹¹⁰ S'inspirant des travaux d'H. White pour étudier le marché des restaurateurs à Lille, F. Eloire illustre la stratification de ce marché et l'existence de « niches de qualité » par la formule suivante : « les restaurants gastronomiques, par exemple, ne sont pas directement en concurrence avec les brasseries de quartier » (F. Eloire, « Une approche sociologique de la concurrence sur un marché. Le cas des restaurateurs lillois », *Revue française de sociologie*, Vol. 51, n°3, 2010 : p. 490). De même pourrait-on dire qu'une école comme l'ESC du Havre n'est pas directement en concurrence avec l'ESC Reims, et *a fortiori* avec les écoles parisiennes.

organisationnelle, entre lesquels le comportement opportuniste est suspendu »¹¹¹. La mise en place d'Ecricome peut donc se lire comme la création d'une niche de qualité (les formations sont présentées comme équivalentes) et sociale (les responsables des écoles coopèrent entre eux).

Pourtant, dès 1992 l'EDHEC quitte Ecricome. Officiellement, son départ est dû à des « *divergences stratégiques* »¹¹², mais il est vraisemblable que la création en 1990 d'une Banque commune d'épreuves¹¹³ regroupant les écoles les plus prestigieuses – HEC, ESSEC, ESCP – ait joué, l'EDHEC rejoignant cette banque l'année suivante. Par ailleurs, parmi l'ensemble des projets envisagés par les membres d'Ecricome, peu verront effectivement le jour ou perdureront. Comme le souligne au cours d'un entretien un ancien responsable d'une école parisienne : « *Ecricome ça aurait pu devenir une vraie concurrence, or ils n'ont jamais été au-delà du recrutement. (...) c'était une formule intelligente et qui n'est jamais allée au bout de son potentiel et qui aujourd'hui fait partie du paysage... mais ne gêne pas grand monde ! C'est une filière de recrutement, ils en sont restés là finalement...* » (adir E11). Le cas d'Ecricome illustre une fois de plus les difficultés qu'éprouvent les écoles de commerce à coopérer au-delà de l'organisation des épreuves écrites des concours. Tout se passe comme si ces établissements ne parvenaient ni à être véritablement indépendants, ni à coopérer. Ainsi, les rapprochements autour du recrutement semblent nécessaires, pour des raisons aussi bien pratiques que symboliques et stratégiques, tout en représentant le maximum de coordination envisageable dans un environnement fortement concurrentiel.

2. Refonder le réseau pour préserver sa place

Réagissant à la création d'Ecricome, les ESCAE vont s'organiser pour tenter de définir un certain nombre de critères de qualité et ainsi protéger leur statut collectif dans le champ de l'enseignement supérieur de gestion. De fait, l'annonce en janvier 1987 du départ des écoles de Rouen et de Reims représente un choc pour les autres ESCAE et entraîne une profonde remise en question d'un réseau déjà fragilisé. Celui-ci présente alors une très grande hétérogénéité et s'il apparaît pour certaines petites écoles comme un support identitaire nécessaire pour se distinguer des nouvelles formations à la gestion, d'autres envisagent leur propre sortie de ce réseau¹¹⁴.

Les ESCAE sont alors au nombre de 16, 14 « anciennes »¹¹⁵ et deux établissements récemment ouverts : l'ESC Grenoble (1984) et l'ESC Tours (1982). Lors de multiples réunions internes à l'APCCI, les élus des Chambres de commerce et d'industrie et les responsables des établissements tentent, sans succès, d'éviter la sortie de Reims et de Rouen du réseau des ESCAE. Lorsque qu'il

¹¹¹ E. Lazega, *op.cit.* : p. 547.

¹¹² *Chorus*, n°10, novembre 1992.

¹¹³ La création de cette banque d'épreuve est analysée plus bas dans ce chapitre.

¹¹⁴ En février 1987, les responsables des écoles de Bordeaux, Nantes et Toulouse font ainsi savoir qu'il leur a été proposé de candidater pour participer à Ecricome dès 1989 (ArNatFont/MEN : 20110003/3 : Groupe des Sup de Co, compte rendu de la réunion du 17 février 1987).

¹¹⁵ Les ESC d'Amiens, Brest, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Le Havre, Lille, Marseille, Nantes, Montpellier, Nice, Toulouse, Pau, Poitiers.

devient clair que ces écoles vont partir, d'autres projets de scission voient le jour. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale commence à recevoir des courriers de certaines ESCAE, demandant à pouvoir abandonner le DESCAF et à délivrer leur propre diplôme. Mais jusqu'en 1989 il refuse d'examiner ces demandes, avant que le sort du réseau ne soit clairement décidé. Le ministère apparaît de fait relativement absent des transformations qui affectent alors le champ des ESC, néanmoins, par sa passivité même, il contribue à maintenir le système en l'état. En outre, ses représentants participent aux négociations qui se déroulent de 1987 et 1989 entre l'APCCI et les écoles pour trouver une issue acceptable au réseau. En définitive, deux types de mesures sont mis en œuvre pour tenter de préserver l'unité des ESCAE : l'instauration d'une Charte des « Sup de Co » et une nouvelle réforme du recrutement.

a. Objectiver les différences de « qualité »: la Charte des Sup de Co

En juin 1987, quinze ESC¹¹⁶ signent ainsi une « Charte des Sup de Co » dont l'objectif principal est, tout en se distinguant du réseau moribond des ESCAE par une nouvelle appellation (« Sup de Co »), de réaffirmer la spécificité consulaire de ces écoles sur laquelle elles fondent une large part de leur légitimité (*cf.* encadré 3.3). De fait, la Charte entend fonder le « groupe des Sup de Co » au sein de l'APCCI, groupe pour lequel une commission *ad hoc* sera chargée de définir des critères d'appartenance. On le voit, l'enjeu est avant tout de préserver le capital symbolique attaché au réseau et un statut commun, en réaffirmant l'existence d'une frontière nette entre ce groupe d'établissements et les écoles ne remplissant pas certaines conditions d'entrée.

La Charte témoigne en outre de la position ambiguë des ESCAE vis-à-vis du réseau qui les unit : d'une part, elles souhaitent plus d'autonomie, notamment en matière de pédagogie, et aimeraient pouvoir se distinguer les unes des autres, d'autre part elles perçoivent la nécessité d'une coopération et de leur maintien au sein d'un groupe clairement identifié et reconnu aussi bien par les étudiants que par les employeurs, dans un contexte où le nombre d'écoles de commerce ne cesse de croître et où le paysage de ces formations devient de moins en moins lisible.

La Charte représente un tournant dans les rapports qui unissent les écoles : il ne s'agit plus d'être un réseau, fondé sur un cadre légal commun régissant le concours d'entrée, le règlement pédagogique et le diplôme, mais bien un groupe d'écoles qui se distingue par certains critères qualitatifs.

¹¹⁶ L'ESC Lille n'est pas signataire, n'étant pas comme les autres écoles gérée ou adossée à une Chambre de commerce. Les écoles signataires sont donc les ESC de Tours, Toulouse, Poitiers, Pau, Nice, Nantes, Montpellier, Marseille, Le Havre, Grenoble, Dijon, Clermont-Ferrand, Brest, Bordeaux, Amiens.

Encadré 3.3. Charte des Sup de Co, 23 juin 1987 (extraits)

Les Chambres de commerce et d'industrie sont à l'origine de l'enseignement supérieur de gestion français. Aujourd'hui, la notoriété et la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles gérées par les Compagnies consulaires sont reconnues autant par les entreprises, que par les pouvoirs publics, les étudiants et leurs familles. (...)

L'application de cette charte est subordonnée à l'acceptation de trois préalables :

1° La Charte de Sup de Co énonce la volonté des signataires, CCI ou autres gestionnaires, d'assumer sans partage l'entière responsabilité des écoles dont ils ont la charge.

2° Elle exprime la conscience claire, des responsables et personnels d'écoles d'appartenir à une communauté consulaire.

3° Elle implique que les écoles gérées par les CCI fonctionnent conformément aux règles d'organisation et de gestion de l'institution consulaire.

Dès lors, les dispositions propres à assurer un développement dynamique et harmonieux de l'ensemble des Sup de Co se présentent sous la forme de trois propositions distinctes visant à :

- organiser une relation institutionnelle entre l'APCCI, les CCI et les autres organismes gestionnaires des écoles,

- rassembler les moyens sous forme d'une banque d'épreuves et organiser une coopération ainsi que des échanges pédagogiques,

- garantir la qualité de l'enseignement par un processus d'agrément des écoles.

Ces dispositions s'inspirent de deux principes fondamentaux indissociables qui leur confèrent sens et efficacité à savoir :

- le respect de la liberté des organismes gestionnaires afin que s'expriment les diversités,

- la reconnaissance de l'unité de l'institution consulaire, représentée par l'APCCI, afin de préserver la force et la cohésion de la communauté des écoles.

Les écoles du « groupe des Sup de Co » se dotent en effet de deux conseils chargés de définir les critères d'appartenance au groupe : un conseil des présidents et un comité scientifique, dans lequel siègent des représentants des ESCAE, Christian Vulliez, Bernard Hanquiez, ancien directeur de l'ESC Bordeaux et directeur de la CRCI Aquitaine, présenté comme un représentant des entreprises, Jacques Orsoni, diplômé de l'ESCP et docteur d'État en gestion, directeur de l'IAE de Nantes et président du jury du concours d'admission aux ESCAE ainsi que Madame Montalcino, qui représente Christian Philip, directeur des Enseignements supérieurs. L'idée est ainsi d'associer aux représentants des milieux consulaires des représentants de l'Éducation nationale et du monde universitaire, afin de ne pas se couper du champ académique.

Ces deux organes vont définir quatre critères d'appartenance au groupe des Sup de Co : « *disposer d'un recrutement sur concours par épreuves écrites et orales, en principe à partir des classes préparatoires au haut enseignement commercial* », « *délivrer un diplôme visé par le ministre de l'Éducation nationale* », « *disposer d'un corps professoral permanent et de moyens financiers compatibles avec les objectifs de qualité poursuivis par le groupe des Sup de Co et permettant une réelle diversification d'activités, dans un contexte national et international* », « *adhérer à la Charte des Sup de Co* ». Ces critères apparaissent ainsi relativement flous, et suffisamment larges pour prendre en compte l'ensemble des ESCAE sans qu'il soit nécessaire pour certaines de se réformer. En outre, ces critères renvoient essentiellement à des dimensions académiques, comme la reconnaissance de l'État ou le mode de recrutement. De fait, si face aux formations universitaires les écoles jouent de leur dimension professionnalisante, il s'agit ici avant tout de se distinguer des autres écoles de

commerce : dès lors les « Sup de Co » mettent en avant les traits saillants qui les séparent de ces dernières.

Deux écoles (ESC Rennes et Saint-Etienne)¹¹⁷ chercheront à adhérer à la Charte. À cette occasion, B. Hanquiez, le président du conseil scientifique, se félicite de la mise en place d'une « démarche qualité, pour le plus grand bénéfice des étudiants, de leurs familles et des entreprises qui recrutent nos diplômés »¹¹⁸. L'usage du terme « démarche qualité » n'est pas anodin : emprunté au monde de l'entreprise, il renvoie à un outil de gestion ou « technique managériale » lié à l'idée que la compétition entre des producteurs se joue autant, si ce n'est davantage, sur la perception qu'ont les consommateurs de la qualité d'un bien que sur les prix¹¹⁹. Percevant leur environnement à travers le prisme du marché, les responsables et les acteurs gravitant autour des écoles de commerce appliquent des techniques et des dispositifs propres à la sphère marchande. Ainsi, plus qu'un « mode de gestion », la référence à la « démarche qualité » manifeste l'introduction de stratégies économiques visant à envoyer un signal aux potentiels « consommateurs ».

En dehors des effets d'affichage, le groupe des « Sup de Co » ne prend pas d'initiative directe et est vite laissé à l'abandon. Les critères énoncés par le groupe servent cependant de support à des actions menées par l'Union ESC pour protéger l'appellation « ESC » (cf. encadré 3.5).

Encadré 3.4. L'enjeu du nom : les combats judiciaires de l'Union ESC

Créée en 1892 par Jacques Siegfried, l'Union des Associations d'anciens élèves des Écoles supérieures de commerce, devenue par la suite Union ESC, est une des manifestations les plus concrètes d'un courant visant à unir ces écoles sous une même identité et à défendre des intérêts communs.

A mesure que les écoles du réseau gagnent en autonomie, l'Union ESC voit son rôle et sa légitimité s'affaiblir. Cette association se lance alors dans des combats judiciaires afin de réaffirmer l'existence du réseau et donc de préserver sa raison d'être.

Dès 1986, l'Union entre en relation avec H. Helwaser, une avocate, pour qu'elle contacte la CCI du Var qui vient d'ouvrir une école en deux ans dénommée « ESC Toulon ». L'Union ESC indique à l'avocate que *« la création d'une telle école répond à des besoins régionaux et son existence ne [la] gêne pas, mais il faut absolument obtenir qu'elle abandonne le sigle « Sup de Co » que la tradition réserve à l'ESCP et aux ESCAE. Nous vous remercions de bien vouloir adresser à la CCI du Var, promotrice de cette école, une lettre recommandée et nous tenir au courant de sa réaction en vue d'une éventuelle action ultérieure »*.¹²⁰ En dépit de cet avertissement, la CCI du Var refuse de changer de dénomination, arguant du fait que la dénomination « Sup de Co Toulon » a été déposée comme marque. L'Union l'assigne alors en justice.

¹¹⁷ L'ESC Rennes a été créée sous forme de statut associatif par la CCI de Rennes. Elle ouvre ses portes en 1990. L'école de Saint-Etienne a été créée en 1963, par la CCI de Saint-Etienne/Montbrison et se dénomme jusqu'à la fin des années 1980 « Institut supérieur de gestion et de commerce ». Elle recrute alors immédiatement après le baccalauréat et dispense une formation en quatre ans. (informations reconstituées à partir des enquêtes statistiques du MEN).

¹¹⁸ ArNatFont/MEN : 20110003/3 : Lettre de B. Hanquiez, président du comité scientifique du réseau des Sup de Co aux membres du comité scientifique, 3 octobre 1989.

¹¹⁹ Voir F. Cochoy et G. de Terssac, « Les enjeux organisationnels de la qualité : une mise en perspective », *Sciences de la société*, n° 46, février 1999 : p. 3 : « Si l'on regarde la qualité de loin, du point de vue de l'économie d'ensemble, il apparaît de plus en plus que l'intérêt qu'on lui porte accompagne la découverte progressive, par les acteurs économiques, de la face « qualitative » de l'économie, et de son caractère indissociable du versant quantitatif traditionnel : nous le savons désormais, la qualification des produits est le préalable de l'échange économique marchand ».

¹²⁰ ArCCIP : 3U5 : Lettre de l'Union ESC à Maître H. Helwaser, le 4 novembre 1986.

La procédure contre Toulon est en cours quand à la fin de l'année 1987 l'association des anciens élèves de l'ESC Dijon entre aussi en conflit avec un autre établissement, l'École supérieure de commerce et de vente de Macon qui a pris comme dénomination « Sup de Co Macon ». Une fois alertée, l'Union ESC se joint à la procédure. En 1988, l'école de La Rochelle ouvre ses portes en se présentant comme « Sup de Co La Rochelle ». Pourtant soutenue par la CCI locale, l'école dont l'encadrement a été jugé trop faible pour rejoindre le réseau des ESCAE, est assignée en jugement pour « *contrefaçon de la marque "Sup de Co", concurrence déloyale et publicité mensongère* ». La même année, l'Union envisage de s'attaquer à l'ESC Compiègne pour les mêmes raisons¹²¹.

En février 1989, le président de l'Union ESC envoie une lettre à l'avocate H. Helwaser, qui suit les différentes affaires, dans laquelle il précise : « *ce qui nous importe, c'est que la notoriété de notre Réseau ne soit pas "pompée" pas des écoles différentes et récentes (dont finalement la qualité importe peu) car il s'avère que les non-spécialistes commencent à s'y perdre* »¹²². Derrière la volonté de protéger l'usage des noms « ESC » et « Sup de Co », c'est finalement la défense d'un statut qui se joue, le nom servant de signal aux étudiants pour choisir un établissement¹²³.

L'analyse des motifs du procès opposant en mai 1988 la CCI du Var¹²⁴ à l'Union ESC précise le point de vue des dirigeants de cette association. L'Union rappelle qu'il existe des critères « *précis et connus liés aux titres ESC et Sup de Co, qui correspondent officiellement aux ESCAE* ». Les plaignants insistent notamment sur l'absence de concours pour entrer dans l'école toulonnaise. Selon l'Union ESC, l'usage de la dénomination « Sup de Co » pourrait entraîner un risque de confusion « chez un public moyennement attentif » et « créer la confusion dans l'esprit du consommateur moyen en lui faisant croire qu'il s'est inscrit dans une ESCAE », il s'agirait donc de publicité mensongère.

Le procès contre l'école de Macon s'achève en 1989, lorsque cette dernière ferme ses portes après avoir été déclarée en liquidation judiciaire. Un premier jugement favorable à l'Union ESC concernant le procès avec la CCI du Var est rendu en 1990, mais celle-ci fait appel. À l'inverse, le Tribunal de grande instance de La Rochelle déboute l'Union ESC¹²⁵, la CCI de la Rochelle ayant notamment obtenu le soutien de la CCIP, donnant son accord pour l'utilisation de la dénomination « Sup de Co » – ce qui témoigne d'ailleurs de la désolidarisation de la CCI de Paris vis-à-vis du réseau mourant des ESCAE. L'Union ESC envisage un recours, mais la dissolution du réseau des ESC en 1991 entraîne la disparition de l'Union ESC et les affaires sont classées.

Ces combats illustrent le rôle de force centripète de l'Union ESC, qui tente jusqu'au bout de préserver l'existence du réseau¹²⁶. De fait, cette association a historiquement toujours été un acteur central dans la promotion des liens qui unissent les différentes ESC. Animée essentiellement par des représentants des plus petites écoles, elle cherche avant tout à préserver le capital collectif associé au réseau et à la « valeur » sur le marché du travail du diplôme commun, le DESCAF.

Ces combats judiciaires montrent aussi l'importance du nom dans la construction et le maintien d'un statut spécifique pour les ESCAE.

b. Unis mais inégaux : la réforme du concours de 1987

La « Charte » constitue la première mesure prise par les écoles en réaction à la création d'Ecrice. La deuxième concerne le concours. Les représentants des écoles les plus cotées du réseau estiment nécessaire d'introduire une hiérarchisation entre les écoles afin de « *reconnaître le caractère*

¹²¹ ArCCIP : 3U5 : Lettre de l'Union ESC à Maître H. Helwaser, 7 janvier 1988.

¹²² ArCCIP : 3U5 : Lettre de l'Union ESC à Maître H. Helwaser, 4 février 1989.

¹²³ On pourrait à nouveau dresser un parallèle avec la sphère économique et en particulier le marché du vin. Tout comme l'appellation d'un vin est un enjeu important pour le situer sur le marché, le sigle « ESC » ou « Sup de Co » contribue à déterminer la place qu'occupe une école dans le champ.

¹²⁴ ArCCIP : 3U5 : Lettre de Maître H. Helwaser au président de l'Union ESC, 4 février 1989.

¹²⁵ ArCCIP : 3U5 : Lettre de Maître H. Helwaser au président de l'Union ESC, 15 janvier 1991.

¹²⁶ Plus généralement, on peut noter que les associations d'anciens élèves apparaissent comme une « force conservatrice » : plusieurs des directeurs ou anciens directeurs que j'ai pu interroger ont souligné les difficultés fréquentes à faire accepter des réformes par ces associations, dont les représentants craignent de chaque réforme qu'elle puisse contribuer à diminuer la valeur de leur diplôme.

le plus sélectif de certaines d'entre elles »¹²⁷, tout en restant dans l'actuel réseau. Une première réunion en mai 1987 entre les représentants du ministère de l'Éducation nationale et ceux des ESC débouche sur l'idée d'un concours de recrutement à deux niveaux avec un concours A, comportant des épreuves plus difficiles, pour les écoles qui attirent déjà le plus de candidats, et un concours B pour les écoles ayant plus de mal à recruter. Mais dès le mois de juin, l'APCCI informe le ministère que toutes les écoles souhaitent choisir le concours A : celles-ci sont bien conscientes des enjeux symboliques attachés au concours, et des conséquences négatives en termes d'image qu'impliquerait le choix du concours B.

Une solution de compromis doit cependant être trouvée, certaines écoles ayant conditionné leur appartenance à la Charte des Sup de Co et donc leur volonté de coopérer, à une réforme du concours permettant de distinguer différents niveaux d'écoles. Finalement, l'idée d'un concours à deux niveaux est maintenue, mais atténuée avec la création à côté de la filière G (générale) d'une filière G', présentée comme plus « littéraire ». La différence ne serait donc pas de niveau, mais de nature¹²⁸. Ainsi, alors que dans la filière G l'épreuve de mathématiques est élevée au niveau de celle du concours d'entrée d'HEC, elle reste plus facile pour la filière G'. En contrepartie, l'épreuve de synthèse de textes et les épreuves de langues dans cette nouvelle filière seront plus difficiles en G' qu'en G. Chaque école devra proposer des quotas de places pour chaque filière (G, G', Economique et Technologique), ces quotas étant définis par l'APCCI au vu des résultats des candidats aux derniers concours.

Enfin, les candidats pourront désormais se présenter à l'ensemble des écoles du réseau, contre cinq écoles seulement auparavant. Cette dernière mesure est primordiale, dans la mesure où elle va accentuer les phénomènes de concurrence déjà mis en évidence après la réforme de 1982 et la constitution d'une hiérarchie entre toutes les ESCAE, fondée sur les préférences des candidats.

L'urgence avec laquelle est prise cette réforme – elle est annoncée à la rentrée 1987 pour le concours 1988, suscitant des protestations de la part des enseignants de classes préparatoires HEC – révèle la volonté de l'APCCI d'apaiser au plus vite les tensions au sein du réseau et d'éviter d'autres départs. Néanmoins, ce nouveau système montre vite ses limites : en dépit des dénégations des écoles, le rôle des mathématiques dans la hiérarchisation des filières s'avère – comme toujours – prépondérant et très vite les observateurs considèrent que la filière G' comme une « *une mauvaise filière G* »¹²⁹. En

¹²⁷ ArNatFont/MEN : 20110003/3 : Note interne sur le « réseau des Sup de Co », titrée « note confidentielle » sans plus d'informations, 27 mai 1987.

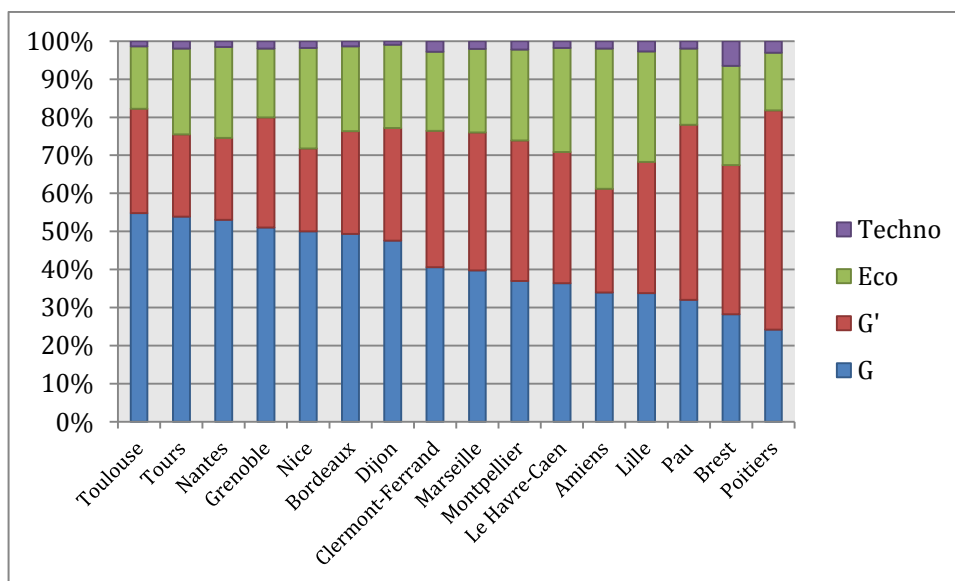
¹²⁸ *Le Monde* daté du 22/10/1987 relate ainsi cette réforme dans un article titré « Les écoles de gestion s'entrouvent aux littéraires ». Le directeur de l'ESC Clermont-Ferrand y précise que « la réforme du concours poursuit deux objectifs essentiels : permettre à chaque école de doser son recrutement et d'exprimer ses spécificités. Il serait donc schématique et discutable de vouloir hiérarchiser les écoles selon les places qu'elles mettraient au concours de telle ou telle filière. Bien que toutes les écoles forment des généralistes, une école à orientation internationale peut vouloir privilégier un recrutement à fort niveau linguistique, une école à orientation logistique ou technologique, un contingent plus élevé à fort niveau mathématique. Une troisième peut vouloir équilibrer son recrutement ».

¹²⁹ ArNatFont/MEN : 20110003/3 : 5 janvier 1989, Note interne de Christian Philip à l'attention de Monsieur Bancel sur le règlement pédagogique des ESCAE. Notons que *L'Étudiant* utilise les quotas offerts en G et en G' pour classer les écoles.

conséquence, une partie des écoles s'insurgent contre les quotas imposés par l'APCCI et en particulier ceux de la filière G'.

Par ailleurs, les directeurs des ESC de Nantes, Toulouse, Bordeaux, Nice et Grenoble, décident d'accroître le clivage qui existe au sein du réseau en annonçant leur intention de fonder le « Club des cinq »¹³⁰. Pour l'essentiel il s'agirait de mettre en commun des moyens en termes de recherche et de développer des formations communes. Si le projet reste lettre morte, il contribue à dévaloriser encore la filière G', l'un des critères d'appartenance à ce nouveau club étant le nombre de places (50% minimum) offertes au concours G.

Figure 3.4. Proportion de places offertes, selon les options au concours 1989 des ESCAE.



Source : Graphique réalisé à partir des données disponibles dans L'Étudiant, n°103, décembre 1989.

En dépit des mesures prises pour le sauvegarder, au début de l'année 1989 le réseau des ESCAE est dans une situation critique : l'ESC Marseille vient alors d'être rattachée aux écoles d'Ecricome, bientôt suivie par l'ESC Bordeaux, tandis que d'autres écoles continuent à vouloir en sortir. Les archives disponibles sur la période montrent que ce sont avant tout les représentants de l'APCCI qui souhaitent mettre en place des aménagements afin de préserver le réseau. De fait, cette association a tout intérêt à ce qu'il existe une bonne entente entre les écoles consulaires, favorisant la bonne entente entre les Chambres. En outre, en maintenant et gérant les rapports entre les écoles consulaires, elle peut garder un certain contrôle sur ces formations.

Néanmoins, l'APCCI défend une conception très souple du réseau, en conformité avec le modèle de la Charte, et incite les écoles à adresser des demandes au ministère de l'Éducation nationale pour avoir un règlement pédagogique spécifique à chacune d'entre elles. On le voit, l'enjeu est de maintenir

¹³⁰ L'Étudiant, n°81, décembre 1987, dossier « Grandes écoles, les clés pour réussir ». Voir aussi *Le Monde* du 22/10/1987.

l'existence d'un groupe au sein de l'APCCI, et donc proche du champ économique, tout en prenant ses distances avec la réglementation mise en place par l'État.

Concernant les représentants du ministère de l'Éducation nationale, le directeur de l'Enseignement supérieur Christian Philip rédige en janvier 1989 une note à l'attention de Daniel Bancel, alors conseiller du Ministre. Dans cette note, Christian Philip rappelle les difficultés actuelles du réseau et énonce trois scénarios pour mettre fin aux tensions : 1° « *le maintien coûte que coûte de l'unité du réseau tel qu'il est actuellement* », en précisant que jusqu'à présent le ministère a œuvré dans cette direction, « mais avec la perspective d'être assailli d'incessantes demandes de réformes » ; 2° chercher à « *assouplir réellement le réseau en instituant une véritable filière littéraire, en permettant à chaque école de personnaliser son cursus* », voire en « autorisant chaque école à délivrer son propre diplôme » ; et enfin 3° accorder aux établissements leur autonomie et les laisser créer « *s'ils le peuvent, de nouvelles associations autour de deux ou trois écoles phares (ESSEC, ESCP, Lyon)* ». La note conclut en mettant en avant les avantages de la solution médiane, permettant de « *pérenniser en le modernisant un système qui a l'avantage d'assurer la tutelle ministérielle sur 16 écoles à la fois, plutôt que sur une mosaïque d'établissements qui échapperaient peu ou prou au contrôle minimum que l'État se doit d'exercer sur ses services d'enseignement* ». Néanmoins, sur le document tel qu'il est consultable aux archives de Fontainebleau, une note manuscrite, signée CP (vraisemblablement C. Philip) donne un avis différent : « *je te propose un allègement de notre tutelle et en particulier de ne pas tenir à bout de bras, pour faire plaisir à l'APCCI, la survie agonisante d'un réseau. Qu'il y ait un réseau ou 16 écoles diversifiées... quel bénéfice en retire le ministère ? Rien n'interdit aux écoles (celles qui le souhaitent) de s'entendre pour un concours commun* »¹³¹. Ceci laisse à penser que, alors que le ministère de l'Éducation nationale avait jusqu'à présent cherché à limiter les forces centrifuges, son point de vue évolue vers une politique, si ce n'est de « laisser-faire », du moins de désengagement relatif.

Enfin, concernant les ESCAE elles-mêmes, toutes se sont converties à l'objectif d'obtenir un règlement pédagogique et un diplôme propres à chacune d'entre elles et la mise en place d'un système de banque d'épreuves plutôt qu'un concours commun. Néanmoins, les plus fragiles et qui ont le plus à perdre dans la disparition du réseau n'ont cessé de réaffirmer la nécessité d'une coopération. Ainsi dans une lettre adressée en février 1989 au président de l'APCCI, le directeur de l'ESC Pau, Bernard Laget, rappelle que :

« les établissements appartenant au réseau des ESCAE sont considérés à la fois par le grand public mais aussi par nos autorités de tutelle (ministère de l'Éducation nationale notamment) comme le fleuron de l'Enseignement de gestion français, sans doute après les Grandes Écoles parisiennes et l'ESC de Lyon. Il est donc indispensable, devant la prolifération d'établissements privés dits de gestion (...) de préserver l'identité de l'enseignement consulaire de gestion dans le cadre d'une définition politique commune en la matière. Cette identité passe à mon avis par le maintien de règles communes relatives aux modalités de l'examen de sortie de nos établissements, aboutissant à la délivrance de diplômes individualisés par un jury national commun. Ce jury aurait pour rôle essentiel de garantir les niveaux respectifs des étudiants diplômés quelle que soit l'école dont ils

¹³¹ ArNatFont/MEN : 20110003/3 : 5 janvier 1989, Note interne de Christian Philip à l'attention de Monsieur Bancel sur le règlement pédagogique des ESCAE.

sont issus, et d'assurer ainsi à nos établissements consulaires de formation à la gestion l'image de qualité et de sérieux qui est aujourd'hui la leur »¹³².

La position du directeur de l'ESC Pau traduit bien l'enjeu crucial dans toutes ces tractations autour du réseau, des concours et des modalités de coopération : celui de l'image et donc du statut des écoles, primordiaux pour s'imposer dans le champ des formations à la gestion.

3. Organiser le recrutement : la création de la Banque commune d'épreuves

L'idée d'une autonomie pédagogique et d'un diplôme propre à chaque école ainsi que la suppression du concours commun, et *in fine* la disparition du réseau, s'imposent donc peu à peu à l'ensemble des acteurs présidant à la destinée des ESCAE et, à partir de 1989 les discussions autour d'un projet de banque commune se précisent. Cette banque regrouperait non seulement les « Sup de Co » mais aussi d'autres établissements consulaires comme HEC, l'ESSEC¹³³, l'ESCP et l'ESC Lyon. De fait, depuis 1985 ces quatre établissements ont mis en place un système d'inscription commune à leurs concours respectifs, tout en gardant des épreuves distinctes. Le principe de la banque commune serait de permettre aux autres écoles membres de la banque d'utiliser ces différentes épreuves pour leur propre recrutement.

Le projet est finalement ratifié en 1990 et dès la session de 1991, 20 écoles de commerce adoptent ce système, sur les 28 autorisées à délivrer un diplôme visé par le ministre de l'Éducation nationale et effectuant leur recrutement principal sur classes préparatoires. Sous l'égide de l'APCCI¹³⁴, ces écoles sont regroupées dans une association intitulée « Banque commune d'épreuves » (BCE). Outre les écoles parisiennes, l'ESC Lyon et les 16 ESCAE, l'ESC Saint-Etienne et l'ESC Rennes rejoignent ce groupe. Ainsi, le rôle de l'APCCI s'accroît encore, alors que celui de l'État diminue fortement, et ce d'autant plus que la mise en place de la BCE a pour corollaire la disparition en 1991 du réseau des ESCAE.

Par peur d'effrayer les candidats¹³⁵, celles-ci communiquent peu sur la disparition du réseau et préfèrent mettre en évidence le nouveau système commun. En conséquence la fin des ESCAE n'est que brièvement évoquée dans la presse et c'est de façon relativement discrète que le décret du 13 août

¹³² ArNatFont/MEN : 20110003/3 : Lettre du directeur de l'ESC Pau, à monsieur le président de l'Assemblée permanente des chambres de commerce et d'industrie, Objet : évolution de l'enseignement de gestion consulaire. 14 février 1989.

¹³³ À cette date l'ESSEC est en effet rattachée à la CCI de Versailles. Très endettée par le déménagement à Cergy-Pontoise, l'ESSEC s'était en effet trouvée à la fin des années 1970 dans une situation financière fragile. Craignant à un moment la nationalisation de l'école après la victoire de la Gauche aux présidentielles, la direction de l'établissement s'était alors tournée vers la Chambre de commerce et d'industrie de Versailles, qui avait accepté de prendre l'école en charge en comblant son découvert (10 millions de francs), rachetant 51% de la Société Civile Immobilière détenue par l'école et en s'engageant à lui verser une subvention de 6 millions de francs par an jusqu'en 1989. (source : P. de Fournas, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, Ecole polytechnique, 2007 : p. 140).

¹³⁴ Cette Assemblée devient à partir de 1991 l'ACFCI : Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie.

¹³⁵ Nous verrons dans le chapitre 5 que la dissolution a eu un impact négatif fort sur le nombre de candidatures.

1991 supprime officiellement l'appellation « ESCAE », abroge les dispositions communes à ces écoles – dont le concours et le règlement pédagogique –, ainsi que le DESCAF¹³⁶. Désormais, chaque école sera libre d'établir son règlement, sous réserve de validation par le ministère de l'Éducation nationale, et délivrera son propre diplôme. Une série d'arrêtés portant individuellement approbation du règlement pédagogique de chaque ancienne ESCAE est également promulguée le 13 août 1991.

La mise en place de la BCE résulte de multiples logiques et d'intérêts variés. En premier lieu, elle permet aux ex-ESCAE d'acquérir l'autonomie à laquelle leurs dirigeants aspiraient, tout en restant dans le giron de l'APCCI, posant les fondements si ce n'est d'une solidarité, du moins d'une identité consulaire, qui permet à ces écoles de se distinguer d'établissements strictement privés. De fait, hormis l'ESC Lille, dont l'appartenance au réseau des ESCAE résultait déjà d'un héritage historique et qui se voit incluse dans la BCE, toutes les autres écoles sont gérées par une CCI, directement ou indirectement – par le biais d'une association ou d'un syndicat dont la Chambre est membre.

Au-delà de la spécificité consulaire, la BCE sert plus généralement de support à la définition d'un champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce, distinct des « petites » écoles privées. La mise en place de la BCE entraîne la fin du groupe des Sup de Co, dont elle remplace les prérogatives en matière de distinction dans le champ des écoles de commerce. En effet, la participation à la BCE est soumise à l'approbation des présidents des établissements adhérents, et conditionnée au respect de certains critères : le recrutement doit se faire principalement sur concours national après une classe préparatoire, la durée minimale des études doit être de trois ans, le diplôme dispensé par l'école doit être visé par le ministère de l'Éducation nationale. En outre, la formation doit inclure la participation des professionnels, l'école doit disposer « *de la maîtrise de ses processus pédagogiques, sous réserve de l'approbation de ses autorités de tutelle* » et avoir des activités diversifiées (formation première, formation continue, recherche appliquée)¹³⁷. On le voit, certains de ces critères sont directement inspirés de ceux du « groupe des Sup de Co » et contribuent à définir une frontière nette entre les écoles de la BCE, se définissant comme les véritables « grandes écoles », et les autres.

Néanmoins, il faut insister sur le fait que la BCE constitue un espace fortement hiérarchisé, dont le mode de fonctionnement lui-même objective et manifeste cette hiérarchie. L'idée n'est donc pas d'affirmer, à l'image de l'ancien réseau des ESCAE ou d'Ecricome, que les écoles organisant ensemble leur recrutement appartiennent à la même catégorie. Elles partagent une structure administrative commune pour les inscriptions, mais les épreuves du concours restent différenciées. HEC, l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon, surnommées les « quatre grandes » dans la presse¹³⁸, gardent le contrôle de leur processus de recrutement, puisque ce sont elles qui définissent les épreuves parmi lesquelles les autres établissements pourront venir « piocher ». Concernant les épreuves de langues, une sous-banque, la banque « IENA » propose des épreuves propres aux anciennes ESCAE et aux

¹³⁶ Décret no 91-785 du 13 août 1991 portant changement de dénomination des écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises et fixant les conditions d'approbation de leur règlement pédagogique.

¹³⁷ Archives privées : Banque commune d'épreuves écrites pour le haut enseignement commercial. CCIP, direction de l'enseignement, direction des admissions et concours. Document écrit par le directeur, G. Morel. 1990.

¹³⁸ *L'Étudiant*, n°114, décembre 1990.

ESC de Rennes et Saint-Etienne, les « quatre grandes » conservant des épreuves à part. De plus, HEC garde l'exclusivité de ses épreuves de mathématiques, de dissertation de culture générale et d'histoire-géographie, et l'ESSEC protège également ses épreuves de mathématiques et de dissertation. En cela, elles entendent maintenir une spécificité et signifier qu'elles n'appartiennent pas à la même catégorie que les autres écoles. Le processus de recrutement reste ainsi dominé par les écoles parisiennes, qui par là assoient leur contrôle sur le champ. De fait, en définissant et en s'appropriant des épreuves de concours clairement présentées comme « plus difficiles », elles institutionnalisent non seulement leur domination scolaire sur les autres écoles, mais elles contribuent aussi à fixer les exigences scolaires de référence, auxquelles les autres écoles doivent s'adapter.

4. Un contrepoids aux écoles d'ingénieurs ? Le Chapitre des écoles de management.

Si la BCE constitue un support identitaire commun aux ex-ESCAE, une autre institution va contribuer à les faire connaître et reconnaître comme « grandes écoles » : le Chapitre des écoles de management. Ce groupement naît en 1985 à l'initiative d'une douzaine d'écoles de commerce, au sein de la Conférence des grandes écoles (CGE). Cette dernière est une association créée en 1973 qui regroupe des écoles d'ingénieurs et de commerce, mais aussi des établissements comme l'ENA, les Écoles normales supérieures, des écoles vétérinaires ou l'École nationale supérieure des Beaux-Arts. À côté du Comité national pour la défense des grandes écoles (CNGE), fondé en 1970, la CGE vise à préserver la spécificité des « grandes écoles » dans l'enseignement supérieur et à en coordonner l'évolution. La CGE et le CNGE possèdent une délégation générale commune, qui au début des années 1980 regroupe une centaine de directeurs d'école, dont ceux d'HEC, de l'ESSEC, l'ESCP et l'ESC Lyon.

La CGE et la CNGE entendent être les défenseurs¹³⁹ et garants du label « grande école ». L'adhésion à la CGE est soumise à un processus d'évaluation par des pairs, en l'occurrence des directeurs d'établissement déjà membres. En cela, la Conférence des grandes écoles participe activement au travail de définition et de délimitation d'un groupe des « grandes écoles », qu'il s'agit d'objectiver et de faire être sur le mode du « ça-va-de-soi »¹⁴⁰.

Le rôle de la CGE ainsi que sa visibilité en tant que « porte-parole » des grandes écoles s'accroît donc au cours des années 1980 et c'est au sein de cette association qu'est créé en 1985 un sous-

¹³⁹ P. Fridenson rappelle que la création de la CGE en 1973 est liée au souci de préserver les écoles face à la perspective d'une victoire de la gauche aux législatives de cette année (P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n°233, 2010 : p. 49). Les deux associations (CGE et CNGE) sont également très actives après 1981, lorsque le changement de majorité présidentielle place Alain Savary à la tête du ministère de l'Éducation nationale, qui entend réformer l'enseignement supérieur et mettre en place un « service public d'enseignement supérieur » dans lequel les grandes écoles et les universités seraient rapprochées. Devant les fortes oppositions manifestées à son projet d'origine, A. Savary accepte finalement de maintenir un statut à part pour les écoles.

¹⁴⁰ J'emprunte ici à L. Boltanski à propos de la constitution du groupe des cadres (Boltanski, 1982, *op.cit.* : p. 50).

groupe, le Chapitre des écoles de management. Regroupant une douzaine d'établissements¹⁴¹, il a officiellement pour vocation de « *favoriser les initiatives pédagogiques communes* » et de « *renforcer la crédibilité internationale des grandes “business schools” françaises, par des actions concertées de formation et de recrutement à l'étranger* »¹⁴². Mais au-delà des enjeux affichés, il s'agit également d'acquérir un certain poids face aux écoles d'ingénieurs qui au début des années 1980 dominent numériquement et symboliquement la CGE. Le Chapitre est donc d'abord une façon pour les écoles de commerce de faire entendre leur voix au sein de cette association.

Dans les années qui suivent sa création, le Chapitre développe de nouvelles prérogatives et se définit progressivement comme garant et importateur de normes de qualité concernant l'enseignement à la gestion. Dès 1987 *L'Étudiant*¹⁴³ rapporte ainsi que « *n'entre pas au Chapitre qui veut : il faut être membre de la conférence, recruter sur prépa et avoir tout à la fois son diplôme visé, des activités diversifiées (formation initiale, formation continue, recherche), au moins dix professeurs permanents et des recrutements et débouchés nationaux. (...) Le Chapitre joue à fond son rôle pédagogique envers les autres écoles : “Vous voulez nous rejoindre ? Conformez-vous à nos critères !”* ». On voit ici comment le souci d'accréditer, labelliser ou évaluer certaines formations pour les distinguer des autres, que l'on retrouve dans la Charte et dans le rapport Chacornac-Decomps-Vulliez de 1991, est déjà nettement présent pour les membres du Chapitre.

L'appartenance à ce groupement devient ainsi un enjeu de distinction pour les écoles, comme le montrent les propos de C. Chapuis, enseignant à l'ESC Dijon depuis 1976 qui commente dans son histoire de l'école l'entrée de cette dernière dans le groupement : « *cette entrée dans le Chapitre était importante pour l'avenir de notre institution car il détermine les critères d'appartenance et les normes professionnelles qui concourent à établir un véritable système d'accréditation. De cette façon-là, tous les publics concernés, entreprises, étudiants, familles, partenaires universitaires nationaux et internationaux, collectivités locales et nationales, peuvent avoir une vision plus claire des différents types de formation offerts* »¹⁴⁴.

A la fin des années 1980, un système d'« audit » préalable à l'acception de nouveaux membres est même instauré, et des écoles comme les ESC de Lille, Amiens ou Grenoble voient leur entrée au Chapitre conditionnée par une visite de « pairs ». La mise en place de cette procédure doit beaucoup à l'intervention de Bruno Dufour, alors directeur de l'ESC Lyon. Diplômé de l'ESSEC, ce dernier a ensuite débuté un 3^e cycle en psychologie économique à l'EPHE puis il a bénéficié d'une bourse de la FNEGE pour suivre une formation à l'université de Buffalo aux États-Unis, en 1970-71. Après avoir enseigné trois ans à l'ESSEC, il contribue au lancement d'une entreprise dans le textile, secteur dans lequel il restera une dizaine d'années. Parallèlement, il commence à faire quelques vacations à l'ESC Lyon, où il rentre en 1981 en tant que directeur du programme ESC. Il sera ensuite nommé directeur

¹⁴¹ HEC, ESCP, ESSEC, EAP, EDHEC, ESC Lyon, ESCAE Toulouse, Nantes, Reims, Nice, Bordeaux et Rouen.

¹⁴² Compte rendu de la réunion inaugurale du Chapitre des écoles de gestion à Reims en avril 1985, *La lettre des anciens Sup de Co Reims*, N°3, 1985.

¹⁴³ *L'Étudiant*, Janvier 1987, n°71.

¹⁴⁴ C. Chapuis, 2000, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire...ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne : p. 100.

général du groupe ESC Lyon¹⁴⁵ en 1987, où il restera jusqu'en 1996. Tout comme Christian Vulliez, il est une figure centrale du champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce qui se structure alors, et a contribué à y importer certaines pratiques. Bien qu'il ne soit plus à la tête de l'ESC Lyon ou d'aucune autre institution d'enseignement ou de formation, Bruno Dufour continue à l'heure actuelle à exprimer son avis sur l'évolution des écoles de commerce, en formulant critiques et suggestions¹⁴⁶.

Au cours de notre entretien, il a insisté sur la façon dont son expérience américaine l'avait marqué¹⁴⁷ et avait influencé sa vision du monde éducatif. Cette expérience lui a aussi assuré une certaine familiarité avec le système des *business schools* nord-américaines¹⁴⁸, ce qui le pousse dès 1985 à devenir membre de l'AACSB, une agence américaine d'accréditation¹⁴⁹. Lorsque le Chapitre des écoles de management est créé, B. Dufour participe à la commission chargée de définir les critères d'appartenance à ce groupe, et contribue à la mise en place d'une procédure d'audit pour les écoles candidates, qui s'inspire du système américain : *« c'était intéressant parce qu'on avait mis en place une procédure qui n'existait pas au niveau des grandes écoles d'ingénieurs, parce que les écoles d'ingénieurs étaient soumises à la Commission des titres, qui était une procédure différente. Nous, on n'avait pas cette procédure là, donc il fallait trouver un système. Et pour monter cette procédure d'accréditation, qui s'est concrétisée en 1988-89, je m'étais appuyé sur l'AACSB, l'association américaine où j'étais très actif... »*.

Il est intéressant de noter la pluralité des références : le système évoqué renvoie à la CTI, au modèle américain mais aussi à la sphère économique, à travers la notion d'« audit ». L'idée reste néanmoins la même : stratifier le champ en délimitant un sous-espace, celui des « grandes écoles » de commerce, se définissant comme supérieures aux autres écoles du champ.

Deux limites s'imposent néanmoins aux ambitions du Chapitre en matière de délimitation d'un groupe à part. En premier lieu, les écoles de ce groupe ne peuvent se permettre d'être trop strictes sur les critères d'appartenance si elles veulent que d'autres écoles de commerce les rejoignent au sein de la CGE pour réduire la dissymétrie numérique avec les écoles d'ingénieurs. La représentation et la visibilité étant en jeu, le travail de définition et de délimitation doit en effet trouver un équilibre entre le nombre et la qualité. En second lieu, le rôle de cette organisation est limité par des rapports de pouvoir. Les directeurs des écoles « parisiennes » ne s'y impliquent que faiblement, n'ayant que très

¹⁴⁵ En raison de la diversification de l'offre de formation (programmes de 3^e cycle, formation continue etc.) les écoles sont nombreuses à adopter l'appellation de « groupe » au cours des années 1980. Le programme historique devient alors un programme parmi d'autres, généralement désigné par le nom « programme ESC » puis plus tard « programme grande école » (voir chapitre 4).

¹⁴⁶ C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de son blog que je suis entrée en contact avec lui et que j'ai pu le rencontrer.

¹⁴⁷ *« Ça m'a beaucoup marqué parce que j'avais découvert le modèle du campus américain, l'université américaine, le fonctionnement, l'organisation et tout ça, et je trouvais que c'était un modèle très intéressant parce qu'il était ouvert, créatif, qualifié sur le plan académique et professionnalisant »* (entretien avec Bruno Dufour).

¹⁴⁸ Et une bonne maîtrise de l'anglais que beaucoup d'autres directeurs n'avaient pas à l'époque, maîtrise entretenue par la suite dans ses activités commerciales.

¹⁴⁹ Le rôle de l'AACSB et la question des accréditations sont abordés plus en détail dans le Chapitre 6.

peu à y gagner en termes de visibilité ou de statut. Au contraire, à mesure que le Chapitre s'étend, ces derniers tendent à prendre leur distance avec le groupe comme le montrent ces propos de l'un d'entre eux lors d'un entretien :

« D'abord juridiquement ça n'existe pas : c'est un chapitre qu'on veut bien appeler Chapitre. Deuxièmement, les directeurs des écoles les plus reconnues ne s'y sont jamais intéressés ou envoyaient toujours des deuxièmes couteaux. (...) Vous avez une réunion des écoles, je dirais plutôt provinciales que parisiennes... c'était pour se faire un peu plaisir entre eux... c'est resté longtemps un petit club qui n'avait pas d'existence légale et qui permettrait à des écoles qui n'étaient pas les premières, pour ne pas prendre un terme péjoratif, de se retrouver entre elles et puis quelquefois de casser de la graine sur les premières, avec des personnages qui ont présidé tout ça pendant quelques années » (adit E11).

Sans s'y impliquer réellement, les directeurs des écoles « parisiennes » entendent néanmoins garder le contrôle sur le Chapitre, ce que déplorent certains responsables d'écoles considérées comme « montantes ». Ils estiment au contraire que le Chapitre a été limité dans ses ambitions non seulement par les autres membres de la CGE qui ne voulaient pas voir les écoles de commerce prendre trop de poids, mais aussi la CCIP, qui protégeait jalousement les intérêts de ses écoles.

Ces deux visions mettent en lumière la perception, mais aussi les usages différenciés que font les écoles d'un groupement comme le Chapitre des écoles de management, en fonction de leur position dans le champ. Plus généralement, cela témoigne du jeu complexe qui se met en place au cours de cette décennie entre les écoles, où coopération et compétition coexistent, les deux apparaissant tout aussi nécessaires l'une que l'autre à la survie des établissements.

* * *

Au début des années 1990, le paysage de l'enseignement supérieur à la gestion est considérablement différent de ce qu'il était dix ans plus tôt. Plus vaste, il est aussi plus éclaté, regroupant des formations extrêmement hétérogènes, en termes de publics, de contenus ou de reconnaissance. À l'intérieur de cet espace, le groupe des écoles de commerce s'est lui aussi élargi et recomposé : à la tripartition entre les écoles recrutant sur classes préparatoires HEC (HEC, ESCP, ESSEC), les ESCAE et quelques écoles indépendantes, succède une division plus générale entre les écoles reconnues et recrutant sur classes préparatoires, et les autres. Au sein de la première catégorie, la hiérarchie entre les écoles évolue fortement au cours de la période. Tout d'abord, les places entre les établissements tendent à se modifier : si l'on peut toujours distinguer un groupe de « tête », celui-ci tend à s'élargir avec notamment l'arrivée de l'ESC Lyon, la « quatrième parisienne ». Par ailleurs, l'éclatement du réseau ESCAE, la création d'Ecricome et l'arrivée de nouveaux établissements (ESC La Rochelle, ESC Rennes...) tendent à dissoudre le statut collectif des ESCAE, qui voient de fait leur trajectoire s'autonomiser de plus en plus. Mais la hiérarchie qui organise les écoles évolue aussi dans la mesure où, initialement informelle, elle tend à s'objectiver notamment grâce à l'émergence des classements dans la presse et à la définition par les écoles elles-mêmes de critères de « qualité ».

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence la façon dont les responsables des ESCAE font face à ces changements et construisent le statut de leur établissement au sein de cette hiérarchie qui se redessine. Construire son statut est un processus à la fois individuel – propre à un établissement donné – et collectif. En effet, afin d'affirmer leur « valeur » et de faire preuve de leurs qualités propres, les écoles doivent se distinguer les unes des autres et mettre en avant leurs spécificités. Mais dans le même temps, elles sont portées à agir collectivement afin d'exercer un contrôle sur la façon dont les écoles de commerce sont globalement perçues par les étudiants. La légitimation et la construction de la « valeur » des ESCAE, aussi bien vis-à-vis de la sphère académique qu'économique, sont fondamentalement des processus collectifs, auxquels les responsables de ces écoles participent activement et pour une large part de façon consciente.

Chapitre 4

La mutation entrepreneuriale des ESCAE

Au cours des années 1980, et plus particulièrement après 1985, les ESCAE connaissent toutes une augmentation rapide de leur nombre d'étudiants, avec des taux de croissance allant de 50 à plus de 200% sur la décennie. Cette hausse généralisée des effectifs est évidemment à mettre en rapport avec la seconde explosion scolaire et avec les évolutions du marché du travail évoquées dans le chapitre précédent. Néanmoins, ces deux facteurs ne suffisent pas à rendre compte du phénomène, et il importe, à la suite de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie¹, de s'intéresser à l'offre de places proposée par les écoles et aux modalités institutionnelles de son augmentation. De fait, loin d'être une simple réponse à des demandes sur le marché de la formation ou du travail, le très fort accroissement du nombre d'étudiants des ESCAE résulte aussi d'une stratégie de développement clairement définie par les dirigeants de ces écoles, et reflète la « mutation entrepreneuriale » de ces dernières. J'emploie le terme de « mutation entrepreneuriale » pour désigner deux phénomènes profondément liés et néanmoins distincts. En premier lieu, il renvoie à l'ambition des ESCAE de se démarquer les unes des autres et de s'autonomiser vis-à-vis du réseau alors que la concurrence qui les oppose s'intensifie et s'institutionnalise. Les responsables des écoles cherchent désormais à attirer un nombre toujours plus important d'étudiants dans l'optique de conquérir des « parts de marché » : alors que les ESCAE étaient auparavant essentiellement dans une logique de survie, s'impose désormais une logique de croissance et d'innovation².

En second lieu, la notion de « mutation entrepreneuriale » désigne certaines des transformations que connaissent les ESCAE dans leur mode d'organisation et de fonctionnement, et qui tendent à les rapprocher davantage d'une entreprise que d'une école : structuration des activités de marketing,

¹ J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie* vol. 34, n° 1, 1993 : p. 3-42.

² Dans cette première dimension, le terme « entrepreneurial » renvoie délibérément, mais néanmoins partiellement, au concept d'« université entrepreneuriale » tel qu'il a été défini par le chercheur américain Burton Clark. Ce renvoi n'est que partiel car l'organisation des écoles de commerce est alors clairement distincte de celle des universités étudiées par B. Clark. Celui-ci s'intéresse de fait à la façon dont ces dernières prennent leurs distances vis-à-vis de la régulation étatique, mais aussi de la communauté académique que constituent les enseignants. En outre, B. Clark apparaît favorablement disposé à l'égard de l'essor des universités entrepreneuriales, ce qui se traduit par toute une série de connotations positives dans la définition qu'il en donne : « *in traditional European settings, enterprising universities are places that actively seek to move away from close governmental regulation and sector standardization. They search for special organizational identities; they risk being different; they take chances "in the market"* » (p. xiv). *An entrepreneurial university, on its own, actively seeks to innovate in how it goes about its business* » (p. 3-4) in B. Clark, *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, 1998. On peut relever le commentaire qu'en fait le sociologue F. Ramirez : « *Taken as a whole, the Clark thesis is a celebration of the university cum flexible and adaptive organization* » (in F. Ramirez, « Growing commonalities and persistent differences in higher education : universities between global models and national legacies », in H.D. Meyer et B. Rowan (s. d.), *The new institutionalism in education*, Albany : State University of New York, 2006 : p. 131).

stratégies de diversification, création de programmes générant du profit, organisation de l'établissement sous forme de « groupes », etc.

La première partie de ce chapitre s'intéresse aux motifs qui ont poussé les dirigeants des écoles à les faire grandir de la sorte et analyse les différentes voies suivies pour mener ce projet à bien, l'enjeu étant de ne pas compromettre la « qualité » des écoles, partiellement fondée sur leur rareté, en augmentant les effectifs. La seconde partie développe le cas particulier de deux établissements, l'ESC Dijon et l'ESC Nantes. Ce changement d'échelle permet de considérer les conditions matérielles et financières de fonctionnement de ces établissements et dès lors d'interroger leurs modalités de croissance. Il permet aussi de mettre en évidence les emprunts de ces écoles au mode de gestion des entreprises.

I. Conquérir des « parts de marché » : les stratégies de croissance des ESCAE

1. Pourquoi croître ?

Si tout au long des années 1980 les ESCAE accueillent un nombre croissant d'étudiants, c'est qu'aux yeux de leurs dirigeants, elles ont alors tout intérêt à atteindre une « taille critique » afin de se maintenir dans la concurrence qui les oppose les unes aux autres. Plus précisément, la double logique d'innovation-distinction à l'œuvre dans le champ pousse les écoles à s'affronter sur de nouveaux critères, comme l'« internationalisation » ou la composition du corps enseignant. Or une école plus grande permet à la fois d'être plus « visible » à l'étranger et d'avoir plus d'enseignants. En outre, ces évolutions destinées à améliorer le statut des ESCAE ont un coût : l'accroissement du nombre d'étudiants permet d'y faire face, en augmentant les budgets des écoles grâce aux frais de scolarité.

a. L'« internationalisation » des écoles : un nouveau principe de légitimité ?

Enseigner les langues étrangères ou en anglais, doter les étudiants d'une « culture internationale », faciliter les séjours à l'étranger, attirer des étudiants internationaux pour un échange court ou une formation sur plusieurs années, mettre en place des doubles diplômes, aligner ses cursus sur ceux d'autres pays, recruter des enseignants étrangers, ouvrir des programmes hors des frontières : aussi diverses soient-elles, ces mesures peuvent être considérées comme participant de l'« internationalisation » d'un établissement. On le voit, le terme recouvre des processus multiples, qui renvoient aussi bien au contenu qu'à l'organisation de la formation.

Phénomène polymorphe, l'« internationalisation » a en outre acquis une ampleur et des significations différentes au cours du temps. Dans le roman des origines des ESCAE, la dimension internationale de l'enseignement occupe une place non négligeable. Plusieurs des responsables que j'ai interrogés dans le cadre de cette thèse ont ainsi souligné que dès la création de leur établissement le

souci de former les élèves à l'international était présent, en s'appuyant sur des détails plus ou moins pittoresques (section coloniale à Nantes, formation des exportateurs de vins à Dijon etc.)³. De fait, Jacques Siegfried, un des principaux acteurs de la création des écoles supérieures de commerce en France souhaitait donner une formation internationale aux futurs commerçants⁴. De plus l'historien P. Maffre met en évidence la présence non négligeable d'étrangers à l'ESCP tout au long du XIX^e siècle, mais aussi dans les premières années d'existences de l'ESC Marseille ou du Havre⁵. Néanmoins il importe de garder ses distances vis-à-vis des discours des responsables valorisant la permanence des écoles et tendant ainsi à légitimer par leur ancienneté tout un ensemble de pratiques. Jusqu'à la fin des années 1960, l'internationalisation, quelle que soit sa forme, n'apparaît pas comme une préoccupation centrale dans ces écoles : les échanges internationaux ne sont pas pensés en tant que tels dans la pédagogie⁶, et en termes de contenu, la dimension internationale de la formation est limitée à l'apprentissage des langues⁷.

À partir des années 1970, les responsables des écoles se montrent de plus en plus soucieux de doter les étudiants de « compétences internationales ». À la fin de cette décennie, HEC et l'ESCP ouvrent leurs premières filières et options « internationales ». La mobilité des étudiants devient également un enjeu et plusieurs ESCAE incitent leurs étudiants à effectuer des stages à l'étranger⁸. Dès 1977, l'ESC

³ Tel enseignant à Nantes évoque ainsi le lien entre la création de l'école par la Ville et la nécessité de « former les cadres commerciaux qui étaient envoyés dans les comptoirs coloniaux ». On retrouve également cette insistance sur la dimension historique de l'« international » dans les plaquettes publicitaires ou les interviews données à la presse. Voir par exemple l'interview de Patrick Molle, directeur général de l'EM Lyon qui explique que « *dès son origine, l'école a été tournée vers l'international en accompagnant le commerce des soyeux lyonnais avec les colonies et vers la Chine* » (*Le Journal du Net*, « Nous entrons dans une période où l'Europe va manquer de cadres », propos recueillis par Fabien Claire, 19 mars 2002 : <http://emploi.journaldunet.com/magazine/1145/> (site consulté le 17 octobre 2011))

⁴ Voir Chapitre 1.

⁵ L'école du Havre accueille en 1872 : 12 élèves nés au Havre, 17 dans le reste de la France, 3 Alsaciens, 3 Anglais, un Algérien, un Mexicain, deux Haïtiens, un Américain du sud (P. Maffre, *Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Université Paris I, 1983 : p. 820). Notons que ce phénomène n'est en rien propre ni aux écoles de commerce : F. Birck montre l'importance du recrutement d'étudiants étrangers à l'Institut de chimie de Nancy au début du XIX^e siècle : ceux-ci représentent 47% des effectifs de cet établissement en 1906-07, mais leur proportion diminue ensuite régulièrement pour atteindre 6% en 1916 (F. Birck, « Des instituts annexes de faculté aux écoles nationales supérieures d'ingénieurs, à propos de trois écoles nancéiennes » in F. Birck et A. Grelon (s.d.), *Des ingénieurs pour la Lorraine. XIX^e-XX^e siècle*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2007 : p. 165). L'historien N. Manidakis montre de même qu'en 1920, à l'université de Grenoble et dans certaines facultés provinciales les étrangers sont plus nombreux que les Français (N. Manidakis, « Les migrations estudiantines en Europe, 1890-1930 » in *Migrations et migrants dans une perspective historique. Permanence et innovations*. Bruxelles : PIE Peter Lang, 2000 : p. 244). Ce phénomène n'est pas non plus propre à la France : N. Manidakis rappelle qu'entre 1880 et 1930 le nombre d'étudiants étrangers au sein des universités et écoles allemandes, suisses, françaises, austro-hongroises, belges et italiennes, augmente constamment.

⁶ Les seuls séjours à l'étranger sont la poignée de missions organisées par l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC, association créée en 1948). Une mission en Chine est ainsi organisée pour les étudiants de l'ESC Dijon en 1965.

⁷ Ainsi en 1967, le programme officiel des ESCAE prévoit pour les langues 6h/semaine (2x3h – LV1 et LV2) en première année, 4h en seconde année et 2h en troisième année. Une spécialisation de troisième année en distribution et commerce extérieur est proposée, avec un cours en droit des échanges internationaux et 5h hebdomadaires de langues en plus.

⁸ Notons la création de l'EAP en 1973, du Cesem à Reims en 1974, ou encore de l'Ecole des praticiens du commerce international en 1975 – rattachées à l'ESSEC - trois écoles dont la spécificité est la dimension

Nantes qui apparaît ici comme une pionnière envoie l'ensemble de ses étudiants en deuxième année effectuer un séjour d'études sur un campus américain⁹.

Au cours des années 1980, le phénomène s'accélère et la majorité des écoles de commerce accentuent la part des « contenus internationaux » dans leurs formations, en insistant sur l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, et en incluant des cours sur les affaires internationales ou encore sur l'« interculturalité »¹⁰. On pourrait également multiplier à l'envi les exemples de création de filières internationales, ou d'« instituts » chargés si ce n'est de favoriser les échanges internationaux au sein des écoles, du moins d'afficher leur « bonne volonté » internationale : en 1983 l'ESC Lyon crée une filière « Japon » et une association composée de grandes entreprises « *dont le but est de favoriser la formation d'étudiants dotés d'un profil international* »¹¹; en 1986 c'est l'ESC Poitiers qui met en place l'Institut de développement des relations internationales, afin de favoriser les échanges d'étudiants et d'enseignants ; et en 1989 l'ESC Nantes inaugure un Institut des relations internationales, chargé de coordonner les accords internationaux de l'établissement¹².

Comment rendre compte de ce souci croissant de l'« international » à partir des années 1970 ? On peut d'abord mettre en évidence des facteurs externes, liés aux évolutions de l'économie. En effet, les échanges avec les pays étrangers augmentent de façon régulière, et particulièrement avec les pays européens, alors que la construction d'une communauté économique à l'échelle de l'Europe s'accélère¹³. Les écoles répondraient alors à une demande des entreprises pour des cadres¹⁴ dotés de

internationale de la formation. Ces créations proches dans le temps traduisent l'attention qui est alors portée à ce type de formation dans les milieux de la gestion.

⁹ Cet exemple illustre par ailleurs le lien qui existe alors encore entre « internationalisation » et « américanisation ».

¹⁰ Il est à noter que ce phénomène d'internationalisation des formations n'est pas propre à la France, mais à la plupart des formations à la gestion européennes comme le souligne T. Hedmo (T. Hedmo, *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation in management education*, Thèse de doctorat, sciences de gestion, Université d'Uppsala, 2004 : p. 71).

¹¹ Source : plaquette publicitaire pour l'ESC Lyon.

¹² A.-C. Wagner souligne qu'au début des années 1990, la gestion est d'ailleurs le secteur d'enseignement supérieur où les accords avec les établissements étrangers sont les plus nombreux. Elle cite une étude de la FNEGE qui montre qu'en 1992, 10% des étudiants en gestion ont fait une partie de leurs études à l'étranger et que ce taux est plus élevé pour les écoles privées (12%) que pour les étudiants à l'université (6%). (A.-C. Wagner, « Les écoles de commerce et la gestion d'une culture internationale », in M. de Saint-Martin et M.-D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger des 10 et 11 octobre 1996, 1997 : p. 224).

¹³ Après la signature de l'Acte unique européen en 1986, tous les dirigeants d'établissement ont en tête l'horizon de 1993 et l'entrée en vigueur du marché unique.

¹⁴ Cette demande est manifeste dès le début des années 1970 : P. Fridenson et L. Paquy font ainsi référence à une enquête menée par la SOFRES en 1972 auprès de chefs d'entreprises qui demandent des « cadres capables de travailler dans l'ensemble de l'espace communautaire ». (P. Fridenson et L. Paquy, « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) », in P. Le Normand (s.d.) *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Etudes thématiques*, Paris : Droz). Elle est également objectivée par des travaux d'économistes et gestionnaires, parmi lesquels on peut citer M. Godet et J.-P. Plas, économistes au CNAM, qui publient en 1980 une étude intitulée *Les cadres et les managers de l'an 2000* où ils soulignent notamment qu'en 2000 « *dans des entreprises qui réaliseront plus de la moitié de leur chiffre d'affaires à l'exportation, le cadre ne sera plus sédentaire. Le dirigeant a fortiori devra avoir une longue expérience de postes à l'étranger et être à tout instant prêt à se déplacer pour de courtes et de longues durées. Sur ce plan, les cadres français traditionnellement moins mobiles et peu polyglottes seront en moyenne défavorisés face à leurs futurs concurrents étrangers* » (M. Godet et J.-P.

compétences internationales (langues, connaissance des différents systèmes comptables nationaux et internationaux, etc.)¹⁵, manifestant ainsi leur proximité avec les milieux économiques. Pourtant, il serait trompeur de ne voir dans cette évolution des écoles de commerce qu'une réponse mécanique aux transformations de la sphère productive. En premier lieu, comme le rappelle Frédéric Lebaron, même si elle ne saurait se réduire à une pure rhétorique sans fondement objectif, la mondialisation apparaît largement comme le produit d'un discours destiné à défendre la mise en place de mesures économiques libérales, et notamment à accroître le libre échange. De fait, à partir de la fin des années 1970 et surtout du début des années 1980 certains économistes et acteurs politiques produisent de concert un discours exagérant la portée de la mondialisation, associée à « l'ouverture » des économies et font apparaître ce phénomène comme inéluctable, justifiant du même geste toute une série de réformes, comme les politiques d'abaissement des droits de douane ou la dérégulation de certains secteurs¹⁶. Il importe en conséquence de ne pas penser la mondialisation comme une contrainte extérieure qui s'imposerait aux acteurs économiques, ni de surestimer ses effets réels à la fin des années 1970. Il s'agit alors avant tout d'un cadre de pensée qui se propage dans les sphères économiques et dirigeantes. Ce cadre va aussi influencer les représentations des dirigeants d'écoles de commerce, la formation de « cadres internationaux » constituant progressivement une nécessité.

Mais si ce souci de l'« international » s'impose aussi rapidement dans le champ des écoles de commerce, c'est aussi qu'il participe des logiques concurrentielles et des jeux de distinction à l'œuvre dans cet espace. Tout d'abord, en permettant une fois de plus aux écoles de revendiquer leur proximité avec le monde de l'entreprise et leur capacité à répondre à ses besoins, l'« internationalisation » apparaît comme un élément de distinction vis-à-vis des formations universitaires et même des écoles d'ingénieurs qui s'emparent plus tardivement de cet enjeu. Ensuite, il s'agit pour l'ensemble des ESC de se démarquer des « petites » écoles qui se multiplient à partir des années 1970, à l'instar de l'European business school (1967), de l'Institut supérieur européen de gestion (1980) ou encore de l'École supérieure de gestion et de commerce international (1986). En effet, la plupart de ces écoles s'autoproclament « internationales »¹⁷ : comme l'ont respectivement montré G. Lazuech et A.-C. Wagner¹⁸, elles cherchent par là à prendre leurs distances avec les canons scolaires nationaux et donc à s'affranchir d'une hiérarchie où elles sont clairement dominées. Mais les responsables des « grandes écoles » de commerce n'entendent pas leur laisser le monopole de l'international et ils s'emparent

Plas, *Les cadres et les managers de l'an 2000*, document rédigé en juillet 1980 : p. 4). Disponible en ligne : <http://lara.inist.fr/handle/2332/1554>.

¹⁵ Voir G. Lazuech, *L'exception française : Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999 : p. 21.

¹⁶ F. Lebaron, *Le savant, le politique et la mondialisation*, Broissieux : Éditions du Croquant, 2003.

¹⁷ En s'appuyant sur l'Annuaire national des écoles de commerce et des formations supérieures à la gestion, publié par *l'Étudiant* en 1988 et qui indique la date de création des établissements, on constate ainsi qu'un peu plus de 160 écoles de commerce sont créées en France entre 1967 et 1987, et que près d'un tiers d'entre elles comporte dans son nom une référence à l'étranger : « international », « européenne/European », ou encore « American/américain ».

¹⁸ A.-C. Wagner, 1997, *op.cit.* et G. Lazuech, 1999 *op.cit.* et « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 121, n°1, 1998 : p. 66-76.

rapidement de cet enjeu. Ainsi, alors que l'offre de « contenus internationaux » se diffuse, les écoles les plus prestigieuses surenchérissent avec, par exemple, la mise en place à partir de 1981 d'un recrutement d'étudiants étrangers commun aux écoles parisiennes et à l'ESC Lyon. Ces écoles mettent également en place des accords d'échanges renforcés, avec la possibilité de doubles diplômes : HEC signe en 1988 avec l'ESADE de Barcelone, l'université Bocconi à Milan et l'université de Cologne, l'acte fondateur de la Community of European Management Schools (CEMS)¹⁹. Ce système permet aux étudiants des écoles membres de suivre des cours dans les autres institutions du réseau et d'obtenir un diplôme co-habité par les établissements partenaires. De la même façon, l'ESCP met en place un réseau international favorisant les échanges de professeurs et d'étudiants, ces derniers pouvant obtenir un double diplôme avec des écoles étrangères²⁰.

Ainsi, le label international d'un établissement devient une source de distinction, entre les écoles de commerce mais aussi vis-à-vis des autres formations dans le champ de l'enseignement supérieur. Comme le souligne G. Lazuech : « les formations dites internationales constituent un enjeu nouveau de positionnement pour les écoles, autour duquel toutes se trouvent concernées, parce que redéfinies et repositionnées soit de façon volontariste par les effets de leur propre stratégie, soit de façon involontaire par celles des autres »²¹. Des mécanismes d'imitation-distinction diffusent ainsi l'impératif de « l'internationalisation » dans les écoles de commerce qui, à partir des années 1980, en font un élément fort de leur identité (cf. encadré 4.1) et ce d'autant plus que les revues – de cadres ou éducatives, comme *l'Étudiant* – intègrent progressivement des données sur le caractère international de la formation pour juger les établissements, contribuant à en faire un critère dans la compétition statutaire qui les oppose.

Encadré 4.1. L'international comme élément de présentation de soi : la plaquette publicitaire de l'ESC Dijon en 1988

« À l'heure où vous lisez ce texte, quelque part sur la planète, sur l'échiquier géostratégique de l'économie mondiale, de l'Argentine, de la Corée, de l'Australie ou du Canada, une entreprise performante est en train de programmer la mort d'une PME française restée trop longtemps traditionnelle. Exporter ne suffit plus. Il faut investir, chercher, coopérer, recruter, placer des capitaux, transférer des technologies d'un pays à l'autre. La stratégie internationale de l'ESC Dijon exige de répondre parfaitement à ce défi de la mondialisation des échanges, des marchandises, de capitaux et d'hommes.

Les élèves dès leur recrutement et leur entrée à l'École doivent « penser international ». Ils sont plongés dans cette réalité par la formation explicite qui leur est délivrée : cours de gestion des affaires internationales, enseignement des langues et des cultures d'entreprises étrangères, aspects internationaux de la finance et du management.

De façon implicite et quasi naturelle, ils entreprennent des activités extra scolaires qui complètent cette immersion : mission export, stage obligatoire de deux mois en entreprise à l'étranger, missions et stages AIESEC, jumelage de 3 ans entre chaque promotion et un pays particulier.

Sans compter une multiplicité d'échanges avec des universités européennes et américaines pour la délivrance de doubles diplômes (MBA, Msc) et l'accueil dans nos classes d'élèves de toutes nationalités. »

¹⁹ Le réseau s'élargit ensuite et en 1992 il regroupe 12 membres, venant chacun d'un pays européen différent.

²⁰ P. Fridenson et L. Paquy, *op.cit.* : p. 247. Le réseau se nomme « Alliance of Management Schools in European Capitals » (AMSEC).

²¹ G. Lazuech, *op.cit.*, 1998 : p. 68.

Illustration 4.1 et 4.2. L'utilisation de l' « international » dans les palmarès des magazines

L'international		
	LANGUES ÉTRANGÈRES (2)	ÉCHANGES
AMIENS	Russe, Italien + accord avec l'Université pour les autres langues rares	Canada, Suède
BORDEAUX	Arabe, chinois, japonais, russe, italien, portugais	Angleterre, RFA, Suède, Pays-Bas, Suisse, Italie, Espagne, URSS
BREST	Russe, italien	Italie, Espagne, RFA, Angleterre
CLERMONT-FERRAND	Italien, russe, arabe, chinois, japonais	Angleterre, RFA, Espagne, Italie, USA, Pérou
DIJON	Italien, russe, arabe, japonais, portugais	Angleterre, RFA, Espagne, USA
GRENOBLE	Italien, russe	Angleterre, RFA, Espagne, Suède, Canada, USA
LE HAVRE-CAEN	Chinois, portugais, russe	Angleterre, RFA, Portugal, Espagne, Italie, USA, Taiwan
LILLE	Russe, italien, chinois	C.E.E.
MARSEILLE	Chinois, italien, japonais, russe, portugais, arabe, coréen	Grèce, Espagne, Danemark, RFA, Belgique, Angleterre, Suède, Espagne, Corée, Chine, USA
MONTPELLIER	Italien, russe, arabe, portugais, chinois	Angleterre, RFA, Espagne, Suède, Autriche, Danemark, Italie, USA
NANTES	Italien, russe, portugais, japonais	Angleterre, RFA, Espagne, Canada, USA
NICE	Russe, italien, japonais, portugais, chinois	Angleterre, RFA, Autriche, Suède, Italie, Canada, USA
PAU	Italien, russe, arabe, portugais	Espagne, RFA, USA
POITIERS	Portugais	Angleterre, RFA, Portugal, Canada, USA
TOULOUSE	A la carte, selon la demande des étudiants	Angleterre, RFA, Espagne, USA
TOURS	Japonais, russe	Angleterre, RFA, Espagne, USA, Japon

(2) En dehors de l'anglais, allemand et espagnol.

Source : Le Monde de l'Éducation, décembre 1989.

Commentaire : Ici les écoles ne sont pas à proprement parler classées en fonction de critères internationaux, mais le magazine détaille les caractéristiques « internationales » de l'offre de formation, résumées ici par deux aspects : les langues « rares » enseignées et les pays où il est possible d'effectuer un séjour dans le cadre d'un échange.

L'INTERNATIONAL POUR TOUS	
***	CESEM Reims • EAP • EBS • ESC Lyon • ESCAE Bordeaux • ESCAE Clermont • ESCAE Marseille • ESCAE Nantes • ESIAE • HEC • ICN Nancy • IFAM
**	ESA Ajaccio • ESCAE Grenoble • ESCAE Le Havre-Caen • ESCAE Pau • ESCAE Poitiers • ESCAE Toulouse • ESCC Compiègne • ESCE • ESCP • ESDE Paris • ESSCA Angers • ISG • INSADE • INSEEC Bordeaux • INSEEC Paris • ISCID Dunkerque
*	EDHEC Lille • ESC Reims • ESC Rouen • ESCAE Brest • ESCAE Dijon • ESCAE Montpellier • ESDE Marseille • ESLSCA • ESM Rochefort-du-Gard • ESSEC • IEA • IMADE (ex-ISCG) Aix-en-Provence • ISC • ISGC Saint-Etienne • MBAI
o	ESCAE Amiens • ESCAE Lille • ESCAE Nice • ESCAE Tours • ESG • ESGF • IESEG Lille • IPAG • LIBS

Ce classement a été effectué sur les critères suivants :
 le volume et l'importance des stages obligatoires à l'étranger et des missions ; le nombre d'accords d'échange signés avec des établissements étrangers ; les cours de langue ; le nombre d'heures de cours assurées par des professeurs étrangers.

Source : L'Étudiant, n°91, novembre 1988.

Commentaire : L'Étudiant distribue ici une note globale, en fonction de quatre critères, sans détailler précisément le mode de mesure. Aux langues et accords d'échange également pris en compte par le Monde de l'Éducation s'ajoutent ici les stages obligatoires à l'étranger et les enseignements assurés par des professeurs étrangers.

À côté de ces préoccupations liées au contenu même de la formation, émerge l'idée que les écoles se doivent d'être « visibles » à l'échelle internationale. Il importe cependant de souligner que cette *doxa* d'une nécessaire « visibilité internationale » est en partie construite par les écoles elles-mêmes. Tout comme la question de l'internationalisation des contenus enseignés, ce nouvel impératif résulte autant de contraintes réelles qui s'exercent sur les écoles que de logiques de positionnement dans le champ. Ainsi, dans la mesure où les écoles ont cherché à mettre en place des accords d'échanges d'étudiants avec des établissements étrangers, il leur est apparu nécessaire de se faire reconnaître par ces derniers. Parallèlement à ces considérations, tout un discours se construit progressivement dans le champ des formations à la gestion pour soutenir l'idée d'une concurrence à venir entre les formations européennes, en lien avec le développement du libre-échange et la construction de la CEE.

La FNEGE apparaît notamment comme un producteur et relais important de ce discours. En 1988, le colloque organisé à Nice à l'occasion de son 20^e anniversaire est ainsi intitulé « 1993 : L'enjeu pour les formations françaises à la gestion ». Au cours de son allocution inaugurale, Yves Chotard, le président de la FNEGE, déclare : *« on peut penser que dans l'Europe de 1993, le recrutement des cadres, notamment dans les grandes entreprises se fera moins sur des bases nationales et qu'une entreprise française pourra plus facilement qu'aujourd'hui recruter des cadres issus de pays membres de la CEE ayant reçu une formation différente de la nôtre. Notre enseignement va donc entrer en concurrence avec d'autres types d'enseignements, il va devoir se développer dans un environnement nouveau où il lui faudra atteindre le premier rang. »*²². De plus la *Revue française de gestion*, publiée par la FNEGE, consacre deux numéros, respectivement en 1989 (n°73) et en 1990 (n°78), aux enjeux de l'ouverture européenne pour les formations à la gestion, le numéro de 1989 reprenant certaines interventions du colloque de Nice.

L'enjeu pour les écoles serait dès lors non seulement d'accéder à une certaine reconnaissance au-delà des frontières nationales, et particulièrement dans l'espace européen, mais aussi d'atteindre une « taille critique ». En effet, dans la majorité des pays européens, les formations à la gestion sont assurées au sein d'universités, dont les effectifs, mais aussi les ressources, sont sans commune mesure avec ceux des écoles de commerce françaises. C'est ainsi que les responsables des ESC justifient la mise en œuvre dans la seconde moitié des années 1980 de « plans de développement » qui, sur un horizon de quelques années, définissent des objectifs en termes d'augmentation des effectifs étudiants, mais aussi d'accroissement du corps enseignant et des activités de recherche (*cf.* encadré 4.1), la perspective d'une compétition avec des universités étrangères incitant les écoles à s'intéresser à ce type d'activité.

²² ArMdt/FNEGE : 2000 043 0364 : Colloque pour le 20^e anniversaire de la FNEGE, Nice, 8-9 décembre 1988.

Encadré 4.2. L'ESC Lyon : une stratégie de développement fondée sur l'ouverture internationale et l'Europe

Après son départ du réseau des ESCAE, l'ESC Lyon cherche à accentuer sa spécificité vis-à-vis de ces dernières et poursuit une stratégie visant à accroître sa légitimité aussi bien académique qu'économique.

L'école se rapproche tout d'abord des « Parisiennes » : son directeur J. Lagarde demande notamment de l'aide à C. Vulliez, directeur d'HEC, pour mettre en place la première session de concours hors du réseau ESCAE en 1980²³. L'objectif de l'école est alors d'attirer le plus de candidats, pour améliorer la visibilité de l'institution et sa sélectivité, qui constitue un critère important dans les classements.

L'école lyonnaise est en outre un des membres fondateurs du Chapitre des écoles de management au sein de la Conférence des grandes écoles. J. Lagarde continue par ailleurs à accroître le corps enseignant, qui s'élève à 59 personnes en 1985, et développe des doubles diplômes avec des universités américaines.

En 1987, il est remplacé à la tête de l'école par B. Dufour, jusqu'alors en charge du programme « grande école »²⁴. B. Dufour propose un « plan de développement européen » sur 5 ans, dont l'objectif est de permettre à l'école d'acquérir une stature internationale. De fait, lorsqu'il était à la tête du programme « grande école », Bruno s'est rendu compte des difficultés à remettre en question l'hégémonie des écoles parisiennes : « *comme je voyais que c'était impossible de devenir dominant en France si on n'était pas à Paris, je me suis dit que la seule façon de faire c'était de prendre la voie européenne* »²⁵. Faire de l'ESC Lyon une école « européenne » apparaît ainsi comme une stratégie pour contourner la hiérarchie en vigueur dans l'espace national.

L'objectif fixé par ce plan est d'atteindre un minimum de 10% d'étrangers parmi les enseignants, mais aussi parmi les étudiants, dont le nombre global doit aussi considérablement augmenter. En termes d'enseignement, les contenus doivent être « européanisés », le nombre d'accords d'échanges doit augmenter afin de couvrir toute l'Europe, et il est prévu de mettre en place des cours bilingues. En effet, ayant fait entrer l'ESC Lyon au milieu des années 1980 à l'AACSB (alors *American assembly of collegiate schools of business*)²⁶, une association américaine regroupant majoritairement des business schools nord-américaines, B. Dufour prend rapidement conscience de l'importance du capital académique pour être reconnu à l'étranger... mais aussi en France, les écoles parisiennes commençant également à se développer sur ce point. Le plan intègre donc des objectifs en terme de recrutement d'enseignants et de mise en place d'activités de recherche.

Ce plan ambitieux nécessite d'importants moyens, mais les équipes en place alors, aussi bien à la CCI de Lyon qu'au niveau de la Région ou de la ville de Lyon, y sont favorables. Le président de la CCI est notamment un diplômé d'HEC, qui donne des vacances à l'ESC Lyon, et au sujet duquel Bruno Dufour souligne leur « proximité de valeurs ». Ainsi, la Chambre prend en charge la majeure partie d'un budget de plus de 100 millions de francs, incluant notamment la rénovation des locaux. Dès les premières années, les effets de ce plan se font sentir : entre 1987 et 1988, le budget de l'établissement passe ainsi de 78 millions à 102 millions de francs, dont 18 millions pour la recherche. Dans le même temps le nombre d'enseignants permanents passe de 68 à 88²⁷.

L'exemple de l'ESC Lyon montre les enjeux stratégiques de l'internationalisation, mobilisée comme moyen de se positionner dans le champ national. Mais si la stratégie de l'école a aussi bien fonctionné, c'est aussi qu'elle a bénéficié à la fois d'une conjoncture favorable à l'ensemble des écoles de commerce, et de soutiens politiques et financiers, en particulier de la Chambre de commerce.

²³ ArCCIP : 813 W 47 : ESC Lyon : lettre du 28 juillet 1980 de J. Lagarde à C. Vulliez.

²⁴ J'appelle programme « grande école » le programme en 3 ans des écoles, accessible après une classe préparatoire, afin de le distinguer d'autres formations qui se développent ensuite. Ce point est développé par la suite dans ce chapitre.

²⁵ Source : entretien avec Bruno Dufour.

²⁶ En s'internationalisant, l'association change ensuite de nom pour devenir *Association to advance collegiate schools of business*. Voir le chapitre 6 pour une présentation plus complète de cette association.

²⁷ ArCCIP : 813 W 47 : ESC Lyon : rapport d'activité 1988.

b. Acquérir les brevets de légitimité académique

Si le souci d'étoffer le corps enseignant, et dans une moindre mesure d'initier des activités de recherche, est présenté par les écoles les plus prestigieuses comme un moyen d'être reconnues par les institutions étrangères – essentiellement européennes et américaines – il est aussi et avant tout un enjeu national. En effet, aux logiques d'imitation à l'œuvre dans le champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce, s'ajoute le désir, d'une part, de se distinguer des nombreuses écoles qui se créent alors, et, d'autre part, d'accroître une légitimité académique encore fragile dans le champ de l'enseignement supérieur français. Ce sont essentiellement HEC et dans une moindre mesure l'ESSEC qui développent leurs activités de recherche et recrutent un nombre croissant d'enseignants. En outre, l'école de Jouy-en-Josas obtient en 1985 le droit de délivrer un doctorat²⁸. Négocié directement à l'Elysée par C. Vulliez, ce droit institue une fois de plus HEC comme une école de commerce à part : elle est à ce jour la seule école à avoir été habilitée à décerner ce diplôme. De plus, la possibilité de délivrer un doctorat constitue formellement cet établissement comme une institution d'enseignement et de recherche, asseyant ses prétentions à rivaliser sur ces deux plans avec les universités.

Dans les ESCAE, les activités de recherche restent modestes, mais partout le nombre d'enseignants permanents augmente. Or cette évolution a un coût que la plupart des Chambres de commerce qui gèrent ces écoles sont réticentes à supporter. La solution passe alors par l'augmentation du nombre d'étudiants : celle-ci permet en effet de réaliser des économies d'échelle mais aussi de générer des revenus dans le cas de programmes « excédentaires » où les frais de scolarités payés par les étudiants sont plus importants que les frais de fonctionnement réels. On voit ici comment se dessine une logique visant à dégager des profits à partir de certains programmes pour financer l'ensemble de l'établissement.

Cependant, l'augmentation du nombre d'étudiants induit également de nouveaux besoins et constitue tout à la fois un problème et une solution aux questions de financement. Dès la fin des années 1980, un grand nombre d'ESCAE se voient de fait confrontées à des problèmes de place et doivent financer de nouveaux locaux²⁹. À ces frais importants s'ajoute le coût des campagnes de recrutement, les écoles consacrant un budget croissant à la communication extérieure. Ces nouveaux besoins financiers incitent les écoles à accélérer encore leur développement, dans une véritable fuite en avant pour recueillir le plus de frais de scolarité possible. Les écoles adoptent de fait une logique

²⁸ La création d'un programme doctoral qui s'appelait « internat » à ses débuts était prévue dès le déménagement à Jouy-en-Josas, mais faute de moyens elle n'a été effective qu'en 1975. La création de ce programme doit d'abord être rapprochée de la constitution d'un corps d'enseignant permanents à HEC : ne bénéficiant pas de la reconnaissance étatique au cours de ses dix premières années de fonctionnement, il sert à l'origine à former des enseignants pour l'école. (P. de Fournas, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, Ecole Polytechnique, 2007 : p. 150).

²⁹ Ainsi l'ESC Toulouse s'installe-t-elle dans de nouveaux locaux en 1987, locaux majoritairement financés par la CCI qui a versé 60 millions de francs. L'ESC Pau quitte ses locaux en 1989 pour s'installer sur le campus universitaire. À Reims, un nouveau campus est inauguré en 1990. En 1992, l'ESC Amiens agrandit également ses locaux en réaménageant une ancienne usine textile.

entrepreneuriale où il s'agit non plus de recruter un nombre suffisant d'étudiants pour survivre, mais bien de recruter pour croître et investir, afin de pouvoir mettre en place des innovations (nouveaux enseignants, nouveaux programmes) et ainsi attirer encore plus d'étudiants.

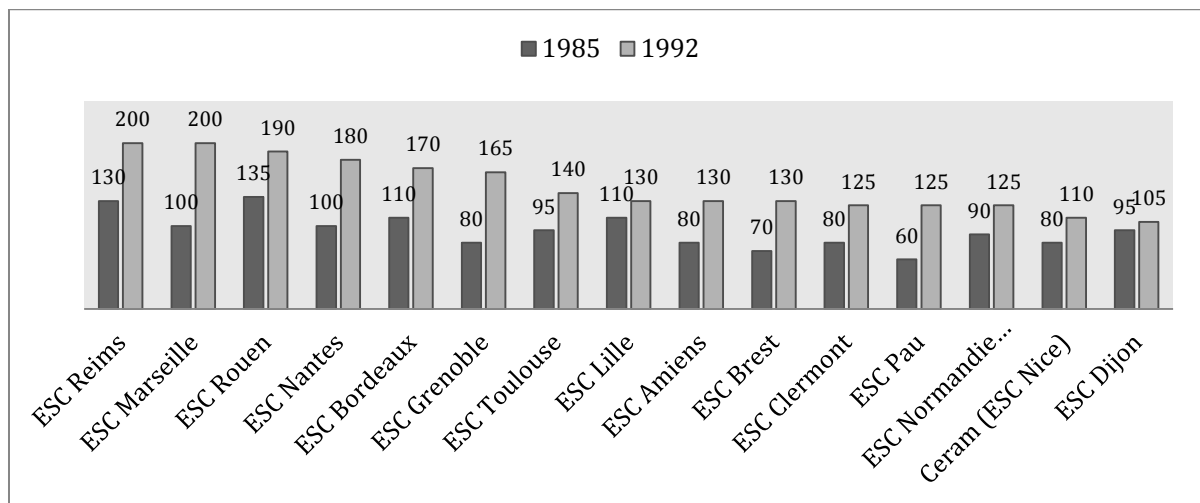
2. Les deux voies de la croissance

Afin de soutenir la croissance des effectifs, deux types de stratégies sont mis en œuvre par les ESCAE. Premièrement, ces écoles augmentent la taille des promotions de leur programme le plus ancien, que l'on appellera « programme grande école »³⁰. Deuxièmement, leur offre de formation est élargie avec la création de nouveaux programmes.

a. L'élargissement du recrutement par concours

Les ESCAE vont d'abord se développer numériquement en élargissant les promotions de leur programme « grande école », c'est-à-dire la formation en trois années après un recrutement sur concours. Le nombre de places offertes aux candidats des classes préparatoires augmente ainsi régulièrement après 1985 dans l'ensemble de ces écoles (cf. figure 4.1.).

Figure 4.1. L'évolution des places ouvertes aux concours des ESCAE/Ecricome pour les étudiants de classes préparatoires



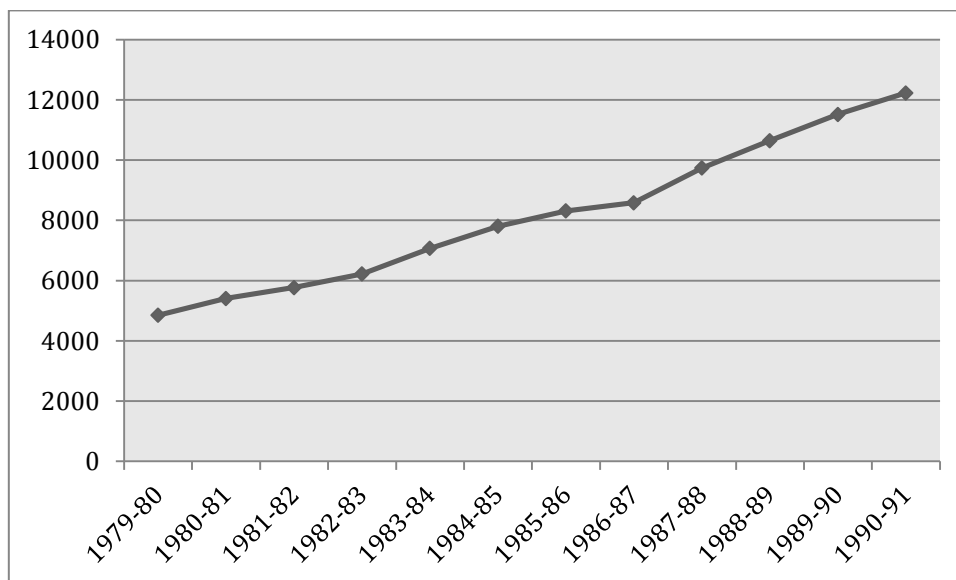
Source : Graphique réalisé à partir de données du MEN pour les deux périodes.

Cependant, les responsables des écoles sont soucieux de maintenir un certain niveau de sélectivité, et bien que le nombre d'étudiants en classes préparatoires HEC augmente régulièrement sur la période (cf. figure 4.2), ils ne peuvent toutefois ouvrir trop largement leurs portes sous peine de discréditer leur image d'établissements sélectifs. Cet enquêté, directeur d'une ESC dans les années 1980, explique bien cette tension entre « qualité » et « quantité » : « *bien sûr on a augmenté les promotions de la*

³⁰ Il s'agit d'un anachronisme car ce programme est alors plus généralement appelé « programme ESC » ou « programme Sup de Co » et c'est plus tardivement que l'appellation « programme grande école » s'impose. Mais dans un souci de cohérence et surtout de clarté, j'utiliserai cette appellation tout au long des chapitres à venir.

grande école mais vous ne pouviez pas le faire trop vite sans dégrader la qualité des étudiants. Comme tout le monde grossissait, il y avait de moins en moins...de bons élèves de prépas. Si vous vouliez garder un très bon niveau d'étudiants, il fallait des garde-fous » (aDir E7).

Figure 4.2. Évolution des effectifs dans les classes préparatoires commerciales publiques et privées entre 1979-80 et 1990-91



Source : Graphique réalisé à partir des données MEN publiées entre 1980 et 1991.

Dès lors, en plus de l'augmentation des places offertes aux étudiants de classes préparatoires, les ESCAE vont avoir recours de façon croissante aux « admissions parallèles », aussi appelées « admissions sur titre »³¹ pour accroître la taille de leurs promotions. Apparu dès la fin des années 1960, ce mode de recrutement reste cependant relativement marginal jusqu'aux années 1980 : au concours de 1980, les candidats recrutés de cette façon ne représentent que 8% des admis dans les ESCAE³². Cette faible proportion est liée à l'absence de places réservées pour ce type d'admission : les écoles ne peuvent alors admettre des candidats sur titre que dans la mesure où les places offertes au concours ne sont pas toutes occupées. De plus, ce mode d'entrée reste confidentiel : les responsables des écoles entendent se rapprocher autant que possible du modèle « grande école », où la sélectivité et le recrutement après une classe préparatoire sont prégnants. En conséquence, ils ne cherchent pas particulièrement à accroître les admissions sur titre ni à les faire connaître, et ne font pas de publicité à leur sujet.

En 1985³³, un arrêté autorise les ESCAE à recourir plus largement à ce type d'admission : tout en respectant une proportion d'admis inférieure à 20% en première et en seconde année, les écoles peuvent mettre en place un recrutement sur titre selon des modalités pédagogiques propres à chaque

³¹ Rappelons qu'il s'agit d'un système de recrutement ouvert aux étudiants n'étant pas passés par une classe préparatoire et titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

³² Source : ministère de l'Éducation nationale, service des études informatiques et statistiques.

³³ Arrêté du 5 juillet 1985 portant modification du règlement pédagogique des Écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises.

établissement, mais devant être validées par le ministère³⁴. En 1987 la proportion autorisée est élevée à un tiers. Les recrutements par cette voie n'étant pas centralisés, il est difficile d'obtenir des données précises et de quantifier leur évolution. Il semble toutefois que dans la majorité des écoles étudiées ce type de recrutement se développe plus rapidement que le recrutement après une classe préparatoire, et donc que la proportion d'étudiants recrutés en admission parallèle augmente³⁵.

Ce mode de recrutement « parallèle » est un outil stratégique puisqu'il autorise à accroître le nombre d'étudiants du programme « grande école » sans réduire la sélectivité du concours destiné aux étudiants de classes préparatoires. En cela, il permet de résoudre l'équation de la « qualité » et de la « quantité ». Néanmoins, l'augmentation des effectifs du programme « grande école » ne peut à elle seule soutenir les objectifs de croissance fixés par les dirigeants des écoles étudiées. C'est pourquoi le mouvement de diversification de l'offre de formation de ces établissements, amorcé dans les années 1970, se poursuit et s'accélère au cours des années 1980.

b. La diversification de l'offre de formation

La diversification des programmes proposés par les ESCAE permet d'asseoir leur croissance à travers deux mécanismes. En premier lieu, en élargissant leur offre de formation, les écoles peuvent atteindre un public plus divers que celui des seules classes préparatoires³⁶. En second lieu, certains programmes peuvent permettre de dégager des profits, permettant de soutenir le développement de l'ensemble de l'établissement.

Au cours des années 1980, la diversification de l'offre passe essentiellement par la création du diplôme de « mastère spécialisé ». Créé en 1986 par la Conférence des grandes écoles (CGE), et réservé aux membres de cette association, ce diplôme valide des formations de courtes durées (entre un an et un an et demi), accessibles sans passer par le filtre du concours. Il a été à l'origine conçu par les écoles d'ingénieurs et destiné aux étudiants étrangers, dont il vise à sanctionner les séjours d'échanges dans des écoles françaises³⁷.

³⁴ Les sources consultées ne permettent malheureusement pas de savoir quelle est la position des représentants du ministère sur ce mode de recrutement.

³⁵ En recoupant différentes sources (annuaires, revues), on constate ainsi que la proportion d'étudiants entrés par admission parallèle passe entre 1988 et 1992 de 5,6% à 24,4% à l'ESC Reims, 8,8% à 15% à l'ESC Rouen, 3,7% à 7,4% à l'ESC Nantes. Elle reste stable à l'ESC Lille et à Marseille (autour de 18%) et diminue à l'ESC Amiens (de 17,6% à 14,4%). Néanmoins les sources étant imprécises, les données sont à prendre avec précaution : en effet les chiffres ne précisent pas toujours si les candidats reçus sont effectivement rentrés.

³⁶ Il s'agit là d'une stratégie classique dans la sphère productive de segmentation et de diversification des produits. Les producteurs peuvent ainsi offrir différentes gammes de biens sur un marché donné, afin de toucher une plus large clientèle.

³⁷ ArCCIP : 1892 W1 : Compte rendu réunion du groupe de travail « équivalence et diplôme » de la commission des relations internationales de la Conférence des grandes écoles 23 février 1983. Sont présents des représentants de l'Ecole nationale supérieure des Télécommunications, l'Ecole nationale supérieure de Chimie de Lille, l'Ecole nationale de l'aviation civile, L'Ecole nationale supérieure du pétrole et des moteurs, un délégué général de la CGE, et un représentant du groupe international de la Commission du titre d'ingénieur (CTI).

Interrogés sur ces formations, plusieurs acteurs expliquent que ce sont pourtant essentiellement des étudiants venus des universités françaises ou d'écoles de commerce moins cotées qui se sont d'abord tournés vers ces programmes³⁸ :

« Il y avait une attente, parce que pour beaucoup de diplômés universitaires, ça leur permettait de se rapprocher d'une grande école, avec l'espèce d'ambiguïté du titre. Il y avait un appel d'air de gens prêts à faire un mastère pour se donner une spécialisation. Ça a été un très bon outil pour eux, au-delà de cette ambiguïté "j'en suis ou pas", ils ont eu accès au réseau des anciens, au système de stages... dans ce domaine, à l'université, on ne les aide pas. Il y avait le forum des écoles, où les employeurs viennent parler aux étudiants, ils ont pu nouer des contacts. Et ils ont appris des savoir-être et savoir-faire, le « style école ». Ils n'achetaient pas du vent. Ils achetaient des contenus, un label, une autonomie, des rapports avec les profs différents de ceux à l'université... » (aDir E7).

Si cet ancien directeur d'ESC prend ainsi la défense des mastères spécialisés, c'est qu'ils ont pu être soumis à de vives critiques internes, certains considérant qu'il ne s'agissait que de formations destinées à accroître les sources de financement, en tirant profit du capital symbolique des écoles. Un des professeurs que j'ai interrogés parle ainsi de « vache à lait », tandis qu'un autre responsable explique : *« c'est un programme marketing alimentaire (...) c'est ce que j'appelle un produit dérivé, c'était vendre le nom d'une école sans en avoir passé le concours ni fait la scolarité. En contrepartie de ça, les écoles se sont dit "pour se faire un peu de sous, on va faire payer cher" (...) c'est un produit de circonstance qui permet à des gens d'avoir à bon compte un diplôme validé par la Conférence des grandes écoles et pas par l'État. Et donc comme sur la carte de visite, on peut mettre le nom de l'école, on fait payer »* (adir E11).

Moins sélectifs scolairement que le « programme grande école », les mastères spécialisés permettent ainsi d'élargir considérablement le vivier de recrutement potentiel. En ce sens, on retrouve ici le constat établi par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand selon lequel « l'élargissement de la population scolarisable se fait souvent (mais pas exclusivement) par une offre de places dans des filières d'études moins valorisées par l'institution, qui peuvent attirer une clientèle de second rang »³⁹. Cependant, il est là encore difficile d'évaluer précisément l'offre de mastères dans les ESC et le nombre de leurs étudiants car ces programmes non visés par l'État sont alors extrêmement mal pris en compte par les services statistiques de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, les écoles développent aussi fortement leurs activités de formations continues. Des formations « à la carte » sont notamment proposées aux entreprises, qui sont tenues d'investir dans la formation de leurs employés. Ces formations permettent d'irriguer financièrement les écoles et de soutenir les formations initiales. Certes, l'offre de formation continue n'est pas nouvelle, mais

La CTI s'opposant à délivrer un titre d'ingénieur pour les étudiants étrangers passant moins de deux années dans une école d'ingénieurs française, il est décidé au cours de cette réunion de créer un diplôme ad hoc. Notons que pour la première fois en France, une institution indépendante de l'État – en l'occurrence la CGE – crée son propre diplôme et son propre système de certification.

³⁸ A l'ESC Nantes en 1992, les étudiants des mastères spécialisés viennent à 40% d'écoles de commerce, 7% d'écoles d'ingénieurs et 53% de l'université. 10% ont déjà une expérience professionnelle. Source : Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, 1992, *Le Groupe ESC Nantes-Atlantique*, rapport d'évaluation, Paris : Comité national d'évaluation.

³⁹ J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand, *op.cit.* : p. 17.

l'ampleur qu'elle acquiert dans les années 1980 et la place stratégique qu'elle occupe dans certains établissements constituent bien des nouveautés. Dans un article du *Monde* de 1992, Bruno Dufour, le directeur de l'ESC Lyon, explique ainsi que « *les grandes écoles de management vont devoir développer fortement [la formation continue] pour équilibrer leur budget dans les années à venir. Les financements traditionnels ne sont plus suffisants. Seules des activités marchandes sur des marchés solvables nous permettront de continuer à vivre* ». L'école lyonnaise tire alors 20% de ses ressources de la formation continue, et son directeur envisage d'élever cette proportion à 33%⁴⁰. L'essor de la formation continue dans les écoles de commerce, clairement conçue comme une activité marchande, participe de leur tournant entrepreneurial⁴¹. Quelques Chambres de commerce commencent en outre à ouvrir des programmes rattachés aux ESC, à destination des bacheliers : ainsi la CCI de Marseille lance en 1989 le CESEM (Centre d'études supérieures européennes de management), une formation post-bac en 4 ans, sur le modèle du CESEM de Reims⁴². Des formations s'adressant aux bacheliers ouvrent également à Pau en 1987, à Amiens en 1988 et à Bordeaux en 1992.

Conséquence de cette diversification, les ESC adoptent les unes après les autres l'appellation de « groupe »⁴³. Comme le souligne un rapport du Conseil national d'évaluation, ce terme utilisé au début des années 1990 par « *la plupart des grandes écoles de gestion (...) n'a aucune signification juridique précise et ne désigne pas une société holding coiffant un ensemble de filiales. Il vise seulement à exprimer la diversité croissante des activités que développent depuis quelques années les responsables de ces écoles* ». Plus précisément, en réunissant sous le terme de « groupe » plusieurs programmes ou écoles, il s'agit de faire bénéficier à l'ensemble de ces formations du prestige historiquement associé au programme « grande école ». Ceci constitue en outre un moyen pour les établissements de se rapprocher symboliquement du monde de l'entreprise, puisque le terme de « groupe », propre à l'univers économique remplace celui d'« école »⁴⁴.

⁴⁰ « L'âge adulte de la formation. Au cœur des grandes écoles ». *Le Monde*, 9 décembre 1992.

⁴¹ Notons que cet essor de la formation continue est rendu possible par l'usage croissant qu'en font les entreprises : en 1989, une entreprise sur deux a envoyé un salarié en formation, contre une sur trois en 1977 (d'après P. Jansolin, « Une formation à deux vitesses », *L'Entreprise*, n°2518, 1992 p. 162-163, cité par L. Boltanski et E. Chiapello dans *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999 : p. 294.

⁴² Le CESEM de Reims a été créé en 1974. Très tournées vers l'international, ses promotions sont composées à plus de 50% d'étrangers selon *l'Étudiant* de janvier 1987 (n°71) et une partie de la scolarité se passe dans un campus à l'étranger. Le CESEM est d'abord indépendant, puis sera rattaché au groupe « ESC Reims » dans les années 1980. L'école de Marseille devra finalement être nommée « Cesemed », la CCI de Reims refusant qu'elle adopte le même nom.

⁴³ Là encore, les écoles parisiennes font figure de modèles. L'ESSEC devient « groupe ESSEC » dès 1974, HEC « groupe HEC » à la fin des années 1970. Pour les ESC, l'adoption du nom de « groupe » est plus tardive et s'étale sur une période de 20 ans : par exemple l'ESC Dijon devient « groupe ESC Dijon » en 1983, Marseille devient un groupe en 1988, Nantes en 1990, Amiens en 1991, Pau en 1999, Rouen en 2003.

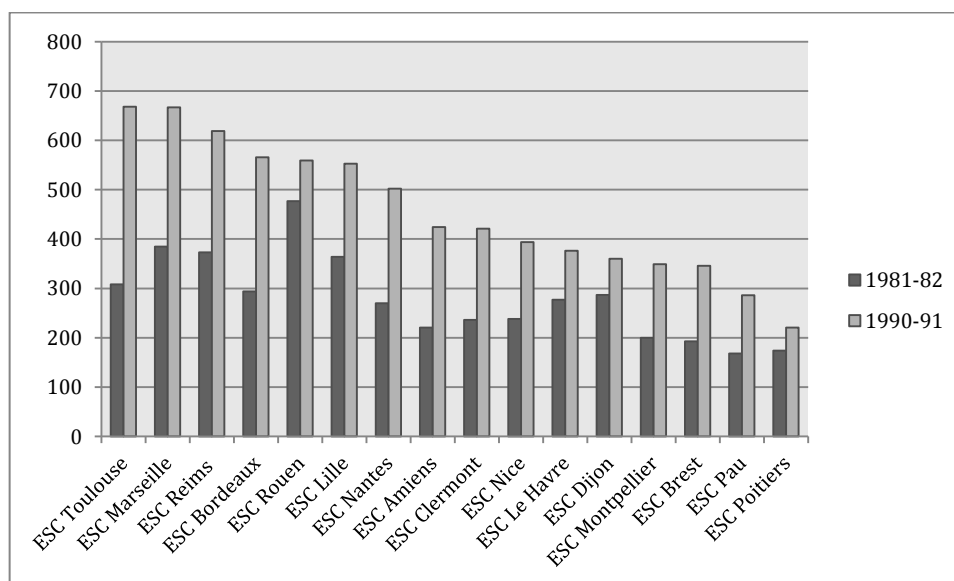
⁴⁴ Notons que la diversification des activités des « groupes » rend très difficile l'étude quantitative du développement des ESC à partir de cette époque. En effet, les statisticiens de la DEP vont parfois compter les effectifs des masters spécialisés en même temps que ceux de l'ESC proprement dite, mais considérer que les autres programmes correspondent à une autre école. Ainsi en 1992-93, l'ESC Marseille, le CESEM Marseille et le Centre d'étude du commerce extérieur (programme de 3^e cycle), réunis dans un groupe depuis 1988, sont néanmoins comptabilisés comme 3 établissements différents par le ministère de l'Éducation nationale.

Il est intéressant de souligner que le gonflement des effectifs dans les ESCAE ne semble pas avoir affecté leur réputation dans les années 1980. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour justifier cet état de fait. Tout d'abord, bien que les taux de croissance de ces écoles soient supérieurs à ceux des universités, les ESCAE restent largement inférieures à ces dernières en taille et continuent de bénéficier d'un effet de rareté. En outre, la sélectivité du concours d'entrée en classes préparatoires qui, on l'a vu, fonde pour une large partie le statut de « grande école » de ces établissements, n'est pas affectée, car l'augmentation du nombre de places offertes va de pair avec une hausse du nombre de candidats, liée à l'essor des CPGE mais aussi aux réformes des modalités de concours⁴⁵. Plus généralement, les écoles connaissent alors un réel processus de légitimation, que ce soit dans la sphère académique ou sur le marché du travail, et la hausse des effectifs n'est pas suffisante pour entamer le capital symbolique qu'elles acquièrent alors. Enfin, l'évolution du recrutement témoigne d'une fermeture sociale accrue, ce qui contribue à renforcer l'image d'écoles d'élites des ESC.

3. Un nouveau public ?

Sur l'ensemble du réseau des ESCAE, l'effectif global pour le programme « grande école » connaît au cours des années 1980 une croissance de plus de 60%, passant de 4400 à 7300 étudiants. Dès lors, on peut se demander si, à l'instar des évolutions constatées dans les années 1970, cette croissance est allée de pair avec une transformation du public de ce programme. En ce qui concerne l'origine sociale des étudiants, les données disponibles sur cette période sont malheureusement bien moins précises que pour la décennie précédente et on ne peut donc qu'esquisser des éléments de réponses.

⁴⁵ On a vu dans le chapitre précédent que la possibilité pour les candidats de s'inscrire au concours d'entrée de cinq puis de toutes les ESCAE, avait considérablement accru le nombre de candidats à l'entrée de chacune de ces écoles.

Figure 4.3. Évolution des effectifs du programme « grande école » des ESCAE entre 1981-82 et 1990-91

Source : Graphique réalisé à partir des données du MEN.

Tableau 4.1. Origine sociale des étudiants dans les ESCAE. Évolution entre 1984-85 et 1992-93

	Agriculteurs	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités / inactifs
1984-1985	3,2	14,2	47,9	19,1	7,2	2,7	5,8
1992-1993	2,3	14,5	53,9	12,4	8	2,7	6,2

Source : Tableau construit à partir des données du MEN.

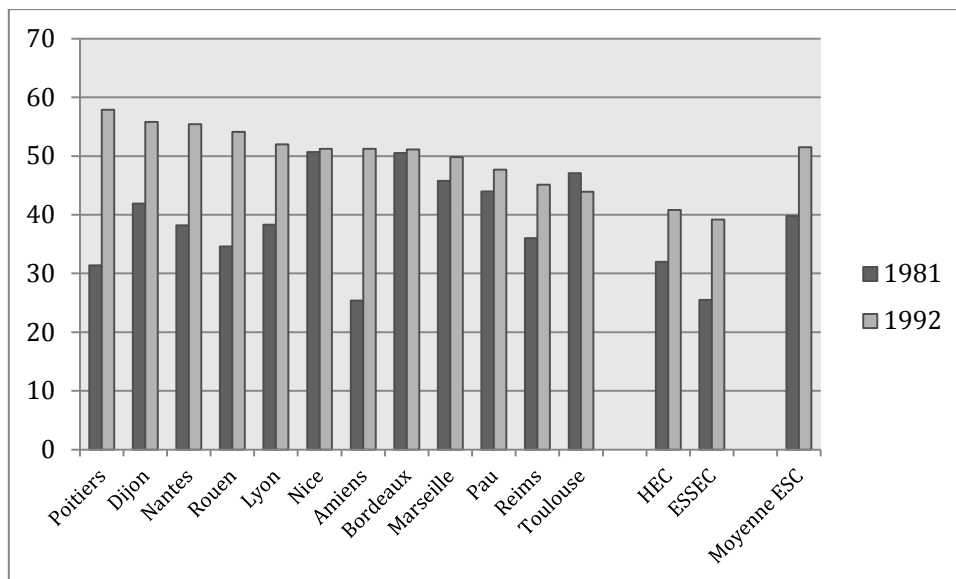
Commentaires : Les pourcentages sont calculés à partir des données renseignées par le MEN, à l'exclusion des non réponses. Notons aussi que les étudiants dont l'origine sociale n'était pas renseignée représentaient moins de 1% en 1984-85 et plus de 8% en 1992-93, ce qui peut induire un biais.

Il n'a pas été possible d'avoir accès à des données par établissement, mais simplement pour les 18 écoles (ESCAE et anciennes ESCAE) suivantes, prises dans leur ensemble : ESC de Marseille, Amiens, Pau, Bordeaux, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Montpellier, Nantes, Nice, Tours, Poitiers, Reims, Brest, Rouen, Le Havre, Toulouse.

Le tableau 4.1 montre qu'entre 1984-85 et 1992-93, la structure sociale du recrutement des ESCAE s'est encore resserrée : la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures a augmenté (+ 6 points) et est majoritaire à la fin de la période, tandis que celle des professions intermédiaires connaît un net recul (-7 points). Cet « embourgeoisement » du recrutement pourrait paraître contre-intuitif, eu égard à la forte croissance des effectifs : on pourrait de fait penser que l'accroissement de la taille des promotions serait allé de pair avec l'élargissement du spectre social de recrutement. Néanmoins, cette évolution s'inscrit dans un mouvement de longue durée, initié dans les années 1970 : à mesure que les écoles supérieures de commerce parviennent à affirmer leur place dans l'enseignement supérieur français en tant que « grandes écoles », elles deviennent plus élitistes socialement parlant, attirant des étudiants dotés de capitaux à la fois économiques et culturels. En outre, cet accroissement de la proportion d'enfants de cadres supérieurs est, comme dans les années

1970, contemporaine d'une féminisation des effectifs, la moyenne de femmes dans les ESC atteignant les 50% au début des années 1990 (Figure 4.4).

Figure 4.4. Évolution du taux de femmes parmi les diplômés de quelques ESC entre 1981 et 1992 (en %)



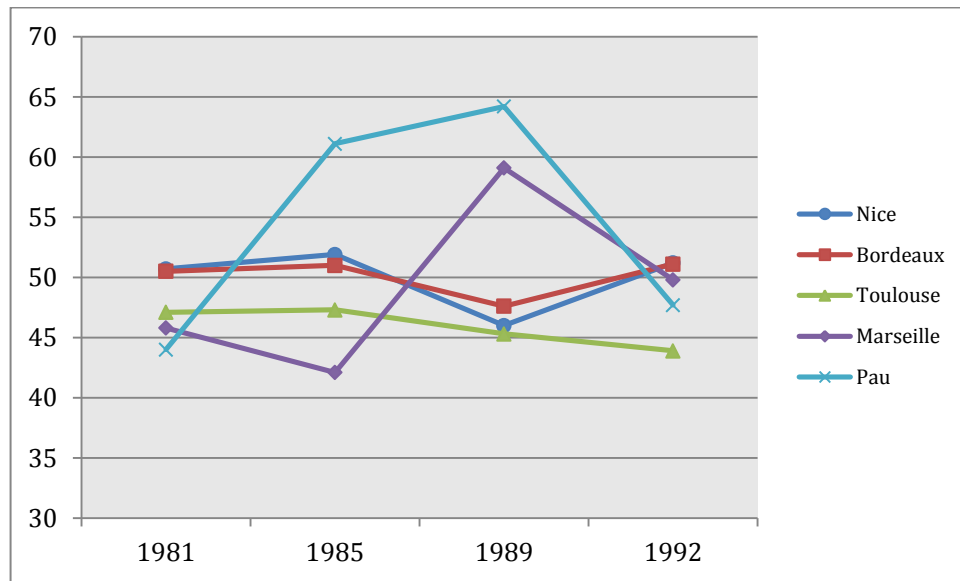
Source : Tableau construit à partir des données du MEN.

Commentaires : Dans les tableaux statistiques du ministère, les effectifs du programme « grande école » ne sont pas toujours bien distingués de ceux d'autres formations (mastères, 3^e cycle, etc.). C'est pourquoi j'ai ici pris en compte les diplômés du programme « grande école », afin d'être sûre de ce qui est analysé. Le cycle durant 3 ans, les diplômés de l'année 1981 sont donc entrés en 1978 dans l'école, et en 1976 ou 1977 en classe préparatoire.

Bien qu'il n'existe pas de données croisant l'origine sociale et le genre des étudiants, on peut supposer que le caractère concomitant de la féminisation et de l'augmentation de la proportion d'enfants de cadres n'est pas fortuit. Plus précisément, les écoles de commerce constitueraient une orientation privilégiée pour les filles de cadres, qui les préféreraient aux écoles d'ingénieurs. C'est ce que suggère l'analyse de B. Convert qui, à partir de l'étude des choix d'orientations des étudiants dans l'académie de Lille entre 1987 et 2001, montre que la classe préparatoire HEC est la voie qui attire le plus de filles de cadres⁴⁶ après le baccalauréat. Ainsi, les écoles se seraient pour partie développées dans les années 1980 non pas en allant chercher des enfants des classes moyennes ou populaires mais en attirant les filles des classes supérieures.

Il faut néanmoins préciser que si le taux de femmes parmi les diplômés augmente au cours de ces dix années, cette évolution n'est pas linéaire et, à partir d'un certain niveau (autour de 45-50%), on observe des oscillations, comme le montre la figure suivante, construite à partir des cinq écoles ayant déjà des taux de diplômées proches de 50% au début de la période.

⁴⁶ B. Convert, « Des hiérarchies maintenues » espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003 : p. 61-73.

Figure 4.5. Évolution de la proportion de diplômées de cinq écoles entre 1981 et 1992 (en%)

Source : graphique réalisé à partir de données du MEN

Tout se passe comme si au-delà d'un certain seuil, des « forces de rappel » contribuaient à limiter la féminisation de ces établissements⁴⁷. Ce constat est d'autant plus surprenant que dans le même temps la féminisation des classes préparatoires HEC est extrêmement régulière et la proportion de femmes dépasse les 50% dès l'année scolaire 1987-88 (cf. figure 4.6). En l'absence de données précises sur le sex-ratio des candidat-e-s et des reçu-e-s, on peut simplement suggérer des hypothèses sur ces « forces de rappel », hypothèses qui n'ont pas pu être testées. Le décalage entre le taux de féminisation des classes préparatoires et celui des écoles invite à penser que les modalités de recrutement ne sont pas neutres en matière de genre. En premier lieu, pour expliquer la féminisation moindre des écoles les plus cotées (HEC, ESSEC, cf. figure 4.4), on peut supposer que les filles ont un taux d'échec plus élevé au concours d'entrée des établissements. En second lieu, concernant les ESC, il est possible que l'essor des admissions parallèles a joué un rôle, dans le cas où celles-ci s'avèreraient plus ouvertes aux hommes⁴⁸.

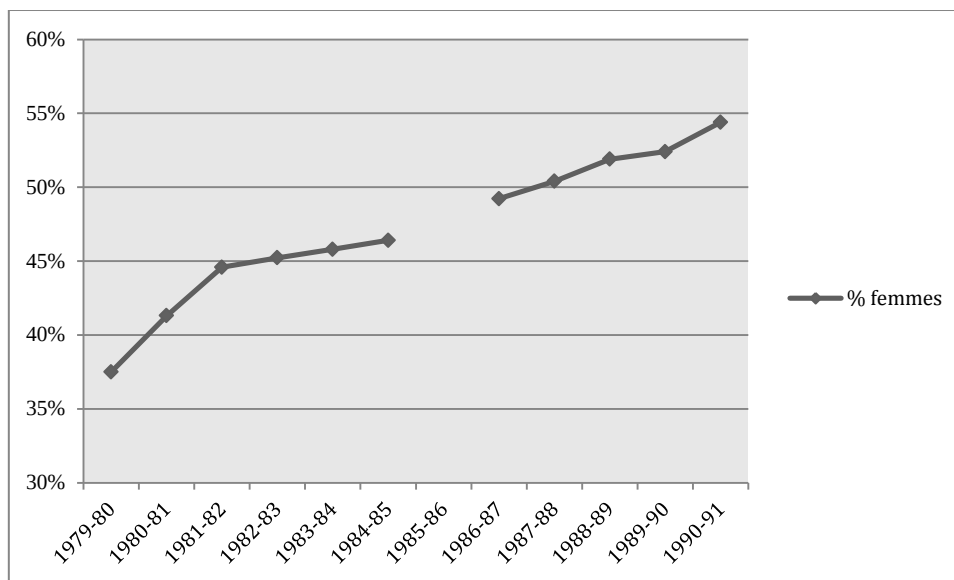
En suivant ces hypothèses, la stabilisation du taux de féminisation des écoles autour de 50% résulterait donc plus des modalités de recrutement des écoles que d'une moindre féminisation de la

⁴⁷ Ce constat se confirme lorsque l'on regarde l'évolution des taux de diplômées dans les années suivantes : celui-ci continue d'augmenter mais de façon bien plus lente. En 1992 il est de 51,5 en moyenne dans les ESC et en 1996 de 53,5.

⁴⁸ Je ne dispose pas de données sur cette période qui permettent d'étayer cette hypothèse. Je transpose ici un constat effectué dans les années 2000, et il s'agit donc d'une supposition qu'il faudrait pouvoir tester. Dans le classement 2009 de l'Expansion, il est ainsi indiqué que les filles sont majoritaires parmi les admis du concours après une classe préparatoire, et minoritaires dans les autres formes de recrutement. Le constat est similaire pour l'EDHEC (57,4% des reçus au concours prépas, 30% dans les admissions parallèles). Une étude menée par Studyrama et Aurlom, un institut de préparation aux concours pour les admissions parallèles en écoles de commerce montre de la même façon qu'en 2010, les garçons représentaient plus de 58% des admis au concours d'admission parallèle (en 2^e année) pour HEC et l'ESCP (source : Etude Studyrama : <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=893&Id=5687> : consulté le 24 janvier 2012).

« demande de formation », du moins celle qui s'exprime à travers les classes préparatoires. Ceci tendrait à nouveau à montrer que la structure sociale du recrutement des écoles résulte certes des évolutions du public scolaire et de la société en général mais aussi des stratégies mises en œuvre par ces établissements dans la mesure où elles influent sur les modes de sélection.

Figure 4.6. Féminisation des effectifs dans les classes préparatoires commerciales (publiques et privées) entre 1979-80 et 1990-91.



Source : Graphique réalisé à partir de données du MEN sur la période. Les données pour l'année scolaire 1985-86 sont manquantes.

Ce rapide survol de l'évolution du recrutement des ESCAE au cours des années 1980 montre que la croissance de leurs effectifs n'a pas entraîné un élargissement de leur base sociale. Au contraire, le recrutement est devenu un peu plus élitiste socialement parlant. Ces écoles sont ainsi parvenues à se développer d'un point de vue quantitatif, tout en s'élevant dans la double hiérarchie scolaire et sociale qui structure le champ de l'enseignement supérieur français. Ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe s'explique en partie par la préservation de la sélectivité du concours pour les étudiants de classes préparatoires. L'analyse du recrutement montre en outre que la poursuite de la féminisation sur la période fournit à ces établissements un nombre croissant de candidates et d'étudiantes dotées en capital scolaire et issues des classes sociales supérieures, qui contribuent à élever socialement et scolairement le positionnement des ESCAE.

Cette première partie a ainsi mis en évidence certains facteurs propices à la forte croissance des ESCAE dans les années 1980, analysé la façon dont elle a été accentuée par les stratégies des écoles et souligné les transformations concomitantes dans la structure sociale du recrutement. Néanmoins, afin de bien saisir la portée des changements organisationnels liés à cette croissance et d'étudier les manifestations concrètes de la « mutation entrepreneuriale » des ESCAE il importe de changer d'échelle et de considérer le cas de deux de ces écoles.

II. Deux cas d'écoles

Cette deuxième partie analyse ainsi deux établissements dans le détail, tels qu'ils se présentent au début des années 1990. Se situer à l'échelle d'un établissement donné permet de montrer comment les transformations et les facteurs jouant au niveau national agissent localement. Ils peuvent en effet tout aussi bien être atténués par des enjeux locaux que contribuer à faire évoluer ces derniers. En outre, l'étude de deux « cas d'écoles » permet de considérer de façon concrète ce que signifie la « mutation entrepreneuriale » de ces établissements⁴⁹. Le choix de s'intéresser aux ESC de Dijon et de Nantes repose essentiellement sur la disponibilité des sources : en effet, la présentation de ces deux cas est essentiellement fondée sur des rapports d'évaluation du Conseil national d'évaluation (CNE), demandés par les directions de ces deux écoles⁵⁰. La dimension normative de ces rapports induit évidemment des biais dans le contenu ; néanmoins, ils présentent une source unique de données par ailleurs très difficiles d'accès⁵¹. Ces rapports ont été dans la mesure du possible contextualisés et complétés par d'autres sources. Bien qu'il soit essentiellement dicté par des raisons pratiques, le choix de ces deux écoles permet de mettre à jour deux situations distinctes et de présenter des contextes et des choix stratégiques spécifiques. Néanmoins, ces deux cas ne sont pas si particuliers et nous verrons qu'ils reflètent aussi des tendances qui affectent alors l'ensemble des ESCAE.

1. L'ESC Dijon : une « entreprise éducative » ?

« École de l'entreprise ou entreprise de l'école ? Projet d'entreprise ou projet d'école ?... Faux débat. Une Grande École est aussi une entreprise, une entreprise éducative. Qualité, excellence, fiabilité, notoriété, image, marchés, besoins... les mots sont les mêmes, c'est à nous de leur donner un contenu ». Ces propos sont extraits d'une plaquette publicitaire pour l'ESC Dijon datant de 1988 et reflètent l'image que la direction essaie alors de donner à l'établissement, celle d'une école proche de l'entreprise, moderne et dynamique. Mais avant de se pencher plus en avant sur la situation de l'école à la fin des années 1990 et de s'interroger sur son caractère entrepreneurial, il importe de préciser le contexte dans lequel le rapport du CNE, principale source pour cette étude de cas, a été produit.

L'école dijonnaise est dirigée depuis 1986 par un nouveau directeur, Hubert Bonal. Diplômé de cette ESC (promotion 1974), H. Bonal a d'abord commencé sa carrière en entreprise, où il a été

⁴⁹ A titre de complément, on pourra consulter l'analyse que fait F. Pavis de la façon dont J. Lagarde puis son successeur en 1981 Y. Réal mettent en place et systématisent l'orientation entrepreneuriale dans la gestion de l'ESC Lyon, n'hésitant pas à décrire l'établissement comme « une entreprise au service des entreprises » (F. Pavis, 2003a : p. 184-185).

⁵⁰ Ce sont les deux seules ESC, mais aussi les seules écoles de commerce ayant demandé une évaluation de la part du CNE, pour des raisons qui seront précisées dans la suite de ce chapitre.

⁵¹ Il aurait fallu pouvoir compléter ces analyses par la lecture des archives internes de ces établissements. Je me suis rendue aux archives municipales de Nantes mais il n'y avait que très peu de choses et je n'ai pas pu (ou su) rencontrer les bonnes personnes au sein de l'établissement pour avoir accès à ses archives. Je n'ai pas eu le temps d'approfondir la recherche d'archives à Dijon. Dans le cadre de ses propres recherches l'historienne M. Thivend a pu avoir accès aux dossiers des élèves, mais elle m'a indiqué n'avoir pas eu d'autres documents à sa disposition.

auditeur interne, contrôleur de gestion puis responsable de la gestion des cadres dans différents grands groupes, dont Renault. Il se spécialise ensuite dans le recrutement des cadres dans un cabinet de recrutement parisien et rejoint l'ESC Dijon comme enseignant⁵². À l'image de Jacques Lagarde à l'ESC Lyon, qui avait importé dans cette école des modes de fonctionnement issus du monde de l'entreprise, Hubert Bonal apparaît comme un passeur entre la sphère économique et le monde des écoles de commerce. Son arrivée à la tête de l'ESC Dijon marque de fait le début d'une politique de développement relayée par un important dispositif de communication.

Pour rappeler le contexte au moment où il prend la tête de l'école, laissons la parole à H. Bonal, dont les propos sont rapportés dans l'histoire de l'ESC Dijon écrite par C. Chapuis : « *l'époque était à la course en avant, à la compétition effrénée et parfois inamicale (création du concours Ecricome en 1987), à la soumission aux classements médiatiques et à la coopération houleuse avec l'Université* »⁵³. Si la tournure héroïque de ces propos invite à une certaine distance, ils reflètent néanmoins des transformations objectives. En effet, la dissolution programmée du réseau des ESCAE redessine alors les lignes de partage au sein du champ des écoles de commerce. Dès lors, il s'agit de se retrouver du bon côté de la ligne et les ESCAE de province se voient contraintes à de nombreux changements si elles veulent appartenir au même groupe que les établissements parisiens et se distinguer des nouvelles formations à la gestion.

Plusieurs mesures sont prises par H. Bonal pour faire reconnaître l'ESC Dijon parmi les « grandes » et modifier son statut. Il candidate et obtient l'entrée de l'école au Chapitre des écoles de management en 1987, et la même année, il conçoit le « projet ESC 1995 » qui définit « *les missions et les orientations stratégiques de l'école* »⁵⁴, à la manière d'un « *projet d'entreprise* »⁵⁵. Un accord de coopération pédagogique avec l'ESC Paris est signé en 1989⁵⁶, tandis que toute la politique de

⁵² Source : *Inter commerce*, revue de l'association des diplômés de l'ESCAE de Bourgogne Franche-Comté. 1^{er} trimestre 1987. H. Bonal quittera l'école en 1994 pour intégrer la direction de l'enseignement de la CCI de Paris comme directeur du développement et de l'innovation. Il dirige ensuite le programme ESC de Nice Sophia-Antipolis avant d'être employé par HEC comme responsable du plan de développement et de l'égalité des chances.

⁵³ H. Bonal, témoignage cité par C. Chapuis, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire...ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000 : p. 106.

⁵⁴ Source : plaquette publicitaire de l'ESC Dijon, 1988.

⁵⁵ On peut s'arrêter un instant sur la notion de « projet d'entreprise » : H. Bonal reprend ici un concept managérial alors à la mode dans les milieux de l'entreprise comme en témoigne la publication de plusieurs ouvrages et articles consacrés à la question. Dans un ouvrage de gestion consacré au « projet d'entreprise », celui-ci est défini comme « *la synthèse des grandes priorités économiques et sociales que l'entreprise se donne ; il indique les voies et moyens qu'elle entend adopter pour parvenir à ce qu'elle a la volonté d'être (...)* C'est un document écrit, traçant le cadre des plans d'actions à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs, définissant la mission globale de l'entreprise et l'évolution nécessaire des comportements individuels et collectifs ». (L. Boyer et N. Equibey, *Le projet d'entreprise*, Paris : Éditions d'organisation, 1986 : p. 16). L'importation de cette technique et du mode de gestion qui lui est associé (gestion par « objectifs », mise en avant d'une « mission », importance de la communication) n'est pas propre à l'école dijonnaise et est caractéristique de la mutation entrepreneuriale des écoles de commerce.

⁵⁶ ArCCIP : 813 W 47 : Accord de coopération pédagogique entre l'ESC Paris et l'ESC Dijon, 6 janvier 1989 : « *Cet accord de coopération a pour but de constituer des équipes pluridisciplinaires de professeurs dans le but de faire avancer la pédagogie et la réflexion sur le management par l'échange et la mise en commun de matériels et de supports pédagogiques, favoriser la recherche en gestion et le recrutement conjoint de jeunes doctorants et leur formation en assurant des carrières inter-établissements plus diversifiées, promouvoir au*

communication de l'école est retravaillée (nouvelle plaquette, nouveau logo, etc.) (cf. illustrations 4.3 et 4.4).

Illustrations 4.3 et 4.4. Plaquette publicitaire pour l'ESC Dijon en 1988



Ces deux pages tirées de la plaquette publicitaire de l'ESC Dijon en 1988 témoignent de l'image de l'école que cherche alors à renvoyer l'équipe dirigeante : une école moderne (informatique), où se côtoient activités académiques, apprentissage « formel » (amphithéâtre, médiathèque), et activités associatives qui participent également de la formation (Junior entreprise, BDE). La localisation de l'école est valorisée à la fois par sa situation en centre ville, sa localisation régionale (Bourgogne) et sa proximité avec Paris (« 1h40 de Paris, Walkman, Libé, vous êtes arrivés ! »).

plan européen et international un réseau composé de différentes institutions étrangères avec lesquelles chaque école coopère déjà afin d'atteindre une masse critique significative en matière d'échanges d'étudiants, d'enseignements nécessaires à l'élaboration de programmes communs ».

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la demande de l'ESC Dijon en 1989 de se faire évaluer par le CNE, demande qui *a priori* peut paraître surprenante. En effet, le CNE est une autorité administrative indépendante, créée en février 1985 et dont l'objectif est d'évaluer les établissements relevant de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur (« loi Savary ») de 1984, c'est-à-dire les universités et les établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel publics (*cf.* encadré 4.3). Les ESC n'entrent donc pas dans le champ de compétence de ce comité. Pourtant, la direction de l'ESC Dijon et, à sa suite, celle de l'ESC de Nantes vont se saisir de l'opportunité offerte par la mise en place de cette instance pour acquérir une reconnaissance de la part des milieux universitaires et publiciser cette reconnaissance. En cela, elles instrumentalisent et modifient le sens initialement donné au CNE.

Encadré 4.3. L'introduction de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en France : le CNE

Instauré en 1985, le Comité national d'évaluation apparaît comme un des premiers dispositifs d'évaluation des établissements universitaires mis en place dans toute l'Europe⁵⁷. Auparavant, les procédures d'évaluations qui existaient pour la communauté universitaire française étaient essentiellement individuelles et liées aux processus de recrutement ou de promotion des enseignants-chercheurs. Le thème de l'évaluation institutionnelle ne s'impose dans les débats français qu'au début des années 1980, notamment sous l'impulsion du mathématicien Laurent Schwartz⁵⁸, qui rédige en 1981 à la demande du nouveau gouvernement un rapport sur l'enseignement et la recherche en France et formule plusieurs propositions concernant l'évaluation dans ce secteur. Certaines de ses propositions sont reprises dans la loi « Savary » qui prévoit de fait la mise en place d'un Comité national d'évaluation. Celui-ci sera effectif à partir de 1985, et le premier président en sera L. Schwartz.

La majorité des syndicats de l'enseignement supérieur sont initialement opposés à ce comité, en vertu de l'indépendance des universitaires, mais cela n'empêche ni sa mise en route, ni son maintien. Jean-Yves Mérindol, mathématicien très engagé dans l'administration de l'enseignement supérieur français⁵⁹, affirme même que l'évaluation devient rapidement « un thème assez consensuel », dans son principe du moins⁶⁰. À la suite de Sandrine Garcia⁶¹, il faut préciser que dans ses débuts l'évaluation universitaire telle qu'elle est conçue par le CNE se distingue d'une logique économique ou managériale. De fait, les rapports du CNE ne sont pas rendus publics – il ne s'agit donc pas d'informer les étudiants ou les employeurs – et n'ont pas de conséquence sur l'allocation des moyens aux établissements. Pour S. Garcia, « l'enjeu du CNE est de fournir aux acteurs professionnels une expertise dont ils puissent se saisir librement pour améliorer certaines activités, aussi bien au niveau des formations que de celui des laboratoires ou des enseignements, tout en offrant aux pouvoirs publics un diagnostic, sous la forme de rapports annuels, du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. On peut donc dire qu'il est pensé comme un outil au service des acteurs pour refléter leur activité »⁶².

L'initiative d'H. Bonal de faire évaluer son établissement peut se lire comme une stratégie de communication externe, alors que la compétition entre les écoles s'accroît. Il s'agit de faire

⁵⁷ T. Hedmo, 2004, *op.cit.* : p. 91.

⁵⁸ Normalien, titulaire de la médaille Fields, signataire du « manifeste des 121 » sur le droit à l'insoumission pendant la guerre d'Algérie, membre de l'académie des Sciences, il fut également le fondateur de l'association « Qualité de la science française ».

⁵⁹ J.-Y Mérindol a entre autre été président de l'université de Strasbourg 1 (1997-2002), conseiller chargé des questions d'enseignement supérieur et de recherche au cabinet du maire de Paris, B. Delanoë (2005-2008), membre du Conseil supérieur de la recherche et de la technologie (1999-2003) et du CNE. Il a dirigé l'ENS Cachan avant d'être nommé conseiller enseignement supérieur et recherche à la présidence de la République en mai 2012. Son cas illustre par ailleurs la façon dont l'histoire des procédures et instances d'évaluation est investie par ses propres acteurs.

⁶⁰ J.-Y Mérindol, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, n° 55-4bis : p. 7-27.

⁶¹ S. Garcia, « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, n° 55-4bis : p. 46-60.

⁶² *Ibidem* : p. 51.

reconnaître l'ESC Dijon comme l'équivalent des grands établissements publics évalués par le CNE, tout en affichant la volonté de la direction de faire « progresser » l'école, et notamment dans le domaine de l'« international ». De fait, l'Acte unique européen a été signé en 1986 et nous avons vu que la question de la formation de cadres internationaux s'impose alors avec force.

Mais cette évaluation doit aussi se comprendre eu égard aux enjeux internes à l'établissement, et notamment aux rapports qu'entretient la direction de l'école avec la CCI de Dijon. En effet, l'école est alors un service de cette chambre, ce qui aux yeux du directeur limite les possibilités de développement. Celui-ci aimerait notamment une plus grande autonomie pour l'école et la possibilité d'associer des représentants des deux régions Bourgogne et Franche-Comté, pour faire de l'ESC un établissement « bi-régional ». H. Bonal multiplie alors les notes à ce sujet et les projets de réforme⁶³, militant pour le passage à un statut associatif à l'image de l'ESC Lyon. Il est fort probable que le directeur ait souhaité appuyer ses projets de réformes avec les conclusions du rapport du CNE⁶⁴.

L'école est donc évaluée pour le CNE par une commission regroupant des enseignants-chercheurs en gestion et un acteur du monde économique⁶⁵ et un rapport est publié en janvier 1991⁶⁶. Dans l'avant-propos de ce rapport, les auteurs du rapport soulignent d'emblée les spécificités de l'école étudiée (« les écoles consulaires et leurs caractéristiques et leurs cultures spécifiques ») et insistent sur la dimension concurrentielle de ce secteur de formation. Ils indiquent en outre qu'ils reprennent à leurs compte un certain nombre de recommandations faites aux écoles par le Chapitre des écoles de management afin que celles-ci s'adaptent aux évolutions de leur environnement : élargissement du recrutement, internationalisation, développement de la recherche etc. Les critiques et recommandations énoncées par les rapporteurs vis-à-vis de l'ESC Dijon ne sont donc pas des critiques remettant en cause les particularités institutionnelles de cet établissement, mais au contraire visent à prendre en compte ces spécificités⁶⁷ tout en insistant sur certains attributs nécessaires à un établissement d'enseignement supérieur⁶⁸.

J'ai largement utilisé les données de ce rapport pour présenter un « tableau » de l'ESC Dijon au début des années 1990. Ce « tableau » permet de mettre en évidence certains traits caractéristiques

⁶³ En 1989, il présente un « plan de développement 1989-1993 », destiné à « situer le Groupe Ecole Supérieure de Commerce Bourgogne Franche-Comté, informer de ses évolutions prévisibles à court terme, et surtout exprimer les conditions nécessaires à son renforcement dans l'environnement agité de l'Enseignement Supérieur de Gestion européen des années 1990 » et en avril 1990 il rédige une note intitulée « vers un pôle bi-régional pour un enseignement supérieur de gestion » (ArCCIP : 813 W 47 : ESC Dijon).

⁶⁴ Et de fait, les conclusions de ce rapport vont dans le même sens que les propositions d'Hubert Bonal, en reprenant une de ses propositions formulées dans sa note d'avril 1990 de doter l'école d'un conseil d'administration et d'un conseil pédagogique et scientifique ouverts aux personnalités extérieures.

⁶⁵ F. Juillet, directeur de recherche au CNRS et directeur scientifique de la Lyonnaise de Banque, J.-J. Lambin, professeur de gestion à l'Université catholique de Louvain, M. Marchesnay, professeur de gestion à l'université de Montpellier I et S. Wibaux, président-directeur général de la Société des spécialités surgelées, ancien élève de l'ESSEC et diplômé de la Harvard Business School.

⁶⁶ Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *L'Ecole supérieure de commerce de Dijon*, janvier 1991.

⁶⁷ Il est par exemple suggéré de développer les activités de formation continue.

⁶⁸ Renforcer la recherche, fournir plus de « garanties scientifiques » au recrutement des enseignants.

d'une « mutation entrepreneuriale », mais aussi les limites de cette mutation. De plus, il permet d'appréhender les manifestations concrètes des processus de croissance et de diversification des programmes présentés dans la première partie de ce chapitre.

a. Une organisation inspirée de l'entreprise

En dépit de son statut consulaire, l'ESC Dijon dispose à la fin des années 1980 d'une certaine autonomie. Plus précisément, l'école est alors un service de la CCI de Dijon, qui exerce un contrôle direct sur l'établissement à travers une commission en charge de l'enseignement supérieur. D'autres chambres de commerce et d'industrie situées en Bourgogne et Franche-Comté participent de manière plus indirecte à la gestion de l'école⁶⁹, par des subventions ainsi que la présence de membres dans le comité d'orientation et de gestion de l'école et dans son comité de perfectionnement. Se réunissant deux fois par an, ces comités ont pour fonction essentielle de définir les grandes orientations de l'établissement. Néanmoins, le rapport du CNE souligne que « *ces instances sont davantage des instances de concertation où l'on cherche à réunir un consensus entre les différents partenaires autour des principales décisions stratégiques de l'ESC que de véritables instances de décisions* »⁷⁰.

Au final, la gestion de l'école revient essentiellement à la CCI de Dijon et au directeur de l'école nommé par cette chambre. Celui-ci dispose d'une forte autonomie en termes de gestion du personnel et budgétaire, ce qui constitue une différence fondamentale avec d'autres institutions d'enseignement supérieur comme les universités. La position centrale du directeur et les pouvoirs qui lui sont conférés constituent de fait une condition de possibilité de la mutation entrepreneuriale de l'école : en arrivant à la direction, H. Bonal a pu mettre en œuvre toute une série de changements à sa propre initiative.

Le directeur de l'ESC Dijon est assisté par un secrétaire général, qui est également directeur des études du programme « grande école » et chargé des relations avec les entreprises. Le personnel administratif est au moment de l'évaluation par le CNE constitué de 26 employés. Les activités pédagogiques de l'école sont organisées en départements et les enseignements sont assurés par une équipe de 21 enseignants permanents, 13 enseignants associés⁷¹, 3 assistants en préparation de doctorat et 44 chargés de cours, rémunérés à l'heure d'enseignement.

L'ESC Dijon est donc une organisation de petite taille, avec une structure hiérarchique réduite, qui s'apparente plus à une PME qu'à un grand groupe. Notons qu'à côté des départements pédagogiques on trouve dans l'organigramme un service de communication et relations publiques. Celui-ci est chargé de mettre en œuvre la politique de communication de l'école, en lien avec une agence privée. Soulignant ce point, les rapporteurs du CNE concluent plus généralement que « *la gestion de l'école est professionnelle et fondée sur des méthodes comparables à celles utilisées notamment dans les*

⁶⁹ Et ce depuis le début des années 1970, la CCI de Dijon ayant alors demandé aux diverses CCI de Bourgogne et Franche-Comté de la conseiller dans la gestion de l'école en acceptant de participer à des organes consultatifs et de l'aider à assurer son financement par des subventions. (ArNatFont/MEN : 20110003/89 : « Structures pour la gestion de l'ESCAE de Bourgogne et de Franche-Comté », avril 1974, CCI de Dijon).

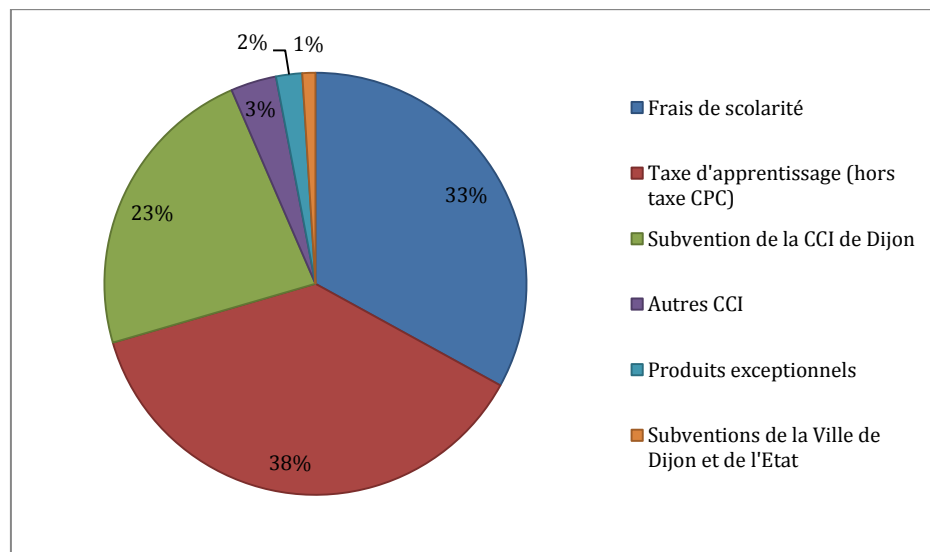
⁷⁰ CNE, 1991, *op.cit.* : p. 12.

⁷¹ Sont dit « associés » les enseignants partageant leurs activités entre l'ESC et d'autres fonctions d'enseignement ou de conseil.

entreprises de conseil. Le directeur, qui est lui-même un professionnel du management venant de l'entreprise, pratique une gestion par objectifs en mettant l'accent sur le plan de développement de l'école »⁷². De fait, il semble que si les liens directs avec les entreprises sont somme toute assez limités, le modèle entrepreneurial et ses valeurs imprègnent fortement l'école, dans son organisation même.

Établissement privé valorisant son caractère entrepreneurial, l'ESC Dijon n'en reçoit pas moins des financements publics. Le programme « grande école » en particulier est partiellement financé par la taxe d'apprentissage et les subventions des CCI. Bien que ces ressources soient souvent présentées par les écoles comme preuve de leurs liens avec les milieux économiques, il s'agit néanmoins de ressources publiques. En effet, si les entreprises peuvent attribuer une part déterminée (le « barème ») de la taxe d'apprentissage à un établissement de leur choix, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un impôt obligatoire, et donc que la puissance étatique est à l'origine de ce transfert. De même, une partie des ressources des Chambres de commerce est issue d'un impôt, la taxe additionnelle à la taxe professionnelle (TATP) et, si elles sont gérées par des représentants du monde de l'entreprise, elles n'en sont pas moins des établissements publics.

Figure 4.7. Répartition des ressources du programme « grande école » de l'ESC Dijon en 1988-89



Source : Graphique construit à partir des données indiquées dans le rapport du CNE, 1991, *op.cit.* Le montant total des ressources du programme « grande école » s'élève à 20 millions de francs.

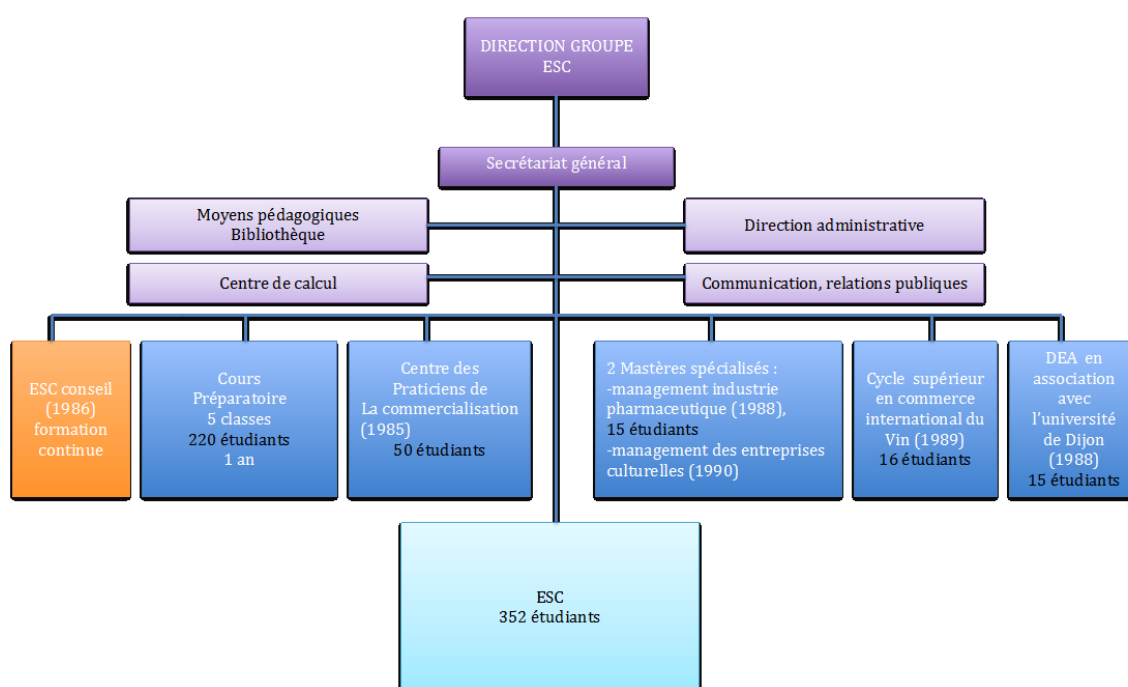
Les ressources du programme « grande école » illustrent la position ambiguë de l'ESC Dijon, et plus généralement des écoles de commerce consulaires, à la croisée des sphères publique et privée : son équilibre financier dépend pour une large part des étudiants et de leur famille, mais aussi indirectement de la puissance publique, par le biais des entreprises et des chambres de commerce.

⁷² CNE, 1991, *op.cit.* : p. 13.

b. Quelle diversification des programmes, pour quels enjeux ?

Au début des années 1990, l'école dijonnaise propose sept programmes de formation initiale. Hormis le programme « grande école » et les classes préparatoires intégrées, tous ont été créés après 1985 : le phénomène de diversification de l'offre de formation est bien initié au cours de cette période.

Illustration 4.5. Organigramme de l'ESC Dijon en 1989



Source : Schéma réalisé à partir du rapport du CNE, *op.cit.*, 1991.

ESC = programme « grande école »

Chacun de ces programmes répond à une logique spécifique. Le Centre de praticiens de la commercialisation est un programme court en deux ans, à destination des bacheliers. Il s'adresse donc à un public plus jeune que celui du programme « grande école » et s'apparente plutôt à une formation de type DUT ou STS. Trois programmes correspondent à un troisième cycle universitaire : deux mastères spécialisés et une formation en un an « le cycle supérieur en commerce international du vin ». Cette dernière formation s'inscrit dans une stratégie d'offre de formations s'appuyant sur les spécificités régionales (ici le vin) que l'on retrouve dans d'autres ESC. L'enjeu de ce type de programme est à la fois de se distinguer des autres établissements en mettant en avant des formations qui s'appuient sur un savoir-faire « local », et d'envoyer un signal aux entreprises de la région pour leur montrer que l'école répond à leurs attentes en formant des diplômés dans leur domaine. Par

ailleurs, un DEA est mis en place à partir de 1988, en partenariat avec l'université de Dijon⁷³. Néanmoins, alors que les autres programmes visent à engranger des frais de scolarité et à affirmer la proximité de la sphère économique, le DEA apparaît avant tout comme un programme d'image, destiné à fournir à l'école du capital académique⁷⁴.

L'ensemble de ces programmes n'attire qu'un nombre extrêmement réduit d'étudiants comparé au programme « grande école » qui accueille plus de 50% des effectifs. Ceci invite à relativiser l'ampleur du processus de diversification : certes les programmes sont plus nombreux, mais le programme « grande école » reste le « cœur d'activité » de l'ESC. Ce dernier programme recrute essentiellement des étudiants issus de classes préparatoires (96 étudiants sur 118 nouveaux entrants en 1988-89), l'usage des admissions parallèles restant alors limité⁷⁵. L'origine scolaire (plus de la moitié des étudiants sont titulaires d'un bac C) et sociale (les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 57,2% des effectifs en 1988-89⁷⁶) confirment le caractère sélectif scolairement et socialement de ce programme. Les filles représentent 50,9% des élèves, et sont donc légèrement majoritaires. Notons enfin que 20% des élèves proviennent de Bourgogne et de Franche-Comté : si ce pourcentage témoigne toujours d'un ancrage local, celui-ci est bien moindre qu'à la décennie précédente. En effet, la proportion d'étudiants venant de ces deux régions était de 75% en 1976. Le recrutement de l'école s'est bel et bien nationalisé.

Quant aux classes préparatoires de l'école, une survivance d'un système passé, elles représentent une importante source de bénéfices. Le rapport souligne en effet qu'elles apportent « *une contribution non négligeable au budget de l'ESC* » : elles ne reçoivent que 10% du budget, alors qu'elles accueillent 34% des étudiants du groupe qui versent des frais de scolarité. Évoquant la fermeture de ces classes en 1994, C. Chapuis dans son histoire de l'ESC souligne d'ailleurs qu'« *on entendait souvent dire qu'elle[s] étai[en]t la vache à lait de l'ESC* »⁷⁷. Il est à noter que l'école communique très peu sur ces classes, qui ne correspondent pas à l'image de « grande école », nationale voire internationale, qu'elle cherche à renvoyer.

⁷³ Les rapporteurs du CNE soulignent que sur les 17 enseignants du DEA, seuls 3 sont des enseignants à temps plein et déplorent une participation trop faible de l'école dans l'organisation de cette formation.

⁷⁴ Pour reprendre les mots du directeur cités dans le rapport du CNE, le DEA apporte « *notoriété, pédagogie et autres bénéfices à long terme* ».

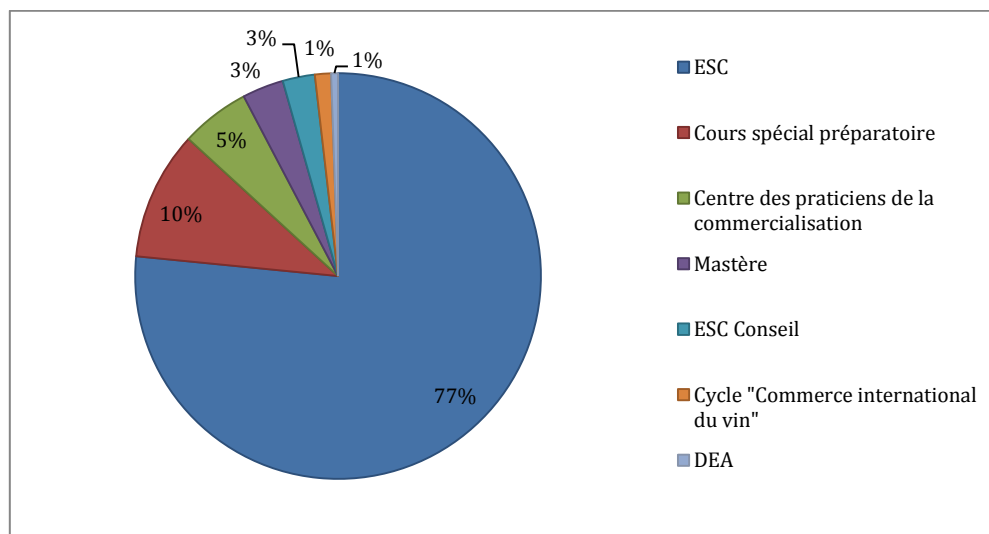
⁷⁵ Le rapport du CNE indique que les 22 étudiants de première année, issus d'admissions parallèles, viennent majoritairement de la filière IUT : pour le concours de 1988, 7 sont titulaires d'un DUT en techniques commerciales, 5 en gestion des entreprises et administrations et 1 en informatique. Les autres étudiants recrutés par admission parallèle sont pour 5 d'entre eux titulaires d'un BTS (bureautique, action commerciale ou commerce international), 2 sont titulaires d'un DEUG en Lettres et langues (LEA) et 1 d'un DEUG en sciences économiques. Ces étudiants ont donc tous suivi des cursus en rapport avec l'économie, le commerce, la gestion ou les langues, c'est-à-dire en lien direct avec la formation proposée dans les écoles. Les formations universitaires et les STS apparaissent ici bien comme complémentaires et non concurrentes de celles de l'ESC, puisqu'elles préparent des candidats potentiels.

⁷⁶ Note : je ne reproduis pas ici ces chiffres, car ils paraissent « anormaux » aux auteurs du rapport : le pourcentage d'enfants des catégories intermédiaires n'est que de 1,5% contre 15,4% en moyenne pour les ESCAE, et 11,7% si on considère l'année 1989-90.

⁷⁷ C. Chapuis, *op.cit.*

Si le cas des classes préparatoires est le plus probant, les autres programmes – hormis le DEA et le programme « grande école » – se distinguent également du programme « grande école » par le fait qu'ils coûtent autant, voire moins que ce que rapportent leurs frais de scolarité, et contribuent donc au financement de l'établissement dans son ensemble⁷⁸. En conséquence, les dépenses accordées aux programmes ne sont pas proportionnelles à leur nombre d'étudiants. Le programme « grande école » apparaît clairement comme la vitrine non rentable de l'école, recueillant 77% des fonds pour seulement la moitié des effectifs totaux.

Figure 4. 8. Répartition des dépenses de l'ESC Dijon par programme en 1988-89



Source : Graphique réalisé à partir des données indiquées dans le rapport du CNE, 1991, op.cit. Le montant total des dépenses de l'établissement s'élève à 27 millions de francs.

Le cas de l'ESC Dijon met ainsi en lumière la façon dont la diversification de l'offre de formation dans les écoles de commerce fonctionne comme un moyen d'accroître les sources de financement. Ceci remet en cause la représentation, souvent diffusée par les écoles elles-mêmes, d'une offre de formations qui émergerait en réponse aux demandes du marché. Certes, les écoles cherchent à initier des programmes dans des secteurs porteurs, offrant des débouchés et susceptibles d'intéresser les entreprises locales, pourvoyeuses de financement à travers la taxe d'apprentissage. Mais cette adaptation au marché du travail n'est que seconde dans le processus de création de programmes, qui apparaît ici motivé d'abord par des raisons financières et des enjeux stratégiques, puisqu'il s'agit essentiellement d'accroître les effectifs globaux pour faire face aux besoins financiers.

L'enjeu du recrutement est d'autant plus important à l'ESC Dijon que les subventions de la CCI ont tendance à stagner⁷⁹ tandis que la concurrence autour de la taxe d'apprentissage s'accroît avec le développement d'autres établissements professionnels dans la région et la possibilité pour les universités de collecter la taxe d'apprentissage grâce aux formations professionnalisantes (Maîtrises de

⁷⁸ Le rapport du CNE précise ainsi que les autres programmes de l'école doivent « au moins s'équilibrer et dégager si possible un résultat à reverser au Groupe pour couvrir ses frais généraux ».

⁷⁹ Entre 1984 et 1988 les subventions de la CCI de Dijon ont augmenté de 72%, dont 3% seulement entre 1987 et 1988.

sciences et techniques, DESS). La concurrence entre écoles et universités joue désormais non seulement pour attirer les étudiants, mais aussi les financements. Or l'augmentation des coûts de fonctionnement des ESC et de leurs investissements ne peut être intégralement reportée sur les étudiants, sous peine de voir ces derniers se détourner de ces écoles. À l'ESC Dijon, les frais de scolarité du programme « grande école » ont ainsi augmenté de 54% entre 1986 et 1989. Les nouveaux programmes développés par cet établissement doivent dès lors permettre, si ce n'est de dégager des bénéfices, du moins de répartir les coûts liés aux transformations de l'école (investissements en locaux, recrutements d'enseignants, campagnes de communication⁸⁰ etc.).

Un mot enfin sur l'internationalisation : un des objectifs d'H. Bonal est d'afficher la dimension internationale de l'établissement qu'il dirige. Au début des années 1990, celle-ci se résume à l'obligation pour les étudiants d'effectuer un stage à l'étranger en fin de première année, de suivre un séminaire d'affaires internationales et d'apprendre deux langues vivantes. En outre, il est possible, pour un nombre réduit d'étudiants, d'obtenir un double diplôme en partenariat avec des universités étrangères. Le CNE déplore que les échanges universitaires soient peu développés et que le programme « grande école » n'accueille qu'une quinzaine d'étudiants étrangers. La dimension internationale de l'école relève donc essentiellement d'une politique d'affichage, correspondant à peu d'éléments concrets dans le cursus.

2. L'ESC Nantes : devenir une « institution européenne d'enseignement et de recherche, entre Harvard et La Sorbonne ».

Au début des années 1990, la direction de l'ESC Nantes demande également à ce que cette école soit soumise à une évaluation de la part du CNE, et un rapport rédigé par cet organisme est publié en décembre 1992. L'ESC Nantes poursuit alors une politique de développement national depuis 1982, date à laquelle le conseil d'administration a fixé pour objectif au directeur d'alors, Jean-Michel Clerget, de « *hisser l'école au niveau des toutes premières de France et [d']obtenir une image nationale après avoir renforcé l'image régionale* »⁸¹. Le directeur lance notamment une politique de diversification de l'offre de formation : en 1982, les différentes activités de formation continue sont regroupées au sein du CRFD (Centre de ressources et de formation des dirigeants) qui propose des formations ponctuelles et spécialisées aux entreprises. Deux ans plus tard, en 1984, c'est un programme de 3^e cycle, destiné aussi bien aux cadres qu'aux jeunes diplômés de l'université ou d'écoles d'ingénieurs, qui est créé, l'Institut supérieur du management (ISMA). Enfin, étant membre fondateur du Chapitre des écoles de management, l'ESC Nantes ouvre deux mastères spécialisés accrédités par la CGE, respectivement en 1987 et 1988.

⁸⁰ Dans sa note d'avril 1990, H. Bonal souligne ainsi que « le budget de communication du groupe est actuellement de 750KF (...) [Il] est inférieur à ceux de nos principaux concurrents. Un effort pour le porter à 1MF pourrait permettre de mener des opérations médiatiques (presse) ou promotionnelles mieux ciblées (vidéo à réaliser, opérations "proviseurs") et d'affiner le démarchage pour le recrutement ». (ArCCIP : 813 W 47 : ESC Dijon, « vers un pôle bi-régional pour un enseignement supérieur de gestion », avril 1990).

⁸¹ École supérieure de commerce de Nantes, *Cent ans d'avenir*, 2000 : p. 65.

Il faut aussi noter, dès 1982, l'ouverture d'un centre de recherche, le CREA (Centre de recherche dans l'économie et l'administration des entreprises). De fait, à la différence d'autres ESCAE, l'école nantaise communique très tôt sur la recherche, cherchant ainsi à affirmer une spécificité académique vis-à-vis des formations concurrentes. Néanmoins, jusqu'au début des années 1990, les activités de recherche restent réduites et s'apparentent essentiellement à des missions de conseil : l'insistance sur la recherche relève essentiellement d'une politique d'affichage.

En 1989, Aïssa Dermouche succède à J.-M. Clerget à la tête de l'école et accélère la politique de développement de l'école. Né en 1947 en Algérie, de parents agriculteurs, A. Dermouche a effectué une partie de ses études en Algérie puis obtient un DEA et tout en exerçant des activités de consultant il prépare un doctorat de 3^e cycle en sciences de l'information à l'EHESS, qu'il soutient en 1978⁸². Après avoir été consultant au tout début des années 1970, il commence à l'ESC Nantes comme vacataire et y devient permanent en 1979⁸³. Il occupe successivement les fonctions de responsable du département d'enseignement en marketing, de directeur de la recherche, de responsable de mastères puis de directeur du développement et de directeur général adjoint. À la différence d'un Lagarde ou d'un Bonal, A. Dermouche a ainsi un profil plus académique, mais il n'est pas pour autant un universitaire : l'essentiel de sa carrière s'est déroulé au sein de l'ESC Nantes, où il a progressivement gravi les échelons. Lorsqu'il arrive à la tête de l'établissement à la fin des années 1980, il connaît donc bien le milieu des écoles de commerce et c'est en connaissance de cause qu'il va faire du développement des activités de recherche une priorité. Si son parcours personnel peut expliquer son attachement au monde académique et aux valeurs de la recherche, le nouveau directeur est aussi très inspiré par le modèle des *business schools* américaines rattachées aux universités : de fait, son ambition est de situer l'école nantaise « entre Harvard et la Sorbonne »⁸⁴. Ce mot d'ordre reflète un désir de se démarquer dans l'espace des grandes écoles françaises, puisque HEC ou les grandes écoles d'ingénieurs ne sont pas mentionnées comme modèles. Si les deux références – une *business school* américaine et une représentation mythique de l'université française⁸⁵ – peuvent apparaître contradictoires, elles convergent sur deux points centraux : tout comme dans les universités françaises, dans les *business schools* américaines ou britanniques les enseignants permanents doivent être généralement titulaires d'un doctorat. Et dans les deux institutions, ces enseignants entreprennent des activités de recherche. Arrivé à la tête de l'école de Nantes, Aïssa Dermouche va ainsi entreprendre de recruter des enseignants avec une thèse et plus généralement inciter le corps enseignant à avoir des

⁸² A. Dermouche, *Introduction à une utilisation de l'informatique en planification économique. Étude de cas : l'Algérie*, Thèse de 3^e cycle en sciences de l'information et de la communication sous la direction de Jacques Perriault, EHESS, 1978.

⁸³ École supérieure de commerce de Nantes, 2000, *op.cit.* et *Who's who in France*, ed. 2011, Paris : Édition Jacques Lafitte.

⁸⁴ J'ai pu rencontrer A. Dermouche ainsi que certains de ses anciens collaborateurs dans le cadre de ma recherche, et tous ont évoqué ce mot d'ordre. A. Dermouche a quitté l'école nantaise en 2004 pour devenir préfet du Jura. Mais il a dû quitter cette fonction et occupe désormais un poste au Secrétariat d'État à l'Outre-Mer.

⁸⁵ Il n'y a pas une seule université La Sorbonne. Quatre universités (Paris I, III, IV et V) se partagent l'usage à la fois du titre et des locaux du Quartier Latin. On a vu que le modèle des *business schools* était aussi largement une reconstruction, reflétant de manière très simplifiée la réalité américaine.

activités de recherche, en réactivant notamment le centre de recherche de l'école, le CREA, dont l'existence était jusqu'alors essentiellement théorique.

Néanmoins, développer les activités de recherche n'est pas évident dans un contexte où seule une poignée d'écoles, et parmi les plus grandes, s'y sont attachées. Il faut non seulement convaincre les recruteurs et les entreprises fournissant la taxe d'apprentissage de l'apport de ces activités mais aussi le syndicat mixte qui gère l'établissement. Comme le souligne un enseignant de l'école, recruté à la fin des années 1980, dont les propos traduisent une grande admiration pour son ancien directeur : « *c'était quelque chose de relativement nouveau, y compris par rapport au milieu . Aïssa Dermouche a été un de ceux qui ont le plus « milité », à tous points de vue, y compris sur le plan institutionnel, auprès des instances qui contrôlent un peu... régulent le milieu, pour mettre de la recherche dans le système* »⁸⁶.

Pour appuyer son projet en interne et vis-à-vis des parties prenantes (syndicat mixte qui gère l'école, entreprises versant la taxe d'apprentissage, etc.), A. Dermouche décide de soumettre l'école à une série d'audits externes menés essentiellement par des universitaires, plutôt acquis de par leur position à la cause de la recherche. Dès 1989 une équipe d'universitaires vient à sa demande observer l'école et préconise par l'intermédiaire du professeur Bernard Pras, enseignant en gestion à Dauphine, des éléments d'amélioration pour l'école. La faiblesse des activités de recherche est notamment soulignée. Deux ans plus tard, la direction fait appel à un expert de la cellule stratégique de l'EFMD (*European foundation for management development*)⁸⁷, une organisation internationale qui regroupe des *business schools* de plusieurs pays, mais aussi des dirigeants d'entreprises et des consultants. L'expert de l'EFMD apporte son concours à l'école pour l'aider à mettre en place une nouvelle « stratégie de développement », qui doit se dérouler de 1990 à 1995. Là encore, la nécessité de développer la recherche est mise en avant. L'expertise d'autres professionnels de la formation doit ainsi servir à faire progresser l'établissement, mais aussi à confirmer les orientations prises par le directeur.

L'évaluation par le CNE en 1992 doit dès lors se comprendre comme faisant partie d'une politique plus générale, visant notamment à accroître la légitimité académique de l'école par le biais de la recherche. Lorsque A. Dermouche fait appel au CNE, l'école est à mi-chemin dans son « plan de développement 1990-1995 ». La procédure d'évaluation doit ainsi contribuer à faire reconnaître la viabilité du projet, comme les rapporteurs du CNE l'indiquent⁸⁸ : « *le Comité a adapté ses critères aux*

⁸⁶ Source : entretien avec un enseignant de l'ESC Nantes, novembre 2009.

⁸⁷ Créée à la fin des années 1960, cette association commence à diffuser des publications à partir de 1971 (T. Hedmo, *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation in management education*, Thèse de doctorat, sciences de gestions, Université d'Uppsala, 2004 : p. 116) et à développer des *strategic audits* de *business schools* à partir de 1983-1984 dans le cadre de projets de coopération entre ses membres (B. Cret, *L'émergence des accréditations: origine et efficacité d'un label*, Thèse de doctorat, IEP de Paris, 2007 : p. 71). Le fonctionnement et le rôle de cette organisation seront plus longuement évoqués dans le chapitre 6.

⁸⁸ Le rapport du CNE est réalisé par Jean Brunet, membre du Conseil économique et social, et Jean Vincens, professeur de sciences économiques à l'Université Toulouse I – sciences sociales – en décembre 1992. Experts de la commission : A. Aykac, professeur à l'International institute for management development de

particularités de ce type d'établissements dans lesquels une politique à moyen terme et long terme est clairement affichée. Le comité se devait par conséquent d'analyser ce projet, d'en apprécier la cohérence, la pertinence et la faisabilité ».

L'étude du rapport du CNE permet de mettre en avant la gestion particulière de l'établissement nantais et sa proximité avec les collectivités territoriales, ainsi que de questionner la vocation « académique » qu'affiche l'école à partir de la fin des années 1980.

a. L'ESC Nantes : l'ambiguïté public/privé portée à l'extrême

À la différence de la grande majorité des ESCAE, l'école nantaise n'est pas gérée directement par une CCI mais par un syndicat mixte relayé par deux associations. Le syndicat créé en 1968 rassemble à parts égales trois collectivités publiques : le département de la Loire-Atlantique, la Ville de Nantes et la CCI de Nantes. Il est soumis à la comptabilité publique et son trésorier est celui de la Ville de Nantes. Jusqu'en 1988, ce syndicat était le seul responsable des locaux de l'école, mais aussi de sa gestion financière et pédagogique. C'est donc son conseil d'administration qui votait le budget, les salaires, et le président de ce conseil nommait le directeur, les enseignants et le personnel administratif de l'école⁸⁹.

En juin 1987, le conseil vote une réforme de ce fonctionnement. Deux associations loi 1901 sont créées et vont se situer entre l'école et le syndicat. La première association, l'AGESCAE (association de gestion de l'ESCAE) se voit confier la gestion du groupe sur le plan administratif et pédagogique. La seconde association, l'AREME (association de recherche et d'études avec le monde économique), prend en charge la gestion des études réalisées par le centre de recherche, le CREA, études soumises à la TVA – le centre de recherche produit surtout à l'époque de la recherche appliquée, proche des activités de conseil, et donc générant des revenus.

Les deux associations sont chacune gérées par un conseil d'administration de 9 membres et un bureau, où sont représentés la Chambre de commerce, la Ville de Nantes et le département de Loire-Atlantique. Ces associations rendent compte de leur gestion au conseil d'administration du syndicat mixte trois fois par an. Celui-ci reste propriétaire des équipements immobiliers et gère le patrimoine. Le rapport du CNE souligne que le syndicat *« reverse la plus grande partie de ses ressources constituées par les subventions des collectivités publiques à l'AGESCAE »*. En cela, il *« n'exerce plus les missions pour lesquelles il avait été créé, c'est-à-dire la responsabilité non seulement administrative et financière mais également pédagogique »* de l'école. Le CNE critique clairement cette situation et dénonce le fait qu'*« un transfert quasi total de la gestion et des responsabilités a été opéré d'un organisme public à des associations privées. La gestion financière, appliquée cependant à des deniers d'origine publique, est de caractère privé. Les personnels administratifs et enseignants*

Lausanne, Roland Pérez, professeur à l'université de Montpellier I, Serge Wachter, chargé de mission auprès de la DATAR.

⁸⁹ Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, 1992, *Le Groupe ESC Nantes-Atlantique*, rapport d'évaluation, Paris : Comité national d'évaluation : p. 13. Je reprends ici presque telle quelle la présentation de la gouvernance faite par le CNU.

sont majoritairement de droit privé et leur choix relève de l'association de gestion (...) Il importe que les opérations de gestion proprement dites et d'autre part de pédagogie, soient replacées dans un contexte juridique tel que les collectivités publiques commanditaires, seules habilitées, puissent retrouver l'exercice de leur pleine responsabilité »⁹⁰.

Le cas de l'ESC Nantes peut apparaître extrême, car c'est l'un des établissements où les collectivités locales sont le plus impliquées. Les critiques adressées par le CNE dénonçant la confusion entre « deniers publics » et « gestion privée » reposent donc avant tout sur une organisation particulière, adossée au syndicat. Néanmoins, elles reflètent plus généralement le positionnement flou des écoles consulaires, déjà perceptible dans le cas de l'ESC Dijon : bien que privées, elles dépendent pour une large part de subventions publiques⁹¹.

Le budget de l'ESC Nantes reflète bien cette ambiguïté ainsi que sa spécificité par rapport aux autres ESCAE : les subventions des collectivités locales représentent une part importante de son budget. Cette spécificité reflète la gestion particulière de l'école, qui elle-même s'inscrit dans une histoire locale spécifique. En effet, la Ville de Nantes a dès le XIXe siècle pris des initiatives en matière scolaire⁹², et même si, dans les premières décennies du XXe siècle, elle perd de son autonomie et voit sa dépendance vis-à-vis de l'État accrue⁹³, elle continue à jouer un rôle important dans ses écoles. Alors que progressivement ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui apparaissent les plus valorisés par les collectivités locales, l'ESC de Nantes, créée en 1900 par la Ville pour « défendre l'image d'une grande ville commerciale, centre de formation régional capable de rivaliser avec Rennes »⁹⁴, apparaît d'autant plus importante que la ville n'a pas d'université avant 1961. Le poids des collectivités locales – CCI, municipalité et département – dans le budget de l'école relève ainsi d'un héritage historique.

⁹⁰ CNE, 1992, *op.cit.* : p. 15.

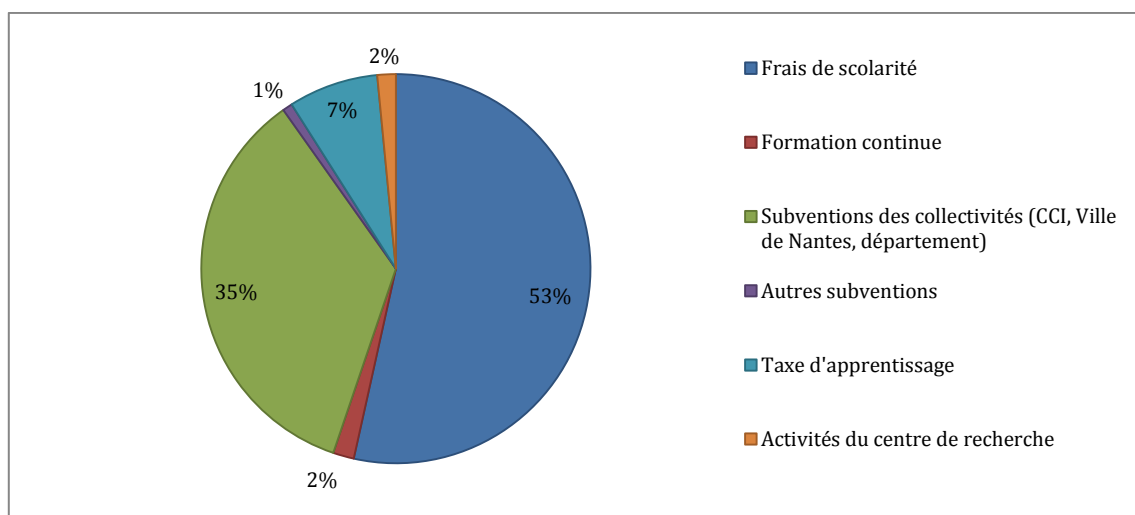
⁹¹ Cette ambiguïté est loin d'être propre aux écoles de commerce : dans l'enseignement primaire et secondaire privé, l'État prend en charge depuis 1959 la rémunération des enseignants et les charges sociales et fiscales. Néanmoins, les collectivités territoriales n'ont pas le droit de financer les écoles privées. Le statut de certaines ESC (syndicat ou association) permet de contourner cette interdiction.

⁹² Voir M. Suteau, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, PUR, 1999. L'auteur rappelle que dès la monarchie de Juillet, les dirigeants libéraux de la ville sont sensibles à l'idée « qu'une main d'œuvre qualifiée pourrait leur permettre d'assurer le développement économique » de la ville portuaire, industrielle et commerciale (p. 16). Ils sont ainsi les premiers à créer une école primaire supérieure de garçons en 1834. « Cette politique de développement des enseignements professionnels et techniques fut relancée au début de la IIIe République, faisant de Nantes une des villes les plus actives en matière de création d'établissements primaires supérieurs et techniques à la fin du XIXe siècle. »

⁹³ M. Suteau, *op.cit.* : p. 159.

⁹⁴ *Ibidem* : p. 171.

Figure 4.9. Les recettes du groupe ESC Nantes en 1992



Source : Graphique réalisé à partir des données indiquées dans le rapport du CNE, 1992, *op.cit.* Le montant total des recettes de l'établissement s'élève à 48 millions de francs.

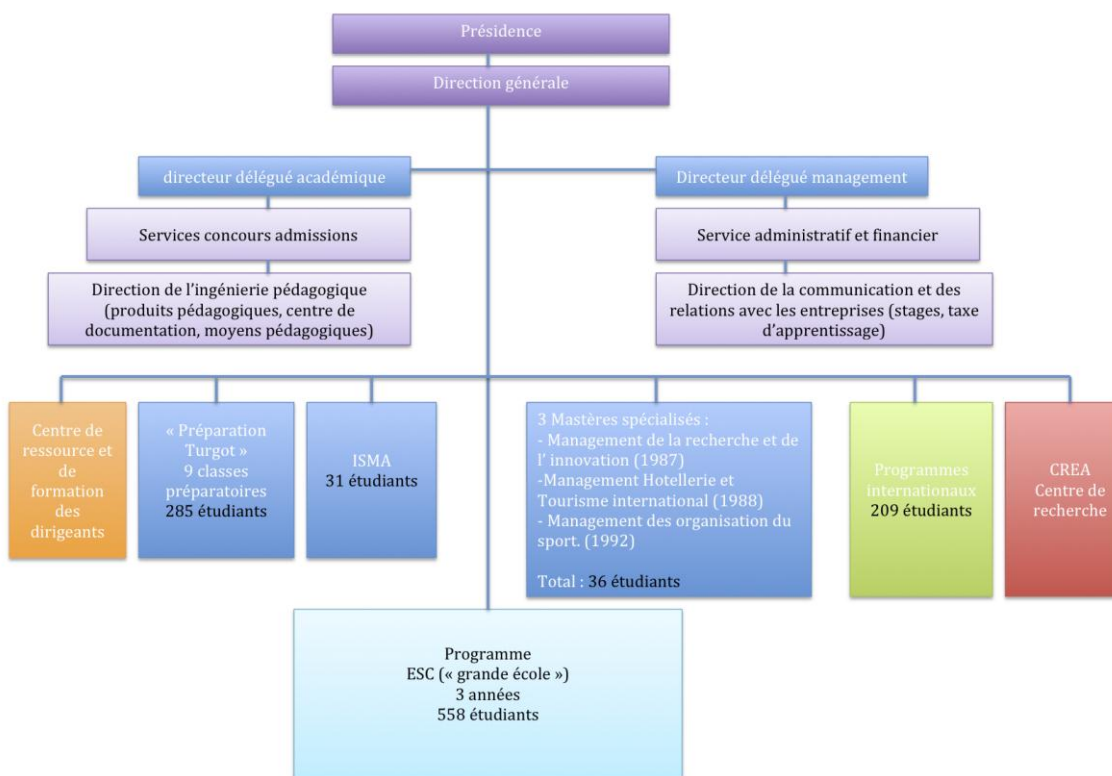
Le budget de l'école connaît une augmentation régulière sur la période 1989-1992, passant de 32,5 à 48 millions de francs (+47%). Néanmoins, si le plan de développement prévoit au moment de l'audit du CNE une nouvelle hausse de 32% dans les trois années à venir, il anticipe également une baisse de la part de la taxe d'apprentissage, du fait de la concurrence des nouvelles écoles privées et d'une baisse probable des subventions. Il est prévu d'assurer la hausse du budget essentiellement grâce aux revenus de scolarité, par hausse des effectifs mais aussi l'élévation des frais de scolarité.

b. Une école tournée vers le pôle académique ? Un effet d'affichage plus qu'une réalité

Lorsque l'école est auditée par le CNE, elle a adopté depuis deux ans la nouvelle appellation de « Groupe ESC Nantes-Atlantique », afin de refléter la pluralité de son offre de formation. L'école propose alors neuf programmes de formation.

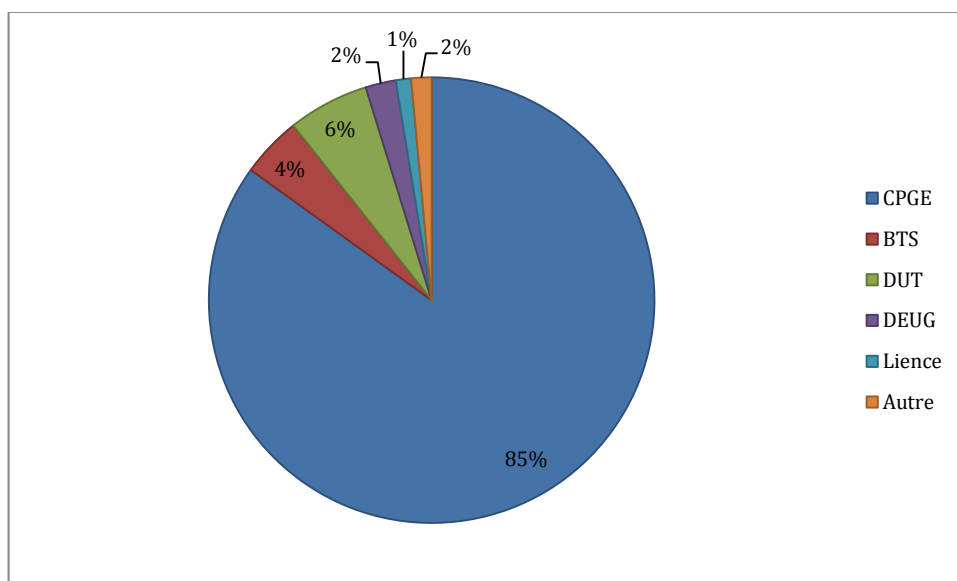
Tout comme à l'ESC Dijon, le programme « grande école » constitue de loin le programme le plus important avec près de 50% des effectifs. Comme dans les autres ESCAE, la taille des promotions de ce programme a régulièrement augmenté au cours des années 1980. En 1987, l'école a d'ailleurs inauguré de nouveaux locaux, et le plan de développement de 1990-95 prévoit un nouvel agrandissement⁹⁵. Néanmoins, comme à Dijon, les admissions parallèles restent réduites et c'est surtout en augmentant ses places au concours pour les étudiants issus de classes préparatoires que l'école se développe : en 1991-92, plus de 80% des étudiants sont issus de cette filière.

⁹⁵ Le financement du projet, d'une valeur totale de 60MF, est assuré à 25% par la Ville de Nantes, 25% par le Conseil général de Loire-Atlantique, 25% par le conseil régional, 16,7% par la CCI et seulement 8,3% par l'école, témoignant là encore de la forte implication et du soutien matériel des collectivités locales.

Illustration 4.6. Organigramme de l'ESC Nantes en 1992

Source : Graphique réalisé d'après le rapport du CNE, 1992, op.cit.

Figure 4.10. Origine scolaire des étudiants rentrés en première année du programme « grande école » en 1991-1992 à l'ESC Nantes



Source : Graphique réalisé d'après les données indiquées dans le rapport du CNE, 1992, op.cit.

Au concours 1992, 41 étudiants, pour 576 candidats, ont été recrutés sur admission parallèle. Pour organiser ce recrutement, l'ESC Nantes fait alors partie d'une banque d'épreuves spécifique créée en 1991, intitulée « Profil », qui regroupe alors les ESC de Rennes, Chambéry, Lille, Le Havre-Caen, Poitiers, Saint-Etienne, Troyes, et l'IECS de Strasbourg. L'association avec des écoles peu prestigieuses et, dans leur ensemble, très récentes⁹⁶, peut surprendre, alors même que l'école cherche à se démarquer dans le sous-champ des écoles de commerce. Mais l'appartenance à cette banque d'épreuves apporte des avantages évidents : en premier lieu, le concours par admission parallèle est encore peu connu, et le regroupement permet d'acquérir une certaine visibilité, de mutualiser les frais de publicité et de gestion des épreuves, et de drainer plus de candidats. En outre, l'ESC Nantes peut très rapidement s'imposer comme leader vis-à-vis des autres écoles de la banque⁹⁷.

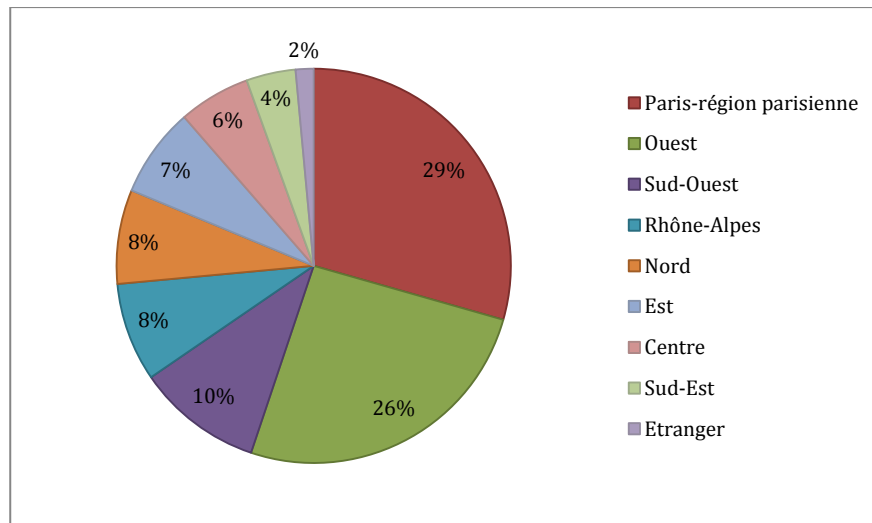
Comme à Dijon, la majorité des étudiants sont titulaires d'un baccalauréat C (47% des étudiants en première année en 1991-92). Les effectifs proviennent néanmoins essentiellement de la voie « économique » des classes préparatoires (52% en 1991 et 63% en 1992), où le niveau de mathématiques est moins élevé. Cette filière ouverte, on l'a vu, en 1982, était initialement destinée aux titulaires d'un bac B, mais elle accueille aussi des titulaires de bacs C et D, voire A. Le succès de cette filière explique l'essentiel du développement du vivier des classes préparatoires pour les écoles au cours des années 1980. Si les littéraires sont peu nombreux (4%), leur présence n'est pas négligeable et reflète l'orientation stratégique de l'école qui cherche à se donner une image « humaniste » : outre l'importante communication autour d'activités de recherche, des « cours transversaux » sont mis en place à partir de 1989 dans le programme ESC. Il s'agit de cours dans des domaines variés comme l'histoire de l'art, les courants de la pensée politique, le cinéma, l'éthique, la morale, etc.

En termes géographiques, il est à noter que si le recrutement conserve une assez forte composante régionale (26% des étudiants en première année en 1991-92 viennent de l'ouest de la France), sa dimension nationale et surtout parisienne s'est renforcée au cours des années 1980, à l'instar des autres ESC. On peut souligner qu'à partir de 1989, l'école bénéficie d'une liaison TGV avec la capitale, ce qui favorise la venue des étudiants parisiens (29% des étudiants en première année en 1991-92).

⁹⁶ L'ESC Rennes a été créée en 1990 par la CCI de Rennes-Bretagne et celle de Troyes en 1992 par la CCI de Troyes. Les écoles de Chambéry et Saint-Etienne sont plus anciennes, ayant été créées respectivement en 1968 et 1963, mais ne prenant le nom d' « ESC » et ne s'alignant sur l'organisation de ces écoles qu'à partir de 1991.

⁹⁷ Dans un mémoire de master consacré aux admissions sur titre à l'école nantaise, Frédérique Bremont relate les propos de la responsable du service concours et admission, interrogée en 2007 : « à l'époque, on faisait partie d'une banque d'épreuves, on avait... 1154 inscrits pour ce type d'entrée en 97, en 94, 1105... on faisait partie d'une banque d'épreuves donc cela draine beaucoup plus de candidats et tous les candidats qui s'inscrivaient aux autres écoles présentaient Nantes, on était vraiment le leader de la banque d'épreuves. » (F. Bremont, *Les admis sur titre à Audencia. Conditions de mise en place d'un dispositif alternatif de sélection et son appropriation par les étudiants*, Mémoire de Master en sociologie, Université de Nantes, 2008 : Annexes 2 : p. 13.).

Figure 4.11. Origine géographique des étudiants rentrés en première année du programme « grande école » en 1991-1992 à l'ESC Nantes (en %)



Source : Graphique réalisé d'après les données indiquées dans le rapport du CNE, 1992, *op.cit.*

Sans surprise, le recrutement apparaît là aussi très élitiste socialement, avec seulement 4% d'enfants d'ouvriers, contre 49% d'enfants de cadres et 16% d'enfants de professions libérales⁹⁸.

Si le programme « grande école » regroupe la majorité des effectifs de l'ESC Nantes, les classes préparatoires arrivent en deuxième position. Il est à noter que si ces classes sont gérées par le groupe ESC Nantes, elles ne sont pas situées dans les locaux de l'école et sont réparties dans plusieurs villes : à Nantes, mais aussi à La Roche-sur-Yon et à Vannes. En outre, elles ne font pas partie de la stratégie d'« image » de l'école qui ne les intègre pas dans sa communication. Le rapport ne donne pas d'indication sur ce point, mais on peut supposer que comme à Dijon, ces classes servent avant tout à générer des ressources financières.

Hormis le programme « grande école » et les classes préparatoires, les programmes internationaux fournissent également un contingent important d'étudiants, néanmoins il s'agit de programmes courts, généralement de 2 à 4 mois. À la « *summer school* » créée au début des années 1980 et destinée à des étudiants américains, s'ajoutent le « programme nordique », pour des étudiants suédois et norvégiens et le « *European management program* ». Tous ces programmes sont gérés depuis 1989 par une même structure : l'Institut des relations internationales. L'ESC Nantes apparaît plus « internationalisée » que l'école dijonnaise dans la mesure où elle attire des étudiants étrangers, mais ces derniers s'orientent vers des programmes courts, qui leur sont spécialement dédiés. En terme de contenu de formation, l'ESC Nantes se distingue des autres ESC par la possibilité offerte à tous les étudiants d'effectuer un séjour dans une université américaine.

A ces programmes s'ajoutent les 3^e cycles, Institut supérieur du management (ISMA) et masters spécialisés, qui n'accueillent qu'une soixantaine d'étudiants. Tout comme à Dijon, la diversification

⁹⁸ Les autres chiffres sont : 9% d'enfants d'employés, 11% d'enfants de fonctionnaires (cette catégorie est relativement floue) 1% d'enfants d'agriculteurs et 10% « autres ».

des formations doit être nuancée : jusqu’au début des années 1990, le programme « grande école » reste bien l’activité principale des ESCAE.

En 1991-92, les enseignements de l’école nantaise sont assurés par 41 enseignants permanents, dont 28 à plein temps. L’école distingue différents statuts (assistant, adjoint etc.) pour ses enseignants, en fonction de leur niveau de diplôme et de leur expérience pédagogique et/ou professionnelle. Sur les 28 enseignants à plein temps, seuls cinq ont un doctorat. Outre ces enseignants, de très nombreux vacataires (plus de 300 en 1991-92) dispensent des heures d’enseignement. Ces chiffres mettent en évidence le fait que même pour une école qui se veut une institution à vocation académique et tournée vers la recherche, les qualifications académiques des enseignants sont alors encore loin de celles du personnel universitaire.

S’il reste réduit, le personnel enseignant s’est pourtant considérablement étoffé depuis l’arrivée d’A. Dermouche à la direction de l’école. Le rapport du CNE critique d’ailleurs cette politique de recrutement d’un corps enseignant plus nombreux et qualifié estimant qu’il résulte de « *raisons de prestige (....) indépendamment même des besoins immédiats découlant de l’augmentation du nombre des étudiants et de la montée de leurs exigences en fonction de la réputation de qualité de l’établissement* »⁹⁹. Cette remarque semble traduire des rivalités institutionnelles entre écoles et universités, le recrutement d’enseignants permanents et qualifiés étant ici indirectement qualifié de luxe, dans un contexte où les formations à la gestion dans leur ensemble craignent une pénurie des enseignants de cette discipline¹⁰⁰.

Tableau 4.2. Évolution du nombre d’enseignants considérés comme « permanents » à l’ESC Nantes

	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Enseignants chercheurs permanents (4 jours)	26	28	32	40
Salariés du groupe	61	76	90	96

Source : CNE, 1992, *op.cit.*

À côté des activités de formation initiale, le centre de ressource et de formation des dirigeants prend en charge la formation continue. Le CREA est présenté comme un centre de recherche, mais si l’on considère les ressources de l’école (*cf.* figure 4.10) on constate qu’il génère des revenus. De fait, ce centre a une double vocation : permettre des activités de recherche de type académique, mais aussi effectuer des études pour le compte de différents commanditaires. Les rapporteurs du CNE soulignent que cette deuxième activité est la plus visible et estiment que le CREA est plus orienté vers la réalisation d’études que « de recherche au sens académique du terme ». En outre, ils mettent en évidence l’absence d’« interface » entre ces travaux et l’offre de formation interne à l’école. À nouveau, on perçoit ici les limites des ambitions académiques de l’école.

⁹⁹ CNE, 1992, *op.cit.* : p. 18.

¹⁰⁰ Voir à ce sujet le rapport « Chacornac, Vulliez, Decomps » (G. Chacornac, B. Decomps, C. Vulliez, *L’avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion*, Rapport présenté à L. Jospin et D. Strauss-Kahn, 1991).

Les rapporteurs du CNE relèvent l'ambitieux projet de l'ESC Nantes : devenir une « institution européenne d'enseignement et de recherche ». Ce mot d'ordre reflète les ambitions académiques de l'école mais aussi l'accent mis sur l'international, en termes de contenus de formation et d'échanges avec les institutions étrangères. Les rapporteurs du CNE valident cette ambition internationale, estimant que la concurrence pour attirer les « meilleurs candidats » se jouera bientôt à l'échelle européenne. Néanmoins, si l'école semble avoir une politique internationale plus étoffée que d'autres ESC, ils notent qu'il est parfois difficile derrière la politique de communication de l'école de « *démêler les acquis et les intentions* »¹⁰¹.

Au tournant des années 1990, l'ambition de l'école nantaise est clairement de se différencier des autres ESC, en se donnant l'image d'une école sérieuse, ouverte sur le monde académique et sur l'international. Par là, il s'agit non seulement d'attirer plus de candidats, mais aussi de « *retenir les meilleurs parmi ceux admis simultanément dans plusieurs écoles* »¹⁰².

En présentant le cas de l'ESC Dijon et de l'ESC Nantes, j'ai mis en évidence des contextes spécifiques et des stratégies différenciées : proximité avec le monde de l'entreprise d'un côté, mise en avant d'un capital académique de l'autre. Cette présentation ne doit pas conduire à sous-estimer les ressemblances entre les deux établissements, ni à trop distinguer leurs stratégies : l'ESC Dijon cherche aussi une certaine reconnaissance académique (création d'un DEA), alors que l'ESC Nantes valorise aussi sa dimension professionnalisante : une campagne de publicité lancée à la fin des années 1980 pour l'école affirme ainsi « *notre métier : former des décideurs, des dirigeants et des entrepreneurs capables de vivre des environnements complexes* »¹⁰³. Plus généralement, l'étude de ces deux écoles révèle des proximités dans leur processus de développement et leur mode d'organisation, sur lesquelles il convient maintenant de revenir.

3. Des cas pas si particuliers

Aussi bien à l'ESC de Dijon qu'à Nantes, et dans l'ensemble des ESCAE, la forte expansion du nombre d'étudiants dans le programme « grande école » s'accompagne de la création de nouvelles formations. Celles-ci semblent répondre avant tout à un besoin des écoles, besoin de financement, mais aussi de croissance, qui passe par la conquête de nouveaux publics. Les écoles vont évidemment chercher à développer des programmes correspondant à des « niches » de formation encore inoccupées et/ou en lien avec les ressources régionales (formation sur le vin à Dijon), mais ceux-ci n'apparaissent pas prioritairement comme une réponse à une demande exprimée par les étudiants ou les entreprises.

Dans les deux écoles considérées, des politiques de recherche sont également initiées, reflétant là aussi un phénomène qui touche la plupart des ESCAE : l'essor, si ce n'est d'activités effectives de recherche, du moins de politiques de communication à leur sujet. La diversification des activités des

¹⁰¹ Rapport CNE, *op.cit.* : p.8.

¹⁰² *Ibidem.*

¹⁰³ Publicité pour l'ESC Nantes, parue dans *L'Étudiant* en 1989 et dans la revue *Espace Prépas* en 1990.

écoles de commerce ne se réduit donc pas à une diversification des programmes mais aussi à l'émergence d'un nouveau type de préoccupations, liées à la recherche d'une légitimité académique.

Par ailleurs, le fonctionnement des deux établissements étudiés apparaît très proche, et s'organise sur un modèle plus entrepreneurial que bureaucratique ou collégial¹⁰⁴. Loin d'être un *primus inter pares*, le directeur dispose dans ces deux écoles d'un pouvoir considérable en termes de gestion aussi bien des programmes que du personnel et peut s'apparenter à une sorte « d'entrepreneur académique » (*cf.* encadré ci-dessous).

Encadré 4.4 Les directeurs des ESC comme « entrepreneurs académiques »

Au début des années 1990, les ESCAE et ex-ESCAE sont toutes dirigées par des hommes. Si la quasi totalité d'entre eux sont formés à la gestion et ont préalablement enseigné dans l'école qu'ils dirigent, plusieurs profils peuvent être distingués.

Plus précisément, pour les 15 directeurs dont la formation et la carrière ont pu être retracées, on peut distinguer plusieurs « profils types » (*cf.* tableau page suivante). Tout d'abord, les « managers » : ils sont souvent diplômés de l'école qu'ils dirigent et ont travaillé quelques années dans le privé avant de se tourner vers l'enseignement (ex. : H. Bonal, G. Viala). Ensuite, la catégorie des « enseignants », que l'on peut diviser en deux sous-groupes : les « universitaires », titulaires d'un doctorat, ayant débuté leur carrière à l'université et gardant des liens forts avec cette institution (ex. : J.-P. Debourse, J. Lebraty) ; les « hommes du sérail », ayant fait toute leur carrière dans une ou plusieurs écoles de commerce (ex. : P.-G. Capelle, M. Poté).

La pluralité des profils, et notamment l'opposition entre parcours dans l'entreprise et parcours dans l'enseignement, reflètent la dimension hétéronome des sciences de gestion en tant que discipline¹⁰⁵. On constate néanmoins une certaine prédominance des profils « enseignants », qui invite à ne pas considérer la « mutation entrepreneuriale » des écoles comme un simple basculement vers un modèle d'organisation inspiré des entreprises. La présence d'hommes formés à la gestion dans le monde universitaire, le développement d'un corps professoral permanent et d'activités de recherches témoignent au contraire de la capacité de ces écoles à tenir ensemble modèle académique et modèle entrepreneurial. Plus précisément, plus qu'une coexistence des deux modèles, elles contribuent à faire émerger un modèle hybride. Ainsi, plutôt que d'opposer la figure des « managers » à celles des « enseignants », on pourrait considérer que ceux-ci, en important chacun des pratiques issues de ces deux univers, contribuent collectivement à créer une figure d'« entrepreneurs académiques ».

¹⁰⁴ C. Musselin distingue plusieurs modèles de prise de décision au sein des universités dont un modèle bureaucratique, qui s'appuie sur les éléments de bureaucratie présents dans les universités, comme la standardisation des compétences et des procédures ; un modèle collégial qui met l'accent sur les normes et valeurs communes et réserve la décision aux enseignants considérés comme des pairs, en cherchant un consensus sur les objectifs et les priorités, *in* C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, 2001.

¹⁰⁵ F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a.

Tableau 4.3. Les directeurs des ESCAE et ex-ESCAE en 1990

École	Nom du directeur	Années à la tête de l'école	Formation	Carrière antérieure
ESC Amiens	Roger Mezin	1981-98	ENA	Premier poste pour la DATAR en Lorraine, enseigne en parallèle à l'université de Nancy. Puis poste en Normandie et enseignant à l'université et à l'ESC de Rouen. Arrive à Amiens en 1976, poste pour la DATAR puis travaille pour la CRCI. Conseiller municipal d'Amiens (RPR) 1983-1989
ESC Brest	Jacques Baguenard	1985 (date estimée) – départ inconnu	Doctorat en sciences politiques	n.r.
ESC Bordeaux	Georges Viala	1987-2004	Diplômé de l'ESC Bordeaux	Après son diplôme, a créé plusieurs entreprises dans le domaine des relations publiques et de l'immobilier. En 1977, il intègre la Chambre de commerce de Bordeaux.
ESC Clermont-Ferrand	Henri Verdier	1979-1995	Diplômé de l'ESC Clermont-Ferrand (promo 1958)	n.r.
ESC Dijon	Hubert Bonal	1986-1991	HEC	Carrière dans l'entreprise (RH)
ESC Le Havre	Michel Poté	1985-1995	Agrégé d'anglais (1968)	Commence à enseigner à l'ESC en 1970. En 1980, il prend la tête de l'Institut portuaire du Havre
ESC Lille	Jean-Pierre Debourse	1973-1979 puis 1989-2005	Agrégé de Sciences de gestion 1971, Docteur d'Etat, Sciences économiques et de gestion 1970, Docteur en économie 1971	Directeur adjoint (1967-1972) puis directeur (1972-1982) de l'IAE de Lille. Conseiller du Ministre des Universités pour l'enseignement et la recherche en gestion – (1976-1978).
ESC Marseille	Jean-Marie Perreti	1987 (date estimée) – 1990 (date estimée)	Diplômé de l'ESSEC (1967), Licence en sciences économiques (1968), Diplôme IEP de Paris (1969), Doctorat en sciences de gestion (année inconnue)	Peu d'informations. A enseigné à l'ESC Rouen
ESC Montpellier	Fabre (prénom n.r.)	Milieu années 1980-début années 1990	n.r.	n.r.
ESC Nantes	Aïssa Dermouche	1989-2004	Doctorat en sciences de l'information	Carrière à l'ESC Nantes
Ceram	Jacques Lebraty	1985- part au cours de l'année 1990	Docteur en sciences économiques (1962)	Dirige l'IAE de Nice de 1977 à 1985
ESC Pau	Bernard Laget	Années 1970 – début années 1990 (estimation)	n.r.	n.r.
ESC Poitiers	Gérard Rousseau	1978- début des années 1990	Docteur en droit (Université de Poitiers)	n.r.
ESC Reims	Pierre Lamborelle	1969-1994	Diplômé de l'ESC Reims, agrégé de techniques économiques de gestion	n.r.
ESC Rouen	Pierre-Alain Schieb	1985-1991	IAE d'Aix-en-Provence, Master à Sherbrooke (Canada, bourse FNEGE), doctorat en économie à l'IAE de Strasbourg	Activités d'enseignement et de recherche à l'IAE de Strasbourg, cabinet de marketing spécialisé dans le traitement de données.
ESC Toulouse	Jacques Aïn	1981-1998	Diplômé de l'ESC Toulouse (1956)	Chef d'entreprise
ESC Tours	Philippe-George Capelle	Milieu années 1980-début années 1990 (estimation)	Licence de lettres, diplôme de l'IEP de Paris	Il a été directeur adjoint de HEC avant de prendre la direction de l'ESC Montpellier puis de l'ESC Tours.
ESC Grenoble	Jean-Paul Leonardi	1984-2001	Ingénieur de l'École supérieure d'ingénieurs de Marseille (1967),	Maître de conférences en marketing à l'IAE d'Aix-en-Provence (1974-1975).

			DESS à l'IAE d'Aix-en-Provence (1969), MBA à Northwestern University (1972, grâce à une bourse de la FNEGE). Docteur en économie et administration des entreprises à l'université Aix-Marseille III (1973).	Enseigne à l'université du Texas à Austin (1975-1977) et à la Chinese University of Hong-Kong (1979).

n.r. : non renseigné

Les données présentées dans ce tableau ont été recueillies dans différentes sources : CV sur Internet, sites institutionnels, entretiens, revues, notices bibliographiques dans des ouvrages, Educpros.fr, Who's who.

La confrontation des cas de l'ESC Dijon et de Nantes permet par ailleurs de mettre en évidence l'importance des enjeux financiers, que l'insistance sur les stratégies d'image et les enjeux de légitimation pourraient conduire à négliger. Certes, J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand ont montré que toutes les institutions scolaires étaient soumises aux problèmes liés à la gestion de flux de personnes, c'est-à-dire à l'organisation du renouvellement constant de la population étudiante et qu'en particulier le recrutement d'un nombre adéquat d'élèves apparaissait toujours comme un impératif¹⁰⁶. Néanmoins, dans le cas des ESCAE cet impératif est d'autant plus crucial que les enseignants et le personnel ne sont pas salariés de l'Éducation nationale et que les frais de scolarité représentent la source la plus importante de financement.

Qu'il s'agisse du mode de gestion, des contraintes organisationnelles ou encore des stratégies de développement mises en œuvre, on constate ainsi des fortes proximités entre les écoles. Si certaines sont dues à leur statut privé, d'autres résultent de phénomènes de mimétisme, ou pour reprendre les termes de P. DiMaggio et M. Powell, d'isomorphisme. Cette tendance à l'homogénéisation des ESCAE n'est pas nouvelle : nous avons vu que tout au long du XXe siècle, ces écoles s'étaient rapprochés en termes de modalités de recrutement, d'évaluation et de contenu d'enseignement. Si, jusqu'au début des années 1980, ces rapprochements étaient initiés avant tout par l'État, à travers une série d'arrêtés et de décrets, la disparition de ce cadre à la fin des années 1980 et l'accès des ESCAE à une certaine autonomie n'entraînent pas pour autant la fin des phénomènes de mimétisme. Ceux-ci sont désormais liés non plus à l'action de l'État mais à la compétition entre les établissements qui entraîne des pratiques d'imitation. En d'autres termes, on serait passé de ce que P. Di Maggio et W. Powell qualifient d'isomorphisme coercitif, lié entre autres à l'action législative de l'État, à un isomorphisme mimétique, où face à des situations d'incertitude, les organisations tendent à prendre pour modèle les organisations semblables dans le champ qu'elles perçoivent comme étant les plus légitimes et ayant le plus de succès.

Les écoles supérieures de commerce incarnent donc collectivement un modèle d'institution distinct dans le champ de l'enseignement supérieur, même si elles s'inspirent d'autres modèles. Aux écoles d'ingénieurs elles empruntent le qualificatif de « grande école » et le recrutement par le biais des classes préparatoires. Elles cherchent par ailleurs à asseoir une certaine légitimité académique en recrutant des enseignants dotés de titres universitaires, et, dans certains cas, en initiant des activités de recherche. Mais d'un point de vue strictement organisationnel, le type de gestion, les stratégies de

¹⁰⁶ J.-M. Chapoulie et J.- P. Briand, 1993, *op.cit.* : p. 9-11.

croissance et le type concurrentiel de rapports qui existent entre elles apparaissent comme véritablement spécifiques à ces écoles.

Au sein de ce modèle, les différences qui existent entre les écoles, et notamment entre les ESCAE, relèvent donc plutôt de différences de degré que de nature. En effet, tout comme dans les décennies précédentes, ces établissements se distinguent par des éléments quantifiables – nombre d'étudiants, nombre de candidats au concours – et des éléments plus subjectifs, comme le prestige, qui, s'ils sont difficiles à apprécier, n'en restent pas moins déterminants. Ces différences sont liées aux histoires particulières de ces établissements et aux variétés des contextes locaux, qui se traduisent notamment par des écarts importants en termes de volume et de structure de financement.

Tableau 4.4. Structure des ressources des ESCAE et ex-ESCAE en 1988 (en %)

	Tutelle	Frais de scolarité	Taxe d'apprentissage	Divers
ESC Marseille	52	24	15	9
ESC Nice (Ceram)	50	10	25	15
ESC Poitiers	50	30	20	.
ESC Nantes	41	29	12	19
ESC Rouen	40	30	20	10
ESC Tours	37	30	23	10
ESC Reims	36	45	13	6
ESC Grenoble	34	33	33	
ESC Le Havre	34	32	29	4
ESC Bordeaux	33	35	30	2
ESC Amiens	33	34	33	
ESC Pau	33	33	34	
ESC Clermont	30	38	28	4
ESC Toulouse	29	47	18	5
ESC Dijon	26	33	34	7
ESC Brest	24	30	40	6
ESC Montpellier	20	30	35	15
ESC Lille	3	60	33	4

Source : Tableau construit à partir de données recueillies dans l'*Annuaire national des écoles de commerce et des formations supérieures à la gestion*, Paris : L'Étudiant, 1988.

Lecture : Les écoles sont présentées selon la proportion des ressources prises en charge par la tutelle, c'est à dire la chambre de commerce ou l'association qui gère l'établissement. En 1988, la Chambre de commerce et d'industrie Marseille Provence fournissait donc 52% des ressources de l'école, les frais de scolarités et la taxe d'apprentissage représentant respectivement 24 et 15% de ces ressources. D'autres financements (subventions, revenus financiers etc.) représentaient 9% de ces ressources.

À ces différences presque « structurelles », liées aux ressources disponibles, s'ajoutent des stratégies d'établissement et des politiques de développement différenciées, dont le rôle s'est accru avec l'assouplissement puis la dissolution du réseau des ESCAE. De fait, certains des choix stratégiques pris à cette période charnière du début des années 1990, vont contribuer à accroître les différences : des écoles dont les différences en termes de budget n'étaient pas alors considérables se retrouveront dans les années 2000 dans des situations extrêmement différentes¹⁰⁷. « On était bien

¹⁰⁷ À titre d'exemple, pour l'année 1989 les ESC de Nantes, Dijon et Lille disposent respectivement d'un budget de 32, 27 et 25,5 millions de francs, c'est-à-dire dans le même ordre de grandeur. Pourtant, ces écoles

classé à une époque. Et puis il y a eu les problèmes successifs avec la Chambre de commerce, un fort turn-over de directeurs... C'est une question de taille et des décisions qu'il aurait fallu prendre. On a fait le choix à un moment d'être une petite école, ce qui veut dire moins de ressources, car les frais de scolarité représentent la majeure partie du budget, et donc moins de développement » explique ainsi cette employée d'une ancienne ESCAE qui se retrouve actuellement considérée comme une « petite » école (RI E10).

Ainsi, à côté de facteurs « lourds » comme la localisation géographique de l'école (environnement économique, proximité avec Paris) et le poids de l'histoire, les décisions stratégiques prises par les écoles peuvent avoir une influence non négligeable sur leur développement, ces décisions résultant elles-mêmes de processus complexes, liés aux configurations locales de pouvoir (CCI, direction).

* * *

Les années 1980 représentent une décennie décisive pour les ESCAE, et ce n'est pas sans raison qu'un des enquêtés que j'ai rencontrés qualifie cette période d'« âge d'or », ces établissements connaissant alors une forte croissance de leurs effectifs. Mais la transformation des écoles n'est pas que quantitative : c'est au cours de cette décennie que l'« international » s'impose comme une problématique centrale pour ces formations, et que les questions de la recherche et de la qualification du corps enseignant émergent. Au-delà de ces évolutions, l'enjeu de ce chapitre était de souligner la transformation du mode de gestion de ces écoles, qui s'inspire de plus en plus des pratiques en vigueur dans la sphère économique : tandis que les directions mettent en œuvre « projets d'entreprise » et « plans stratégiques de développement », les pratiques de marketing et de communication s'institutionnalisent.

Loin d'une vision imputant l'essor des écoles de commerce à une réponse mécanique à une demande – de la part des étudiants et/ou du marché du travail – on constate que les ESCAE participent donc activement à leur développement, et celui-ci résulte pour partie de stratégies impulsées par des équipes dirigeantes. Néanmoins, ces politiques volontaristes restent dépendantes du contexte, et tandis qu'il est largement favorable aux écoles dans les années 1980, la situation se modifie radicalement dans les années 1990, qui font l'objet du chapitre suivant.

suivent par la suite des trajectoires distinctes : alors que les trois écoles occupaient des positions médianes dans les années 1980, en 2012, l'ESC Nantes (devenue Audencia) figure parmi les écoles les plus attractives, loin devant Lille et encore plus loin devant Dijon.

Chapitre 5

Un statut incertain : les ESC entre crise du recrutement et reconnaissance institutionnelle

Les années 1990 constituent une période charnière pour l'ensemble des ESC dont la situation dans le champ de l'enseignement supérieur apparaît alors paradoxale. En 1995, la durée des classes préparatoires commerciales passe d'une à deux années : cette réforme représente une victoire de taille pour les écoles de commerce, puisque, après des années de négociations, ces dernières sont enfin situées en termes de recrutement sur le même plan que les autres « grandes écoles ». Mais alors même qu'elles obtiennent cette reconnaissance institutionnelle, les écoles de commerce doivent faire face à des difficultés de recrutement extrêmement sévères.

Cette conjonction de phénomènes contradictoires – reconnaissance institutionnelle et crise du recrutement – peut s'analyser comme une rencontre fortuite entre des processus inscrits dans deux temporalités distinctes. D'une part, la réforme des classes préparatoires représente l'aboutissement d'une conquête de haute lutte, initiée dès les années 1970. D'autre part, les difficultés de recrutement semblent témoigner d'une « crise de croissance » après le fort développement de ces établissements dans les années 1980, crise accentuée par des conjonctures économique et démographique défavorables.

Néanmoins, davantage qu'une simple proximité chronologique rapproche ces deux phénomènes. Tout d'abord, en réduisant mécaniquement le nombre de candidats susceptibles de présenter les concours d'entrée aux écoles de commerce, le passage à deux ans des classes préparatoires en 1995 accentue les problèmes de recrutement que connaissent alors les écoles. Mais plus fondamentalement, ces événements manifestent l'un et l'autre l'enjeu central que constitue le recrutement par concours ainsi que ses limites, alors que les écoles adoptent de plus en plus des logiques de marché.

Plus précisément, bien que les dirigeants des écoles de commerce valorisent dans leur discours l'autonomie de ces établissements et les bienfaits de la libre concurrence, le souci de certains d'aligner la durée des classes préparatoires commerciales sur celle des classes préparatoires scientifiques et littéraires témoigne de la force d'attraction du modèle des grandes écoles. Or ce modèle est non seulement historiquement porté par des institutions publiques encadrées par l'État, mais c'est encore celui-ci qui autorise ce modèle et dispense les moyens de le mettre en œuvre. En effet, l'État finance et organise la majorité des classes préparatoires commerciales, et c'est de lui que dépend le dédoublement de ces classes pour qu'elles passent d'une à deux années. En cela, son rôle dans la gestion du recrutement ESC est loin d'être négligeable : loin de l'idéal du marché autorégulateur, l'offre de places en classes préparatoires conditionne fortement la demande adressée aux écoles, celle-ci étant de surcroît médiatisée par le filtre de la sélection scolaire. Les étudiants autorisés à entrer en

classe préparatoire sont en effet recrutés sur la base de leurs résultats scolaires par les lycées, puis à nouveau selon les résultats obtenus au concours.

Par ailleurs, les difficultés de recrutement et les tensions qu'elles entraînent entre les ESC mettent en évidence l'enjeu symbolique que représente pour ces écoles le recrutement via le système des classes préparatoires, au fondement de leur statut de « grande école ». Alors que le vivier de candidats issus de cette filière apparaît insuffisant par rapport aux places offertes par les écoles, celles-ci déploient diverses stratégies pour pallier cette insuffisance sans pour autant compromettre leur image d'établissement sélectif. Plus généralement, les difficultés que traversent ces établissements les incitent à repenser l'intégralité de leur modèle de recrutement, qu'il s'agisse de la place accordée aux classes préparatoires ou des modalités collectives d'organisation des concours. De fait, les ESC dans leur ensemble sont amenées à s'entendre et à redéfinir des règles communes de recrutement, règles qui vont à l'encontre des revendications d'autonomie qui avaient entraîné la dissolution du réseau des ESCAE en 1991.

Notons que les phénomènes analysés dans ce chapitre dépassent le seul cadre des ex-ESCAE, et concernent l'ensemble des ESC, comprises comme les écoles de commerce recrutant sur concours après une classe préparatoire. La première partie du présent chapitre interroge la façon dont la réforme des classes préparatoires commerciales a pu être menée à bien, et ses effets sur le positionnement des ESC dans le champ de l'enseignement supérieur. La seconde partie analyse la crise du recrutement en lien avec une crise de régulation et d'image. Enfin, la troisième partie présente les modalités de sortie de crise et leurs implications sur le modèle de fonctionnement des ESC.

I. L'achèvement d'un processus d'alignement sur le modèle des « grandes écoles » : le passage des classes préparatoires à deux ans

En novembre 1994, un décret¹ instaure le passage de la durée de formation en classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial (classes préparatoires HEC) de une à deux années, achevant ainsi d'aligner formellement et symboliquement les écoles de commerce sur le modèle des « grandes écoles » scientifiques et littéraires. Cet allongement du temps de préparation accentue la soumission de ces établissements à la norme d'excellence scolaire imposée par l'État dans le recrutement de ses élites et parachève le processus amorcé de longue date et retracé dans les chapitres précédents qui associe leur reconnaissance en tant que « grandes écoles » au glissement tendanciel des écoles de commerce vers le pôle académique du champ de l'enseignement supérieur.

Néanmoins, bien que cette réforme des classes préparatoires HEC puisse se lire *a posteriori* comme une conséquence logique de l'évolution de ces écoles depuis les années 1960, il importe de souligner que sa mise en place n'est pas allée de soi, résultant d'un important travail de *lobbying*, notamment de la part de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP). Il ne s'agit pas ici de retracer dans sa totalité la genèse du passage à deux ans des CPGE commerciales – ce que les sources consultées ne nous permettent pas – mais d'en évoquer certaines étapes et de mettre en évidence le rôle de quelques entrepreneurs de réformes².

1. Un long travail de propagande, HEC en tête

Si le projet d'allonger la durée des classes préparatoires HEC n'aboutit que dans les années 1990, il est néanmoins porté de façon constante par la direction d'HEC depuis les années 1970. De fait, l'école de Jouy-en-Josas bénéficie alors d'une position dominante, largement établie, vis-à-vis des autres écoles de commerce mais reste considérée comme un établissement de second choix face aux écoles d'ingénieurs les plus prestigieuses (*cf.* illustration 5.1), notamment en raison de la durée de sa préparation : ne durant qu'un an, les classes préparatoires HEC peuvent en effet accueillir des élèves qui après une année de classe préparatoire scientifique ne sont pas admis à passer en deuxième année ou préfèrent se réorienter vers cette filière considérée comme plus facile. Cette organisation qui constitue les classes préparatoires HEC comme un « deuxième choix » permet de comprendre les actions récurrentes de la CCIP, dont dépend HEC, en faveur de la réforme de ses classes préparatoires.

¹ Décret n°94-1015 du 23 novembre 1994.

² Je n'ai pas trouvé dans les archives du ministère de l'Éducation nationale que j'ai consultées de documents relatifs à ce passage des classes préparatoires à deux ans. Les sources utilisées ici sont essentiellement des rapports, complétés par un entretien réalisé avec C. Vulliez en mars 2010 et un avec G. Morel en septembre 2010. En l'absence de sources donnant accès à d'autres points de vue, comme celui des agents du ministère de l'Éducation nationale, le risque est évidemment de tomber dans l'« illusion héroïque » dénoncée par P. Bezes et P. Le Lidec. (P. Bezes et P. Le Lidec, « Ordre institutionnel et genèse des réformes » *in* J. Lagroye et M. Offerlé (s. d.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010 : p. 58-59). J'ai donc essayé, autant que faire se peut, de replacer le rôle des entrepreneurs de réformes dans le contexte des évolutions de l'environnement politique et des rapports de force entre les écoles, même si cette contextualisation se fonde parfois sur des conjectures.

Ces actions de *lobbying* sont essentiellement menées auprès des équipes se succédant au ministère de l'Éducation nationale.

Illustration 5.1. La position dominée d'HEC face aux écoles d'ingénieurs. Caricature de Plantu parue dans *Le Monde de l'Éducation* en 1979.



(« Comme vous êtes le seul à être sorti d'HEC et non pas des Mines comme nous, vous ferez le lavage, la pêche et la cuisine »)

a. À l'origine du projet : la volonté de la direction d'HEC de rivaliser avec les écoles d'ingénieurs

Bien que certains responsables des ESCAE évoquent le projet d'allonger la durée de la préparation au concours dès la fin des années 1960³, la véritable impulsion vient de la direction d'HEC, et c'est elle qui, derrière la CCIP, va essentiellement œuvrer à sa mise en place. Soucieuse de se tenir sur un pied d'égalité avec les écoles d'ingénieurs, la direction de l'école de Jouy-en-Josas aborde régulièrement dans les années 1970 la question d'une préparation au concours en deux années avec le ministère de l'Éducation nationale. Les responsables de l'école se mettent rapidement d'accord sur la nécessité d'associer d'autres établissements à leur projet, non pas tant pour avoir plus de poids face au ministère, que par souci de ne pas isoler l'école. Les propos échangés lors d'une réunion du conseil de direction en juin 1973 témoignent de cette préoccupation. Le ministère cherche alors à ouvrir la porte des écoles de commerce aux bacheliers B (sciences économiques et sociales), ce que refusent les membres du conseil de direction d'HEC, considérant que seule « *la filière C conduit aux grandes écoles* ». Or le passage des classes préparatoires au Haut enseignement commercial à deux ans permettrait de les assimiler à des classes scientifiques, et donc d'échapper à cette demande du ministère et de conserver un recrutement similaire aux écoles d'ingénieurs. Mais « *vaut-il mieux pour HEC rester la première des grandes écoles de gestion ou prendre une place plus modeste dans le*

³ Lorsque les auteurs du « Plan Vert » présentent leurs conclusions en novembre 1968 devant les membres de la commission permanente des ESC, ils formulent le souhait de voir la préparation portée à deux années et suggèrent d'y ajouter des enseignements de droit civil, d'économie ainsi qu'une deuxième langue vivante. (ArCCIP : 535W09 : Réunion du 20 novembre 1968, présentation du Plan Vert). Même si la brochure sur les ESCAE, éditée par le ministère de l'Éducation nationale en septembre 1967, stipule qu'« à partir de 1968-69, il y aura deux années de préparation », le projet reste sans suite, n'ayant peut-être pas obtenu l'approbation de toutes les écoles, vraisemblablement en raison de son coût, la plupart de ces écoles ayant alors à charge l'organisation de leurs classes préparatoires.

groupe des écoles scientifiques ? » demande alors l'industriel Jean Panhard, diplômé de Polytechnique et président de la CCIP⁴. André Blondeau, directeur des enseignements à la CCIP, renchérit : « *[il n'est] pas sûr qu'en se rangeant dans la filière scientifique, HEC y entraînera ou réussira à y maintenir les meilleures écoles de gestion qui risquent d'être très tentées par une filière économique* »⁵. Le débat conclut que le projet d'étalement sur deux ans de la préparation ne doit pas impliquer uniquement HEC, et qu'il est important qu'il « *entraîne l'adhésion des autres responsables en France des meilleurs enseignements supérieurs de gestion* ». En d'autres termes, pour rester la première dans sa catégorie, HEC doit évoluer en même temps que d'autres écoles, pour que la catégorie en question se maintienne.

Discuté tout au long des années 1970, le projet de doubler la durée de préparation des classes préparatoires au Haut enseignement commercial reste néanmoins sans suite immédiate : le ministère de l'Éducation nationale s'y oppose pour des raisons principalement financières, soulignant en outre que seule une poignée d'écoles peut alors arguer d'un niveau de difficulté tel que deux années de préparation seraient nécessaires pour préparer leur concours d'entrée. Qu'il s'agisse du point de vue d'HEC ou de celui du ministère, le changement apparaît donc conditionné à l'implication d'un nombre suffisamment important d'établissements. En outre, l'ouverture de la filière économique des classes préparatoires permet de contenter le ministère en offrant des débouchés aux bacheliers B, tout en maintenant la filière principale qui accueille principalement des titulaires d'un baccalauréat C. Cette solution de compromis évite à HEC d'avoir à assimiler ses classes préparatoires aux classes scientifiques pour conserver son recrutement de bacheliers C et rend donc le passage à deux ans moins urgent.

b. La gauche au pouvoir : une décennie de latence

S'il est discuté dès les années 1970 entre HEC et le ministère de l'Éducation nationale, le projet d'allonger la durée des classes préparatoires HEC n'aboutit pas pour autant dans la décennie suivante. Ce n'est pas faute de l'avoir défendu : les promoteurs de cette réforme n'hésitent pas à l'évoquer dès qu'ils le peuvent. Mais leur poids n'est alors pas suffisant pour l'imposer, et ce d'autant plus que le contexte politique et l'état des rapports de force au sein du ministère de l'Éducation nationale ne leur sont pas favorables.

De fait, il est fort probable que le changement de majorité présidentielle en 1981 a porté un relatif coup d'arrêt à ce projet de réforme, la nouvelle équipe au ministère de l'Éducation nationale n'étant pas particulièrement favorable à l'enseignement de la gestion dans son ensemble, comme le raconte Roland Pérez, professeur de gestion et alors membre de la mission scientifique auprès de la Direction de l'enseignement supérieur⁶. À l'initiative de ce dernier, cette Direction constitue néanmoins en

⁴ ArCCIP : 38C13 : Archives d'HEC : réunion du conseil de direction du 18 juin 1973.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Je reviendrai dans le chapitre 6 sur le parcours de R. Pérez, universitaire proche de la gauche et un acteur central de la reconnaissance des sciences de gestion comme discipline académique.

décembre 1981 un groupe de réflexion sur l'enseignement à la gestion, dirigé par Roger Percerou, professeur de gestion et doyen de l'IAE de Rennes. R. Pérez décrit ce groupe comme un « contre-feu » qu'il aurait allumé pour défendre cette discipline, mal considérée au sein du ministère⁷. Les objectifs de ce groupe sont essentiellement orientés sur l'enseignement dispensé à l'université, mais il s'intéresse néanmoins à d'autres formations, dont les écoles de commerce. Ainsi, outre des universitaires⁸ et des membres de la FNEGE, il comprend trois personnalités venues d'établissements consulaires et privés : Christian Vulliez, alors directeur d'HEC, Henri Verdier, directeur de l'ESC Clermont et président du Collège des directeurs des ESCAE, et Jean-Claude Thoenig, doyen associé à l'INSEAD et par ailleurs rattaché au CNRS⁹.

Si ce rapport est ici mentionné, c'est qu'il fournit une occasion aux promoteurs de la réforme des classes préparatoires HEC de présenter leur projet. En l'état des sources disponibles, il est difficile de savoir quelles étaient les positions d'H. Verdier et des représentants universitaires au sein de ce groupe de travail¹⁰. Néanmoins, C. Vulliez fait indéniablement partie des « entrepreneurs » de cette réforme, et il n'est pas étonnant de retrouver dans le rapport publié en 1983 par ce groupe¹¹ un passage consacré aux classes préparatoires. Tout en rappelant qu'il *« n'entre pas dans les attributions du Groupe de réflexion de s'occuper de manière approfondie de ces [écoles] dont le fonctionnement est largement autonome et devrait le rester »*, les rapporteurs formulent certaines remarques sur les écoles et notamment sur l'organisation des classes préparatoires. Il est ainsi souligné que l'intégration d'une école – parisienne – après un an de préparation est « rarissime » et que les classes préparatoires durent, de fait, deux années : *« on peut dès lors se demander s'il ne conviendrait pas, pour élargir les passerelles à l'intérieur du système éducatif, d'admettre officiellement que la préparation des concours des écoles commerciales dure deux ans »*¹². Cet argument fondé sur la durée effective de formation est central dans l'argumentation des promoteurs de la réforme. Le fait qu'ils ne prennent en compte que les données concernant l'intégration d'établissements parisiens (HEC, ESSEC, ESCP) témoigne en outre d'une volonté de distinguer ces derniers des autres écoles pour lesquelles une telle

⁷ Entretien avec R. Pérez, réalisé par téléphone en novembre 2011. Plus précisément, R. Pérez explique qu'un des objectifs de la commission était de repenser les statuts de la FNEGE où la place accordée au patronat était « une caricature de ce qu'il ne faut pas faire » qui contribuait à « décrédibiliser la gestion en tant que véhicule du patronat ».

⁸ Les IAE sont notamment représentés par l'intermédiaire de Roger Percerou mais aussi de Maurice Saias de l'IAE d'Aix, Vincent Giard de l'IAE de Lyon ou encore de Jean-Guy Merigot de l'IAE de Bordeaux. Pour les autres universitaires, on peut citer Pierre Lassègue de Paris 1, Michel Levasseur de Dauphine ou Henri Tezenas du Monzel, président de Dauphine.

⁹ Sociologue de formation, J.-C. Thoenig participe au début des années 1980 au processus d'« autonomisation institutionnelle » de la gestion, particulièrement face au droit et à l'économie. Proche de la gauche, il contribue aux réflexions sur cette discipline au sein du cabinet Savary. (source : entretien avec J. -C. Thoenig, mai 2012).

¹⁰ J.-C. Thoenig est farouchement opposé au système des classes préparatoires et plus généralement des grandes écoles. Il a publié en 1970 avec Michel Crozier un article dans le Bulletin du club Jean Moulin un article dénonçant ce système, « Grandes écoles et grandes castes » (15 janvier 1970).

¹¹ Le rapport est intitulé : *Eléments de réflexions et propositions d'une politique générale en matière de formation et de recherche dans le domaine de la gestion des organisations*.

¹² Groupe de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche en gestion des organisations, *Eléments de réflexions et propositions d'une politique générale en matière de formation et de recherche dans le domaine de la gestion des organisations* : p. 8.

réforme ne serait pas forcément nécessaire. Dans un contexte où les ESC attirent un nombre croissant d'étudiants venus des classes préparatoires HEC, et non plus seulement de leurs propres préparations, il s'agit d'un enjeu de distinction important.

Comme le souligne *a posteriori* un de ses membres de ce comité, Jean-Marie Doublet, alors président de la FNEGE, celui-ci « fut l'occasion de multiples échanges entre les différents acteurs de l'enseignement de gestion. Il permet de faire le point, de mieux se connaître, d'appréhender la dimension internationale de cette formation et l'exception française »¹³. Manifestation concrète de l'existence d'un champ des formations à la gestion, ce comité constitue ainsi pour les promoteurs de l'allongement de la durée des classes préparatoires HEC, une occasion de faire connaître leur projet aux diverses composantes de cet espace. Néanmoins, J.-M. Doublet précise qu'hormis les échanges d'idées, les travaux de cette commission n'eurent « pratiquement pas d'effet »¹⁴ : la question de la réforme des classes préparatoires, parmi d'autres projets évoqués dans le rapport, reste lettre morte. De fait, le contexte politique n'est pas des plus propices : la volonté d'Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, de rapprocher grandes écoles et universités ne va pas dans le sens d'un renforcement du modèle des grandes écoles.

L'idée n'est pas abandonnée pour autant, et quelques années plus tard, en 1986, le projet est relancé, toujours sous l'impulsion de C. Vulliez, directeur de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris depuis 1984. Sous sa direction, la CCIP œuvre activement à la réforme des classes préparatoires HEC : dans la mesure où elle gère des établissements occupant une position dominante dans le champ des écoles de commerce (HEC, ESCP, EAP) et ayant fondé une large partie de leur statut sur le niveau de recrutement, la chambre a tout intérêt à voir la durée des préparations s'allonger, afin de rapprocher encore un peu plus ses établissements des grandes écoles littéraires et scientifiques.

Pourquoi le projet de réforme des classes préparatoires est-il relancé précisément en 1986 ? Le contexte politique y est favorable : les élections législatives de mars 1986 ont été remportées par la droite et le Premier ministre Jacques Chirac nomme René Monory à la tête de l'Éducation nationale. Membre de l'UDF, ce dernier a été auparavant ministre de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat (mars 1977 - mars 1978) et ministre de l'Économie (mars 1978 - mai 1981). Il est connu pour ses positions en faveur de l'entreprise et de l'enseignement privé¹⁵, et donc *a priori* de l'enseignement commercial supérieur.

En novembre 1986, une note en faveur d'une réforme des classes préparatoires HEC, couplant l'allongement de la durée du cursus avec une évolution des contenus enseignés, est présentée au

¹³ J.-M. Doublet, « Les États généraux du management », *Revue française de gestion*, n°172, 2007 : p.7.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Dans un ouvrage publié en 1983, R. Monory prend la défense de l'enseignement privé, jugeant qu'il ne s'agit pas de défendre la religion contre la laïcité, mais « la qualité et la liberté contre le dogme et la médiocrité ». Il s'offusque par ailleurs de « l'absence de prise en compte de la réalité économique dans les manuels scolaires » et en appelle par la suite à revaloriser l'enseignement professionnel et à renforcer les liens entre les entreprises et le système éducatif. (R. Monory, *Combat pour le bon sens*, Paris : Albin Michel : p.133-140).

Ministre par la CCIP. Cette note est rédigée par G. Morel¹⁶ : cet ancien directeur de l'ESC Rouen (1967-1985) est en effet depuis 1985 directeur des admissions et concours de la chambre parisienne. La note qu'il a rédigée défend l'allongement de la durée des classes préparatoires en faisant appel à des principes de justifications d'ordre aussi bien académique qu'économique. Tout d'abord, le texte souligne que la tertiarisation des activités, entraînant un accroissement des débouchés à la sortie des écoles, a suscité au cours des dernières années une hausse du nombre de candidats aux concours d'admission des écoles de commerce et donc une élévation du niveau de recrutement. Conséquence de cette évolution, le temps de préparation actuel serait insuffisant et il faudrait mettre en place un programme pédagogique sur deux ans. L'enjeu de cette argumentation semble être avant tout d'externaliser la source du changement en prouvant que les écoles ne font que répondre à une double demande, celle des étudiants et des entreprises. Les « besoins » de ces dernières sont d'ailleurs mobilisés à plusieurs reprises, comme pour se prémunir contre d'éventuelles critiques sur la scolarisation de la formation. Dans le même sens, les propositions de réforme du contenu même de l'enseignement visent à donner des gages quant à la dimension « professionnelle » de la formation : il est ainsi prévu d'intégrer des « *activités d'appréhension de l'environnement économique et social* » telles que des visites d'entreprises, des travaux en groupe et même un stage en entreprise entre les deux années de classe préparatoire.

La réforme des classes préparatoires HEC permettrait donc avant tout de répondre à des demandes externes aux écoles. Une deuxième série d'arguments mobilise néanmoins des enjeux propres au champ de l'enseignement supérieur. Il est ainsi souligné qu'en France, une « *Grande École se caractérise par un enseignement de 5 ans après le baccalauréat* » et que le diplôme de sortie des grandes écoles est l'équivalent d'un DESS. Or si cela est « *vrai et officiel pour les Grandes Écoles d'ingénieurs* », en revanche cela est « *vrai mais non officiel pour les Grandes Écoles de gestion* ». Sont alors énoncés les avantages qu'apporterait pour les écoles de commerce le positionnement à Bac+5 : la possibilité d'une équivalence du DEUG à l'issue des deux années de classe préparatoire facilitant les transferts vers l'université, la possibilité de rapprochement avec les écoles d'ingénieurs – « *des échanges pourraient s'effectuer à parité au niveau de la troisième année* » –, des échanges internationaux plus aisés et notamment avec des MBA. La dimension symbolique du passage à un niveau Bac+5 dans le champ des grandes écoles est par ailleurs clairement énoncée : il permettrait en effet de « *faire reconnaître ce que les dirigeants de l'économie savent et pratiquent depuis longtemps ; à savoir que les diplômés d'un nombre grandissant d'écoles de gestion sont plus recherchés par les entreprises que les diplômés de certaines écoles d'ingénieurs, à des salaires comparables et parfois supérieurs, alors que leur statut sur le plan "académique" demeure objectivement inférieur d'une année* ». Outre la référence explicite au modèle des écoles d'ingénieurs, il est intéressant de voir comment l'argumentation se réclame de la légitimité sociale et la reconnaissance des écoles dans la sphère économique pour justifier une élévation de la reconnaissance académique. Conscient de l'enjeu matériel et financier que représenterait la mise en œuvre d'une telle réforme pour le ministère, la note

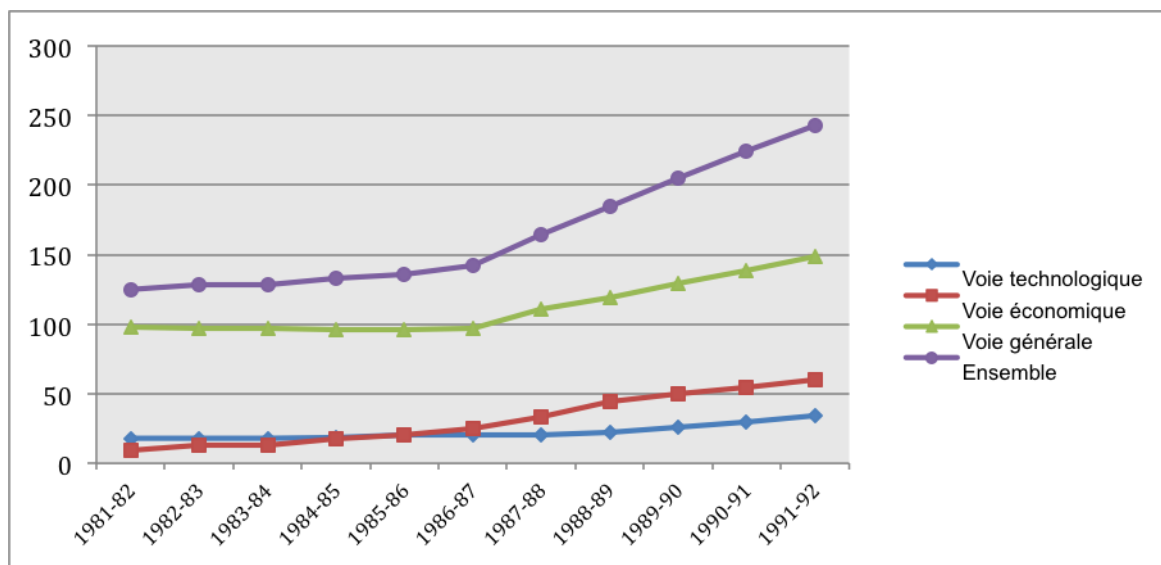
¹⁶ C'est par l'intermédiaire de G. Morel que j'ai pu avoir accès à ce document.

de la CCIP précise que celle-ci pourrait se faire sur plusieurs années et qu'il n'apparaît pas nécessaire de doubler toutes les classes, suggérant de passer progressivement de 136 sections (publiques) en 1985-86 à 189 en 1991.

Revendiquant une légitimité économique et académique, le projet de réforme semble avoir été bien reçu au niveau du ministère, mais ne donne pas de suite immédiate. Son échec serait dû à une opposition interne au sein du cabinet de Monory : interrogé par *L'Express*, G. Morel déclare en décembre 1993 à ce propos : « À la fin de 1986, sous René Monory, la réforme paraissait en bonne voie. Mais un membre du cabinet a tout fait pour le torpiller ». Le journaliste commente : « Un ingénieur, comme par hasard... »¹⁷. On perçoit bien ici la rivalité qui se joue entre les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce, les premières étant soucieuses de conserver leur position dominante dans le champ des « grandes écoles ».

Une commission de suivi sur les classes préparatoires HEC est néanmoins mise en place, et le nombre de sections dans ces classes augmente sensiblement à partir de 1987-88¹⁸.

Figure 5.1. Évolution du nombre de sections de classes préparatoires publiques au Haut Enseignement Commercial (HEC) entre 1981-82 et 1991-92



Source : Graphique réalisé à partir de données produites par la CCIP (archives privées).

Lecture : Les « sections » correspondent au nombre de classes : un même établissement peut avoir plusieurs sections. Le passage à deux années implique dans la plupart des établissements un dédoublement des sections déjà existantes, sauf pour celles de la voie technologique puisque cette filière est déjà organisée sur deux années. En 1981-82, il y avait au total 125 sections, dont 18 en voie technologique (14%), 9 en voie économique (7%) et 98 en voie générale (78%). Dix ans plus tard, 243 sections se répartissent en 34 sections pour la voie technologique (14%), 60 pour la voie économique (25%) et 149 pour la voie générale (61%).

¹⁷ *L'Express*, « Prépas HEC : en route pour la réforme ! », 16 décembre 1993.

¹⁸ En l'état des sources disponibles, il est difficile de savoir si cette hausse est une conséquence directe de l'action de la CCIP ou si elle résulte avant tout des effets de la seconde explosion scolaire et de l'augmentation du nombre de bacheliers. Notons que la faible augmentation des sections de la voie technologique ne reflète absolument pas la hausse très forte des bacheliers de cette filière et correspond à la vision assez négative qu'en ont les promoteurs des classes préparatoires HEC.

c. Des alliés pour faire le poids

Institution puissante, la chambre de commerce parisienne ne parvient pourtant pas à elle seule à convaincre le ministère de l'Éducation nationale, dont l'opposition à la réforme est essentiellement justifiée par son coût¹⁹. C. Vulliez et ses collaborateurs vont donc procéder à un important travail de *lobbying* pour obtenir des appuis, notamment auprès des autres écoles de commerce. La position prise par ces dernières s'avère toutefois nuancée. La direction de l'ESSEC souligne ainsi en 1987 dans une lettre à l'attention du ministre de l'Éducation nationale n'avoir pas pris « *dans le problème du passage à deux ans de la préparation aux concours des écoles de commerce et de gestion une position de pointe [considérant] qu'il existe des arguments dans les deux sens par rapport à cette proposition* »²⁰. La direction de l'école de Cergy-Pontoise reconnaît que « *les deux trimestres de galop constituent pour ceux qui sont reçus en première année une préparation bien expéditive, et que pour les autres la répétition de ce travail hâtif et anxieux est moins favorable que ne le serait une préparation en deux ans dont la première année serait consacrée à un travail de fond mené sereinement pendant trois trimestres complets* ». En revanche elle « *répugne à voir se rallonger sans cesse la durée des études et à imposer une année de plus à des jeunes gens biens doués qui pourraient consacrer ce temps à autre chose* ». Évoquant rapidement la question et ne mobilisant que l'intérêt des élèves, dans un sens comme dans l'autre, l'ESSEC marque ainsi sa volonté de rester à l'écart d'un débat porté par la CCIP qui gère ses concurrentes directes – l'ESCP mais surtout HEC. Prendre parti pour la réforme, sans en avoir eu l'initiative, reviendrait à s'allier à celles-ci, mais aussi à reconnaître leur *leadership*. S'y opposer irait à l'encontre des intérêts de l'école, qui elle aussi gagnerait à l'élévation du niveau officiel de recrutement.

Au sein des ESCAE les positions sont également loin d'être unanimes : certaines « petites écoles » – et notamment des ESCAE non affiliées au Chapitre des écoles de management, comme les ESC d'Amiens, de Pau, de Brest ou du Havre – expriment des craintes face à l'élévation du niveau de recrutement qui résulterait de cette réforme, tout en rejetant vigoureusement le projet un temps envisagé de réserver le concours après deux années de préparation aux écoles les plus prestigieuses²¹. Le Chapitre des écoles de management affiche quant à lui, dès la fin des années 1980, une position commune en faveur de l'étalement sur deux ans de la préparation.

La CCIP va bénéficier d'un autre soutien en faveur de la réforme des CPGE commerciales : celui des professeurs de classes préparatoires HEC, par l'intermédiaire de l'APHEC (Association des professeurs du haut enseignement commercial)²². Ceux-ci ont un intérêt direct à voir s'allonger la

¹⁹ Le quotidien *Le Monde* évalue en 1987 ce coût entre 50 et 100 millions de francs (*Le Monde*, « Grandes manœuvres dans les écoles de gestion », 17 septembre 1987).

²⁰ ArNatFont/MEN : 19900501/10 : Lettre de la direction de l'ESSEC au ministre de l'Éducation nationale, datée du 3 novembre 1987.

²¹ Il s'agirait d'appliquer une préparation en deux temps : certaines écoles seraient accessibles à l'issue de la première année de préparation, tandis que le concours des autres serait réservé aux étudiants ayant suivi deux années. Sources : *Le Monde*, « Les écoles de commerce s'entrouvrent aux littéraires », 22 octobre 1987 et *Le Monde* « Grandes manœuvres dans les écoles de gestion », 17 septembre 1987.

²² Association créée en 1972.

durée de formation en classes préparatoires : en effet, seuls les enseignants de mathématiques sont alors titulaires à temps plein. Dans les autres disciplines (économie, histoire-géographie, langues, etc.) les enseignants en classe préparatoire HEC sont à mi-temps ou en vacation, et ne disposent donc ni du même statut ni de la même reconnaissance que les enseignants des classes préparatoires scientifiques et littéraires²³.

Forte de ces soutiens, la CCIP présente une fois de plus, après la présidentielle de 1988, son projet de réforme au nouveau ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin. Mais le conseiller de celui-ci, Claude Allègre, est très hostile au système des classes préparatoires et des grandes écoles et le projet reste sans suite immédiate. Ses promoteurs poursuivent néanmoins leurs actions, et la question du passage des classes préparatoires commerciales à deux ans tient ainsi une place non négligeable – près de trois pages – dans le rapport « Chacornac-Vulliez-Decomps » de 1991²⁴. Ceci apparaît *a priori* peu surprenant étant donné que C. Vulliez, entrepreneur de réformes central, est un des présidents de la commission. Il peut en outre compter sur le soutien d'autres directeurs d'écoles de commerce participant aux travaux de la commission et notamment celui de la directrice de l'ESCP, Véronique de Chanterac²⁵. Les arguments en faveur d'un passage à deux ans que l'on retrouve dans ce rapport sont sensiblement les mêmes que ceux déjà mobilisés par la CCIP : comparaison avec les écoles d'ingénieurs²⁶ et non conformité avec la durée de préparation effective de la majorité des candidats. Il est ainsi souligné qu'« *un quart à un cinquième seulement des candidats admis dans les ESC le sont après une année de préparation* »²⁷. La référence au cadre international, et plus précisément européen, est néanmoins plus présente²⁸, en lien avec l'actualité : le marché unique européen doit en effet être instauré deux années plus tard.

²³ Régis Bénichi, président de l'APHEC et enseignant au lycée Carnot à Paris, parle ainsi d'une « injustice ancienne qui les [place] malgré leurs mérites équivalents en situation d'infériorité par rapport à leurs collègues enseignants en classes préparatoires littéraires ou scientifiques ». (R. Bénichi, « Introduction », in *Le Guide réussir 1996 : Réforme et programmes des classes préparatoires économiques et commerciales*, Paris : Espace Etudes Édition : p. 5). Un article de *L'Express* paru en décembre 1993 souligne notamment que les enseignants en classes préparatoires HEC, dans la mesure où ils n'enseignent pas au niveau bac+2, ne peuvent alors prétendre au statut de « professeur de chaire supérieure », qui constitue un corps distinct de celui des agrégés, et dont l'échelonnement indiciaire est plus avantageux. (*L'Express*, « Prépas HEC : en route pour la réforme ! », 16 décembre 1993).

²⁴ Voir Chapitre 3.

²⁵ Véronique de Chanterac dirige l'ESCP depuis 1990, elle était auparavant à la tête de l'ISA, le programme de formation continue d'HEC. Sa position au sein de la CCIP (direction successive de deux programmes) laisse suggérer qu'elle soutient le projet de passage à deux ans. Je ne peux par contre présumer en l'état des données à ma disposition des positions que tenaient alors le directeur de l'ESSEC, Jean-Pierre Boisivon, le directeur de l'ESC Lyon, Bruno Dufour et le directeur de l'ESC Grenoble, Jean-Paul Leonardi et les directeurs de l'Ecole des cadres et l'Ecole nationale de commerce, deux établissements privés.

²⁶ « Les formations à la gestion sont reconnues par les entreprises et rémunérées dès l'embauche dans des conditions voisines et parfois supérieures, à celles offertes aux ingénieurs. En terme de cursus comme en termes de titres, les diplômes des Ecoles supérieures de commerce et de gestion ne bénéficient pas de la même reconnaissance ». G. Chacornac, B. Decomps, C. Vulliez, *L'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion*, 1991. Rapport présenté à L. Jospin et D. Strauss-Kahn : p. 45.

²⁷ G. Chacornac et al., 1991, *op.cit.* : p. 45.

²⁸ « A ces inconvénients d'ordre pratique et pédagogique s'ajoute un risque de handicap institutionnel à l'échelle européenne. Le niveau de référence qui règle les échanges entre les universités européennes est le niveau bac+5. Officiellement cotées à bac+4, la plupart des écoles de gestion abordent les négociations en position

Il serait trompeur d'accorder au rapport « Chacornac-Vulliez-Decomps » une trop grande importance car il n'eut pas de suite immédiate. Néanmoins, il témoigne de la permanence du débat sur l'allongement des classes préparatoires HEC et montre que cette question est alors loin de faire l'unanimité. En effet, si les arguments en faveur du passage à deux ans sont présentés dans ce rapport, la position rendue commune reste au final très nuancée. Il est souligné que les partisans de la réforme souhaitent qu'elle s'applique avant tout « à certaines écoles de gestion – celles dont les exigences scientifiques et l'ouverture internationale justifient, par priorité, un tel ajustement »²⁹. Cette volonté de réserver à quelques établissements l'allongement du temps de préparation permettrait de limiter le coût de la réforme (puisque moins d'élèves seraient concernés) et donc de la rendre plus acceptable par les pouvoirs publics, tout en consacrant une distinction entre quelques « grandes écoles » de commerce et les autres.

Par ailleurs, il est précisé que « la Commission n'a pas pu se rallier unanimement » à la proposition d'allonger la durée des classes préparatoires, plusieurs éléments justifiant sa réserve. En premier lieu, le rapport souligne que la durée des classes préparatoires scientifiques est elle-même sujette à discussion, dans le sens d'une préparation en un an suivie d'une formation de quatre années en école d'ingénieurs : il s'agit là d'une référence directe à un projet de Claude Allègre, qui semble avoir eu quelques échos dans l'espace de l'enseignement supérieur. Le second problème soulevé par la commission porte sur la signification d'un diplôme « bac+5 » : « on n'y répond pas en ajustant la norme sur les faits, c'est-à-dire en décrétant qu'un diplôme accessible à bac+4 doit être porté à bac+5 parce que la durée moyenne des parcours réels est de cinq ans. (...) Les utilisateurs des formations sont en droit de demander des comptes sur la réalité de la valeur formatrice d'une année « supplémentaire », ou de proposer qu'à une deuxième année de préparation soit substituée, sans doute plus utilement, une année de formation en entreprise ou d'enseignements spécialisés intégrés dans le programme de l'école elle-même »³⁰. Le passage de bac+4 à bac+5 est ainsi considéré comme artificiel ou inutile : ce sont les acteurs proches du pôle économique qui s'expriment ici (« les utilisateurs de la formation »), proposant comme alternative à la scolarisation accrue de la formation des moyens pour l'orienter davantage vers le monde du travail. « L'excellence » des écoles de commerce ne devrait pas nécessairement passer par un allongement officiel de leur durée de formation mais par la « confirmation du caractère professionnalisant de cette formation ».

Dans la mesure où la commission « Chacornac-Decomps-Vulliez » a rassemblé une pluralité d'acteurs centraux dans le champ de la formation à la gestion, le rapport qu'elle produit donne ainsi à voir, comme cristallisées, les tensions qui opposent alors ces acteurs autour de la réforme des classes préparatoires, montrant qu'en dépit du *lobbying* de certaines institutions, celle-ci est loin de faire l'unanimité.

d'infériorité. Leur handicap est accentué par la position relative des écoles d'ingénieurs, qui délivrent le diplôme à bac+5, accréditant auprès de nos voisins l'idée que le niveau de sortie de droit commun des grandes écoles françaises est à bac+5 ». G. Chacornac *et al.*, 1991, *op.cit.* : p. 46.

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

d. 1994 : l'aboutissement

S'il n'est pas nécessairement dominant d'un point de vue numérique, le lobby des réformateurs le devient progressivement d'un point de vue symbolique, alors que les écoles de commerce acquièrent une importance croissante dans le champ de l'enseignement supérieur. En outre, le projet va bénéficier d'un contexte politique favorable avec la victoire de la droite aux élections législatives de 1993³¹.

Dès le mois d'avril la CCIP transmet un nouveau rapport sur la réforme des classes préparatoires³² au nouveau ministre de l'Éducation nationale, François Bayrou. Ce rapport, toujours rédigé par G. Morel, reprend dans les grandes lignes l'argumentaire du rapport 1986. Si le projet aboutit finalement en 1994, ce n'est donc pas tant en raison de la force des arguments en sa faveur, que grâce au travail de *lobbying* effectué depuis plusieurs années par la CCIP, au développement des écoles de commerce, et enfin à un contexte bien particulier. En effet, F. Bayrou envisage à son arrivée à l'Éducation nationale une importante réforme des classes préparatoires. Ce projet concerne principalement les classes préparatoires scientifiques et vise à adapter leurs programmes à la réforme du lycée débutée en 1992³³, mais aussi à les rendre plus attractives, leurs effectifs ayant tendance à décliner depuis la rentrée 1990. En outre, François Bayrou, agrégé de lettres classiques, souhaite promouvoir les classes préparatoires littéraires en élargissant leurs débouchés³⁴. Il entame alors une discussion avec les responsables des écoles de commerce pour instaurer une filière spécifique de recrutement pour les khâgneux : ces derniers acceptent l'idée, en contrepartie d'un allongement de la durée des classes préparatoires HEC, arguant du fait que les classes préparatoires littéraires durent deux années et qu'il importe d'aligner les deux formations pour recruter des élèves niveau équivalent³⁵. Ainsi, le passage à deux années des classes préparatoires commerciales va-t-il de pair avec l'ouverture d'un concours d'entrée spécifique pour les khâgneux.

³¹ Les écoles de commerce n'ont officiellement pas de couleur politique, mais en tant qu'organismes privés formant des diplômés pour l'entreprise, elles sont traditionnellement mieux considérées par la droite. Rappelons aussi que C. Vulliez sera élu RPR/UMP de 1998 à 2004.

³² *Evolution des classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial*, 5 avril 1993.

³³ Cette réforme dite « Jospin-Lang » s'inscrit dans une série de mesures prises depuis le début des années 1980 visant à démocratiser l'accès au baccalauréat et à réduire la hiérarchie de ses différentes filières alors dominée par la section C, considérée comme la « voie royale ». En 1991, L. Jospin annonce les grandes lignes de ces réformes et celles-ci entrent en application dans la classe de Seconde à partir de 1992. L'objectif est avant tout de mieux équilibrer les séries et de les simplifier. Au 7 baccalauréats généraux (A1, A2, A3, B, C, D, E) et aux 19 baccalauréats de techniciens, succèdent 3 séries du baccalauréat général (L, ES, S) et 8 séries de baccalauréat technologique. (voir M.-C. Weidmann-Koop, « La réforme du baccalauréat en France », *The French Review*, vol. 69, n°4, mars 1996 : p. 566-582).

³⁴ Il est fortement soutenu en ce sens à partir de 1994 par son nouveau directeur de cabinet, Xavier Darcos, qui fut enseignant en classes préparatoires en lettres au lycée Montaigne à Bordeaux puis au lycée Louis-Le-Grand à Paris.

³⁵ Les écoles n'étaient nullement hostiles, bien au contraire, à l'idée d'accueillir des étudiants « littéraires ». La mise en place de la filière économique avait été pensée à l'origine également pour attirer les bacheliers « A » (littéraires), et depuis quelques années l'ESSEC avait ouvert, certes au compte-goutte, son recrutement à des khâgneux, par la voie des admissions parallèles. Les écoles ne font donc nullement une concession au gouvernement, car nombre de directeurs voient les intérêts à diversifier le recrutement, mais elles s'appuient sur cette demande pour obtenir gain de cause sur les classes préparatoires.

Après des années de négociation, l'allongement de la durée de la préparation au concours des écoles de commerce entre en vigueur à la rentrée 1995. Pour le concours de 1996, certains étudiants seront exceptionnellement autorisés à se présenter après une année de préparation, puis à partir de 1997 l'ensemble des candidats aura suivi deux années de préparation. Cette réforme souhaitée de longue date par certains acteurs du champ des écoles de commerce va avoir des conséquences réelles et symboliques sur l'organisation de ces établissements.

2. La mise en place de la réforme et ses enjeux

On peut tout d'abord noter que cette réforme marque la fin des classes préparatoires consulaires, intégrées ou associées aux anciennes ESCAE. Ces classes ont connu un déclin croissant tout au long des années 1980, et au début des années 1990 elles accueillent une part infime des préparatoires : moins de 20 classes accueillent à peine 2000 étudiants en 1991-92, moins de 10 classes pour 1000 étudiants en 1993-94. Certes, la baisse des effectifs touche alors également les classes préparatoires publiques. Mais s'y ajoute dans le cas des classes consulaires un engagement pris par les établissements membres du Chapitre des écoles de management de ne plus avoir de tutelle de classes préparatoires, décision prise dans la perspective du passage à deux années de préparation³⁶. Cette décision manifeste clairement la fin de l'ancrage local des ESC de province et consacre un modèle de recrutement unifié à l'échelle nationale.

En second lieu, la réforme s'accompagne d'un changement de dénomination des classes préparatoires aux écoles de commerce : jusqu'alors appelées « classes préparatoires au Haut enseignement commercial » (classes préparatoires HEC), elles deviennent « classes préparatoires économiques et commerciales aux grandes écoles ». Ce changement de dénomination, qui avait été expressément demandé par l'ESSEC au ministère de l'Éducation nationale³⁷, est symboliquement important à double titre. Tout d'abord, alors que la précédente dénomination, dans une survivance du passé et par un jeu entre les acronymes, tendait à associer les classes préparatoires à une seule école (HEC), le nouveau nom apparaît plus neutre³⁸. En outre, le terme de « grandes écoles » est ainsi officiellement associé aux établissements auxquels ces classes préparent.

³⁶ Voir la revue *Espaces Prépas*, n°29, décembre 1991. Certaines classes sont fermées, comme celles de l'ESC Dijon en 1994, d'autres transférées à des établissements privés, comme à Rouen. Dans certains établissements, les classes préparatoires sont remplacées par des programmes post-baccalauréat (par exemple, ouverture en 1994 à l'ESC Lille de l'École supérieure des hautes études en management (ESDHEM), programme en deux ans après le baccalauréat, qui a la particularité de préparer aux concours d'admission parallèle).

³⁷ ArNatFont/MEN : 19900501/10 : Lettre de la direction de l'ESSEC au ministre de l'Éducation nationale, datée du 3 novembre 1987.

³⁸ En 1987, l'ESSEC mentionne ce point dans sa requête pour appuyer sa demande de changement de dénomination : « L'ESSEC souhaite que les préparations aux concours des grandes écoles de commerce et de gestion cessent de porter le signe HEC qui sous le couvert d'une sorte de jeu de mots (« Haut Enseignement Commercial ») donne à penser qu'il n'existe en France par décision de la République, qu'une seule véritable école dans ce domaine, les autres, quoiqu'elles fassent, ne pouvant être que des solutions de substitution. (...) Il est évident que dans la saine concurrence qui se joue entre les grandes écoles de commerce et de gestion, ce subterfuge est un élément désagréable qui donne le sentiment d'une prééminence absolue et définitive – officielle – alors que, par exemple, bon nombre des élèves qui entrent à HEC ont été en fait refusés à l'ESSEC ou ailleurs. Il faut ajouter que les étrangers ne comprennent rien à cette sorte de

De fait, les principales conséquences de la réforme sont avant tout symboliques, dans la mesure où elle peut se lire comme une reconnaissance des écoles de commerce sur un pied d'égalité avec les grandes écoles scientifiques et littéraires. Fait significatif de cette évolution de statut, lors des modifications des règles d'admission à l'École normale supérieure de Cachan³⁹ en octobre 1995, une procédure d'admission dans cette école destinée aux étudiants issus de classes préparatoires économiques et commerciales est mise en place⁴⁰. Réciproquement, une voie d'accès spécifique aux écoles de commerce est instaurée pour les candidats issus des classes préparatoires « économie, droit et gestion » qui préparaient auparavant uniquement au concours d'entrée à l'ENS Cachan. Par ce double accord, une équivalence est ainsi reconnue entre une École normale supérieure, institution étatique d'élite, et les écoles de commerce recrutant sur classes préparatoires.

Les enjeux de légitimation et de reconnaissance au sein de l'enseignement supérieur associés à la réforme des classes préparatoires sont tels qu'on peut se demander si ces classes ne relèvent pas pour partie du « mythe institutionnel » tel qu'il a été défini par John W. Meyer et Brian Rowan. Dans leur célèbre article de 1977, les deux auteurs défendent la thèse selon laquelle les organisations sont conduites à adopter des procédures de fonctionnement non pas en raison de leur efficacité réelle dans le processus de production (de biens, de services), mais parce qu'étant reconnues et valorisées par leur environnement, elles envoient des signaux de légitimité et permettent d'asseoir le prestige de ces organisations. Ces procédures s'apparentent selon les auteurs à des « mythes » ou des « exigences cérémonielles » (*ceremonial requirement*), fonctionnant comme des signes extérieurs de rationalité et de légitimité indépendamment de leur efficacité réelle sur le processus de production⁴¹. De la même façon, plus qu'une réponse à des nécessités inhérentes à la formation dispensée dans les écoles de commerce ou à des demandes externes (étudiants, employeurs), la place accordée aux classes

chasse gardée et ont tendance à penser qu'une personne qui a fait l'ESSEC après une « préparation HEC » soit ne sait pas ce qu'elle veut, soit a été renvoyée d'HEC. Nous avons entendu cette réflexion d'un professeur américain : "Mais pourquoi donc envoyez-vous vos jeunes élève faire leur première année d'études chez votre concurrent ?" » (ArNatFont/MEN : 19900501/10 : Lettre de la direction de l'ESSEC au ministre de l'Éducation nationale, datée du 3 novembre 1987).

³⁹ Créée en 1912, cette école (à l'origine « Ecole normale de l'enseignement technique ») avait pour objectif de former les professeurs de l'enseignement technique. Rappelons que les premières sections commerciales de cet établissement avaient été organisées à HEC (voir Chapitre 1). En 1932, l'école devient Ecole normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET), et en 1985, l'Ecole normale supérieure de Cachan. En 1987, un décret redéfinit son statut et confirme sa vocation à former des enseignants-chercheurs. Par la suite, des laboratoires sont ouverts dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école (mathématiques, chimie, économie, gestion) (source : site de l'ENS Cachan : <http://www.ens-cachan.fr/version-francaise/l-ecole/histoire/>, consulté le 02/09/2011).

⁴⁰ Les étudiants déclarés admissibles à HEC, l'ESCP, l'ESSEC, l'ESC Lyon ou l'EDHEC peuvent passer les oraux d'admission de l'ENS Cachan.

⁴¹ « *In modern societies, the myths generating formal organizational structure have two keys properties. First, they are rationalized and impersonal prescriptions that identify various social purposes as technical ones and specify in a rule like way the appropriate means to pursue these technical purposes rationally. Second, they are highly institutionalized and thus in some measure beyond the discretion of any individual participant or organizations. They must therefore, be taken for granted as legitimate, apart from evaluations of their impact on work outcomes* » in J. Meyer et B. Rowan, *op.cit.* : p. 44.

préparatoires peut se lire comme un « mythe » à l'œuvre dans le champ des grandes écoles françaises⁴².

Notons que les individus ayant œuvré à la réforme des classes préparatoires et à leur passage à deux années sont pleinement conscients de la dimension symbolique et de la fonction de légitimation de cette réforme, ainsi que des limites strictement nationales de ce « mythe ». G. Morel raconte ainsi qu'avant de produire le premier rapport en faveur du passage des classes préparatoires commerciales à deux ans, il a discuté sérieusement avec C. Vulliez de l'opportunité d'une telle réforme, car « à ce moment-là, il était encore temps de sortir du système prépa »⁴³, typiquement français. La question se pose car au milieu des années 1980, les écoles de commerce, et particulièrement celles de la CCIP, ont déjà pour horizon l'Europe, où le système français des « grandes écoles » et des classes préparatoires est, si ce n'est inconnu, du moins totalement absent. Le modèle qui tend alors à se diffuser à l'échelle internationale est celui du *Master of business administration* (MBA⁴⁴), où les étudiants sont recrutés après une première expérience professionnelle. Face à lui, le modèle français apparaîtrait moins « efficace » du fait du « manque de maturité professionnelle et de la jeunesse de [ses] diplômés », comme le soutient en 1989 Jacques Perrin, directeur de l'ESCP et président du Chapitre des écoles de management⁴⁵. Le système des classes préparatoires est en outre critiqué par la présélection qu'il opère : un « homme du sérail » interrogé, toujours en 1989, dans *le Nouvel Observateur* critique ainsi le fait qu'il y ait en France « une quarantaine de proviseurs, qui en acceptant celui-ci ou en refusant celui-là dans leur classes prépas, recrutent en fait les futurs cadres supérieurs français »⁴⁶. De fait, par ce système, les écoles acceptent de déléguer une partie du travail de sélection à l'Éducation nationale, et en augmentant le temps de formation que les élèves passent dans les classes préparatoires, elles diminuent relativement leur autonomie non plus seulement sur la sélection, mais aussi sur le contenu de la formation.

Néanmoins, C. Vulliez et G. Morel sont conscients que les écoles sont encore avant tout situées dans un espace national, et que c'est à cette échelle qu'elles doivent d'abord obtenir de la reconnaissance. Or dans ce cadre, ce sont historiquement la mise en place des classes préparatoires et l'élévation du niveau de recrutement qui ont permis aux écoles de commerce d'acquérir leur position dans l'enseignement supérieur, et c'est encore sur ces « exigences rituelles » qu'il faut s'appuyer pour asseoir leur légitimité, scolaire et sociale, et affirmer leur statut de « grandes écoles »⁴⁷.

⁴² On a aussi rappelé dans le Chapitre 2 les fonctions symboliques du recrutement sur concours non plus au niveau de la « survie » des écoles, mais de leur fonction sociale, telles que les a mises en évidence Pierre Bourdieu. Le système « classes préparatoires + grandes écoles » joue en effet un rôle de distinction et consécration sociale (P. Bourdieu, « Epreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 39, septembre 1981 : p. 30).

⁴³ Entretien avec G. Morel.

⁴⁴ T. Hedmo, *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation in management education*, Thèse de doctorat, sciences de gestion, Université d'Uppsala, 2004 : p. 73.

⁴⁵ Cité dans J.-C. Cuzzi et J. -M. Doublet, « Un débat nécessaire », introduction du dossier 1993 : l'enjeu pour les formations à la gestion, *Revue française de gestion*, 1989, n°73.

⁴⁶ « Grandes écoles : l'explosion des commerciales », *Le Nouvel observateur*, 16-28 mars 1989.

⁴⁷ Le directeur de l'INSEEC, une école privée, explique ainsi en 1989 dans *Le Nouvel Observateur* pourquoi l'école a fait quatre ans auparavant le choix de ne plus recruter immédiatement après le baccalauréat mais

De fait, on ne peut ici à la suite de B. Rowan et J. Meyer opposer totalement ici « mythe institutionnel » et rationalité instrumentale⁴⁸. Certes, si l'on considère uniquement les bénéfices de ce mode de recrutement en terme de formation des étudiants, ceux-ci sont sujets à débat, mais il est évident que l'allongement de la durée des classes préparatoires ne représente pas une demande des milieux économiques auxquels sont destinés les diplômés. En ce sens, il s'agit bien d'une exigence construite au sein du champ des « grandes écoles », qui répond à certaines représentations de ce que doit être un établissement d'élite et des modèles auxquels il doit se conformer. Néanmoins, tout en reposant sur des enjeux symboliques, le recrutement après une classe préparatoire a des effets réels sur le développement des écoles de commerce. D'une part, les effets de légitimité qu'il produit contribuent dans un espace fortement concurrentiel à attirer les étudiants vers les écoles ayant adopté ce mode de recrutement, et de préférence les plus sélectives. Cet afflux d'étudiants assure une source régulière, voire croissante de revenu, et est donc favorable à la bonne marche des établissements. D'autre part, les écoles perdent certes une partie de leur liberté en laissant aux lycées le choix de déterminer une partie de leur vivier de recrutement, mais c'est un prix symbolique à payer pour ne pas avoir à prendre en charge le financement et l'organisation de ces classes à l'échelle nationale et pour avoir accès à une population déjà sélectionnée scolairement et socialement. Allonger la durée des classes préparatoires commerciales n'apparaît donc pas rationnel en dépit de leur aspect cérémonial, mais en raison même de leur conformité aux mythes institutionnels en vigueur dans le champ de l'enseignement supérieur français.

Le passage des classes préparatoires commerciales à deux ans achève de modeler les écoles de commerce sur le modèle des écoles d'ingénieurs et le passage d'une formation de niveau bac+4 à bac+5 accentue leur reconnaissance académique. Cette reconnaissance vient s'ajouter aux efforts des établissements parisiens, et dans une moindre mesure de quelques ESC de province, pour développer leurs activités de recherche et constituer un corps enseignant plus diplômé, qui constituent autant de titres de légitimité académique.

Mais l'alignement sur le mode de recrutement des écoles d'ingénieurs contribue aussi à la notoriété des écoles de commerce dans le champ économique, en vertu de la porosité qui peut exister entre les deux espaces. Ceci s'ajoute à la reconnaissance croissante dont bénéficiaient déjà les diplômes délivrés par ces écoles sur le marché du travail : l'enquête « génération 92 » du CEREQ indique ainsi que 83% des diplômés d'une école de commerce ou d'ingénieurs occupent en 1997 un emploi de cadre et que seuls 5% des diplômés d'une école de commerce sont au chômage, ce qui, hormis les ingénieurs (4%),

après un passage par une classe préparatoire : « *Il le fallait, sinon nous n'existerions plus sur le marché. Les écoles comme les nôtres sont portées par la mode comme des produits de luxe. Nous vendons une griffe, une notoriété, une image, un environnement. La demande des entreprises est très forte. Elles manquent de cadres de vente et de gestion. Mais elles n'ont qu'un seul modèle en tête : celui d'HEC* ». (*Le Nouvel observateur*, 16-28 mars 1989, *op.cit.*).

⁴⁸ En effet, selon les deux auteurs « conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency criteria » (J. Meyer et B. Rowan, 1991, *op.cit.* : p. 41).

est le taux le plus bas. Leur salaire médian est de 13000 francs, ce qui, là encore, les place en deuxième position après les ingénieurs⁴⁹.

Au milieu des années 1990, les écoles de commerce sont ainsi parvenues à asseoir leur position à la fois dans le champ de l'enseignement supérieur et dans le champ économique, obtenant le prestige social et la rareté scolaire qui consacrent leur statut de « grande école ».

⁴⁹ Source : « Génération 92, profils parcours et emplois en 1997 », *Cereq Bref*, n°149, janvier 1999.

II. Face aux difficultés de recrutement, des écoles en crise ?

La reconnaissance dont bénéficient les ESC, manifestée au milieu des années 1990 dans l'alignement sur le mode de recrutement des écoles d'ingénieurs et l'élévation du niveau du diplôme, est contemporaine de difficultés essentiellement liées à une chute des candidatures qui touchent l'ensemble de ces établissements. Ces difficultés auront d'importantes conséquences tant au plan organisationnel que symbolique. En effet, l'image de ces écoles se trouve globalement fragilisée, tandis que les rapports de force se redessinent et que les hiérarchies s'accroissent. En outre, les problèmes liés au recrutement amènent les écoles à repenser l'organisation commune de celui-ci.

L'analyse de cette période de troubles n'est pas chose facile, dans la mesure où elle représente un sujet tabou dans le milieu des écoles de commerce et où il a été difficile de récolter des informations à son sujet, mais aussi parce qu'il s'agit d'un phénomène complexe, résultant de la conjonction de plusieurs éléments.

Lorsque j'ai interrogé certains enquêtés sur les difficultés que les écoles ont pu rencontrer à cette période, celles-ci ont été systématiquement minimisées et rapportées à de simples problèmes conjoncturels de recrutement, dues uniquement au passage des classes préparatoires à deux ans. Notons que le terme de « crise » n'est pas utilisé par les acteurs du champ, mais il a été employé par de nombreux observateurs (journalistes, chercheurs) dans les années 1990 pour qualifier la situation des écoles. Introduisant les actes d'un colloque organisé à l'EHESS en octobre 1996 sur « les écoles de gestion et la formation des élites », Monique de Saint-Martin souligne ainsi qu'il s'agit d'un « espace de concurrence en crise », et que cette crise frappe « par son ampleur et ses conséquences »⁵⁰. Il semble que l'on puisse effectivement parler de crise, car il s'agit bien d'un moment très particulier dans l'histoire des écoles, qui font face à des difficultés bien plus importantes que les directeurs et autres responsables ne veulent bien l'admettre, et sont confrontées à une véritable remise en question de leur mode de fonctionnement. En outre, ces difficultés résultent de processus plus complexes que la cause « politiquement correcte » que l'on a bien voulu me présenter (le passage des classes préparatoires à deux ans) : en effet, elle résulte des contradictions mêmes d'un système où coexistent logique de sélection et logique de croissance.

La distorsion entre les faits – pourtant récents et vécus directement par certains des acteurs interrogés – et la représentation généralement admise illustre parfaitement le rapport que ces établissements entretiennent à leur histoire. Le fait que celle-ci soit globalement méconnue permet à leurs responsables d'occulter facilement les événements troubles ou susceptibles de donner une image négative.

⁵⁰ M. de Saint-Martin, « Les écoles de gestion : un espace de concurrence en crise ? », in M. de Saint-Martin et M.-D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger, 10 et 11 octobre 1997 : p. 3-12.

Loin de la mythologie diffusée par les dirigeants, il s'agit ici de présenter l'analyse la plus précise possible de cette crise – ou peut-être vaudrait-il mieux parler de crises au pluriel étant donné la conjonction de phénomènes distincts, répondant à des causes et suivant des temporalités différentes.

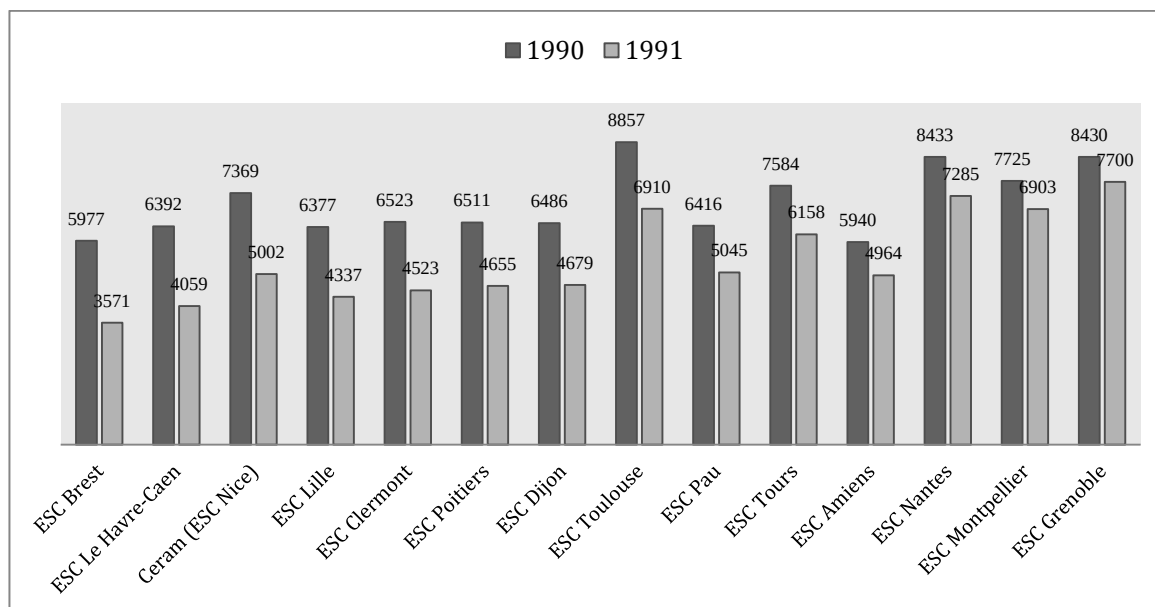
1. Une crise du recrutement

Enjeu central pour les écoles, puisqu'il détermine aussi bien leur survie financière que leur statut, le recrutement est au cœur du processus de crise qui débute au début des années 1990. Alors que les ESC poursuivent la croissance de leur programme central, tout en cherchant à maintenir sa sélectivité, le nombre de candidats issus de classes préparatoires stagne puis diminue. Plusieurs causes se conjuguent pour rendre compte de ce reflux, causes que l'on peut distinguer selon leur moment d'apparition.

a. Une crise en trois actes

Le premier acte se joue en 1991, avec la disparition du réseau des ESCAE. Si cette disparition a peu été évoquée dans la presse spécialisée (presse étudiante ou « de cadres »), elle a eu néanmoins un impact très net sur le nombre de candidatures : entre la session du concours de 1990 et celle de 1991, le nombre de candidats chute pour toutes les ex-ESCAE, alors qu'il augmente dans les autres écoles (cf. figures 5.2 et 5.3). Ceci traduit sans doute une forte inquiétude de la part des candidats, qui peuvent craindre que la valeur du diplôme ne soit amoindrie avec l'indépendance des écoles. En effet, celle-ci signifie la fin du diplôme commun, le DESCAF, remplacé par des diplômes propres à chaque établissement.

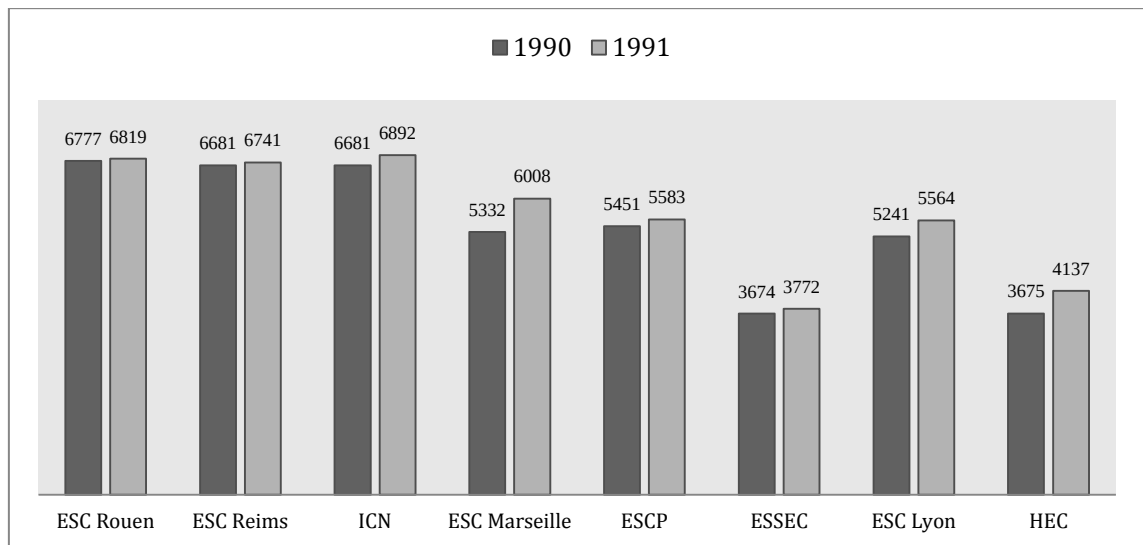
Figure 5.2. Évolution des candidatures au concours d'entrée des ESCAE entre 1990 et 1991



Source : Graphique réalisé à partir de données de la CCIP (archives privées).

Lecture : Les écoles sont classées selon le taux de variation des candidatures entre la session 1990 et 1991 du concours. L'ESC Brest à gauche est celle qui a connu la plus forte chute de candidatures (-40,3%), tandis qu'à Grenoble la baisse est de 8,7%.

Figure 5.3. Évolution du nombre de candidatures au concours d'entrée d'autres écoles de commerce (Ecricome, ESC Lyon et établissements parisiens) entre 1990 et 1991

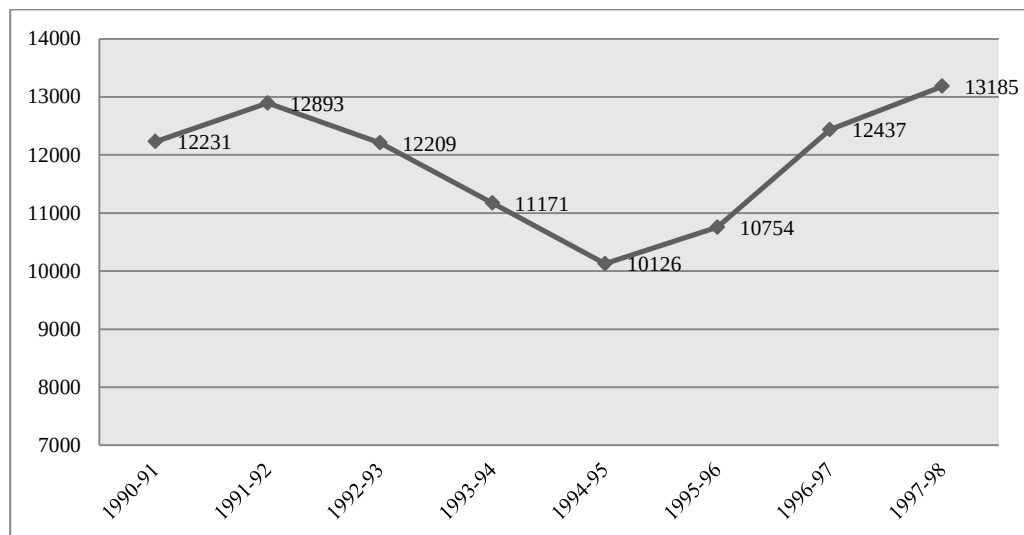


Source : Graphique réalisé à partir de données de la CCIP (archives privées).

Lecture : Les quatre écoles membres de l'association Ecricome sont situées à gauche. Pour l'ensemble des écoles considérées ici, le nombre de candidatures augmente entre 1990 et 1991.

Le deuxième acte débute à la rentrée 1992, lorsque les effectifs en classes préparatoires commencent à diminuer, phénomène qui se poursuit de façon linéaire jusqu'à la rentrée 1994-95 (cf. figure 5.4).

Figure 5.4. Évolution des effectifs en classes préparatoires HEC, en France métropolitaine entre 1990-91 et 1997-98



Source : Graphique réalisé à partir de données recueillies par le MEN.

Ces chiffres peuvent différer de ce que l'on trouve dans les publications du MEN ou dans d'autres travaux car généralement les effectifs présentés regroupent ceux des « classes préparatoires économiques et commerciales », incluant les préparations à l'ENS Cachan. J'ai ici pris soin de distinguer uniquement les élèves susceptibles de présenter le concours d'entrée à des écoles de commerce.

Il est difficile de distinguer clairement les causes de cette désaffection. *A priori*, ce phénomène ne semble pas résulter d'une baisse du nombre de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur : entre 1990 et 1995 le nombre de bacheliers augmente (+25%) tout comme celui d'étudiants (+24% entre 1990-91 et 1994-95). Néanmoins, si l'on prend en compte uniquement les effectifs des bacheliers généraux, on constate que leur taux de croissance (+14% entre 1990 et 1995) connaît une forte inflexion par rapport à la période précédente (+44% entre 1985 et 1990). Ainsi, alors que l'offre de places dans l'enseignement supérieur a connu une augmentation générale au cours de la seconde moitié des années 1980 pour soutenir l'arrivée massive de nouveaux étudiants, le ralentissement de la croissance des effectifs qui s'amorce au début des années 1990 entraîne une hausse de la concurrence entre les formations pour attirer les étudiants⁵¹. Il est dès lors possible qu'un phénomène de report des étudiants des CPGE commerciales⁵² vers d'autres filières, en particulier universitaires se soit produit.

Cependant, même si cette hypothèse de report est valide, elle montre tout au plus que les étudiants ne se sont pas « évaporés », mais n'explique pas pourquoi ceux-ci sont moins nombreux à entrer en classes préparatoires HEC. Plusieurs hypothèses peuvent ici être formulées. Tout d'abord, pour financer leur développement les écoles ont fortement augmenté les frais de scolarité : les montants exigés ont pu détourner certains étudiants des formations payantes au profit de cursus universitaires (cf. figure 5.5). Mais ce sont sans doute des facteurs liés au contexte économique qui ont le plus joué : le début des années 1990 est marqué par un fort ralentissement de la croissance puis par une récession en 1993, contribuant à alourdir le poids des frais de scolarité pour les familles, tandis que les débouchés des écoles de commerce peuvent alors apparaître moins certains que dans la période précédente⁵³. Une étude du CEREQ montre ainsi qu'en 1995 la part des diplômés d'écoles de

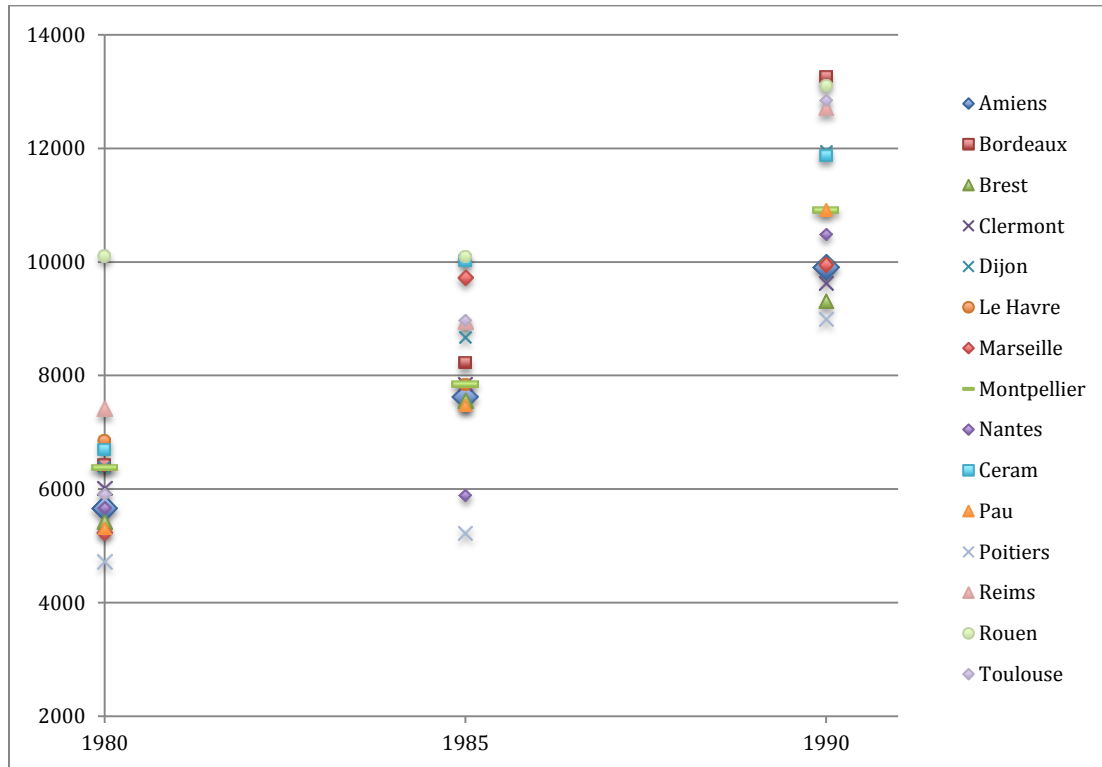
⁵¹ Ce phénomène a été très nettement mis en évidence par B. Convert, à partir de 1995, année « historique » où « la courbe du nombre de titulaires du baccalauréat général subit une inflexion, passant de la croissance continue à la baisse » (p.18). S'ouvre alors « une ère nouvelle où le nombre d'élèves et d'étudiants se rétracte et où la concurrence pour le recrutement de ces étudiants s'aiguise ». Mais on peut supposer que cet effet joue dès le moment où le taux de croissance ralentit. (B. Convert, *Les impasses de la démocratisation scolaire : sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris : Liber, 2006 : p. 18).

⁵² Notons que les classes préparatoires scientifiques font également face à une relative désaffection au début des années 1990, même si le phénomène est moins marqué : le nombre d'inscrit stage entre 1991-92 et 1993-94 et connaît même une diminution entre 1993-94 et 1994-95. Les classes préparatoires littéraires elles ne sont pas touchées par ce phénomène, et leurs effectifs augmentent de façon lente mais régulière au cours de ces années.

⁵³ C'est l'explication avancée dans un article du *Monde* publié en septembre 1994 « [Dans un contexte de crise] l'attente d'un premier emploi s'est considérablement allongée et les contrats à durée déterminée, comme les situations précaires, se sont multipliés. Résultat ? Pour des familles aux revenus incertains, le coût de la scolarité de 25 000 à 30 000 francs par an est bel et bien devenu un obstacle ». (« Moral en baisse dans les écoles de commerce », *Le Monde*, édition du 29/09/94). Il est à noter que la crise économique du début des années 1990 est internationale, et qu'elle semble avoir également affecté le recrutement dans les *business schools* aux États-Unis. C'est du moins la justification mise en avant dans plusieurs articles de journaux américains consacré à la chute des candidatures pour les MBA en 1993, chute qui concerne aussi des établissements parmi les plus prestigieux (Stanford, Duke...) (voir notamment : « Business Schools Hit Hard Times Amid Doubt Over Value of M.B.A », *New-York Times*, 12 mai 1993 et « M.B.A. Programs Fight for Shrinking Pool of Students Interested in Business », *New-York Times*, 14 novembre 1993). Dans son ouvrage consacré à l'histoire des MBA, C. Daniel explique lui aussi la baisse des candidatures pour les MBA aux États-Unis qui s'observe de façon massive au début des années 1990, par la dégradation du marché du travail. Il évoque aussi une hypothèse intéressante : celle de la diminution des candidatures féminines. Constatant qu'en dépit de diplômes équivalents à ceux des hommes, elles faisaient face à des

commerce occupant un statut de cadre deux ans et demi après la fin de leurs études n'est que de 53% alors qu'elle était de 77% en 1988⁵⁴.

Figure 5.5. Évolution des frais pour trois années de scolarité dans les ESC entre 1980 et 1990 (en euros 2010)*



Source : Graphique réalisé à partir des données collectées dans *L'Étudiant* et le *Guide de l'Étudiant*.

*Les sommes ont été converties en euros 2010, c'est-à-dire qu'elles ont été non seulement converties en euros, mais aussi multipliées par un coefficient prenant en compte l'inflation afin qu'elles représentent le pouvoir d'achat en euros en 2010. Ramener toutes les sommes à cette même base permet de les comparer entre elles et de mettre en évidence des hausses réelles qui ne sont pas seulement un reflet de l'inflation.

Lecture : L'enjeu ici n'est pas tant de pouvoir situer précisément chaque établissement, mais plutôt de mettre en évidence une hausse généralisée des frais de scolarité pour les ESC.

Quelles que soient les causes de la baisse du nombre d'étudiants en classes préparatoires commerciales, celle-ci a des répercussions dès la session 1993 sur le nombre de candidatures aux concours d'entrée des écoles de commerce. Cette baisse touche plus durement les anciennes ESCAE, déjà fragilisées, mais aussi des écoles comme HEC (-7 % de candidatures entre le concours de 1992 et celui de 1993), l'ESSEC (-3%) ou l'ESC Lyon (-5%). Les écoles membres de l'association Ecricome (ESC Marseille, ESC Reims, ESC Rouen, ESC Bordeaux, ICN) sont d'abord épargnées, et voient même le nombre de candidats augmenter parfois fortement entre les sessions de 1992 et 1993 (+20% pour Reims, 17% pour Rouen). Néanmoins, le phénomène finit par se généraliser : entre la session de

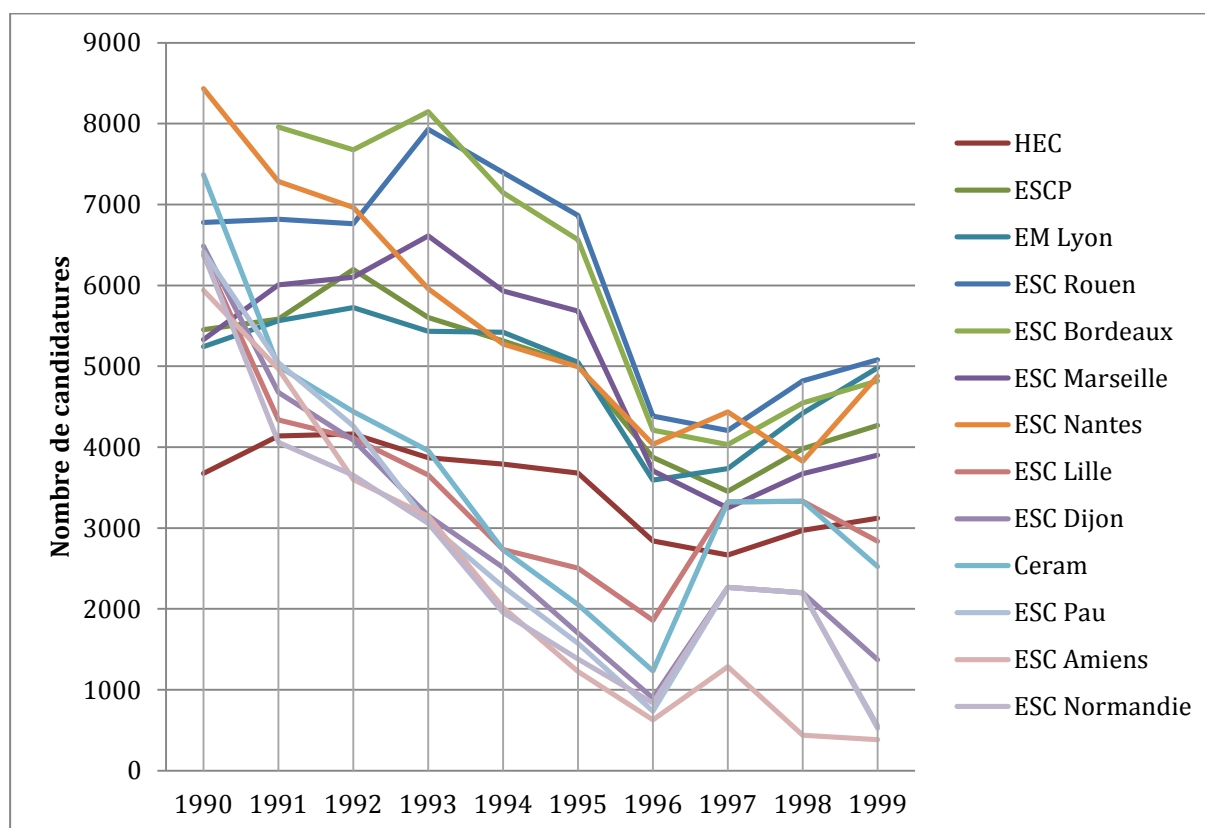
difficultés supérieures dans l'avancement de leur carrière, elles se seraient tournées vers d'autres domaines. Or tout comme dans les écoles de commerce en France, les femmes ont largement porté la croissance des MBA aux États-Unis, et leur « retrait » aurait participé du recul des candidatures. (C. Daniel, 1998, *MBA : The first century*, London : Associated University Press : p. 267).

⁵⁴ D. Martinelli, J.-F. Vergnès, N. Marchai et J.-C. Sigot, « L'insertion professionnelle des diplômés du supérieur se dégrade », *Cereq Bref*, n°107, mars 1995.

1994 et celle de 1995, l'ensemble des établissements écoles de commerce recrutant sur concours après une classe préparatoire voient leur nombre de candidats diminuer.

Troisième et dernier acte de la crise, le passage des classes préparatoires à deux ans accélère le processus et, entre la session de 1995 et celle de 1996, le nombre de candidatures s'effondre. Cette baisse est d'autant plus problématique pour les écoles que dans le même temps, le nombre total de places offertes aux candidats ne cesse d'augmenter : entre 1991 et 1996, les places mises au concours par les écoles appartenant à la BCE (Banque commune d'épreuves)⁵⁵ passent ainsi de 2800 à plus de 3900.

Figure 5.6. Évolution du nombre de candidatures au concours d'entrée de quelques écoles de commerce entre 1990 et 1999



Sources : Graphique réalisé à partir de données de la BCE et de la CCIP. Archives privées.

Toutes les écoles participent de ce phénomène d'augmentation des places et ce sont par conséquent les écoles les moins prestigieuses qui vont être les plus affectées par la baisse du nombre de candidats, ces derniers profitant de l'appel d'air créé au niveau des écoles les plus réputées. Ainsi en 1996, quatre établissements (HEC, ESSEC, EDHEC et ESCP) recrutent à eux seuls 36% des 3950 étudiants provenant de classes préparatoires, et les données reproduites dans le tableau ci-dessous montrent bien comment certains établissements ont pu augmenter la taille de leurs promotions au détriment d'écoles moins prestigieuses.

⁵⁵ Voir chapitre 3. Créée au début des années 1990, la BCE regroupe une vingtaine d'établissements pour l'organisation commune des épreuves écrites des concours d'entrée destinés aux étudiants de classes préparatoires.

Tableau 5.1. Nombre de candidats intégrés sur concours après une classe préparatoire dans plusieurs écoles de commerce. Comparaison entre la session 1991 et la session 1996 du concours

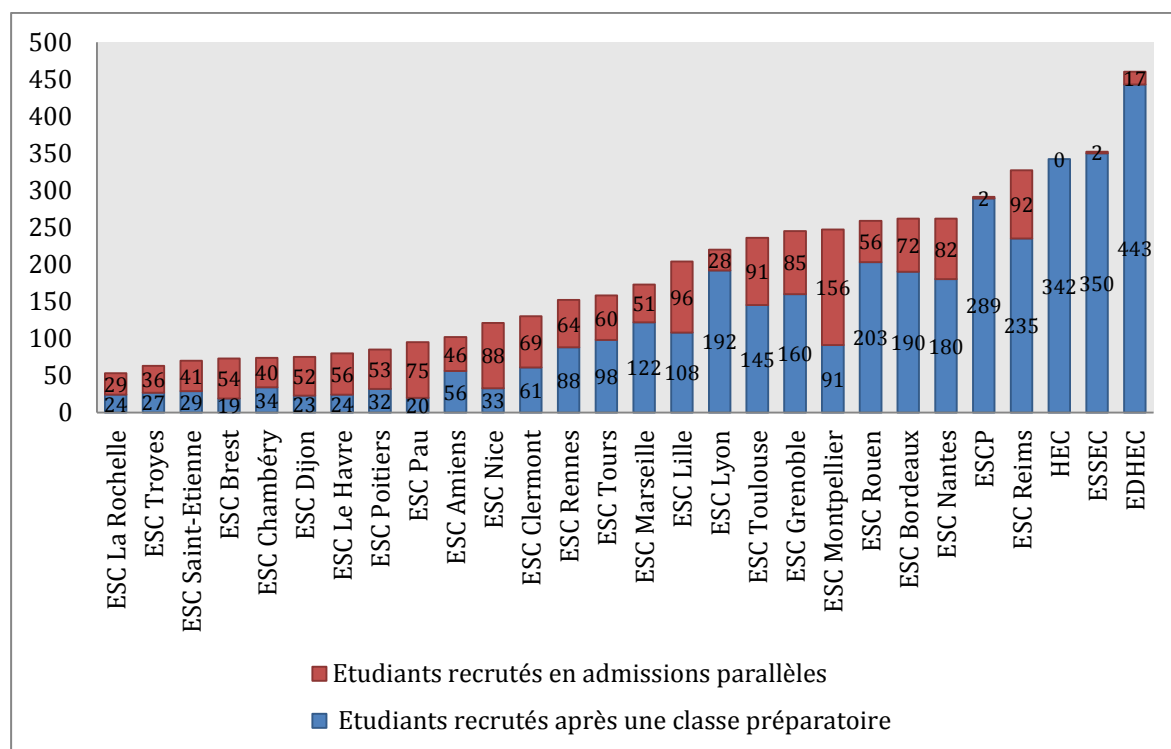
	Candidats intégrés concours 1991	Candidats intégrés concours 1996
EDHEC	249	443 ↑
ESSEC	240	350 ↑
ESC Reims	178	235 ↑
ESC Grenoble	110	160 ↑
HEC	293	342 ↑
ESCP	262	289 ↑
ESC Lyon	189	192 ↑
ESC Montpellier	115	91 ↓
ESC Lille	132	108 ↓
ESC Marseille	156	122 ↓
ESC Clermont	104	61 ↓
Ceram (Nice)	107	33 ↓
ESC Dijon	104	23 ↓
ESC Normandie (Le Havre/Caen)	112	24 ↓

Source : Tableau construit pour 1996 à partir des données disponibles dans un document publié par le Ceram, « Ceram : le groupe d'enseignements supérieurs de la Chambre de commerce au bord de l'asphyxie », 23/01/1997. (ArCCIP : 813 W 50 : ESC Nice) et, pour 1991 à partir de l'ouvrage Comment préparer les grandes écoles de commerce et de gestion, Paris : Vuibert, 1991.

Lecture : les flèches vertes indiquent les établissements qui ont vu leur nombre d'étudiants intégrés augmenter. Inversement, les flèches rouges indiquent une baisse.

Bien qu'elle affecte tous les établissements, la baisse du nombre de candidats contribue donc à creuser les écarts entre les écoles en termes de recrutement. Tandis que certaines écoles parviennent à maintenir un recrutement et un taux de sélectivité relativement élevés, d'autres peinent à remplir leurs promotions et doivent envisager d'ouvrir massivement leurs portes à d'autres étudiants que ceux issus des classes préparatoires : la figure suivante montre ainsi que pour certaines écoles la proportion d'étudiants recrutés par admission parallèle est supérieure à 50%.

Figure 5.7. Mode de recrutement des étudiants dans plusieurs écoles de commerce pour la session 1996



Source : Graphique réalisé à partir des données disponibles dans un document publié par le Ceram, « Ceram : le groupe d'enseignements supérieurs de la Chambre de commerce au bord de l'asphyxie », 23/01/1997. (ArCCIP : 813 W 50 : ESC Nice)

Lecture : Pour la rentrée 1997, 24 étudiants entrés à l'ESC La Rochelle ont été recrutés sur concours après une classe préparatoire, et 29 par la voie dite des « admissions parallèles ».

On note que les écoles les plus récentes (ESC La Rochelle, ESC Troyes) ou s'étant récemment alignées sur le modèle des ESC (ESC Saint-Etienne et Chambéry) sont parmi celles qui ont le plus de difficulté à attirer les étudiants des classes préparatoires.

b. Le modèle de recrutement ébranlé

La chute des effectifs en classes préparatoires aux écoles de commerce ébranle fortement le système de recrutement de la plupart de ces établissements et la voie d'accès après une classe préparatoire, caractéristique du modèle « grande école », se voit fortement concurrencée par les admissions parallèles. Selon la Conférence des grandes écoles, alors qu'en 1987 un peu moins de 9% des élèves des écoles membres de cette association avaient été recrutés « sur titre », dès 1993, ils sont plus de 16%⁵⁶. Ce mode de recrutement se généralise notamment parmi les anciennes ESCAE où il représente une part croissante des admis en première année. En conséquence, certaines de ces écoles mettent en place un système commun d'admissions parallèles. Le mouvement est initié en 1992 par un groupe de huit anciennes ESCAE⁵⁷ qui créent le concours « Passerelle », ouvert aux titulaires d'un diplôme de niveau Bac+2 ou Bac+3. L'année suivante, les écoles d'Ecricome⁵⁸ mettent en place le

⁵⁶ *Le Monde* « L'université, soupe des grandes écoles », article paru dans l'édition du 17 mars 1994.

⁵⁷ ESC d'Amiens, de Clermont, Dijon, Grenoble, Pau, Toulouse, Tours et le CERAM de Nice.

⁵⁸ ESC de Bordeaux, Marseille, Reims, Rouen et l'ICN de Nancy.

concours « Tremplin », fonctionnant sur le même principe, tandis qu'une dizaine d'établissements créent sur le même schéma le concours « Profils »⁵⁹.

À nouveau, le recrutement apparaît comme le fondement d'une coordination entre les écoles⁶⁰, essentiellement sur la base de considérations pratiques : outre le souci de partager les coûts liés à l'organisation du recrutement « sur titre », les écoles touchées par la désaffectation des élèves de classes préparatoires sont désireuses de faire connaître les admissions parallèles et d'attirer le plus grand nombre de candidats. Le regroupement sous la bannière d'un concours commun permet d'être plus visible auprès des étudiants et de partager les frais des campagnes de communication. L'essor des admissions en dehors du concours destiné aux étudiants issus de classes préparatoires, et la création d'un concours commun contribuent ainsi à l'institutionnalisation de cette forme de recrutement.

Les difficultés rencontrées entraînent donc de profondes restructurations dans le mode de recrutement : alors que depuis les années 1960 les ESC s'étaient efforcées de se rapprocher du modèle des écoles d'ingénieurs en recrutant sur concours après une classe préparatoire, elles se voient contraintes d'ouvrir une brèche importante dans ce système, et ce de façon inégale. En effet, la diminution du nombre de candidats n'a pas affecté tous les établissements avec la même ampleur. La crise contribue dès lors à accroître durablement les écarts entre les écoles : tandis que les écoles « dominantes », plus prestigieuses et attirant les meilleurs candidats, parviennent à maintenir un recrutement suffisant par la voie des CPGE, les écoles dominées peinent à recruter un nombre suffisant d'étudiants. Un cercle vicieux se met alors en place : le statut de « grande école » étant remis en question par l'effritement du recrutement après une classe préparatoire de certains établissements, les candidats issus de cette filière tendent à s'éloigner durablement de ces derniers.

2. Une crise de coopération

Les difficultés de recrutement suscitent de vives tensions entre les écoles, la concurrence semblant alors l'emporter sur la coopération. À la fin des années 1980, un équilibre fragile s'était construit avec la mise en place de la Banque commune d'épreuves (BCE), qui rassemblait la majorité des écoles de commerce recrutant après une classe préparatoire. Cet équilibre est désormais remis en cause : la crise du recrutement se double très vite d'une crise dans la gestion des concours, qui, bien qu'intimement liée à la première, progresse avec une chronologie qui lui est propre.

En 1994, certaines écoles membres de la BCE remettent en question les modalités d'organisation du concours au sein de cette association⁶¹. Le problème est notamment soulevé par d'anciennes

⁵⁹ ESC de Nantes, Lille, Montpellier, Poitiers, Saint-Etienne, Troyes, Brest, Chambéry, Le Havre, et l'IECS de Strasbourg. L'ESC Troyes est fondée par la CCI de Troyes en 1992. L'ESC Chambéry, fondée en 1968 par la CCI Savoie a adhéré au modèle des ESC la même année, en allongeant sa durée de formation et en recrutant sur concours après une classe préparatoire.

⁶⁰ Les sources consultées ne permettent cependant pas de rendre compte des modalités de regroupement des anciennes ESCAE au sein des deux groupes « Passerelle » et « Profil ».

⁶¹ CCIP, « Evolution de la Banque Commune d'Epreuves écrites », 14 mars 1995.

ESCAE qui à l'appui de plans de développement ambitieux, souhaitent suivre la trajectoire d'une école comme l'ESC Lyon, mais qui sont enfermées dans un statut dominé par la division établie au sein de la BCE entre les écoles « *leader* » et les autres. Rappelons en effet que HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'ESC Lyon puis l'EDHEC après son départ d'Ecricome, sont les écoles qui conçoivent les sujets, et qu'elles bénéficient de certaines épreuves qui leur sont propres. Le mode de fonctionnement de la BCE est également critiqué par des écoles au développement plus modeste, mais pour des raisons inverses : celles-ci estiment être délaissées par les candidats qui, à niveau d'épreuves égal, préfèrent postuler à des écoles plus réputées.

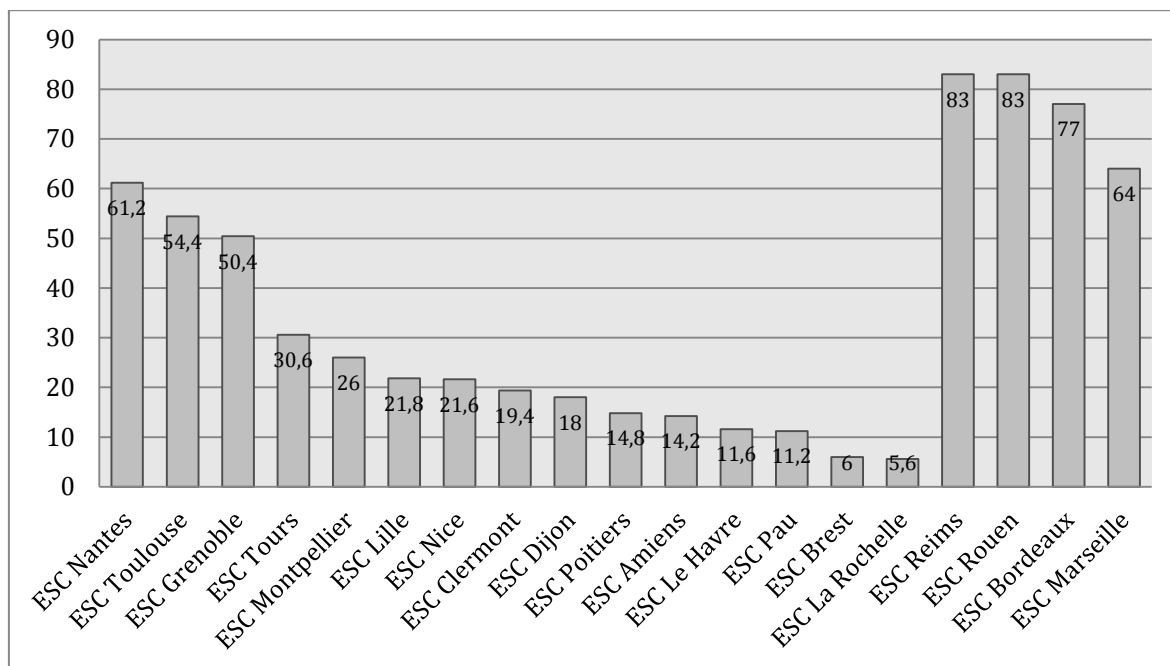
Le problème va d'abord être abordé « en interne » par l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI), qui regroupe l'ensemble des chambres de commerce françaises. Cette institution apparaît fondée à intervenir dans la mesure où la majorité des écoles membres de la BCE sont des services de Chambres de commerce. En juin 1994, elle met en place un comité restreint avec pour mission de réfléchir à une réforme du système⁶². Ce comité prend la décision de regrouper les écoles membres de la BCE en deux ensembles. Le premier réunirait les écoles créatrices d'épreuves (HEC, ESSEC, ESCP, ESC Lyon, EDHEC) et les trois écoles (ESC de Grenoble, Nantes et Toulouse) ayant partagé au dernier concours au moins 50% de leurs candidats avec celles-ci. Le second groupe inclurait les 17 autres établissements membres de la BCE, et utiliseraient de nouvelles épreuves « *plus adaptées à leur niveau* »⁶³.

Cette décision se fonde sur une différence objective entre les établissements : leurs candidats ne sont pas les mêmes et, loin de former un ensemble continu dans lequel ceux-ci se répartiraient selon leurs résultats, les écoles constituent un groupe discontinu, fragmenté et hiérarchisé (*cf.* figure 5.8). Les meilleurs étudiants, généralement issus d'un petit nombre de classes préparatoires parmi les plus réputées, ne se présentent à l'entrée que tout au plus d'une dizaine d'établissements. Ainsi, alors qu'a disparu le système dual comprenant classes préparatoires HEC d'une part, et classes intégrées des ESCAE de l'autre, la division entre le vivier des écoles parisiennes et celui des autres écoles a perduré. Certes, le groupe des établissements dominants s'est élargi : l'ESC Lyon, l'EDHEC, les écoles de l'association « Ecricome » et dans une moindre mesure, des écoles comme les ESC de Nantes ou de Toulouse, se sont rapprochées des « parisiennes » en termes de recrutement. Mais le fossé entre ce premier groupe, associant les écoles les plus prestigieuses et les autres se maintient, apparaissant d'autant plus visible que les candidats peuvent en théorie à l'issue de leur préparation se présenter à l'entrée de l'ensemble des écoles.

⁶² Je n'ai pas eu connaissance de la liste des membres de ce comité. Il incluait entre autres le président de l'ACFCI, Raymond Cerruti (chef de PME, président de la CCI de Riom), et un représentant du « groupe des Sup de Co » (voir Chapitre 3).

⁶³ CCIP, mars 1995, *op.cit.*

Figure 5.8 Proportion des candidats aux concours d'entrée de 1994 des ESC se présentant également aux concours d'entrée d'HEC, ESSEC, ESCP, ESC Lyon, ou l'EDHEC (en %)



Source : Graphique réalisé à partir de données de l'ACFCI reproduites par le magazine *L'Étudiant* en 1994 (*L'Étudiant*, « Sup de Co : la guerre des concours », n°58, décembre 1994).

Lecture : À la session 1994, 61,2% des candidats à l'entrée de l'ESC Nantes se sont aussi présenté à HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'ESC Lyon ou l'EDHEC. Les ESC membres d'Ecricome sont à droite du graphique.

La décision de constituer deux groupes d'établissements et d'épreuves est annoncée à la rentrée scolaire 1994 par l'ACFCI aux écoles de la BCE mais aussi directement dans la presse. Si les dirigeants des quelques établissements appelés à être dans le premier groupe sont satisfaits⁶⁴, du côté des autres écoles la décision, prise sans les consulter, suscite de vives protestations. En octobre, les CCI de Montpellier et de Pau assignent l'ACFCI en référé au tribunal de grande instance de Paris pour « voie de fait et communication abusive au sujet des écoles de commerce »⁶⁵.

La puissance étatique entre alors en jeu, par l'intermédiaire du Directeur général des enseignements supérieurs, qui fait savoir qu'il refuse la mise en place de ce système pour l'année en cours, au motif que le règlement des écoles ne peut être modifié une fois l'année universitaire commencée. Les ministères de l'Industrie, de l'Éducation nationale et l'ACFCI mettent alors en place un groupe de travail chargé d'« auditer » les écoles de la BCE et d'Ecricome, et leurs CCI de tutelles. Ce groupe comprend deux chargés de mission mandatés par l'ACFCI, des représentants du ministère de

⁶⁴ Interrogé par *L'Étudiant*, le directeur de l'ESC Nantes, Aïssa Dermouche, déclare ainsi que « l'importance du nombre de candidats communs avec les Parisiennes démontre clairement que nous recrutons dans le même vivier. Notre place est donc à leur côté » (*L'Étudiant*, « Sup de Co : la guerre des concours », n°58, décembre 1994). Notons que l'école de Nantes s'associe d'ailleurs à ce moment avec l'EDHEC, l'ESC Lyon et l'ESSEC au sein d'un réseau dénommé « Mercure », ayant pour but d'appliquer « les nouvelles technologies au domaine de la formation du management pour créer de nouveaux cours, supports et outils et améliorer la qualité de l'enseignement offert aux étudiants et aux entreprises » (*Espaces Prépa*, n°44, novembre-décembre 1994). Ce réseau aura peu d'effets concrets, mais il s'inscrit dans une politique d'affichage forte et contribue à associer l'image de l'ESC Nantes à celle d'autres « grandes écoles ».

⁶⁵ CCIP, mars 1995, *op.cit.* et *L'Étudiant*, décembre 1994, *op.cit.* Je ne dispose malheureusement pas de sources plus précises, permettant de comprendre les circonstances de ce véritable coup de la part de l'ACFCI.

l'Éducation nationale et le sous-directeur de la formation à l'ACFCI, François Duvergé. Ce dernier mérite d'être présenté car il va être un acteur important dans la gestion de cette crise, et conservera par la suite une position centrale dans le milieu des écoles de commerce en prenant la tête de l'une d'entre elles (de 2002 à 2008) et en dirigeant le Chapitre des écoles de management (2004-2006). Né en 1946 d'un père ingénieur et d'une mère psychologue, F. Duvergé obtient une licence de sociologie et une licence d'économie, puis intègre une école privée à Paris, l'École supérieure d'informatique. Il débute sa carrière comme informaticien chez Philips mais reprend ses études et obtient le CAPES puis l'agrégation de sciences économiques et sociales, discipline qu'il enseignera de 1973 à 1978. Il intègre ensuite l'ENA et exerce les fonctions d'administrateur civil dans différents ministères avant de se spécialiser dans l'administration du tourisme : il participe ainsi en 1986 à la fondation de la « Maison de France » qui regroupe les principaux partenaires publics et privés en charge de la promotion du tourisme français. Entre 1988 et 1994, il est professeur associé au Centre d'études supérieures d'aménagement de l'université de Tours, et il crée une société spécialisée dans le conseil en développement local. En 1994, il intègre le ministère de l'Industrie et est nommé à l'ACFCI. La carrière de F. Duvergé est donc à la croisée entre les mondes de l'entreprise, de l'administration et de l'enseignement. Il est néanmoins peu familier des écoles de commerce lorsqu'il se voit confier la mission de les auditer⁶⁶.

La mise en place d'un groupe de travail à l'initiative commune de deux ministères et de l'ACFCI montre que les tensions autour du concours inquiètent l'ensemble des organismes de tutelle des écoles, qui craignent que les incertitudes quant à l'organisation du concours ne contribuent à accroître la chute du nombre de candidats. Des élections ont lieu à l'ACFCI en mars 1995 et dès son élection, le nouveau président de l'ACFCI, Gérard Trémège⁶⁷, appelle devant l'ensemble des présidents des CCI gérant une école, à « *mettre fin à la concurrence suicidaire que se livrent [les] écoles* » et à « *faire le ménage dans [les] structures de formations* »⁶⁸.

C'est également en mars 1995 que le ministère de l'Industrie publie un document⁶⁹ restituant les audits des écoles et des CCI. J'ai pu, par l'intermédiaire d'un enquêté, avoir un accès limité à ce document, qui par ailleurs n'a pas été rendu public. Ce texte se veut un plaidoyer pour, avant tout, « *résoudre la crise* » et « *débloquer la situation* » et cherche à présenter un tableau le plus nuancé possible de la situation. Tout en reconnaissant les différences – de budget⁷⁰, de taille – et en affirmant que toutes les écoles ne peuvent être « *équivalentes à HEC* », ce rapport cherche à rappeler ce qui

⁶⁶ Source : entretien avec F. Duvergé et *Who's who in France*, ed. 2011, Paris : Édition Jacques Lafitte.

⁶⁷ Alors député UDF-PR des Hautes-Pyrénées. Fils de coiffeur, il est d'abord apprenti boulanger puis obtient un BTS de comptabilité et un DESS de droit des affaires et de fiscalité. Expert-comptable et commissaire aux comptes, il crée à Tarbes en 1976 un cabinet d'expertise-comptable qui emploie en 1995 cent vingt personnes. (source : *Les Echos*, « Gérard Trémège, le premier parlementaire à présider l'Assemblée des CCI », 3 Mars 1995.

⁶⁸ *Le Monde*, « Les écoles de commerce se réorganisent pour échapper à la crise », 30 mai 1995.

⁶⁹ Ministère de l'Industrie, « Restitution des audits des écoles et des CCI », 28 mars 1995. 25 écoles ont été auditées.

⁷⁰ Leurs budgets varient entre 25 et 260 millions de francs par an, de même que celui des CCI qui les encadrent (entre 86 et 1500 millions de francs par an).

« *unit les écoles* », comme l'objectif de leur formation ou leurs liens avec les Chambres de commerce et les entreprises.

Le rapport énonce toute une série de difficultés auxquelles sont confrontées les écoles : difficultés de recrutement, mais aussi problèmes financiers car, alors que les écoles présentent d'importants besoins en termes de financement, les chambres peuvent difficilement augmenter leurs subventions, les frais de scolarité sont déjà très élevés et le montant de la taxe d'apprentissage stagne. Or pour les rapporteurs, ces difficultés proviennent essentiellement du fait que les écoles constituent « *un ensemble et non un réseau* » et qu'en l'absence de véritables structures communes, « *la concurrence l'emporte sur la solidarité* ».

Le rapport pose ainsi à nouveaux frais la question récurrente du mode de régulation des écoles de commerce : est-il souhaitable d'accroître la coopération et la centralisation ? Faut-il au contraire favoriser leur autonomie et laisser jouer la concurrence ? Tant le ministère de l'Industrie et les chargés de mission de l'ACFCI que les représentants du ministère de l'Éducation nationale en appellent à la mise en place d'un réseau et à la solidarité. Ceux-ci cherchent avant tout à préserver le capital symbolique commun et la légitimité associés aux écoles de commerce consulaires dans leur ensemble. F. Duvergé déclare ainsi à la presse que « *l'explosion du système serait un désastre pour l'image et la crédibilité de toutes les ESC si certaines d'entre elles étaient contraintes de fermer* »⁷¹. G. Trémège, le président de l'ACFCI, évoque même la possibilité de la mise en place d'un « fond de solidarité ».

Inversement, les responsables des écoles manifestent une volonté d'indépendance. De fait, certains perçoivent la mise en place d'un réseau comme une contrainte et craignent de se retrouver aussi bien dans un cadre réglementaire imposé de façon contraignante par l'État, à l'image du réseau des ESC, que dans un système, certes plus fluide comme celui de la BCE, mais nettement hiérarchisé et dominé par une poignée d'établissements parisiens. Certains estiment également qu'il faut laisser jouer la concurrence et laisser les écoles les plus fragiles fermer⁷².

Les écoles sont ainsi invitées à coopérer, mais leurs dirigeants craignent les limitations qu'une telle coopération pourrait introduire. Cette volonté d'indépendance révèle les logiques de pouvoirs à l'œuvre dans le champ des écoles de commerce et la compétition statutaire dans laquelle elles sont engagées : il ne s'agit pas seulement d'exister et de former des étudiants, mais de se distinguer des autres écoles et d'apparaître comme la « meilleure ». Cette visée concurrentielle s'explique par la prégnance de logiques entrepreneuriales, portées par les dirigeants : il s'agit de croître, et pour cela de faire mieux que ses concurrents.

⁷¹ *Le Monde*, « Les écoles de commerce se réorganisent pour échapper à la crise », 30 mai 1995.

⁷² P. Lamborelle, directeur de l'ESC Reims, déclare au *Monde* qu'il « ne croit pas à l'acharnement thérapeutique » (*Le Monde*, « Les écoles de commerce se réorganisent pour échapper à la crise », 30 mai 1995).

3. Une crise de légitimité ?

Outre la proposition de mettre en place un réseau, le rapport restituant les audits des écoles et des CCI conclut sur un objectif prioritaire : développer une politique de communication « *offensive* », auprès d'un public ciblé afin de revaloriser l'image des écoles de commerce. L'insistance sur la communication révèle une vision intrinsèquement concurrentielle du champ de l'enseignement supérieur et si le ministère préconise une plus grande coopération entre écoles, c'est pour mieux affronter les autres « *concurrents* ». Transférant au champ éducatif les grilles de lecture et les modes d'actions du champ économique, l'enseignement supérieur est vu comme un marché sur lequel il faut avant tout être « *lisible* » et attractif.

Mais au-delà de cette visée stratégique, l'injonction à une politique de communication traduit une réalité dont tous ceux qui ont à cœur de développer les écoles de commerce sont conscients : l'image de ces dernières s'est considérablement dégradée depuis le début des années 1990. Plus précisément, les écoles de commerce souffraient déjà d'un déficit de reconnaissance, en dépit des efforts entrepris depuis la fin des années 1960 pour être reconnues comme de grandes écoles à part entière : elles ont peiné à se défaire de l'image d'établissements pour « fils à papa » et du surnom d'« épiciers » accolé aux étudiants des classes préparatoires commerciales, et ce d'autant plus que, durant les années 1980, la multiplication d'établissements privés, très coûteux, non reconnus par l'État, a fait perdurer les stéréotypes attachés à toutes les écoles de commerce⁷³. La crise des années 1990 fragilise encore plus leur image : en effet à partir de 1994, les difficultés de recrutement et les tensions que ces écoles connaissent prennent une proportion telle qu'elles sont relayées dans les médias nationaux⁷⁴. Notons qu'en outre l'attention des médias sur les écoles de commerce est attirée par un « manifeste » publié dans le quotidien *La Tribune* en novembre 1994, par les sociologues Jean-Claude Thoenig et Jean-Gustave Padioleau. Ce manifeste critique ouvertement l'organisation des écoles de commerce en France et suscite d'importants débats dans ce milieu⁷⁵.

⁷³ Ainsi en juillet 1992 la comédie *Sup de fric* du réalisateur C. Gion sort dans les salles de cinéma françaises. Ce film, où Jean Poiret et Anthony Delon tiennent les rôles principaux, ne rencontre pas un succès important en salles mais il peut se voir comme un concentré des clichés et des stéréotypes qui s'attachent alors aux écoles de commerce. L'action se déroule donc un établissement imaginaire, l'IFM, institution privée, dont les étudiants – tous des garçons – présentent d'ostensibles signes de richesse. Le film débute par le discours de bienvenue du directeur, qui décrit les affaires comme : « un jeu de voyous pratiqué par des gentleman », et concernant l'école il affirme fièrement « ici, pas de cours, de l'entraînement ! des juniors entreprises ! ». Le film joue en outre sur l'idée très répandue que les écoles se « font de l'argent » sur le dos des étudiants.

⁷⁴ Voir notamment pour la presse écrite *Le Monde*, « Ecoles de commerce en alerte », 1^{er} juin 1994 ; *Le Point*, « Ecoles de commerce : les affaires vont mal », 3 décembre 1994 ; *L'Express*, « Le commerce révisé ses leçons », 1^{er} décembre 1994 ; *Le Figaro-Economie*, « Grandes écoles de commerce à la recherche d'un second souffle », 12 décembre 1994 ; *Les Echos*, « Ecoles de gestion : nouvelle chute des inscriptions aux concours », 14 mars 1995 ; *Les Echos du management*, « Les nuages s'amoncellent sur les écoles de gestion », 11 avril 1995.

A la télévision des émissions sont aussi consacrées à la question : sur M6 l'émission « La tête de l'emploi » du 28.04.1996 est consacrée aux stratégies des écoles de commerce pour faire face à la diminution du nombre de candidats aux concours d'entrée.

⁷⁵ Ce manifeste sera surtout connu en raison de ses conséquences : outre l'article dans la Tribune, J.-G. Padioleau donne un interview critique vis-à-vis des écoles de commerce dans *Le Point*, publiée le 3 décembre 1994. Il est alors congédié de l'ESCP, ses prises de positions dans la presse étant explicitement mentionnées. Face à cette décision, il mobilise ses réseaux académiques donnant naissance à ce qui est vite nommé « l'affaire

Encadré 5.1. La réforme des écoles en question : autour du « manifeste pour un *reengineering* des grandes écoles » de J.-C. Thoenig et J.-G. Padioleau

Le 8 novembre 1994, le journal *La Tribune* publie le premier volet d'une série d'articles consacrés aux grandes écoles de gestion. Pour lancer le débat, la parole est donnée à deux enseignants en écoles de commerce, J.-C. Thoenig et J.-G. Padioleau. Né en Suisse, J. C. Thoenig est diplômé de l'École supérieure de commerce de Neuchâtel et de l'université de Genève. Après avoir été chargé de recherche au CNRS au Centre de sociologie des organisations, il rejoint l'INSEAD en 1979 en tant que doyen associé, et il enseigne toujours dans cet établissement lorsqu'il rédige le manifeste. Ouvertement critique à l'égard du système des « grandes écoles » à la française, il a déjà publié un tribune à ce sujet dans le Monde de l'éducation en 1993⁷⁶. J.-G. Padioleau est diplômé de l'IEP de Bordeaux et docteur en sociologie : il a soutenu sa thèse de 3^e cycle à Paris V et une thèse d'État à Paris IV. Après avoir enseigné dans plusieurs universités françaises, à l'IUE de Florence, et donné des cours à l'ENA, il enseigne de 1977 à 1989 à l'ESSEC et intègre le corps enseignant de l'ESCP en 1990, où il enseigne toujours en 1994.

Les parcours de J.-C. Thoenig et J.-G. Padioleau les situent plus du côté du pôle académique, à la croisée des chemins entre les écoles de commerce et les universités. C'est d'abord en tant qu'enseignants qu'ils dénoncent la qualité de la formation délivrée dans les écoles, qui expliquerait une baisse de leur « *légitimité sociale* » mais c'est aussi en tant que gestionnaires qu'ils s'expriment, revendiquant une expertise dans ce domaine fondée sur leur spécialisation disciplinaire :

« [Les grandes écoles] évoquent par trop des supermarchés de « *savoirs-digestes* », emballés dans des transparents ou, selon une expression étudiante populaire, des « *sas de décompression* » entre la « *prépa* » et la « *carrière* ». (...) Outre sa *légitimité sociale* qui craquelle, une *crise financière inédite* atteint le système des « *GEG* » [grandes écoles de gestion] (...) Les réponses des écoles sont troublantes. Les rustines de survie qu'elles imaginent, de la communication à la cueillette de la taxe d'apprentissage, du lobbying aux colloques mondains, n'y suffiront pas. (...) Faut-il être docteur en gestion pour comprendre que, à force d'accroître les effectifs d'élèves, d'augmenter les droits d'inscription en même temps que l'on diminue les services offerts (standardisation des cours, réduction du suivi des étudiants) et que l'on fait payer des tiers (extension des stages, séjours à l'étranger etc.), la qualité de l'éducation décline ? »

Les deux auteurs s'en prennent également au système « grande école » et au concours : « La procédure du concours crée un « *monopole artificiel de rentes de rareté* ». Y contribuent toutes les parties prenantes. Les lauréats des concours achètent des « *droits à terme d'emploi* ». Les recruteurs des entreprises acquièrent une sélection – non pas une éducation. Les directions et les corps professoraux encadrent les étudiants – plus qu'ils ne les éduquent. Les associations d'anciens élèves surveillent les quotas d'entrée et verrouillent les réseaux de placement. La Conférence des grandes écoles alloue des labels et police le milieu. Le ministère de l'Éducation, « *sleeping partner* » du système préserve le conservatisme des classes préparatoires et reconnaît les diplômes. »

Ce texte à charge est accompagné d'une série de 10 propositions de réforme, visant à améliorer la gestion des ressources et le contenu de la formation proposé par les écoles. La proposition qui de loin va susciter le plus de débat est la première qui envisage la « *création d'une autorité publique indépendante* ». Cette proposition relance ainsi la question de la régulation de ces établissements en suggérant que les grandes écoles de gestion « *deviennent un système autonome d'éducation soumis à la régulation d'une autorité indépendante. Cette autorité, à l'exemple des traditions anglo-saxonnes et*

Padioleau ». Il bénéficie du soutien de membres de la communauté universitaire française (M. Crozier, E. Friedberg etc.) mais aussi internationale (H. Mintzberg, J. March etc.) et un appel « *universitairement pas correct* » est lancé, signé par de nombreuses figures universitaires (L. Boltanski, R. Boudon, P. Bourdieu, R. Castel, . Cet appel revendique non seulement la liberté d'expression des enseignants des écoles de commerce, mais demande aussi à ce que le statut des enseignants des écoles de la CCIP soit réexaminé. J.G Padioleau est finalement « *recasé* » en mai 1995 par J. Toubon, ministre de la Culture, au comité ministériel d'évaluation des politiques culturelles. La presse souligne les enjeux politiques de ce recasement « *chiraquien* » alors que la CCIP serait plutôt « *balladurienne* »... (voir : *Infos matin*, « Le prof qui ruait dans les rencarts recasé par Toubon », 4 mai 1995).

⁷⁶ J.-C. Thoenig, « Vertus et vices du modèle à la française », *Le Monde de l'Éducation*, décembre 1993.

du Conseil de la concurrence, est responsable de l'homologation des établissements, des diplômes et de leur évaluation. Elle est soucieuse de favoriser la concurrence, l'innovation. L'autorité disposant de ressources administratives et financières détermine les règles d'entrée et de contrôle des connaissances. Elle établit les critères et les modalités de recrutement, de promotion des directions et des corps professoraux ».

Dans l'édition suivante, datée du 9 novembre, *La Tribune* accorde la parole aux chefs d'entreprises, à qui il est demandé de réagir au « manifeste ». La quasi-totalité des sept intervenants, majoritairement diplômés d'une grande école française, réagissent vigoureusement à la proposition de créer une autorité publique indépendante. Cette idée est jugée « *irréaliste et dangereuse* », contraire à la tradition des écoles, portant des risques de « *centralisation et de sclérose* ». Les différentes contributions défendent ainsi la liberté d'initiative et le rôle régulateur du marché, et un chef d'entreprise conclut ainsi « *pourquoi réglementer un système qui est en train de se réformer ou d'imploser naturellement grâce aux lois du marché ?* ».

Le 10 novembre, c'est au tour des « pédagogues » de s'exprimer. La parole est d'abord donnée au sociologue Michel Crozier qui estime le diagnostic « *sévère mais juste* ». Les autres contributeurs sont moins cléments et critiquent unanimement l'idée d'une autorité de régulation. Ainsi Jean-Pierre Boisivon, le directeur de l'ESSEC, écrit : « *Comment peut-on encore – en 1994 – préconiser la mise en place d'une autorité administrative supplémentaire (...) ? Ce n'est pas par une bureaucratisation accrue du système que l'on répondra à ses dysfonctionnements mais en exposant les écoles au vent du grand large. (...) Que la concurrence s'installe et [les écoles] n'auront pas d'autre choix que de se comporter comme des entreprises : elles chercheront les réponses dans l'innovation. (...) Or la concurrence, la vraie, celle que nous apporte l'internationalisation, est à nos portes* ». Le directeur de l'ESC Rouen, Jean-Claude de Schietere, docteur en gestion, valorise lui aussi la régulation par le marché : « *Trop d'écoles de toutes sortes ont été créées, c'est vrai, mais la sanction du marché est en marche et celui-ci a plus de moyens de régulation qu'une nouvelle Haute Autorité* ».

Ce débat dans *La Tribune* révèle la prégnance du modèle du marché et de la libre concurrence, accepté *a priori* par tous les intervenants comme mode de régulation adéquat pour les écoles de commerce. En effet, les conceptions de J.-C. Thoenig et J.-G. Padioleau et celles des chefs d'entreprises et directeurs d'écoles de commerce ne s'opposent pas sur l'idée qu'il existerait ou non un marché des écoles, ni sur les bienfaits de la concurrence, mais sur la nécessité ou non d'encadrer ce marché. Le système de concours et des grandes écoles est d'ailleurs critiqué par les deux auteurs du manifeste au nom de la concurrence.

Un dernier élément vient encore fragiliser l'image des écoles dans la presse écrite : au début de l'année 1997, *L'Express* révèle l'existence d'un « *rapport accablant et confidentiel* » sur le financement et le recrutement des 31 écoles, réalisé par le cabinet Ernst & Young pour le compte du ministre de l'Industrie. Relayant certaines conclusions du rapport, le journal met en évidence les difficultés de recrutement rencontrées par les écoles, mais aussi la profonde hétérogénéité de ces établissements⁷⁷. Les critiques contenues dans le rapport et rapportées par le journal ne portent pas tant sur le contenu ou la qualité de la formation que sur l'organisation même du système : les écoles seraient trop nombreuses, et certaines dépendraient trop de ressources externes, et notamment des subventions des chambres de commerce. Ces conclusions sont reprises dans d'autres journaux et contribuent à dégrader l'image de certains établissements, tout en augmentant les incertitudes qui pèsent sur eux. Un enquêteur, alors directeur d'une « petite » ESC, raconte ainsi : « *c'était l'époque*

⁷⁷ *L'Express*, « Un rapport accablant encore confidentiel », 27 février 1997. Je n'ai pas pu me procurer ce rapport, donc je n'ai eu accès qu'à des bribes et des comptes rendus de seconde main. Une des idées principales de ce rapport est qu'il faut « rationaliser » le système des écoles en réduisant leur nombre, par des fermetures ou des rapprochements d'établissements.

d'une enquête qui avait frappé les esprits et un journal avait publié une carte de France avec des petites bombes avec des mèches et mon école en faisait partie, on disait "des écoles vont disparaître" » (aDir3 E7).

Les ESC connaissent ainsi dans la première partie des années 1990 une triple remise en cause, qui affecte à la fois leur recrutement, les modalités de leur coopération et leur légitimité, certaines d'entre elles voyant leur existence même questionnée. Mais faut-il voir dans ce que l'on peut qualifier de crise un désaveu de l'enseignement commercial dans son ensemble, ou considérer qu'il s'agit avant tout d'une crise de croissance, résultant de l'essor sans précédent qu'a connu le secteur dans la période précédente ?

4. Quel sens donner à la crise ?

Afin de répondre à ces questions, il peut être intéressant de comparer la crise que connaissent les grandes écoles de commerce dans les années 1990 à celle qui a frappé les écoles de chimie dans les années 1970. En effet, suite à des difficultés de recrutement, plusieurs de ces établissements ont alors fermé leurs portes, à l'image de l'École nationale supérieure de chimie de Caen ou de l'Institut de chimie de Besançon⁷⁸. Plus généralement, entre 1973 et 1975, le nombre d'entrants dans les écoles de chimie a diminué et le nombre de diplômés a également connu une baisse. En outre, la capacité d'accueil de ces écoles était supérieure de 47% au nombre d'élèves en 1976-77. Selon A. Grelon et T. Shin⁷⁹, plusieurs facteurs peuvent rendre compte de ce désintérêt des étudiants pour ces formations. En premier lieu, le fait que la branche économique liée à la chimie soit touchée de plein fouet par la crise économique joue un rôle déterminant. À cela s'ajoute le fait qu'il existerait une inadéquation entre la formation dispensée dans ces établissements et les besoins éventuels des futurs employeurs. Ces difficultés sont relayées par les professeurs de classes préparatoires, qui contribuent à rendre peu attractives ces institutions pour les étudiants. Il faut cependant noter que cette crise touche de façon inégale les institutions, reflétant des dynamiques locales spécifiques et des réputations différenciées. Au final, sur la vingtaine d'écoles de chimie qui existent dans les années 1970, seules sept d'entre elles seront véritablement touchées et devront soit disparaître, soit remettre en cause leur fonctionnement.

Les difficultés des écoles de chimie apparaissent donc liée à la fois à une crise structurelle dans le secteur industriel précis auquel ces écoles destinent leurs diplômés, et à une faible adaptation des écoles aux évolutions de ce secteur. À cela s'ajoutent des effets de réputation qui affaiblissent la valeur de ces formations aux yeux des étudiants. Dans la mesure où le champ des écoles d'ingénieurs est alors segmenté entre diverses écoles spécialisées, ces derniers préfèrent sans doute se tourner vers des établissements ouvrant à des secteurs économiques plus porteurs.

⁷⁸ Ces écoles ne disparaissent pas stricto sensu car elles sont officiellement « fusionnées » avec d'autres établissements.

⁷⁹ A. Grelon et T. Shin, *L'évolution de l'enseignement dans les écoles de chimie en France (1945-1980)*, CNRS STS Strasbourg, mars 1982.

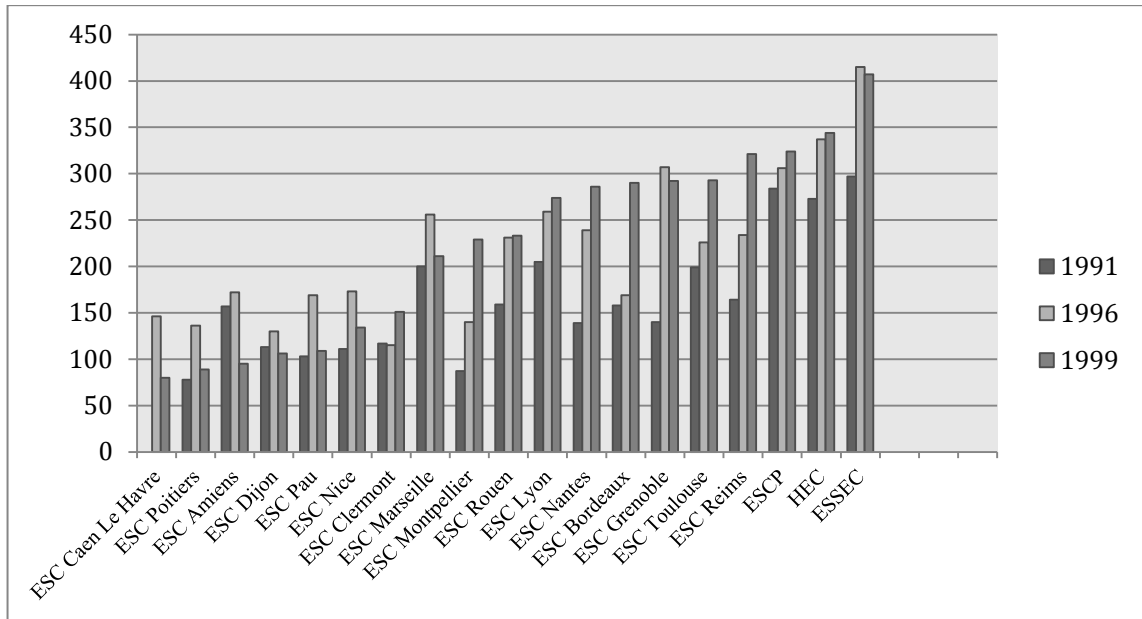
La situation des écoles de commerce dans les années 1990 est-elle différente ? Il est indéniable que les difficultés d'insertion sur le marché du travail, en lien avec la récession du début de la décennie, ont eu un impact direct sur le recrutement de ces écoles, et ceci d'autant plus que les diplômés des écoles d'ingénieurs sont beaucoup moins affectés par le contexte économique. En 1997 alors que 92% des diplômés de ces dernières occupent une position de cadre, ce n'est le cas que de 60% des diplômés des écoles de commerce reconnues par l'État. La baisse de la valeur relative du diplôme des écoles de commerce vis-à-vis de celui des écoles d'ingénieurs a vraisemblablement contribué à affaiblir le statut des premières.

Néanmoins, à la crise sectorielle, en lien avec l'état du marché du travail, s'ajoute dans le cas des écoles de commerce une crise de croissance, liée à des évolutions propres au champ. Tout d'abord, nous avons vu que l'augmentation du nombre des établissements⁸⁰ mais aussi de la taille des écoles existantes⁸¹ répondait certes à des facteurs externes mais aussi à des logiques internes, qui conduisent au final à une offre de formation supérieure à la demande étudiante. De plus, il faut bien souligner que cet espace est fortement hiérarchisé et que les places offertes par les établissements n'ont pas toutes les mêmes valeurs aux yeux des étudiants. Ainsi en ce qui concerne le recrutement pour le programme « grande école », s'ajoutent au problème du décalage global entre l'offre de places et le nombre total de candidats, des phénomènes de transferts : les étudiants profitent de l'effet d'aubaine créé par l'élargissement des promotions des écoles les plus réputées, ce qui contribue à accroître les difficultés pour les écoles les moins prestigieuses. Le système de concours, et plus généralement la structure hiérarchisée du champ des grandes de commerce, contribue ainsi à diffracter de façon différentielle les problèmes de recrutement sur les établissements, affectant essentiellement les écoles les plus récentes et/ou les plus fragiles.

⁸⁰ Voir Chapitre 3.

⁸¹ Voir Chapitre 4.

Figure 5.9. Évolution du nombre de diplômés du programme « grande école » dans plusieurs écoles de commerce entre 1991 et 1999



Source : graphique construit à partir des données du MEN.

Commentaire : Le présent graphique représente l'évolution du nombre de diplômés pour le seul programme « grande école » entre 1991 et 1999. Il permet de mettre à nouveau en évidence le phénomène de report des étudiants évoqué plus haut dans ce chapitre : alors que certains établissements voient leur nombre de diplômés s'effondrer, il augmente régulièrement dans d'autres, alors que, globalement, le nombre total d'étudiants connaît une forte hausse entre 1991 et 1996 et reste à peu près stable entre 1996 et 1999. Les écoles sont ici classées par ordre croissant du nombre de diplômés en 1999 ce qui permet de voir qu'il existe une hiérarchisation très régulière des établissements selon leur taille, mais aussi que cette hiérarchie de taille a évolué entre 1991 et 1999.

III. Sortir de la crise : maintenir à tout prix ou redéfinir le modèle des « grandes écoles » de commerce ?

La crise multiforme qui touche les ESC dans les années 1990 contribue à interroger leur mode de fonctionnement. Cette remise en cause concerne d'abord les modalités de recrutement : alors même que le passage à deux ans des classes préparatoires a pu constituer une reconnaissance forte du statut de « grande école » de ces établissements, certains d'entre eux peinent à attirer des étudiants issus de ces filières. La question se pose de savoir si ce type de recrutement peut être partagé par l'ensemble des écoles qui le souhaitent ou s'il doit être réservé à certains établissements d'élite. Plus généralement, la crise conduit à une remise en cause radicale de l'idée selon laquelle il existerait un modèle unique de « grande école » de commerce. Cette idée qui a émergé avec la disparition du réseau des ESCAE, l'unification des modes de recrutement et la mise en place d'instances communes comme le Chapitre des écoles de management, pouvait donner à croire que même si HEC et l'ESC Amiens ne bénéficiaient pas du même statut, ces deux établissements appartenaient néanmoins à une même catégorie et que les différences qui les opposaient étaient de degré et non de nature. Mais alors même que certains établissements tentent de défendre cette idée d'une identité et d'un modèle communs de « grandes écoles consulaires », les écarts entre les établissements se creusent au cours des années 1980, et ce d'autant plus que le nombre d'écoles se réclamant de ce modèle augmente avec l'entrée en scène des ESC de La Rochelle, Chambéry, Rennes, Troyes et Saint-Etienne au début des années 1990⁸². La crise du recrutement renforce encore les différences entre les établissements et en incite un certain nombre à se repositionner dans un champ de plus en plus hiérarchisé.

1. Entre voie collective et voie individuelle

À partir du milieu des années 1990, l'attention des dirigeants et des organismes de tutelle des écoles se porte avant tout sur l'organisation commune du concours, dont la réforme apparaît comme un moyen de résoudre la plupart des difficultés rencontrées. À côté de cette réflexion commune, de nombreux établissements développent des stratégies individuelles pour revaloriser leur statut, dans certains cas pour éviter de voir leur existence remise en cause.

a. (Re)penser le recrutement

Pour mettre fin aux discussions autour des modalités d'organisation des concours et trouver une solution aux problèmes de recrutement, les écoles adoptent le principe d'une gestion commune *via* les institutions consulaires, la gestion par les chambres apparaissant en effet comme une troisième voie entre la libre concurrence et la régulation par l'État. Ainsi, en juin 1995, les écoles membres de la BCE, mais aussi d'Ecricome, ainsi que les Chambres de commerce en ayant la gestion, se regroupent

⁸² Rappelons que l'ESC La Rochelle et l'ESC Rennes (ouvrent leurs portes respectivement en 1988 et 1990. Les ESC de Saint-Etienne (1991), Chambéry et (1990) et Troyes (1992) sont créées à partir de la transformation d'établissements déjà existants (voir Annexe 3 sur les écoles).

au sein d'une association présidée par l'ACFCI, intitulée l'« Association pour le développement des grandes écoles de commerce et de management » (ADGECM), dont l'objectif est de « développer et promouvoir la qualité des prestations fournies par ces écoles ». L'union se fait ici sur une base plus large que celle du recrutement, puisqu'il s'agit de se rassembler autour de l'identité consulaire commune à ces écoles. Ceci permet de dépasser non seulement la coupure entre la BCE et Ecricome mais aussi de valoriser ce qui distingue ces établissements des enseignements universitaires publics et des écoles de gestion « privées », non rattachées à une chambre de commerce.

Pour la nouvelle association, l'urgence est d'abord de réformer le mode de fonctionnement de la BCE pour mettre fin aux blocages et aux mécontentements. Une convention cadre pour la BCE est publiée sous l'égide de l'ADGECM en mai 1996. Il est décidé de regrouper 19 écoles sous le sigle « ESC » : on y retrouve les anciennes ESCAE auxquelles s'ajoutent des écoles consulaires plus récentes⁸³. Ces écoles dites « ESC » pourront adopter certaines épreuves communes (dites « épreuves ESC ») pour leur concours de recrutement. Ces épreuves seront simplifiées par rapport aux épreuves proposées par les cinq écoles situées hors de ce groupe : HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'ESC Lyon et l'EDHEC.

Très proche du projet de 1994 qui avait suscité de vives protestations de certaines écoles, ce système présenté comme une solution à la crise tend à entériner l'existence de deux groupes d'établissements et remet donc en cause le principe d'unité au sein de la BCE. De fait, derrière les considérations techniques et matérielles présidant à l'organisation commune des concours, se jouent des opérations d'agrégation et de ségrégation visant à objectiver la hiérarchie statutaire des établissements. Néanmoins, hormis l'épreuve de langues, les écoles dites « ESC » peuvent pour chaque discipline choisir l'épreuve considérée comme « facile » (épreuve ESC) ou une épreuve « difficile » proposée soit par HEC, l'ESSEC, l'ESCP, l'ESC Lyon ou l'EDHEC. Pour les écoles classées dans le groupe ESC, il s'agit ainsi d'arbitrer entre le prestige associé à une épreuve difficile, et la volonté d'attirer des candidats en proposant un concours moins exigeant.

Si les « 5 grandes » entendent marquer leur différence avec les 19 autres écoles de la BCE, ces dernières vont également mettre en œuvre des stratégies de distinction pour, à défaut d'être dans le groupe dominant, ne pas se retrouver dans le groupe dominé. Pour cela, certaines vont tenter de se regrouper afin de créer, sur le modèle d'Ecricome, un nouvel échelon dans la hiérarchie des établissements, entre les « grandes » et les « petites ». Ainsi, à la rentrée 1996, quatre anciennes ESCAE⁸⁴ se rassemblent au sein d'un Groupement d'intérêt économique⁸⁵, intitulé « Avenir ESC », lancé avec l'appui d'une grande campagne de communication. Tout en restant au sein de la BCE, les quatre écoles entendent mettre en place un concours dont la totalité des épreuves – écrites et orales –

⁸³ L'ESC La Rochelle, l'ESC Rennes, l'ESC Saint-Etienne, l'ESC Chambéry, l'ESC Troyes.

⁸⁴ ESC de Clermont-Ferrand, Lille, Nice et Tours.

⁸⁵ Groupement doté de la personnalité morale. Composé au minimum de deux membres, un GIE permet à des organisations de mettre en commun certaines de leurs activités, afin de les faciliter et d'améliorer ou d'accroître leurs résultats, tout en conservant leur individualité.

seraient communes, mais aussi mutualiser leurs offres de stages et d'emplois, fédérer leurs activités de recherche et leurs programmes de 3^e cycle, approfondir une pédagogie commune portée spécifiquement sur la gestion des PME et des PMI et enfin partager leurs réseaux internationaux⁸⁶. Ces écoles affirment vouloir, à terme, « *fusionner en une seule entité, localisée dans quatre sites différents* ». Pour justifier ce rapprochement, les responsables mettent en avant le fait qu'à elles quatre, ces écoles totalisent 3500 élèves, 200 millions de francs de budget, 130 professeurs et 120 accords internationaux. Il s'agirait donc non seulement de « *faire face à la menace d'effritement de leur image* », mais aussi d'atteindre une taille optimale pour être « *visible aux yeux des universités étrangères* », comme l'affirme le directeur d'une des écoles à la presse⁸⁷. L'objectif affiché est donc d'être plus « grand », l'enjeu étant *in fine* d'échapper à l'image des « petites » écoles fragilisées par la crise.

De la même façon, en octobre 1996, cinq autres écoles⁸⁸ se regroupent pour organiser un recrutement commun qu'elles intitulent « Alliance ». Là aussi, l'objectif affiché est d'aller au-delà du recrutement : les écoles projettent de se rapprocher pour former à terme un grand campus décentralisé, échanger des professeurs ou encore collaborer pour la recherche⁸⁹. Ces déclarations d'intention restent pour la plupart lettres mortes, aussi bien pour les écoles du groupe « Alliance » que celles d'« Avenir ESC ». On retrouve là les limites inhérentes à la coopération entre concurrents : au-delà du recrutement, les écoles de commerce parviennent difficilement à collaborer. Mais ceci révèle aussi que ces regroupements résultent avant tout de stratégies de positionnement et de recherche de « niches » : plus qu'une volonté de travailler ensemble, il importe aux responsables des écoles concernées d'afficher une proximité de statut entre elles et un même niveau de « qualité » dans la formation offerte. Le fait que les écoles d'« Avenir ESC » mettent en avant une pédagogie commune sur les PME/PMI permet par exemple de se distinguer des écoles comme HEC ou l'ESSEC qui préparent davantage aux grandes entreprises. De fait, même si les logiques précises d'associations présidant à la création d'« Alliance ESC » et « Avenir ESC » apparaissent assez floues et qu'il est difficile de mettre en évidence des facteurs justifiant le rapprochement de telle et telle école, on peut souligner que ces deux entités ne concernent que d'anciennes ESCAE, occupant des positions relativement proches dans le champ. Il s'agit ainsi de se distinguer au sein de la BCE des écoles plus récentes et plus fragiles que sont les ESC de La Rochelle, Chambéry, Saint-Etienne et Troyes.

Cette volonté des écoles d'« Alliance » et « Avenir ESC » d'occuper une position intermédiaire au sein de la BCE se retrouve dans le choix des épreuves. Pour le concours de 1997, les « 5 grandes » ne recrutent qu'à partir d'épreuves « difficiles ». Inversement, les six écoles⁹⁰ qui ont été le plus affectées par la chute des candidatures ne puisent que dans des épreuves faciles. Les groupements « Avenir

⁸⁶ *Espace Prépas*, n°53, septembre-octobre 1996.

⁸⁷ *Le MOCI*, n°1255, 17 octobre 1996.

⁸⁸ L'ESC Dijon, l'ESC Le Havre-Caen, l'ESC Pau, l'ESC Poitiers et l'ESC Rennes.

⁸⁹ *Espace Prépas*, n°58, Octobre 1997 et C. Chapuis, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire...ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne, 2000 : p. 115.

⁹⁰ Les ESC d'Amiens, Brest, Chambéry, La Rochelle, Saint-Etienne et Troyes.

ESC » et « Alliance » choisissent quant à eux de mélanger des épreuves « faciles » et « difficiles ». Notons que les ESC de Grenoble, Nantes et Toulouse font le choix de ne recruter que sur des « épreuves difficiles », choix qui reflète des stratégies individuelles de « montée en grade »⁹¹.

b. Repenser la formation

À côté d'une refonte dans l'organisation commune des concours, certains responsables d'école vont chercher à rendre leur établissement plus attractif pour les étudiants en faisant évoluer leur formation et en se distinguant de l'offre des autres établissements. La plus importante nouveauté en la matière est introduite par l'ESSEC, qui la première permet à ses étudiants de suivre leur cursus sous le régime de l'apprentissage (cf. encadré 5.2). Très vite, ce système se diffuse, et si pour des établissements comme l'ESC Grenoble et l'ESC Lyon qui adoptent respectivement ce système en 1994 et 1995, il s'agit de s'inscrire dans le sillage direct de l'ESSEC et d'apparaître comme des écoles innovantes, pour d'autres l'enjeu est avant tout d'attirer des étudiants, et notamment ceux d'origines plus modestes, plus généralement issus de la filière technologique des classes préparatoires ou des BTS. En effet, s'il est engagé comme apprenti, un étudiant ne paie pas de frais de scolarité – ils sont pris en charge par l'entreprise d'accueil – et reçoit de plus un salaire. Ce système permet en outre à certaines écoles d'entériner un relatif recentrement sur le tissu économique local, recentrement qui s'inscrit dans la même logique que l'affichage d'une pédagogie orientée sur les PME, adopté par plusieurs « petites » écoles⁹². Les propos de cet ancien directeur d'une ESC montrent bien comment il a cherché à faire de l'apprentissage un atout auprès des entreprises locales :

« Il était absolument clair pour moi dès le départ que la chambre de commerce de la ville ne pourrait pas porter le développement de l'école [que je dirigeais] pour la porter dans une catégorie supérieure... Cette ESC n'était pas HEC et ça ne le serait jamais, ni même l'ESC Lyon. Pour des raisons finalement qui tiennent aux villes elles-mêmes... c'est à peu près évident. Sachant cela, il fallait trouver comment on pouvait au moins s'ancrer dans le tissu d'entreprises locales. Et l'apprentissage c'était le moyen de faire ça. (...) Ça a rapproché considérablement l'école du tissu d'entreprises locales, ça c'était un point très fort, à partir de ce moment-là, il y avait aussi un renforcement politique de la Chambre de commerce, puisque les entreprises remontaient l'information, en disant que c'était très bien ce que fait l'école, "ça nous rend service" » (a Dir3 E7)

⁹¹ Ainsi l'ESC Nantes, fortement soutenue par les collectivités locales dont elle dépend (municipalité, département, CCI), lance un ambitieux plan de développement sur 5 ans (1995-2000) qui doit conduire l'école « *dans les 6 premières en France* ». La taille des promotions est augmentée, tout comme le nombre de professeurs permanents et celui des accords d'échanges internationaux (*Espaces Prépas*, n°51, Mars-avril-mai 1996). L'importante campagne de communication qui accompagne ce plan insiste sur le développement de la recherche au sein de l'école et sur ses valeurs « humanistes » : ses dirigeants ont ainsi fait le choix de se conformer à la norme académique plus que managériale pour soutenir son développement.

⁹² Pour certaines écoles, les difficultés de recrutement impliquent un repositionnement et une révision à la baisse de leurs stratégies de développement. On a vu que les écoles d'« Avenir ESC » souhaitaient axer leur pédagogie sur les PME et PMI. De même, en 1997, la directrice de l'ESC de Saint-Etienne décide d'adopter un projet pédagogique « *centré sur les besoins de l'économie locale* », revendiquant le fait de former des cadres pour les PME. Ce nouvel affichage va de pair avec un recrutement composé exclusivement de titulaires d'un BTS ou d'un DUT, et avec des cursus en alternance ou en apprentissage (source : *Le Monde*, « L'ESC Saint-Etienne se destine aux PME, sans complexe », 27 novembre 1997).

Cet ancien directeur ajoute que l'apprentissage a également permis d'augmenter les effectifs, en allégeant le coût de la scolarité, et a contribué à apporter des financements « *via les fonds du Conseil régional dédié à l'apprentissage, et en particulier pour les investissements, ça a amené beaucoup d'argent. C'était finalement, là où on pouvait se dire avec les collectivités locales, on n'arrivera jamais à trouver des ressources supplémentaires, en réalité avec l'apprentissage, on en a trouvé et en quantités importantes* ». L'apprentissage peut donc permettre d'apporter des ressources financières grâce aux collectivités locales, mais aussi par la taxe d'apprentissage (cf. encadré 5.2). Ces divers avantages expliquent qu'entre 1994 et 1997, les ESC de Pau, Amiens, Brest, Clermont-Ferrand, Poitiers, Saint-Etienne, Dijon, Rouen, Tours et Montpellier mettent en place des cursus en apprentissage pour leurs étudiants.

Encadré 5.2. L'apprentissage

L'apprentissage est un dispositif de formation en alternance qui selon le code du travail « a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur »⁹³.

Comme le souligne Christian Gury⁹⁴, un des promoteurs de l'apprentissage en France, dans un ouvrage visant à le présenter et le défendre : « *dans son principe fondateur, c'est un système qui permet à une entreprise d'envoyer un débutant qu'elle vient de recruter en formation dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Légalement, c'est donc l'entreprise qui a la responsabilité de la formation. (...) En pratique, les choses se déroulent dans le sens inverse. Les apprentis ne sont pas envoyés dans un CFA par une entreprise. Au contraire, après avoir trouvé un CFA qui les prépare à un diplôme correspondant au métier qu'ils souhaitent exercer, les futurs apprentis cherchent une entreprise d'accueil* »⁹⁵. Héritier lointain des pratiques de compagnonnage, l'apprentissage a connu, pour reprendre les termes du sociologue G. Moreau⁹⁶, une (re)naissance à partir de 1971, date à laquelle il est reconnu comme voie de formation légitime de l'enseignement professionnel. À partir de 1987, le champ d'application de l'apprentissage est élargi vers les BEP et les niveaux IV (Brevet de technicien, baccalauréats professionnel et technologique) et III (BTS, IUT, Bac+3) de formation : l'apprentissage fait son entrée dans l'enseignement supérieur. En 1992, Edith Cresson, alors Premier ministre, élargit encore les niveaux de qualifications accessibles à l'apprentissage en y incluant les diplômes de niveau II et I (Bac+3, 4,5 et diplôme d'ingénieurs).

À la tête de l'ESSEC depuis 1990, Jean-Pierre Boisivon se saisit de cette possibilité. Quelques mots sur son parcours à mi-chemin entre l'enseignement et l'entreprise permettent de voir qu'au-delà des enjeux stratégiques le directeur de l'ESSEC poursuit une action pour valoriser les formations pratiques, professionnelles⁹⁷. Né en 1940, fils d'un directeur de société et petit-fils comme il le précise lui-même d'un instituteur, il obtient son baccalauréat (sciences expérimentales) en 1958. Après son service militaire, il fait des études de droit et l'IEP de Paris puis enseigne quelques années comme instituteur à Montreuil. Il est ensuite attaché à la direction à la Caisse nationale de retraite des ouvriers du bâtiment puis chargé de mission à la Chambre syndicale des agents de change de Paris. Parallèlement, il prépare une thèse d'État en sciences économiques qu'il soutient en 1978 puis obtient l'agrégation de gestion en 1979. Si pendant ses années de thèse il a enseigné en tant que vacataire à

⁹³ Article L 115-1 du Code du Travail

⁹⁴ Diplômé de l'Ecole des Mines, et formé à la gestion (IAE de Montpellier, formations en entreprise), il a exercé des fonctions de cadre en entreprise avant de prendre la direction du Centre de formation des apprentis de Paris VI.

⁹⁵ C. Gury, *L'apprentissage, une autre manière de réussir*, Paris : Bourin éditeur, 2010 : p. 27.

⁹⁶ G. Moreau, « Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en pays de la Loire) », *Revue française de pédagogie*. Vol.131, n°1, 2000 : p. 66.

⁹⁷ Les données biographiques et citations de J.-P. Boisivon sont tirées des deux entretiens réalisés les 23 octobre et 19 novembre 2002 par Marie Thérèse Frank et Marie Stern dans le cadre de la recherche « Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération » organisée par le Service d'histoire de l'éducation (SHE).

l'université mais aussi l'ENA et l'ESSEC, il ne souhaite pas s'y consacrer à temps plein, la rémunération étant beaucoup moins bonne que ce qu'il gagne alors. Il travaille ensuite à la Caisse d'épargne de Paris et à l'Union des banques de Paris, où il est secrétaire général. De 1987 à 1990, il est directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale, et prend ensuite la direction de l'ESSEC. En 1993, il est nommé président du comité d'organisation des expositions du travail des « meilleurs ouvriers de France », et c'est à ce titre qu'il demande à F. Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, de créer un concours général pour les élèves de l'enseignement professionnel. Il justifie ce projet par une volonté de revaloriser les formations professionnelles. Lorsqu'il annonce aux enseignants de l'ESSEC son projet de mettre en œuvre l'apprentissage, il est dans la même logique : « *[les profs ont dit à propos des étudiants] « on va pas les appeler des apprentis ». Je leur ai dit bien sur que si ! On a une responsabilité collective. Qu'une boîte comme l'ESSEC mette en place l'apprentissage, ça veut dire que l'apprentissage c'est pas cantonné aux gens en perdition scolaire, ce sont des élèves brillants »* ».

L'ESSEC permet ainsi dès janvier 1994 à ses étudiants de suivre leur formation par la voie de l'apprentissage. En adoptant un système qui semblait jusqu'alors réservé à des étudiants rétifs à la forme scolaire, et prenant appui sur une certaine forme d'anti-intellectualisme populaire⁹⁸, le directeur de l'école de Cergy-Pontoise se met consciemment à distance de la norme d'excellence scolaire qui prévaut dans l'espace national des grandes écoles. En cela, la mise en place de l'apprentissage peut se lire comme une stratégie de distinction vis-à-vis d'HEC, visant à renvoyer cette dernière dans le conservatisme tandis que l'ESSEC joue un rôle pionnier⁹⁹. La position de cette dernière dans le champ – elle est alors considérée comme l'une des écoles de commerce les plus prestigieuses et les plus sélectives – lui permet de se rapprocher de la norme professionnelle et de se présenter comme une école innovante, sans mettre à mal sa légitimité académique.

Le système d'apprentissage rencontre un grand succès auprès des étudiants de l'ESSEC : alors que l'objectif pour la première année était de 30 contrats, 80 sont signés. Selon un membre du personnel de l'ESSEC que j'ai interrogé à ce sujet, « *la statistique montrait que les étudiants faisaient plus de stages que ce que leur demandait l'école* », ce qui expliquerait le succès de la formule de l'apprentissage. Mais ce système représente aussi un avantage financier incontestable, avec la prise en charge des frais de scolarité par l'entreprise d'accueil : l'apprentissage est donc pour l'école un argument supplémentaire pour faire venir les étudiants.

Enfin, la création d'un CFA propre à l'ESSEC lui permet désormais de collecter la partie de la taxe d'apprentissage versée par les entreprises, qui est réservée à ce type de structures. En effet, cette taxe se divise en deux parties : le quota et le barème. Le barème (48% de la taxe) peut être versé directement à l'établissement choisi par l'entreprise. C'est la part de la taxe d'apprentissage que touchent généralement les écoles de commerce. Quant au quota, qui représente 30% de la valeur de la taxe, il doit être obligatoirement versé à un CFA. La mise en place de l'apprentissage permet ainsi à l'ESSEC d'apparaître comme innovante, d'attirer des étudiants intéressés par ce système et de récolter des fonds. En période de crise, l'idée va donc se diffuser rapidement auprès d'autres écoles de commerce.

⁹⁸ G. Moreau, « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? » in G. Moreau (s.d.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, 2002 : p. 113 -137.

⁹⁹ Il est intéressant de constater que le même scénario se reproduira dans la décennie suivante, quand l'ESSEC lance un programme d'ouverture sociale « Pourquoi pas moi ? ». Les sociologues H. Buisson-Fenet et H. Draelants soulignent à ce propos que la position particulière de l'ESSEC « grande école dotée d'une forte légitimité mais au statut secondaire » par rapport à HEC, explique qu'elle mette en place des stratégies de distinction ou de légitimation qui s'appuient sur le changement, le rôle de pionnier contribuant à enrichir le capital statutaire de l'école. (Hélène Buisson-Fenet et Hugues Draelants « Réputation, mimétisme et concurrence : ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques* 2/2010 (n° 21), p. 67-81.). On peut aussi souligner qu'HEC est à ce jour (2012) la seule école de la BCE à ne pas avoir mis en place l'apprentissage.

2. Face à des difficultés persistantes, maintenir un équilibre viable

En dépit des actions mises en œuvre à partir du printemps 1995 pour endiguer la crise du recrutement, les difficultés persistent : on l'a vu, la session 1996 du concours s'avère sur ce point catastrophique et ce d'autant plus que le passage des classes préparatoires à deux années accélère la chute du nombre de candidats. L'année suivante n'est guère meilleure. Certes, le nombre total de candidatures augmente en 1997, mais ceci masque en réalité une baisse du nombre de candidats, ces derniers se présentant simplement en moyenne à l'entrée d'un nombre plus élevé d'écoles. Fautes de trouver des remèdes efficaces à court terme, les écoles les plus touchées, parmi lesquelles se trouvent une majorité des ESC, cherchent à trouver un équilibre aussi bien à l'échelle individuelle, afin d'éviter la fermeture pure et simple, qu'à l'échelle collective afin d'empêcher les comportements trop opportunistes et de maintenir un certain *modus vivendi*.

a. L'équilibre interne aux écoles : recruter des étudiants de « qualité »... ou en quantité ?

Outre l'effet négatif qu'elles peuvent avoir sur l'image et le statut des établissements, les difficultés de recrutement induisent des problèmes financiers et incitent les dirigeants des écoles à revoir leurs stratégies. À ce titre, le cas du Ceram de Nice est exemplaire : certains membres du personnel dénoncent en 1997 la mauvaise gestion de cette école dans une lettre anonyme qui sera notamment diffusée auprès des directeurs des autres écoles du groupement « Avenir ESC » dont elle fait partie¹⁰⁰. Si les difficultés de l'école résultent pour partie de facteurs locaux, cette lettre témoigne néanmoins d'interrogations plus générales sur le recrutement et sur la pertinence des choix de diversification des programmes, interrogations qui peuvent se généraliser à d'autres écoles dans la même situation. Soulignant la chute « vertigineuse » du nombre de candidats inscrits au concours entre 1991 et 1996 (-75%), les auteurs de la lettre qualifient l'établissement de « vraie fausse grande école ». De fait, seuls 33 étudiants issus de classes préparatoires ont choisi d'intégrer l'école à la rentrée 1996, et en dépit des 88 étudiants reçus sur admission parallèle, la promotion 1996-97 n'a été remplie qu'aux deux tiers. Pour les auteurs, « cette stratégie de remplissage voulue par les gestionnaires de l'institut au seul titre de la rentabilité se situe aux antipodes des procédures traditionnelles de recrutement des écoles de commerce. Curieuse démarche lorsque l'on sait que pour faire partie de l'élite des grandes écoles, le tout premier critère à respecter est une sélection très sévère à l'entrée des meilleurs étudiants des classes prépas ». La crise du recrutement suscite des inquiétudes car elle remet en cause le statut fragile de « grande école » du Ceram : à nouveau émergent des problèmes d'arbitrage, tels qu'ont pu les connaître les ESC dans la première moitié du XX^e siècle, entre la survie financière qui implique de recruter le plus d'étudiants possible, et le prestige scolaire qui implique d'avoir un concours d'entrée sélectif.

Les auteurs du texte estiment en outre que les conséquences de la crise du recrutement ont été aggravées par la mauvaise gestion de l'école : au lieu de se concentrer sur quelques programmes

¹⁰⁰ Document anonyme, « Ceram : le groupe d'enseignements supérieurs de la Chambre de commerce au bord de l'asphyxie », 23/01/1997. (ArCCIP : 813 W 50 : ESC Nice).

« haut de gamme », comme le programme « grande école » et quelques mastères spécialisés, la CCI de Nice a multiplié les formations (mastères, mais aussi programmes post-bac) tout en jouant *« une stratégie de masse en augmentant les effectifs afin de garantir un volume d'affaires suffisant pour pouvoir couvrir les frais de structures »*. La situation du Ceram illustre les débats autour des stratégies de diversification des programmes : les auteurs du texte craignent que ce type de stratégie induise un recentrement sur des programmes moins sélectifs et conduise ainsi à transformer le Ceram en *« n'importe quel institut de formation d'après bac »*. Cette stratégie de diversification accrue n'est pourtant pas propre à l'école niçoise : pour de nombreux établissements ne parvenant plus à remplir les promotions du programme « grande école », la survie semble désormais passer par le développement tout azimut de nouveaux programmes destinés à des publics variés (post-bac, bac+3, formation continue) : *« À la fin des années 1990, toutes les écoles se sont dit : pour survivre à une crise comme celle-ci, il faut se diversifier, et donc lancer de nouveaux produits. Développer l'international, diversifier les marchés, être innovants, lancer des innovations pédagogiques, etc. ; donc là il y a eu une accélération du rythme avec lequel les écoles en général surtout les plus jeunes se sont développées »* (GE E13). Ces propos d'un directeur de programme d'une « petite » école créée au début des années 1990, montrent que la diversification est à la fois une stratégie de croissance et un moyen de se prémunir contre de nouvelles crises, en ne faisant pas reposer l'équilibre financier de l'établissement sur un unique programme.

b. L'équilibre collectif : gérer les comportements opportunistes

Dans ce contexte de pénurie maintenue de candidats, les écoles peinent à s'entendre pour se les répartir, certains établissements préférant recruter le maximum possible d'étudiants, quitte à mettre d'autres écoles en péril. Face à ces comportements opportunistes, les possibilités de sanctions et de réponses communes s'avèrent limitées, mais malgré tout le système se maintient tant bien que mal.

Une poignée d'établissements recrute lors du concours 1997 plus de candidats issus de classes préparatoires que ce qui avait été décidé collégalement, vidant ainsi les promotions d'autres établissements moins prestigieux. Un seul étudiant issu de classes préparatoires intègre l'ESC Saint-Etienne à la rentrée 1997 et ils ne sont que 11 à Brest, 14 à Amiens, 19 à La Rochelle et 23 à Troyes¹⁰¹. Pour dénoncer le non respect des accords pris sur le recrutement, le président et le délégué général¹⁰² de l'Association pour le développement des grandes écoles de commerce et de management (ADGECM) démissionnent. Rappelons que cette association avait été créée en juin 1995 pour favoriser la coopération entre les écoles : sa remise en question traduit l'échec d'un tel projet. Dans ce contexte, les attaques entre les écoles – anonymes et dans la presse – se multiplient¹⁰³ : certains directeurs dénoncent le « laxisme » des écoles d'Ecricome dans leur recrutement, qui attireraient les

¹⁰¹ *Challenges*, n°120, décembre 1997.

¹⁰² Gérard Trémège président de l'ACFCI et François Duvergé, devenu directeur général de l'ACFCI.

¹⁰³ *Challenge*, n°120, décembre 1997 ; *Le Monde*, 27 novembre 1997 « Le système des grandes écoles de gestion vole en éclats ».

étudiants grâce à une réputation de notation moins sévère. Quant aux écoles accusées d'avoir recruté plus d'étudiants que prévu, elles se défendent en prétextant des erreurs matérielles ou en renvoyant la faute aux « parisiennes », qui en augmentant régulièrement la taille de leurs promotions, auraient affaibli les autres établissements.

Il a été difficile au cours de mes entretiens d'aborder ces tensions entre les écoles. Ce silence de la part de mes interlocuteurs peut s'interpréter comme une volonté de se prémunir individuellement, en n'incriminant jamais nommément d'autres personnes ou d'autres établissements. Mais il témoigne également d'un souci de protéger l'image collective des écoles, dont le développement est systématiquement présenté comme linéaire, et d'assurer une unité de façade face à un observateur extérieur. Interrogé sur le sujet, un acteur comme F. Duvergé, pourtant au cœur des événements¹⁰⁴, s'est montré relativement évasif. S'il évoque néanmoins au cours de l'entretien des « *tensions très dures sur les concours, des pratiques concurrentielles absolument scandaleuses, du surbooking, du mensonge, des trucs invraisemblables* »¹⁰⁵, c'est seulement après que j'ai mentionné, archives de presse à l'appui, certains des propos qu'il avait pu tenir alors sur ces événements¹⁰⁶.

Pour la session 1998, la situation est un peu plus détendue en raison d'une légère hausse du nombre de candidats (+8%). Si l'ACFCI constate encore que « *quelques "surbookings" ont été pratiqués* »¹⁰⁷, c'est-à-dire que certaines écoles ont encore recruté plus d'étudiants issus des classes préparatoires que prévu, elle ne met en œuvre aucune mesure de rétorsion. C'est une autre institution qui décide alors d'intervenir : la Conférence des grandes écoles (CGE). Lors de l'assemblée générale de cette association en octobre 1998, il est décidé d'en suspendre l'ESC Toulouse pendant trois mois. Cet établissement aurait en effet largement pratiqué le « surbooking ». Une lettre envoyée par le président de la CGE au directeur de cette ESC stipule de fait que « *le respect d'un numerus clausus est explicitement mentionné dans la définition statutaire des membres actifs de la Conférence* »¹⁰⁸. Un audit de l'école mené par deux membres du Chapitre des écoles de management est organisé par la suite, pour étudier les conditions de déroulement du concours en 1998 au cours duquel « trop » d'étudiants auraient été recrutés¹⁰⁹. De plus, trois autres écoles, l'EDHEC et les ESC de Grenoble, et Rennes font l'objet d'une « *mise en garde sous forme d'avertissement* »¹¹⁰.

L'entrée en scène de la Conférence des grandes écoles, et plus précisément du Chapitre des écoles de management, traduit les difficultés que rencontrent les écoles pour réguler le recrutement et se

¹⁰⁴ En 1995, il est l'un des auteurs du rapport d'audit des écoles, en tant que sous-directeur de la formation à l'ACFCI. Il devient ensuite directeur général de l'ACFCI. Il est l'un des membres fondateurs de l'ADGECM.

¹⁰⁵ Entretien avec F. Duvergé.

¹⁰⁶ Sur l'usage des archives au cours de l'entretien (même si il s'agit dans mon cas de déclarations faites à la presse et non d'archives administratives), voir : S. Laurens, « "Pourquoi" et "comment" poser les questions qui fâchent ? », *Genèse*, n° 69, 2007 : p. 112-127.

¹⁰⁷ ACFCI, *Compte rendu du Conseil des présidents de la Banque commune d'épreuves écrites, du 12 novembre 1998*.

¹⁰⁸ Lettre de Jacques Levy, président de la Conférence des grandes écoles à Hervé Passeron, directeur de l'ESC Toulouse, 22 décembre 1998. Archives privées.

¹⁰⁹ *Espace Prépas*, n°64, décembre 1998.

¹¹⁰ *Le Monde*, 30 octobre 1998.

coordonner. Si l'État est intervenu *via* les ministères de l'Industrie et de l'Éducation en participant en 1995 à l'organisation d'un audit des écoles, ces dernières entendent néanmoins trouver des solutions internes aux problèmes rencontrés. Cependant, ni au sein de la BCE ni au sein de la nouvelle association l'ADGECM, les écoles ne parviennent à s'entendre, et ce d'autant plus que ces associations sont dépourvues de moyens de coercition crédibles face aux établissements qui ne respectent pas les quotas de recrutement. L'exclusion d'une école de la BCE ou encore le recours à l'État apparaissent de fait comme des sanctions trop fortes, aux conséquences non négligeables en termes de relations entre les CCI. L'exclusion de la CGE apparaît dès lors comme une sanction raisonnable, essentiellement symbolique mais néanmoins susceptible de contraindre les écoles à respecter leurs engagements.

c. La fin des « canards boiteux »?

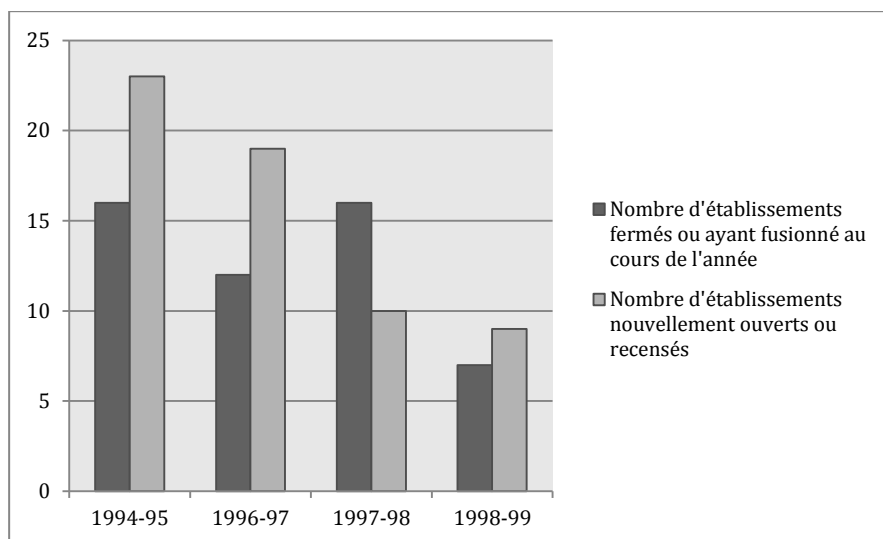
« Trop d'écoles de toutes sortes ont été créées, c'est vrai, mais la sanction du marché est en marche » déclare en 1994 le directeur de l'ESC Rouen, J.-C. de Schietere, dans les colonnes du journal *La Tribune*. Ce type de déclaration est conforme à une vision libérale selon laquelle le marché a une capacité d'autorégulation et le libre jeu de la concurrence doit conduire, en cas de surproduction, à la disparition des entreprises les plus fragiles, celles que Raymond Barre qualifiait de « canards boiteux ». Dans quelle mesure ce type de prophétie concernant les écoles de commerce s'est-il avéré juste ? Les logiques de marché ont-elles conduit à un « assainissement » de l'offre de formation ?

La crise du recrutement a d'abord touché les écoles recrutant sur classes préparatoires. Mais du fait de la diversification du recrutement de ces dernières, la concurrence s'est progressivement étendue : les ESC s'efforcent en effet d'attirer des candidats aux concours d'admission parallèle et pour leurs autres programmes (mastères spécialisés, etc.). Elles se retrouvent alors en concurrence directe non seulement les unes avec les autres, mais avec des « petites » écoles indépendantes, recrutant essentiellement après le baccalauréat. Ce sont finalement ces dernières, situées au bas de la hiérarchie des formations à la gestion et disposant d'une faible légitimité académique et sociale, qui vont être les plus touchées. En effet, de la même façon que les élèves de classes préparatoires ont profité de l'appel d'air au niveau des écoles parisiennes pour intégrer massivement ces établissements, les étudiants qui auraient pu intégrer une école privée, non reconnue par l'État ou à diplôme non visé, se voient offrir la possibilité d'intégrer une « grande école » de commerce. Devant ce reflux de la demande¹¹¹, plusieurs écoles privées ferment leurs portes ou se voient absorbées par d'autres groupes de formation¹¹² : même si les chiffres du ministère de l'Éducation nationale sont à prendre avec précaution, ils permettent néanmoins de mettre en évidence la disparition de plusieurs formations.

¹¹¹ Il ne faut cependant pas surévaluer les effets de report. Il est aussi possible que les mêmes causes qui aient détourné les étudiants des classes préparatoires commerciales (et notamment la mauvaise conjoncture économique) ait aussi détourné les étudiants des écoles post-bac.

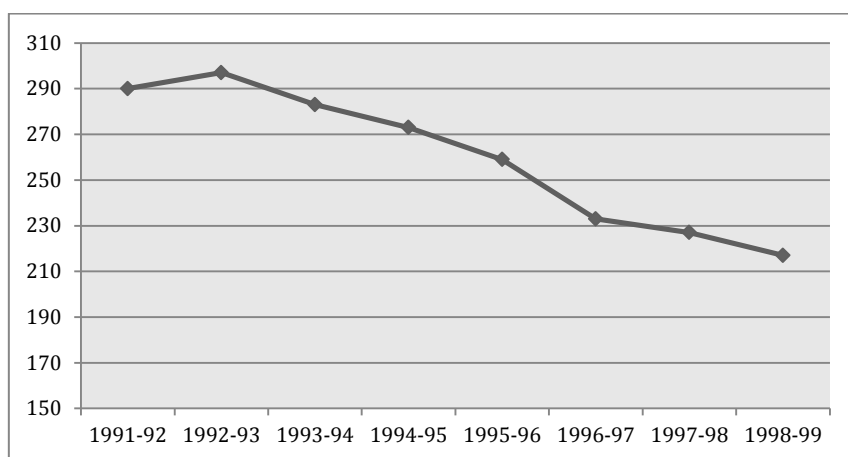
¹¹² Par exemple en 1996 le Ceram de Nice rachète une de ces « petites » écoles, l'Euro American Institute of technology, pour en faire la base d'un programme en 4 ans recrutant après le baccalauréat. En 1995, l'ESC Tours absorbe l'Ecole supérieure de vente (ESV), un établissement privé qui propose des BTS.

Figure 5.10. Ouvertures et fermetures d'écoles de commerce recensées par le ministère de l'Éducation nationale, entre 1994-95 et 1998-99



Source : Graphique réalisé à partir des données produites par le MEN

Figure 5.11. Évolution du nombre d'écoles de commerce recensées par le ministère de l'Éducation nationale (reconnues ou non) entre 1991-92 et 1998-99



Source : Graphique réalisé à partir des données produites par le MEN

Commentaire : Après une période de hausse continue dans le nombre d'établissements recensés, celui-ci diminue régulièrement tout au long des années 1990.

Quant aux ESC, elles semblent avoir été épargnées par les logiques du marché, grâce aux stratégies mises en place et présentées plus haut dans ce chapitre, mais aussi au soutien des chambres ce qui une fois de plus témoigne des enjeux politiques locaux associés au maintien de ces établissements. Il faut en outre souligner que si aucune école n'a fermé, la création en 1998 de l'ESCEM (École supérieure de commerce et de management), officiellement née de la fusion des ESC de Tours et de Poitiers s'apparente plutôt à une absorption de l'école poitevine, durement touchée par les problèmes de recrutement, par son homologue tourangelle¹¹³. Dans le syndicat mixte créé pour gérer le nouvel

¹¹³ Les acteurs de cette fusion notent ainsi que « pour des raisons politiques évidentes, le mot "absorption" n'a jamais été prononcé mais l'expression utilisée a toujours été "l'ESC Tours est rejointe par l'ESC Poitiers" » (source : ArNatFont/MEN : 20110003/245 : « Notes sur la genèse du dossier ESCEM »).

établissement, la CCI de Touraine d'ailleurs est majoritaire avec 2/3 des voix, contre 1/3 pour la Chambre de commerce de Poitiers, la Ville et le département de la Vienne¹¹⁴. En outre, le premier président de l'ESCEM et son directeur général dirigeaient auparavant l'ESC Tours. Enfin, le règlement pédagogique proposé au ministère de l'Éducation nationale pour l'ESCEM est celui de l'ESC Tours, sous l'égide du même directeur pédagogique.

Dans sa communication, la nouvelle école met en avant les enjeux stratégiques, liés à des questions de taille critique et de visibilité à l'échelle nationale et européenne¹¹⁵. Tout comme la création d'Ecricome ou des groupements « Alliance ESC » et « Avenirs », cette rhétorique de la « visibilité internationale » permet de justifier des choix qui reposent sur des enjeux plus complexes, et généralement liés à la concurrence nationale. La lecture des archives montre de fait une réalité plus nuancée, dans la mesure où l'ESC Poitiers était très fragilisée et éprouvait des difficultés à recruter¹¹⁶. L'ESC Tours a mieux supporté la crise, mais ses dirigeants estiment à l'appui du projet de fusion que *« si le déficit structurel du recrutement [par classe préparatoire] connaît une phase de réduction, la politique d'atteinte de taille critique des écoles de haut de tableau entraînera à nouveau une croissance régulière du déficit et ainsi l'exclusion du système des dix dernières écoles »*¹¹⁷. Pour eux la conclusion est simple : il s'agit d'entrer *« dans la cour des grands, ou de disparaître »*. Et comme le souligne en entretien F. Duvergé, qui par la suite a pris la tête de cette école : *« les responsables de la CCI de Tours ont eu la clairvoyance de considérer que sur ses seuls moyens, Tours aurait du mal à devenir vraiment une grande école comptant dans le paysage »*¹¹⁸. Les difficultés de l'ESC Poitiers, située à une centaine de kilomètres, fournissent donc une opportunité à l'école de s'accroître à moindres frais, en devenant un établissement basé sur deux campus.

La « fusion » des écoles de Poitiers et de Tours permet ainsi à la première de se sortir d'une situation difficile, et d'éviter une éventuelle fermeture, tout en apportant à la seconde des moyens supplémentaires de développement. On peut s'étonner que d'autres écoles n'aient pas suivi cet exemple, et ce d'autant plus que ce type de fusion correspond aux vœux des autorités de tutelle et aux recommandations exprimées aussi bien dans le rapport de 1995 que dans celui du cabinet Ernst & Young de décembre 1996. Le fait que les écoles alors soient restées autonomes relève de logiques de pouvoir, tout à la fois concurrentielles et politiques. En premier lieu, les dirigeants des écoles rechignent à s'associer à des établissements de moindre réputation qui risqueraient de ternir la leur, mais aussi à des établissements mieux cotés car le rapport de force ne leur serait pas favorable. En second lieu, les élus des chambres de commerce et les collectivités locales souhaitent maintenir une

¹¹⁴ Ces trois institutions géraient l'école de Poitiers au sein d'un syndicat mixte.

¹¹⁵ Il est ainsi annoncé que la fusion permettra d'*« atteindre une masse critique pour mener une stratégie offensive dans l'environnement concurrentiel des ESC »* (Espaces prépa, n°62, mai 1998) et que la nouvelle école *« affiche pour ambition de "jouer un rôle décisif dans le paysage éducatif européen" »* (Le Monde, « La crise des écoles de commerce a fait ses premières victimes », 20 mai 1998).

¹¹⁶ Pour le concours 1998, l'ESC Poitiers a recruté 78% de ses étudiants hors classes préparatoires.

¹¹⁷ ArNatFont/MEN : 20110003/245 : « Projet Tours-Poitiers ».

¹¹⁸ Entretien avec F. Duvergé.

offre de formation locale sur laquelle ils peuvent avoir une certaine influence, et sont donc plutôt réticents à partager ce contrôle avec d'autres institutions. On peut d'ailleurs noter que l'absence de disparition d'école révèle de même l'importance des intérêts politiques locaux liés à l'existence d'une école de commerce : loin de s'adapter aux fluctuations de la demande, certains établissements sont maintenus essentiellement grâce aux subventions des collectivités ou de la chambre de commerce¹¹⁹.

Cette volonté de conserver une certaine indépendance et de maintenir un statut spécifique permet également de rendre compte de l'échec de collaborations, moins radicales que la fusion, que sont les groupements « Avenirs » et « Alliance ESC », organisés par certaines écoles au sein de la Banque d'épreuves communes. Officiellement, les deux groupes disparaissent suite à la fusion des ESC de Tours et de Poitiers, ces deux écoles étant membres respectivement de l'un et de l'autre. Mais les raisons mises en avant par le directeur d'une école membre d'« Avenir » donnent un autre éclairage à cet échec :

« La seule chose où les gens arrivent à peu près à s'entendre, et encore, c'est pour fixer les règles pour le concours, parce que là tout le monde sait qu'on ne peut pas faire son concours tout seul, il y a un principe quand même, il faut organiser des banques communes d'épreuves, ça facilite la vie des candidats, donc il faut s'entendre sur les règles de base. Mais à partir du moment où on a fait ça, on ne va pas plus loin. Moi j'ai été un des initiateurs de l'aventure « Avenir » et ça a explosé au bout de deux ans. On s'était mis d'accord sur le concours, pour créer une sorte de mini-banque à l'intérieur de la banque... ça a doublé le nombre de candidats de nos écoles immédiatement, et puis quand Jacques Perrin est arrivé à la direction du Ceram, il a dit mais “moi si j'avais été là, j'aurais jamais fait ça” et il a tout fait sauter. Bon après le prétexte que lui a donné Tours en fusionnant avec Poitiers lui a permis de dire “vous voyez, on s'est pas associé pour se retrouver avec l'ESC Poitiers”, c'est un argument comme un autre. Mais en tout cas cette association n'a pas tenu plus de deux ans, car tant qu'il s'agissait d'augmenter le nombre de candidats, ça allait (...) mais dès qu'il s'est agi d'aller plus loin et de mettre en jeu les images des écoles, là il y en a tout de suite qui considèrent que leur image est bien supérieure à celle des autres et qu'ils vont la dégrader et la dévoyer en restant avec eux. Et c'était le cas du Ceram. Et c'était très lié à la trajectoire personnelle de Jacques Perrin, parce que dans cette affaire-là, les directeurs d'école sont des gens assez particuliers, qui peuvent avoir finalement des comportements assez autocratiques et des visions très personnelles, et qui écoutent pas grand monde. Jacques Perrin, qui venait de la CCIP, qui avait dirigé l'ESCP, ne voulait pas entrer dans un groupe de quatre écoles de province. Donc il lui fallait quelque chose qui lui permettrait, soit disant, car ça n'a pas du tout réussi, mais soit disant de passer à la vitesse supérieure...(...) » (a Dir3 E7)

Ces propos montrent que la création de l'ESCEM Tours-Poitiers s'apparente à un prétexte pour justifier la disparition du groupement, qui résulte plutôt de dissensions internes. Mais ce type de discours est aussi intéressant car il met en évidence le poids des individus : dans la mesure où les directeurs d'établissement disposent d'un pouvoir important et président largement à la destinée et aux orientations stratégiques des écoles, leurs ambitions personnelles peuvent se confondre avec leurs ambitions pour ces dernières. La rivalité entre les établissements peut ainsi être nourrie par des aspirations personnelles. Avant de prendre la tête d'une ESC, l'ancien directeur cité ci-dessus a occupé

¹¹⁹ Le rapport d'Ernst & Young publié en décembre 1996 indique que pour certaines « petites » écoles comme les ESC d'Amiens, Chambéry, Normandie (Le Havre-Caen) ou Troyes, le pourcentage des ressources propres (frais de scolarité) par rapport à l'ensemble des ressources est inférieur à 50%, ce qui montre que ces écoles vivent essentiellement grâce à des subventions. Il est intéressant de souligner que ceci est aussi le cas d'une « grande » comme HEC : cette école doit une large partie de son développement au financement de la CCIP qui constitue 30% de son budget, et à la taxe d'apprentissage.

un poste de direction marketing dans une grande entreprise internationale, et applique aussi une lecture en termes de marché pour rendre compte de la difficile coopération entre les écoles :

« Mais on ne peut pas tout personnaliser et il faut aussi revenir à la notion de marché : il y a un marché assez restreint, assez difficile, sur lequel une trentaine d'écoles vont se disputer les étudiants. Dans cette compétition-là, ce qui est très important, c'est les questions d'image, parce que les choses se jouent essentiellement sur ce qu'on appelle la marque de l'école. (...) Donc à partir de là, le directeur d'école, il est très attentif à cette communication, il s'implique personnellement très fort, pendant les phases de recrutement, il vient voir les candidats, c'est lui ou elle qui parle. Et à partir de là, la personne qui est à la direction de l'école ne va pas se laisser influencer par tel ou tel collègue sur ce qu'elle doit dire ou faire, et donc trouver un discours commun entre plusieurs écoles, c'est toujours quasiment impossible. » (a Dir3 E7)

Cette lecture est intéressante car tout en révélant la prégnance du prisme du marché chez les responsables des écoles, elle en traduit aussi la relative pertinence, dans la mesure où il y a une dimension presque auto-réalisatrice de ces schèmes de lecture : si tous les acteurs du champ se représentent celui-ci comme un marché et y appliquent des stratégies de marché, alors les catégories d'analyse du marché et de la sphère économique deviennent pertinentes pour rendre compte des évolutions de ce champ.

3. Épilogue : une coopération *a minima*

En dépit des tensions qui opposent les écoles et des difficultés qu'elles rencontrent à s'entendre, le système de recrutement commun n'implose pas et le champ organisationnel des écoles supérieures de commerce se maintient. Certes, ce champ apparaît fortement hiérarchisé et les établissements cherchent tous à se différencier les uns des autres, mais à ces forces centrifuges s'opposent des forces centripètes et certaines organisations comme l'ACFCI ou le Chapitre contribuent à maintenir des liens et une certaine unité entre les établissements.

Cet épilogue dépasse les bornes chronologiques de ce chapitre, et de cette deuxième partie, pour présenter des développements allant jusqu'au début des années 2000. Cette rupture du cadre temporel se justifie par la très grande continuité qu'il existe dans les processus présentés.

Les tensions entre les écoles supérieures de commerce liées à la question du recrutement atteignent un point culminant à la fin des années 1990, avec l'échec d'une coordination sous l'égide de l'Association pour le développement des grandes écoles de commerce et de management (ADGECM). Cet échec, marqué par la démission des dirigeants de cette association et de plusieurs de ces membres à l'automne 1997, ne signifie pas pour autant l'abandon de toute tentative de coordination, et dès janvier 1998 une quinzaine de directeurs d'école et de CCI¹²⁰ se réunissent dans les locaux de l'ACFCI afin de relancer l'association. À l'issue de cette réunion, un document présentant un « projet d'organisation du réseau des ESC » est diffusé à l'ensemble des écoles membres de la BCE et d'Ecricome.

¹²⁰ Je n'ai pas pu obtenir la liste de ces écoles. Etant donné le contexte, je suppose qu'il s'agit plutôt de « petites » ESC, mais je n'ai pas pu vérifier cette hypothèse.

Ce document introduit une série de principes et d'objectifs à atteindre, qui concernent essentiellement l'organisation du recrutement sur classes préparatoires, celui-ci étant présenté comme une « *caractéristique essentielle d'une grande école de commerce* ». Il s'agit donc bien pour les écoles même les plus fragilisées de préserver coûte que coûte cette spécificité, au fondement de leur statut dans l'enseignement supérieur. Il est ainsi envisagé de mettre en place « *des critères de convergence pour garantir la qualité du recrutement* »¹²¹.

À plusieurs reprises le terme de « réseau » est utilisé pour désigner les écoles membres de l'ADGECM, mais à la différence du réseau des ESCAE qui était fortement encadré par l'État, le réseau dont il est question se veut souple, peu contraignant¹²². Ainsi, le bon respect des règles établies entre les écoles doit être uniquement fondé sur une « Charte déontologique ». Néanmoins, comme d'autres projets d'organisation commune avant lui, le « projet d'organisation du réseau des ESC » de janvier 1998 n'est pas mis en œuvre¹²³. Cet échec révèle une fois de plus la difficulté pour ces écoles, placées en situation de concurrence, à édicter des normes de fonctionnement et des règles communes. Ce projet n'en présente pas moins les deux bases essentielles sur lesquelles se fondera la coopération entre les écoles supérieures de commerce au cours de la décennie suivante : l'organisation du recrutement et la régulation de la concurrence entre les écoles d'une part, la valorisation collective des établissements d'autre part.

a. Organiser le recrutement : la mise en place du SIGEM

Enjeu central pour les écoles supérieures de commerce, la question du recrutement des étudiants de classes préparatoires pour le programme « grande école » est évoquée dans le « projet d'organisation du réseau des ESC » de 1998, mais ce texte lui-même s'inspire des travaux d'un groupe de travail sur la gestion centralisée des admissions, mis en place au sein du Chapitre des écoles de management. Ce groupe est présidé par Hervé Passeron, directeur du groupe ESC Toulouse depuis 1998. Cet ingénieur diplômé de Centrale qui a auparavant travaillé à l'INSEE (1974-84) et au BIPE (Bureau d'information et de prévisions économiques), joue un rôle majeur dans la conception d'un système commun de gestion des affectations des candidats dans les différentes écoles, le SIGEM (Système d'intégration dans les grandes écoles de management). Il s'agit d'un système informatique qui répartit automatiquement les candidats aux concours de la BCE et Ecricome, en fonction de leurs résultats et

¹²¹ Ainsi pour la rentrée 1999 la proportion d'élèves en première année provenant des classes préparatoires devrait être d'au moins 50%, tandis que le rapport entre le nombre d'élèves en première année définitivement inscrits et le nombre de places offertes devrait être supérieur à 70%. Enfin, le nombre total d'élèves inscrits en première année devrait être au moins égal à 100.

¹²² En cela, le terme de « réseau » est ici utilisé dans un sens spécifique aux années 1990 où il renvoie à une certaine « obsession de la souplesse et de la réactivité » et contribue à insister sur le développement de partenariats et de relations de confiance, comme le soulignent L. Boltanski et E. Chiapello dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 1999 : p. 131.

¹²³ Un rapport de l'Inspection générale des finances portant sur les CCI et notamment sur leurs activités de formation souligne que celui ci a « échoué, faute d'accord entre les chambres » (IGF, *Rapport sur les Chambres de commerce et d'industrie*, Annexe 4, mai 1999 : p. 17).

des choix qu'ils ont formulés¹²⁴. Ces choix, une fois entrés par le candidat *via* le Minitel (puis ultérieurement Internet), ne peuvent être modifiés.

Ce système a été pensé comme une « *solution scientifique* » pour mettre fin aux « *pratiques douteuses* », « *manipulations* » et « *tricheries* »¹²⁵ qui étaient fréquentes dans le recrutement, à l'image des pratiques de démarchage téléphonique de certaines écoles auprès des étudiants reçus à plusieurs établissements pour les inciter à choisir le leur. En outre, le SIGEM doit permettre d'éviter les inscriptions multiples des étudiants, et donc les incertitudes des écoles quant au nombre d'inscrits. Celles-ci favorisent en effet les pratiques de « *surbooking* » de la part des écoles, afin de combler d'éventuels désistements de dernière minute.

Le SIGEM est géré par une association indépendante et fonctionne pour la première fois à la session 2001 du concours. Il concerne alors les 37 écoles utilisant les épreuves écrites de la BCE ou de la banque Ecricome. Il est salué par toutes les écoles et par le ministère de l'Éducation nationale – favorable à une plus grande transparence dans l'organisation du concours – comme un succès. La mise en place du SIGEM s'accompagne d'ailleurs à partir de décembre 2001 de la publication annuelle d'un bulletin officiel spécial du ministère, consacré aux écoles de commerce et dans lequel est annoncé le nombre de places offertes dans les différentes voies d'admission par les écoles autorisées à délivrer un diplôme visé par le ministère¹²⁶.

b. Valoriser l'image des écoles

Les ESC vont également coopérer dans un deuxième domaine d'activités : la valorisation collective des formations offertes. En effet, bien qu'elles apparaissent en situation de concurrence les unes par rapport aux autres, elles n'en ont pas moins un capital symbolique commun à défendre, associé au terme générique d'« écoles de commerce », auquel elles tentent d'ailleurs, à partir des années 1990, de substituer celui de « grandes écoles de gestion » ou de management. Deux structures vont au cours des années 2000 porter les initiatives communes et les manifestations d'unité de ces établissements : le Chapitre des écoles de management d'une part, et l'ADGEM d'autre part.

Nous avons vu précédemment¹²⁷ que le Chapitre avait pour fonction de favoriser les échanges et actions communes entre les écoles de commerce¹²⁸, et également de faire entendre leur voix auprès des

¹²⁴ Le système a pu être comparé à un « immense jeu de chaises musicales » dans la presse : en effet, une fois connus les résultats d'admission (admis, liste d'attente ou refusé) aux écoles auxquelles il a concouru, chaque candidat doit dresser une liste. S'il a été admis dans plusieurs écoles, il doit en choisir une au maximum et il y sera affecté. S'il est admis dans une école mais intéressé par d'autres écoles pour lesquelles il est inscrit sur liste complémentaire, ou si il est uniquement inscrit sur liste complémentaire, il doit indiquer ses choix par ordre de préférence et sans limitation de nombre. Il sera affecté dans l'école correspondant à sa préférence, dans la limite des places disponibles (source : BO n°15, 20 décembre 2001, présentation de la procédure de gestion intégrée des affectations dans les écoles de management).

¹²⁵ Je reprends ici les termes employés lors d'un entretien par un des acteurs ayant participé à la mise en place du Sigem (Dir E9).

¹²⁶ Auparavant, les annonces concernant les places ouvertes au concours étaient faites séparément.

¹²⁷ Voir Chapitre 3.

¹²⁸ Plusieurs groupes de travail sont mis en place par le Chapitre : « relations entreprises », « relations internationales », « admission parallèle ».

autres établissements d'enseignement supérieur et des dirigeants politiques et économiques¹²⁹. En outre, cette association a pu exercer une action normative sur le champ des écoles de commerce, en définissant une frontière entre les « grandes écoles », membres de la CGE et du Chapitre, et les autres, et en édictant des normes et des bonnes pratiques. Parmi les actions les plus notables du Chapitre dans les années 2000, on peut souligner en septembre 2006 la parution d'un « Livre blanc des grandes écoles de management »¹³⁰. Le Chapitre est alors dirigé depuis 2004 par François Duvergé qui, après avoir œuvré au nom de l'ACFCI pour sortir les écoles de la crise entre 1995 et 2001, est devenu en 2002 directeur de l'ESCEM (ESC Tours/ESC Poitiers). En accédant à la tête du Chapitre, F. Duvergé entend poursuivre les efforts entrepris lorsqu'il était à l'ACFCI pour favoriser la coopération des écoles et éviter de nouvelles crises. C'est dans cette perspective que doit d'abord se lire le « Livre Blanc » de 2006, véritable manifeste pour l'unité des écoles¹³¹.

Mais ce n'est pas le seul objectif de cette publication de près de 80 pages : le livre blanc vise en effet aussi à réaffirmer la présence des écoles de commerce au sein de la CGE. Celle-ci a en effet publié un livre blanc en 2004, mais les dirigeants des écoles de commerce estiment qu'en raison de la prédominance des écoles d'ingénieurs au sein de l'association, leurs intérêts y ont été mal défendus. Enfin, le Livre Blanc du Chapitre des écoles de management doit aussi servir à faire connaître ce groupement, et les écoles qu'il représente, auprès du grand public. F. Duvergé souligne ainsi :

« Le chapitre n'a pas d'existence juridique (...) c'est un sous-produit de la Conférence des grandes écoles (...) La seule autorité qui s'exprime, c'est la CGE mais elle ne porte pas les positions des écoles de management. C'est pas pour nous enquiquiner mais elles portent principalement les propositions des écoles d'ingénieurs, car la majorité des écoles sont des écoles d'ingénieurs (...) [Mais] on n'est pas sur le même *business model* [que les écoles d'ingénieurs]. Nous, on est en situation de marché, il faut qu'on équilibre nos comptes, on est des entreprises, même si on peut être juridiquement des structures publiques. Les grandes écoles d'ingénieurs sont financées sur fonds publics, on n'a pas les mêmes problématiques. On s'estime insuffisamment représentés au sein de la CGE. C'est pour cela qu'on a fait un Livre Blanc qu'on présentait à la presse (...) Et quand on fait une conférence de presse et qu'on a dit « voilà le Chapitre », les journalistes ne savaient pas de quoi il s'agissait, on leur a expliqué que le Chapitre c'est l'ensemble des écoles de management, d'HEC à la plus petite des Sup de Co »¹³².

Tout en affirmant une certaine unité du groupe des écoles de management, le Chapitre revendique par ce Livre blanc le monopole de sa définition (« *le Chapitre c'est l'ensemble des écoles de management, d'HEC à la plus petite des Sup de Co* ») et participe à son institutionnalisation. Ce travail de délimitation va de pair avec une volonté de contrôler l'image associée à ces écoles, le Livre

¹²⁹ A travers des conférences de presse, l'organisation de colloques, etc. Voir le site web du groupe : http://www.cge.asso.fr/nouveau/chapitre_ecoles_management.phtml (consulté le 1 novembre 2011).

¹³⁰ Chapitre des écoles de management, *Livre blanc du chapitre des écoles de management de la conférence des grandes écoles*, septembre 2006 : 76 p. Disponible en ligne : www.cge.asso.fr/presse/LIVRE_BLANC_WEB.pdf

¹³¹ Il est ainsi précisé qu'« aucune donnée chiffrée spécifique à telle ou telle école n'a été et ne sera utilisée de sorte que, malgré la diversité des écoles qui constitue une richesse indéniable pour cette filière de formation, la solidarité et l'approche commune qui conditionnent l'action collective priment en toutes occasions. » (p.7). En outre, la publication du Livre y est présenté comme « un signe fort de la capacité des écoles membres du Chapitre à mener des actions collectives et à faire passer le bien commun avant l'intérêt particulier de chacune d'entre elles. Ce qui les unit est, à l'évidence, beaucoup plus important que ce qui peut les diviser » (p.8).

¹³² Entretien avec F. Duvergé.

Blanc se présentant comme détenteur d'une vérité sur ces écoles, face aux représentations déformées qui circulent¹³³.

Plus discrète et quasiment inconnue du grand public, l'ADGECM¹³⁴ ne disparaît pas et agit de façon très ponctuelle en proposant des plaquettes d'informations, essentiellement à destination des entreprises, comme cette série de documents publiés en 2008 : *Ne pas opposer ouverture et excellence*, qui recense les diverses procédures d'« ouverture sociale » mises en place par les écoles membres ; *Pour en finir avec les idées reçues* qui se présente sous la forme d'un questionnaire Vrai/faux sur les écoles de commerce¹³⁵ ; et *Les ESC : une réussite*, qui, données chiffrées à l'appui, souligne les nombreux atouts de ces écoles, leur fort développement, en rappelant le rôle des CCI¹³⁶. En dehors de ces deux terrains – gestion du recrutement et opérations de communication – et des échanges organisés au sein du Chapitre, les actions collectives des écoles restent exceptionnelles.

* * *

« En dernière analyse, c'est bien la nécessité de cette lutte pour les chances de puissance, de rang et de prestige toujours menacées qui poussaient les intéressés, en raison même de la structure hiérarchisée du système de domination, à obéir à un cérémonial ressenti par tous comme un fardeau »¹³⁷. C'est ainsi que N. Elias présente la façon dont les courtisans de Louis XIV, engagés dans une compétition pour des chances de puissances liée au « statut », se voient contraints d'obéir au cérémonial pesant de l'étiquette. Ce cérémonial leur permet de se distinguer les uns des autres, mais aussi, tous ensemble, de se distinguer des personnes étrangères à leur groupe¹³⁸. De la même façon, les écoles de commerce se voient contraintes de jouer le jeu des classes préparatoires, même si ce système de recrutement s'avère parfois contraignant à plus d'un titre. En premier lieu, du fait du caractère public des classes préparatoires, leur organisation échappe partiellement aux écoles, en témoignent les

¹³³ « Certes, les Grandes Écoles de management occupent souvent le devant de la scène. Certes, elles font l'objet de très nombreux articles de presse, commentaires et analyses. Elles n'en demeurent pas moins largement méconnues, et sont parfois présentées de façon inexacte voire caricaturale. (...) Il s'agit (...) de montrer, de façon concrète et précise, quel est le rôle des Grandes Écoles de management et quelle place elles occupent dans l'enseignement supérieur et la recherche. Le présent Livre Blanc entend donc, en quelque sorte, rendre justice à ces institutions. » : Chapitre des écoles de management, *op.cit.*, 2006 : p. 8.

¹³⁴ En 2010, cette association regroupe 28 établissements. Il s'agit des anciennes ESCAE, des ESC de La Rochelle, Chambéry, Saint-Etienne, d'HEC, l'ESSEC, l'EDHEC, de l'ICN et de l'EM de Strasbourg, établissements qui sont tous, à des degrés divers, soutenus par les Chambres de commerce locales. De fait, portée par l'ACFCI, l'ADGEM vise avant tout à promouvoir les écoles proches des Chambres de commerce.

¹³⁵ Par exemple : « Pour entrer dans une ESC, il faut de l'argent : Faux », « Pour entrer dans une ESC, il faut habiter les beaux quartiers : Faux », « Pour entrer dans une ESC, il faut en baver en classe préparatoire : Vrai », « Les ESC recrutent sur le même moule : Faux », « Les ESC ont des évaluations "maison" : Faux », « Les ESC sont peu ouvertes sur la recherche : Faux », « Les ESC forment les cadres de grandes entreprises : Vrai », « Les ESC sont mal identifiées à l'étranger : Faux », etc.

¹³⁶ Ces plaquettes sont depuis 2011 disponibles sur le site <http://www.esc.fr/>, hébergé par l'ACFCI.

¹³⁷ Norbert Elias, *La société de cour*, Paris : Flammarion, 2008 (1969) : p. 74.

¹³⁸ *Ibidem* : p. 82-97.

difficultés qu'ont rencontrées les promoteurs d'un passage à deux ans à faire accepter cette réforme. En second lieu, la gestion commune et la répartition de cette ressource rare que sont les étudiants de classes préparatoires, entraînent des tensions entre les écoles et nécessitent un travail de coordination parfois délicat¹³⁹. La diminution des effectifs en classes préparatoires associée à l'augmentation du nombre de places offertes au concours et à la réforme de 1995 contraignent notamment les établissements à s'organiser pour préserver le système de recrutement par concours après une classe préparatoire. Si les écoles étudiées ici s'efforcent de conserver ce mode de recrutement – même si celui-ci est parfois purement artificiel, comme dans les cas où seule une poignée d'étudiants sont recrutés par cette voie – c'est que celui-ci permet de les distinguer à la fois des formations universitaires et des « petites » écoles de commerce. Néanmoins, même si le système « classe préparatoire + grande école » est globalement préservé, les difficultés de recrutement entraînent des phénomènes de classement et de reclassement, qui conduisent à une hiérarchisation accrue du champ, voire à une segmentation en un petit nombre de « niches ». En effet, la crise n'affecte pas toutes les écoles de la même façon, et de même toutes ne retirent pas les mêmes bénéfices symboliques du passage à deux ans des classes préparatoires. Alors qu'un petit groupe dominant se partage le gros du vivier issu des classes préparatoires, certaines écoles survivent difficilement et s'ouvrent largement à d'autres recrutements et/ou se replient sur d'autres programmes que le programme « grande école ».

¹³⁹ De fait, comme l'avaient montré G. Salancik et J. Pfeffer, la rareté des ressources est une source majeure de conflit dans les champs interorganisationnels et nécessite souvent une action commune pour déterminer des règles de distribution. (J. Pfeffer et G. Salancik, *The external control of organizations : a resource dependence perspective*, 2003 (1978), Stanford : Stanford University Press).

E. Lazega souligne de la même façon que les organisations en général qu'il s'agisse d'administrations publiques ou d'entreprises privées, ne conduisent pas leurs affaires de manière isolée. « Elles sont nécessairement dépendantes de certaines ressources qui les forcent à nouer des liens de coopération avec d'autres organisations et ces relations s'expriment au sein d'un cadre juridique et social plus ou moins défini ». (E. Lazega, 2008, *op.cit* : p. 540).

Partie III

Définir de nouvelles règles du jeu (1998-2010)

Écrire sur les évolutions qu'ont connues les ESC depuis la fin des années 1990 n'est pas chose facile, le manque de recul temporel apparaissant comme un obstacle à plus d'un titre. En premier lieu, l'accès aux données sur cette période s'avère plus délicat que pour les périodes précédentes : les archives les plus récentes ne sont pas ouvertes au public, les enquêtés sont peu enclins à évoquer l'actualité de leur école et considèrent l'ensemble des données sur leur établissement comme « stratégiques », enfin les données statistiques produites par le ministère de l'Éducation nationale sont de moins en moins précises.

En second lieu, le manque de recul empêche de réellement distinguer les ruptures décisives derrière le flux incessant de transformations. Ceci est d'autant plus vrai que le rythme de changement des écoles étudiées semble aller en s'accéléralant. Les réformes succèdent aux réformes, témoignant de l'« attention obsessionnelle à l'adaptation, au changement, à la flexibilité » présentés par les dirigeants de ces établissements comme la seule façon de faire face à une « concurrence exacerbée »¹. Ces multiples réformes s'accompagnent de fait de toute une mise en scène et d'effets d'annonces, que les médias spécialisés s'empressent de relayer², contribuant ainsi à transfigurer de micro-changements en de véritables événements et à brouiller encore davantage le champ de l'analyse.

Objet en perpétuel mouvement, les ESC constituent par ailleurs un objet glissant, qu'il apparaît de plus en plus difficile de saisir alors que ces établissements tendent à s'émanciper, ou du moins à redéfinir le modèle traditionnel qui a historiquement structuré le champ, celui de la « grande école » recrutant sur classe préparatoire. La prolifération des programmes, et plus généralement la diversification des activités ainsi que l'accent mis sur l'« international », contribuent en effet à redéfinir ces institutions, tout en redessinant les contours du champ où elles évoluent. Celui-ci apparaît plus que jamais hiérarchisé, les écarts ne cessant de s'accroître entre les écoles disposant de suffisamment de ressources financières, sociales et symboliques pour envisager une expansion hors des frontières nationales, et celles qui se concentrent davantage sur un espace régional. La conjonction de ces processus de redéfinition des modèles d'une part, et de hiérarchisation accrue de l'autre, invite à réinterroger sur les fondements du statut et les sources de légitimation des écoles étudiées. Dans

¹ L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 1999 : p. 111. Ce constat est formulé au sujet des entreprises, mais s'applique tout à fait aux écoles de commerce, qui à de nombreux égards adoptent des comportements entrepreneuriaux.

² Entre janvier 2011 et janvier 2012, le site Internet spécialisé *Educpros*, géré par *L'Étudiant*, a publié plus d'une centaine d'articles sur les écoles de management, relayant les changements de direction, l'ouverture de nouveaux programmes ou d'accords internationaux, des projets de fusion d'établissements, etc.

quelle mesure les caractéristiques comme la proximité avec le monde de l'entreprise ou le recrutement après une classe préparatoire restent-elles des attributs statutaires ? Sont-elles concurrencées par les nouvelles exigences académiques ou l'impératif de reconnaissance internationale ? En outre, les ESC s'étaient jusqu'à présent accordées sur des références et des modèles communs, valorisant les mêmes « capitaux » dans la concurrence qui les opposait. L'accroissement des écarts entre elles, aussi bien en termes de ressources que de visées stratégiques, implique-t-il la fin de ces orientations partagées, et la hiérarchisation du champ fait-elle place à sa partition autour de différents modèles d'institutions ?

Si les changements récents qu'ont connus les ESC résultent de dynamiques concurrentielles propres au champ dans lequel elles sont situées, ils doivent aussi s'analyser en lien avec les transformations que connaissent de façon plus générale les systèmes d'enseignement français et européens. En effet, des évolutions institutionnelles de taille, comme la mise en place du système dit LMD (Licence Master Doctorat), ont eu une influence loin d'être négligeable sur les écoles étudiées, leurs responsables ayant vu dans l'adoption de ce système une opportunité de mieux insérer ces écoles dans le système français et de les rendre plus « lisibles » à l'échelle internationale. Au-delà de ces réformes, les ESC ont aussi été affectées par l'émergence de nouveaux « scripts », c'est-à-dire des prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et des écoles et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards que ces établissements et les gouvernements doivent adopter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces. Analysant ces scripts qui s'imposent aux systèmes d'enseignement supérieur, Christine Musselin en distingue cinq : la modification du rôle de l'État avec l'introduction de nouveaux instruments de pilotage plus souples et centrés sur les résultats (1) ; l'autonomisation des universités (2) ; le rôle accru des « parties prenantes » (*stakeholders*) avec l'idée que les universités ne doivent pas fonctionner repliées sur elles-mêmes mais au contraire articuler leurs intérêts académiques avec ceux d'autres acteurs, notamment économiques (3) ; l'inscription dans une logique de privatisation qu'il s'agisse d'encourager l'offre de formation privée, de favoriser le financement privé des institutions existantes ou encore de transférer vers les universités des modes de gouvernance et de management issus du privé (4) ; l'injonction à se placer dans une perspective mondiale avec une valorisation de l'accueil d'étudiants étrangers et du recrutement d'enseignants non nationaux (5)³. La diffusion de ces scripts a eu au moins deux effets sur les ESC. Un effet direct tout d'abord, puisque ces écoles ont elles aussi été affectées par certains de ces scripts, l'injonction à l'international redoublant par exemple des exigences jusqu'ici relativement propres au champ des écoles de commerce. Mais ces scripts ont aussi eu un effet indirect, dans la mesure où ils ont légitimé un certain nombre des caractéristiques de ces écoles qui jusqu'alors contribuaient à en faire un modèle à part et souvent critiqué, comme leur caractère privé et leur proximité avec les entreprises.

Ainsi s'interroger sur les « nouvelles règles du jeu » qui se sont progressivement imposées aux ESC depuis la fin du XX^e siècle, c'est considérer les nouvelles normes et les nouveaux modes de

³ C. Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, n°39, 2008 : p. 13-24.

régulation en vigueur dans le champ de ces écoles, résultant à la fois d'évolutions propres à ce champ et de transformations du système d'enseignement supérieur dans son ensemble.

Une dernière précision doit être faite ici. La plupart des observateurs s'accordent désormais pour dire qu'il existe au sein des ESC trois groupes d'établissements, qui se distinguent notamment par leur aire d'influence. « *Si vous voulez, dans toutes ces écoles, il y a trois catégories, je fais une comparaison avec le sport, il y a le Championnat d'Europe (voire mondial), le Championnat national et le régional* » m'explique ainsi cet ancien directeur d'une école parisienne (adire E11)⁴. Indépendamment de la qualité intrinsèque de ces formations, ces groupes reposent sur diverses caractéristiques tels que le budget, les ressources humaines et matérielles mais aussi le type de recrutement (essentiellement sur classe préparatoire ou non)⁵. Ces fondements objectifs autorisent à s'approprier cette classification « indigène », permettant ainsi de ne pas considérer les ESC comme un bloc et d'appréhender plus finement les enjeux liés à la hiérarchisation accrue du champ. Hormis l'EM Lyon, que l'on peut situer dans le groupe de tête avec HEC, l'ESSEC, l'ESCP et l'EDHEC, les anciennes ESCAE se retrouvent soit parmi les écoles « moyennes », soit parmi les « petites ». Il devient dès lors délicat d'en parler comme d'un groupe à part. De fait, on peut considérer que ce sous-ensemble d'établissements s'est progressivement dissous dans le groupe plus large que constituent les écoles de commerce recrutant sur classe préparatoire. En conséquence, tout en essayant d'éclairer plus spécifiquement le cas particulier des anciennes ESCAE, les trois chapitres qui constituent cette dernière partie s'attachent avant tout à décrire des évolutions affectant les ESC dans leur ensemble.

⁴ Dans le dernier classement de *L'Étudiant* réalisé par la journaliste Jessica Gourdon qui a remplacé G. Dauvergne en 2010, trois groupes d'écoles sont distingués : l'« élite » (HEC, ESSEC, ESCP, EM Lyon, EDHEC), les « incontournables » (Audencia, ESC Grenoble, Rouen BS, ESC Toulouse, Sup de Co Reims, Euromed, EM Strasbourg, ESC Rennes, Skema, ICN, ESCM, ESC Dijon, ESC Montpellier) et les « valeurs sûres » (ESC Clermont, EM Normandie, ESC Pau, ESC Troyes, ESC La Rochelle, ESC Amiens...).

⁵ Je renvoie à la classification située en Annexe (Annexe 11 : une représentation du champ des ESC à la fin des années 2010) qui à partir d'une classification ascendante hiérarchique que j'ai réalisée sur une quinzaine d'établissements, distingue elle aussi trois groupes.

Chapitre 6

Juger la « valeur » des ESC : la multiplication des dispositifs d'évaluation

Après une multiplication sans précédent des formations à la gestion dans les années 1980 à laquelle succède une crise multiforme des ESC dans la décennie 1990, les années 2000 représentent une période de réorganisation profonde du champ. Cette réorganisation résulte essentiellement de l'émergence d'instances visant à évaluer les écoles et qui contribuent à poser à nouveau la question de la « valeur » des écoles : qu'est-ce qu'une « bonne » école de commerce ? Quels sont les critères qui fondent sa légitimité et son statut ? Qui les définit ? Qui peut les mesurer ?

Si à plusieurs reprises les écoles elles-mêmes ont cherché à définir ce que devait être une école de commerce et à établir des frontières pour se distinguer d'autres établissements¹, ce sont néanmoins trois instances extérieures qui vont à partir des années 2000 jouer un rôle central d'évaluation : l'État, par le biais d'une commission spécifique qui se crée alors, des agences internationales d'accréditation et enfin les classements des établissements produits par certains organes de presse. Ces trois instances peuvent être définies comme des « juges de statut »² dans le sens où elles organisent la concurrence statutaire qui oppose les ESC, et contribuent du même geste à objectiver leurs différences et à les hiérarchiser de façon formelle. En cela, elles jouent un double rôle de *qualification* et de *normalisation*.

La *qualification* recouvre la définition de critères de qualité qui permettent aux utilisateurs d'un produit ou d'un service de le juger³. De façon générale, cette qualification peut être d'ordre juridique et prise en charge par les pouvoirs publics, ou de type commercial⁴. Historiquement, la qualification des écoles de commerce a d'abord été assurée par l'État, qui reconnaît les établissements et vise leurs diplômes. Cette qualification étatique a une double finalité. Premièrement, elle permet de certifier auprès des employeurs la qualité de la formation dispensée⁵ et d'attester d'un certain « niveau ».

¹ On pense au « plan d'action » de 7 ESCAE après le départ de l'ESC Paris du réseau (Chapitre 2), à la création du Chapitre des écoles de management et Charte des Sup de Co (Chapitre 3), au projet de Charte déontologique et critères de convergence sur le recrutement (Chapitre 5).

² M. Sauder, *Status judges : the effects of formal rankings on educational status systems*, Thèse de doctorat, Northwestern university, décembre 2005.

³ J. Bourdieu, M. Bruegel, A. Stanziani, « Classer des produits, produire des acteurs : les boissons alcooliques », in J. Bourdieu, M. Bruegel, A. Stanziani (s.d.) *Nomenclatures et classifications : approches historiques, enjeux économiques*, Colloque organisé à l'ENS de Cachan, 19-20 juin 2003, *Actes et communication* n°21, Versailles : INRA Édition, novembre 2004 : p. 119-120.

⁴ Ainsi pour le vin, l'État distingue juridiquement des catégories (AOC, vin de table, vin de pays), mais il existe d'autres formes de classifications comme le guide Parker.

⁵ Les travaux sur l'histoire des certificats et diplômes professionnels montrent bien le rôle de l'État pour attester des connaissances acquises lors d'une formation et des aptitudes des individus. Par exemple, le premier diplôme de formation professionnelle destiné à des jeunes apprentis, le certificat de capacité professionnelle (CCP) qui deviendra ensuite le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) devait permettre de contrôler la qualité de la formation dispensée par le maître d'apprentissage, s'assurer de la valeur professionnelle de

Même si de nombreux auteurs ont mis en évidence les liens complexes qui définissent la relation entre la formation et l'emploi, et le fait que le marché du travail n'accorde pas toujours la même valeur à des diplômes considérés comme équivalents par l'État, la qualification d'une formation et des titres qu'elle dispense peut néanmoins se lire comme une « convention de qualité »⁶ ou un signal sur le marché du travail⁷ : les diplômes reconnus par l'État sont en effet « un élément de référence de la relation salariale puisqu'ils sont utilisés comme repère dans les politiques de recrutement, de promotion ou de rémunération »⁸. Deuxièmement, l'évaluation des formations et des diplômes par l'État permet de garantir l'acquisition de certains savoirs et de prérequis, ouvrant ainsi l'accès à des formations de niveau supérieur dans le cursus scolaire.

À cette qualification étatique des écoles de commerce s'ajoute dans les années 2000 la qualification par des agences internationales qui accréditent les écoles en fonction de critères prédéfinis. Ces accréditations se présentent avant tout comme des « dispositifs de jugement »⁹ qui, à l'image des labels ou des normes ISO, doivent permettre aux « usagers » des écoles – étudiants, entreprises – de choisir le bon diplôme, ou le bon diplômé, en garantissant là aussi une certaine qualité qu'elles contribuent à définir. De la même façon, les classements qui se multiplient dans la presse entendent rendre comparables les ESC entre elles pour pouvoir mieux les juger.

La qualification exercée par ces trois instances d'évaluation – État, agences d'accréditation et classements – est indissociable de pratiques de *normalisation*, que l'on peut définir à la suite du sociologue Martin Benninghoff comme des pratiques visant « soit à (re)définir de nouvelles règles, soit à conformer des institutions (...) à ces nouvelles normes »¹⁰. En effet, en définissant des critères de qualité à partir desquels évaluer les écoles de commerce, ces instances instaurent des cadres normatifs auxquels ces établissements doivent se conformer sous peine de voir leur « valeur » se déprécier. En définissant à la fois les critères de légitimité et les règles du jeu à respecter dans la compétition statutaire qui oppose les écoles, les instances d'évaluations poussent ces dernières à se transformer. Ces instances contribuent en outre à définir de nouvelles logiques de séparation dans le champ des « grandes écoles » de commerce, à objectiver les groupes et les hiérarchies qui le structurent et à en redéfinir les frontières.

l'apprenti avant l'embauche. (G. Brucy, « La certification : quelques points d'histoire », in F. Maillard et J. Rose (s.d.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Relief 20, échanges du Cereq, mars 2007 : p. 19-20.

⁶ J. Rose, « Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche », in F. Maillard et J. Rose (s.d.), *op.cit.* : p. 66.

⁷ Cette conception a été formalisée par l'économiste M. Spence dans un célèbre article paru en 1973, « Job Market Signaling », *The Quarterly Journal of Economics*, vol 87, n°3 : p. 355-374.

⁸ J. Rose, 2007, *op.cit.* : p. 65.

⁹ Toute une littérature en sociologie économique s'est développée sur ces « dispositifs de jugement ». Voir notamment S. Dubuisson-Quellier et J.-P. Neuville, *Juger pour échanger*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2003.

¹⁰ M. Benninghoff, « Pouvoirs publics et normalisation des institutions scientifiques » in J.-P. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten & M. Merz (s.d.), *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2006 : p. 19.

Le présent chapitre revient successivement sur les trois dispositifs d'évaluation que constituent l'État, les agences d'accréditation et les classements. Plus que sur leurs contenus et leurs effets concrets sur l'organisation formelle des ESC, il s'agit de réfléchir à la façon dont ces nouveaux juges de statut ont su s'imposer comme des acteurs essentiels dans la construction de la valeur sociale et scolaire de ces établissements.

I. La main visible de l'État : la commission Helfer

L'histoire des écoles supérieures de commerce, et tout particulièrement des ESCAE, peut se lire depuis la fin des années 1960 comme celle d'une autonomisation croissante vis-à-vis de l'État, qui se décharge progressivement de l'organisation du recrutement et de la formation dispensée par ces établissements. Après la dissolution du réseau des ESCAE et la disparition de leur diplôme commun (le DESCFAF), l'État continue de garantir la valeur du diplôme décerné par les écoles aux étudiants ayant suivi le cursus « grande école », celui-ci étant visé par le ministère de l'Éducation nationale. Mais le visa de ces diplômes n'implique pas de réelle évaluation de ces formations de la part des pouvoirs publics, dans la mesure où une fois qu'il est décerné, il n'appelle pas de contrôle périodique pour assurer son renouvellement. Par ailleurs, dans la mesure où il s'agit d'établissements privés, les écoles supérieures de commerce restent – sauf exception¹¹ – en dehors des procédures d'évaluation des établissements publics par le CNE mises en place à partir du milieu des années 1980. Les écoles supérieures de commerce sont donc reconnues par l'État, et leur diplôme est visé, mais sont en retour peu contrôlées.

Au début des années 2000, la situation change : les conditions d'attribution du visa sont modifiées et deviennent plus exigeantes, avec la mise en place d'une Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), dite « commission Helfer », chargée de l'évaluation périodique des écoles de commerce. D'un mouvement de relative dérégulation du champ des écoles de commerce, en lien avec la disparition du réseau des ESCAE, on passe ainsi à un phénomène que l'on pourrait qualifier de « re-régulation ».

La présente partie cherche à comprendre la mise en place de cette commission et le caractère plus exigeant des évaluations étatiques. Je me suis fondée ici essentiellement sur l'analyse de rapports et de comptes rendus de réunions, complétés par un petit nombre d'entretiens. Ces sources apparaissent incomplètes à bien des égards, et en particulier elles ne donnent que très peu d'informations sur la position des acteurs du ministère de l'Éducation nationale et sur celle des universitaires impliqués dans la création de la CEFDG. Concernant les entretiens utilisés ici, l'un d'entre eux a été réalisé avec Jean-Pierre Helfer, que j'ai rencontré alors qu'il était directeur d'Audencia Nantes. L'entretien a été

¹¹ On a vu que les ESC de Nantes et Dijon avaient demandé à être évaluées, voir Chapitre 4.

explicitement orienté sur la CEFDG qu'il a contribué à créer et dont il a été à la tête jusqu'en 2009¹². Je me suis également appuyé sur un entretien téléphonique avec Roland Pérez¹³, sur mes échanges avec Gérard Morel – qui a participé aux travaux préparatoires de la commission – et enfin sur deux entretiens avec d'anciens directeurs d'écoles, également impliqués dans ces travaux. Hormis l'entretien avec R. Pérez et avec l'un des directeurs, les autres entretiens ont été réalisés avant que j'ai pu avoir accès aux sources écrites, ce qui a limité la pertinence de mes questions et la possibilité de contourner les justifications en forme d'évidences que m'ont données l'ensemble des interlocuteurs pour rendre compte de la création de cette commission. De fait, faisant fi des enjeux politiques et des rapports de pouvoir entre écoles et dans le champ de l'enseignement supérieur, ne tenant pas compte de la temporalité dans laquelle s'est inscrite cette commission, les personnes interrogées ont unanimement présenté celle-ci comme une réponse logique à la création du grade de master, dans la perspective de construction d'un espace éducatif européen. Les enquêtés ont en outre minimisé voir ignoré les obstacles et résistances rencontrés dans la mise en place de la commission. Sans prétendre offrir une analyse exhaustive de la genèse de cette commission, il s'agit ici d'en complexifier les enjeux et de montrer notamment qu'elle répond certes à la question de l'harmonisation des formations européennes mais aussi à des problématiques propres au champ des formations à la gestion.

1. Aux origines de la commission Helfer : quand la « gestion de la gestion » fait problème

Avant de s'intéresser à l'instauration de la commission Helfer elle-même, il importe d'interroger plus précisément les conditions ayant présidé à sa création. Pour cela, je m'appuie ici essentiellement sur l'analyse de deux rapports, tous deux parus en 1999 et qui ont servi de véritables catalyseurs au processus qui donnera naissance à la commission. Le premier rapport concerne l'enseignement de la gestion et a été écrit à l'initiative de la direction de l'Enseignement supérieur. Le second rapport a été réalisé par l'Inspection générale des finances. Portant sur les chambres de commerce, il inclut une annexe sur les écoles supérieures de commerce. Si les objectifs de ces deux rapports diffèrent – il s'agit dans un cas d'une réflexion sur l'organisation générale des formations à la gestion, et dans l'autre, d'une analyse de la gestion financière des ESC gérées par les chambres de commerce – tous deux portent la trace de la crise qui a affecté les écoles et en appellent à une refonte dans l'organisation commune de ces formations.

¹² Je suis entrée en contact avec lui par courriel en lui demandant un entretien à ce propos. L'entretien a été écourté (environ une heure) par rapport à la durée initialement fixée, en raison d'une réunion.

¹³ J'ai cherché à rencontrer Roland Pérez suite à la lecture du rapport produit par la commission dite « commission Pérez » (voir ci-après). Contacté par e-mail celui-ci a immédiatement accepté de répondre à mes questions. L'entretien s'est déroulé par téléphone, car R. Pérez n'était pas en région parisienne et il m'était alors difficile de me déplacer pour des raisons matérielles.

a. Harmoniser et réguler les formations : la « commission Pérez »

En mai 1998, le ministère de l'Éducation nationale, dirigé par Claude Allègre, met en place au niveau de la direction de l'Enseignement supérieur une mission de réflexion sur les disciplines de gestion, appelée « commission Pérez » du nom de son président, Roland Pérez.

L'instauration de cette commission est essentiellement liée à deux types de préoccupation. Tout d'abord, elle s'inscrit dans le projet de C. Allègre de construire un espace européen de formation : un des objectifs assigné à la commission est en effet de réfléchir à l'harmonisation des formations à la gestion, dans « *le cadre des projets de rénovation en profondeur des formations supérieures en vue de mieux les adapter aux évolutions de l'emploi et d'améliorer leur lisibilité nationale et internationale, notamment dans la perspective d'une harmonisation européenne* »¹⁴. Rappelons que la commission Pérez est contemporaine de la signature en mai 1998 par C. Allègre et les ministres de l'Enseignement supérieur d'Allemagne, d'Italie et du Royaume-Uni, d'une déclaration commune à la Sorbonne sur l'« harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur »¹⁵. Et quelques mois auparavant, en février 1998, Jacques Attali a remis au Ministre un rapport intitulé « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », dit « Rapport Attali »¹⁶. Ce rapport défend notamment l'idée d'une nécessaire harmonisation des cursus à l'échelle européenne et propose d'organiser le fameux système « 3-5-8 », qui a inspiré directement C. Allègre dans l'impulsion du processus dit de Bologne¹⁷ visant à unifier les systèmes de formation européens. Le rapport Attali appelle aussi à une harmonisation des cursus à l'échelle nationale impliquant un rapprochement entre grandes écoles et universités. Néanmoins, pour que cette harmonisation se fasse « *par le haut* », il importe selon le rapport d'établir des critères de convergence et des procédures communes d'évaluation¹⁸.

S'il serait faux de dire que le rapport Attali est directement à l'origine de la commission Pérez, il joue un rôle non négligeable dans sa mise en place et influence la réflexion de ses membres dans la

¹⁴ *Mission sur les disciplines de gestion*, Note de présentation, 28 février 1999.

¹⁵ C. Charle, « Introduction. Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne » in C. Charle et C. Soulié, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Éditions Syllepse, 2007 : p. 9.

¹⁶ Il est important de souligner qu'outre le président de la commission, Jacques Attali, haut fonctionnaire diplômé de Polytechnique et de l'ENA, la très grande majorité des 14 membres de la commission est issue des grandes écoles françaises. Le monde académique et le monde de l'entreprise sont représentés à parts égales. En outre, si de façon générale les sciences humaines et sociales sont peu représentées, les sciences de gestion ne le sont pas du tout.

¹⁷ Voir J.-E. Charlier et S. Croché, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n°12, 2003 : p. 16 et p. 29. Le rapport a « conforté » Claude Allègre dans sa volonté de lancer un processus destiné à renforcer l'enseignement européen. Néanmoins, comme le souligne P. Ravinet, la déclaration de la Sorbonne de mai 1998, (24 et 25 mai 1998), par laquelle Jürgen Rüttgers, Claude Allègre, Luigi Berlinguer et Tessa Blackstone, les ministres allemand, français, italien et britannique en charge de l'enseignement supérieur, lancent le premier appel à construire un espace européen de l'enseignement supérieur « n'est pas, comme on l'entend parfois, un résumé du rapport Attali, mais celui-ci joue un rôle dans la cristallisation de la vision de la Sorbonne » (P. Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, n° 24, 2009 : p. 37).

¹⁸ J. Attali, 1998, *op.cit.* : p. 29.

mesure où, au-delà de la question européenne, il aborde tout un ensemble de problématiques qui traversent alors le champ de l'enseignement supérieur français¹⁹. Ce rapport est d'ailleurs clairement mentionné par le cabinet de Claude Allègre dans ses demandes à la commission : « *le cabinet se demandait comment mettre en application les propositions du rapport Attali, en particulier sur l'harmonisation des cursus et le rapprochement entre les universités et les écoles* » explique le président de la commission, R. Pérez, en décembre 1998 lors d'un séminaire de l'École de Paris du management²⁰. En outre, le rapport Attali a été lu par les membres de la commission Pérez et le rapport final le mentionne à plusieurs reprises de façon explicite.

Outre la volonté de Claude Allègre de réformer l'enseignement supérieur français dans la perspective d'une harmonisation européenne, un deuxième facteur joue dans la mise en place de la commission Pérez. Celle-ci peut en effet se lire comme le lieu d'une réflexion sur l'organisation des formations à la gestion. Alors que le nombre d'inscrits dans ces formations a connu un fort développement dans les années 1980 puis une stagnation au cours de la décennie suivante, et que le paysage de ces formations apparaît de plus en plus morcelé, il s'agit de produire une synthèse sur l'état de ces formations, et sur la façon dont les pouvoirs publics pourraient contribuer à mieux les organiser. La commission Pérez s'inscrit à cet égard dans la lignée des commissions Percerou de 1983 et Chacornac-Decomps-Vulliez de 1991, qui réfléchissaient elles aussi à l'organisation des formations à la gestion. Néanmoins, à la différence de la commission de 1991 qui cherchait avant tout à penser l'adéquation entre ces formations et les besoins de l'économie, la commission Pérez est, dans la lignée de la commission Percerou, plutôt orientée vers une défense de la gestion en tant que science académique. Cela résulte du fait qu'un homme, Roland Pérez, a joué pour ces deux commissions un rôle de grande importance. Tout en prônant la dimension praxéologique des sciences de gestion (« *la gestion est à l'économie ce que la médecine est à la biologie. Ce sont des connaissances appliquées à l'action* »²¹), R. Pérez a tout au long de sa carrière œuvré à la reconnaissance de la gestion comme discipline académique et à la conquête de son autonomie scientifique. En outre, sa proximité avec le Parti socialiste – il se décrit lui-même comme « *la caution gestion de la gauche, ou de gauche de la gestion* »²² – lui a permis à plusieurs reprises d'œuvrer directement depuis le ministère de l'Éducation nationale à la défense de cette discipline, souvent mal considérée par le personnel politique de gauche (cf. encadré 6.1).

¹⁹ Soulignons qu'une sous-partie est spécifiquement consacrée aux écoles de commerce. Néanmoins, aucun des membres de la commission n'étant proche de ces formations, les recommandations faites à ces écoles sont extrêmement vagues et peu spécifiques, reprenant les thématiques générales du rapport autour d'une « rationalisation » de l'offre de formation, d'un rapprochement avec les universités et d'une ouverture vers l'Europe.

²⁰ R. Pérez, « Le choc des paradigmes en sciences de gestion », Roland Pérez, séance de l'École de Paris du Management du jeudi 3 décembre 1998. Compte rendu rédigé par Céline Abécassis (disponible en ligne : <http://ecole.org/fr/seances/GR33>). Pour une présentation de l'École de Paris du management, voir la bibliographie, p. 546.

²¹ Source : entretien téléphonique avec Roland Pérez, novembre 2011.

²² *Ibidem*.

Encadré 6.1. Roland Pérez, caution gestion de la gauche et caution de gauche de la gestion

Ayant contacté R. Pérez à l'automne 2011, je n'ai pu que brièvement m'entretenir avec lui au téléphone, et c'est essentiellement l'écoute d'un entretien effectué en mars 2004 par Hélène Charton et Pierre Mignaval dans le cadre de la recherche « Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération » réalisée par le Service d'histoire de l'éducation (SHE) qui m'a permis par la suite de mieux comprendre le rôle joué par cet homme et ses positions²³.

Né en 1941 en Algérie, R. Pérez est le représentant d'une génération d'individus qui ont vécu et porté l'entrée des sciences de gestion dans l'enseignement supérieur. Son parcours professionnel lui-même incarne cette évolution. Son père, venu d'Espagne, est métayer et sa mère, française, est employée de bureau. Repéré à l'école primaire pour ses bons résultats R. Pérez suit ce qu'il qualifie lui-même de « *cursus classique de la république* » : il entre en 1956 à l'école normale d'Oran, puis est envoyé à Alger pour faire sa Terminale. Alors que les meilleurs étudiants sont traditionnellement sélectionnés pour préparer l'ENS de Saint-Cloud, en lettres ou en sciences, R. Pérez ne sait pas quelle filière choisir : ses professeurs lui conseillent alors l'ENSET « *qui était un peu des deux pour la préparation* ». Il intègre cet établissement en 1960 et parallèlement à une licence en sciences économiques, il obtient le CAPET en sciences et techniques économiques. Sorti de l'école cachanaise en 1963, il enseigne en lycée technique et obtient en 1964 une maîtrise de sciences économiques puis un Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises (CAAE) à l'IAE de Lille en 1965. La même année, il valide un DESS en sciences économiques et obtient l'agrégation des techniques économiques de gestion (agrégation du secondaire), qui a été créée en 1962. Après avoir « *obtenu un maximum de diplômes de l'Éducation nationale* », Roland Pérez part en 1966 enseigner à l'université de Tunis en tant que coopérant pour le service militaire. À son retour en 1968, il entre au CNRS en tant qu'attaché de recherche au Collège de France, au Centre d'économie industrielle : « *le mot gestion n'existait pas à l'époque, ça s'appelait économie industrielle* ».

Ce parcours scolaire se double d'un parcours politique. Contemporain des « événements d'Algérie », il est influencé dans sa vision du conflit par son passage à l'École normale, « *milieu laïc et de progrès* ». En France, il est proche de l'UNEF et du Cartel des ENS qui prend position contre la guerre d'Algérie. Sa position vis-à-vis du conflit est malgré tout assez difficile et n'est pas exempte de tension, entre « *ce qu'est le débat politique, au sens le plus large du terme, mais avec les connotations personnelles liées aux attaches familiales* ». Jugeant le PS trop éclaté « *entre les deux tendances, Guy Mollet d'un côté, Savary de l'autre* » et rejetant le PC, R. Pérez est plutôt engagé syndicalement et il est représentant du SNESUP à Tunis. C'est de là qu'il vit les mouvements étudiants de mai 1968 et il agira pour faire libérer des étudiants et universitaires emprisonnés à cette occasion.

De retour en France et travaillant au Collège de France, R. Pérez prépare en trois ans une thèse intitulée « Grande entreprise, secteur et allocation du capital » et en 1971 il est à 30 ans l'un des premiers à obtenir l'agrégation du supérieur en sciences économiques et gestion, créée en 1969. Parallèlement à sa carrière scientifique, il poursuit ses engagements syndicaux et est représentant des chercheurs économistes du CNRS. En 1973, il est nommé professeur à l'université d'Amiens, alors dirigée par Dominique Taddei. Les deux hommes se connaissent car ils participent tous les deux à un « club » d'économistes et lorsque D. Taddei, appelé à occuper des responsabilités nationales au Parti socialiste, abandonne la présidence de l'université, il suggère R. Pérez comme remplaçant. À 32 ans, celui-ci devient alors le plus jeune président d'université du pays. Il lance deux groupes de recherche, l'un sur les systèmes industriels et l'autre sur les universités. Si ce deuxième thème ne rencontre pas beaucoup d'écho, il reflète néanmoins l'intérêt de R. Pérez pour la question des systèmes d'enseignement et de leur organisation.

« *Toujours un peu activiste* », il est élu vice-président de la Conférence des présidents d'université et s'oppose frontalement à la Secrétaire d'État aux universités, Alice Saunier-Seité lorsqu'elle propose un projet de réforme visant notamment à répartir entre les universités les habilitations à délivrer des diplômes de second et troisième degrés.

²³ Sauf mention contraire, les extraits cités ici sont tirés de l'entretien réalisé par les chercheurs du SHE.

En parallèle, R. Pérez travaille de plus en plus avec le PS autour des questions d'éducation et pendant la campagne présidentielle il prend la tête du comité local de soutien à F. Mitterrand. Après les élections, il est appelé au ministère de l'Éducation nationale pour devenir membre de la mission scientifique auprès de la direction de l'Enseignement supérieur. Il y est en charge des disciplines de gestion qu'il va œuvrer à défendre car « *c'était un domaine qui était, il faut le comprendre d'un point de vue idéologique, discuté* ». C'est dans cette optique défensive qu'il met en place la commission dirigée par R. Percerou et qu'il favorise le développement des formations de gestion à l'université. Par ailleurs, alors que l'État nationalise des grands groupes, il est nommé en 1982 membre du conseil d'administration de Pêchiney, ce qui lui permet de « *voir très concrètement comment fonctionnait un grand groupe industriel* » mais aussi de se rendre compte du peu de reconnaissance dont bénéficie la gestion en tant que science académique. « *Le président qui savait que j'étais universitaire me demande dans quel domaine je fais de la recherche. Je réponds : gestion. Il répond : ah bon ? On fait de la recherche en gestion ? Lui c'était un homme d'action, et pour lui la gestion c'est un art, pas une science* »²⁴.

En 1984, il est appelé pour entrer au ministère de l'Éducation quand J.-P. Chevènement prend la suite d'A. Savary à sa tête. R. Pérez devient directeur-adjoint de cabinet de Roland Carraz, secrétaire d'État à l'Enseignement technique et technologique et en tant que tel, il est en charge de l'enseignement supérieur et des formations technologiques tertiaires et participe notamment à la création du baccalauréat professionnel.

Lorsque la gauche perd le pouvoir en 1986, il va à l'université de Montpellier où il est détaché à l'Institut agronomique Méditerranée. Il effectue de nombreuses missions à l'étranger, s'impliquant notamment en Algérie et ne participe pas au retour de la gauche au pouvoir en 1988. Ce n'est qu'en 1997 qu'il est à nouveau contacté, pour prendre part au cabinet de Claude Allègre. R. Pérez refuse de « *revenir aux affaires* » mais accepte de s'occuper des enseignements de la gestion en tant que membre de la mission scientifique. Il raconte d'ailleurs aux chercheurs du SHE qu'il y croise le sociologue François Dubet « *qui m'a regardé de façon un peu bizarre, pour lui la gestion n'était pas un objet scientifique. J'avais l'impression que tous les dix ans quand la gauche revient au pouvoir c'est la même chose, la gestion c'est une "science compromise", il faut toujours la re-défendre* ».

Missionné en mai 1998 pour mettre en place la nouvelle commission sur l'enseignement de gestion, R. Pérez choisit comme vice-président Elie Cohen, professeur à Dauphine, économiste proche du Parti socialiste et connu pour ses travaux en faveur d'une régulation de l'économie – ce qui n'est pas neutre, lorsque l'on sait qu'un des objectifs de la commission est d'organiser la régulation des formations à la gestion. L'autre vice-président, C. Vulliez, est choisi « *pour montrer qu'on n'était pas contre les écoles* »²⁵. À ses côtés, les quinze autres membres de la commission reflètent pour partie la diversité des institutions de formation à la gestion puisque aussi bien les universités que les écoles de commerce et d'ingénieurs sont représentées. Néanmoins, les IEP et formations courtes (IUT, STS) n'ont pas de représentants. Le fait que plus de la moitié des membres (neuf au total) soient docteurs en sciences de gestion reflète le souci de R. Pérez de défendre la gestion comme discipline académique à part entière. En ce qui concerne les écoles de commerce, notons que tout en considérant qu'elles défendent plutôt une vision utilitaire de la gestion, R. Pérez ne cherche pas tant à les affaiblir qu'à favoriser le développement des activités de recherche en leur sein²⁶. En effet, cet essor de la recherche

²⁴ Source : entretien téléphonique avec Roland Pérez, novembre 2011.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Ainsi, alors qu'il était membre de l'équipe chargée de l'évaluation de l'ESC Nantes pour le CNE en 1992 (cf. chapitre 4), il a insisté sur la nécessité pour cette école de développer la recherche. Au cours de l'entretien que j'ai réalisé avec lui, il souligne que les transformations récentes des corps professoraux de ces établissements font que leurs enseignants sont désormais des collègues, partageant la même vision de la gestion comme science, plutôt que des professionnels venant transmettre des recettes.

dans les écoles participe du mouvement plus général d'autonomisation des sciences de gestion et à la constitution d'un champ académique et scientifique spécifique.

En décembre 1998, la commission Pérez remet à la direction de l'enseignement supérieur son rapport²⁷, une synthèse qui aborde une pluralité de sujets concernant l'enseignement de la gestion en France : les thématiques proposées vont ainsi du « positionnement des disciplines de gestion » à « la demande de formation en gestion », « la réponse de l'offre de formation » en passant par « l'articulation des cursus », « les enseignants », « la recherche » ou encore « les institutions ». S'il ne s'agit pas ici de donner une présentation exhaustive de ce rapport, on peut néanmoins s'attarder sur la façon dont celui-ci traite la question de l'organisation et de la régulation des formations à la gestion en France et dont il incite à une « académisation » des écoles de commerce. En effet, le rapport de la commission Pérez préconise la mise en place dans les écoles de commerce d'un corps enseignant permanent incluant des enseignants-chercheurs ainsi que le développement des activités de recherche.

Il est à noter qu'une stricte distinction est établie entre les écoles de commerce du secteur « consulaire » et celles du secteur « privé », ce dernier n'étant d'ailleurs pas représenté au sein de la commission. Concernant le secteur « consulaire », le rapport revient sur les difficultés de recrutement des années 1990, et fait état de l'existence d'une « *typologie* » tripartite des écoles, où la division entre écoles prestigieuses et écoles « moyennes », couramment utilisée pour décrire le champ, se voit complétée par une nouvelle catégorie, celle des écoles « en difficulté ». Néanmoins, le secteur serait apte à se réguler lui-même, et on assisterait à une « *restructuration progressive du secteur* », notamment grâce à des phénomènes de regroupements. Il faut pourtant souligner que cette vision d'une « restructuration » suite à la crise des années 1990 est largement surestimée : à la date de rédaction du rapport, seule une fusion a été effectivement réalisée, celle des ESC de Poitiers et de Tours, ayant donné naissance à l'ESCEM²⁸.

Le rapport appelle également à une coopération entre les écoles du « réseau consulaire » pour mettre en place des projets nécessitant des moyens importants, comme le développement de formations à l'étranger. Il est aussi souhaité que ces écoles établissent des partenariats avec les universités, particulièrement en matière de recherche. Ces souhaits sont cohérents avec un des objectifs centraux de la commission Pérez qui est de promouvoir la gestion comme discipline académique. Si la dimension concurrentielle du champ est affirmée, il importe néanmoins, selon les

²⁷ Mission de réflexion sur les disciplines de gestion « Rapport de synthèse », 28 décembre 1998, révisée le 28 février 1999.

²⁸ Le rapport paraît à l'hiver 1998-99. Les difficultés que connaissent les écoles de commerce dans les années 1990, associées à la réforme de la taxe d'apprentissage en 1996, conduisent le directeur de l'enseignement de la CCIP, C. Vulliez, à ressortir en janvier 1999 un projet de fusion évoqué depuis le début des années 1980, entre l'ESCP et l'EAP. En dépit de résistances du côté des deux écoles et de leurs anciens élèves, le projet est validé et en octobre, l'ESCP et l'EAP fusionnent pour donner naissance à l'ESCP-EAP (voir : P. de Fournas, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, Ecole Polytechnique, 2001, ainsi que P. Fridenson et L. Paquy, « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) » in P. Le Normand (s.d.) *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Etudes thématiques*, Paris : Droz, 2008).

auteurs du rapport, de favoriser les collaborations entre établissements pour contribuer collectivement à la reconnaissance des sciences de gestion. Dans cette optique, les écoles consulaires sont considérées comme des partenaires viables des universités. Concernant les écoles du secteur privé non consulaire, la perspective est toute autre. Le rapport souligne tout d'abord l'extrême hétérogénéité des établissements qui le composent, allant « *d'institutions prestigieuses comme l'INSEAD à telle officine fonctionnant quasiment sans enseignants permanents* »²⁹. En conséquence, il est suggéré d'encadrer « strictement » ce secteur :

« Au-delà d'un indispensable contrôle de type administratif, l'essentiel paraît résider dans l'appréciation de la qualité des prestations offertes et une bonne information du public dans un secteur gagné par une « marchandisation » non régulée. À cet égard, l'amélioration des prestations offertes par les établissements des réseaux universitaires et consulaires devrait constituer le meilleur moyen pour « assainir le marché » de ses éléments les plus discutables. Les propositions relatives à la mise en place d'un système de labellisation et une large diffusion des coûts et performances des différents « concurrents » vont dans le même sens ».³⁰

Ce passage révèle certaines réticences des rapporteurs vis-à-vis des mécanismes du marché. L'emprunt au vocabulaire économique – « *assainir le marché* », « *coûts et performances* » ou encore « *concurrents* » – se fait avec prudence, comme en témoignent les guillemets, et la « *marchandisation* » y est clairement dénoncée, étant associée à l'idée d'une offre de formation de mauvaise qualité, peu académique et dispensée en échange de frais de scolarité élevés.

Cette tension entre valorisation du libre jeu du marché d'une part et nécessité de réguler d'autre part, se retrouve dans plusieurs passages du rapport Pérez, une des questions centrales de ce travail étant précisément l'organisation et la régulation des formations à la gestion en France. La question de la « gestion de la gestion » y est notamment posée en ces termes : « *Faut-il réguler ? Si oui, comment ? Doit-on s'inspirer de l'expérience des formations d'ingénieurs et de sa commission du titre ? Doit-on généraliser les ordres professionnels (...) ?* »³¹. Déjà discuté – et rejeté – par les membres de la commission Chacornac-Decomps-Vulliez, le modèle de la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) est à nouveau évoqué et refusé, au motif que « *les formations concernées sont trop variées pour être mises dans un moule unique, surtout à une époque d'ouverture internationale* ».

Loin d'être anecdotique, ce rejet récurrent du modèle de la CTI apparaît significatif et peut se lire en lien avec l'existence des deux pôles – académique et économique – qui structurent les sciences de gestion. Du côté académique et d'acteurs comme R. Pérez, il s'agit de ne pas adosser l'organisation des formations à la gestion à un secteur professionnel, au profit d'une logique disciplinaire. L'enjeu est de préserver l'autonomie de la discipline vis-à-vis des demandes des entreprises, et de ne pas réduire les sciences de gestion à des contenus professionnalisants, déterminés par les fonctions auxquelles elles préparent. Du côté du pôle économique, bien que le lien entre formation à la gestion et marché du travail soit clairement revendiqué, il n'y a jamais eu de mouvement professionnel suffisamment structuré, à l'image des associations et des syndicats d'ingénieurs, pour associer la gestion à une

²⁹ Mission de réflexion sur les disciplines de gestion, *op.cit.* : p. 19.

³⁰ *Ibidem* : p. 20.

³¹ *Ibidem* : p.20.

profession ou à un statut clairement identifié³². Si cela a été un inconvénient pour les écoles de commerce qui dans les premières décennies de leur existence n'avaient pas de figure sociale forte à opposer à celle des ingénieurs, cela a pu devenir un atout. En effet, dans les années 1980 les techniques de management se diffusent hors des entreprises vers les administrations publiques, les ONG, etc., entraînant une diversification des débouchés pour les formations à la gestion et leur permettant d'attirer un plus large public³³. Le rejet du modèle des ordres professionnels, comme l'Ordre des médecins, tel qu'il est exprimé dans le rapport va dans le même sens : les métiers correspondant aux formations à la gestion sont décrits comme « *trop évolutifs pour entrer dans un découpage en ordres professionnels, plus adaptés pour des professions libérales que pour des situations de cadres d'entreprises* ».

Finalement, il est jugé « *préférable, pour l'essentiel, de laisser jouer des mécanismes de régulation par la dynamique même des réseaux et des établissements qui les constituent* ». Ce constat pour le moins flou peut se lire comme une tentative de compromis entre une régulation trop contraignante et le « libre jeu » du marché. Le rapport propose néanmoins des solutions plus concrètes. Il suggère notamment que la puissance publique facilite la « *régulation du marché* » par « *la mise en place d'instances autonomes assurant une meilleure transparence en termes d'information du public potentiel et d'évaluation des établissements concourant à l'offre de formation* ». Il ne s'agirait pas tant de garantir le libre jeu de la concurrence, à l'instar des autorités de la concurrence telles qu'on peut les trouver sur les marchés des biens et des services, que d'assurer un rôle d'information et d'évaluation. Le rapport propose alors de reconsidérer la mission de la FNEGE, qui pourrait prendre en charge une mission de labellisation des formations, « *dans le cadre d'un cahier des charges établi par les pouvoirs publics en liaison avec les principaux acteurs concernés* »³⁴. Ainsi, bien que le modèle de la CTI ait été rejeté, les solutions proposées pour organiser les formations à la gestion s'en approchent dans les faits.

Outre la question de la régulation, le rapport Pérez aborde également la question de l'harmonisation des formations à la gestion à l'échelle nationale et européenne. Faisant le constat d'une « *excessive balkanisation* » de l'offre de formation, le rapport en appelle à « *des mesures de simplification drastiques : réduction du nombre de niveaux de sortie diplômants et – surtout – du nombre*

³² Sur les associations professionnelles des ingénieurs, voir : A. Grelon, « Introduction : L'évolution de la profession d'ingénieur en France dans les années 1930 » in A. Grelon (s.d.) *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*, Paris : Éditions de l'EHESS, 1986 : p. 7-32. Dans sa thèse qui porte sur l'invention du « cadre de plus de 45 ans », N. Hugot-Piron dresse un tableau détaillé des syndicats d'ingénieurs dans l'entre-deux-guerres (N. Hugot-Piron, *L'invention du « cadre de plus de 45 ans » : approche socio-historique d'une construction sociale*, thèse de sociologie, EHESS, 2010).

³³ Le rapport note ainsi l'existence d'une forte « demande de formation en sciences de gestion et ce d'autant plus que qu'elles « tendent à s'ouvrir à d'autres débouchés professionnels que ceux de l'entreprise : collectivités locales, ONG » (p. 4).

³⁴ Mission de réflexion sur les disciplines de gestion, 1999, *op.cit.* : p. 21.

*d'appellations équivalentes pour chaque niveau »*³⁵. La mise en place progressive du schéma 3-5-8 est envisagée, avec notamment la proposition d'harmoniser au niveau bac+5 les différents cursus existants « *autour d'un seul intitulé générique (master, mastaire ou magistère)* ». Le rapport Pérez reprend ici explicitement les conclusions du rapport Attali.

Au final, le rapport Pérez aborde la question de la régulation et de l'organisation des formations à la gestion sous un angle avant tout disciplinaire, cherchant à dépasser les clivages université/écoles. L'enjeu premier est de favoriser une meilleure reconnaissance académique des sciences de gestion, notamment grâce au développement des activités de recherche. Concernant les rapports entre écoles de commerce et universités, le rapprochement des formations est présenté comme souhaitable, conformément aux conclusions du rapport Attali, ainsi que la mise en place d'un système commun de « labels » qui permettraient aux familles et aux entreprises de distinguer les établissements viables des « officines » privées. Le rapport en appelle clairement à la mise en place d'une instance chargée d'évaluer les différentes formations à la gestion pour réguler l'offre.

b. Contrôler la gestion des écoles consulaires : le rapport de l'Inspection générale des finances (IGF)

Alors que les travaux de la commission Pérez portent sur les sciences de gestion, un autre rapport, orienté plus spécifiquement sur les écoles consulaires, influence la réflexion sur l'organisation de ces établissements au début des années 2000 : il s'agit d'un rapport publié par l'Inspection générale des finances (IGF) en mai 1999, portant sur les Chambres de commerce et d'industrie. Ce rapport est commandé par le ministre de l'Economie, Dominique Strauss-Kahn, dans le cadre d'une réflexion sur la réforme de ces chambres, réflexion entamée en 1998 par l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI). Il fait également suite aux constatations récentes par la Cour des comptes de plusieurs irrégularités dans la gestion de ces institutions³⁶. Notons qu'il s'agit d'un rapport confidentiel que l'IGF a refusé de me communiquer lorsque je l'ai demandé, mais dont j'ai pu avoir connaissance grâce à un enquête.

Si ce rapport a une influence sur les écoles, c'est qu'une de ses annexes est dédiée à l'étude des activités de formation des CCI et soulève plusieurs questions à propos du fonctionnement des ESC. La nature même de l'IGF oriente principalement les réflexions des inspecteurs sur la question des outils de contrôle dont dispose l'État vis-à-vis de ces écoles, et sur l'« efficacité » de ce système de formation en matière d'allocation et d'utilisation des ressources publiques.

³⁵ *Ibidem* : p. 5.

³⁶ *L'Expansion*, « Bercy envoie l'IGF en mission », 4 février 1999. Notons que dans une question au gouvernement, le sénateur Jean-Pierre Raffarin dénonce le 25 février 1999 l'« *extrême sévérité* » des termes employés pour qualifier les CCI définissant la mission confiée à l'IGF : « *“mauvaise notoriété”, “faible efficacité”, “fonctionnement opaque”, “manque de transparence financière”, “dysfonctionnements” et “irrégularités”...* S'il est normal qu'un contrôle soit rigoureux, il est aussi nécessaire qu'il soit objectif ». (source : <http://www.senat.fr/questions/base/1999/qSEQ990214378.html> , consulté le 4 mai 2012).

En premier lieu, le rapport aborde les problèmes de la tutelle des formations consulaires, tutelle décrite comme « *éclatée* » entre plusieurs directions et ministères. Une des conséquences de ce système flou est le manque d'informations sur ces formations dont disposent les diverses instances étatiques dont elles dépendent, instances qui doivent essentiellement s'appuyer sur les données diffusées par l'ACFCI. Or celle-ci n'est pas considérée par les rapporteurs de l'IGF comme une source d'information suffisamment fiable :

« L'État manifeste dans une large mesure un déficit d'expertise et de suivi des formations consulaires. Ce constat est préoccupant, puisqu'il revient à laisser une place prépondérante dans l'évaluation et donc dans la préparation de la prise de décision à l'ACFCI. (...) Cette dépendance ne va pas sans danger, dans la mesure où les priorités poursuivies par l'ACFCI peuvent différer de celles de l'État et où, surtout, les données produites par l'ACFCI semblent, dans certains cas, procéder plus d'un objectif de communication que d'une expertise indépendante et approfondie. (...) Au total, le défaut de coordination et le manque d'informations disponibles conduisent la tutelle à se reposer sur l'ACFCI alors que celle-ci n'a ni la compétence ni l'indépendance nécessaire vis-à-vis des CCI pour se substituer à l'État »³⁷.

À ce problème d'information s'ajoute un problème de « pilotage », l'État ne disposant pas de moyens d'actions efficaces face aux Chambres de commerce. De fait, le seul véritable outil de contrôle à la disposition de celui-ci concerne la reconnaissance de l'institution et le visa des diplômes, mais ces validations se font alors pour une durée indéterminée, sans évaluation périodique. En conséquence, le retrait du visa étatique, qui « *aurait pour l'établissement concerné un effet désastreux* », apparaît comme un moyen d'action trop extrême pour pouvoir être réellement utilisé dans la gestion de ces écoles³⁸. Les rapporteurs suggèrent alors de s'inspirer des écoles d'ingénieurs et de la récente réforme de leur procédure d'habilitation. En effet, la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) a mis en place en 1997 un dispositif de révision périodique des habilitations à délivrer un diplôme d'ingénieur qui selon le rapport permet de « *repérer certains dysfonctionnements* » et de procéder à des améliorations.

Ainsi, selon l'IGF, l'État ne dispose pas des moyens nécessaires pour contrôler les formations consulaires, faute d'informations fiables et de moyens d'action. Cet enjeu est particulièrement crucial pour les écoles supérieures de commerce qui constituent « *l'apport le plus important des CCI au système éducatif français* ». Les inspecteurs de l'IGF soulignent qu'en effet, les trente écoles consulaires de ce type regroupent « *près de 30 000 étudiants, soit largement plus que le cumul de tous les autres réseaux de formation initiale gérés par les chambres de commerce* »³⁹.

Les rapporteurs s'efforcent de dresser un état des lieux du système des écoles supérieures de commerce, et rappellent les difficultés des années 1990, n'hésitant pas à parler de crise. Prenant acte de la création de l'Association pour le développement des grandes écoles de commerce et de management (ADGECM) et de la réforme du concours mise en place en 1997, le rapport estime

³⁷ IGF, Rapport sur les Chambres de commerce et d'industrie, Annexe 4, mai 1999 : p. 12-13.

³⁸ *Ibidem* : p. 14.

³⁹ *Ibidem* : p. 16.

néanmoins que le problème principal, celui de la « *restructuration du secteur* » n'a pas été résolu. Il s'appuie pour cela sur les conclusions du rapport réalisé en décembre 1996 par le cabinet Ernst & Young⁴⁰, qui jugeait essentiel, « *pour éviter l'implosion du système, d'organiser des stratégies d'alliances, en créant des réseaux régionaux ou suprarégionaux* ».

Si les inspecteurs de l'IGF se soucient de l'organisation des ESC, c'est que pour eux l'absence de gestion concertée est « *génératrice de surcoûts* ». Or ceci constitue un problème de première importance, dans la mesure où ces écoles bénéficient de financements publics, représentant en moyenne 40% de leurs ressources. Les inspecteurs considèrent en effet que la taxe d'apprentissage et les subventions des CCI, tirées de l'imposition additionnelle sur la taxe professionnelle (IATP)⁴¹ constituent des financements publics. Bien que cela ne soit pas présenté comme tel dans le rapport, associer ces fonds à des ressources publiques constitue une véritable rupture par rapport au discours traditionnellement tenu par les écoles : celles-ci décrivent en effet ces ressources comme un versement des entreprises, et donc comme une preuve à la fois de leur autonomie vis-à-vis de l'État et de leur proximité avec la sphère économique⁴².

L'importance des fonds publics dans les ressources de ces écoles justifie pour les inspecteurs de l'IGF le droit de regard de l'État sur la gestion de ces dernières, et les autorise à formuler des recommandations à ce sujet. Ils dénoncent ainsi le maintien d'écoles de taille réduite, qui « *en proie à des difficultés de recrutement atteignent un niveau de dépendance excessif* » vis-à-vis des ressources publiques, du fait d'un décalage trop grand entre le nombre d'étudiants et le coût du dispositif pédagogique mis en place. Dans ces petits établissements, la part des ressources propres tirées des frais de scolarité tendrait à diminuer avec les difficultés de recrutement, entraînant une hausse mécanique de celle des ressources publiques. Aussi ces ressources publiques⁴³ atteignent-elles selon l'IGF, près de 56% du budget des ESC de Pau (en incluant les ressources publiques liées à l'apprentissage) et d'Amiens, contre 38% à HEC, 37% à Nantes et 30% à Montpellier.

Selon les auteurs du rapport, les solutions mises en œuvre par les ESC pour répondre aux difficultés de recrutement – la diversification des recrutements via les admissions parallèles et le

⁴⁰ Voir Chapitre 5.

⁴¹ Pour couvrir leurs dépenses, les CCI sont autorisées à percevoir cette taxe, due par les redevables de la taxe professionnelle (impôt disparu en 2010, dû par « toute personne physique ou morale française ou étrangère qui exerce en France à titre habituel une activité professionnelle salariée au premier janvier de l'année d'imposition » (art 1447 et 1478 du Code général des impôts). L'IATP ayant pour vocation de financer des services d'intérêt général au profit des entreprises et du développement du territoire, les CCI en reversent généralement une partie aux établissements dispensant des formations initiales. En 1999, cette taxe représentait en moyenne 30% du budget des CCI (source : réponse à la question écrite n° 14321 de M. Jean-Claude Carle (Haute-Savoie -RPR) par le ministère de l'Industrie, publiée dans le JO Sénat du 08/04/1999 - page 1186).

⁴² Ce discours est toujours prégnant, même après la parution du rapport de l'IGF. Ainsi une plaquette d'information publiée en 2007 par l'ACFCI sur les formations supérieures dans les CCI souligne que les financements sont « *essentiellement privés* », précisant que « *le financement des écoles supérieures consulaires est assuré principalement par les versements des entreprises (via la TATP – taxe additionnelle à la taxe professionnelle – ou la taxe d'apprentissage)* ».

⁴³ Les auteurs du rapport distinguent les ressources propres (activités pédagogiques et autres produits) des ressources publiques où ils incluent les subventions publiques mais aussi la taxe d'apprentissage et les apports de la CCI.

recours à l'apprentissage – sont jugées inefficaces, voire nuisibles. En particulier, le développement de l'apprentissage qui est subventionné pour les pouvoirs publics est sévèrement critiqué, car il est « *extrêmement coûteux pour les finances publiques* » et détourne les financements d'autres « *usages concurrents et tout aussi légitimes : financement de l'apprentissage au niveau de formations professionnelles de base telles que le CAP, le bac professionnel, etc.* ». En conséquence, pour les auteurs du rapport, il ne saurait être envisagé comme une solution pérenne de développement pour les ESC.

Au final, la seule solution viable de développement aux yeux des auteurs serait de suivre les recommandations du rapport Ernst & Young. Le fait que l'Inspection générale des finances s'appuie sur une étude réalisée par un cabinet d'audit privé pour donner des conseils de gestion à des écoles de commerce n'est pas sans une certaine ironie... Il s'agirait ainsi de mettre en place une « *stratégie de réseau* » mais aussi de développer les liens avec l'université, afin de « *compenser la taille réduite du nombre d'institutions consulaires* », en partageant les coûts les plus élevés (politiques de recherche, etc.) En outre, le principe de fusions sur le modèle des ESC Tours et Poitiers y est, tout comme dans le rapport Pérez, vivement encouragé.

Outre l'existence de petits établissements, l'IGF voit dans l'absence de gestion centralisée des concours⁴⁴ une autre source de « *surcoût* ». La mauvaise organisation des concours générerait non seulement des dépenses inutiles en communication, mais aussi des dérives⁴⁵ et une mauvaise répartition des investissements. De fait, le rapport souligne que certaines écoles doivent investir dans de nouveaux bâtiments pour faire face à l'accroissement du nombre d'étudiants, tandis que d'autres ne remplissent pas leurs salles de cours.

Face à ces différentes sources de « *surcoût* », le rapport préconise que « *l'État, qui ne dispose à l'heure actuelle d'aucun moyen de contrôler l'efficacité de la gestion de ces écoles, se dote des instruments nécessaires pour vérifier la pertinence de l'allocation des fonds publics* »⁴⁶ et renforce ses « *outils de pilotage* »⁴⁷. Ceci apparaîtrait d'autant plus légitime aux yeux des inspecteurs que le rapport a mis en évidence un fait largement sous estimé : l'importance des ressources publiques dans le financement des écoles supérieures de commerce.

2. Trier le bon grain de l'ivraie : quelles procédures ?

Produits en réponse à des demandes distinctes et portant des objectifs différents, le rapport Pérez et le rapport de l'IGF conduisent néanmoins à une même remise en cause du mode d'organisation des

⁴⁴ Rappelons que ce rapport est antérieur à la mise en place du SIGEM, système informatique qui gère de façon centralisée la répartition des étudiants issus de classes préparatoires entre les différentes écoles (voir Chapitre 5).

⁴⁵ Un cas de primes illégales versées au responsable de la communication d'une école en fonction du nombre d'étudiants de classes préparatoires recrutés est notamment évoqué.

⁴⁶ IGF, *op. cit.* : p. 24.

⁴⁷ *Ibidem* : p. 40.

écoles supérieures de commerce, et convergent sur certaines critiques. Tous deux s'accordent en effet sur le constat qu'il existe trop d'écoles et que celles-ci devraient davantage se coordonner.

Cette proximité dans la critique, associée à une proximité chronologique – ils paraissent à quelques mois d'intervalle en 1999, et tous deux alors que la gauche est au pouvoir – font de ces rapports un point de départ à une réflexion autour de la régulation des écoles de commerce au sein de la direction de l'Enseignement supérieur. Certes, cette réflexion trouve sans doute ses racines dans la crise multiforme qui a touché ce secteur de formation au début de la décennie, mais on peut voir dans ces rapports des catalyseurs.

Ils sont d'ailleurs explicitement mentionnés par le groupe qui se réunit à partir de l'automne 1999 autour de ces questions de régulation⁴⁸. Le ministère de l'Éducation nationale est représenté au sein de ce groupe par deux « experts pédagogiques », Roland Pérez et Jean-Pierre Claveranne (professeur en sciences de gestion et ancien élève de l'ENS Cachan) mais aussi par deux représentants du service des contrats et des formations. Le ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie est quant à lui représenté par trois membres de la sous-direction de la formation du secrétariat à l'Industrie. Enfin, une personnalité qualifiée est présente, « en raison de sa connaissance des structures de formation consulaires »⁴⁹. Il s'agit de Gérard Morel, ancien directeur de l'ESC Rouen, directeur des admissions et concours de la CCIP et membre permanent du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) depuis 1990. La présence de ce dernier et celle de représentants du ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie, dont dépendent les CCI, orientent plus spécifiquement les discussions vers les écoles consulaires et moins vers les établissements strictement privés.

a. *Quelle régulation pour les écoles de commerce ?*

Les membres du groupe de réflexion se fixent deux objectifs. En premier lieu, ils entendent réfléchir aux modes de contrôle et d'évaluation des formations dispensées dans les écoles de commerce. En second lieu, alors que le processus de Bologne est enclenché, se pose la question de l'attribution du grade de master aux diplômes décernés par ces établissements.

Concernant l'évaluation, la question récurrente de l'instauration d'une commission sur le modèle de la CTI est à nouveau soulevée. Si un consensus semble se former autour de la mise en place d'une commission technique composée d'« *experts reconnus par les pairs* » en charge de définir un ensemble d'exigences qui permettrait ensuite de « *revoir et simplifier* » les procédures administratives (reconnaissance par l'État, visa du diplôme)⁵⁰, certains apparaissent réticents à prendre explicitement

⁴⁸ Direction de l'Enseignement supérieur, Bureau des écoles d'ingénieurs, « La régulation des écoles de commerce et de gestion ». Compte-rendu de la réunion du 15 septembre 1999.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Ces procédures apparaissent alors relativement floues et elles sont ainsi décrites par un enquêté : « *une formation qui se créait demandait un visa au ministère, le ministère dans le meilleur des cas demandait à des experts de regarder le dossier, les experts écrivaient au ministère et donnaient un avis, et puis le ministère choisissait. Donc c'étaient jamais les mêmes experts, ça changeait... c'était dans les 4 mois, dans les 6 mois, dans les deux ans... c'était un petit bazar* » (Dir E4). Dans le même sens, un autre souligne que : « *il y avait deux personnes dans un coin qui recevaient les dossiers grands comme ça des écoles pour leur dire, on leur donne le visa... c'est des personnes qui étaient fort respectables mais...* » (adir E11)

la CTI comme référence. Il apparaît difficile en l'état des sources de rapporter avec certitude les opinions des différents acteurs à leur position dans le champ, mais il semble qu'il y ait eu une opposition entre responsables d'écoles et universitaires, comme l'exprime cet ancien directeur d'école qui a suivi de près ces travaux :

« Moi j'avais une idée qui s'inspirait de la CTI. Je voulais qu'on fasse la même chose pour les écoles de gestion. Mais les universités n'ont pas voulu laisser passer ça. Parce que la CTI est présidée par un grand dirigeant d'entreprise. Ce n'est pas une académie de facultés de sciences. Et dans mon esprit, pour cette commission d'habilitation, je voulais prendre un grand patron d'entreprise, le patron de Saint-Gobain, de la BNP... mais il y a eu une bagarre interne au ministère où les universitaires enseignant la gestion n'ont pas voulu passer le pouvoir que ça pourrait leur donner (...) ils ont fait du lobbying pour que le président de cette commission soit un universitaire, et c'est pour ça qu'on a eu Helfer. Mais il l'a fait merveilleusement hein ! (...) Mais notre formation ne sert pas à former des profs, notre vocation ça aurait été de former des gens utiles à l'industrie... donc prendre un industriel me paraissait plus pertinent que de prendre un universitaire ». (adir E11)

Les universitaires, défendant une orientation académique pour la future commission se seraient opposés aux représentants des écoles, ces derniers prônant une vision plus appliquée de l'enseignement et cherchant à maintenir des liens avec les entreprises. Ces deux points de vue expriment deux représentations de la gestion – science autonome ou savoir à visée pratique – mais reflètent aussi des enjeux de pouvoir et de légitimation. En effet, si la commission en venait à valoriser essentiellement les aspects académiques de la gestion, à travers la prise en compte des activités de recherche par exemple, ceci conduirait à une remise en question des écoles de commerce qui ont historiquement assis leur légitimité plus sur leurs liens avec les entreprises que sur leur dimension académique.

Un autre enjeu central quant à cette future commission est de savoir si elle devra concerner l'ensemble des formations de commerce et de gestion, à l'image de la CTI « *qui n'adapte pas ses expertises en fonction du statut juridique des formations concernées* »⁵¹ et évalue aussi bien les formations dispensées par des écoles que dans les universités, ou alors restreindre son champ d'action aux écoles et donc à la délivrance du visa. En effet, les diplômes universitaires sont des diplômes d'État et n'ont donc pas besoin d'être visés par celui-ci.

À une vision large, qui voit en cette commission un moyen de rendre comparables toutes les formations et d'uniformiser les titres délivrés dans le domaine de la gestion s'oppose ainsi une vision restreinte selon laquelle seules les écoles doivent être soumises à un contrôle supplémentaire. C'est finalement la deuxième option qui l'emporte, suscitant également des critiques, comme le raconte cet ancien directeur d'école :

« Si on faisait des audits, des inspections pour voir ce que donnaient les écoles, le parallélisme des formes aurait voulu que cette commission s'intéressât aux formations universitaires de gestion, ce

⁵¹ Direction de l'enseignement supérieur, Bureau des écoles d'ingénieurs, « La régulation des écoles de commerce et de gestion ». Compte-rendu de la réunion du 15 septembre 1999.

que naturellement les universitaires ne voulaient pas. Et il y a eu une lutte de pouvoir secrète, pas au grand jour, entre l'idée qui était de faire une CTI à la gestion et puis... ». (adit E11)

On le voit, la question de l'évaluation des formations à la gestion suscite des tensions entre universitaires et responsables d'écoles de commerce, et si finalement il est décidé que la future commission n'évaluera que les diplômes délivrés par les écoles, une autre voie, sur le modèle de la CTI, aurait pu être suivie.

Outre l'évaluation périodique des écoles pour l'attribution d'un visa, une seconde question fait apparaître la création d'une commission comme nécessaire : celle de l'attribution du grade de master (alors appelé « mastaire »⁵²). Comme le rappelle Christine Musselin⁵³, le processus de Bologne et la mise en place du LMD ont été l'occasion d'une « redécouverte » des grades. En effet, l'usage du terme était fréquent au XIX^e siècle, où l'on disait que les universités collationnaient les grades plutôt qu'elles ne décernaient des diplômes nationaux. Après être tombée en désuétude, la notion de grade est réintroduite en 1999, avec la création du « grade de master », situé entre la licence et le doctorat. Ce nouveau grade est créé en lien avec la mise en place du système LMD dans le cadre du processus de Bologne. L'usage du terme « grade » et non pas de diplôme a été pensé dans le but de « *rassembler sous une appellation unique un ensemble de diplômes et de titres, de niveaux comparables, délivrés au nom de l'État et bénéficiant de sa garantie. Il s'agit, notamment, de diplômes universitaires (diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme d'études approfondies), des titres d'ingénieur diplômé ou d'autres titres ou diplômes figurant sur une liste fixée par arrêté (...)* Pour la première fois, une même labellisation s'appliquera aux universités et aux grandes écoles, ce qui, tout en préservant l'identité de chacune des composantes du système français d'enseignement supérieur, accroîtra largement sa lisibilité et favorisera le développement des coopérations entre universités et écoles »⁵⁴. On voit comment cette mesure répond au rapport Attali, qui suggérait d'harmoniser les formations au niveau national et de rapprocher le système universitaire de celui des écoles. D'après l'arrêté qui lui donne naissance, ce nouveau grade de master sera délivré au nom de l'État, en même temps que le titre ou diplôme qui y ouvre droit. En dehors des universités, seules les écoles figurant sur une liste établie par arrêté pourront décerner le grade de master⁵⁵.

En conséquence, lors des discussions qui ont lieu à l'automne 1999, les représentants du ministère de l'Éducation nationale militent pour la mise en place rapide d'une commission technique qui serait

⁵² Pour des raisons de clarté, j'emploierai toujours le terme de « grade de master ».

⁵³ C. Musselin, « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », in J.-P. Leresche, M. Benninghoff, M. Crettaz von Roten, F. et M. Merz (s.d.), *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2006 : p. 28.

⁵⁴ Rapport au Premier ministre relatif au décret n° 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire.

⁵⁵ Notons néanmoins que les syndicats étudiants (UNEF) et enseignants (SNESUP, SGEN-CFDT) opposés à l'attribution du grade de master aux écoles de commerce (voir ci-après) insistent sur la distinction qui existe toujours entre le « diplôme national de master » et le « grade master », rappelant que seules les universités sont habilitées à délivrer le premier.

chargée non seulement de définir des critères pour la reconnaissance par l'État de ces écoles et l'attribution du visa, mais aussi de proposer la liste des établissements retenus pour décerner le grade master. Il est alors décidé de mettre en place un groupe de travail afin d'étudier la pertinence et les contours d'une telle commission.

b. Qui doit évaluer quoi ? Les prémisses de la commission Helfer

Un groupe de travail d'une vingtaine de membres commence à se réunir au printemps 2000. Ce groupe est constitué et présidé par J.-P. Helfer qui a été désigné par le ministère de l'Éducation nationale. Né en 1947 à Montbéliard, fils d'un inspecteur comptable employé par EDF, J.-P. Helfer a fait ses études secondaires au lycée à Montbéliard puis à Mulhouse. Après le baccalauréat, il étudie à l'IEP de Strasbourg puis à l'Université de Paris I où il enseigne comme assistant à partir de 1971 et obtient en 1974 un doctorat en sciences économiques⁵⁶. Ayant obtenu l'agrégation de sciences de gestion, il est nommé à l'université de Poitiers en 1979 et y dirigera l'IAE de 1981 à 1988. À partir de cette date, il enseigne à l'Université Paris XII jusqu'en 1991. Il sera ensuite professeur à Paris I et au moment où il est appelé pour constituer le groupe de travail, il est à la tête de l'IAE de Paris⁵⁷. Par ailleurs, il est alors vice-président de l'association nationale des IAE, qu'il a auparavant présidée entre 1986 et 1989. J.-P. Helfer apparaît ainsi largement ancré dans le pôle universitaire de la gestion. Si je n'ai pas obtenu de données permettant de le situer politiquement, il faut toutefois noter qu'il a été consultant à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale de 1984 à 1987, ce qui suggère une proximité si ce n'est avec le PS, du moins avec Roland Pérez qui est alors au ministère. Les deux hommes co-signent d'ailleurs avec Elie Cohen en 2000 une tribune dans *Le Monde* dans laquelle, face à la diffusion mondiale des formations calquées sur le MBA américain, ils défendent l'institution d'un « *modèle européen de formation et de management* », conforme au « *contexte économique et social européen* » dans lequel le désir de « *la réussite des entreprises* » cohabite avec celui du « *maintien d'une forte cohésion sociale* », reposant « *sur l'intervention régulatrice de l'État ou de collectivités publiques autour de valeurs de solidarité, de protection sociale et d'intégration* »⁵⁸. De tels propos informent sur la sensibilité politique de J.-P. Helfer ainsi que sur sa vision du rôle de l'État face au marché.

Outre des représentants du ministère de l'Éducation nationale et du secrétariat d'État à l'Industrie, J.-P. Helfer s'entoure, pour réfléchir à la nouvelle commission, de Louis Castex, président de la CTI et directeur de l'École nationale supérieure des arts et métiers de Paris, Christian Martin, chef du bureau

⁵⁶ J. P. Helfer, *Essai de formalisation et de mesure de la concurrence qualitative*, Thèse de doctorat, Paris I, 1974.

⁵⁷ Source : *Who's who in France*, ed. 2011, Paris : Édition Jacques Lafitte et fiche sur Jean-Pierre Helfer sur le site Educpros : <http://www.educpros.fr/recherche-de-personnalites/fiche-personnalite/h/3446c81743/personalite/jean-pierre-helfer.html> (consulté le 5 mai 2012). En raison du temps extrêmement réduit que J.-P. Helfer m'a accordé en entretien, il n'a pas été possible d'aborder sa trajectoire personnelle.

⁵⁸ E. Cohen, J.-P. Helfer et R. Pérez, « Pour un modèle européen de management », *Le Monde*, 13 mars 2000.

des écoles d'ingénieurs au ministère de l'Éducation nationale, François Duvergé, alors directeur général de l'Association des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI), Philippe Guerin, président de la Conférence des grandes écoles (CGE) et directeur de l'Institut national agronomique, Roland Pérez, en tant que chargé de mission auprès de la Directrice de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale, Christian Vulliez, en tant que directeur adjoint de la CCIP, Alain Py, directeur des ressources humaines à la Société Générale, Jean-Claude de Schietere, directeur de l'ESC Rouen⁵⁹ et Laurent Hua, directeur de l'ESC Clermont⁶⁰.

Une des questions centrales débattues par ce groupe est de savoir si le bénéfice du visa doit conférer automatiquement le grade de master, ou si les deux doivent être dissociés. Interrogé sur ce point, un ancien directeur d'ESC ayant participé à ces discussions parle d'un « *débat assez chaud* », dans lequel lui-même défend la première option : « *en tant que directeur d'école moi je défendais assez naturellement qu'on associe les deux* » (aDir3E7). Néanmoins, c'est finalement la seconde option qui l'emporte. Ce choix ménage la communauté universitaire, dont certains membres voient la perte du monopole de la collation des grades d'un mauvais œil, mais permet aussi aux organismes de tutelle de bénéficier d'un instrument de pression sur les écoles. En effet, si le visa et le grade de master allaient de pair, une fois ce dernier attribué il serait – à l'instar du visa – très difficile de le retirer. Or un des enjeux pour les tutelles (ministère de l'Éducation nationale et secrétariat à l'Industrie) est de se doter d'un moyen de pression crédible sur les écoles, en lien avec les recommandations de l'IGF. En outre, il est mentionné dans un compte-rendu de réunion que pour certains membres « *le souci de remettre en cause le moins possible de visas* » risquerait de « *tirer le mastaire vers le bas* »⁶¹ si les deux étaient liés. Au contraire, dissocier les deux niveaux permet de conserver des critères relativement peu contraignants pour le visa et d'être plus exigeant pour le master.

La composition de la future commission est le deuxième point de discussion abordé par ce groupe. Il s'agit notamment de déterminer le poids du monde universitaire par rapport aux représentants du monde professionnel, ce qui traduit à nouveau une tension entre une vision académique et une vision pratique de la gestion. Il est finalement décidé que la commission sera composée de 16 membres, avec

⁵⁹ Né en 1939 à Versailles, fils d'un directeur de société, J.-C. de Schietere effectue ses études secondaires dans un lycée privé à Neuilly. Il obtient par la suite un DEA en psychologie des organisations, un DESS d'administration des entreprises et un doctorat en gestion à Dauphine. Il est par ailleurs diplômé du Centre de préparation aux affaires de Paris. Ayant débuté sa carrière dans le groupe de communication Publicis, il est ensuite employé dans divers groupes internationaux avant de prendre la tête de l'ESSEC entre 1988 et 1991. Il est nommé directeur général de l'ESC Rouen en 1991, fonction qu'il occupera jusqu'en 2003 (source : *Who's who*).

⁶⁰ Laurent Hua peut se décrire comme un professionnel de la direction d'établissement. Diplômé de l'école des Mines, il débute sa carrière professionnelle comme enseignant de physique dans une école d'ingénieur (l'ENSAIS) à Strasbourg. Il se lance ensuite dans la productions de courts-métrages puis revient à l'enseignement à l'IUT de Belfort. Il devient en 1986 directeur d'une école privée de publicité à Paris puis fonde son propre établissement, l'École supérieure de communication en 1987, établissement qu'il dirige jusqu'en 1990. Après un court passage dans l'entreprise privée, il dirige de juin 1993 à décembre 1995 l'ESC Pau, puis de janvier 1996 à août 2000, l'ESC Clermont. Notons que par la suite il dirigera une école d'ingénieurs privée à Paris (ESME Sudria), l'école de commerce INT Management, l'ESC Rouen et une autre école d'ingénieurs privée, l'ECE.

⁶¹ Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement supérieur, Service des contrats et des formations, sous-direction des certifications supérieures et de la professionnalisation, « Compte-rendu de la réunion du groupe de travail du 18 avril 2000 sur les écoles de commerce et de gestion », 3 mai 2000.

4 représentants du monde universitaire (Conférence des présidents des universités (2), MEN (2))⁶², 4 représentants des formations privées et consulaires (CGE (2), MI/Min petites entreprises⁶³ (2)), 4 représentants des milieux économiques (ACFCI (2), Conseil économique et social (2)) et 4 personnalités qualifiées (MEN (2), MI/Min petites entreprises (2)). Cette configuration qui équilibre les pôles économiques et académiques de la gestion est présentée comme une « solution médiane »⁶⁴.

Enfin, ce groupe de travail aborde un troisième point : celui des critères qui seront utilisés pour évaluer les formations et les faire certifier par l'État. Interrogé à ce sujet lors d'un entretien que j'ai pu réaliser avec lui à l'automne 2009, J.-P. Helfer explique qu'il a cherché à s'inspirer des critères déjà en vigueur. La composition du groupe de travail, incluant des représentants de la CTI, de la CGE, des directeurs de ressources humaines, reflète ainsi une volonté consciente de s'entourer « *de personnes qui faisaient le même travail [d'évaluation] mais dans d'autres instances* »⁶⁵. Il semble néanmoins que ce soient essentiellement les critères d'évaluation utilisés par les agences d'accréditation internationales⁶⁶ qui aient servi de bases pour les discussions. Cet ancien directeur explique ainsi : « *il y avait un référentiel pour le diplôme visé pour lequel il y avait un certain nombre de choses, et puis il y avait le référentiel EQUIS qui modernisait tout ça, qui intégrait la dimension internationale, les notions de gouvernance... Tout le monde voyait bien que c'étaient les bonnes questions qui étaient posées et à partir de là, on a assez largement copié cette affaire-là. Ça c'est venu très vite sur la table, on ne s'est pas beaucoup affronté sur le référentiel lui-même, c'était assez clair ce qu'il fallait* » (aDir3E7).

Ce qui est présenté comme un relatif consensus masque néanmoins un changement de taille dans la conception de ce que doivent être les missions assurées par les écoles de commerce. En effet, tout en affirmant leur dimension « professionnalisante », l'idée est défendue qu'elles doivent nécessairement organiser des activités de recherche. Pour cela, J.-P. Helfer introduit la notion de « progrès des connaissances », qui permet d'établir un lien entre enseignement et activités de recherche, et ainsi de légitimer ces dernières.

« Une école c'est une école professionnelle qui doit former du mieux possible des élèves qui doivent trouver des emplois, et pour bien les former, il faut que les équipes pédagogiques soient adossées à des entraînements, à une culture, à des habitudes, en matière de progrès des connaissances (...) si on ne participe pas au progrès de ce que l'on enseigne, on est juste un transmetteur et ça ce n'est pas de l'enseignement supérieur, et cette idée-là, cette idée

⁶² Les chiffres entre parenthèses renvoient au nombre de membres nommés sur proposition de l'institution qui précède. Ainsi, pour les représentants du monde universitaire, deux seront nommés par le ministère de l'Éducation nationale, et deux par la Conférence des présidents des universités

⁶³ Désignation conjointe du ministre chargé de l'Industrie et du ministre chargé des petites et moyennes Entreprises, du Commerce, de l'Artisanat et de la Consommation.

⁶⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement supérieur, Service des contrats et des formations, sous-direction des certifications supérieures et de la professionnalisation, « Compte-rendu de la réunion du groupe de travail du 18 avril 2000 sur les écoles de commerce et de gestion », 3 mai 2000.

⁶⁵ Entretien avec J.-P. Helfer.

⁶⁶ EFMD et AACSB : voir partie suivante de ce chapitre.

fondamentale, a été absolument acquise par tout le monde très très vite » (entretien avec J.-P. Helfer)

Si l'insistance sur la recherche apparaît relativement nouvelle, l'accord autour de ces nouvelles attentes des écoles semble s'être fait sans heurt dans la mesure où les accréditations internationales⁶⁷ ont déjà ouvert la voie, et que les représentants des écoles de commerce mesurent l'intérêt qu'ils peuvent avoir à accroître leur reconnaissance académique.

Une fois un relatif consensus établi autour des éléments à prendre en compte, les modalités concrètes de l'évaluation sont définies. Les établissements souhaitant voir leur diplôme visé devront remplir un dossier décrivant l'établissement, sa « politique générale », son organigramme, le corps enseignant, les moyens matériels et financiers, les activités de « recherche et de progrès des connaissances ». Le dossier devra en outre établir une description détaillée des formations pour lesquelles le visa est demandé (règlement et programme des études, modalités de recrutement, conditions d'obtention du diplôme, évaluation des enseignements, insertion professionnelle des diplômés). Il faut noter que le groupe de travail n'établit pas de critères précis pour obtenir la reconnaissance de l'État, le visa ou le grade de master, et ne donne donc pas de définition officielle de ce que doit être une « bonne » école de commerce. Le caractère relativement flou des attentes est pensé par ses membres comme un gage de souplesse, qui permettra d'habiller des établissements variés⁶⁸.

c. Du consensus aux résistances : les débuts de la commission Helfer

Le groupe de travail s'est réuni autour de J.-P. Helfer pour réfléchir aux contours d'une commission d'évaluation au printemps 2000, et dès l'année suivante celle-ci est mise en place. Alors que la question du visa ne pose pas de problème particulier, celle de l'attribution du grade de master suscite des réactions de la part du monde universitaire, qui traduisent la position fragile des écoles de commerce au sein de l'enseignement supérieur et leur faible légitimité aux yeux de certains acteurs, les syndicats notamment.

En mars 2001⁶⁹, un arrêté précise les conditions d'obtention et de révision du visa de l'État pour les formations dispensées par des établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires reconnus par l'État. En abrogeant l'arrêté du 15 février 1921 relatif aux certificats et diplômes délivrés par les écoles reconnues par l'État, il introduit pour la première fois dans la réglementation la notion de visa à durée déterminée (maximum 6 ans), renouvelable après avis du Conseil national de

⁶⁷ Voir partie suivante dans ce chapitre.

⁶⁸ Notons cependant que cette absence de critères précis est dénoncée par la suite par des membres du CNESER et par certains responsables établissements qui y voient un risque d'abus, et ce d'autant plus qu'en 2004, J.-P. Helfer sera nommé à la tête de l'école de Nantes, Audencia (ex-ESC Nantes), mais restera à la tête de la commission. Plusieurs voix s'élèveront alors contre les possibles conflits d'intérêts et le fait que le directeur d'une école concurrente préside l'instance chargée de les évaluer.

⁶⁹ Arrêté du 8 mars 2001 relatif aux diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires reconnus par l'état, complété par la Circulaire du 17 mai 2001 relative aux dispositions applicables aux établissements d'enseignement supérieur technique consulaires et privés relevant des articles L. 443-2 et L. 641-5 du code de l'éducation et notamment aux écoles supérieures de commerce et de gestion.

l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER)⁷⁰. Cet arrêté stipule en outre que les formations pour lesquelles une autorisation à délivrer un diplôme visé a déjà été accordée, devront être évaluées en vue de l'octroi de nouvelles autorisations. Pour les formations au commerce et à la gestion, cette mission d'évaluation est confiée à la future commission, qui s'intitulera « Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion » (CEFDG). Cette commission qui sera en outre *« chargée de proposer au ministre chargé de l'enseignement supérieur la liste des formations conduisant à l'attribution du grade de master »* est officiellement créée par le décret du 4 avril 2001, qui en précise les missions et la composition⁷¹.

On peut noter que le nom de la commission, mais aussi les missions qui lui sont attribuées⁷², ne reflètent pas la spécificité de son champ d'action effectif, puisqu'elle ne concerne en réalité que les écoles de commerce. On peut supposer que ce nom résulte d'une volonté de défendre l'enseignement de la gestion comme un ensemble harmonisé, au-delà des clivages institutionnels. Mais on l'a vu, ceci reflète aussi des jeux de pouvoir : à l'origine les directeurs d'école étaient plutôt favorables à ce que l'évaluation s'applique également aux formations universitaires, mais cela ne s'est pas fait.

Par ailleurs, si seules les écoles sont évaluées, les universitaires constituent une large part du panel des 120 évaluateurs constitué en 2002. De fait, la procédure d'évaluation générale consiste en l'élaboration d'un rapport par un binôme (un membre d'une école de commerce et un universitaire, pour prévenir d'éventuels jugements partiels à l'égard d'un établissement concurrent), après la lecture du dossier préparé par l'établissement candidat et une visite de celui-ci. Ce rapport est ensuite transmis à la commission et à l'établissement en question, qui peut s'il le souhaite formuler des remarques. Dans certains cas, une audition des dirigeants de la formation évaluée peut être organisée⁷³.

⁷⁰ Composé de 69 membres, ce conseil exerce notamment un rôle consultatif auprès du ministre en charge de l'Enseignement supérieur.

⁷¹ Voir Annexe 8 sur la commission Helfer.

⁷² « Art. 2. - La commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion organise les modalités de contrôle de la qualité des formations supérieures de commerce et de gestion dans la perspective de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Elle examine également l'évolution des formations supérieures de commerce et de gestion en cohérence avec le dispositif global des formations supérieures existantes ; elle prend en compte le potentiel de recrutement des établissements et l'évolution du marché de l'emploi ». (décret n°2001-295 du 4 avril 2001).

⁷³ CEFDG, « Principes et orientations », 23 novembre 2005.

Encadré 6.2. La commission Helfer : une évaluation des pairs par les pairs ?

Les « principes et orientations » de la CEDFG publiés en novembre 2005, fournissent une liste de 87 experts chargés de l'évaluation des écoles. Parmi eux, 40% travaillent dans une école de commerce, 46% à l'université (16% dans un IAE et 30 % à l'université). Quant aux autres, il s'agit d'un enseignant de l'ENS Cachan, d'un enseignant du CNAM et d'un représentant de l'ACFCI (Gérard Morel, ancien directeur de l'ESC Rouen et ancien responsable des concours à la CCIP) ainsi que de 9 inspecteurs pédagogiques régionaux⁷⁴.

Si le monde professionnel est représenté au sein de la commission, il ne prend donc pas directement part aux activités d'évaluation et d'expertise, réservées au personnel engagé dans les activités de formation. En un sens, on peut lire ce système comme une évaluation « des pairs par les pairs », selon un principe cher au monde universitaire. Mais ceci traduit aussi la vision académique des formations à la gestion qui a été défendue par les universitaires au sein de la commission. Notons que cette prédominance de l'université n'est pas sans susciter des réactions. En juin 2004, Christian Margaria, président de la Conférence des grandes écoles et directeur de l'école de commerce INT, adresse au directeur de l'Enseignement supérieur une lettre dans laquelle il dénonce ces procédures d'évaluation « davantage motivée par l'exigence de rapprochements universitaires et par la maîtrise totale de l'offre de formation par l'université que par la cohérence scientifique et technologique »⁷⁵.

Si le statut de « pairs » des universitaires vis-à-vis des responsables des écoles de commerce peut être contesté, notons que les « pairs » issus de ces dernières sont essentiellement rattachés à des écoles consulaires et majoritairement parisiennes (52% des experts affiliés à une école enseignent à HEC, l'ESSEC ou l'ESCP-EAP). Ceci témoigne de la reconnaissance dont elles disposent en tant qu'établissements de référence, mais aussi du poids de la CCIP dans l'organisation des écoles (hormis les 14 enseignants d'HEC et de l'ESCP, les directeurs d'Advancia et Negocia, deux écoles de la CCIP sont membres de la commission).

Dès la fin de l'été 2003, un arrêté du ministère de l'Éducation nationale valide une liste de 56 établissements autorisés à délivrer un diplôme visé, de niveau Bac+4 ou Bac+5. La durée des visas attribués est variable en fonction des académies, car il est prévu ensuite d'organiser en vagues géographiques le système d'évaluation périodique⁷⁶. Néanmoins, au sein d'une même vague, certaines écoles se voient attribuer un visa de durée plus courte que les autres⁷⁷, la commission signalant ainsi la nécessité pour ces établissements de se transformer pour mieux correspondre aux attentes.

Si la procédure d'évaluation pour le nouveau visa à durée déterminée se met en place sans heurt, la situation est plus compliquée pour le grade master. Un décret en date du 25 avril 2002 remplace l'appellation « grade de mastaire » par « grade de master ». Or ce nouveau texte ne fait pas mention de

⁷⁴ On peut aussi remarquer que 13 de ces 87 experts sont des anciens boursiers de la FNEGE, partis séjourner dans une *business school* nord-américaine au cours de leurs études. Cette forte représentation témoigne de la bonne insertion dans les circuits de formations de ces boursiers, mais signifie aussi, par leur entremise, une certaine sensibilité au modèle américain de formation à la gestion et notamment à la pratique des activités de recherche.

⁷⁵ Dépêche de l'Agence éducation emploi formation (AEF), « Diplômes nationaux de master : le président de la Conférence des grandes écoles s'inquiète d'une « mise en dépendance » des grandes écoles par les universités », 17 juin 2004. La lettre de C. Margaria au directeur de l'Enseignement supérieur est datée du 10 juin 2004.

⁷⁶ Les écoles appartenant à la première vague appelée à être réévaluée dès 2004 n'obtiennent donc au maximum qu'un visa de deux ans, tandis que celles de la sixième et dernière vague peuvent obtenir un visa de 6 ans.

⁷⁷ C'est le cas notamment des ESC de Chambéry, Saint-Etienne et Montpellier qui n'obtiennent qu'un visa de trois ans, alors que les autres écoles de leur groupe géographique sont visées pour six ans. De même, les ESC de Brest et du Havre ne sont visées que pour trois ans, dans un groupe où le visa va jusqu'à cinq ans.

la commission Helfer, et ce n'est qu'en juin 2003 qu'un arrêté donne à la Commission les compétences pour évaluer les diplômes des établissements candidats à ce grade⁷⁸.

À la rentrée 2003, la commission Helfer propose d'attribuer à 28 écoles le master (sur 36 demandes), mais le 20 octobre, le CNESER refuse de valider cette décision⁷⁹, notamment en raison de l'opposition marquée des représentants du Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESup) et de l'Union nationale des étudiants de France (UNEF)⁸⁰. Ce n'est que très tardivement dans ma recherche qu'à la faveur de la lecture d'articles de presse datant de cette époque j'ai pris la pleine mesure de ce conflit. Bien qu'ayant abordé à plusieurs reprises la question du grade master dans les différents entretiens que j'ai menés, aucune des personnes interrogées n'avait explicitement mentionné ce refus du CNESER. Ce non-dit n'est pas fortuit et révèle une fois de plus une tendance des acteurs à « lisser » l'histoire de ces écoles en passant sous silence les difficultés et les enjeux de pouvoirs.

Je n'ai donc pu retracer que des bribes du bras de fer qui se joue alors entre le CNESER d'une part, et la commission Helfer soutenue par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Économie, des finances et de l'industrie d'autre part. Ce conflit est notamment mentionné par le politiste Ivan Chupin. Dans le cadre d'une étude sur les régulations ministérielles des établissements privés, et plus précisément des écoles de journalisme⁸¹, il a interrogé une fonctionnaire du ministère de l'Éducation nationale qui évoque l'opposition entre le CNESER et la CEFDG : « *Pour l'université, les pouvoirs publics sont très exigeants lorsqu'ils habilitent une formation à délivrer le diplôme de master. Ils avaient parfois le sentiment que pour les écoles de commerce, la commission était moins exigeante. Donner le grade de master à une école pose le problème de l'évaluation scientifique* »⁸². Plus précisément, l'opposition du CNESER repose sur deux types d'argumentaires : un argumentaire que l'on peut qualifier de politique d'une part, qui associe à une méfiance vis-à-vis d'un enseignement privé « élitiste » et « coûteux »⁸³ la crainte de voir s'affaiblir les prérogatives de l'État dans le

⁷⁸ Arrêté du 4 juin 2003. Article 1 : « En application de l'article 15 de l'arrêté du 25 avril 2002 susvisé, la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, créée par le décret du 4 avril 2001 susvisé, est chargée de l'évaluation du diplôme national de master pour les établissements dont elle assure l'évaluation périodique ». Article 2 : « La commission évalue la pertinence et la qualité des formations conduisant au diplôme national de master, dans la perspective d'accroître le rayonnement de l'offre française dans le contexte européen et mondial et d'assurer la cohérence du dispositif national. En particulier, elle évalue la qualité des partenariats transnationaux éventuellement mis en œuvre, ainsi que celle des innovations pédagogiques proposées. À cette fin, elle peut disposer de l'expertise scientifique et technique des équipes de formation produite par la mission scientifique, technique et pédagogique placée auprès des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la recherche ».

⁷⁹ L'arrêté d'habilitation a été refusé par la section permanente à 7 votes pour, 8 contre et 6 absentions (dont les 2 votes du Sgen CFDT) (*Campus, bulletin du SGEN-CFDT*, n°479, 3 novembre 2003).

⁸⁰ Pour un point sur le paysage syndical dans l'enseignement supérieur français, voir P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n°233, 2010 : p. 50 et 51.

⁸¹ I. Chupin, « Évaluer les écoles de journalisme : l'imposition d'une nouvelle régulation ministérielle » in M.-F. Fave-Bonnet, *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris : L'Harmattan, 2010 : p. 47-62.

⁸² *Ibidem* : p. 54.

⁸³ *Le Point*, « Sauvez les écoles de commerce », 21 novembre 2003.

domaine de l'enseignement supérieur⁸⁴ ; un argumentaire plus scientifique d'autre part, qui met en évidence le flou des critères d'évaluation ainsi que la quasi absence de tradition de recherche de ces dernières, et la faible qualification académique de leur corps enseignant. En cela, le CNESER ravive des débats qui avaient déjà opposé les membres de la commission Helfer, sur le statut à attribuer au grade master :

« Le grade de master ça a été des discussions longues, un peu tendues, parce qu'il y avait plusieurs parties prenantes. Il y avait globalement ceux qui considéraient que le grade de master devait être un truc exceptionnel, de hyper niveau, avec une recherche académique très très lourde, et ceux qui disaient, le grade de master c'est pour avoir une visibilité internationale, pour essayer de s'y retrouver dans la mise en place du processus de Bologne et qu'on ne se trompe pas d'appellation. Il y avait quand même plusieurs parties, et les universités à ce moment-là sont entrées en jeu en disant « qu'est-ce que c'est que cette histoire, il y a des écoles qui vont avoir quelque chose qui n'appartient qu'à l'État, qui n'appartient qu'aux universités ». (Dir E4)

Sur une proposition du SNESup, le CNESER suggère alors que « *les écoles accèdent à la délivrance du master à l'issue de conventionnements avec des universités intervenant dans les mêmes champs disciplinaires* »⁸⁵. Cette décision suscite une vive réaction des écoles, mais aussi de leurs soutiens locaux, comme l'indique la fonctionnaire interrogée par Ivan Chupin: « *ça a provoqué un tollé au niveau local. Les écoles avaient le soutien des élus locaux, des chambres de commerce et de l'industrie* »⁸⁶. En outre, s'il se déclare favorable aux coopérations entre grandes écoles et universités, le ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry, s'oppose à l'idée de poser ces coopérations comme condition préalable à l'obtention du grade de master⁸⁷.

Une discussion s'engage ainsi entre les membres de la commission Helfer et le CNESER pour déterminer les critères sur la base desquels serait attribué le grade master. Finalement, les exigences portant sur le nombre d'enseignants à temps plein, leurs qualifications et les activités de recherche de type universitaire sont renforcées⁸⁸, mais ceci n'est qu'une légère concession au CNESER car le 18

⁸⁴ « Nos collègues du SNESUP ont attiré l'attention de la DES [direction des enseignements supérieurs] sur le risque de voir cette approche mettre en péril le monopole de l'État sur la collation des grades » précise ainsi le compte-rendu de la séance du 20 octobre au CNESER fait par le Sgen-CFDT (*Campus, bulletin du SGEN-CFDT*, n°479, 3 novembre 2003).

⁸⁵ *Le Figaro*, « Les écoles de commerce privées de masters », 22 octobre 2003. Le compte rendu du Sgen-CFDT précise que la motion portant cette proposition a obtenu de la part de la section permanente du CNESER 6 voix pour, 5 contre et 5 absentions, dont les deux votes du Sgen-CFDT (*Campus, bulletin du Sgen-CFDT*, n°479, 3 novembre 2003).

⁸⁶ I. Chupin, *op.cit.* : p. 55.

⁸⁷ *Le Figaro*, « Les écoles de commerce privées de masters », 22 octobre 2003.

⁸⁸ Dans les « principes et orientations » de la commission Helfer publiés en novembre 2005, il est ainsi précisé au sujet du corps enseignant que : « la Commission établit une correspondance entre le nombre et les qualifications des enseignants permanents, et le niveau de sortie de la formation. Plus le niveau s'élève, plus l'encadrement en enseignants permanents doit être élevé. De même, les qualifications d'aptitude à la recherche (titre de doctorat ou de PhD en gestion) doivent s'accroître » (p. 24) En ce qui concerne la recherche : « Pour les formations à bac + 5 et le grade de master, l'activité de recherche souhaitée est celle qui entre dans le champ classique du domaine scientifique : communications dans les congrès et les colloques, publications dans les revues. Même si les cahiers de recherche internes à un établissement sont appréciés positivement en fonction de leur qualité intrinsèque, ce sont d'abord les travaux soumis aux procédures habituelles d'évaluation par un comité scientifique national ou international qui sont valorisés. De ce point de vue, seuls les travaux des enseignants permanents sont pris en compte. Les écrits ou communications des vacataires, à l'évidence, et souvent des professeurs affiliés, ne constituent pas aux yeux

juin 2004, un arrêté⁸⁹ est signé, fixant la liste de 28 écoles habilitées à délivrer un diplôme conférant à leurs titulaires le grade de master. Il s'agit des mêmes établissements qui avaient été annoncés en 2003 : en d'autres termes, la hausse des exigences théoriques n'a pas eu d'effets concrets sur la sélection établie par la commission pour autoriser à décerner le grade. Cette liste est complétée dès le mois suivant par un second arrêté qui confère le grade pour une durée réduite à cinq établissements⁹⁰.

Les membres du CNESER opposés à l'habilitation des écoles de commerce n'abandonnent pas pour autant la partie, et en 2005, alors que les établissements des premières vagues doivent à nouveau être évalués par la CEDFG et recevoir l'aval du CNESER pour pouvoir décerner le grade master, les débats au sein de cette instance reprennent. Plus précisément, lors de la séance du 17 janvier 2005, les membres du CNESER doivent se prononcer sur le renouvellement de l'autorisation à délivrer un diplôme conférant le grade de master pour huit d'écoles de commerce (vague A), ainsi que sur l'habilitation de trois nouvelles écoles. Dans le compte rendu de cette réunion mis en ligne par les représentants de l'UNEF⁹¹, ceux-ci expliquent s'être opposé à l'ensemble de ces propositions – tout comme le SNESup – estimant que les critères d'attribution du grade de master sont bien moins contraignants pour les écoles de commerce que pour les universités, ces dernières étant « *soumises à une évaluation très sévère pour délivrer des masters* » et certaines s'étant vues refuser des masters par la Direction des enseignements supérieurs « *au prétexte d'un trop faible adossement à la recherche* ». Or « *parallèlement, le ministère attribue le grade de master à des écoles qui n'ont que très peu d'enseignants-chercheurs permanents (et encore moins de titulaires d'un doctorat), et dont le potentiel de recherche est donc très faible et la qualité de l'enseignement parfois très relative* ». En outre, autoriser les écoles de commerce à décerner le grade de master induit selon l'UNEF « *une concurrence déloyale. En effet la différence entre grade et diplôme est illisible pour le commun des mortels, et ces écoles ne se gênent pas pour affirmer dans leur pub qu'elles délivrent des masters (même si elles ne délivrent pas officiellement le diplôme de master). Ces masters de gestion font directement concurrence aux masters de gestion délivrés par les universités, alors même que ces écoles ne sont pas soumises aux mêmes contraintes que les universités (droits de scolarité, sélection, financement privé...)* ». Dans un compte-rendu de cette même séance⁹², les représentants du Sgen-CFDT (Syndicat général de l'éducation nationale – Confédération française démocratique du travail) soulignent l'écart entre la présentation (« *très optimiste et très positive* ») faite par J.P Helfer des

de la Commission des travaux à ranger dans la participation de l'établissement au progrès des connaissances. » (p. 25).

⁸⁹ Arrêté du 18 juin 2004 fixant la liste des diplômes des établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires visés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et conférant à leurs titulaires le grade de master.

⁹⁰ ESC Troyes, Negosup, ISTM, ESC Saint-Etienne et ESC Montpellier. Comme pour les visas, l'habilitation est délivrée pour une durée maximale théorique de 6 années.

⁹¹ UNEF, compte rendu du CNESER du 18 juillet 2005, disponible en ligne : http://www.unef.asso.fr/delia-CMS/index/article_id-1608/topic_id-132,151,167/compte-rendu-cneser-du-18-juillet-2005.html. Consulté le 1 août 2012.

⁹² *Campus*, bulletin du Sgen-CFDT, n°498, 24 janvier 2005.

dossiers des écoles candidates au renouvellement ou à l'habilitation, et des dossiers « *trop synthétiques, souvent en contradiction avec le discours* ». Ils soulignent notamment qu'en matière de recherche, les écoles sont encore « *plus sur des potentialités que des résultats* »⁹³.

Les activités de recherche sont ici érigées en dernier bastion pour préserver la frontière entre les universités et les écoles de commerce. Au-delà des considérations pédagogiques sur l'apport effectif de la recherche dans ce type de formation, l'insistance mise sur ces activités relève donc d'enjeux de pouvoir et vise à contrer les prétentions des écoles de commerce en mettant en évidence la faiblesse de leur capital académique. Le Mouvement des entreprises de France (MEDEF) réagit d'ailleurs en questionnant « *la place de la recherche dans la formation des cadres en entreprises* ». Quand aux représentants de la Direction des enseignements supérieurs, ils se situent plutôt du côté des écoles dont ils valorisent l'évolution récente, estimant qu'il s'agit « *d'un bon exemple de l'amélioration continue par l'effet de l'évaluation périodique* ».

Les habilitations des établissements de la vague B sont examinées en juillet 2005, et à nouveau l'UNEF⁹⁴ et le SNESup formulent des critiques. Les représentants de ces deux syndicats s'associent en outre à ceux du Sgen-CFDT pour voter une motion demandant la constitution d'un référentiel pour l'évaluation des établissements et des critères identiques pour l'attribution du grade de master. À la suite de cela, la commission Helfer publie en novembre 2005 un document intitulé « Principes et orientations » qui explicite les modalités d'évaluations. Néanmoins, elle ne définit par de référentiel précis⁹⁵.

Soutenues par le ministère, les écoles de commerce finissent en définitive par remporter la bataille du master : en janvier 2010, 48 écoles de commerce étaient habilitées à délivrer le grade master, dont l'ensemble des écoles membres de la BCE et d'Ecricome. À l'échelle du champ de l'enseignement supérieur, il s'agit d'une victoire décisive pour ces écoles, qui voient ainsi leur légitimité académique s'accroître considérablement. À l'échelle du sous-champ des écoles de commerce, la possession du grade tend à devenir une norme pour les établissements proposant une formation de niveau bac+5, accentuant le mouvement général d'« académisation » de ces formations⁹⁶.

⁹³ Plus modérés que l'UNEF, les représentant du Sgen-CFDT votent contre la réhabilitation de deux écoles, pour celle de trois autres et s'abstiennent pour les trois dernières.

⁹⁴ UNEF, compte rendu du CNESER du 18 juillet 2005, disponible en ligne : http://www.unef.asso.fr/delia-CMS/index/article_id-1608/topic_id-132,151,167/compte-rendu-cneser-du-18-juillet-2005.html. Consulté le 1 août 2012.

⁹⁵ « *La Commission a œuvré dans la plus parfaite indépendance, en se donnant la mission de parvenir à terme à une amélioration nette de la qualité de l'ensemble des formations pour mieux les préparer à la dynamique concurrentielle à laquelle elles sont confrontées, et pour contribuer à rendre plus lisible l'offre de formation française aux yeux des entreprises et des familles. Puisse ce document faciliter la tâche de tous ceux qui ont à prendre des décisions. Conservons à l'esprit que rien n'est jamais figé. Les principes et orientations, par définition, sont adaptés à un environnement donné. D'autres versions verront le jour en raison des évolutions que les formations à la gestion ne manqueront pas de connaître, en France ou ailleurs* » (CEDFG, *Principes et orientations*, novembre 2005).

⁹⁶ Voir Chapitre 7.

d. La commission Helfer comme manifestation de l'émergence d'un État régulateur

Pour conclure sur la mise en place de la CEDFG, il faut préciser que tout en répondant à des problématiques propres aux formations à la gestion et aux écoles de commerce, elle reflète des évolutions plus larges dans le secteur de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier. De fait, de nombreux chercheurs ont mis en évidence les transformations en cours des modes de régulation publique du système éducatif français⁹⁷. Introduisant un dossier spécial consacré à la question, Yves Duterq et Agnès Van Zanten soulignent ainsi l'existence de « changements dans les modes d'orientation, de coordination et de contrôle des systèmes éducatifs »⁹⁸.

Parmi ces changements, le plus notable est sans doute l'évolution du rôle de l'État, avec une place croissante accordée aux évaluations externe et interne des résultats d'établissements, dans un contexte où les établissements scolaires, de la primaire à l'enseignement supérieur, sont appelés à plus d'autonomie. Ainsi, plutôt que de définir *a priori* les règles de fonctionnement de ces derniers, l'État détermine des objectifs et évalue *ex post* leur réalisation. L'État éducateur se serait ainsi mué en État évaluateur⁹⁹.

Concernant l'enseignement supérieur, ce constat a essentiellement été effectué à partir de l'observation du monde universitaire¹⁰⁰ où la structuration des procédures d'évaluation des activités d'enseignement et de recherche avec notamment la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) en 2007¹⁰¹, est allée de pair avec une autonomie accrue des établissements, à travers la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007. Sans refaire ici la genèse de ces réformes qui se situent à la croisée de l'histoire du système

⁹⁷ Le constat vaut aussi pour de nombreux pays européens.

⁹⁸ Yves Duterq et Agnès van Zanten « Présentation : l'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation », *Éducation et sociétés* 2/2001 (n° 8) : p. 5-10.

⁹⁹ A ce sujet voir L. Demailly 2001, « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in L. Demailly (s.d.) *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : Éditions De Boeck : p. 13-30 ; C. Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe », *Sociologie et sociétés*, Vol. 40, n°1, 2008 : p. 31-55 ; P. Broadfoot, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n° 130, 2000 : p. 43-55. Cette évolution est à rapprocher de l'émergence du New Public Management, sur laquelle je ne reviendrai pas mais une abondante littérature a traité ce sujet. Voir notamment : C. Lorenz, « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne » in C. Charle et C. Soulié (s.d.) *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Éditions Syllepse, 2007 : p. 33- 52 ; et sur le nouveau management public : P. Bezès, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris : PUF, 2009.

¹⁰⁰ Voir le numéro spécial de la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 2008/5 (n° 55-4bis) consacré à la « fièvre de l'évaluation ».

¹⁰¹ L'AERES succède au Comité national d'évaluation (CNE) et au Comité national d'évaluation de la recherche (CNER). J.-R. Cytermann souligne que l'AERES marque une rupture avec le CNE dans la mesure où il est souhaité que les évaluations faites par cette nouvelle instance aient un impact fort sur les décisions des établissements évalués (J.-R. Cytermann, « Les mutations des dispositifs d'évaluation, leviers essentiels des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France » in M.-F. Fave-Bonnet (s.d.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris : L'Harmattan, 2010 : p. 23-30). Voir aussi P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n°233, 2010 : p. 52.

universitaire et celle, plus globale des politiques publiques¹⁰², on peut rappeler qu'elles reposent sur l'idée qu'il faut rationaliser les dépenses publiques et montrer que celles-ci sont faites à bon escient, mais aussi sur la conviction que la compétition constitue un « aiguillon efficace du progrès »¹⁰³. L'évaluation d'établissements autonomes permet ainsi de les comparer entre eux et d'inciter les moins « performants » à s'inspirer des meilleurs¹⁰⁴.

En quoi peut-on rapprocher ces évolutions qui touchent les universités publiques à la mise en place de la commission Helfer pour les écoles de commerce ? La situation peut paraître de prime abord très différente : il ne s'agit pas de favoriser la concurrence entre elles, déjà forte, ni de les rendre plus autonomes. On peut néanmoins rapprocher les créations de la CEFDG et de l'AERES dans la mesure où toutes deux mettent au cœur du système – celui des écoles de commerce ou des universités – l'évaluation. Dans les deux cas, l'État intervient de façon indirecte à travers la mise en place d'une commission indépendante qui doit entre autres organiser la concurrence.

Ces réformes induisent en outre une convergence entre les deux systèmes – écoles et universités – et il a même été envisagé un temps de fondre la CEFDG dans l'AERES¹⁰⁵. Si le projet a été abandonné, les deux institutions ont collaboré à la mise en place d'un référentiel commun, dans la mesure où les écoles de commerce touchant de l'argent public ou celles qui sont membres d'un PRES¹⁰⁶, sont amenées à être évaluées par l'AERES¹⁰⁷. Notons que cette évolution correspond au souhait exprimé dans le rapport Attali d'harmoniser le système d'enseignement supérieur français, en rapprochant les formations des universités et des grandes écoles grâce à des procédures communes d'évaluation¹⁰⁸. Au final, la possibilité de décerner le grade de master attribuée à certaines écoles de commerce place celles-ci d'un point de vue formel, au même niveau que les universités et les écoles d'ingénieurs, ce qui marque une nouvelle étape dans le processus de légitimation de ces établissements.

La mise en place de la commission Helfer s'inscrit dans un mouvement plus général de refonte du système d'enseignement supérieur dans une perspective d'harmonisation des formations, qu'elles

¹⁰² S.Garcia « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* vol.5, n° 55-4bis, 2008 : p. 46-60.

¹⁰³ P. Broadfoot, 2000, *op. cit.* : p. 50.

¹⁰⁴ Ceci passe notamment par les techniques de benchmarking, mises en œuvre pour les politiques de recherche : I. Bruno, « La recherche scientifique au crible du benchmarking », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* vol. 5, n° 55-4bis, 2008 : p. 28-45.

¹⁰⁵ *Educpros.fr*, « La commission Helfer encouragée à trouver sa place auprès de l'AERES », 27 mars 2008. <http://www.educpros.fr/detail-article/h/b7ee1be2db/a/la-commission-helfer-encouragee-a-trouver-sa-place-aupres-de-laeres.html> : consulté le 8 mai 2012.

¹⁰⁶ PRES : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur. Créé en 2006, il s'agit de regroupement d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche (universités, écoles) dont le but est notamment d'accroître la visibilité des institutions françaises à l'étranger.

¹⁰⁷ *Educpros.fr*, « Ecoles de commerce : la commission Helfer et l'AERES se partagent l'évaluation », 30 mars 2009. <http://www.educpros.fr/detail-article/h/7f1bcfa6ae/a/ecoles-de-commerce-la-commission-helfer-et-laeres-se-partagent-levaluation.html> : consulté le 8 mai 2012.

¹⁰⁸ J. Attali, 1998, *op.cit.* : p. 29.

soient publiques ou privés, universitaires ou non. En outre, la CEFDG participe à l'essor de l'évaluation comme moyen de régulation de ce système à l'échelle nationale¹⁰⁹.

Si cette commission diffère du type de contrôle étatique qui a pu s'exercer sur les anciennes ESCAE (définition des contenus d'enseignement, des modalités de recrutement et d'évaluation des étudiants, etc.), elle n'en est pas moins une instance d'évaluation publique. En cela, elle s'inscrit dans une relative continuité avec l'histoire de ces écoles, au cours de laquelle l'État est apparu comme une instance de qualification et de régulation centrale. En outre, les recommandations qu'elle formule sur la reconnaissance des diplômes décernés par les écoles participe d'une hiérarchisation de ces dernières fondée sur une classification administrative (écoles reconnues, écoles reconnues à diplôme visé, écoles habilitées à décerner le grade de master, etc.).

Or depuis la fin des années 1990 d'autres instances d'évaluation portées par des acteurs privés se sont développées à côté de l'État. Parmi ces instances, ce sont sans doute les agences internationales d'accréditation qui ont eu le plus d'influence sur les écoles de commerce en jouant un rôle central dans la concurrence statutaire qui les oppose.

¹⁰⁹ Notons que la situation des écoles de commerce n'est pas isolée : I. Chupin montre ainsi que les écoles de journalisme privées ont aussi été soumises à une nouvelle régulation ministérielle à partir de 2007, date à partir de laquelle elles ont pu demander le grade master (I. Chupin, *op.cit.* : p. 55).

II. L'essor des accréditations : une nouvelle donne internationale ?

Au cours des années 2000, les agences d'accréditation comme l'EFMD (*European foundation for management development*) ou l'AACSB (*Association to advance collegiate schools of business*) se sont imposées comme des « juges de statut » de première importance dans le champ organisationnel des ESC. De par leur caractère international, ces agences ont contribué à introduire dans ce champ de nouvelles normes et de nouveaux critères d'évaluation. Pour autant, elles ne participent pas tant à la redéfinition des hiérarchies et des rapports de force existant entre les établissements qu'à leur renforcement.

1. Les accréditations : des entreprises de labellisation

Une accréditation peut se définir comme un label décerné pour une durée déterminée par une organisation indépendante, non gouvernementale, qui valide la conformité d'une institution d'enseignement supérieur dans son ensemble, ou d'un programme de formation en particulier, au regard de normes de qualité qu'elle a préalablement définies. Le choix d'entamer un processus d'évaluation en vue d'obtenir une accréditation est en principe librement consenti¹¹⁰.

Le système des accréditations est né aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle à l'initiative de plusieurs institutions d'enseignement supérieur qui cherchaient à maintenir un certain niveau académique dans les *colleges*¹¹¹, mais aussi à évaluer les diplômes de potentielles recrues étudiantes. Au cours du XX^e siècle ce système s'est imposé comme le principal moyen d'évaluer les programmes et les institutions du système d'enseignement supérieur américain. Puis, à partir des années 1990, il s'est exporté hors des États-Unis, notamment dans le domaine des formations à la gestion et au management.

Comme le rappelle Benoît Cret dans sa thèse en sociologie consacrée aux accréditations EQUIS, AACSB et AMBA, l'accréditation « est censée remplir deux fonctions, le contrôle minimal de la qualité et l'amélioration de l'excellence des institutions »¹¹². En « labellisant » certains établissements, elles permettraient ainsi d'aider les étudiants et leurs familles à choisir une formation en levant l'incertitude sur sa qualité. De même, elles constitueraient un signal positif pour les employeurs, qui pourraient se fier aux accréditations pour recruter les diplômés. Cette perspective, largement diffusée

¹¹⁰ Dans le cas américain le caractère « libre » est soumis à caution. En 1968, le ministère fédéral de l'Éducation définissait l'accréditation comme étant le « processus librement consenti par lequel une agence ou une association reconnaît publiquement une école, un institut, un collège, une université ou un programme d'études spécialisées, qui répond à certaines qualifications et normes d'éducation établies, les évaluations initiales et périodiques faisant foi ». Mais en 1974, les termes « librement consenti » ont été rejetés, car les accréditations tendaient alors à être de plus en plus utilisées pour savoir si telle ou telle institution pouvait bénéficier de subventions du gouvernement ou d'autres avantages publics. Source : D. Quedot, « L'accréditation dans l'enseignement supérieur américain », in *Recherches et pratiques éducatives, Actes du colloque international organisé au CIEP de Sèvres par l'association francophone d'éducation comparée du 18 au 20 mai 1990*, n°4, décembre 1990 : p. 21.

¹¹¹ D. Quedot, *op. cit.*, 1990 : p. 18.

¹¹² B. Cret, *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label*. Thèse de doctorat en sociologie, Institut d'Études Politiques de Paris, 2007 : p. 26.

par les agences et reprise par les établissements¹¹³, renvoie à une lecture strictement économique des accréditations. Celles-ci serviraient à émettre des signaux à destination des « consommateurs », afin de diminuer les problèmes d'asymétrie de l'information sur un marché où la qualité des biens est incertaine¹¹⁴.

Néanmoins, à la suite de B. Cret, on peut interroger l'évidence de cette fonction de certification. Celui-ci montre ainsi que loin d'être de simples courroies de transmission, les accréditations contribuent activement à définir et modifier la « bonne mesure de la qualité »¹¹⁵. De même, Tina Hedmo, chercheuse suédoise en sciences de gestion, souligne dans sa thèse consacrée à l'accréditation EQUIS que celle-ci ne joue pas seulement un rôle d'évaluation et d'information mais aussi de régulation. En effet, en définissant des critères d'évaluation des écoles, elles imposent de nouvelles normes d'organisation à ces établissements. Mais elles participent aussi à la structuration du champ où évoluent les écoles, en produisant de nouvelles frontières et enjeux de distinction¹¹⁶.

En s'intéressant aux agences d'accréditation, les travaux de B. Cret et T. Hedmo ont par ailleurs contribué à critiquer la vision des accréditations comme simple réponse des écoles à une demande exogène, venue principalement des étudiants et de leurs familles. En effet, les agences d'accréditation répondent aussi à des logiques qui leurs sont propres, et leurs évolutions peuvent refléter leurs intérêts plus que ceux des écoles et des étudiants. Par ailleurs, du point de vue des écoles, les accréditations peuvent être utilisées comme un argument pour mettre en place certaines réformes internes¹¹⁷.

Trois agences d'accréditation sont actives dans le champ des écoles de commerce françaises : l'AMBA, l'EFMD et l'AACSB. L'agence AMBA (*Association of masters of business administration*) est une organisation britannique qui accrédite les programmes MBA. L'EFMD (*European foundation for management development*) accrédite depuis la fin des années 1990 des établissements (accréditation EQUIS), et depuis 2005 des programmes de formation (accréditation EPAS). Enfin, l'AACSB (*Association to advance collegiate schools of business*) est une organisation américaine, qui accrédite des établissements formant à la gestion et au commerce. Initialement cantonnée aux États-

¹¹³ Le site de l'AACSB indique ainsi « AACSB accreditation ensures students and parents that the business school is providing a top-quality education. It also ensures employers that AACSB-accredited business school graduates are ready to perform on day one » (<http://www.aacsb.edu/accreditation/aacsb.asp> : site consulté le 8 mai 2012).

¹¹⁴ Les lectures qui analysent les accréditations comme sources d'information sur un marché où les biens sont incertains se réfèrent généralement aux travaux de l'économiste G. Akerlof, qui dans un célèbre article de 1970 montre qu'en cas de trop grande incertitude sur un marché, l'échange ne peut avoir lieu. (G. Akerlof, « The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism », *The Quarterly Journal of Economics* 84, n° 3, Août 1970 : p. 488-500.

¹¹⁵ B. Cret, *op.cit.* : p. 32.

¹¹⁶ T. Hedmo, *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation in management education*, Thèse de doctorat, sciences de gestion, université d'Uppsala, 2004.

¹¹⁷ B. Cret qui a étudié l'accréditation de six établissements, dont trois en France, parle à ce titre d'« outil de gestion de second rang » et cite plusieurs exemples où les accréditations servent de justification à la direction que ce soit pour supprimer un programme¹¹⁷, ou pour gérer le personnel enseignant (B. Cret, *op.cit.* : p.215-260).

Unis, elle s'est internationalisée dans les années 1990. Je me concentrerai ici uniquement sur deux accréditations : l'accréditation EQUIS et l'accréditation AACSB. De fait, en ce qui concerne les écoles supérieures de commerce françaises, ce sont les plus anciennes et les plus répandues. En outre, dans la mesure où elles s'appliquent à un établissement dans son ensemble et non pas uniquement à un programme, ce sont elles qui ont eu le plus d'impact sur l'organisation des écoles étudiées.

a. L'accréditation AACSB : le modèle américain

Retracer brièvement l'histoire de l'AACSB¹¹⁸, organisation fondée en 1916 par les doyens de 16 *business schools*¹¹⁹ et devenue une agence d'accréditation à la fin des années 1940, semble difficile tant elle est liée à un contexte institutionnel et à une histoire nationale spécifiques, ceux des États-Unis¹²⁰. On peut néanmoins rappeler que, du fait de l'inscription universitaire de ses membres, les critères définis par l'AACSB – d'abord pour être membre de l'association, puis pour être accrédité – prennent très vite une orientation académique. Ainsi dès 1947, les critères d'appartenance à l'AACSB stipulent entre autres que « *tous les cours au niveau "junior" doivent être enseignés par des enseignants permanents* »¹²¹.

Mentionnons également l'influence de deux rapports portant sur l'enseignement et la recherche en gestion aux États-Unis, rapports financés respectivement par les fondations Ford et Carnegie : le rapport Gordon et Howell et le rapport Piersen, tous deux publiés en 1959. Ces deux rapports dénoncent le retard de la gestion en matière de formation supérieure par rapport à d'autres disciplines. Ils signalent la quasi absence de formations doctorales dans cette discipline¹²² et plaident pour le développement de la recherche dans ce secteur¹²³, qu'il s'agisse de recherche fondamentale ou de recherche appliquée. Ces deux rapports auront un profond écho aux États-Unis et l'AACSB décide de

¹¹⁸ Cette dénomination adoptée en 1925 signifie alors : American association of collegiate schools of business. Celle-ci sera modifiée par la suite (D. Flesher, *The history of AACSB international*, vol.2 : 1966-2006, Tampa : AACSB International, 2007).

¹¹⁹ Dans son ouvrage consacré aux *business schools* américaines, R. Khurana montre que la création de l'AACSB participe de la volonté de quelques doyens de transformer les business schools en de véritables « écoles professionnelles », au sens américain de profession, c'est-à-dire ouvrant accès à des positions similaires à celles des médecins (diplômés des *medical schools*), ou des juges et avocats diplômés des law schools). Les deux acteurs les plus importants à l'initiative de l'AACSB furent Edwin Gay de Harvard et Leon Marshall, de l'université de Chicago. Les deux hommes sont alors considérés comme d'importants chercheurs en économie (R. Khurana, *From higher aims to hired hands*, Princeton : Princeton University Press, 2007 : p. 144-45).

L'enjeu de l'AACSB au départ n'est donc pas de segmenter les établissements en plusieurs classes (Cret, *op.cit.* : p. 58), mais de constituer un groupe unifié d'établissements, dispensant une formation professionnelle. Les initiateurs du projet cherchent en outre à concilier les exigences pratiques de formations et leurs aspirations académiques (R. Khurana, *op.cit.* : p. 46).

¹²⁰ Ainsi l'AACSB devient une agence d'accréditation suite à la deuxième version du « GI Bill » : les établissements doivent en effet prouver qu'ils sont qualifiés pour pouvoir bénéficier de cette mesure qui finance les études d'anciens soldats. L'AACSB se fait alors reconnaître comme pouvant garantir la qualité d'un programme. (D. Flesher, *op.cit.*)

¹²¹ D. Flesher, *op.cit.* : p. 14.

¹²² Pour une analyse du rapport Gordon et Howell commandité par la fondation Ford et intitulé « Éducation supérieure pour les affaires » (1959) voir F. Cochoy, *Une histoire du marketing, Discipliner l'économie de marché*, Paris : La Découverte, 1999a : p. 166-178.

¹²³ « *Toutes les écoles devraient insister pour que leurs professeurs soient des chercheurs aussi bien que des enseignants* » précise le rapport Gordon et Howell cité par F. Cochoy, 1999a, *op. cit.*

faire siennes leurs recommandations, ce qui contribue à accroître dans les années 1960 l'orientation académique de ses critères d'accréditation, avec une forte insistance sur la composition du corps professoral et les activités de recherche. C'est également à cette période qu'est établie une distinction entre le statut d'institution membre et d'institution accréditée : alors qu'auparavant le fait d'être membre était réservé aux écoles accréditées, l'association s'élargit à des écoles non accréditées, ce qui permettra par la suite d'accepter comme membre des institutions non américaines.

Ce rapide survol de l'histoire de l'AACSB doit aussi rappeler qu'en 1991 le référentiel servant de base à l'évaluation des établissements souhaitant être accrédités est assoupli. Alors qu'auparavant il s'agissait de répondre à un certain nombre de critères prédéfinis, l'évaluation se fonde désormais sur « les missions de l'école ». Plus précisément, chaque établissement candidat à l'accréditation ou à la ré-accréditation doit établir un « *mission statement* » : il s'agit de présenter ce qui constituerait l'excellence pour cet établissement en particulier et, à partir de là, d'établir ses propres objectifs¹²⁴. Une fois validé, c'est essentiellement au regard de ce « *mission statement* » que l'établissement est évalué (« *mission based standards* »). Dans la mesure où il ne prône plus un modèle d'établissement, d'organisation et de contenu pédagogique, ce système permet d'élargir considérablement le type d'établissements pouvant prétendre à l'accréditation. En ouvrant la voie à d'autres modèles pédagogiques, il répond aux critiques qui s'étaient élevées concernant le trop fort accent mis auparavant par l'AACSB sur la recherche et le doctorat. Mais cet élargissement des critères représente aussi un enjeu compétitif pour l'AACSB, alors qu'une agence d'accréditation concurrente vient de se créer, l'Association of collegiate business schools and programs (ACBSP), et cherche à attirer les établissements qui n'ont pu être accrédités par l'AACSB¹²⁵. Les agences d'accréditation sont de fait des organisations avec leurs intérêts propres et notamment, il s'agit d'organismes privés à but lucratif, ayant un intérêt financier à se développer : ces enjeux et la concurrence qui les opposent à d'autres institutions de ce type peuvent ainsi influencer sur les critères d'évaluation qu'elles mobilisent.

Outre l'accent mis sur la « mission », l'AACSB modifie ses critères d'évaluation du corps professoral. Alors qu'elle prenait auparavant essentiellement en compte des critères académiques (diplômes, publications), elle définit désormais deux types d'enseignants : ceux qui sont « *academically qualified* » et ceux qui sont « *professionally qualified* ». Pour être *academically qualified*, un professeur doit avoir un PhD et montrer qu'il publie dans des revues internationales à

¹²⁴ « La mission d'établissement (« *mission statement* ») est un plan stratégique de l'institution à court et moyen termes qui comporte en général trois parties majeures : une description de l'environnement en termes de contraintes et ressources sur l'action de l'établissement ; une description interne des contraintes et ressources ; les prévisions de développement à court et moyen termes en fonction de l'ensemble. Un self-evaluation document est ensuite entièrement rédigé en fonction de cette mission. Les personnels de l'établissement doivent montrer que tout ce qu'ils ont entrepris et vont entreprendre correspond à ce plan stratégique. En d'autres termes, ils doivent montrer que leur prise de décision est cohérente et surtout planifiée » (B. Cret, *op.cit.* : p. 79).

¹²⁵ J.-F. McKenna, C.-C. Cotton, et S. Van Auken, « The new AACSB accreditation standards: A prospect of tiering? », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 10, n°6, 1997 : p. 491.

comité de lecture. Pour être *professionally qualified*, un professeur doit avoir une expérience professionnelle de plusieurs années dans le monde de l'entreprise. Ce nouveau référentiel permet lui aussi d'accréditer des institutions qui n'auraient pas pu l'être au regard des anciennes normes, car plus petites et/ou employant plus de vacataires.

Cette tendance à l'assouplissement des standards d'accréditation de l'AACSB, valorisant des lignes de conduite plutôt que des normes¹²⁶, se poursuit dans les années 1990, en lien avec la décision prise alors par l'agence d'ouvrir ses accréditations aux établissements étrangers¹²⁷. Deux raisons principales motivent cette ouverture internationale. Tout d'abord, il s'agit d'éviter la confusion entre le statut de « membre », ouvert aux établissements étrangers, et celui d'institution « accréditée », jusqu'alors réservée aux établissements américains. En effet, certaines institutions hors des frontières américaines ont alors tendance à jouer de la confusion entre les deux statuts¹²⁸. Mais il s'agit pour l'association d'accroître ses possibilités de développement, alors que le marché des *business schools* américaines apparaît relativement saturé.

Parmi les changements induits dans l'accréditation par son ouverture aux établissements étrangers, on peut souligner la transformation du critère dit de « faculty efficiency », qui stipulait auparavant que pour obtenir l'accréditation, les établissements candidats devaient avoir au moins 75% de leur corps professoral engagé à plein temps (*full time*). Or comme le souligne B. Cret, « les établissements européens atteignent très rarement ce ratio »¹²⁹. Les notions de « full time » et « part time faculty » sont alors remplacées par celles moins discriminantes de « supporting faculty » et de « participating faculty ». Les enseignants qualifiés de « participating » sont définis comme « activement engagés dans les activités de l'école, au-delà des responsabilités directement liées à l'enseignement »¹³⁰. Ils peuvent ainsi prendre part à la gestion de l'école, à l'organisation des activités de recherche, représenter l'établissement dans d'autres institutions, etc. Inversement, les enseignants « supporting » n'ont pas d'autres responsabilités que celles liées à leur enseignement, et sont généralement des personnes employées pour une courte période.

Ce critère de la « faculty sufficiency » constitue avec le critère de la « faculty qualification » le noyau dur du processus d'accréditation de l'AACSB¹³¹. En effet, en dépit de l'assouplissement des normes d'évaluation et de l'accent mis sur la mission, ce sont les deux seuls critères quantitatifs qui ont subsisté : pour être accréditée AACSB, une institution doit pouvoir classer au moins 75% de son corps enseignant dans la catégorie « participating », tandis que selon le critère de la « faculty

¹²⁶ B. Cret, *op.cit.* : p. 87.

¹²⁷ À cette occasion, l'agence adopte un nouveau nom AACSB-The internal association of management education. En 2001 la signification même du sigle sera modifiée, pour devenir Association to advance collegiate schools of business (D. Flesher, *op.cit.* : p. 84).

¹²⁸ D. Flesher, *op.cit.* : p. 74.

¹²⁹ B. Cret, *op.cit.* : p. 90.

¹³⁰ AACSB, *Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Adoptés en avril 2003, révisés en juillet 2009 et janvier 2010.

¹³¹ B. Cret, *op.cit.* : p. 88.

qualification » au moins 50% du corps professoral enseignant doit être *academically qualified*, et 40% doit être *professionally qualified*¹³².

b. L'accréditation EQUIS : la réponse européenne

L'accréditation EQUIS a été créée à la fin des années 1990 par l'EFMD, une association européenne née en 1971¹³³ avec l'appui financier de la Fondation Ford et de la Communauté européenne. Il s'agit d'une organisation située à Bruxelles, non lucrative, essentiellement financée par les cotisations de ses membres et par les revenus générés par ses activités (conférences, séminaires, publications). À l'image de la FNEGE en France, son objectif initial est de favoriser le développement de la gestion et une collaboration entre les mondes académique et économique. De fait, l'association regroupe des membres individuels et des membres institutionnels, entreprises ou établissements de formation à la gestion, ces derniers étant les plus actifs.

Conçue à l'origine comme un lieu d'échange entre ses participants, l'EFMD ne commence à poser qu'à partir des années 1980 la question de la « qualité » en son sein¹³⁴. De fait, comme on l'a déjà souligné dans le chapitre 3, le concept de « qualité » est alors en pleine expansion dans le monde de l'entreprise¹³⁵. Le problème se pose de savoir s'il est approprié d'adopter de semblables procédures de « contrôle qualité » aux écoles. Finalement, des audits stratégiques sont mis en place à partir du milieu des années 1980 : on voit ici comment en s'appliquant les procédures qu'elles enseignent, les institutions de formation à la gestion contribuent à importer des normes managériales au sein de l'enseignement supérieur.

Le principe des audits est le suivant : à la demande du directeur d'une *business school*, et moyennant finances, quelques agents de l'EFMD se rendent dans les locaux de l'école et après une ou deux journées sur place, formulent des conseils de « développement stratégique » dans un rapport confidentiel qui n'est diffusé ni en interne ni à l'extérieur de l'établissement. Ces conseils ne sont pas formulés en référence à des critères prédéfinis ou suite à un processus d'évaluation déterminé¹³⁶.

¹³² Pour une présentation détaillée des critères d'évaluation de l'AACSB, voir l'Annexe 7 : Les critères d'évaluation d'AACSB et d'EQUIS.

¹³³ Il s'agissait en fait de la fusion de deux réseaux européens créés dans les années 1950. Pour plus de précision voir la thèse de T. Hedmo (p. 100 et suivante) dont je tire l'essentiel des informations utilisées ici.

¹³⁴ T. Hedmo, *op.cit.* : p. 122.

¹³⁵ En 1987, le label « ISO 9000 », nouveau référentiel de gestion et de certification de la qualité est ainsi mis en place dans les entreprises industrielles. Voir D. Segrestin, « L'entreprise à l'épreuve des normes de marché : les paradoxes des nouveaux standards de gestion dans l'industrie », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n°3, 1997 : p. 553-585 et F. Cochoy et G. de Terssac, « Les enjeux organisationnels de la qualité : une mise en perspective », *Sciences de la société*, n° 46, février, 1999 : p. 3-18. Sur l'introduction du concept de qualité et d'« assurance qualité » dans l'enseignement, voir A. Vinokur, « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des systèmes éducatifs » in A. Vinokur (s.d.) *Pouvoirs et mesure en éducation*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors série n°1, 2005 : p. 83-108.

¹³⁶ B. Cret, *op.cit.* : p. 71.

Parmi les quatre premiers établissements à être audités en 1986-87 figurent deux écoles françaises : l'EDHEC et l'ESC Nantes¹³⁷.

Si cette émergence des problématiques de « qualité » et d'évaluation dans le champ européen des formations à la gestion peut se comprendre comme une importation directe de préoccupations managériales développées dans le champ économique, elle résulte aussi d'évolutions propres à ces formations au cours des années 1980. En effet, l'attention à la « qualité » d'un établissement peut aussi se lire comme un moyen d'affirmer sa légitimité et de se distinguer d'autres institutions, dans un contexte où l'offre de formation à la gestion, et particulièrement les MBA, connaît un très fort développement dans l'ensemble des pays européens. On retrouve donc à l'échelle européenne les mêmes mécanismes que dans le cadre français : les établissements européens membres de l'EFMD cherchent à construire des normes, des standards, qui permettraient de les distinguer des nouvelles formations.

Dans cette perspective, l'EFMD crée en 1987 un groupe de travail sur les MBA et publie en 1991 un guide à destination des étudiants dans lequel elle présente des critères de qualité pour choisir un MBA. De la même façon, les conditions d'admission à l'EFMD sont revues à la hausse au début des années 1990, faisant ainsi de l'appartenance à l'association un élément de distinction. Les établissements souhaitant devenir membres à part entière (« *full* ») doivent désormais remplir un certain nombre de critères comme l'indépendance de l'établissement, la présence d'enseignants permanents ou encore une certaine ancienneté. En outre, les aspirants doivent être parrainés par des institutions déjà membres de l'association, renforçant le caractère fermé de l'association. Les établissements ne remplissant pas ces conditions peuvent néanmoins devenir membres « associés ».

Mais comment l'EFMD est-elle passée d'une simple attention à la qualité et d'un système d'audits peu formalisé à la création d'une accréditation ? Deux hommes ont ici joué un rôle majeur : Claude Rameau et Bruno Dufour¹³⁸. Bruno Dufour, qui préside depuis 1987 le groupe ESC Lyon, a déjà été présenté¹³⁹. Quant à Claude Rameau, ingénieur diplômé de Télécom Paris et titulaire d'un MBA de l'INSEAD, il a été consultant en entreprise avant d'enseigner la gestion à l'INSEAD. Ces deux hommes sont convaincus des bienfaits du système d'accréditations, mais jusqu'à la fin des années 1980 ne parviennent pas à convaincre les autres membres de l'EFMD. Or B. Dufour intègre en 1989 le conseil d'administration de l'EFMD, et C. Rameau est nommé vice-président de l'association en 1994, ce qui fait évoluer le rapport de force en leur faveur.

Aussi en 1995 les membres de l'EFMD créent-ils EQUAL (*European QUALity Link*), un forum sur la qualité dans l'enseignement à la gestion visant à faire dialoguer différentes organisations nationales (l'AMBA britannique, le Chapitre des écoles de management, etc.) et l'EFMD, mais aussi à envisager la création d'une accréditation commune, à l'échelle européenne. En dépit des réticences exprimées

¹³⁷ T. Hedmo, *op.cit.* : p. 124.

¹³⁸ Cf. B. Cret, *op.cit.* : p. 72 et T. Hdemo, *op.cit.* : p. 141.

¹³⁹ Voir Chapitre 3.

par de nombreux directeurs vis-à-vis d'une telle accréditation, en janvier 1997 le feu vert est donné pour créer EQUIS. Comme le montre B. Cret, le facteur déclencheur fut le projet de l'AACSB de lancer son accréditation en Europe¹⁴⁰. Au fait de ce projet dès 1995, car membre du conseil d'administration de l'association américaine, B. Dufour en informe les dirigeants de l'EFMD. Ceux-ci acceptent initialement le principe d'une collaboration avec l'AACSB, mais face aux exigences des Américains, ils adoptent progressivement une attitude protectionniste. Finalement, l'EFMD décide de suspendre sa coopération avec l'AACSB et la position vis-à-vis de leurs concurrents se radicalise : « Tout un discours sur "l'invasion américaine" se développe à cette période, couplé à un discours complémentaire sur la nécessité de créer une accréditation contrôlée par des Européens »¹⁴¹. La « menace américaine » est brandie comme un épouvantail qui permet aux partisans d'une accréditation européenne de s'assurer le soutien des membres de l'EFMD. La nouvelle accréditation EQUIS est présentée comme réellement « internationale », à la différence de l'accréditation AACSB qui ne serait qu'américaine¹⁴².

On peut noter que, soucieuse de ne pas faire apparaître la création d'EQUIS comme un projet de *business schools*, l'EFMD tente d'impliquer les entreprises membres de l'association dans le projet. Mais celles-ci se montrent peu intéressées par cette accréditation, n'en voyant pas la nécessité : elles préfèrent de fait recruter leurs cadres en se fondant sur leur propre connaissance des écoles plutôt que sur des labels de qualité¹⁴³. Ce désintérêt de la sphère économique à l'égard des accréditations témoigne de la relative autonomie du champ des formations à la gestion vis-à-vis des entreprises et montre qu'il ne s'agit pas d'une réponse à une demande de leur part.

Un comité directeur est mis en place, avec pour mission de définir les critères et les procédures d'attribution d'EQUIS. Tout comme l'accréditation AACSB, le système est organisé autour de la mission de l'établissement, cette approche permettant selon le comité d'intégrer différents modèles et contextes culturels. Les critères de qualité concernant la sélection, le contenu des programmes, les activités de recherche ou encore la composition du corps enseignant, sont relativement ouverts et non quantitatifs¹⁴⁴.

Dès 1997, le processus d'accréditation EQUIS est lancé auprès de quelques institutions européennes. Plusieurs institutions françaises figurent parmi les « pionnières » : HEC mais aussi l'ESCP, l'EAP, l'EM Lyon et Audencia. La même année, un établissement français est accrédité AACSB : l'ESSEC. Cette diffusion inégale des accréditations résulte de la concurrence qui oppose alors directement l'AACSB et l'EFMD. L'ESSEC et HEC sont contactées dès 1995 par l'AACSB qui soucieuse d'exporter son accréditation, sonde le terrain européen en s'adressant dans chaque pays aux

¹⁴⁰ B. Cret, *op.cit.* : p. 74.

¹⁴¹ *Ibidem* : p. 76.

¹⁴² T Hedmo, *op.cit.* : p. 162.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ Pour une présentation de ces critères, je renvoie à l'Annexe 7. Les critères d'évaluation des accréditations AACSB et EQUIS.

institutions les plus prestigieuses. Mais alors que la direction d'HEC hésite, Jean-Pierre Boisivon, à la tête de l'ESSEC, se saisit de ce qu'il décrit comme une opportunité d'améliorer la reconnaissance de son établissement hors du pays¹⁴⁵. Néanmoins, alors qu'il pensait pouvoir cumuler l'accréditation américaine AACSB et l'accréditation européenne EQUIS, le choix de la première va temporairement exclure pour son établissement la possibilité d'obtenir la seconde¹⁴⁶. En effet, alors que les projets de collaborations entre l'AACSB et l'EFMD échouent et que les relations entre les deux institutions se tendent et J.-P. Boisivon est sommé de faire un choix. Ayant déjà entamé le processus pour l'AACSB, il poursuit dans cette direction et l'ESSEC devient ainsi en 1997 la première école à être accréditée AACSB hors du continent nord-américain.

La rivalité entre deux organisations internationales – AACSB et EFMD – se double ici de rivalités à l'échelle nationale entre établissements concurrents. Il n'est en effet pas neutre que les deux écoles qui se disputent le haut de la hiérarchie, HEC et l'ESSEC, n'aient pas choisi les mêmes accréditations. J.-P. Boisivon suit ici une stratégie de distinction, mais c'est une stratégie sous contraintes, les responsables des autres écoles françaises lui bloquant temporairement l'accès à EQUIS. Cet exemple montre la façon dont les accréditations sont intégrées dans des concurrences et des luttes de pouvoir nationales, alors même que les dirigeants des écoles mettent en avant leur portée internationale.

2. Les accréditations dans le contexte français : enjeu dans la concurrence internationale ou élément de distinction national ?

En 2011, 19 établissements français sont accrédités EQUIS¹⁴⁷, et 16 AACSB¹⁴⁸. Parmi eux, quinze ont une double accréditation (15 des écoles accréditées AACSB sont aussi accréditées EQUIS). En l'espace d'une décennie, ces deux accréditations internationales se sont progressivement imposées dans le champ des écoles de commerce françaises. On peut s'interroger sur leur essor, étant donné le caractère volontaire du processus d'accréditation, mais aussi son coût en termes financiers¹⁴⁹ et de

¹⁴⁵ B. Cret, *op.cit.* : p. 132.

¹⁴⁶ *Ibidem* : p. 155.

¹⁴⁷ Dans l'ordre d'accréditation : HEC, ESCP, EM Lyon, ESC Nantes, INSEAD (1998), EDHEC, IAE d'Aix en Provence (1999), ESC Reims, ESC Bordeaux, ESC Grenoble (2000), ESC Toulouse (2001), ESC Rouen (2002), ESSEC (2003), Euromed (ex-ESC Marseille) (2005), ESCEM, ESC Lille (2006), Ceram, ICN (2007), Dauphine (2009).

¹⁴⁸ ESSEC (1997), HEC (2000), ESC Toulouse et ESCP (2003), Audencia (ex-ESC Nantes), EDHEC, ESC Grenoble (2004), EM Lyon, ESC Clermont (2005), ESCEM (2006), INSEAD (2007), ESC Bordeaux (2009), ESC Reims (2010), Euromed, ESC Rouen, ESC Montpellier (2011).

¹⁴⁹ En avril 2010, le coût de l'accréditation EQUIS s'élevait à 37 700 € pour une accréditation de cinq ans, 31 900 € pour trois ans, et 23 200 € en cas de refus. Pour l'AACSB, la cotisation annuelle à l'association était de 1 800 €. L'examen du dossier de présélection coûte de 3 188 € à 5 172 €, auxquels s'ajoutaient de 8 501 € à 13 111 € pour l'examen de la candidature, selon la durée de l'accréditation demandée (5 ou 10 ans). Enfin, l'établissement candidat à une accréditation doit prendre en charge les frais de transport des experts. S'ajoutent enfin les coûts liés au recrutement de personnel pour fournir les données demandées par les agences d'accréditations et mettre en place les réformes nécessaires. À titre d'exemple, dans la cas de l'ESC Toulouse, accréditée AACSB, EQUIS et AMBA, la chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées évalue que « sur la période 2005-2010, les coûts directs liés à ces accréditations, déplacements, cotisation, renouvellement, se sont élevés à 383 000 € tandis que le coût du personnel directement engagé dans les processus de renouvellement, AMBA en 2007, EQUIS et AACSB en 2009, est estimé à 407 000 € » (Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe Ecole supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, 26 avril 2012 : p.37).

réformes organisationnelles. Bien que les enjeux soient en réalité intimement mêlés, on peut distinguer un niveau national et un niveau international pour analyser le développement de ces accréditations.

a. L'enjeu international des accréditations

Pour comprendre le succès des accréditations, il importe de le resituer dans un contexte où la question de l'« internationalisation » est un enjeu de distinction majeur dans le champ des écoles de commerce.

Comme il l'a déjà été souligné, le terme d'« internationalisation » recouvre une pluralité de processus dont l'ampleur et la signification ont pu varier au cours du temps¹⁵⁰. Deux dimensions centrales du phénomène d'« internationalisation » des écoles de commerce peuvent être distinguées : celle concernant le contenu des formations et visant à fournir une « culture internationale » aux étudiants, et celle consistant à faire reconnaître un établissement donné hors des frontières nationales.

La première dimension recouvre l'ensemble des mesures mises en place par les écoles pour « internationaliser » le cursus de formation (cours de langue, séjours à l'étranger, etc.). Ces mesures sont présentées comme nécessaires en raison de la globalisation du champ économique et la demande des entreprises de cadres dotés de « compétences internationales ». Mais elles représentent aussi un facteur d'attractivité indéniable pour les étudiants, pour qui la possibilité de partir aisément à l'étranger constitue un atout face aux formations universitaires. C'est d'abord dans cette dimension, relative au contenu du cursus, que les écoles de commerce françaises se sont internationalisées, avec une accélération du processus dans les années 1980.

La seconde dimension du phénomène d'internationalisation est essentiellement liée aux transformations, non plus du champ économique, mais de celui de l'enseignement supérieur. De fait, celui-ci aussi s'internationalise, avec l'harmonisation des cursus dans l'espace européen, l'augmentation de la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, et l'internationalisation du corps enseignant. L'objectif n'est alors pas tant de former des futurs cadres internationaux que d'accroître la reconnaissance de l'établissement hors des frontières nationales¹⁵¹.

Cette question de la « visibilité » et de la reconnaissance à l'international est devenue au cours des années 2000 un enjeu majeur pour les écoles de commerce en raison de la conjonction de plusieurs phénomènes. Tout d'abord, à l'échelle des écoles, la volonté d'afficher une reconnaissance internationale apparaît comme la poursuite de la concurrence nationale par d'autres moyens. L'enjeu est d'abord symbolique, puisque le « rayonnement » international ne peut qu'avoir des retombées positives : le caractère international d'une école s'est en effet progressivement constitué comme une preuve de son excellence et contribue à sa légitimité dans l'espace national. Mais la reconnaissance internationale est aussi un enjeu stratégique. Elle est primordiale pour pouvoir établir des accords d'échanges avec les établissements étrangers. Elle permet également d'attirer des étudiants dont la

¹⁵⁰ Voir Chapitre 4.

¹⁵¹ La distinction présentée ici est pour des raisons de clarté relativement simplifiée et n'est pas toujours aussi nette que dans cet exposé.

présence participe et témoigne du caractère international de la formation dispensée. Enfin, le prestige dont peut jouir un établissement est également un moyen d'attirer des enseignants étrangers, qui eux aussi concourent à la dimension internationale des formations dispensées. On voit ici les liens qui peuvent exister entre les deux dimensions fondamentales de l'internationalisation que sont la visibilité à l'étranger et la transmission de « compétences internationales » aux étudiants. De fait, être connu et reconnu par des institutions étrangères favorise la coopération et les échanges d'étudiants ou d'enseignants, qui sont un élément essentiel de l'aspect international d'une formation. Réciproquement, la circulation des individus entre les établissements peut contribuer à faire connaître une école française à l'étranger.

Au-delà des enjeux de légitimité et de stratégie propres aux écoles, l'« attractivité internationale » des institutions d'enseignement supérieur au sein d'un « marché éducatif » mondial s'est progressivement imposée comme une question politique et économique à l'échelle de l'État. Ceci est particulièrement visible dans le cas français, avec la création l'agence EduFrance en 1998 à l'initiative de Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, et d'Hubert Védrine, ministre des Affaires étrangères. L'objectif de cette agence est de promouvoir à l'étranger les établissements d'enseignement supérieur français, afin d'attirer un nombre croissant d'étudiants internationaux¹⁵², mais aussi de développer l'enseignement à distance¹⁵³. S'il s'agit de participer au rayonnement culturel de la France, les enjeux économiques d'une telle politique sont clairement affirmés¹⁵⁴. Dans la même perspective, sont créés en 2002 le Conseil national pour l'accueil des étudiants étrangers, puis en 2003 le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants¹⁵⁵. Les pouvoirs publics contribuent ainsi à conforter et à diffuser l'idée que l'éducation constitue « *le grand marché du XXI^e siècle* »¹⁵⁶, et que les pays et leurs établissements d'enseignement supérieur sont

¹⁵² A. Dodds, « Le développement des agences en Grande-Bretagne et en France. L'exemple d'Edufrance, transfert d'outre-manche ou création indigène ? », *Revue française d'administration publique*, n°111, 2004 : p. 483-500.

¹⁵³ G. de Selys, « L'école, grand marché du XXI^e siècle », *Le Monde diplomatique*, juin 1998.

¹⁵⁴ « Le marché de la formation supérieure est devenu à l'heure de la mondialisation un enjeu de compétition [entre les pays]. L'enjeu est à la fois culturel, puisqu'il s'agit de la formation des élites des pays étrangers, et économique, puisque ce secteur représente aux États-Unis le quatrième poste d'exportation rapportant chaque année plus de 7 milliards de dollars » déclare ainsi C. Allègre lors de la conférence de presse de présentation de l'agence Edufrance en novembre 1998 (cité dans le rapport *L'accueil des étudiants étrangers en France : enjeu commercial ou priorité éducative ?*, déposé par la Commission des finances, de l'économie générale et du plan, présenté par le député Alain Claeys en 1999).

¹⁵⁵ Ce conseil a pour mission « de formuler toute proposition ou recommandation tendant à l'amélioration des conditions d'accueil et de formation des étudiants étrangers en France et à l'amélioration des conditions de mobilité des étudiants français à l'étranger ». (Arrêté du 9 octobre 2003 portant création du Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants). Parmi les missions qui lui ont été confiées, il doit « identifier les forces et les faiblesses du positionnement international de l'enseignement supérieur français » (p. 5) et indiquer des moyens pour « augmenter l'attractivité » des établissements français (p. 6) (Source : Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants. « Stratégies de développement de la mobilité internationale des étudiants et attractivité de l'enseignement supérieur français », rapport annuel 2003-2004, septembre octobre 2004).

¹⁵⁶ « L'école, grand marché du XXI^e siècle », *op.cit.* : p. 14-15.

désormais engagés dans une compétition pour attirer non seulement les meilleurs étudiants – et les plus solvables – mais aussi les meilleurs enseignants et chercheurs¹⁵⁷.

Dans ce contexte, les ESC sont plus que jamais incitées à accroître leur visibilité hors des frontières et leur attractivité vis-à-vis des étudiants étrangers. Bien que les objectifs et les résultats varient fortement en fonction de la taille des établissements et des budgets qui y sont consacrés¹⁵⁸, on constate néanmoins une très forte convergence dans les mesures prises par les écoles. L'importance cruciale des enjeux liés à l'internationalisation se manifeste entre autres par la création généralisée de « directions internationales » et l'emploi de personnel à plein temps pour gérer les différentes missions liées à ces questions. Autre manifestation de l'enjeu que représente la reconnaissance internationale, plusieurs établissements, dont une demi-douzaine d'anciennes ESCAE, ont choisi d'adopter une dénomination à consonance plus « internationale » au cours des dix dernières années.

Tableau 6.1. De nouveaux noms pour être plus « lisibles » à l'étranger

Ancien Nom	Nouveau nom	Année du Changement
ESC Lyon	EM Lyon Business school	1997 : EM Lyon 2005 : EM Lyon Business school
ESC Reims	Reims Management school	1999
ESC Nantes	Audencia	2000
ESC Marseille	Euromed	2003 : Euromed Marseille 2008 : Euromed management
ESC Le Havre-Caen	EM Normandie	2004
ESC Bordeaux	BEM-Bordeaux Management school	2000 : Bordeaux école de management 2007 : BEM - Bordeaux Management school
ESC Rennes	Rennes school of Business	2006
ESC Rouen	Rouen Business school	2009

¹⁵⁷ Cette thématique d'une compétition sur le marché éducatif se retrouve ainsi dans le rapport d'Elie Cohen « Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France », remis au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires étrangères en 2001. On peut aussi citer le discours du ministre des Affaires étrangères, Hubert Védrine (PS), à l'occasion du lancement du Conseil national pour l'accueil des étudiants étrangers en 2002 : « *La puissance et le rayonnement d'un pays, dans un monde où l'enseignement supérieur constitue aussi, qu'on le veuille ou non, un véritable marché, se mesurent largement aujourd'hui à sa capacité à attirer un nombre élevé d'étrangers désireux d'acquérir une formation de qualité et reconnue au niveau international.* » (discours du 28 mars 2002).

¹⁵⁸ Selon un rapport effectué à la demande du Ministre délégué à l'Industrie par le Comité d'étude sur les formations d'ingénieurs (CEFI) et l'agence de communication Noir et Blanc, et qui porte sur l'internationalisation des ESC à partir d'une enquête effectuée en 2001-2002, on peut distinguer selon le type d'établissements deux types d'objectifs : « *Pour les écoles les plus cotées, l'objectif le plus spontanément mis en avant est de pouvoir rivaliser avec les meilleures business schools nord-américaines, sinon européennes, afin d'assurer et de conforter une primauté nationale et revendiquer une capacité à former des cadres dirigeants totalement internationaux. À un niveau d'ambition moins élevé, mais sans doute plus directement en rapport avec les besoins de l'économie, apparaît comme fil directeur de la stratégie, une volonté de favoriser des cursus multiculturels et des formes de métissages sur le site (interpénétration des publics français et étrangers, recrutement d'un corps enseignant proprement international)* » (CEFI et Noir et Blanc, *L'ouverture internationale des Grandes écoles de gestion*, rapport final, novembre 2002 : p. 15).

C'est dans ce contexte, à la fois d'une accélération du processus d'internationalisation et d'un accroissement du souci de visibilité à l'étranger, qu'il faut comprendre l'émergence des accréditations internationales dans le champ des ESC à la fin des années 1990.

De fait, il est difficile pour une école d'être reconnue hors des frontières hexagonales. Or dans la mesure où elles sont reconnues par les autres institutions étrangères, les accréditations participent de la visibilité internationale. Interrogé par des chercheurs du SHE sur son parcours, J.-P Boisivon évoque les mesures en faveur de l'internationalisation de l'ESSEC quand il était à la tête de cet établissement et justifie ainsi la mise en route du processus d'accréditation par AACSB :

« Sur le plan international, j'ai très vite constaté que quand on est une boutique qui n'est pas connue, une marque qui n'est pas connue, il faut avoir l'onction... et l'onction de qui ? Des Américains. Et les Américains ont un système d'accréditation à travers AACSB, qui accrédite les institutions éducatives dans le domaine du management, et nous avons été la première école, non nord-américaine, qui a été accréditée par les Américains. C'est-à-dire que quand j'allais à Singapour, personne ne connaissait l'ESSEC, mais j'étais accrédité... j'avais la norme ISO 9000 ! »¹⁵⁹.

Cet argument de la reconnaissance a été décliné par un grand nombre des personnes enquêtées, qu'il s'agisse de la reconnaissance par les étudiants, les autres institutions de formation ou encore les employeurs. Ces trois extraits sont issus d'entretiens réalisés avec des administratifs de trois ESC et montrent la prégnance de cet argument :

« Vis-à-vis de l'international il y a une vraie résonnance, AACSB ça facilite les accords d'échanges. En plus, en Inde et en Chine, c'est un critère décisif pour recruter, et c'est vrai d'ailleurs pour toute l'Asie ». (Responsable des Relations internationales E10, école en cours d'accréditation AACSB)

« Si je veux travailler chez Microsoft à Chicago et que j'ai un diplôme de mon ESC, comment est-ce que je leur explique ? Ils me demandent : "qu'est-ce que c'est ? Une université ? Non. Non ? Et où est-ce que vous avez eu votre bachelor ? Je n'ai pas de bachelor, c'est mon seul diplôme. Alors ils se disent : "attendez une minute, qu'est-ce que ça vaut ça ?" Alors que si l'école est accréditée AACSB, c'est une façon très simple d'expliquer : c'est un diplôme après cinq années d'études, d'une école accréditée par l'AACSB ». (Responsable accréditations E8, école en cours d'accréditation AACSB)

« Demain je rencontre une business school coréenne que je ne connais pas, comment est-ce que je peux savoir si c'est une business school de qualité, avec laquelle je peux envisager de travailler ? Elle est AACSB ? Ah voilà, c'est un minimum. Comme le marché devient de plus en plus international, ça devient important pour les écoles d'être accréditées, j'en veux pour preuve que pour nous comme pour d'autres, dès qu'on a été accrédités par exemple AACSB, on a été contactés par des universités qui ne nous auraient pas regardés. » (Ancien directeur E5, école accréditée AACSB et EQUIS)

Les accréditations sont présentées par les responsables des écoles de commerce comme un label de « qualité », ou du moins un signal, qui permet de fonder des collaborations avec d'autres établissements de « qualité » équivalente. De plus, ce label est considéré comme un atout, qui ajouterait de la valeur à leur diplôme, puisqu'il est reconnu en dehors de l'espace national.

¹⁵⁹ Entretien de J.-P. Boisivon réalisé le 19 novembre 2002 par Marie-Thérèse Frank et Marie Stern.

Mais les enjeux internationaux ne permettent pas à eux seuls de rendre compte de la diffusion des accréditations dans le champ des écoles supérieures de commerce françaises. Celle-ci résulte en effet aussi de mécanismes de distinction et d'imitation propres à l'espace national.

b. Les accréditations dans la concurrence nationale

À l'échelle nationale, si l'on s'en tient à une lecture strictement économique et fonctionnelle des accréditations, celles-ci se seraient diffusées pour répondre à des attentes de la part des étudiants, pour mieux les guider dans leur choix. Il s'agirait donc d'une réponse rationnelle des écoles, contribuant à améliorer leur recrutement. Néanmoins, plusieurs éléments semblent indiquer qu'il s'agit plutôt de phénomènes d'imitation, ou pour reprendre la terminologie de P. DiMaggio et W. Powell d'un processus d'« isomorphisme mimétique ». Rappelons que pour les deux sociologues américains, les organisations sont en compétition pour les ressources et les clients, mais aussi pour la légitimité institutionnelle. À la suite de J. Meyer et B. Rowan, ils considèrent donc que des innovations peuvent être adoptées afin d'améliorer leur légitimité plus que leurs performances. L'isomorphisme mimétique caractérise notamment des situations où des organisations prennent pour modèle les organisations du champ qu'elles perçoivent comme étant les plus légitimes et ayant le plus de succès. Elles peuvent ainsi imiter des pratiques indépendamment de toute considération fonctionnelle, de façon quasi rituelle, pour envoyer un message clair à leur environnement indiquant qu'elles sont dynamiques et essaient de s'améliorer.

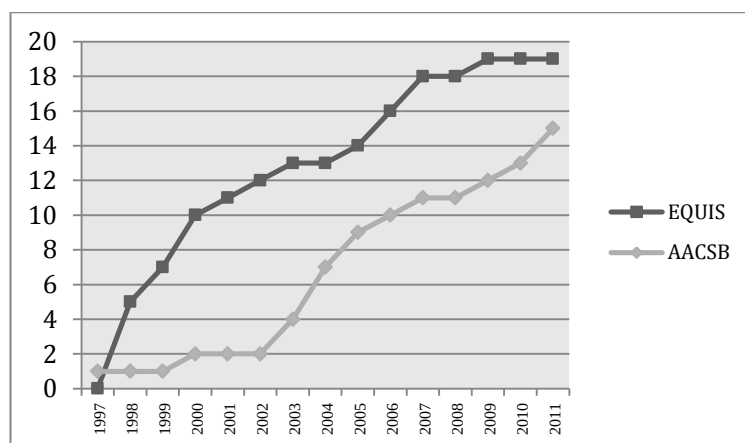
Dans le cas des accréditations, le fait que les premières écoles à avoir été accréditées soient HEC, l'ESCP-EAP et l'EM Lyon pour EQUIS et l'ESSEC pour AACSB, a contribué à en faire des symboles d'excellence, immédiatement recherchés par les autres écoles du champ organisationnel des ESC. On constate d'ailleurs une forte représentation des établissements français accrédités EQUIS ou AACSB par rapport aux autres pays¹⁶⁰. Ceci résulte en partie de la forte concurrence qui règne entre les ESC, dans un champ où il n'existe pas au début des années 2000 d'attributs « officiels » de distinction. En effet, seul l'État dispose d'un pouvoir de qualification légitime, mais il attribue alors la même reconnaissance (reconnaissance de l'établissement, visa du diplôme) à l'ensemble des ESC. Aussi ces dernières, cherchant à tout prix à se distinguer les unes des autres, se sont-elles saisies, quand elles le pouvaient, de cette opportunité d'être « labellisées » EQUIS ou AACSB.

La figure 6.1 montre que le rythme de diffusion des deux accréditations n'a pas été le même. Jusqu'au début des années 2000, la plupart des écoles accréditées l'ont été avec EQUIS. Ceci résulte des conditions particulières d'introduction des deux accréditations en France : EQUIS apparaît d'emblée comme l'accréditation dominante, rassemblant HEC, l'ESCP-EAP et l'EM Lyon, mais aussi

¹⁶⁰ En avril 2009, les écoles françaises représentent 26% et 28,5% des établissements européens accrédités respectivement EQUIS et AACSB. À la même date, elles représentent 16,5% des écoles accréditées EQUIS dans le monde, et 11,6% (hors États-Unis) des écoles accréditées AACSB. Concernant EQUIS, seul le Royaume-Uni possède un nombre supérieur d'établissements accrédités. (Source : calcul effectué à partir des écoles référencées sur les sites de l'AACSB et de l'EFMD, consultés en avril 2009).

européenne, et donc plus accessible : en revanche AACSB est associée à une stratégie d'outsider de la part de l'ESSEC et à un modèle encore très américain¹⁶¹. Mais très vite, alors qu'HEC obtient l'accréditation AACSB en 2000, devenant ainsi la première école accréditée par les deux agences, et que l'ESSEC obtient EQUIS en 2003, la norme s'élève et devient celle de la double accréditation. Les écoles qui se sont d'abord fait évaluer par l'EFMD se tournent vers l'agence américaine.

Figure 6.1. Évolution du nombre d'établissements accrédités EQUIS et AACSB, en France entre 1997 et 2011



Actuellement, l'EFMD tend à restreindre le nombre d'établissements accrédités EQUIS, afin d'en faire un groupe d'élites et développe une stratégie « de gamme » : depuis 2005, elle propose une autre accréditation, « EPAS », qui labellise non plus l'ensemble d'un établissement mais un programme donné. EQUIS et EPAS étant exclusives l'une de l'autre, les écoles doivent faire un choix entre les deux. Dans les faits, ce sont les ESC les moins cotées qui se sont tournées vers EPAS¹⁶².

L'AACSB n'a pas suivi la même politique, et l'accréditation américaine apparaît dès lors comme un moyen pour les « petites » écoles d'appartenir au même groupe que les « grandes » : « *Pour EQUIS, on est trop petit. L'EFMD est en train de mettre en place une politique de Club et ils réservent EQUIS à des plus grands* » explique ainsi cette responsable des relations internationale d'une « petite » école en cours d'accréditation AACSB, lors d'un entretien en septembre 2010 (RI E10). Certains responsables d'écoles – accréditées EQUIS – voient d'ailleurs dans le fait que de « petites » ESC puissent accéder à AACSB une preuve de la faible valeur distinctive de cette accréditation, et n'hésitent pas à le mentionner en entretien, en maniant l'art de la prétérition :

« Aujourd'hui c'est plus difficile d'avoir le label EQUIS qu'AACSB. Pour une raison aussi qu'il faudrait... vous saurez faire la part des choses... c'est que l'AACSB c'est une structure

¹⁶¹ Commentant le choix de son prédécesseur de faire d'abord accréditer son établissement par EQUIS, le directeur d'une ESC explique ainsi « *L'AACSB à l'époque en tout cas avait des standards très nord-américains. En gros c'est un peu comme si on vous regardait faire la cuisine, et qu'on ne vous voyait pas faire de hamburger, et on vous dirait : "Vous ne faites pas de hamburger ? Mais comment ça se fait, c'est quoi le plat que vous faites ?" Vous voyez... Je pense que mon prédécesseur a mis AACSB un peu à distance et il s'est dit ce qui est le plus reconnu et ce qui va être le plus simple pour nous, c'est EQUIS. Et l'école était par son intermédiaire en lien avec des gens qui avaient été les fondateurs d'EQUIS* ».

¹⁶² En 2012, les ESC de Montpellier, Dijon, Rennes, Pau, La Rochelle ou Normandie ont un programme « grande école » accrédité EPAS.

indépendante et privée. Plus on est nombreux, plus ça cotise et plus on a de moyens... je veux pas dire que pour autant ils sont laxistes mais... ». (adirE11, ancien directeur d'une école parisienne accréditée EQUIS et AACSB)

« AACSB est plus standardisante, mais c'est tellement commercial... si tu n'es pas conforme aux standards, tu suis un séminaire chez eux et tu le deviens. Tu l'achètes un peu... ». (GE E3, directeur du programme « grande école » d'une ex-ESCAE accréditée EQUIS et AACSB)

Plus généralement, bien que les accréditations restent réservées à une minorité d'ESC, on assiste à un phénomène classique de perte de valeur d'un signe distinctif, à mesure qu'il se diffuse. Ce journaliste spécialisé des écoles de commerce explique ainsi lors d'un entretien comment il a cessé de prendre en compte les accréditations dans le classement des établissements qu'il réalisait, et ce qu'il s'agisse d'EQUIS ou d'AACSB :

« Certaines écoles ont obtenu des accréditations et je n'ai pas compris pourquoi. Il y a Clermont qui a eu l'AACSB, et ça a été un choc, parce que c'est une bonne école très sérieuse, avec un modèle clair, mais on a compris ce que ça signifiait d'avoir l'AACSB. On a cru que c'était une marque de prestige, un signe d'une école un peu exceptionnelle, mais pas du tout. N'importe qui se fixe lui-même des objectifs raisonnables, n'importe quelle école peut être accréditée AACSB. C'était plus une marque d'excellence, aux yeux de beaucoup et des miens. Ce n'était qu'une marque de sérieux, pas d'excellence. Il y a eu ça... et l'EFMD avait donné EQUIS à une école une année alors que je venais de la visiter et que je l'avais trouvée vraiment dans un état inquiétant. Donc je n'ai pas compris et je ne comprends toujours pas pourquoi ils l'ont eu, c'était un non sens total ». (J2)

Indépendamment des enjeux internationaux, le choix d'entrer dans un processus d'accréditation peut ainsi se lire comme le résultat d'un jeu de distinction-imitation au sein du champ des ESC, même si l'accréditation perd son caractère exceptionnel à mesure que le cercle des « happy few » s'élargit. Être accrédité est un attribut distinctif, qui participe à la construction du statut d'une école donnée. En conséquence, le fait qu'un établissement soit accrédité ou non a été progressivement intégré dans le choix des étudiants, mais de façon indirecte, essentiellement par le biais des classements publiés dans la presse. De fait, même si peu d'étudiants savent précisément de quoi il s'agit et connaissent les critères pour être accrédités par ces deux agences¹⁶³, ils restent attentifs aux classements. Ce directeur d'une ESC commente ainsi le choix de son prédécesseur de ne pas chercher à obtenir l'accréditation AACSB en plus d'EQUIS :

« Il avait négligé un point, qui est un point de vue marketing : quand vous êtes étudiant ou une famille, vous vous dites en gros ceux-là ils ont une étoile, une accréditation, ceux-là ils en ont deux, c'est mieux. Et le temps qu'on rattrape ça on a perdu quelques places dans les classements parce que des écoles à cause de ça nous sont passées devant ». (Dir E1, école accréditée EQUIS et AACSB)

¹⁶³ J'ai interrogé par questionnaire 471 étudiants en première et deuxième année de classe préparatoire commerciale, au cours des années 2009-2010 et 2010-2011. À la question « connaissez-vous les accréditations (AACSB, EQUIS) ? » près d'un tiers ont choisi l'*item* « Je ne sais pas du tout ce que c'est » et 44% « je ne sais pas vraiment ce que c'est ».

À mesure qu'elles se sont diffusées les accréditations ont ainsi acquis une plus grande importance auprès des médias et des étudiants, et ce qui était auparavant un élément de distinction s'est progressivement transformé en norme que tous les établissements aspirant à être reconnus comme « grandes écoles » s'efforcent de respecter. Un des « pères fondateurs » d'EQUIS, Bruno Dufour, déplore dès lors ce qu'il qualifie de « dictature des accréditations » :

« Très vite les gens se sont rendu compte que c'était un outil marketing pour les écoles, extraordinaire quand on était accrédité, et c'est devenu maintenant quelque chose d'incontournable, c'est pour cela que je parle maintenant de pression, de dictature des accréditations. Si on n'est pas accrédité, en termes de communication c'est très mauvais, les *rankings* utilisent ces classements et les directeurs d'école gèrent leur institution par l'intermédiaire des procédures d'accréditation. (...) Il y a des écoles qui ont perdu leur accréditation. C'est un drame... la dictature elle est là (...) si on perd l'accréditation, c'est très douloureux »¹⁶⁴ (entretien avec B. Dufour, février 2010)

En théorie librement consenties, les accréditations se sont ainsi progressivement imposées aux écoles de commerce françaises et constituent un élément de plus en plus central dans la compétition statutaire qui les oppose. Plus exigeantes que les évaluations de la commission Helfer, elles ont un impact plus flou – elles n'ont pas la même valeur officielle que le visa d'un diplôme – mais aussi beaucoup plus large, puisqu'elles sont reconnues au-delà des frontières nationales. En cela, elles contribuent à relativiser le rôle de l'État dans la qualification des formations et remettent en cause sa souveraineté dans ce domaine : celui-ci n'apparaît plus que comme un « accréditeur » parmi d'autres, dont la certification seule n'est pas suffisante hors des frontières nationales. En ce sens, les agences d'accréditation sont comparables aux « multinationales de l'expertise » décrites par Yves Dezalay, qui « participent à la structuration d'un nouvel espace et de nouvelles formes de pouvoir. Pour construire le marché transnational qui doit permettre à leurs clients – et à elles-mêmes – de rentabiliser leurs stratégies de “globalisation”, elles travaillent à l'élaboration de règles et de dispositifs transnationaux de régulation qui se substituent ou s'imposent peu à peu aux normes nationales »¹⁶⁵.

Néanmoins, la distribution des accréditations en France semble avoir renforcé plus que remis en cause la hiérarchie statutaire qui structure le champ national des écoles de commerce. Lorsque des écoles ont cherché à utiliser les agences internationales pour subvertir l'ordre établi – comme lorsque l'ESC Clermont se fait accréditer par l'AACSB en 2005¹⁶⁶ – ce n'est pas leur position dans le champ qui s'est modifiée, mais la valeur attribuée aux accréditations dans l'espace français.

¹⁶⁴ B. Dufour fait ici référence à la décision en novembre 2009 de l'EFMD de retirer à l'ESCEM Tours-Poitiers son accréditation EQUIS. L'école a alors engagé une procédure d'appel, mais cet événement a eu des conséquences importantes pour l'école : au concours 2010, seuls 165 étudiants ont intégré l'établissement, pour 280 places offertes. En outre, le directeur de l'établissement a été licencié et François Duvergé, qui avait été à la tête du groupe ESCEM de 2002 à 2008, a été rappelé pour rétablir l'image de l'école. L'école a finalement récupéré son accréditation en octobre 2010. La question de la « dictature des accréditations », chère à Bruno Dufour, est également abordée sur son blog : <http://bhdufour.free.fr/index.php/2009/02/19/55-les-enjeux-des-ecoles-de-management>

¹⁶⁵ *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 96-97, mars 1993, p. 3-20

¹⁶⁶ Cette accréditation de l'ESC Clermont par l'AACSB résulte essentiellement de l'action de Michael Bryant. Arrivé à l'ESC Clermont au début des années 1980 après avoir enseigné les langues étrangères dans des institutions privées en Angleterre, cet enseignant d'origine germano-britannique s'occupe des relations internationales de l'établissement dans les années 1990. En 1999 il prend la tête du programme grande école et s'efforce d'obtenir l'accréditation AACSB pour l'école. Membre du bureau de l'AACSB et disposant d'un

III. La lutte des classements

Une dernière instance d'évaluation a joué un rôle important au cours de la dernière décennie : les classements des ESC¹⁶⁷ publiés dans la presse écrite. Certes, ces classements ne sont pas nouveaux, mais ils sont devenus plus réguliers et plus nombreux depuis une dizaine d'années, ce qui tend à accroître leur influence.

Si ces classements participent du processus de qualification et de normalisation des écoles de commerce, ils diffèrent fondamentalement des accréditations ou des habilitations décernées par l'État dans la mesure où ils contribuent non seulement à distinguer au sein du vaste champ des écoles de commerce un sous-groupe particulier, celui des écoles qui sont prises en compte dans ces classements, mais ils produisent aussi une hiérarchie de ces établissements. En cela ils se distinguent des autres instances d'évaluation : de fait, toutes les écoles accréditées ou habilitées par l'État sont en théorie équivalentes¹⁶⁸.

Les classements sont par ailleurs plus normatifs que la commission Helfer ou les agences d'accréditation, puisque toutes les écoles sont étalonnées à partir de critères identiques auquel le même poids est accordé quelles que soient les spécificités des établissements pris en compte. Comme l'indique Michael Sauder : « les classements impliquent, par leur construction même, que toutes les écoles sont essentiellement la même chose : elles ont toutes les mêmes buts, les mêmes motivations, et peuvent être comparées les unes aux autres selon les mêmes dimensions »¹⁶⁹.

1. Des classements de plus en plus nombreux, et de plus en plus... classants

On l'a vu, le premier « banc d'essai » des écoles paraît en 1973 dans *L'Expansion* (cf. chapitre 4), suivi quelques années plus tard par la publication de palmarès dans *Le Monde de l'Éducation* et *L'Étudiant*. Néanmoins, ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'exercice devient systématique et que les classements accèdent au rang de « marronnier » pour plusieurs magazines¹⁷⁰. Plus réguliers depuis le début des années 2000, les classements sont aussi plus nombreux : des magazines, mais aussi

très large réseau, il parvient à faire reconnaître l'école, alors que cette accréditation est encore vue en France comme réservée à une « élite ».

¹⁶⁷ Avant toute chose, précisons qu'il s'agit en réalité de classement, non pas d'établissements, mais de programmes, et dans la très grande majorité des cas du programme dit « grande école ».

¹⁶⁸ A propos des classements des *law schools*, le sociologue américain Michael Sauder souligne en outre que ceux-ci contribuent à créer de « mauvaises écoles » : alors que toutes les écoles accréditées sont de « bonnes » *law schools*, celles qui sont situées en bas d'un classement vont être considérées comme mauvaises. M. Sauder, *Status judges : the effects of formal rankings on educational status systems*, Thèse de doctorat, Northwestern university, 2005: p. 61.

¹⁶⁹ M. Sauder, 2005, *op.cit.* : p. 69. C'est moi qui traduis.

¹⁷⁰ Le magazine *Challenges* par exemple publie en février 1987 (n°1 nouvelle série) un classement des écoles de commerce, mais il faudra attendre décembre 1997 (n°120) pour qu'un nouveau classement soit réalisé. Il devient ensuite régulier et paraît actuellement tous les deux ans. Concernant *L'Étudiant*, ce sont pendant longtemps plus des comparatifs que de véritables classements. La pratique du classement ne s'institutionnalise réellement que dans les années 2000.

des quotidiens¹⁷¹ ou des sites Internet¹⁷² se sont lancés dans ce créneau porteur et en 2010 on ne compte pas moins de dix classements annuels pour les programmes « grande école » des ESC¹⁷³. La multiplication de ces classements s'explique notamment par le fait qu'ils représentent une source de revenus non négligeable pour la presse, que ce soit grâce aux ventes ou aux recettes publicitaires. J'ai pu rencontrer deux journalistes travaillant dans des revues concurrentes, et en charge de deux des classements comptant parmi les plus anciens et aussi les plus diffusés : tous deux ont mis en avant la dimension stratégique qu'ont acquis au cours des dernières années les classements des écoles de commerce pour le développement de leur journal :

« C'est une des meilleures ventes de l'année ! (...) Moi j'en avais marre de faire ces trucs-là, je voulais arrêter, et mais à la rédaction, ils me jettent par la fenêtre si je refuse de le faire ! » (J1)

« Les écoles de commerce sont parmi nos plus gros annonceurs. (...) Même les petites écoles qui ne sont pas classées sont demandeuses de dossiers sur les écoles pour pouvoir y placer leurs pubs aussi ». (J2)

René Silvestre, président et fondateur de *L'Étudiant* et diplômé de l'ESC Rouen n'hésite d'ailleurs pas à écrire au détour d'un article accompagnant le palmarès annuel des écoles effectué par la revue : « *Les palmarès servent aussi à faire vendre les journaux, mais ça on n'en parle pas, et cela figurera au programme de vos cours de marketing lorsque vous aurez intégré !* »¹⁷⁴. L'augmentation du nombre de classements depuis les années 1990 résulte ainsi des mutations mêmes du secteur de la presse et de sa soumission croissante aux contraintes financières et commerciales¹⁷⁵.

Au cours de la dernière décennie, les classements dans la presse sont devenus plus fréquents, plus nombreux, mais leur contenu a également évolué : les critères utilisés pour évaluer les établissements se sont affinés et tendent à devenir de plus en plus quantitatifs. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de cette évolution. Tout d'abord, les « *rankers* » – c'est ainsi que se nomment entre eux les journalistes en charge des classements – ont cherché de façon croissante à se démarquer des palmarès concurrents. Il leur a fallu pour cela introduire des critères « innovants », mais aussi tenter d'apparaître comme les plus fiables. Ceci a favorisé l'introduction de critères quantifiables, comme le nombre d'enseignants, le budget ou encore la surface des bâtiments, considérés comme plus « objectifs » que des critères non mesurables comme la réputation ou l'innovation.

Deuxièmement, l'essor d'Internet a permis aux écoles de mettre en ligne un nombre considérable d'informations les concernant, et la création du SIGEM¹⁷⁶ a été assortie de l'ouverture en 2004 d'un

¹⁷¹ *Le Figaro* publie un classement depuis 2008, *Le Parisien* depuis 2009.

¹⁷² *Le Journal du Net* décerne les « Trophées des Grandes Écoles de commerce » depuis 2009.

¹⁷³ *Le Point*, *Le Nouvel Économiste*, *L'Expansion*, *La Tribune*, *Capital*, *Le Figaro*, *Le Parisien*, *L'Étudiant*/*l'Express* (même classement), *Challenges*. Il faut y ajouter les classements des écoles en 3 ou 4 ans, qui se multiplient.

¹⁷⁴ *L'Étudiant*, n°279, décembre 2005

¹⁷⁵ Pour un bilan sur l'état économique du secteur, voir Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, *Les entreprises de presse face aux évolutions numériques*, synthèse n°54, 2011.

¹⁷⁶ Rappelons que le SIGEM est le système informatique de gestion centralisée des inscriptions au concours des étudiants issus de classes préparatoires, pour les écoles membres de la Banque commune d'épreuves (BCE) et d'Écricome. Voir Chapitre 5.

site Internet où sont fournies les principales statistiques concernant le concours de recrutement des élèves de classes préparatoires (nombre de candidatures par école, places offertes, nombre de candidats reçus et effectivement entrés, écoles les plus attractives¹⁷⁷, etc.). En conséquence, les journalistes estiment ne plus pouvoir se contenter de décrire les établissements et de fournir quelques informations sur leur « sélectivité », comme auparavant :

« Les classements de mon prédécesseur, c'était plus une présentation des écoles. En fait c'était une multitude de petits classements sur des critères comme la longueur des stages, la longueur moyenne des séjours à l'étranger. Il y avait un classement aussi qui était basé sur les résultats du SIGEM, donc en fonction des choix des candidats, de l'attractivité des écoles. (...) C'étaient des chiffres qui nous étaient fournis par les écoles, qui étaient pas censés être publics à cette époque-là. (...) c'était pas très intéressant, car ça donnait finalement un classement de la cote des écoles, de leur notoriété, et ça ne faisait que renforcer ce mouvement d'année en année, et du coup on a eu un classement vraiment figé qui ne collait plus à la réalité... des écoles qui étaient intéressantes parce qu'elles changeaient n'émergeaient absolument pas. » (J2)

« Entre ce qu'on donnait il y a dix ans et aujourd'hui, on a infléchi un peu le contenu, parce qu'il y a dix ans, les écoles n'avaient pas de site, aujourd'hui il y a énormément de doublons entre ce que je peux mettre moi ici et ce que les écoles mettent sur leur site. On va être obligé de mettre de moins en moins d'informations de type documentaire, et de plus en plus d'informations de type stratégique, confidentielles : les infos que ne disent pas les écoles sur leur site. Vous savez, c'est une devise qui court dans les écoles de journalistes : "la bonne information c'est l'information qu'on nous cache". Si je me limitais à ce que me donnent les services com des écoles, ça serait un alléluia du début à la fin. Donc il faut faire un travail pour obtenir de l'information par d'autres voies, qui sont les élèves, les anciens élèves, les profs, les autres écoles, etc. il faut aller vers ça puisque l'Internet a apporté beaucoup dans le documentaire. » (J1)

Dès lors qu'un grand nombre d'informations sont fournies par les écoles elles-mêmes, les journalistes estiment devoir apporter un « plus ». Le travail de classement s'est en conséquence complexifié et la somme de travail des « *rankers* » considérablement alourdie. La production du classement mobilise dans certaines revues des journalistes à plein temps sur plusieurs mois. À titre d'exemple, le classement de *L'Étudiant* se fonde sur un questionnaire envoyé en septembre aux écoles. En octobre, la journaliste en charge du classement, aidée par une équipe de cinq personnes, vérifie et complète les données, et le classement paraît en novembre¹⁷⁸.

Dernier facteur d'évolution des classements au cours des dernières années : leurs auteurs ont repris certains critères d'évaluation de la commission Helfer, des accréditations, mais aussi des classements internationaux (cf. encadré 6.3) :

« En 2003, j'ai commencé à regarder tout simplement ce que la commission Helfer observait. C'étaient des critères très universitaires, donc pas forcément adaptés, mais c'était quand même assez intéressant de voir les exigences désormais imposées aux écoles, notamment le nombre de profs, le niveau des profs, ça allait quand même dans le sens d'une amélioration de la qualité des enseignements. (...) Il y avait aussi les premiers classements du *Financial Times*... des MBA, je

¹⁷⁷ Le site du SIGEM établit notamment un classement global des écoles à partir des choix d'intégration des candidats des classes préparatoires, exprimés lors de la procédure d'affectation.

¹⁷⁸ Géraldine Dauvergne, qui a quitté *L'Étudiant* en janvier 2010, avait créé un blog sur lequel elle donnait des informations détaillées sur son activité de « *ranker* » : <http://palmares-making-of.letudiant.fr/>

crois... donc j'avais été voir ce qui se faisait à l'international, *Financial Times*, *Newsweek*, donc je regardais un petit peu... et il y avait aussi les accréditations internationales, et tous ces classements anglo-saxons et ces accréditations prenaient en compte des notions que nous on avait pas du tout regardées jusqu'à maintenant, les doctorats des enseignants, la recherche, etc. » (J2)

Plus précisément, ce sont les critères quantifiables qui ont les plus été repris dans les classements comme ceux concernant la qualification académique du corps professoral ou les publications. Ceux-ci fournissent des données facilement intégrables dans les classements, et vérifiables par les journalistes.

Encadré 6.3. Quel rôle pour les classements internationaux ?

Jusqu'au début des années 2000, la question des classements pour les écoles était essentiellement une question franco-française. En effet, même s'il existait depuis les années 1990 des classements internationaux – c'est-à-dire classant des établissements de différents pays – comme celui du *Financial Times* initié en 1998¹⁷⁹, ceux-ci concernaient alors uniquement les programmes MBA. Or mis à part l'INSEAD et HEC, cette dernière possédant depuis 1969 un programme MBA (l'ISA), les autres écoles supérieures de commerce françaises ne proposaient pas ce type de formations ou du moins pas sous une forme suffisamment étoffée pour être susceptibles de figurer dans ces classements. En conséquence, les classements internationaux n'avaient qu'une influence extrêmement réduite sur les écoles supérieures de commerce françaises.

La situation change en 2005, lorsque le *Financial Times* propose un classement des *Masters in management* européens : les programmes « grande école » des établissements français peuvent pour la première fois figurer dans un palmarès international. « Ça a fait un énorme bien sur le plan international, parce que ça a permis une vraie reconnaissance des masters pré-expérience des écoles au plan international, ça a permis une très très grande visibilité internationale » explique à ce sujet un des directeurs que j'ai rencontré (Dir E4). Éprouvant jusqu'alors des difficultés à faire reconnaître hors des frontières hexagonales leur programme central – le programme « grande école » – face au modèle MBA dominant dans la plupart des autres pays, la quinzaine d'écoles supérieures de commerce françaises présentes dans le classement du « FT » bénéficient désormais d'une visibilité internationale accrue.

Mais plus généralement, c'est le modèle même de formation de ces établissements qui acquiert une certaine légitimité :

« Et petit à petit maintenant les anglo-saxons commencent à savoir ce que c'est le modèle master « grande école » essentiellement grâce au classement du Financial Times (...) [Ce classement] est lu : on sort dans Challenge, on sort dans Le Point, bon ça fait un peu de ramdam sur le plan français, mais vous allez aux États-Unis personne n'a entendu parler de vous. Le classement du Financial Times sort, tous vos partenaires américains vous écrivent pour vous dire "on a vu que vous avez gagné 20 places, c'est super bravo !", donc celui-là il pèse très lourd, il pèse très très lourd, et ce qui pend au nez des journaux français, c'est qu'un jour quelques grandes écoles françaises en aient ras-le-bol d'être mal traitées et disent : "nous on est dans le classement Financial Times, on est 25^e aujourd'hui, on en a rien à faire des classements français... donc on ne candidate pas". Alors une école le ferait toute seule, elle se suicide, mais si vous avez 5 ou 6 écoles dont au moins deux des trois parisiennes, et bien le journal il peut mettre la clé sous la porte de son classement. » (Dir E1)

De fait, pour certaines écoles parmi les mieux classées dans les palmarès français, l'enjeu est désormais avant tout d'apparaître en bonne position dans le classement du *Financial Times*, dont les médias français se font d'ailleurs de plus en plus l'écho, ce qui favorise aussi son influence à l'échelle nationale.

Notons enfin que l'évolution des critères utilisés dans les classements va de pair avec la généralisation des classements « généraux », c'est-à-dire qui synthétisent tous les éléments d'évaluation. Dans les années 1980 et au début des années 1990, certains journaux, comme

¹⁷⁹ L. Wedlin, *op.cit.* : p. 1.

L'Étudiant, exprimaient des réticences vis-à-vis de ce type de classement global, préférant un système d'étoiles, ou de multiples classements sur des critères précis¹⁸⁰. Depuis, l'usage des données quantitatives et l'assise « mathématique » qu'elle donne à l'exercice semblent avoir légitimé les palmarès de synthèse. En outre, ce type de classement général, qui produit une hiérarchie unique des écoles, est jugé plus vendeur :

« Je voudrais faire plusieurs classements, mais la rédaction me dit « je veux *un* palmarès » et si je leur dis « j'en fais 5 », ils refusent, ils me disent si tu en as 5, tu me fais le palmarès des palmarès... c'est la pression totale des services marketing et des rédacs chef qui fait qu'on donne un palmarès général ». (J1)

De fait, un classement général produit une vision simplifiée du champ des écoles pour les familles et les employeurs, et permet aux établissements de pouvoir afficher et communiquer plus facilement leur rang. Plus fondamentalement, on peut considérer que cette évolution traduit une légitimation sociale et une acception plus grande de la pratique du classement, qui loin de se réduire aux écoles de commerce et à la presse, concerne une multitude d'entités (lycées, hôpitaux, villes, collectivités) et d'auteurs (OCDE avec PISA, universités avec le « classement de Shanghai », pour ne citer que des exemples relevant du domaine de l'éducation). En se généralisant, l'exercice semble s'être banalisé. Loin des précautions rhétoriques des premiers journalistes à avoir évalué les écoles de commerce, les articles qui accompagnent désormais les classements semblent avoir abandonné toute vision critique à l'égard de ce type d'exercice, s'efforçant au contraire d'en souligner la robustesse méthodologique et la scientificité.

2. Les classements comme « prescripteurs de jugement »

S'inspirant des travaux d'Armand Hatchuel¹⁸¹ sur le rôle des prescripteurs, incitant les consommateurs à préférer tel ou tel bien sur un marché donné, le sociologue Alexandre Mallard attribue deux rôles à ce qu'il appelle la « presse de consommation », comme *Que Choisir* ou *60 Millions de consommateurs* : un rôle de « prescription de fait » et un rôle de « prescripteur de jugement ». Dans le premier cas, il s'agit de fournir des informations « dont le lecteur connaîtrait par avance l'utilité » tandis que dans le second, il s'agit de « définir des critères qui lui étaient inconnus ou

¹⁸⁰ Dans le n°39 de *L'Étudiant* paru en décembre 1982, les journalistes se refusent à l'exercice même du classement « Il n'y a pas de critère objectif pour classer les écoles. Il est de notoriété publique que HEC, l'ESSEC et l'ESCP tiennent le haut du pavé. Pour les autres, le classement est plus épineux ». Cinq ans plus tard, dans le n°71 de *L'Étudiant* paru en janvier 1987, avec en une « le palmarès des écoles de commerce », d'autres journalistes écrivent : « Il est impossible de mesurer scientifiquement la qualité d'une école. Vous ne trouverez donc pas dans ces pages de classement général, hypothétique somme de tous les classements partiels ».

¹⁸¹ A. Hatchuel, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale » in *L'inscription sociale du marché. Actes du Colloque de l'association pour le développement de la socio-économie*, A. Jacob et H. Vérin (s.d.), L'Harmattan, 1995 : p. 205-225.

qui n'étaient pas formulables pour lui »¹⁸². Cette distinction est valable pour les classements des écoles de commerce produits par la presse. On peut aussi ajouter que ces classements participent à la diffusion de logiques de marché et de comportements consuméristes de la part des familles.

En effet, à l'instar des accréditations, les classements sont décrits par leurs auteurs comme des outils au service des familles, servant avant tout à informer sur la qualité et le contenu des formations offertes. Ceci est d'autant plus légitime aux yeux des « *rankers* » que le terme d'école de commerce renvoie à une pluralité d'établissements :

« C'est un champ où il y a très peu de définitions, contrairement aux écoles d'ingénieurs où il y a une commission des titres d'ingénieurs, ce qui fait d'ailleurs le succès des numéros spéciaux qu'on fait sur les écoles de commerce, c'est que les familles sont très demandeuses, elles veulent qu'on mette de l'ordre et qu'on leur explique, comme les sigles se ressemblent beaucoup... Si vous prenez les petites écoles et certains BTS vous arrivez à plus de 100 écoles qui ont le titre "école de commerce". C'est une des particularités de cet univers qui est foisonnant et très difficile à défricher... ». (J1)

L'exercice du classement serait en outre d'autant plus justifié que les écoles de commerce offrent des formations payantes, et qu'il s'agirait d'aider les familles à faire l'investissement le plus « rentable » :

Une fois j'ai utilisé cette image : décider de faire une école de commerce c'est faire un engagement digne de l'achat d'une grosse berline, parce que 2 années de prépas et 3 années d'école autour de 10 000 euros ... à ce prix-là on a envie de voir ce qu'il y a sous le capot ! (...) Et on a développé la notion de retour sur investissement et on a contribué à rendre les familles consuméristes (...) j'ai discuté avec des jeunes d'origine modeste et des ZEP, ils m'ont dit "ma famille s'est saignée, mais on savait qu'à la sortie on avait un bon salaire et qu'au bout de tant de mois on rentabilisait..." Cette dimension de retour sur investissement ça a été intégré de plus en plus ». (J1)

Comme le reconnaît lui-même ce journaliste, par leur nature même les classements contribuent à diffuser une vision consumériste de l'éducation, vision renforcée par la présence de certains critères comme le salaire des diplômés, que l'on retrouve dans la plupart des classements des écoles de commerce¹⁸³ : l'idée mise en avant est que l'on choisit une formation à l'issue d'un calcul coût/intérêt, en fonction du rendement que l'on espère en retirer sur le marché du travail. En ce sens, les classements contribuent à la représentation du champ des écoles comme un « marché », sur lequel des clients investissent, et tout en reflétant une conception utilitaire de l'enseignement qui, certes, leur préexiste, ils participent à sa diffusion.

Étant présentés par les journalistes comme un outil d'information auprès des étudiants, les classements sont aussi des « prescripteurs de jugement » et jouent en cela un rôle normatif, en déterminant des critères d'évaluation et contribuant à définir ce qu'est une « bonne » école de commerce. « Les classements promeuvent certaines conceptions de ce qu'une *business school* devrait faire, de ce qu'elle devrait produire, de qui les consommateurs de formations à la gestion devraient être. (...) Les classements participent à la formation et à la diffusion d'un modèle (« *template* ») d'école de commerce, en renforçant des systèmes d'évaluation déjà existants, et en produisant de nouvelles façons de mesurer les formations à la gestion » écrit ainsi Linda Wedlin, chercheuse en

¹⁸² A. Mallard, « La presse de consommation et le marché. Enquête sur le tiers consumériste », *Sociologie du travail*, n°3, 2000 : p.398.

¹⁸³ Il s'agit parfois du seul critère utilisé, comme dans le classement de *L'Expansion*.

sciences de gestion à l'université d'Uppsala, à propos des classements internationaux des MBA¹⁸⁴, mais ce constat s'applique également au cas des palmarès des programmes « grande école » français. Ainsi, les classements contribuent à normer le champ des écoles de commerce et participent de la définition de ce que devrait être une bonne formation, si ce n'est en produisant des critères du moins en renforçant l'impact de certains. En effet, les critères utilisés par les journalistes ne sont généralement pas définis *ex-nihilo*.

Ces derniers se sont notamment inspirés des référentiels d'évaluation utilisés par la commission Helfer ou par les agences d'accréditation, en reprenant certains de leurs critères, voire en intégrant les décisions prises par celles-ci. Ainsi être accrédité ou non peut influencer sur le rang d'un établissement dans certains classements, et avoir le grade master est progressivement devenu la condition *sine qua non* pour faire partie de la plupart des palmarès évaluant les programmes « grande école ». Lorsque la journaliste de *L'Étudiant* décide en décembre 2005 de ne plus évaluer que les écoles habilitées à décerner le grade de master, elle donne une visibilité à une catégorie encore peu connue du grand public, en affirmant qu'elle permet de distinguer « la crème de la crème »¹⁸⁵. Plus généralement, les classements ont contribué à rendre visibles les enjeux liés aux différentes instances d'évaluation, et à expliquer les différences entre les accréditations, entre le visa et le grade master, etc. À côté des classements, toute une série d'articles a participé à ce travail de vulgarisation¹⁸⁶. En cela, les classements ont renforcé l'impact de la commission Helfer et des accréditations, en jouant un rôle de caisse de résonance.

Notons toutefois que si la majorité des classements s'appuient sur les évaluations réalisées par la commission Helfer et par les agences d'accréditation, ils n'en reprennent pas tous les aspects. Par exemple, pour un des journalistes que j'ai rencontré, les accréditations servent avant tout à évaluer la « qualité » des échanges internationaux :

« A un moment, je donnais des points aux écoles accréditées EQUIS ou AACSB. J'ai arrêté de le faire pour plusieurs raisons. D'abord parce que les organismes d'accréditations très vite se sont opposés aux classements de la presse. Je trouvais ça assez déplaisant de faire leur promotion tout en prenant dans les dents leurs critiques. Et certaines écoles ont obtenu des accréditations et je n'ai pas compris pourquoi. (...) En revanche, aujourd'hui on continue pour faire le tri dans les partenaires internationaux de voir qui est accrédité EQUIS ou AACSB. Parce que les écoles nous disent qu'elles ont plus de 200 partenariats, ce qui ne veut absolument rien dire. Nous on veut voir des choses plus précises, prendre en compte le niveau du partenariat, est-ce que ce sont des universités prestigieuses dans leur pays. Mais on ne pouvait pas décréter si telle ou telle université est bonne, ça reviendrait à décider d'un classement dans chaque pays... mais on considère qu'un partenariat avec une université accréditée AACSB ou EQUIS, c'est un partenariat de qualité. Dans

¹⁸⁴ L. Wedlin, *Ranking business schools*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2006 : p. 77.

¹⁸⁵ *L'Étudiant*, n°279, décembre 2005.

¹⁸⁶ Voir par exemple deux articles publiés dans *Le Point* pour accompagner la sortie du classement annuel : « La force des labels » le 14 février 2008, sur les accréditations, et le 12 février 2009, « Peut-on se passer du grade master ? ». Sur le site de *L'Étudiant* on trouve plusieurs articles sur le sujet : « Le grade de master des écoles de commerce décrypté » (janvier 2010) et « Le visa de l'Éducation nationale décrypté » (février 2010).

ce sens on se réfère aux accréditations internationales, oui, on leur fait confiance, mais on ne les utilise pas directement en France ».

Si les journalistes ont été regarder du côté des accréditations et de la commission Helfer, les classements intègrent toujours des critères plus anciens. Traditionnellement, ceux-ci ont en particulier cherché à évaluer la capacité des écoles à se conformer aux « attentes » des étudiants et des employeurs. Toute une partie des critères concerne ainsi les relations avec les entreprises, qu'il s'agisse de l'« employabilité » des étudiants, de la durée des stages en entreprise ou encore du montant de la taxe d'apprentissage. Les classements ont repris ici des normes qui leur préexistaient, correspondant à l'attente de professionnalisation que peuvent avoir certains étudiants et employeurs, et ont contribué à les objectiver, à leur donner un contenu précis et à les quantifier. En ce sens, ils ont participé à la définition du caractère « professionnel » de ces établissements.

Enfin, les journalistes peuvent chercher à innover, en s'inspirant des débats en cours : *Le Point* a été ainsi le premier à introduire en 2008 un sous classement en fonction de l'« ouverture sociale » (mesuré par des indicateurs comme les frais de scolarité, le pourcentage de boursiers d'État, ou encore la proportion d'étudiants ayant bénéficié d'un cursus en apprentissage). Ce classement faisait écho aux critiques qui s'élevaient alors contre l'élitisme social des grandes écoles, et aux débats sur les moyens d'ouvrir des établissements à une fraction plus large de la société. S'inspirant du *Point*, des critères comme la proportion de boursiers ont ensuite été repris par plusieurs journaux.

Les palmarès participent ainsi d'un processus de normalisation des écoles de commerce, en définissant certains critères d'évaluation de ces établissements et en produisant certaines attentes auprès des étudiants ou des employeurs. Certes, tous les classements n'ont pas la même diffusion, mais certains parmi les plus lus comme celui de *L'Étudiant* (repris dans *L'Express* depuis 2006), du *Point* ou de *Challenge*, ont de fait une réelle influence sur les écoles. Dès lors, on peut s'interroger sur l'importance et la légitimité que les dirigeants de ces dernières accordent aux palmarès.

3. Une « légitimité pratique »

Aux États-Unis, la prolifération des classements des MBA dans les années 1990¹⁸⁷ a suscité de nombreuses critiques à leur égard. Certains enseignants en gestion ont cherché à évaluer l'impact de ces classements ou leur fiabilité, à l'instar d'Ilia Dichev, professeur de comptabilité dans une université américaine qui a publié en 1999 un article où, à partir d'une étude des classements des MBA dans les revues *BusinessWeek* et *U.S. News and World Report*, il conclut que ceux-ci n'ont pas de réelle valeur informative dans la mesure où ils ne sont qu'un agrégat d'informations imparfaites. En outre, l'absence de corrélation dans l'évolution des deux classements suggère selon lui que ces changements ne reflètent pas d'évolutions réelles¹⁸⁸. Par ailleurs, en 2005, l'AACSB publie une étude

¹⁸⁷ R. Khurana, *From higher aims to hired hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton : Princeton University Press, 2007 : p. 337.

¹⁸⁸ I. Dichev, « How good are business school rankings? », *Journal of Business*, n°72, 1999 : p. 201-13. Voir aussi : M. Schatz, R. Crummer, « What's wrong with MBA ranking surveys? », *Management Research News*, Vol. 16 n°7, 1993 : p. 15-18, D. Gioia et K. Corley, « Being Good versus Looking Good: Business

sur les classements, intitulée « The business school ranking dilemma »¹⁸⁹, dans laquelle elle souligne les limites des classements et invite les responsables des écoles à communiquer sur ces limites. L'AACSB insiste notamment sur la variabilité des critères et des méthodologies, mais critique aussi le principe même du classement, qui consiste à réduire la question de la qualité à une seule dimension, résumée par un chiffre.

En France, les critiques frontales vis-à-vis des classements sont rares. Néanmoins, alors que la quasi-totalité des écoles accepte de « jouer le jeu » et d'envoyer les informations demandées aux journalistes, l'ancien directeur de l'ESC Pau s'est distingué de 2006 à 2010, date à laquelle il a quitté cette école, en refusant de participer au classement réalisé pour *L'Étudiant* et *L'Express*. Selon lui, les méthodes de ce classement n'étaient pas transparentes et qu'il n'y avait aucun sens à classer ensemble des écoles comme HEC et l'ESC Pau : « *C'est comme si un palmarès sur les voitures classait à la fois des Clio et des Ferrari* »¹⁹⁰ avait-il ainsi déclaré aux médias.

Quelques rares critiques « académiques », remettant en cause la scientificité ou l'impartialité des palmarès plus que leur principe même, ont également été formulées par des enseignants en gestion rattachés à des écoles de commerce. Outre deux enseignants-chercheurs de l'EDHEC ayant dénoncé, lors du « Research day » de l'école organisé le 11 juin 2010, l'agrégation d'informations non comparables dans les classements ou la faible « robustesse statistique » des données¹⁹¹, on peut citer une communication de Guillaume Biot-Paquerot, docteur en gestion et professeur associé au groupe Sup de Co La Rochelle, dans laquelle il montre que le rang de classement d'une école dans le magazine *L'Étudiant* peut s'expliquer par les publicités pour cette école que l'on trouve dans la revue¹⁹². Cette assertion a suscité de vives réactions de la part de Géraldine Dauvergne, la journaliste en charge du classement, qui a répondu frontalement au chercheur sur son blog¹⁹³.

School Rankings and the Circean Transformation from Substance to Image », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1, n° 1, 2002 : p. 107-120.

¹⁸⁹ AACSB, *The business school rankings dilemma. A report from a task force of AACSB international's committee on issues in management education*, Tampa : AASB International, 2005.

¹⁹⁰ Source : Site Internet Promotion grandes écoles, « Classement des écoles de management : le directeur de l'ESC Pau propose l'élaboration d'un référentiel », 9 novembre 2006. <http://www.promotiongrandesecoles.com/spip.php?article24> : consulté le 17 septembre 2011.

¹⁹¹ *Les Echos*, « Universités, écoles : les classements en question », 21 septembre 2010.

¹⁹² G. Biot-Paquerot, « *Evaluating the Evaluator in Tertiary Education: The Case of the French Ranking* », communication lors du 31e European Accounting Association Annual Congress, 2008. Le texte a été mis en ligne par G. Dauvergne sur son blog.

¹⁹³ « Guillaume Biot-Paquerot, après avoir invoqué la littérature touchant de près ou de (très) loin au sujet, - Darwin à la rescousse -, entreprend d'énumérer les nombreux biais statistiques qu'il pense avoir relevés dans la méthodologie de *L'Étudiant*. "*L'Étudiant* utilise des critères tels que le SIGEM, les publications dans les revues référencées par le CNRS, et le financement par les anciens (sic)". À part HEC qui pourrait peut-être tirer son épingle du jeu, notre palmarès s'apparenterait à un jeu de massacre avec un tel critère. "Il existe un haut degré de corrélation entre les variables utilisées par *L'Étudiant*, reprend notre chercheur. Tous les critères mesurent la même chose". Laquelle exactement ? Nous ne le saurons pas. Et Guillaume Biot-Paquerot de conclure ainsi la question de la méthodologie : "Celle-ci donne l'illusion d'être précise et complexe, mais ce n'est qu'une illusion". Je ne peux même pas retourner le compliment à Monsieur Biot-Paquerot, à propos de son exposé ce jour-là à Nanterre ... » (source : Blog de G. Dauvergne :

Au final, les classements sont peu critiqués de façon explicite par les dirigeants des écoles de commerce, mais ce n'est pas pour autant que ceux-ci adhèrent sans réserve à leur principe ou à leur méthodologie. Ce directeur d'une ex-ESCAE dénonce ainsi le peu de fiabilité de certains classements : « *Aujourd'hui sur le plan français, on a une dizaine de classements différents, dont pour moi trois ou quatre sont sérieux (...) À côté de ça vous avez des classements totalement folkloriques, où le journaliste fait n'importe quoi* » (Dir E1). Et pourtant, il répond à l'ensemble des questionnaires qui lui sont adressés pour les classements. On peut dès lors se demander pourquoi, et ce d'autant plus que la multiplication des classements et la précision croissante des informations demandées nécessitent généralement de mobiliser une personne à plein temps pendant plusieurs jours pour y répondre. Cette apparente contradiction entre le fait de critiquer les classements et celui de s'y soumettre malgré tout peut s'expliquer par ce que le sociologue américain M. Sauder qualifie de « *practical legitimacy* » (légitimité pratique) : « même si les classements n'ont pas atteint de légitimité au sens où les participants du système statutaire pensent qu'ils seraient précis et justes, ils ont néanmoins atteint une "légitimité pratique" à la faveur de laquelle ils sont reconnus et acceptés comme une réalité qui doit être prise en compte dans le processus de prise de décision »¹⁹⁴. Indépendamment de l'opinion qu'ils peuvent en avoir, les responsables d'établissements acceptent donc de se soumettre au jeu des classements du seul fait que ceux-ci existent et peuvent potentiellement avoir une influence sur le statut de leur école. Plus précisément, dans son étude sur les classements internationaux des MBA, L. Wedlin a demandé aux responsables de 30 *business schools* de classer les raisons pour lesquelles ils acceptent de participer à ces classements. Selon cette étude, les cinq raisons les plus importantes sont : la reconnaissance internationale, le fait que les établissements concurrents y participent, la visibilité que cela donne à l'école, le fait de faire partie de ces classements qui joue comme un élément de distinction et enfin la possibilité de les utiliser comme un support marketing¹⁹⁵. Ces résultats suggèrent que pour les écoles, les classements apparaissent comme un fondement pour construire leur image, ou pour reprendre les termes de L. Wedlin, leur « identité ». À un premier niveau, ils permettent aux écoles de se situer les unes par rapport aux autres dans le champ et contribuent à les distinguer en leur attribuant des positions définies, en fonction desquelles elles peuvent adapter leurs stratégies de développement ou de communication¹⁹⁶. Mais à un second niveau, le fait même d'être dans un classement donné indique l'appartenance à un groupe réduit : ce que dénonçait le directeur de l'ESC Pau, être classé avec HEC, est au contraire valorisé par beaucoup d'autres écoles. Celui-ci avait d'ailleurs essayé d'entraîner d'autres établissements dans son refus de participer au classement de *L'Étudiant*, mais aucun n'a suivi, le risque étant de perdre en visibilité. Un des journalistes interrogé l'affirme d'ailleurs : « être dans notre classement c'est déjà une distinction ».

<http://palmares-making-of.letudiant.fr/index.php/2009/02/13/un-regard-scientifique-sur-le-classement-de-letudiant/> : consulté le 23 septembre 2011.

¹⁹⁴ M. Sauder, 2005, *op.cit.* : p. 50. C'est moi qui traduis.

¹⁹⁵ L. Wedlin, 2006, *op.cit.* : p. 106.

¹⁹⁶ On pense par exemple au slogan publicitaire choisi par HEC, première dans la majorité des classements : « HEC, trois lettres, pas mieux ».

De fait, comme le souligne L. Wedlin, « les classements ne reflètent pas seulement le champ, mais participent à sa création et à la définition de ses frontières. Ils peuvent dès lors être conceptualisés comme des systèmes constitutifs qui contribuent à façonner les structures mentales et sociales »¹⁹⁷. Si L. Wedlin parle des classements internationaux et du « champ international de la formation au management », le raisonnement est aisément transposable à l'espace français : en ne prenant en compte qu'une poignée d'établissements sur les centaines qui existent, les palmarès contribuent à définir un champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce et ses frontières. En conséquence, il apparaît nécessaire pour les responsables d'école que leur établissement soit évalué par ces palmarès.

S'il est nécessaire d'en être, il est aussi important d'y être bien classé. Les responsables accordent de fait une importance considérable à leur rang dans les classements, estimant qu'ils influent sur leur image et par là sur le recrutement. Le directeur du programme « grande école » d'une ESC répond ainsi positivement quand je lui demande si la montée de son établissement dans les derniers classements a eu un effet sur les candidatures, et il ajoute que cela a permis d'« augmenter la barre d'admission »¹⁹⁸. Un des journalistes interrogés s'efforce au contraire de minimiser l'influence des classements sur le choix des étudiants, en soulignant qu'ils ne représentent qu'une source d'informations parmi d'autres, et que d'autres facteurs interviennent dans la prise de décision :

« Les [élèves de] prépas sont de toute façon hyper informés, par le milieu dans lequel ils sont : ils ont des visites tous les ans de presque tous les directeurs, ils sont surinformés par les profs et autres, ils sont informés par les anciens de cette prépa qui ont intégré les écoles. (...) [Le classement] joue un rôle certes, mais ce n'est pas déterminant, il y a d'autres facteurs... par exemple, il y avait une année où Marseille avait été sérieusement déclassée parce que tous les ans l'école changeait de directeur. Et bien, ça n'a pas fait tellement baisser le nombre de candidats, et je me suis très vite aperçu pourquoi, parce que entre temps, la ligne TGV avait été inaugurée sur Marseille... ». (J1)

Mais finalement il importe peu de savoir si les classements influencent ou non le choix des étudiants, dans la mesure où les écoles les prennent de toute façon très au sérieux. Le même journaliste raconte ainsi la réaction « furieuse » de la direction de HEC et de la CCIP une année où l'école n'a été classée « qu' » en troisième position : en apprenant cela, « *le directeur de la formation à la Chambre de commerce de Paris à l'époque, a même interrompu son voyage au Japon pour revenir* » (J1).

En outre, les classements sont de plus en plus utilisés par des observateurs externes comme moyen d'évaluer la stratégie mise en œuvre par l'équipe dirigeante. Ainsi en juillet 2009, un rapport

¹⁹⁷ L. Wedlin, 2006, *op.cit.* : p. 170.

¹⁹⁸ GE E3. De la même façon, le directeur d'une autre école souligne : « si j'ai des classements qui se dégradent sur deux années, je vais aller chercher plus loin mes candidats [dans le classement] ». Les écoles fixent en effet *a posteriori* la barre d'admission : à la suite des épreuves orales, tous les candidats à une école sont classés. Les écoles cherchent alors à remplir le nombre de places offertes en descendant le moins possible dans ce classement, sachant que les meilleurs étudiants sont très généralement admis dans plusieurs établissements. C'est là qu'intervient le choix des étudiants, et donc que les classements peuvent avoir une influence.

d'observation de la Chambre régionale des comptes des Pays de Loire concernant l'école de commerce Audencia (ex-ESC Nantes) s'est appuyé sur le fait que « *pour le programme Sup de Co (...) le classement de l'école parmi les écoles de commerce semble avoir atteint un palier* » pour conclure que « *les résultats en termes de notoriété et de fréquentation, bien que réels, paraissent en deçà des efforts financiers consentis* »¹⁹⁹. Sans que le lien de cause à effet soit explicitement fait, un article dans la presse locale²⁰⁰ précise en outre que peu après la publication de ce rapport, le Conseil général a décidé de diminuer de 10% sa participation financière au fonctionnement de l'école.

Même s'ils ne sont pas toujours d'accord avec leurs méthodes ou le principe même d'un classement, les responsables des écoles supérieures de commerce sont malgré tout amenés à les prendre en compte et à chercher à s'adapter à leurs critères. Ceci se fait parfois au prix de manipulations, ce que dénoncent les deux journalistes que j'ai interrogés :

« À chaque nouvelle livraison j'ai fait évoluer la méthodologie. Je me suis aperçu que les écoles, une fois qu'elles ont vu quels sont les critères, ont tendance en fonction de ces critères à enjoliver le discours qu'elles vous tiennent. Si elles voient par exemple que l'international a été tenu pour assez important, elles vous disent des trucs absolument mirifiques sur l'international quitte à en rajouter ; donc j'ai eu un petit parti pris qui est difficile à assumer, qui est de dire que je ne dis pas à l'avance ce que vont être les critères ». (J1)

« On avait un critère qui était le taux d'encadrement, le nombre d'élèves par prof, et on y a renoncé car les écoles nous baladaient complètement là-dessus, elles nous donnaient le nombre de profs dans le groupe, pas pour le programme... ça peut sembler un critère simple mais on s'en sortait pas ! » (J2)

Un véritable jeu se développe ainsi entre les « rankers » et les écoles, celles-ci cherchant à correspondre aux critères des classements en modifiant le moins possible leur fonctionnement et ceux-là s'efforçant d'obtenir des informations fiables.

4. Les classements comme outil de maintien de l'ordre établi ?

« Le classement d'une école a un impact sur sa notoriété et donc sur sa capacité à lever des fonds, à obtenir des subventions, à attirer les meilleurs étudiants ainsi que sur les salaires offerts à la sortie. Les classements tendent à renforcer les positions des premiers de la liste. Par ailleurs, ils exacerbent des différences qui peuvent être très ténues avec les suivantes. Ainsi considérés, les *rankings* ne sont plus en fait des systèmes d'informations destinés à améliorer le fonctionnement d'un marché éducatif où la compétition est ouverte, mais le moyen, pour les mieux classées, de renforcer leur domination ». S'inspirant des travaux de Wendy Espeland et Michael Sauder, c'est en ces termes qu'Eve Chiapello, professeur à HEC, s'attaque aux classements dans les colonnes du magazine *Alternatives Économiques* en décembre 2007. Elle dénonce ici un effet de prophétie auto-réalisatrice, qui tend à favoriser ceux qui occupent déjà les positions les plus favorables. De fait, plus qu'un moyen de

¹⁹⁹ Chambre régionale des comptes des Pays de la Loire, *Observations définitives concernant la gestion d'Audencia école de management*, 5 juin 2009 : p. 2. Disponible en ligne sur : <http://www.ccomptes.fr>

²⁰⁰ *Presse Océan*, « L'école Audencia épinglée », 21 octobre 2009.

remettre en cause la hiérarchie préexistante, les classements ont contribué à asseoir la position dominante d'établissements comme HEC ou l'ESSEC.

Mais ceci est aussi lié au fait que ces classements ont peu évolué au fil du temps, en dépit des changements de méthodologie : HEC, l'ESSEC et l'ESCP arrivent déjà en tête du premier classement réalisé par *L'Expansion* en 1973. Est-ce à dire que « *les classements se suivent et se ressemblent* » comme le souligne de façon assez ironique René Silvestre, le président de *L'Étudiant* dans le dossier de la revue consacré au classement annuel des écoles de commerce, en décembre 2005 ?²⁰¹ Cette stabilité est surtout remarquable pour le trio de tête, rejoint dès le début des années 1980 par l'ESC Lyon et l'EDHEC. Pour les suivantes, les évolutions depuis les années 1980 reflètent l'éclatement du groupe des ESCAE, avec des écoles au prestige ascendant comme Audencia (ex-ESC Nantes), et d'autres en déclin (ESC Amiens). Les classements reflètent aussi l'élargissement du champ, avec la prise en compte d'autres établissements. En intégrant à partir de 2005 dans son classement toutes les écoles habilitées à décerner le grade master, *L'Étudiant* contribue à redéfinir les contours du champ des « grandes écoles » de commerce, qui ne serait plus caractérisé par un mode de recrutement (les classes préparatoires) mais par un niveau de sortie (Bac+5). Les nouveaux établissements introduits dans les classements se répartissent essentiellement dans la seconde moitié de ceux-ci, contribuant à surtout faire évoluer cette partie des classements et à accroître l'écart entre les « petites » ESC et les autres (cf. tableau 6.2).

²⁰¹ Il poursuit : « *Un premier lot de cinq écoles quasi figé dans le marbre. Une première moitié de classement comportant les grandes écoles avec des chambres de commerce à budget solide et des établissements pour la plupart centenaires. Une seconde moitié avec des écoles plus jeunes (10 à 50 ans d'âge) et aux moyens financiers plus restreints* » (*L'Étudiant*, n°279, décembre 2005).

Tableau 6.2. Des classements qui « se suivent et se ressemblent » ?

	Classement du <i>Point</i> , 2010	Évolution par rapport au classement 2004
1	HEC	=
2	ESSEC	=
3	EM Lyon	+1
4	ESCP	-1
5	EDHEC	+2
6	Audencia	+2
7	Grenoble	-1
8	ESCEM	+8
9	Rouen	+1
10	Reims	-1
11	ESC Toulouse	-6
12	Euromed	+1
13	BEM	-2
14	IESEG	x
15	Telecom	+8
16	Skema	x
17	ICN	-3
18	EM Strasbourg	+1
19	ESC Dijon	-1
20	ESSCA	x
21	ESC Clermont	=
22	ESCE	x
23	ESC Montpellier	+4
24	ESG	+9
25	ISC Paris	+3
26	ESC Rennes	-2
27	ESC La Rochelle	+3
28	ISG Paris	x
29	Negocia	=
30	EDC	x
31	ESIEE Management	x
32	EM Normandie	-10
33	INSEEC	-7
34	ESC Pau	-17
35	ESDES	x
36	ASC Amiens	-16
37	ESC Bretagne	-2
38	ESC Chambéry	-2
39	ESC Saint Etienne	-7

	Classement de <i>L'Étudiant</i> , 2009	Évolution par rapport au classement 2001
1	HEC	=
2	ESSEC	=
3	ESCP-EAP	=
4	EM Lyon	=
5	EDHEC	=
6	Audencia	=
7	ESC Grenoble	+3
8	Euromed	+9
9	ESC Reims	-2
10	ESC Rouen	+1
11	Toulouse	-3
12	IESEEG	x
13	ESC Bordeaux	=
14	ESC Lille	=
15	ESCEM	+1
16	ESSCA	x
17	Ceram	+6
18	Telecom	-9
19	ICN	=
20	ESG	+4
21	INSEEC	=
22	ESC Rennes	+3
23	ESC Montpellier	-5
24	EM Strasbourg	-9
25	ISC	+2
26	ESC Normandie	+3
27	ESC Dijon	+3
28	ESC Bretagne	+8
29	ESC Clermont	-7
30	ESC La Rochelle	-2
31	ESC Amiens	-5
32	Negocia	x
33	ESDES	x
34	ESC Troyes	-1
35	ESC Chambéry	-3
36	ESC Saint Etienne	-1

x

Écoles absentes du classement en 2004 (pour *Le Point*) ou en 2001 (pour *L'Étudiant*)

=

Écoles ayant conservé le même rang

+/-1 (ou 2)

Écoles ayant augmenté ou diminué de 1 ou 2 rang(s)

* * *

« L’expansion des formations à la gestion, conjointement à une globalisation accrue, a non seulement accru la compétition, mais aussi suscité le besoin et le désir de réguler et de définir des critères pour les institutions de formation à la gestion, afin de fournir des repères pour déterminer quelles écoles et quels types d’organisation peuvent être considérés comme faisant partie du champ »²⁰² écrit L. Wedlin à propos des formations à la gestion en Europe depuis la fin des années 1990. Ce constat établi à l’échelle internationale est aussi valide au niveau de l’espace français : la multiplication des formations dans ce domaine a suscité une réflexion à l’échelle nationale sur les moyens d’organiser le champ. De fait, c’est à la croisée de ces préoccupations nationales et internationales que l’on peut comprendre l’émergence de ces nouvelles instances d’évaluation en France.

Si j’ai rassemblé ici différentes instances et mis en évidence leurs points communs, il faut néanmoins insister sur le fait qu’elles sont porteuses de significations différentes. Alors que le grade de master attribué par la commission Helfer entend rendre équivalents les diplômes émis par des institutions variées, les classements produits par les journaux favorisent au contraire l’idée que les écoles ne se valent pas. Entre les deux, les accréditations décernent un « label » de qualité, dans une logique de club plus sélective.

Ces trois instances participent cependant au même travail de définition, de construction et d’objectivation du statut des écoles supérieures de commerce. Elles contribuent en premier lieu à définir les frontières du champ des « grandes écoles » de commerce, en distinguant toujours deux catégories : celles qui en sont (les écoles habilitées, les écoles accréditées, les écoles classées), et les autres. En second lieu, elles déterminent les critères considérés comme pertinents pour juger de la valeur d’un établissement et peuvent valider ou infirmer les revendications statutaires de certains d’entre eux²⁰³. En cela, ces instances diminuent formellement la capacité des écoles de commerce à définir les « règles du jeu » qui organisent le champ dans lequel elles évoluent. Néanmoins, les critères utilisés par ces instances ne sont pas définis dans un vide social. S’appuyant pour une large part sur les sources de légitimité « traditionnelle » des formations à la gestion, ils ne remettent pas fondamentalement en cause les hiérarchies préexistantes, et renforcent les rapports de pouvoir au sein du champ, plus qu’ils ne participent à leur redéfinition. On peut d’ailleurs considérer que la capacité d’une instance d’évaluation à réaffirmer l’ordre établi participe à sa reconnaissance en tant que « juge de statut » légitime : un classement qui situerait une ESC de province en tête ne serait certainement pas reconnu comme valable. De fait, les actions de qualification et de normalisation de ces instances ne peuvent être pensées indépendamment des rapports de force qui leur préexistent.

²⁰² L. Wedlin, *Ranking business schools*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2006 : p. 9. C’est moi qui traduis.

²⁰³ M. Sauder, 2005, *op.cit.* : p. 44.

La montée en puissance des classements et des accréditations traduit par ailleurs une baisse relative du poids de l'État et de sa capacité à légitimer certaines formations. En particulier, il n'est plus le seul à évaluer et décerner des brevets de légitimité académique. À la suite de T. Hedmo, K. Sahlin-Andersson et L. Wedlin, on peut ainsi considérer que les accréditations et les classements sont devenus les nouveaux modes de régulation du secteur des formations à la gestion, et questionnent le rôle traditionnel de l'État dans la régulation des systèmes éducatifs en Europe²⁰⁴. Cette remise en question du rôle de l'État amène plus fondamentalement à s'interroger, comme l'avait déjà fait G. Lazuech, sur le maintien de ses privilèges à faire accepter au corps social ses principes « de classification, de consécration et de nomination »²⁰⁵ et donc notamment sur le maintien du modèle « grande école », interrogation qui sera au centre du chapitre 8. Avant cela, le chapitre 7 considère l'« académisation » des ESC, une des transformations majeures qu'ont connues ces écoles au cours de la dernière décennie et qui résulte largement de l'émergence des nouvelles instances d'évaluation.

²⁰⁴ « Accreditation and ranking are not only ways of monitoring, assessing, and spreading information about management education ; we argue that they have become new modes of regulation for management education. Their emergence affects other forms of regulation and the development of management education in general. The examples provided here exemplify a reregulation of management education that challenges the traditional role of the state in regulating higher educational systems in Europe. These new, soft modes of regulation have emerged transnationally, albeit in close interaction with governmental and intergovernmental regulatory systems » (T. Hedmo, K. Sahlin-Andersson et L. Wedlin, « The emergence of a European regulatory field of management education », in M. L. Djelic et K. Sahlin-Andersson (s.d.) *Transnational governance. Institutional Dynamics of Regulation*, New York : Cambridge University Press, 2006 : p. 308).

²⁰⁵ G. Lazuech, 1999, *op.cit.* : p. 34.

Chapitre 7

(S')Investir dans la recherche : un « tournant académique » des écoles de commerce ?

Fondées indépendamment des facultés, essentiellement à l'initiative d'élites économiques, les ESC françaises ne diffèrent pas sur ce point d'autres formations européennes au commerce et à la gestion apparues à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. Mais, alors que dans la plupart des autres pays, ces établissements se sont progressivement intégrés au système universitaire¹, les ESC sont restées à part, tant sur le plan institutionnel qu'organisationnel : l'« *academic drift* », c'est-à-dire le rapprochement progressif du modèle universitaire² n'a pas eu lieu. Ceci est notamment lié à l'existence d'un modèle alternatif, celui des « grandes écoles », qui a permis à ces établissements d'asseoir à la fois leur légitimité scolaire sur l'existence d'un concours d'entrée nécessitant l'acquisition de savoirs théoriques, et leur légitimité économique sur la revendication d'une proximité avec le monde de l'entreprise et de la dimension professionnalisante de leur formation.

En conséquence, les responsables qui se sont succédés à la tête des ESC depuis la fin du XIX^e siècle n'ont pas cherché à acquérir ces « signes extérieurs de la dignité académique » que sont les professeurs consacrés ou les laboratoires de recherche³, du moins jusqu'aux années 1970. Si la position des écoles évolue lentement à partir de cette date, ce n'est que depuis une dizaine d'années que l'on constate un développement sans précédent des activités de recherche au sein des grandes écoles de commerce et corollairement une transformation extrêmement rapide du corps enseignant, les chercheurs succédant aux « professionnels ». Ce processus d'académisation des ESC est à rapprocher de l'émergence et de l'influence croissante des différents juges de statut présentés dans le chapitre précédent. En effet, les trois systèmes considérés – classements, accréditations et commission Helfer – utilisent des référentiels d'évaluation proches, qui se complètent et se renforcent plus qu'ils ne se

¹ J.-P. Nioche et M. de Saint Martin, « Les trois tensions des formations françaises à la gestion », *Entreprises et histoire*, 1997, n°14-15 : p. 5-10. Voir aussi les différentes contributions à un ouvrage collectif consacré à l'histoire de l'enseignement à la gestion : H. –D. Meyer montre que les *Handelshochschulen* allemandes, créées en 1898 sont progressivement intégrées dans les départements d'économie des universités allemandes après la République de Weimar. De la même façon, F. Fauri souligne que les écoles supérieures de commerce italiennes créées au début du XIX^e siècle ont ensuite été transformées en facultés d'économie et de commerce sous le régime fasciste et placées sous le contrôle du ministère de l'Éducation nationale, les autorités publiques locales et les chambres de commerce étant alors exclues de leur administration. Dans les pays nordiques, L. Engwall montre que les formations au commerce et à la gestion sont restées indépendantes, mais ont adopté le modèle universitaire. H. –D. Meyer, « The German Handelshochschulen 1898-1933 : an new departure in management education and why it failed », F. Fauri, « British and Italian education before the Second World War : a comparative analysis » ; L. Engwall « The making of Vikings leaders : perspectives on Nordic management education » in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.), *Management Education in Historical Perspective* Manchester : Manchester University Press : p.19-33 ; p. 34-45 ; p. 66-82.

² T. Burgess, *The shape of higher education*, Londres : Cornmarket Press, 1972.

³ P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris : les Éditions de Minuit, 1989 : p. 324.

contredisent, et tous trois ont incité les écoles à développer très fortement leurs activités de recherche et à recruter des enseignants plus qualifiés d'un point de vue académique.

Ces évolutions représentent un changement de taille dans le fonctionnement et l'identité même des ESC, questionnant les fondements de leur légitimité et les critères pris en compte pour hiérarchiser ces établissements entre eux. Revenant dans un premier temps sur les modalités concrètes de ce changement, ce chapitre interroge ensuite les tensions qu'il a pu susciter, remettant en cause la vocation essentiellement pratique de ces écoles. La question du financement de la recherche et du recrutement des enseignants-chercheurs est abordée dans la dernière partie.

I. « Publish or perish »

L'essor récent des activités de recherche dans les ESC peut surprendre aussi bien par son ampleur que par sa rapidité. Certes HEC, l'ESSEC et l'EM Lyon, ont initié dès les années 1970 ce type d'activités, mais à une échelle relativement restreinte, et dans les ESC de province la recherche reste jusqu'à la fin des années 1990 une préoccupation extrêmement minoritaire. En cela, on peut effectivement parler d'un véritable tournant pour qualifier l'évolution de la dernière décennie : la recherche et surtout les publications dans des revues académiques sont devenues des activités centrales pour l'ensemble de ces écoles. Ce changement s'est accompagné d'une transformation du corps enseignant, celui-ci étant à la fois plus étoffé et plus diplômé.

1. L'émergence de la recherche et ses enjeux

Les écoles de commerce sont pendant près d'un siècle restées relativement étrangères aux activités de recherche, en raison de leur orientation professionnelle, mais aussi de la faible institutionnalisation des sciences de gestion comme discipline académique. De fait, avant les années 1970 les activités de recherche dans ce domaine sont peu développées et bénéficient d'une légitimité réduite⁴.

Alors que cette discipline commence à acquérir une certaine reconnaissance académique et à se développer à l'université, l'idée qu'il peut exister une recherche en sciences de gestion et que cette recherche peut être effectuée au sein des écoles de commerce se diffuse lentement. Des travaux de recherche sont ainsi initiés dès les années 1970 à HEC, l'ESSEC ou encore l'ESC Lyon, en lien avec la constitution d'un corps enseignant permanent dans ces écoles. On peut notamment rapprocher le développement de la recherche à l'ESSEC de l'arrivée à partir de 1973-74 de jeunes enseignants ayant obtenu un PhD en gestion en Amérique du Nord grâce à une bourse de la FNEGE, et qui « s'engagent dans le développement de leur discipline avec une optique “savante”, “académique”, avec la volonté d'être reconnus par leurs pairs à l'intérieur et en dehors de l'ESSEC »⁵. Mais la recherche peut aussi

⁴ F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a.

⁵ M.-E. Chessel et F. Pavis, *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris : Belin, 2001 : p. 182.

devenir une préoccupation sans que la FNEGE ne joue un rôle central : c’est le cas à l’ESC Lyon à partir de 1977, entre autres sous l’impulsion de Roger Delay-Termoz, directeur adjoint de l’école et de deux universitaires, enseignant également à l’ESC (Henri Savall et Alain-Charles Martinet)⁶. Ces derniers œuvrent à la mise en place d’un DEA en association avec le département de sciences économiques de l’université Lyon II et l’IAE de Lyon III⁷.

Des initiatives sont également mises en place dans quelques ESCAE, comme à Rouen où à partir de 1979 le Centre de recherche économique normand conduit des études pour le compte d’entreprises ou de collectivités locales⁸. Autre exemple, en 1985, l’ESC Clermont ouvre un « centre d’études et de recherche ». Néanmoins, le rapport dit « Percerou »⁹, dont l’un des objectifs est de lutter contre le « défaut de reconnaissance » dont souffre la recherche en gestion, dresse au début des années 1980 un bilan assez mitigé des activités de recherche dans les écoles de commerce : *« si le plus grand nombre d’écoles consulaires ou privées de haut enseignement commercial n’a pas développé de recherche en gestion réellement importante, certaines exceptions remarquables se manifestent. Le CESA¹⁰ dans le cadre des actions de la Chambre de commerce de Paris, le groupe ESSEC, l’INSEAD, l’École Supérieure de Commerce de Paris, l’École Supérieure de Commerce de Lyon et d’autres établissements encore ont depuis plus ou moins longtemps, engagé un processus de développement de la recherche en gestion significatif »*¹¹. La recherche n’est donc pas inexistante dans les écoles de commerce, mais elle reste une exception.

La situation n’évolue guère au cours des années 1980 : les initiatives en matière de recherche restent éparpillées et sont souvent plus liées à des initiatives individuelles qu’à une réelle politique d’établissement. L’étude des ESC de Nantes et Dijon au début des années 1990¹² a montré qu’en dépit de la création de centres de recherche dans ces établissements, les activités de recherche restent réduites, se manifestant essentiellement par la publication de « cahiers de recherche », documents

Des boursiers de la FNEGE viennent enseigner à l’ESSEC dès 1971, mais il s’agit au départ essentiellement de boursiers aux profils « entrepreneuriaux », ayant plutôt suivi des formations courtes type MBA. La proportion d’enseignants permanents passe de 1 en 1969 à 35 (dont 23 anciens boursiers) en 1975.

⁶ Henri Savall, ancien élève de l’ESC Lyon, docteur en économie, vacataire depuis 1965 à l’ESC, est alors maître-assistant à l’université Lyon II. A.-C. Martinet, docteur en sciences de gestion, vacataire à l’ESC Lyon, est chargé de cours à Lyon II. (M.-E. Chessel et F. Pavis, *op.cit.* : p. 258).

⁷ M.-E. Chessel et F. Pavis, *op.cit.* : p. 187.

⁸ M.-E. Chessel et F. Pavis soulignent néanmoins que les sept boursiers de la FNEGE qui intègrent le corps enseignant de l’ESC Rouen entre 1970 et 1974 « ne consacrent que peu de temps à la recherche ou au conseil, contrairement à leurs collègues des grandes écoles et des universités, et ces activités restent à l’initiative de chacun ». M.-E. Chessel et F. Pavis, *op.cit.* : p. 183.

⁹ Groupe de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche en gestion des organisations, *Eléments de réflexion et propositions d’une politique générale en matière de formation et de recherche dans le domaine de la « gestion des organisations »*, dit « Rapport Percerou », 1983.

¹⁰ Centre d’enseignement supérieur des affaires : il s’agit d’une structure administrative créée en 1970 qui englobe HEC, l’ISA et l’Institut de formation continue de la CCIP. (M.-E. Chessel et F. Pavis, *op.cit.* : p. 17).

¹¹ Groupe de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche en gestion des organisations, *op.cit.* : p. 21.

¹² Voir Chapitre 4.

recensant les publications et communications des enseignants. En 1993, Michel Kalika, docteur et agrégé en sciences de gestion, enseignant à l'IAE de Poitiers et à l'ESC Nantes, constate dans un article consacré à la question que si « *il apparaît incontestable qu'actuellement de nombreuses écoles de gestion visent à développer (...) leurs activités de recherche, celles-ci restent dans l'ensemble "peu structurées"* »¹³. De plus, le terme de « recherche » renvoie alors plus souvent à des activités de conseil ou à la publication dans des revues professionnelles qu'à des travaux de type strictement académique¹⁴.

Encadré 7.1. L'ESC Dijon publicise ses activités de recherche

« Il y a plus de vingt ans maintenant que les Sciences Economiques se sont détachées du Droit, pour être reconnues comme un enseignement à part entière. Actuellement, les Sciences de Gestion sont en passe d'obtenir la même autonomie vis-à-vis des Sciences Economiques. Mais il n'y a pas de Science là où il n'y a pas de Recherche, et les enseignants de Gestion, qui sont très souvent des professionnels de l'entreprise aussi bien que des universitaires de haut niveau, se doivent de promouvoir la Recherche dans l'enseignement comme dans l'entreprise. Une école de Gestion est un lieu privilégié pour atteindre cet objectif car nulle part on n'y est aussi proche du monde du travail. L'ouvrage que le Groupe École Supérieure de Commerce de Bourgogne et Franche-Comté a le plaisir de vous présenter est le fruit des travaux de ses enseignants qui ont apporté leur contribution à l'Institut de Recherche et d'Études Appliquées de l'École. »

Source : Introduction aux Cahiers de Recherche 1985 de l'Institut de recherche et d'études appliquées du Groupe École Supérieure de Commerce de Bourgogne et Franche-Comté (ESC Dijon)

Depuis le début des années 2000, la recherche a quitté son statut d'activité marginale et est devenue une préoccupation de premier plan pour la totalité des ESC. Cette évolution est sans doute pour partie liée à l'arrivée de nouveaux enseignants formés à la gestion à l'université, et désireux de poursuivre leurs activités de recherche, mais il semble qu'elle résulte essentiellement de l'influence des nouvelles instances d'évaluation. En effet, les accréditations EQUIS et AACSB¹⁵ prennent en compte les activités de recherche menées au sein de l'établissement à évaluer. Notons qu'elles adoptent une conception large de ces dernières puisqu'elles distinguent la recherche académique, la recherche appliquée, souvent proche des activités de conseil, et la recherche dite « pédagogique », comme la production de matériel de cours ou la publication de cas. Toutes ces formes de recherche sont considérées comme primordiales, l'idéal étant d'équilibrer les contributions dans ces trois domaines¹⁶.

¹³ M. Kalika, « La recherche en sciences de gestion dans les écoles de commerce », *Cahiers de recherche du CREA*, n°21, septembre 1993.

¹⁴ A titre d'exemple, en 1991, Jacques Ain, directeur de l'ESC Toulouse, lance la publication d'une revue intitulée *Le discours et la méthode*, sous l'égide du Centre de recherche et d'intervention nouvellement créé, sous l'impulsion de Claude Courtois, docteur en économie, enseignant à l'Université Toulouse III et vacataire à l'ESC. Outre une série d'articles, le premier numéro présente l'ensemble des activités de recherche effectuées à l'école depuis le début des années 1980. La liste des activités répertoriées est relativement disparate : communications à des colloques (5 mentions), articles dans des revues professionnelles (4), réponse à des appels d'offre (1), rapports de fin de contrat (2), rédactions de cas (2), articles dans des quotidiens (3), travaux informatiques (2), collaboration à la partie mathématique d'une thèse (1), mission de recherche en entreprise (1), « working papers » (5).

¹⁵ Voir Chapitre 6.

¹⁶ Pour l'AACSB, les contributions intellectuelles peuvent être de trois ordres : 1) *Learning and pedagogical research* 2) *Contributions to practice (often referred to as applied research)* 3) *Discipline-based scholarship*

De même, la Commission d'évaluation des formations et des diplômes de gestion (CEFDG) valorise les activités de recherche au sens large¹⁷ mais fait de la recherche académique une condition nécessaire pour obtenir le grade de master¹⁸. On a vu en outre l'enjeu que constitue aux yeux de certains membres du CNESER ce type de recherche pour l'attribution de ce grade. Dénonçant les lacunes des écoles de commerce dans ce domaine, ils incitent ces dernières à réorienter leurs activités. Enfin, les classements se sont appropriés ces nouvelles exigences, contribuant à rendre plus pressant encore l'impératif de développer une recherche de type académique. Cette orientation académique des classements est notamment due à la décision de la journaliste Géraldine Dauvergne, alors responsable du classement de *L'Étudiant*, d'introduire en 2004 un critère portant sur le nombre de publications dans des revues listées par la section 37 (« économie et gestion ») du CNRS¹⁹. Non contente d'introduire ce critère, G. Dauvergne lui accorde en outre un poids loin d'être négligeable dans le classement final : si l'on se fonde sur la méthodologie telle qu'elle est détaillée dans le classement de 2007, on constate que les publications représentent 20% de la note totale. Seule la « sélectivité du recrutement » se voit accorder un poids équivalent, alors que cette proportion ne dépasse 8% pour aucun des autres critères pris en compte²⁰.

Les responsables des écoles sont d'abord pris de court par la prise en compte des publications dans le classement : la majorité des ESC ne peut au départ en déclarer qu'un nombre réduit, voire nul. Néanmoins, cette nouvelle donne est très vite intégrée comme le montre le tableau suivant, et ce

(often referred to as basic research). De même pour EQUIS trois formes de recherche sont distinguées : 1. *Academic Research*, 2. *Practice-oriented Research*, 3. *Pedagogic Development and Innovation* (Sources : sites d'EQUIS (<http://www.efmd.org>) et de l'AACSB (www.aacsb.edu), consultés le 5 janvier 2010). Pour plus de détails sur les référentiels des accréditations, voir l'Annexe 7 : Les critères d'évaluation des accréditations AACSB et EQUIS.

¹⁷ « La Commission a fait sienne l'idée selon laquelle, quel que soit le niveau de sortie, les enseignants intervenant dans l'enseignement supérieur doivent participer peu ou prou au progrès des connaissances qu'ils sont chargés de transmettre. Cette activité doit être entendue dans un sens large. Elle s'étend de la rédaction de notes, cas, synthèses, ouvrages de vulgarisation, à la publication dans des revues académiques du meilleur niveau. Les exigences sont variables, mais l'existence d'une relation à la recherche est toujours indispensable ». *Principes et Orientation, Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion*, 23 novembre 2005 : p. 25.

¹⁸ « Pour les formations à bac + 5 et le grade de master, l'activité de recherche souhaitée est celle qui entre dans le champ classique du domaine scientifique : communications dans les congrès et les colloques, publications dans les revues. » *Ibidem* : p. 25. Dans leur rapport pour l'attribution du visa et du grade de master, les responsables de l'ESC Dijon soulignent que « le rapport des experts d'avril 2002 a attiré notre attention sur le fait que la recherche constituait l'un des points faibles du Groupe. Un très gros effort a été accompli en peu de temps pour mettre en œuvre une stratégie de recherche et de progrès des connaissances, même si nous sommes conscients qu'il s'agit de créer une nouvelle culture, ce qui suppose que nous sachions nous inscrire dans le temps et y mettre les moyens nécessaires » (ArNatFont/MEN : 20110003/91 : ESC Dijon, Rapport pour l'attribution du visa et du grade de master, 17 mars 2003 : p. 7).

¹⁹ En 2001, la section 37 du CNRS a décidé de produire son propre classement des revues scientifiques. Une première version a été publiée en avril 2003. Voir D. Pontille et D. Torny, « Revues qui comptent, revues qu'on compte : produire des classements en économie et gestion », *Revue de la régulation*, n°8, 2010 [en ligne]. Cette liste intègre essentiellement des revues en gestion (marketing, finance, contrôle de gestion) et en économie, mais aussi en droit. La version de 2011 élargit la liste à d'autres disciplines (catégorie comme la sociologie ou la psychologie).

²⁰ *L'Étudiant*, n°301, novembre 2007. Pour les autres éditions du classement réalisé par G. Dauvergne où les coefficients sont indiqués, la recherche conserve le même poids.

d'autant plus que dans les années qui suivent, d'autres revues s'inspirent de *L'Étudiant* et prennent en compte les publications dans leurs classements.

Tableau 7.1. Évolution du nombre d' « étoiles CNRS » comptabilisées par le magazine *L'Étudiant* dans son palmarès des écoles supérieures de commerce, entre 2003-2004 et 2007-2008

	2003-2004(1)	2004-2005(2)	2007-2008(3)
HEC	23	124	226
ESSEC	22	83	176
EM Lyon	15	26	138
ESCP EAP	4	50	112
EDHEC	6	36	103
ESC Grenoble	6	15	96
Audencia (ex-ESC Nantes)	8	7	76
ESC Lille	0	5	59
Euromed management (ex ESC Marseille)	6	14	57
ESC Toulouse	6	35	55
ESC Montpellier	0	7	45
ESC Reims	3	8	43
BEM Bordeaux (ex-ESC Bordeaux)	3	13	38
CERAM (Nice)	7	12	38
ESC Rouen	1	5	30
ESC Rennes	0	0	21
ESC Dijon	1	1	20
ESCEM Tours-Poitiers	1	5	16
ESC Amiens Picardie	0	1	16
ESC Bretagne Brest	0	0	15
ESC La Rochelle	0	3	12
École de Management de Normandie	2	2	6
ESC Clermont	0	0	4

Sources : (1) source : *L'Étudiant* n°268, novembre 2004 ; (2) *L'Étudiant*, n°279, décembre 2005. Le classement indique les « étoiles » pour les articles parus entre 2003 et 2005. J'ai soustrait à ce nombre les articles parus en 2003-2004 pour obtenir des informations sur 2004-2005 ; (3) *L'Étudiant*, n°313, novembre 2008.

La liste des revues classées par le CNRS devient une référence centrale, à tel point que ses modifications ne sont pas sans conséquence. Sur son blog consacré au palmarès de *L'Étudiant*, G.Dauvergne relate les controverses suite à des modifications de cette liste en juin 2008, racontant qu'un directeur général « [lui] a fait part du préjudice qu'entraînerait pour son école la prise en compte immédiate des modifications de la liste des revues classées par le CNRS. En nous référant à la nouvelle mouture dès cette année, [l'école] perdrait selon lui 15 étoiles »²¹.

En réaction aux exigences des agences d'accréditations et de la commission Helfer, exigences catalysées par les classements, les écoles développent ainsi des activités de recherche fortement orientées vers la publication dans les revues référencées par le CNRS. À ce titre, la définition que donnent les responsables de l'ESC Montpellier des activités de recherche imposées aux enseignants, est extrêmement révélatrice d'une conception réduite de ces dernières, qui ne valent que si elles donnent lieu à une publication : « Par "recherche", il faut entendre les activités de production de savoirs menées selon une démarche scientifique faisant l'objet d'une publication retenue par le

²¹ Blog « Palmarès, le making of », 23 septembre 2008, par Géraldine Dauvergne : <http://palmares-making-of.letudiant.fr/index.php/2008/09/23/que-faire-des-etoiles-mortes-de-la-liste-cnrs/> : consulté le 11 mai 2012.

conseil scientifique. La réalisation d'un DEA, d'un DESS, d'un Master ou d'une thèse de doctorat n'est pas considérée comme une activité de recherche »²².

Cette rapide conversion des ESC à la « course aux étoiles » du CNRS, et plus généralement l'orientation quasi-exclusive vers la publication, témoignent d'une instrumentalisation de la recherche, qui apparaît avant tout comme un moyen d'acquérir un capital symbolique précieux dans un champ très compétitif. Mais ceci montre aussi que les écoles de commerce ont été influencées par des évolutions affectant de façon plus globale le monde universitaire, en l'occurrence la mise en place de classements de revues²³ et l'essor de la bibliométrie²⁴. Loin de manifester un regard critique à son égard, les écoles de commerce se sont emparées de cette vision quantitative de la recherche, et ont fait leur le mot d'ordre « *publish or perish* ». Le nombre de publications devient un critère d'évaluation parmi d'autres dans la construction de la hiérarchie qui structure le champ dans lequel ces écoles évoluent.

À ces enjeux nationaux s'ajoutent pour certains établissements des enjeux internationaux, puisque la production scientifique est aussi un critère dans la concurrence qui oppose les établissements à cette échelle pour recruter les étudiants et se faire (re)connaître. Ainsi, dans le classement des MBA réalisé par le *Financial Times* en 2003, plusieurs variables concernent la recherche, le nombre de doctorats délivrés et le nombre de publications²⁵. De même, B. Ramanantsoa, actuel directeur du groupe HEC, considère que le nombre de professeurs et de publications constituent des éléments essentiels pour être reconnus sur la scène internationale, dans la mesure où, dans un contexte d'incertitude, ils constituent des indicateurs facilement quantifiables de la « qualité » des différentes institutions de formation, et permettent de les comparer entre elles (cf. encadré 7.2).

²² Sup de Co Montpellier, dossier de demande d'autorisation à délivrer le grade de master présenté par l'ESC Montpellier. Février 2004 : p. 27. (ArNatFont/MEN : 20110003/177)

²³ P. Fridenson propose une discussion critique et revient sur l'histoire de ces classements pour les revues de sciences sociales, rappelant qu'ils sont relativement anciens (années 1950) et liés aux aides accordées par l'État. Dans les années 2000, une autre logique a émergé, les classements se sont multipliés en France et à l'étranger et ont acquis une importance prépondérante (P. Fridenson, « La multiplication des classement de revues de sciences sociales », *Le Mouvement social*, n°226, 2009 : p. 5-14).

²⁴ Sur la bibliométrie voir J. Heilbron « La bibliométrie, genèse et usages », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, 2002 : p. 78-79.

²⁵ Ces données sont citées par V. Mangematin, « L'influence internationale de la recherche en gestion produite en France : une analyse à partir des publications dans les revues du SSCI », papier de recherche.

Encadré 7.2. Les enjeux internationaux de la « marque » des écoles : la leçon de B. Ramanantsoa

En 2007, B. Ramanantsoa publie dans la *Revue Française de Gestion*, un article consacré à la façon dont les écoles doivent gérer leur « marque », au sens le plus commercial du terme²⁶. Plus précisément, l'article présente différentes stratégies pour faire reconnaître un établissement sur un « marché international » : « Tous les cadres et les étudiants français connaissent HEC, en ont une représentation, connaissent des anciens, et ont parfois visité les locaux à l'occasion d'une manifestation ou d'un séminaire. On ne peut pas en espérer autant d'un cadre ou d'un candidat chinois. Seule va donc exister la réputation : une aura attachée au nom, capable de faire venir des professeurs, des étudiants et des managers du monde entier pour y parfaire à grand coût leur curriculum : les *business schools* vont se voir obligées de se penser comme des marques, c'est-à-dire, « des noms qui influencent les acheteurs », en l'occurrence des candidats, des entreprises et des professeurs »²⁷.

Selon le directeur d'HEC, la concurrence entre les écoles se fait non pas sur le prix, mais sur la réputation et la marque. Ces deux caractéristiques peuvent reposer sur l'ancienneté, mais cela ne saurait être suffisant. Deux autres facteurs sont décrits comme primordiaux : le corps professoral et la recherche. « À l'échelle du monde, que peut dire un Chinois à un Français ou un Suédois à un Américain, qui soit immédiatement vérifiable ? "J'ai x professeurs qui ont publié y articles" est incontestablement la réponse la plus "efficace". (...) Un deuxième facteur constitutif de la marque et découlant du premier est le taux d'encadrement. Là aussi, il s'agit d'un paramètre universel, facile à communiquer et "séduisant", même si beaucoup d'analystes ne relèvent pas cet indicateur ».

Dans la compétition qui oppose les écoles de commerce pour attirer non seulement les « meilleurs étudiants », mais aussi les « meilleurs chercheurs », celles-ci devraient donc envoyer des signaux sur le marché à l'aide d'indicateurs de qualité, quantifiables et comparables entre eux. Dans la perspective de Ramanantsoa, la recherche est clairement instrumentalisée et devient un argument marketing.

2. La métamorphose : comment les écoles se sont converties à la recherche académique

a. Une conversion difficile à objectiver

Il n'est pas aisé d'objectiver la conversion des ESC à la recherche, dans la mesure où ce terme de « recherche » renvoie en réalité à une pluralité d'activités. Même si l'on se limite à une acception strictement académique de ces activités, les récents débats ont montré les limites des démarches d'évaluation et de la mesure de la production scientifique²⁸. Dès lors comment appréhender la conversion des écoles supérieures de commerce à ces activités ? Afin de justifier leur statut d'établissement de recherche, ces dernières se bornent généralement à afficher leurs publications et à mettre en évidence leur augmentation. Voici par exemple un tableau tel qu'il apparaît dans un bilan publié en 2009 par l'ESC Rouen :

²⁶ B. Ramanantsoa, « Brand management pour les business schools. Une véritable arme stratégique », *Revue française de gestion*, n° 178-179, 2007 : p. 125-131.

²⁷ B. Ramanantsoa, *op.cit.* : p. 126.

²⁸ Voir à ce sujet la série d'articles parus en 2009 dans le n°33 de la *Revue du MAUSS* : M. Berry « Les mirages de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire » : p. 227-245 ; A. Insel « Publish or perish ! La soumission formelle de la connaissance au capital » : p. 141-153 ; G. Chamayou, « Petits conseils aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation », p. 208-226. Voir aussi P. Jourde, « Les facéties de la "bibliométrie" : comment devenir le chercheur du mois », *Le Monde diplomatique*, décembre 2008, ainsi que les critiques formulées par les auteurs de *La Nouvelle école capitaliste* qui dénoncent l'appréhension de la connaissance à travers une norme quantitative (C. Laval *et al.*, *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte, 2011).

Tableau 7.2. Les publications de l’ESC Rouen, évolution entre 2007 et 2009

	2007	2008	2009
Publications revues CNRS	4	14	27
Publications hors CNRS	9	9	9
Communications	56	60	70
Chapitres d’ouvrages	12	24	15
Cas	2	1	12
Ouvrages	4	3	5
Autres (présentation, etc.)	28	44	28
Etoiles CNRS			
Article 1*	3	5	10
Article 2*	1	7	13
Article 3*	0	2	2
Article 4*	0	0	2
Total étoiles	5	25	50

Source : Rouen Business School, Research activities 2009 report. Janvier 2010.

Si l’on s’en tient à cette approche « comptable », on peut constater que dans toutes les ESC le nombre de publications a régulièrement augmenté depuis le début des années 2000, comme le montrent les données de *L’Étudiant* (cf. tableau 7.1), en dépit des nombreuses critiques qui peuvent leur être adressées²⁹.

On peut également appréhender l’importance croissante des activités de recherche dans les ESC à travers la multiplication des centres de recherche, l’organisation de manifestations scientifiques et plus généralement des campagnes de communication destinées à valoriser et à faire connaître ces activités. Là encore, il s’agit de rester prudent dans la mesure où il est parfois difficile de distinguer les effets d’annonce et d’affichage de la mise en place de réelles politiques de recherche. La totalité des ESC étudiées possèdent sur leur site Internet une section « recherche », dans laquelle elles présentent leurs activités dans ce domaine, en s’efforçant de mettre en avant les moyens (humains, financiers) déployés et leurs principaux axes d’étude. L’encadré ci-dessous donne à voir deux exemples représentatifs.

²⁹ L’usage des étoiles CNRS fait par G. Dauvergne pour le classement de *L’Étudiant* a été explicitement critiqué par la section 37 du CNRS : « On peut noter la pratique qui consiste à additionner les étoiles, considérant qu’un article publié dans une revue à trois étoiles vaut trois articles dans des revues à une étoile. En juin 2008, le communiqué présentant la nouvelle liste des revues précise que “la présente mise à jour abandonne la définition des catégories en nombre d’étoiles”. Cette définition se prêtait en effet à des manipulations arithmético-statistiques dont la signification et la pertinence étaient fortement sujettes à caution et que nous ne souhaitons pas encourager. » (source : Catégorisation des revues en Economie et en Gestion. Section 37 du CNRS. Juin 2008. Version 2.1).

Encadré 7.3. Quand les ESC présentent leurs activités de recherche

Reims Management School (ex-ESC Reims)³⁰

« Ayant une réputation d'excellente école de management en termes d'enseignement, RMS a choisi, il y a plus de dix ans, de devenir une institution forte en recherche en gestion. Aujourd'hui, la recherche, étant au cœur du métier du professeur, est considérée à RMS comme une activité stratégique, au service des étudiants, des entreprises et des communautés académiques en sciences de gestion.

Nous nous sommes fixés des objectifs ambitieux et nous nous sommes donnés les moyens de les atteindre, notamment par l'instauration graduelle d'une culture institutionnelle qui valorise la recherche, par le système d'incitation efficace et par le recrutement de professeurs chercheurs d'envergure internationale. Notre challenge aujourd'hui c'est de passer de la recherche qui vise les publications à la recherche qui vise à produire un impact sur le monde académique et professionnel.

Pour RMS, école généraliste, les trois types de recherche en lien avec notre mission, sont importants :

- la recherche académique, qui vise la production des nouvelles connaissances,
- la recherche appliquée pour répondre aux problématiques actuelles du monde du business,
- la recherche pédagogique, qui cherche à enrichir le contenu des cours et des programmes, de trouver de nouvelles méthodes d'enseignement du management. »

ESC Dijon³¹

« Le CEREN (Centre de Recherche sur les Entreprises) a été fondé en 2003 pour coordonner les travaux de recherche des professeurs du Groupe ESC Dijon-Bourgogne. Son activité est en relation directe avec les problématiques des entreprises et les problématiques internationales. Elle permet à la fois de contribuer au rayonnement du Groupe par la participation croissante des professeurs à la communauté scientifique et de faire progresser l'enseignement en permettant aux professeurs d'être toujours à la pointe des connaissances.

Par toutes les compétences et ressources qu'il suppose, le management entrepreneurial est le concept central de recherche du Ceren. Nos quatre équipes travaillent sur l'un de ses aspects ou sur son utilisation pour un des secteurs phares de notre région. Chaque équipe est insérée dans un réseau académique national et international et gère des partenariats avec des entreprises. Chacune a également la responsabilité d'alimenter les cours correspondant à sa spécialité. »

Ainsi, bien que cette conversion soit difficile à objectiver, il est indéniable que les écoles supérieures de commerce aspirent désormais à être considérées comme des institutions de recherche à part entière. Ce tournant vers la recherche modifie la place de ces écoles dans le champ de l'enseignement supérieur. À ce titre, les propos de cet ancien directeur d'une ESC « moyenne » sont révélateurs :

« Petit à petit un certain nombre d'écoles se sont imposées comme véritables producteurs de recherche, on a fini par discuter d'égal à égal avec l'Université. Moi je suis arrivé [dans mon école] (NB : au début des années 2000) et je discutais avec le président de l'université, il me disait : "Honnêtement moi sur le principe, je veux bien étudier [l'idée de mettre en place des coopérations entre chercheurs], mais bon l'activité de recherche de votre école..." Aujourd'hui l'ESC fait plus de recherche que l'IAE ! Infiniment plus, parce que les profs sont obligés ! Si mes profs ne font pas de recherche, ils sont sanctionnés. Donc voilà, il y a aussi tout un système de gestion et de management là-dessus, donc aujourd'hui, quand on parle de recherche, je parle d'égal à égal avec l'Université ». (aDir E5)

³⁰ Source : site de Reims Management School : <http://www.reims-ms.fr/fr/recherche/> : consulté le 17 décembre 2010.

³¹ Source : site de l'ESC Dijon, <http://www.escdijon.eu>, consulté le 17 décembre 2010.

Les ESC revendiquent une plus grande légitimité académique et même les anciennes ESCAE que l'on peut qualifier de « petites » ou « moyennes » cherchent désormais à concurrencer les universités dans ce domaine.

b. Les transformations du corps enseignant

Les propos de ce directeur d'établissement témoignent par ailleurs du processus grâce auquel les écoles ont pu mener à bien cette conversion à la recherche. Celle-ci s'est en effet effectuée grâce à une redéfinition des missions attribuées aux enseignants, qui se sont vus contraints par contrat³² et/ou incités par des systèmes de prime à entreprendre des activités de recherche³³. À titre d'exemple, le rapport de la cours régionale des comptes sur l'ESC Toulouse indique que « *l'école attribue des primes aux enseignants chercheurs qui publient des articles dans des revues classées dans les listes établies par « Minger et Harzing »³⁴ et par le CNRS. La prime est variable selon le classement de la revue, soit un équivalent horaire annuel de 1000 heures pour une publication dans une revue 5 étoiles et un équivalent horaire annuel de 250 heures pour une publication dans une revue classée 1 étoile : la prime varie ainsi de 11 890 € pour une revue cinq étoiles à 2 972 € pour une revue 1 étoile et 1 783 € pour une revue non classée* »³⁵.

L'essor de ces activités s'est par ailleurs appuyé sur une transformation du corps enseignant : le nombre d'enseignants permanents a augmenté dans toutes les écoles étudiées, ainsi que leur niveau de diplômes (cf. tableau 7.3).

³² Je reviens un peu plus bas dans ce chapitre sur la différenciation des contrats.

³³ Ces systèmes de primes sont évoqués dans les rapports d'évaluation d'ESC réalisés par l'AERES. Pour Audencia (ex-ESC Nantes) : « *l'école a mis en place des mécanismes d'incitation visant à développer les dynamiques individuelles [de recherche] via le versement de primes à la publication (à raison de 2000€ par étoile attribuée à la revue par le CNRS), et par une modulation des obligations de service d'enseignement des EC* », (AERES, Rapport d'évaluation d'Audencia Nantes Ecole de Management, juillet 2011 : p. 7). Voir aussi : AERES, Rapport d'évaluation de BEM- Bordeaux Management School, juillet 2010 : p. 7 ; AERES, Rapport d'évaluation de l'Ecole supérieure de commerce de Lille, août 2009 : p. 7.

³⁴ John Minger et Anne-Wil Harzing sont deux professeurs de gestion, enseignant respectivement à la *business school* de l'université de Kent (États-Unis) et à l'université de Melbourne (Australie). J. Minger est le fondateur du Center for the Evaluation Research Performance. A.-W. Harzing a notamment créé un logiciel intitulé *Publish or perish* qui permet aux chercheurs d'évaluer leur « facteur d'impact » et elle met régulièrement en ligne sur sa page personnelle une liste évaluant la qualité des revues (Journal Quality list), construite à partir des divers classements de revues produits un peu partout dans le monde. J. Minger et A.-W. Harzing ont collaboré pour produire des classements de revues. (source : site personnel d'A.-W. Harzing : <http://www.harzing.com>, et page de J. Minger : <http://kent.academia.edu/JohnMingers>, sites consultés le 2 août 2012).

³⁵ Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe Ecole supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, 26 avril 2012 : p. 53.

Tableau 7.3. Évolution de la qualification académique du corps enseignant de l'ESC Toulouse entre 2005-06 et 2009-2010

	2005-06	en%	2009-10	en %
Professeurs agrégés université	3	4,5	3	3,7
Docteurs d'universités	44	66,7	57	70,4
Titulaire d'une HDR	8	12,1	14	17,3
Nombre total d'enseignants permanents	66		81	

Source : Tableau construit à partir des données indiquées dans *Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe École supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, 26 avril 2012 : p. 50

Cette évolution est bien évidemment liée à la volonté d'accroître le nombre de publications grâce à un personnel enseignant plus qualifié académiquement. Mais elle résulte aussi de l'influence des nouvelles instances d'évaluation, puisque les caractéristiques du corps enseignant sont elles aussi évaluées par les agences d'accréditation, la commission Helfer et le CNESER ainsi que les classements. On a vu que l'AACSB imposait des quotas sur la part d'enseignants considérés comme qualifiés académiquement ou professionnellement³⁶. Sans imposer ce type de quotas, l'accréditation EQUIS insiste sur la nécessité d'avoir un corps enseignant permanent conséquent³⁷ et des enseignants titulaires d'un PhD ou d'un doctorat. On retrouve ce type d'exigences pour l'attribution du visa et *a fortiori* du grade de master par la commission Helfer³⁸. Enfin, ces deux données – taille et qualification du corps professoral – sont également incluses dans la plupart des classements.

La transformation du corps enseignant s'est essentiellement faite par le recrutement d'enseignants permanents titulaires d'un doctorat, comme l'explique cet enseignant : « *on n'embauche que des gens qui ont une thèse ou sur le point de la soutenir, que des gens qui vont faire de la recherche, des enseignants-chercheurs. Ça c'est une évolution notable par rapport à il y a 10 ans* ». (Ens E2). Les ESC recrutent de jeunes docteurs ou, si elles en ont les moyens financiers, des « seniors, qui ont pris l'habitude de faire des étoiles » pour reprendre les termes du directeur pédagogique d'une « petite » école. Au cours de mon entretien avec ce dernier, nous avons d'ailleurs été interrompus par un coup de téléphone qui m'a marqué, dans lequel il rappelait de façon assez vive à un collègue, envoyé semble-t-

³⁶ Voir Chapitre 6.

³⁷ « *EQUIS has set the minimum size of the core faculty at 25 members, because it is unlikely that all the multiple disciplines within the realm of business and management education can be covered adequately with less* ». (site d'EQUIS (<http://www.efmd.org>) : consulté en janvier 2010).

³⁸ « *Pour toutes les formations, quel que soit le niveau de sortie, l'ampleur et la qualification du corps enseignant constituent des critères majeurs dans l'attribution du visa et a fortiori de la capacité à délivrer le grade de master. (...). La Commission établit une correspondance entre le nombre et les qualifications des enseignants permanents, et le niveau de sortie de la formation. Plus le niveau s'élève, plus l'encadrement en enseignants permanents doit être élevé. De même, les qualifications d'aptitude à la recherche (titre de doctorat ou de PhD en gestion) doivent s'accroître* », Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, *Principes et orientation*, novembre 2005 : p. 24. A titre d'exemple, le rapport d'expertise de l'ESC Clermont réalisé en mai 2002 par deux rapporteurs de la commission (Patrice Fontaine, professeur à l'université de Grenoble et Jean-Paul Larçon d'HEC) souligne que « *l'école devrait veiller d'une part à augmenter au sein de l'ESC le ratio de professeurs permanents, d'autre part à ce que la grande majorité des nouveaux professeurs ou des professeurs visitants étrangers soient titulaires d'un doctorat* ». (ArNatFont/MEN : 20110003/73).

il en mission dans des universités du Maghreb, qu’il fallait qu’il « *se débrouille pour recruter du PhD !!!* » (GE E13).

L’instrumentalisation du recrutement est parfois telle qu’elle suscite des critiques dans le milieu même des écoles de commerce. Plusieurs des personnes rencontrées dans le cadre de ma recherche ont ainsi dénoncé les pratiques consistant à « acheter » le nom d’un enseignant pour qu’il publie sans participer concrètement à la vie de l’établissement³⁹, ou simplement le temps pour l’école d’être accréditée⁴⁰. On le voit, ces nouvelles dynamiques de recrutement contribuent à intensifier la concurrence qui existe entre les écoles de commerce : en effet, si ces dernières s’opposaient déjà pour attirer les étudiants et pour obtenir le soutien des entreprises (notamment à travers la collecte de la taxe d’apprentissage), elles s’affrontent désormais pour recruter et afficher les enseignants les plus « productifs » en matière de recherche.

Les recrutements massifs de docteurs ont entraîné une mutation importante des corps enseignants, car les enseignants permanents recrutés pendant les années 1980 et 1990 étaient plutôt des professionnels, venus progressivement à l’enseignement, souvent titulaires d’un diplôme de 2e ou 3e cycle (DESS, diplôme d’école de commerce). Le corps enseignant s’est donc non seulement étoffé et stabilisé, la proportion d’enseignants permanents par rapport aux vacataires s’étant accrue, mais aussi « professionnalisé » dans le sens où il s’agit de plus en plus de personnes ayant été formées à l’enseignement et à la recherche. Comme le résume ce responsable de programme « grande école » : « *Il y a quelques années, on était une école où le mec du coin donnait cours sur le succès de son petit magasin de bonbons, j’exagère un peu mais c’est ça. Maintenant, on est aux standards internationaux* » (GE E3). On constate de fait une évolution rapide des corps enseignants dans l’ensemble des ESC étudiées. Une analyse des CV des enseignants permanents et « affiliés » (vacataires lourds) de l’ESC Amiens montre ainsi que sur 33 enseignants recensés en juin 2010⁴¹, 20 sont titulaires d’un doctorat⁴², et un seul d’une HDR⁴³. 12 de ces titulaires ont obtenu leur doctorat en

³⁹ « *Toutes les écoles essayent de se conformer aux critères des classements, au point de payer quelqu’un pour publier cinq articles, mais qu’ils ne voient jamais... (...) Des Américains là-bas, tu en as plein qui veulent bien, ils doivent juste publier ce qu’ils aiment, sous ton nom, ça leur donne une liberté folle et toi tu es sauvé parce que tu as tes publications... comme le classement mesure le nombre d’étoiles, on produit des étoiles* » (GE E3).

⁴⁰ « *Il y a des écoles qui achètent des “research talents” juste pour obtenir l’accréditation. Une école que je ne nommerai pas avait employé des profs renommés et une fois qu’ils ont eu l’accréditation, ils sont partis* ». (GE E2).

⁴¹ Je me suis fondée sur la liste des enseignants indiqués sur le site de l’école à cette date et j’ai repris les informations disponibles sur les CV en ligne, en complétant avec des recherches sur Internet pour les personnes dont les CV n’étaient pas disponibles. Le dossier de demande de renouvellement du grade master de l’ESC Amiens de 2006 disponible aux archives de Fontainebleau m’a aussi permis d’avoir des indications sur la date de recrutement de certains enseignants (ArNatFont/MEN : 20110003/29).

⁴² Pour la grande majorité il s’agit de docteurs en gestion, mais on compte aussi un docteur en économie, un en informatique, deux en psychologie et un en pharmacie.

⁴³ Il s’agit de Jean-Michel Sahut, enseignant en finance. Celui-ci quitte en 2011 l’école, « débauché » par l’HEG Genève, une école de commerce suisse, comme le relate *l’Express* : « Jean-Michel Sahut a été débauché, il y

2005 ou après, 5 entre 2000 et 2004, 1 un seul avant 2000. En ce qui concerne la date de recrutement, 19 de ces enseignants ont été recrutés en 2005 ou après. L'exemple de cette « petite » école illustre bien la rapidité avec laquelle a pu se constituer un corps enseignant composé essentiellement de docteurs.

Si cette transformation du corps enseignant s'est essentiellement faite par le recrutement, certaines écoles ont également incité leurs anciennes recrues enseignantes à se « qualifier », c'est-à-dire à obtenir un PhD ou un doctorat. C'est le cas de cette enseignante entrée comme vacataire en 1986 dans une ESCAE, après avoir travaillé dans une société de services en informatique. Elle est devenue permanente dans cette même école en 1994. Titulaire d'un DESS en communication elle entreprend alors d'obtenir un DEA puis soutient une thèse en gestion en 2004⁴⁴ :

MB : Et on vous a encouragé à passer le doctorat, il me semble qu'à cause des accréditations...

Enseignante (Ens2 E3) : C'est obligatoire ! Un certain nombre de professeurs ici n'ont pas de doctorat, parce qu'à l'époque ici on recrutait des professionnels, pas des chercheurs, donc il y a un certain nombre de profs qui sont rentrés en même temps que moi et qui n'ont toujours pas leur doctorat, mais de moins en moins parce que la pression était assez forte quand même... tout du moins au début on nous a incités assez vivement. Maintenant il y en a qui n'y sont pas allés et puis finalement ils ont fait leur place quand même. Mais on ne recrute plus que sur doctorat. Et c'est même plus que ça. Maintenant le critère de recrutement c'est doctorat ET publications. De haut niveau. (...) Je pense que c'est les « anciens » qui plombent un peu le système, parce que dans les accréditations il faut avoir des publications de très haut niveau, or les personnes qui comme moi sont arrivées très tard à la recherche parce qu'on est des opérationnels essentiellement, on publie, mais on va pas... à part une ou deux qui ne font maintenant plus que ça, mais on publie dans des C ou des D... forcément on tire vers le bas... donc ils sont obligés de ne recruter que des gens qui tirent vers le haut !

MB : Et du coup, quand vous avez passé votre thèse, l'école vous a octroyé un aménagement d'emploi du temps ?

E : Non, c'était sur mon temps personnel

MB : Donc ils vous poussaient, mais ensuite c'était à vous...

E : De me débrouiller oui. (rires) pas que moi... je crois pas qu'il y ait un seul professeur qui ait bénéficié d'aménagement

MB : C'était un peu la condition pour garder sa place ?

E : Disons que la pression était tellement forte qu'on s'est dit que si on ne le faisait pas, on allait se faire virer, donc on l'a fait. Alors en même temps ça s'est bien passé, parce que moi, c'est le moment où j'étais en DEA et ça me plaisait. C'était naturel pour moi de continuer. Il y a des personnes qui y sont allées contraintes et forcées parce qu'il fallait qu'elles y aillent. Elles ont senti qu'elles n'avaient pas forcément le choix. C'était peut-être un ressenti un peu excessif, parce que finalement je vous dis, il y a en a qui ne l'ont pas fait et qui s'en sortent très bien, mais on s'est sentis un peu poussés.

a un an, par HEG-Genève, après avoir refusé deux offres d'écoles parisiennes et une de l'ESC-Rouen. Pour l'ESC Amiens, ce départ est un coup dur : Jean-Michel Sahut était son prof bankable, à l'origine des deux tiers des étoiles affichées par l'établissement ces deux dernières années » (*L'Express*, « Les coulisses du mercato des profs stars », 4 mai 2011).

⁴⁴ La majeure partie de l'entretien avec cette enseignante est reproduit en annexe : voir Annexe 9. Extraits d'entretiens avec des enseignants en ESC.

Une partie du personnel enseignant a donc dû subir une conversion, parfois à marche forcée, aux activités de recherche, le slogan « *publish or perish* » devenant pour eux une dangereuse réalité dans le cadre de leur carrière professionnelle.

Encadré 7.4 : Les anciens et les modernes : une analyse du corps enseignant d’Euromed (ex-ESC Marseille)

L’analyse des 46 CV des enseignants permanents d’Euromed mis en ligne sur le site de l’école en juillet 2010 permet d’établir une distinction nette entre les enseignants recrutés dans les années 1980 et 1990 et ceux recrutés après 2002, cette année représentant un tournant dans la politique de l’école marseillaise.

À la fin des années 1990, cet établissement est mal classé, peu attractif et souffre d’une réputation d’établissement peu sérieux - l’école est surnommée le « Club Med ». En outre, le départ au milieu des années 1980 de Gabriel Murat, ancien élève de l’ENSET qui dirigeait l’école depuis le début des années 1970 a ouvert une période de relative instabilité de l’équipe dirigeante qui atteint son apogée dans les années 1990, en lien notamment à des relations difficiles avec la Chambre de commerce et d’industrie de Marseille, qui finance alors peu l’établissement.

Au début des années 2000, la CCI change de politique vis-à-vis de l’ESC Marseille et nomme en 2002 un nouveau directeur, Jean-Paul Leonardi. Cet ingénieur, docteur en gestion et ancien boursier de la FNEGE⁴⁵ est alors connu pour avoir été le premier directeur de l’ESC Grenoble et pour avoir contribué à faire de cet établissement une des ESC de province les plus cotées. À ses côtés, Bernard Belletante est nommé directeur adjoint. Ancien élève de l’ENS Cachan, ce dernier est agrégé en économie gestion, titulaire d’une thèse de doctorat et d’une HDR. Avant d’être nommé à Marseille, il était directeur adjoint de l’EM Lyon.

Les deux hommes entreprennent une restructuration profonde de l’école, en s’appuyant particulièrement sur la recherche, dont ils ont compris les enjeux stratégiques et sur un fort renouvellement du corps enseignant. Alors que les vacataires étaient majoritaires, l’école recrute un contingent d’enseignants permanents et dans le même temps incite les « anciens » à préparer un doctorat et développer des activités de recherche.

Parmi les 46 enseignants du corpus analysé, 18 ont été recrutés avant 2002. Dans ce sous-groupe d’anciens, 12 ont un doctorat (10 en gestion, 1 en droit, 1 en sciences politiques) et tous ont obtenu ce doctorat après avoir commencé à enseigner à l’ESC : 2 l’ont obtenu en 2000, et les 10 autres après 2004. Il s’agit très majoritairement de doctorats tardifs eu égard aux parcours académiques et professionnels de ces enseignants, résultant de la politique de qualification académique alors menée par l’équipe dirigeante de l’école.

On peut citer comme exemple représentatif le parcours de cette enseignante qui obtient en 1986 un BTS au lycée Périer à Marseille, puis rentre à l’ESC Marseille dont elle sort diplômée en 1989. Elle travaille à partir de 1990 comme consultante dans le commerce international puis crée sa société d’import-export en 1991. Elle commence à enseigner en parallèle comme « assistante » à l’ESC Marseille en 1993. En 1998, elle obtient une bourse de la FNEGE pour préparer le diplôme de l’EHESS en Chine. En 2004, elle obtient un DEA à Aix Marseille II puis soutient sa thèse en gestion en 2008 dans la même université.

Concernant les 28 enseignants recrutés après 2002, un seul n’a pas de doctorat. Sur les 27 autres, seuls 6 ont obtenus leur doctorat après avoir été recrutés, et les durées entre la soutenance et le

⁴⁵ Le site « Educpros » retrace ainsi sa formation et sa carrière jusqu’au début des années 1980 : ingénieur de l’École supérieure d’ingénieurs de Marseille en 1967, il passe un DESS en gestion à Aix-en-Provence en 1969. Il obtient un MBA de la Kellogg School of Management, Northwestern University (États-Unis) en 1972. L’année suivante, il est docteur en économie et administration des entreprises à l’université Aix-Marseille 3. Jusqu’en 1975, il est maître de conférences en marketing à l’IAE d’Aix-en-Provence. Puis il enseigne à l’université du Texas à Austin de 1975 à 1977, et à la Chinese University of Hong Kong en 1979 (<http://www.educpros.fr>, consulté le 28 novembre 2011).

recrutement sont toujours inférieures à trois ans, ce qui signifie que ces enseignants étaient en cours de thèse au moment de leur recrutement. 11 des 27 doctorats ont été obtenus dans une institution étrangère. Les doctorats sont très majoritairement en gestion, quelques uns en économie, 1 en sociologie, 1 en linguistique, 1 en philosophie et un en relations internationales. Par ailleurs, 7 de ces enseignants recrutés après 2002 ont une HDR. Notons enfin que la part de femmes est beaucoup plus réduite dans ce sous groupe : alors qu'elle est de 38% dans le groupe des « anciens », elle n'est plus que de 14% ici.

Face à la diversité des parcours, il est difficile de dégager un profil « type » de ces nouveaux enseignants. On peut néanmoins établir une distinction entre des jeunes docteurs et des enseignants plus âgés ayant généralement une expérience professionnelle puis une expérience dans l'enseignement dans une ou plusieurs autres écoles de commerce. Pour illustrer la première catégorie, on peut citer le cas de cet enseignant recruté en 2008. Celui-ci a soutenu l'année précédente une thèse en finance, en co-tutelle avec l'université de la Méditerranée et le Trinity college de Dublin, et a obtenu en 2008 sa qualification au CNU en économie et en gestion. Auparavant, il a obtenu une licence (2001) un DEA (2003) en économie à Marseille. Au cours de sa thèse, il a enseigné à Dublin et à l'IEP d'Aix en Provence. Il n'a pas d'expérience professionnelle en dehors de l'enseignement. L'entrée à Euromed a représenté une alternative à une carrière universitaire.

Autre cas de figure, celui de cet enseignant recruté en 2005. Après une licence en sciences politiques en Algérie, il poursuit ses études aux États-Unis, où il obtient un Master en relations internationales puis un PhD en 1985 à l'American University de Washington. Il enseigne comme assistant dans cette université jusqu'en 1990, puis enseigne dans diverses institutions en Suisse et au Canada. De 2000 à 2005, il enseigne à mi-temps à l'EM Lyon mais aussi dans d'autres institutions privées de formation à la gestion. À la différence du parcours du « jeune docteur », il s'agit ici d'une trajectoire qui s'est construite dans une succession d'institutions privées. Même si ce n'est pas tout à fait le cas ici, notons que l'augmentation des postes d'enseignants à plein temps offerts par les ESC a permis à de nombreux « professionnels de l'enseignement » évoluant plus ou moins aux marges du système universitaire de stabiliser leur parcours.

c. Des liens accrus...mais toujours limités avec les universités

Les ESC se sont par ailleurs tournées vers les universités pour développer leurs activités de recherche, nouant des contacts plus ou moins institutionnalisés, allant de la simple circulation de personnes (individus enseignant dans les deux institutions)⁴⁶ à des projets de recherche impliquant des équipes mixtes⁴⁷ voire la constitution d'un laboratoire de recherche commun⁴⁸.

⁴⁶ Dans le dossier de renouvellement de grade de master de l'ESC Amiens datant de 2006, il est ainsi souligné que : « L'école a développé un partenariat avec l'université de Picardie Jules Verne (UPJV). La majorité des nouveaux enseignants-chercheurs qui ont été et qui seront recrutés entre 2004 et 2009 auront été sélectionnés par une commission mixte entre l'Université et l'Ecole supérieure de commerce. Ils seront accueillis au sein d'un laboratoire de recherche de l'UPJV et consacreront deux jours par semaine en moyenne aux activités de recherche, en plus de leur implication dans les travaux de mémoires de recherche appliquée. Une partie importante de leur salaire sera versée en fonction des publications réalisées ». (ArNatFont/MEN : 20110003/27 : dossier de renouvellement du grade de master, Ecole supérieure de commerce Amiens Picardie, 2006 : p. 4).

⁴⁷ Par exemple, dans le dossier de demande d'autorisation à délivrer le grade de master de l'ESC Dijon en date du 17 mars 2003, les responsables de l'ESC Dijon indiquent qu'ils « considèrent comme prioritaires la conclusion d'accords systématiques de partenariat en recherche avec des structures universitaires ayant une culture académique. Cette volonté de travailler en réseau nous a déjà permis d'être associés aux travaux du CERMAB (Centre de recherche en marketing de Bourgogne) du professeur Filser, université de Bourgogne. Deux professeurs de l'ESC Dijon participent par ailleurs aux travaux du professeur Santion dans son laboratoire Linen (Laboratoire d'innovation et entrepreneuriat, HEC) » (ArNatFont/MEN : 20110003/91 : demande d'autorisation à délivrer le grade de master, Groupe ESC Dijon Bourgogne, 17 mars 2003).

⁴⁸ À l'image de l'ESC Lille qui organisait en collaboration avec l'université de Lille 2 un master en comptabilité. En 2007, ces deux institutions ont fusionné leurs organismes de recherche, donnant naissance au « Lille School of Management Research Center ». Jusqu'en 2009, le directeur de la recherche, Pascal Grandin, était par ailleurs professeur des universités à Lille 2. À cette date, la fusion de l'ESC Lille et du Ceram de Nice a

En outre, des formations à la recherche (DEA, doctorat) ont été mises en places en partenariat avec les universités, ce qui leur permet de bénéficier de la « culture académique » de ces dernières mais surtout de faire reconnaître les diplômes décernés par les écoles de commerce. De fait, celles-ci ne sont alors pas autorisées à délivrer de master recherche (ex-DEA) ni, à l’exception notable d’HEC, de doctorat. Elles sont donc contraintes de s’associer à des universités pour proposer ces formations. Notons que ces formations étaient à l’origine essentiellement destinées à « qualifier » les enseignants des écoles et assurent encore largement cette fonction. À titre d’exemple, l’école de Nantes s’est associée dès 1996 à l’IAE de Poitiers avec la mise en place d’un programme commun de DEA. Par la suite, l’école doctorale de cet IAE a accueilli un programme mis en place par l’ESC Nantes. Le rapprochement entre les deux institutions peut *a priori* surprendre, dans la mesure où aucun lien – géographique ou historique – n’existe entre elles, et qu’inversement l’école nantaise se situe sur le même campus que l’université de la ville. Ceci montre que la proximité géographique ne suffit pas à fonder les bases d’une coopération, celles-ci résultant plutôt d’échanges de personnes. De fait, c’est par l’intermédiaire de Michel Kalika, directeur de la recherche à Nantes entre 1992 et 1997 et professeur de l’IAE de Poitiers, dont il a un temps assuré la direction, que s’est effectuée la collaboration entre cet IAE de Poitiers et l’ESC Nantes. On pourrait à l’envi multiplier les exemples de ce type de collaboration entre universités et ESC pour mettre en place des écoles doctorales, celles-ci permettant à ces dernières à la fois de former des enseignants et de développer des activités de recherche.

On peut aussi évoquer le cas des Pôles de recherche et d’enseignement supérieur (PRES) : mis en place par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006, il s’agit d’un dispositif permettant d’accroître la coopération entre les établissements d’enseignement supérieur – publics ou privés, universitaires ou non – et les organismes de recherche⁴⁹. Un des objectifs affichés de ces PRES est de créer des entités plus visibles au niveau international, et notamment dans les classements internationaux⁵⁰.

entraîné une redéfinition des coopérations locales. Il faut par ailleurs noter la spécificité du contexte lillois qui explique l’importance des collaborations entre l’ESC et l’université et la création de ce laboratoire de recherche commun. L’école a historiquement de nombreux liens avec le monde universitaire : lorsqu’elle rouvre ses portes en 1947, c’est grâce à Guy Debeyre alors professeur à la faculté de droit, qui recrute beaucoup parmi ses collègues pour trouver des enseignants. Par la suite, l’école sera notamment dirigée par Jean-Pierre Debourse, professeur de gestion, qui a également dirigé l’IAE de Lille. Son successeur, Jean-Pierre Raman est lui aussi professeur des universités en gestion, et a créé et dirigé l’IAE de Metz.

⁴⁹ Aucune forme juridique n’est imposée aux PRES : il peut s’agir d’une association sans personnalité juridique, d’un établissement public de coopération scientifique (EPCS), ou encore d’une fondation de coopération scientifique (FCS).

⁵⁰ En particulier dans le classement dit « de Shanghai », paru pour la première fois en 2003 et réalisé par l’Université Jiao Tong. Les établissements français (universités et grandes écoles) y sont mal classés, ce qui a été fortement relayé par les médias et a directement influencé la politique de création des PRES. « *Le classement de Shanghai [est] certes critiquable mais que puisqu’on ne [peut] changer les indicateurs dont nous [ne sommes] pas maîtres, il [vaut] mieux les retourner en notre faveur. Lorsqu’ils choisissent leur future université, les étudiants américains, australiens, chinois, indiens regardent ce classement. C’est la mondialisation. On ne peut s’en abstraire et nous devons donc gagner des places, ce qui n’est pas contraire*

Sans entrer dans les détails d'une réforme en cours, plusieurs remarques peuvent être faites à propos des PRES et de la place qu'y occupent les écoles supérieures de commerce. Tout d'abord, on peut souligner qu'elles se sont investies relativement tardivement dans ces pôles comme le souligne un rapport écrit en 2008 par une équipe de chercheurs du CSO, du CERAL et du CERTOP⁵¹. Ce retard initial a progressivement été rattrapé, même si les écoles de commerce restent minoritaires : début 2011, elles étaient représentées dans dix des 21 PRES existants⁵², mais seules quatre d'entre elles y apparaissaient en tant que membre fondateur (cf. encadré 7.5). On peut constater qu'hormis HEC⁵³, toutes les écoles représentées dans les PRES sont d'anciennes ESCAE, ce qui témoigne de la relative reconnaissance dont disposent ces établissements vis-à-vis du monde universitaire, comparativement à d'autres écoles de commerce.

Encadré 7.5. Liste des écoles de commerce membre de PRES en janvier 2012

- HEC : PRES Paris Tech (membre fondateur)
- ESCP : Hautes Etudes-Sorbonne-Arts et Métiers, (membre fondateur)
- ESCEM : PRES Centre Val de Loire Université (membre fondateur)
- Audencia : PRES Université Nantes Angers Le Mans (membre fondateur)

- ESC Toulouse : PRES Université de Toulouse (membre associé)
- ESC Clermont : PRES Clermont Université (membre associé)
- Skema (ESC Lille + CERAM) : PRES Université Lille Nord de France (membre associé)
- Bordeaux école de management : PRES Université de Bordeaux (membre associé)
- EM Lyon : PRES Université de Lyon (membre associé)
- ESC Dijon : PRES Bourgogne-Franche Comté (membre associé)

- ESC Troyes et Reims Management School : PRES Champagne Ardenne Picardie (en projet)

Si les PRES représentent des rapprochements institutionnels concrets entre écoles de commerce et universités, il ne faut cependant pas pour autant surestimer leur importance. Le rapport annuel de la Cour des comptes, publié en février 2011, dresse ainsi un bilan assez mitigé de ces pôles : « *Les résultats restent modestes. Les PRES ont un impact encore faible en matière de formation et de recherche. Ils éprouvent des difficultés à développer des actions de mutualisation structurantes. La gouvernance de nombre d'entre eux repose sur des compromis peu satisfaisants* »⁵⁴.

La participation des ESC aux PRES relève donc avant tout de politiques d'affichages et d'enjeux symbolique : comme le souligne le rapport de la Chambre régionale des comptes à propos de l'ESC

à l'exigence d'excellence de l'université française. » déclarait ainsi V. Pécresse en 2007 (compte-rendu analytique officiel du 11 juillet 2007 au Sénat, http://www.senat.fr/cra/s20070711/s20070711_8.html)

⁵¹ J. Aust, C. Crespy, C. Manifet, C. Musselin et C. Soldano, « Rapprocher, intégrer, différencier. Eléments sur la mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieur », Rapport à la délégation interministérielle à l'aménagement et à la compétitivité des territoires, 2008.

⁵² La liste des 21 PRES est disponible sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20724/les-poles-de-recherche-et-d-enseignement-superieur-pres.html>. Consulté le 1^{er} février 2012.

⁵³ Notons qu'HEC est membre d'un PRES qui n'inclut que des grandes écoles et qu'il ne s'agit donc pas d'un rapprochement avec l'université !

⁵⁴ Cour des comptes, Rapport public annuel : « Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur : un second souffle nécessaire », 2011 : p. 305.

Toulouse, celle-ci n'est pas représentée au conseil d'administration du PRES et plus généralement « *les bénéfices résultant de l'adhésion sont, somme toute, limités* »⁵⁵. Néanmoins, le directeur de l'ESC Toulouse considère que la participation au PRES permet à cette école d'acquérir une meilleure visibilité et surtout que « *le fait de rester en dehors du PRES aurait eu des conséquences défavorables* ».

Au final, si le « tournant académique » des écoles a favorisé certaines collaborations institutionnelles entre grandes écoles et universités, celles-ci restent peu nombreuses, et dans la majorité des cas, strictement cantonnées à la recherche. De fait, les universités ont une tradition bien plus développée dans ce domaine, et disposent non seulement d'une plus grande légitimité en la matière, mais aussi de chercheurs et de structures (équipes de recherche, etc.) dont les écoles espèrent pouvoir bénéficier. En revanche, concernant l'enseignement, les ESC n'ont que peu d'intérêt à s'associer aux universités, dans la mesure où ces écoles disposent globalement d'une meilleure reconnaissance auprès des familles et sur le marché du travail que les programmes universitaires. Les dirigeants d'école que j'ai interrogés sur ce point justifient en outre ces liens faibles par une certaine méfiance du monde universitaire à leur égard, et par leurs propres craintes de perdre leur autonomie – celle de l'école, mais aussi la leur en tant que directeur, puisque leur pouvoir de décision est bien plus grand que ne peut l'être celui d'un président d'université.

Le discours de ce directeur est à ce titre exemplaire, car il soulève des différences fondamentales entre les deux modèles – modèle universitaire et modèle des écoles de commerce – qui selon lui empêchent de véritables collaborations. On perçoit aussi le regard critique qu'il porte sur l'université et la façon dont, inversement, il valorise ce qui rapproche les écoles de commerce du mode de fonctionnement des entreprises :

« C'est très difficile de faire des choses ensemble, et je vais vous en donner trois raisons d'expérience, c'est ce qu'on a vécu. La première raison, c'est que quand on prend une décision stratégique chez nous, on va construire un nouveau master disons, dès lors que le comité exécutif est partant, on met les moyens qu'il faut, c'est comme dans une entreprise. Les gens derrière déroulent le *process*. À l'université, le président peut dire : "on va faire un nouveau master", il se tourne vers le directeur ou la directrice de l'UFR qui va lui dire : "ça ne m'intéresse pas", il n'a aucun moyen de le contraindre, absolument aucun. Deuxième différence, et c'est d'actualité puisque vous avez vu qu'en ce moment les facs sont bloquées⁵⁶, c'est la gestion des carrières des profs. Chez nous, un professeur, je parle des permanents, il a bien sûr un contrat de travail qui le lie à nous, mais pour autant il n'a pas la garantie d'un emploi à vie d'une part, et puis d'autre part, sa liberté est grande, il est plutôt bien payé, (...) mais il a des exigences en recherche fortes (...) il a un plan d'activité annuel sur lequel il doit rendre des comptes. Un peu une dynamique de structure privée. Un prof d'université, dès lors qu'il est prof, du moins en France, il a un statut protecteur à vie, qu'il fasse de la recherche à haut niveau, qu'il soit très bon pédagogiquement, qu'il soit nul pédagogiquement et qu'il ne produise rien en recherche ne change rien. (...) Donc du coup faire travailler ensemble ces deux équipes-là (...) aujourd'hui vu les statuts, ça n'a aucun sens. (...) Et

⁵⁵ Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe École supérieure de commerce de Toulouse*, exercices 2005 à 2009, 2012 : p.16.

⁵⁶ Cet entretien a été réalisé au cours de l'hiver 2009.

puis le troisième point, c'est que l'Université sur le plan financier répond à des financements d'État que nous ne connaissons pas, nous on est en structure privée, moi pratiquement 90% de ce que j'utilise comme argent c'est de l'argent que nous gagnons, par notre activité : frais de scolarité, formation continue et taxe d'apprentissage. L'université n'est pas du tout dans cette dynamique-là (...) et sur certains grands projets elle est pas très réactive ».

Ce directeur aborde ensuite la question du projet de PRES dans sa région, auquel il entend participer, mais de façon distante :

« On va construire un PRES autour de l'école doctorale, mais je qualifierais ce projet – on va pas être trop méchant – de “bricolage plein de bonne volonté”. Ce ne sont pas du tout des approches structurantes. Et puis, il faut être clair là-dessus, et moi j'ai toujours eu ce discours-là, y compris avec mes partenaires de l'université, nous restons sur un certain nombre de domaines, des concurrents, en particulier sur l'après-baccalauréat, bien entendu, et là avec la crise, je pense que certaines familles arbitreront entre les programmes payants ou pas payants. Et puis, encore une fois moi quand je monte un programme, obligatoirement je dois penser à son équilibre financier, parce que c'est pas le contribuable qui va me le financer. Eux peuvent monter des programmes sans se soucier de savoir si il y aura des étudiants ou pas, si ils trouveront du boulot ou pas, si les profs seront payés ou pas puisque l'argent pour monter le programme arrive de l'État. Et là on est quand même dans deux modèles de construction économique totalement différents ». (Dir E1)

La position de ce directeur vis-à-vis du PRES est intéressante à plus d'un titre. En premier lieu, il ne prend pas le projet très au sérieux : qu'il se fasse ou pas, cela n'aura pas réellement de conséquences pour son école. En second lieu, il considère que de toute façon les différences entre le modèle organisationnel des universités et celui de son école sont trop grandes pour qu'une réelle coopération ait lieu. Enfin, le fait qu'il considère l'université avant tout comme une concurrente empêche de fait la mise en place de projets communs et explique la position de relatif retrait de l'école vis-à-vis du PRES. La même logique concurrentielle qui limite les rapprochements entre les écoles de commerce joue ici avec l'université.

Si le point de vue critique de ce directeur, venu du monde de l'entreprise, peut apparaître extrême, il faut bien comprendre que de façon générale les directeurs partagent une même vision de l'université comme entité bureaucratique, peu réactive et incompatible avec la logique de marché des écoles. Même des personnes proches du monde universitaire et favorables aux rapprochements expriment des réticences, à l'instar de ce directeur :

« Ils sont inéluctables les rapprochements avec l'Université. J'ai été un farouche partisan des PRES, quand ils ont été créés, je suis parfois un peu sceptique sur la manière dont ils se mettent en place et la conception un peu uniforme des pouvoirs publics là-dessus. J'étais à l'époque au bureau de la Conférence des grandes écoles, et les grandes écoles étaient plutôt au départ hostiles aux PRES. Alors oui quand on s'appelle HEC ou Polytechnique on peut faire sa vie sans un PRES, mais moi je leur ai dit : “si on fait un PRES [dans ma région], je suis demandeur pour y être, et si je n'y suis pas, je mets l'école en danger”. Ça c'est la conception qui a prévalu. Le PRES n'est toujours pas mis en place parce que c'est très très compliqué entre les universités, mais on y sera, c'est acté. Et moi je suis pour le partenariat avec l'université, à condition qu'on ne nous englobe pas dans une gouvernance universitaire dont on connaît les limites. Au contraire, nous ce qu'on peut apporter, c'est des capacités de décision, des moyens financiers, même si on a des problèmes d'équilibre, mais on a quand même des moyens qu'on peut mettre à disposition des projets communs, et précisément puisqu'on a une gouvernance simple, de type entrepreneurial, on a une réactivité formidable. Une des grandes caractéristiques de nos écoles, des plus grandes à la plus petite et peut-être d'ailleurs plus on est petit plus c'est le cas, on est hyper créatif, hyper réactif, on a une formation, elle marche pas, on l'arrête...on fonctionne sur un marché. À l'université je connais

bien j’y ai été prof, c’est pas du tout ça. Donc travailler avec l’université : oui, à condition qu’on capitalise là-dessus et qu’on puisse développer des collaborations en matière de recherche. Et ça se fera c’est inéluctable, je vois à quel point en quelques années les relations se sont énormément améliorées entre l’école et l’université de la ville ». (aDir E5)

Les ESC se sont donc rapprochées au cours de la dernière décennie de façon accrue du monde universitaire, même si ce rapprochement reste, dans la grande majorité des cas, limité à des coopérations en matière de recherche. Ceci amène à interroger l’existence d’un phénomène d’« *academic drift* » défini par Tyrell Burgess⁵⁷ comme une intégration au sein des universités ou du moins un rapprochement du modèle universitaire des institutions d’enseignement supérieur situées hors de cette dernière, dans le but d’acquérir une certaine forme de légitimité. Ce concept a initialement été utilisé pour décrire les transformations des *curricula* de ces établissements non-universitaires et notamment l’introduction de contenus théoriques proches de ceux enseignés dans les facultés. Néanmoins, l’essor des activités de recherche au sein des ESC ne semble pas relever d’une volonté de se rapprocher du modèle universitaire. Il semble plutôt résulter d’un autre phénomène, celui d’une redéfinition des activités de recherche et de leur déploiement hors des universités. En ce sens, certains chercheurs ont ainsi proposé de parler non pas d’« *academic* » mais de « *research drift* », pour désigner spécifiquement une tendance généralisée dans les institutions d’enseignement supérieur, quelles qu’elles soient, à entreprendre des activités de recherche académique et/ou appliquée à côté de leurs activités d’enseignement⁵⁸.

Bien qu’elle se soit appuyée avant tout sur une vision quantifiable de la recherche et une gestion managériale du corps enseignant, l’évolution récente des ESC a malgré tout contribué à renforcer l’inscription de ces écoles dans le champ de l’enseignement supérieur et donc à accroître leur autonomie par rapport aux demandes du champ économique. Néanmoins, cette « académisation » des écoles n’est pas sans poser problème, dans la mesure où elle interroge leur identité et leur fonction. En effet, elle semble *a priori* remettre en cause leur dimension professionnalisante, fondement de leur légitimité vis-à-vis du monde professionnel et support de leur identité face à des formations universitaires que les responsables d’ESC décrivent comme trop théoriques.

⁵⁷ T. Burgess, 1972, *op.cit.*

⁵⁸ S. Kyvik et B. Lepori, « Research in higher education institutions outside the university sector », in S. Kyvik et B. Lepori (s.d.) *The research mission of higher education institutions outside the university sector. Striving for differentiation*, Dordrecht Heidelberg London New York : Springer, 2010 : p. 3-24.

II. Institutions de recherche ou écoles professionnelles ? Les ESC face à la redéfinition de leurs activités

L'essor des activités de recherche au sein des ESC et la transformation de leur corps enseignant apparaissent essentiellement liés à effets d'isomorphisme, suivant une dynamique et des contraintes propres au champ organisationnel dans lequel ces établissements sont situés. Plus précisément, ces évolutions correspondent à ce que P. Di Maggio et W. Powell qualifient d'« isomorphisme coercitif », résultant « des pressions formelles ou informelles exercées sur des organisations par une autre organisation dont elles sont dépendantes »⁵⁹ : la commission Helfer, les agences d'accréditation et les classements ont de fait favorisé la diffusion de ces nouvelles normes académiques au sein du champ des ESC. Mais ces évolutions correspondent aussi au processus d'isomorphisme mimétique, dans lequel les établissements en situation d'incertitude tendent à imiter les organisations dominant le champ. En développant les activités de recherche, il s'agit en effet pour les ESC d'accroître leur légitimité, les unes par rapport aux autres, mais aussi par rapport aux autres institutions d'enseignement supérieur à l'échelle nationale voire internationale.

Ce tournant académique apparaît ainsi indépendant de la « demande » des étudiants ou des entreprises : les étudiants qui intègrent une ESC ne se préoccupent guère des publications classées par le CNRS, et de la même façon les recruteurs valoriseront plus l'expérience professionnelle acquise dans les stages ou les séjours à l'étranger que le fait d'avoir suivi un cours avec tel enseignant « publiant ».

Dès lors, l'enjeu pour les responsables d'établissement est de parvenir à concilier les activités de recherche avec l'image d'écoles professionnelles qu'ils cherchent à renvoyer auprès des potentiels étudiants et de la sphère économique. Plus précisément, deux questions se posent : d'une part celle du découplage entre les activités d'enseignement et de recherche, d'autre part celle de l'équilibre entre légitimité académique et légitimité économique.

1. Un découplage entre activités de recherche et activités d'enseignement

En dépit d'un discours officiel valorisant les apports pédagogiques de la recherche, les activités de recherche et d'enseignement dans les écoles étudiées restent dans les faits relativement étanches. Ceci résulte essentiellement de la différenciation du corps enseignant, mais aussi des contenus mêmes de l'enseignement dispensé dans les écoles, orienté vers des finalités pratiques et non vers une formation à la recherche.

a. Un corps enseignant divisé

Les politiques de gestion du personnel enseignant contribuent à cloisonner les activités de recherche et d'enseignement au sein des ESC : toutes les écoles étudiées ont mis en place des grilles

⁵⁹ P. DiMaggio et W. Powell, « The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review* vol.48, n°2, 1983 : p. 147-160 (c'est moi qui traduis).

d'évaluation intégrant des objectifs en termes de recherche et d'enseignement différenciés en fonction de « profils » ou de « parcours ». Un directeur de la recherche présente ainsi le système à l'œuvre dans son établissement :

« Le professeur, en fonction de ses compétences, de son histoire, de sa passion, de son projet personnel peut choisir de s'inscrire dans un des quatre parcours. Le premier c'est l'"enseignant", il enseigne plus que les autres et participe à la production du savoir au niveau pédagogique, comme l'écriture d'études de cas. Après, nous avons l'"enseignant-chercheur classique", qui doit dédier un tiers de son temps à l'enseignement, un tiers à la recherche, et un tiers à tout ce qui est coordination, para-pédagogique, ça représente à peu près 50% du corps professoral. Ensuite "enseignant-chercheur" à dominante recherche, il enseigne 30% de moins que le parcours classique, et il a des obligations plus élevées que le parcours précédent, il doit publier un article classé AERES par an, plus d'autres publications, bouquins, chapitres de livre... mais le critère éliminatoire c'est une publication de PRJ [*Peer-reviewed journal*] par an. Et le quatrième parcours, "chercheur-enseignant" sur trois ans, il doit produire trois articles y compris un alpha, classé a* et intermédiairement un article "A" AERES. Et il est déchargé des activités plutôt de coordination, mais un professeur quand il travaille 4 jours par semaine [*note : =compté à temps plein dans les évaluations*] ne peut pas enseigner moins de 120h par an ». (RechE1)

À quelques variations près, ce type de grille se retrouve à l'heure actuelle dans l'ensemble des ESC que j'ai étudiées. Si ce directeur valorise la « passion » et le « projet » des enseignants pour justifier leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories, la distinction est en réalité avant tout fondée sur les diplômes et le parcours professionnel. Le profil « enseignant » est en général attribué à des personnes recrutées dans les années 1980 sur leurs compétences professionnelles et qui ne sont pas titulaires d'un doctorat. Inversement, les profils les plus exigeants en matière de recherche sont destinés aux enseignants recrutés dans les années 2000, sur la base de leurs titres universitaires, afin de satisfaire aux nouvelles normes d'évaluation. Le système permet ainsi de « rentabiliser » ces nouvelles recrues en obtenant d'elles le plus de publications possible, tout en maintenant en activité des membres du personnel plus ancien qui n'ont pas pris part aux mouvements mis en place par les écoles pour inciter leurs enseignants à obtenir un doctorat.

Ce système induit une double coupure entre les activités de recherche et d'enseignement : une coupure symbolique puisqu'il considère ces deux activités comme indépendantes l'une de l'autre, et une coupure effective dans la mesure où les personnes en charge de ces activités sont partiellement distinctes. Cette coupure en termes de personnel est d'autant plus marquée qu'à la division entre les enseignants permanents plutôt « chercheurs » ou « enseignants » s'ajoute une seconde division, entre permanents et vacataires. Ces derniers n'assurent que des charges de cours, et sont essentiellement des « professionnels » (avocats, cadres, chefs d'entreprise).

Les demandes d'autorisation à délivrer un diplôme revêtu du visa de l'État datant du début des années 2000 permettent néanmoins d'appréhender la part importante des professionnels dans les activités d'enseignement, comme l'illustre l'exemple de l'ESC Rouen (*cf.* tableau 7.4). Des données plus récentes mais moins précises sur l'ESC Toulouse montrent que le taux d'enseignants permanents

reste stable entre 2005 et 2010 - autour de 6% du nombre d'intervenants-, la hausse du nombre de permanents (+21% sur la période) allant avec celle du nombre de vacataires (+25%)⁶⁰.

Tableaux 7. 4. Composition du corps professoral à l'ESC Rouen en juin 2001

	Effectif	% du volume horaire total assuré par ce type d'enseignants	Heures moyennes effectuées par enseignant
Enseignants permanents	43	32	176
Affiliés et attachés*	88	41	110
Professionnels	391	27	17

Source : École supérieure de commerce de Rouen, Demande d'autorisation à délivrer un diplôme revêtu du visa de l'État (ArNatFont/MEN : 20110003/373)

* Les personnels affiliés, aussi appelés « vacataires lourds » sont des enseignants qui assurent un nombre important d'heures de cours (plusieurs jours par semaine) mais n'atteignent pas le quota horaire nécessaire pour être considérés comme permanents.

Les vacataires interviennent essentiellement dans des formations spécialisées et dans la formation continue, où inversement les enseignants-chercheurs seront peu appelés à intervenir :

« On va recruter des jeunes profs, ils ont leur thèse, ils ont déjà enseigné donc c'est pas des débutants pour autant, ils ont moins de 30 ans mais plus de 28 ans, on peut parfaitement les mettre devant des étudiants mais ils ont quand même une certaine obsession sur la recherche, on ne les mettra jamais devant des professionnels, ni en *executive MBA*, et on ne les mettra jamais en conseil, ils ne peuvent pas faire du conseil, ils ont une vision trop pointue. Donc on est obligé aujourd'hui d'être très vigilants dans le recrutement, à prendre des gens qui sont académiquement qualifiés, comme l'exige l'AACSB, mais qui pour autant ont un vrai goût pour le terrain, qui ont par exemple fait leur thèse avec un terrain d'entreprise, et là ils vont nous intéresser. Parce qu'à terme on sait qu'avec l'expérience, ils pourront quand même être devant des public professionnels. Le risque étant que si on ne fait pas ça, on arrive vite à une faculté, un corps professoral à deux vitesses, vous avez la noblesse, les chercheurs, et puis le tiers état, ceux qui font les cours. Et ça on ne veut surtout pas y arriver... » (Dir E1)

Les propos de ce directeur reflètent bien la tension entre d'une part la nécessité de recruter des personnes susceptibles de mener à bien des activités de recherche, et d'autre part la volonté de dispenser des enseignements professionnels, avec le risque d'avoir un corps enseignant « à deux vitesses »⁶¹.

b. Une absence de formation à la recherche

Le découplage entre activités d'enseignement et de recherche se manifeste aussi à travers l'absence de réelle formation à la recherche : si les étudiants du programme « grande école » doivent généralement produire un mémoire de fin d'études, ils ne participent pas aux recherches menées par les enseignants et ne sont pas incités à poursuivre dans ce domaine :

⁶⁰ Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe Ecole supérieure de commerce de Toulouse*, exercices 2005 à 2009, 2012 : p. 50.

⁶¹ Les écoles de commerce ont ainsi préfiguré dans leur gestion du personnel les réformes du statut d'enseignant-chercheur engagées par la Ministre Valérie Pécresse dans le prolongement de la « loi relative aux libertés et responsabilités des universités », dite loi LRU.

MB : Et est-ce que vous menez envers les étudiants des actions pour les pousser à faire de la recherche ou un doctorat ?

Directeur de la recherche (RechE1) : Aujourd'hui, dans le design des activités de recherche, la recherche qui est faite par les étudiants et celle par les professeurs sont séparées. La direction de la recherche s'occupe uniquement de la recherche faite par les professeurs. (...) mais chaque étudiant est censé produire un mémoire de master, de fin d'études. Il y a des ateliers de recherche, où ils reçoivent des bases d'épistémologie etc. et les professeurs les incitent à aller vers le terrain, et se poser des questions. (...) On ne peut pas obliger tous les étudiants à faire de la recherche; ils viennent ici pour un diplôme pragmatique ! Ils veulent aller travailler dans des entreprises.

Les enseignants ayant une forte activité de recherche ne sont donc pas particulièrement appelés à en partager les résultats, ni à y former les étudiants, ceux-ci étant vus comme essentiellement intéressés par une formation « pragmatique ». Réciproquement, les rares étudiants qui pourraient être intéressés par la recherche se heurtent aux attentes de l'institution : tout est fait pour qu'ils s'orientent, une fois diplômés, vers les entreprises. Une étudiante de l'ESC Reims que j'ai interrogée⁶² m'explique ainsi : *« À Reims on a beaucoup d'enseignants-chercheurs. Je suis à la junior entreprise, je m'occupe de la newsletter mensuelle de l'association et du coup chaque mois on interroge un professeur chercheur. Moi je choisis les profs qui m'intéressent, je me fais plaisir... et je trouve ça génial ce qu'ils font, et je me dis pourquoi est-ce qu'on ne communique pas plus, pourquoi est-ce que ce n'est pas valorisé... évidemment c'est pas valorisé, sinon tout le monde s'en irait faire de la recherche... mais ... pour eux, on va en entreprise »*. La relative frustration qu'éprouve la jeune fille face à l'absence de valorisation de la recherche auprès des étudiants témoigne ainsi de cette coupure entre des enseignements à visée professionnelle d'une part, et les activités de recherche menées par certains enseignants d'autre part.

Notons par ailleurs qu'en dépit de la mise en place d'écoles doctorales en partenariat avec des universités, les « jeunes » doctorants – c'est-à-dire autres que les enseignants déjà présents dans l'école qui préparent un doctorat – restent peu nombreux au sein des « petites » et « moyennes » ESC. Ceci est lié au fait que les enseignants titulaires d'une Habilitation à diriger des recherches (HDR) restent minoritaires, faute d'un prestige qui y serait associé, mais aussi faute de financements : la majorité de ces écoles ne proposent pas d'allocations. Le peu de doctorants peut également résulter d'une volonté délibérée comme l'indique cet enseignant dans une ex-ESCAE, par ailleurs professeur dans une université :

MB : Et dans votre centre de recherche, vous avez des doctorants ?

Enseignant : Alors moi j'en ai à l'université, mais en plus l'école finance des allocations de recherche, il y a deux personnes en thèse avec moi dans le bureau en face, qui sont sur le statut type

⁶² En raison de l'orientation initiale de ma recherche, j'ai réalisé une quarantaine d'entretiens avec des étudiants et anciens étudiants d'ESC, entretiens que je n'ai finalement pas exploités dans le cadre direct de cette thèse. L'entretien cité a été fait avec une ancienne khâgneuse (khâgne B/L) entrée en école de commerce en dépit de son désir de poursuivre des études de sociologie. Il s'agissait pour elle de se conformer aux attentes de son père, cadre autodidacte travaillant dans le marketing, et d'éviter la peur du « manque de débouchés » à l'université. C'est elle qui m'a contactée au départ : terminant sa première année à l'ESC, elle cherchait à se renseigner sur les moyens de reprendre un cursus menant à la recherche en sociologie après son école.

allocataire de recherche de l'université, il y en a une qui est là depuis trois ans, et l'autre qui vient de débiter.

MB : Vous envisagez d'avoir plus de doctorants à l'école ?

Enseignant (Ens E2) : On a un programme de PhD en management de projet⁶³ qui est à part... ce n'est pas le même public et puis on ne cherche pas à former des enseignants-chercheurs, c'est plutôt des professionnels qui intègrent ce PhD. Après ça, au niveau des allocations de recherche, on peut fonctionner sur le rythme d'une allocation, voire deux par an. Après ce sont des gens à qui on va payer un salaire, la qualité de la thèse c'est une forte incertitude, donc c'est un pari à chaque fois sur la personne. Pour les écoles, il est à la limite plus rentable d'embaucher quelqu'un qui a déjà sa thèse, voire qui a déjà éventuellement une ou deux publications. Ça réduit l'incertitude, s'il a sa thèse on en connaît la qualité, si il a déjà une ou deux publications, ça veut dire qu'il est motivé pour pouvoir continuer à publier. Donc il y a beaucoup moins d'incertitude et le processus est beaucoup moins long. On a quelques thésards, parce que ça fait partie de la vie d'un laboratoire, mais je ne pense pas que demain on en ait quinze.

Même pour cette école qui entretient des liens relativement étroits avec l'université locale, former des jeunes chercheurs n'apparaît pas comme faisant partie de ses missions. Cet exemple met parfaitement à jour la déconnexion entre les missions d'enseignement, qui doivent produire de futurs cadres pour les entreprises et les activités de recherche pensées dans une perspective productiviste : on ne doit pas chercher et faire chercher pour former, mais chercher pour publier.

2. Rétablir l'équilibre entre légitimité académique et économique

Nous avons vu dans les chapitres précédents comment les ESC avaient mis en avant leur dimension « professionnalisante » pour se distinguer des formations universitaires, et valoriser auprès des étudiants leurs débouchés et l'« employabilité » de leurs diplômés. De même, l'accent mis sur le caractère pratique de la formation a permis à ces écoles de s'assurer la reconnaissance des milieux économiques, gage de bonne insertion de leurs diplômés. Or le fait que ces écoles (s')investissent de façon croissante dans la recherche n'est pas forcément bien perçu ni par les étudiants, ni par les entreprises. Aussi les responsables des écoles doivent-ils s'efforcer d'une part de justifier l'essor des activités de recherche, et d'autre part de donner des gages de leur bonne volonté « professionnelle ».

Interrogés sur la façon dont les entreprises percevaient l'académisation des ESC, les quelques directeurs de la recherche de ces écoles que j'ai pu rencontrer reconnaissent que cette évolution n'a pas toujours été bien reçue. Plus précisément, deux problèmes se sont posés : il s'agissait d'une part de faire reconnaître la légitimité même des activités de recherche dans le domaine de la gestion, et d'autre part de la légitimité des écoles à accomplir cette recherche.

Comme le souligne ce directeur de la recherche « *Les entreprises, quand on leur parle de la recherche en gestion, disent : "c'est quoi cette recherche, ça n'existe pas". Pour les entreprises, la*

⁶³ Plusieurs ESC ont mis en place des programmes de PhD, à bien distinguer des « doctorats », qui eux sont en association avec les universités et correspondent au grade de docteur. Ces PhD sont essentiellement à destination d'étudiants étrangers et n'ont pas vocation à déboucher sur une activité universitaire. Notons que l'usage du terme anglais permet de contourner l'interdiction d'intituler « doctorat » le diplôme délivré car les écoles – hormis HEC – ne disposent pas du droit de décerner ce grade.

recherche dans les écoles de commerce n'existe pas et elle ne doit pas exister. Pour eux la recherche c'est des personnes en blanc avec des éprouvettes » (RechE1). Mais la question de la légitimité d'une recherche en gestion, et notamment d'une recherche de type « fondamentale » ou théorique ne se pose pas uniquement aux ESC et, on l'a vu⁶⁴, n'est pas nouvelle.

Au-delà des enjeux propres aux sciences de gestion, la question soulevée par les acteurs des milieux économiques est de savoir s'il est pertinent pour les ESC de prendre en charge des activités de recherche dans la mesure où elles se présentent avant tout comme des écoles à vocation professionnelle : *« il faut continuer à faire signe du côté des entreprises pour leur expliquer qu'on fait des choses qui sont très académiques, auxquelles elles ne comprennent pas grand chose, mais en même temps leur dire : "ne vous inquiétez pas on continue à former des étudiants" »* explique ainsi cet autre directeur de la recherche (Rech E4). La question de la légitimation auprès des entreprises des activités de recherche, et particulièrement de la recherche académique, apparaît d'autant plus nécessaire aux ESC qu'elles demandent non seulement à ces dernières d'employer leurs diplômés, mais aussi de leur verser la taxe d'apprentissage ou de former leurs cadres dans des programmes de formation continue.

L'enjeu est tout aussi primordial du côté des étudiants, dont les frais de scolarité constituent la majeure partie des ressources dont disposent les ESC. Comme le résume ce directeur de la recherche : *« le jour où on n'aura plus d'étudiants qui seront prêts à venir chez nous, pour payer et pour apprendre un métier, être compétitifs sur le marché professionnel, ce jour-là on aura beaucoup de mal à justifier notre existence »* (Rech E4). Le développement des activités de recherche dans les écoles fait ainsi ressurgir sous une nouvelle forme la tension entre pôle académique et pôle économique. De fait, le processus d'« académisation » accrue remet en question la division du travail de légitimation qui s'était mis en place dans les années 1960 : aux classes préparatoires et aux concours la mission de garantir l'excellence scolaire de ces écoles, tandis que la formation se devait de doter les étudiants en « compétences managériales ». L'essor des activités de recherche fait courir aux écoles le risque de basculer du côté du pôle académique, perdant dans le même mouvement leur légitimité professionnelle. L'enjeu pour ces établissements est dès lors de se définir comme des institutions de recherche, tout en maintenant leur dimension professionnalisante, et donc de trouver un équilibre entre les deux pôles : *« Si on tombe dans le travers d'être une école professionnelle, on est un espèce d'IUT plus ; si on tombe dans le travers d'être trop académique, on perd le côté intéressant de nos diplômés, qui sont adaptés à ce qui se passe dans les entreprises »* résume ce directeur d'école, issu du monde universitaire, lors d'un entretien (Dir E4). La formule « IUT plus » n'est pas neutre et se retrouve

⁶⁴ Je renvoie à l'anecdote de R. Pérez sur la réaction à son statut de chercheur en gestion lorsqu'il est arrivé chez Pechiney (voir Chapitre 6). Plus généralement, la position ambiguë de la gestion et sa difficile légitimité académique sont au cœur de la thèse de F. Pavis (F. Pavis, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I, 2003a).

ailleurs : en février 2011, Olivier Rollot, rédacteur en chef du *Monde étudiant* rapporte sur son blog les propos d'Olivier Aptel, directeur de l'ESC Rennes: « *sans développer la recherche, les écoles de commerce restent des super BTS* »⁶⁵. O. Aptel, à la tête de l'école rennaise depuis 2006, peut se décrire comme un « converti » à la recherche : après avoir créé une société de conseil, il débute comme enseignant à l'ESC Reims. Il obtient un DEA en 1995 à l'université de Reims puis un doctorat en 1999 à l'université d'Aix-Marseille. Il rejoint en 2002 Audencia (ex-ESC Nantes), comme directeur de la stratégie et sera successivement directeur général et délégué de l'établissement⁶⁶. Au-delà des trajectoires personnelles des deux directeurs, trajectoires dans lesquelles la recherche occupe une place importante (carrière universitaire pour l'un, carrière au sein des écoles de commerce, portée par l'acquisition de titres universitaires pour l'autre), la référence commune (« IUT plus », « super BTS ») peut s'expliquer par une volonté de se distinguer cette fois non plus des formations universitaires trop « théoriques », mais des formations courtes (STS, IUT), qui ne sont « que » professionnelles. Du même geste, ces directeurs légitiment la prise en charge d'activités de recherche par leurs écoles – il s'agit non seulement de transmettre mais aussi de produire des connaissances – et réaffirment leur spécificité par rapport à des formations qui pourraient être vues comme concurrentes.

Afin de maintenir l'équilibre entre pôle académique et pôle économique, les dirigeants des ESC jouent sur la possibilité de rassembler sous le seul vocable de « recherche » des activités relativement diverses. Ceci est d'autant plus aisé que les accréditations ne sont pas les seules à défendre le triptyque recherche académique/pédagogique/appliquée. La FNEGE⁶⁷, un certain nombre d'universitaires⁶⁸ et les membres des écoles de commerce partagent cette conception plurielle de la recherche, qui permet aux écoles de commerce de s'y convertir plus aisément :

« Nous, on est parti du bas, mais on a dit deux choses sur lesquelles on s'est tenu. Un, la recherche c'est pas que la recherche académique, c'est bien la recherche académique, les étoiles CNRS mais y a pas que ça... et il y a de la recherche professionnelle et pédagogique. Et deux, tous les profs doivent faire de la recherche, qu'ils soient docteurs, HDR ou pas, ils doivent faire de la recherche et aujourd'hui je crois que notre école est celle qui a la proportion de profs la plus forte en termes de profs publiants. Bon, c'est pas des prix Nobel, et on ne fait pas que des étoiles loin de là, mais on a aujourd'hui 80% des profs qui publient chaque année, et ça c'est extrêmement important. Et dans le même temps, j'ai pas viré les profs, j'ai pas dit aux profs non docteurs "vous êtes des nuls, vous n'avez plus rien à faire dans l'école", ce qu'on a entendu ici ou là. Par contre on a qualifié beaucoup de profs, beaucoup de profs qui se sont mis à faire une thèse, à passer une thèse, y en a encore, et du coup ces profs sont beaucoup plus investis dans le projet de l'école ». (aDir E5)

⁶⁵ « Écoles de commerce : de la recherche mais pas trop ? », 16 février 2011, Blog d'Olivier Rollot « Il y a une vie après le bac » : <http://orientation.blog.lemonde.fr/2011/02/16/ecoles-de-commerce-de-la-recherche-mais-pas-trop/>, consulté le 29 mai 2012.

⁶⁶ Source : Educpros.fr :

<http://www.educpros.fr/recherche-de-personnalites/fiche-personnalite/h/f7d2d9be98/personalite/olivier-aptel.html>, consulté le 29 mai 2012.

⁶⁷ F. Pavis, 2003a, *op.cit.* : p. 134.

⁶⁸ V. Becquet et C. Musselin, 2004, *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : États Généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. En ligne : <<http://cip-etats-genera... du travail des univ.pdf>>.

Les propos tenus par cet ancien directeur d’ESC montrent qu’une approche élargie de la recherche permet d’abord d’éviter des coûts humains et de limiter le renouvellement du corps enseignant. Mais par ailleurs, l’insistance sur la recherche appliquée permet de maintenir une proximité avec les milieux professionnels et de légitimer ce type d’activité. Le développement récent du système des chaires illustre ce souci de réaffirmer le lien avec la sphère économique. Ce système repose sur le financement par une ou plusieurs entreprises d’un enseignant, éventuellement assisté d’un ou plusieurs collaborateurs. Cet enseignant mène des recherches dans un domaine intéressant la ou les entreprises partenaire(s), pouvant donner lieu aussi bien à des travaux très appliqués qu’à des publications dans des revues scientifiques à comité de lecture. Comme le proclame J.-P. Helfer, alors directeur d’Audencia (ex-ESC Nantes) à l’occasion de l’ouverture des XV^e journées nationales pour l’enseignement de gestion organisées à la FNEGE en janvier 2003⁶⁹ : *« les chaires d’entreprise, qui constituent un aspect manifeste de la qualité de la relation que les établissements français entretiennent avec les entreprises, symbolisent la réussite des écoles qui prouvent ainsi leur capacité à s’adapter aux besoins des entreprises »*.

Bien qu’initiées dès le début des années 1990 par l’ESSEC – qui en compte actuellement une douzaine –, les chaires n’ont été réellement développées par les autres ESC, et notamment les anciennes ESCAE, que dans les années 2000. Cet essor relativement tardif semble pour partie être lié au développement de la recherche, les chaires apparaissant comme un moyen de rétablir l’équilibre entre pôle académique et pôle économique alors partiellement déstabilisé.

Encadré 7.6. Les chaires de la Reims management school (ex-ESC Reims)

La quasi-totalité des écoles étudiées possèdent désormais des chaires. Plus qu’une présentation détaillée de ces chaires, le présent encadré vise, à travers l’exemple d’une école, à montrer d’une part le caractère relativement récent de ces chaires, et d’autre part la diversité des thématiques et des partenaires associés. On peut également noter que ces chaires associent généralement des entreprises locales aux écoles, ce qui renforce leur inscription dans le tissu économique régional.

Les chaires de la Reims management school :

-Chaire Immobilier et Société, créée en octobre 2011, partenariat avec le groupe Plurial (groupe immobilier regroupant des collecteurs du 1% patronal sur quatre régions, dont Champagne-Ardenne) et les Résidences Acobha (société qui gère les résidences étudiantes de l’école).

-Chaire Auchan en Marketing et Management de la Distribution, créée en 2002, partenariat avec Auchan.

-Chaire en Management du Champagne, créée en 2007, partenariat avec plusieurs producteurs et acteurs locaux de l’industrie du Champagne.

-Chaire Banque - assurance Crédit Agricole du Nord-Est, créée en septembre 2004 en partenariat avec le Crédit Agricole du Nord-Est.

- Chaire en Economie Sociale et Solidaire, créée en mars 2008, en partenariat avec le Crédit Agricole du Nord-Est, Price Waterhouse Coopers (cabinet d’audit, conseil et expertise comptable), et RMS-Network (association des diplômés de l’école).

⁶⁹ Commission consacrée aux apports des chaires d’entreprise pour le développement des enseignements de gestion, dans le cadre des XV^e journées nationales pour l’enseignement de gestion, organisées par la FNEGE à Marseille les 30 et 31 janvier 2003.

Ce directeur de la recherche explique comment l'implication des entreprises a permis à ces dernières de changer d'avis sur les activités de recherche : « *les entreprises partenaires, avec qui on travaille plus étroitement, avec lesquelles on a des chaires, elles savent de quoi on s'occupe, et elles nous voient plus comme des partenaires, des consultants, des personnes avec qui on peut travailler, et elles ont une vision très positive [de la recherche]. Dans les écoles de commerce, la recherche est plus appliquée, plus pragmatique, on peut nous poser des questions auxquelles on cherche des réponses ensemble* » (RechE1). Ce directeur de la recherche oppose ainsi les entreprises qui jugent que la recherche en gestion n'existe pas (« *la recherche c'est des personnes en blanc avec des éprouvettes* ») à celles qui collaborent étroitement avec l'école et savent en tirer des bénéfices.

Des cours sont aussi généralement adossés aux chaires, ce qui permet de rapprocher les activités d'enseignement et de recherche, et donc de renforcer la légitimité de ces dernières auprès des étudiants :

« [Le système des chaires] permet de l'hybridation croisée entre la recherche et l'enseignement, et ça c'est hyper important à la différence de l'université justement, chez nous il faut vraiment quand un prof fait de la recherche qu'il puisse expliquer en quoi ce qu'il fait en recherche vient servir son enseignement. Si il n'y a rien, il y a un problème de légitimité de cette recherche, très clairement. Donc les chaires, oui c'est un accessoire de développement pour nous et il faut pas se cacher derrière son petit doigt c'est une façon pour nous d'avoir des subsides en plus. L'argent n'est pas consommé à autre chose, mais moi ça me permet d'avoir un professeur en plus ». (Dir E1)

Le système des chaires lie donc étroitement activités de recherche, de conseil et d'enseignement, dans un modèle qui associe, à tous les niveaux, les entreprises à l'école. Mais au-delà de l'aspect symbolique – réaffirmer les liens entre les écoles et les entreprises – ces chaires remplissent aussi des fonctions économiques non négligeables, puisqu'elles permettent de financer des activités de recherche et le recrutement d'enseignants⁷⁰.

Si on laisse pour l'instant les enjeux financiers à part, on peut déjà constater que d'un point de vue symbolique les ESC ont tout intérêt à défendre une conception très large de la recherche, attachant à ses différentes dimensions – académique, appliquée ou pédagogique – une égale légitimité. Or elles bénéficient dans cette entreprise des transformations actuelles des activités de recherche à l'échelle européenne. En effet, comme l'a montré Isabelle Bruno, le mot d'ordre européen lancé à Lisbonne en 2000 de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » a participé à l'abandon de « l'idéal d'une quête de savoir sans interférences mercantiles »⁷¹. Plus généralement, la recherche apparaît de plus en plus considérée par les milieux politiques et certains responsables scientifiques uniquement au regard de ses applications pratiques et de ses retombées économiques. Le « chercheur-entrepreneur » tend de fait à devenir une nouvelle figure emblématique.

⁷⁰ À propos des chaires dans les grandes écoles parisiennes, la revue *Capital* indique en 2009 : « le parrainage d'un de ces mini-labos de recherche et d'enseignement est facturé 330 000 euros l'année par l'Essec, 250 000 euros par HEC et 150 000 euros par l'ESCP. », *Capital*, « La guerre des écoles de commerce est relancée », 5 octobre 2009.

⁷¹ I. Bruno, *A vos marques, prêts... cherchez !, La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Paris : Éditions du Croquant, 2008 : p. 19.

Les ESC tirent profit de ces évolutions pour légitimer leur statut d’institutions de recherche – et demander des fonds – comme l’illustre la référence à Lisbonne dans une déclaration des directeurs de la recherche de vingt-six écoles de commerce, diffusée en 2006 :

« Nous considérons que [les Grandes écoles de commerce et de management] s’inscrivent de façon claire dans les objectifs de Lisbonne de 2010 de faire de l’Europe l’espace dans lequel le développement des connaissances est le plus dynamique au monde. À ce titre, leur légitimité en matière de recherche doit être reconnue. Les connaissances en management deviennent plus cruciales dans un monde dominé par les activités économiques et dans lequel la création et le management des connaissances deviennent la clé. Au niveau national, il devient impératif de soutenir la recherche en sciences de gestion, de la même manière qu’il faut soutenir la recherche en sciences exactes. Il s’agit d’un effort prioritaire pour le développement économique »⁷².

Ces transformations actuelles de l’enseignement supérieur et de la recherche à l’échelle européenne contribuent à importer dans le champ académique des systèmes de valeurs et des modes d’organisation propres au champ économique⁷³ et tendent du même geste à réduire l’écart entre ces deux univers, et donc la tension à laquelle sont constamment confrontées les écoles de commerce. La dépendance de plus en plus étroite de la production scientifique à des logiques de marché⁷⁴ contribue de fait à remettre en cause la position relative des pôles académique et économique entre lesquels les écoles de commerce ont historiquement oscillé. Dans un article sur HEC, Yves-Marie Abraham rappelle que l’enjeu pour les écoles de commerce a été initialement de « réussir à imposer leur légitimité à la fois auprès des milieux d’affaires et au sein du système d’enseignement français »⁷⁵. Pour cela, elles devaient répondre à des conceptions « foncièrement contradictoires », ces deux mondes ne concevant pas l’excellence de la même manière : « à un univers académique qui tend toujours à valoriser en premier lieu la culture gratuite, le savoir pour le savoir et la spéculation désintéressée, s’oppose sans cesse l’univers de l’entreprise, qui exige en dernier ressort de ceux qui s’y investissent des savoirs pratiques, directement opérationnels et rentables, au service du profit économique ». Il semble qu’à

⁷² Charte des Directeurs de la recherche des Grandes Écoles de Commerce et de Management françaises, avril 2006. Disponible en ligne : <http://www.escdijon.eu/download/fr/ceren/charte-directeurs.pdf>

⁷³ Les travaux sur les transformations de systèmes d’enseignement supérieur en lien notamment avec le processus de Bologne sont nombreux. On peut citer ici la présentation qu’en font B. Convert et C. Agulhon : « *Les enjeux [liés au processus de Bologne] sont pluriels. Ils visent l’amélioration de la qualité de l’offre de formation, son adéquation avec les besoins de l’économie et de la recherche, son intégration dans une mobilisation européenne sur une “économie de la connaissance”, terme largement promu, et sur une compétitivité accrue. (...)* » Les termes utilisés comme « gouvernance », « performance », « qualité », « évaluation », « classement » et « professionnalisation » traduisent selon ces deux auteurs « un changement de conception de l’enseignement, un recentrage sur la performance et la productivité, l’emprise de l’économie sur l’éducation ». (in C. Agulhon et B. Convert, « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes. », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, Hors-série n°3, juin 2011 : p. 7).

⁷⁴ Les auteurs de *La nouvelle école capitaliste* soulignent ainsi que le régime actuel tend à rompre avec l’éthique de la science telle qu’elle a pu être définie par R. Merton : universalisme, communisme (gestion de la connaissance comme un bien commun), désintéressement, intégrité morale, scepticisme organisé. (C. Laval et al., *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte, 2011 : p. 58).

⁷⁵ Y.-M. Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°. 1, 2007 : p. 39.

l'aune des transformations actuelles et des nouveaux modèles proposés aux institutions d'enseignement supérieur européennes, il ne soit plus possible de concevoir de façon aussi tranchée la division entre ces deux mondes. En conséquence, il est plus facile pour les écoles de commerce de prétendre au statut d'établissement de recherche et de revendiquer une légitimité académique tout en affirmant leur proximité avec le monde de l'entreprise et le caractère appliqué d'une partie de leurs activités de recherche. En cela, elles s'appuient sur les nouveaux modèles proposés, tout en contribuant à leur diffusion.

III. Financer la recherche, rechercher des financements

Si les écoles de commerce tendent à favoriser la recherche appliquée et à développer le système des chaires, c’est aussi en raison d’une préoccupation centrale liée au tournant académique de ces établissements : celle du financement. Comment financer les activités de recherche ? Où trouver les fonds pour recruter les enseignants-chercheurs les plus « productifs » ? La course aux étoiles s’apparente à bien des égards à une course aux euros, tant les bonnes évaluations dans le domaine académique semblent liées aux ressources budgétaires des établissements.

Il importe d’insister sur la dimension économique de l’académisation des écoles, qui montre bien, derrière les enjeux de prestige et de réputation, l’importance des inégalités matérielles dans la concurrence qui les oppose. De fait, sans être mécaniquement déterminé par les ressources budgétaires, le statut d’un établissement y est tout de même très étroitement lié. En conséquence, l’augmentation des dépenses liées à la recherche a conduit à accroître les inégalités entre les écoles et à renforcer la hiérarchie qui structure ce sous-champ. Bien qu’inégaux dans ce domaine, tous les établissements ont dû néanmoins chercher à diversifier leurs ressources, ce qui a conduit à repenser le modèle organisationnel d’un certain nombre d’ESC.

1. Des hiérarchies maintenues ou l’ « effet Matthieu »

Le développement des activités de recherche et les transformations du corps enseignant des ESC posent des problèmes en matière d’identité institutionnelle mais aussi et surtout en termes de financement. Cette contrainte financière contribue à accroître les inégalités entre les écoles, en vertu d’avantages cumulatifs dont disposent celles qui dominent le champ.

Comme le souligne cet ancien directeur : *« la recherche est un coût. En même temps aujourd’hui c’est indispensable, donc on ne se pose pas la question. (...) Mais la recherche, sauf exception peut-être, je ne connais pas d’école aujourd’hui qui puisse dire : aujourd’hui la recherche globale est un centre de profit »* (aDir E5). Le recrutement et le salaire des enseignants – notamment des « publiants »⁷⁶ – représentent la majeure partie des dépenses liées à l’académisation des ESC (cf.

⁷⁶ « Employer un bon professeur, ça coûte cher (...) il faut donc payer – et déjà plus qu’à l’université – pour attirer les professeurs. » (Ens E2) Si le sujet n’a jamais été vraiment développé au cours des entretiens et dans les documents dont je dispose, plusieurs articles de presse soulignent l’investissement que représente, essentiellement pour les écoles les plus cotées, le recrutement d’enseignants susceptibles de « produire » des publications dans des revues classées. D’après un article paru sur le site Educpros.fr il est précisé que : *« les écoles bénéficient d’un argument de poids [face à l’université] : le salaire. Les jeunes docteurs sont souvent embauchés à un salaire compris entre 40.000 et 50.000 € par an, quand les postes de maître de conférences sont rémunérés 25.000 € en début de carrière. “Les salaires d’entrée ont pris 10 k€ en cinq ans”, témoigne Didier Jourdan, directeur de l’ESC Montpellier »*. (Edupro.fr, « Ecoles de commerce : recherche, dix ans de développement tous azimuts », 16 septembre 2010 : <http://www.educpros.fr/detail-article/h/15cfbf3e30/a/ecoles-de-commerce-recherche-dix-ans-de-developpement-tous-azimuts.html>, consulté le 30 mai 2012). De manière générale, les journalistes se délectent de la bataille que se livrent certains établissements pour attirer des enseignants, n’hésitant pas à la comparer aux pratiques des clubs de football (voir par exemple : *Les Echos*, « Les quatre principaux facteurs de hausse des coûts », 29 novembre

tableau 7.4), auxquelles s'ajoutent les frais pour les colloques et autres manifestations scientifiques, et dans certains cas la prise en charge de publications. De fait, bien que certaines écoles commencent à présenter des projets de type ANR et à répondre à des appels d'offres européens, elles financent essentiellement sur fonds propres leurs activités de recherche⁷⁷.

Tableau 7.5. Évolution des effectifs d'enseignements permanents et de leur rémunération moyenne à l'ESC Toulouse entre 2006 et 2010

	déc-06	déc-07	déc-08	déc-09	déc-10
Effectif total des enseignants permanents	71	70	74	81	77
dont sous contrat à durée indéterminée (CDI)	62	62	61	67	67
dont sous contrat à durée déterminée (CDD)	9	8	12	14	10
Rémunération moyenne annuelle brute (€)	48 106	49 458	51 298	52 251	53 914

Source : Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe École supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009, avril 2012 : p.50

Commentaire : Le salaire moyen annuel brut a augmenté de 12% entre décembre 2006 et décembre 2010 (pour une inflation sur la période d'un peu moins de 6%). Conjugué à l'augmentation de l'effectif d'enseignants permanents, les dépenses liées à la rémunération de ces enseignants ont augmentées de 21,5% sur la période.

Ces nouveaux postes de dépense sont essentiellement un problème pour les petites et moyennes ESC, pour qui les activités de recherche sont récentes, et qui disposent d'un budget assez restreint. Cet ancien directeur d'une école parisienne met ainsi en avant les potentiels effets pervers de cette « académisation », le risque étant de voir dans certains établissements les fonds dédiés à la formation se réduire au profit de la recherche :

« La tendance à l'académisme, à la recherche c'est déjà assez ancien dans certaines écoles. Moi quand j'étais directeur, on avait déjà une direction de la recherche. (...) Mais dans les structures plus petites ou plus récentes, ça a été... et à mon avis ce n'est pas nécessairement une bonne évolution pour ces structures-là, parce qu'elles vont s'épuiser à mettre des moyens qui seront toujours limités dans une activité pour laquelle elles auront du mal à avoir la masse critique, et ce faisant, elles risquent de perdre de vue les formations dont le taux d'insertion était une de leurs spécificités... en détournant des moyens et le risque c'est qu'elles deviennent moins bonnes ». (adir E11)⁷⁸

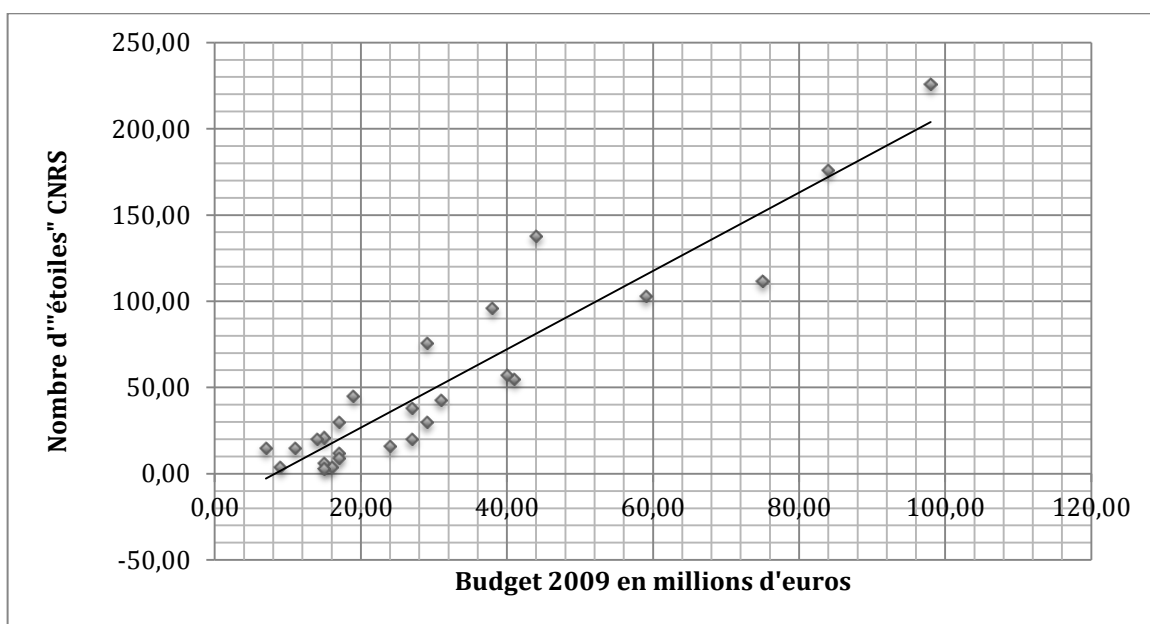
2011 ; « Transferts en toutes saisons sur les campus », *Marketing Magazine*, n°113, 1^e mai 2007 ; « Recherche : l'heure du mercato a sonné », *Le Figaro Magazine*, 20 septembre 2009).

⁷⁷ A titre d'exemple, le rapport de l'ESC Toulouse réalisé par l'AERES souligne que dans cet établissement « avec un part d'environ 6 % du budget recherche total, le financement externe est marginal ». Au moment de son évaluation, l'école vient de recruter un « chargé de mission recherche ayant une très bonne connaissance des mécanismes de financement publics et privés des activités de recherche », qui devra chercher à développer ces financements externes pour les activités de recherche (AERES, Rapport d'évaluation de l'École supérieure de commerce de Toulouse, septembre 2010 : p. 8). Un des directeurs de recherche interrogé a également souligné le projet de son établissement de recruter une personne chargée de récolter des fonds et de répondre aux appels d'offre pour la recherche.

⁷⁸ La position d'ancien directeur d'une école dominante dans le champ ne détermine pas ce type de discours, également tenu par des responsables de petites ou moyennes ESC. Le journaliste Olivier Rollot rapporte ainsi sur son blog les propos de Jean-Louis Mutte, directeur de l'ESC Amiens : « *Imposer aux cinq meilleures écoles de commerce de faire de la recherche de haut niveau pour améliorer les connaissances, c'est une bonne chose. Mais l'imposer à toutes, c'est absurde ! Ce n'est ni notre métier, ni notre vocation* », ainsi que ceux de F. Duvergé, qui dénonce le fait que les écoles se battent pour embaucher des « stars » « dont le niveau de salaire parfois exorbitant risque de déstabiliser toute une école ». (Blog « Il y a une vie après le bac » : <http://orientation.blog.lemonde.fr/2011/02/16/ecoles-de-commerce-de-la-recherche-mais-pas-trop/>, consulté le 29 mai 2012).

Les propos de ce directeur font clairement ressortir un clivage entre les écoles dominantes, ayant développé des activités de recherche depuis plusieurs décennies, et les autres. Mais loin de se limiter à une question de chronologie, ce clivage manifeste aussi d’importantes différences en termes de capital économique. De fait, il existe une corrélation très nette entre le budget des établissements et leurs résultats en matière de publications (*cf.* figure 7.1). Ce lien s’explique essentiellement grâce à une troisième variable : le nombre d’enseignants permanents. En effet, un budget plus conséquent permet d’embaucher plus de chercheurs et d’attirer des chercheurs considérés comme plus « productifs ».

Figure 7. 1. Relation entre le budget et la production scientifique des écoles de commerce



$r = 0,93$, $r^2 = 0,87$

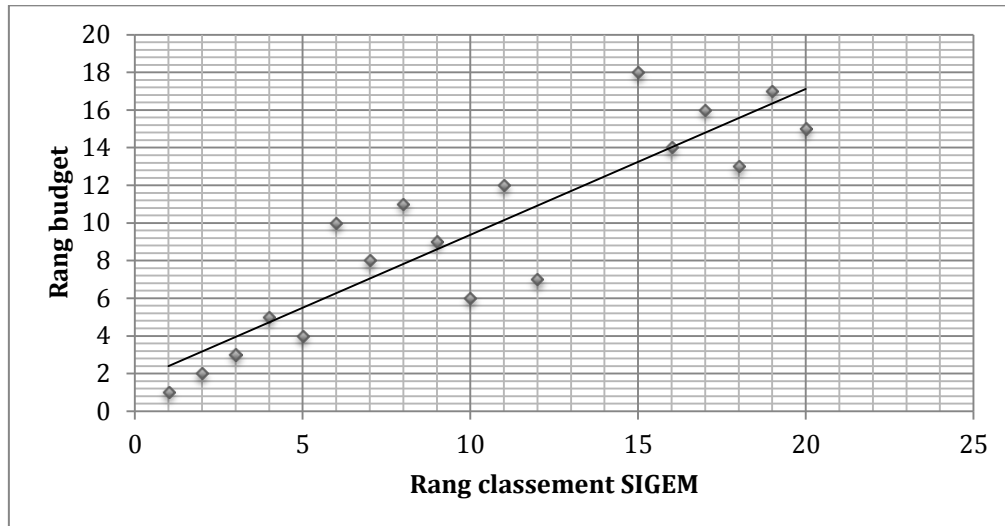
Sources : Challenges, n°193, décembre 2010, et L’Étudiant, n°313, novembre 2008

Commentaire : À partir des données de budget disponibles dans la revue Challenges et du nombre d’ « étoiles » comptabilisées en 2007-2008 par le magazine L’Étudiant pour 26 écoles, on peut établir une corrélation linéaire entre ces deux séries de données, ce qui montre bien l’impact du facteur financier pour les publications. (Écoles par ordre de budget : HEC, ESSEC, ESCP, EDHEC, EM Lyon, ESC Toulouse, Euromed (ex-ESC Marseille), Grenoble EM (ex-ESC Grenoble), RMS (ex-ESC Reims), Audencia (ex-ESC Nantes), RBS (ex-ESC Rouen), BEM (ex-ESC Bordeaux), ISC Paris, ESCEM, ESC Montpellier, ESC La Rochelle, ESC Troyes, INT Telecom, ESC Clermont, ESC Rennes, EM Normandie (ESC Le Havre-Caen), ICN, ESC Dijon, ESC Amiens, ESC Saint Etienne, ESC Brest).

Ainsi, loin de redistribuer les cartes entre les grandes écoles de commerce en introduisant de nouveaux critères de distinction, l’émergence de nouvelles normes académiques a contribué à renforcer la hiérarchie existante au sein du champ. En effet, ce sont les écoles les plus riches qui se sont le mieux adaptées à ces nouvelles normes. Or ces écoles, fortement dotées en capital économique, sont aussi les plus prestigieuses dans la mesure où les différences en termes de budget apparaissent aussi étroitement liées aux différences statutaires (*cf.* figure 7.2). De fait, l’ensemble des ressources, symboliques ou

matérielles, dont disposent les écoles, fait système⁷⁹. En conséquence, ce sont les écoles qui étaient déjà au sommet de la hiérarchie statutaire qui se trouvent au sommet de la hiérarchie académique, renforçant encore leur position dominante.

Figure 7.2. Relation entre les rangs de classement (classement selon le budget et classement SIGEM)



$r = 0,89$ $r^2 = 0,8$

Source : Challenges, n°193, décembre 2010 et site du SIGEM : http://bloom6.free.fr/classement_sigem.html

Commentaire : On a ici comparé les rangs de classement, en classant d'une part 18 écoles selon leur budget, et en reprenant d'autre part le classement de 18 établissements réalisé par le SIGEM pour la session 2009 du concours de recrutement des étudiants issus de classes préparatoires. Le classement SIGEM est établi à partir des choix d'intégration des candidats des classes préparatoires, exprimés lors de la procédure d'affectation SIGEM. Dans la mesure où il reflète les préférences des étudiants, on suppose qu'il s'agit d'une bonne approximation pour mesurer le capital symbolique des écoles.

Un test statistique utilisant le rho de Spearman (corrélation entre deux classements) montre qu'on ne peut rejeter l'hypothèse que ces deux classements sont liés, au seuil de 1%.

Liste des écoles : HEC, ESSEC, ESCP Euromed, EM Lyon, Edhec, Audencia, Grenoble EM, RBS, RMS, BEM, Euromed, ICN, ESCEM, Skema, Telecom EM, EM Strasbourg.

Ainsi, les inégalités au sein du champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce, qui s'étaient renforcées avec la crise du recrutement des années 1990, sont encore accentuées avec les nouvelles contraintes budgétaires liées à l'académisation des écoles, en vertu d'un processus d'« avantages cumulatifs ». Cette notion a été introduite par le sociologue Robert Merton pour montrer que dans le domaine de la recherche scientifique, les récompenses symboliques et matérielles des activités de recherche tendent à s'accumuler chez les mêmes individus. Selon cet auteur, « le concept d'avantages cumulatifs attire notre attention sur la façon dont les avantages comparatifs initiaux en termes de capacité, de position structurelle et de ressources disponibles entraînent une augmentation successive d'avantages, telle que les écarts entre les possédants et les non-possédants en sciences (et dans tout autre domaine de la vie sociale) s'élargissent, jusqu'à ce qu'ils soient freinés par

⁷⁹ Ce fait était déjà noté par *Le Monde de l'Éducation*... en 1981 ! En effet, à l'occasion d'un palmarès des grandes écoles, le mensuel notait : «impressionnant apparaît le succès d'HEC en 1981(...)». Cette suprématie tient d'abord à la concentration des moyens en hommes et en matériel, dans le groupe CESA, ce qui permet de démultiplier les forces » (*Le Monde de l'Éducation*, Le palmarès des universités et des grandes écoles, n°74, juillet-août 1981).

des forces contraires »⁸⁰. Cet effet est aussi appelé « effet Matthieu » en référence à une phrase de l'évangile⁸¹. Bien que cet effet soit analysé à l'échelle d'individus chez Merton, il peut s'appliquer à des organisations et correspond bien à la situation observée dans le cas des ESC : les écarts initiaux entre les écoles déterminent pour une large partie les évolutions futures et leurs chances de succès dans la rivalité qui les oppose, en ce qui concerne tout à la fois l'acquisition de capital économique, académique et symbolique. En raison de ces inégalités croissantes, pour les petites et moyennes ESC l'enjeu est finalement de savoir si elles doivent et/ou peuvent continuer à se conformer aux mêmes critères d'évaluation que des écoles comme HEC ou l'ESSEC, disposant d'un budget jusqu'à 14 fois supérieur au leur⁸². On retrouve des forces contraires, que l'on a déjà pu observer auparavant : aux tendances isomorphiques qui tendent à organiser le champ autour d'un modèle d'institution unique, s'opposent des forces différenciatrices qui poussent à sa segmentation en niches, voire en sous-espaces clairement distincts.

2. Diversifier les financements

Les budgets globaux et les montants investis dans la recherche et dans le recrutement des enseignants sont extrêmement variables entre les ESC, pourtant il n'en reste pas moins que toutes ont dû trouver un moyen d'augmenter leurs ressources afin de faire face aux nouvelles dépenses liées au tournant académique. Pour les petites et les moyennes ESC, l'enjeu est d'abord de se « maintenir dans la course » à l'échelle nationale, tandis que pour les écoles les plus prestigieuses comme HEC, il s'agit de pouvoir rivaliser avec des *business schools* étrangères bénéficiant de ressources bien plus importantes⁸³. Certes, l'augmentation globale des dépenses des ESC n'est pas uniquement liée à leur académisation : la hausse des effectifs a nécessité un agrandissement des locaux dans plusieurs d'entre elles, tandis que les politiques de communication et de recrutement, notamment à l'étranger, représentent un coût non négligeable et qui ne cesse de croître⁸⁴.

⁸⁰ C'est moi qui traduis. « The concept of cumulative advantages directs our attention to the ways in which initial comparative advantages of trained capacity, structural location, and available resources make for successive increments of advantages such that the gaps between the haves and the have-nots in science (as in other domains of social life) widen until dampened by countervailing processes », R. Merton, « The Matthew Effect in Science II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property », *ISIS*, n°79, 1988 : p. 606.

⁸¹ « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a. », Mt 13:12.

⁸² Le budget annuel d'HEC en 2009 est de 98 millions d'euros, celui de l'ESC Brest est de 7 millions d'euros. (source : *Challenges*, n°193, 17 décembre au 6 janvier 2010).

⁸³ Reprenant des chiffres parus dans *Pensions and Investments* en 2001, O. Basso, P.-P. Dornier et J.-P. Mounier indiquent que les dotations en 2000 des universités d'Harvard, Stanford et Columbia en 2000 étaient respectivement de 18 844, 8 649 et 4 264 millions de dollars (O. Basso, P.-P. Dornier et J.-P. Mounier, « Tu seras patron mon fils ! », *Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village mondial, 2004 : p. 67).

⁸⁴ Chapitre des écoles de management, *Le livre Blanc du Chapitre des écoles de management de la conférence des grandes écoles*, septembre 2006 : p. 61.

Si la question du financement des écoles est traitée ici en lien avec leur tournant académique, c'est que d'une part il semble que ce soit essentiellement la hausse des dépenses liées aux transformations du corps enseignant qui ait entraîné l'augmentation des besoins financiers⁸⁵ et que d'autre part l'investissement récent des ESC dans la recherche induit un certain renversement dans l'ordre des priorités de ces établissements. En effet, alors qu'historiquement leur raison d'être était l'enseignement, les activités de formation sont de plus en plus considérées non comme une fin mais comme un moyen permettant de financer les activités de recherche et le recrutement d'enseignants.

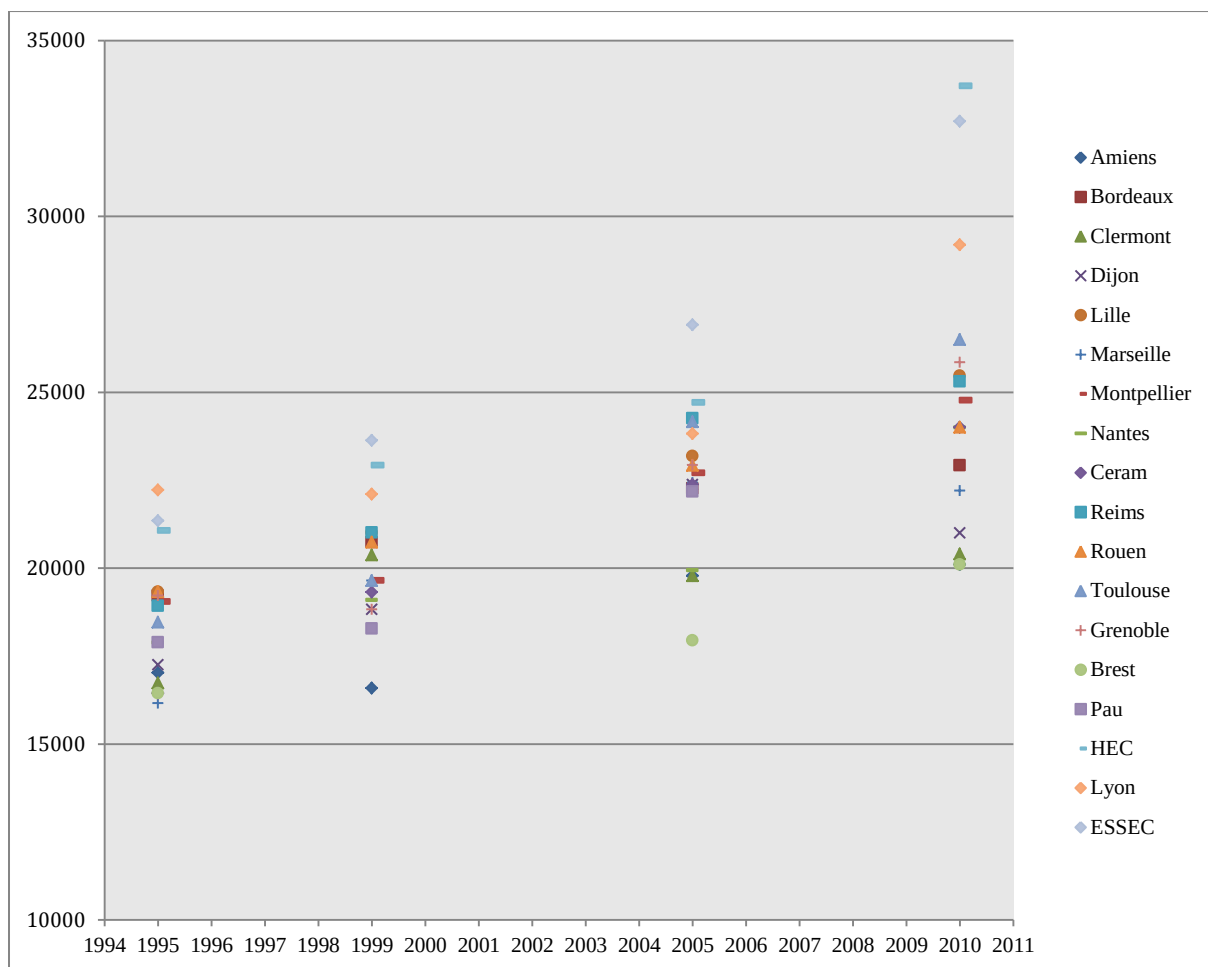
Nous avons vu dans le chapitre 3 comment les écoles s'étaient appuyées sur l'accroissement des effectifs dans le programme « grande école » et sur la création de nouveaux programmes pour financer leur développement dans les années 1980. Les mêmes processus restent à l'œuvre dans les années 2000⁸⁶, l'accroissement des effectifs globaux permettant non seulement aux écoles de récolter plus de frais de scolarité et de bénéficier de certaines économies d'échelle, mais aussi d'avoir un corps enseignant plus nombreux, et donc d'accroître le nombre de publications. Néanmoins, l'augmentation des effectifs peut être limitée par la volonté de conserver une certaine sélectivité, et aussi par des contraintes matérielles : au-delà d'un certain seuil, il devient en effet nécessaire d'investir pour accroître le patrimoine immobilier, ce qui tend à limiter les ressources disponibles.

À côté de ces stratégies de croissance, les écoles ont toutes augmenté leurs frais de scolarité. Si le rythme de croissance moyen est à peu près resté le même depuis le milieu des années 1990, les différences entre les écoles se sont accrues. Ceci résulte notamment des positionnements différents dans le champ, les écoles les plus prestigieuses pouvant se permettre de demander des frais plus élevés, sachant que la concurrence qui les oppose se fait avant tout sur la « qualité » et non pas sur les prix⁸⁷.

⁸⁵ Le rapport effectué par la Cour régionale des comptes sur Audencia précise ainsi : « la masse salariale qui s'accroît régulièrement représente le poste le plus important des charges d'exploitation. C'est ainsi que pour 2006, le montant total des charges de personnel s'élève à 8,9 M€, soit 54% du total des charges. Elle est de 9,9 M€ fin 2007, correspondant à une augmentation de 1M€ en un an (et de +37% de puis 2002), ce qui résulte de la politique de recrutement menée par l'école » (Chambre régionale des comptes des Pays de la Loire, *Observations définitives concernant la gestion d'Audencia école de management*, 5 juin 2009 : p. 15).

⁸⁶ Je reviens plus en détail sur la croissance des ESC au cours de la dernière décennie dans le chapitre suivant.

⁸⁷ Ce phénomène tend d'ailleurs à renforcer les inégalités budgétaires entre les écoles, puisque ce sont celles qui sont déjà les plus riches qui demandent les frais de scolarité les plus élevés.

Figure 7. 3. Évolution des frais de scolarité des ESC entre 1980 et 2010, en euros constants 2009

Source : Graphique réalisé à partir des données collectées dans *L'Étudiant* et le *Guide de l'Étudiant*.

Les sommes ont été converties en euros 2010, c'est-à-dire qu'elles ont été converties en euros, et que cette valeur nominale a été ensuite multipliée par un coefficient prenant en compte l'inflation afin qu'elles représentent le pouvoir d'achat en euros en 2010 (valeur réelle). Il s'agit des frais de scolarité pour trois ans.

La hausse des effectifs et des frais de scolarité ne pouvant être illimitée, les responsables des écoles de commerce ont dû se pencher sur d'autres modes de financement, parmi lesquels les chaires, évoquées plus haut dans ce chapitre, ou la formation continue décrite par O. Bass, P.-P. Dornier et J.-P. Mounir, respectivement enseignants à l'ESCP, l'ESSEC et HEC, comme la « vache à lait » des grandes écoles de commerce⁸⁸.

Au cours des dernières années, certaines écoles de commerce ont également tenté de faire appel au financement privé par le biais de fondations. Je ne développerai pas beaucoup ce point, n'ayant pu recueillir les données qui permettraient de mieux analyser ce nouveau mode de financement. Je rappellerai simplement que la première fondation a été créée par HEC dès 1972, mais que celle-ci

⁸⁸ O. Basso *et al.*, 2004, *op.cit.* : p. 120. D'après un article paru dans *L'Expansion*, le chiffre d'affaires en formation continue d'HEC serait de 45 millions d'euros en 2010 (45% du budget), 20 millions à l'ESSEC (25% du budget), 13 millions à l'ESCP (17%) et 9 millions à l'EM Lyon (20%). Source : *L'Expansion*, « Grandes écoles, le business florissant de la formation sur mesure », n°761, mars 2011.

n'avait pas entrepris de récolte de fonds massive par cette voie avant les années 2000. Plus exactement, c'est l'ESSEC qui, la première, a lancé en 2003 une importante campagne avec pour objectif annoncé de recueillir 25 millions d'euros. À HEC, le principe de la collecte de fonds a été remis en pratique à partir de 2005, et en 2008, l'école a lancé une campagne sur 5 ans (2008-2013), dont l'objectif est de recueillir 100 millions d'euros, auprès des diplômés et des entreprises. D'autres écoles ont par la suite suivi cette voie, comme l'EM Lyon, Reims Management School (2007), l'ESC Toulouse (2008), l'ESC Montpellier, l'ESC Pau (2009), Audencia (2009) ou encore Euromed (2010)⁸⁹. Il est difficile de réellement mesurer l'apport financier permis par ces fondations. Il semble néanmoins que les ressources obtenues par ce biais ne permettent pas de contribuer de façon importante au budget global de l'établissement et sont plutôt investies dans des projets particuliers et ponctuels comme des programmes de recherche.

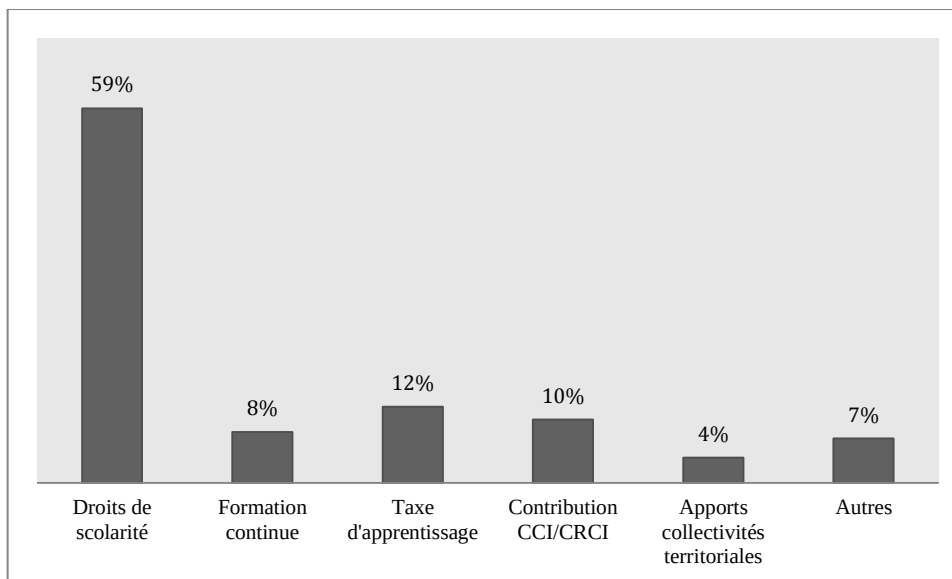
La part croissante des financements privés (frais de scolarité, chaires, formation continue et fondations) pourrait conduire à parler d'une certaine « privatisation » des ESC, dans la mesure où dans le même temps la part des ressources venues des Chambres de commerce diminue. Néanmoins, si ces institutions voient incontestablement leur rôle diminuer, elles n'en restent pas moins présentes.

3. La fin des écoles consulaires ?

Les besoins croissants de financement des ESC, liés pour une large part à leur « tournant académique », semblent de moins en moins pouvoir être pris en charge par les Chambres de commerce locales : dès lors, la question se pose quant au maintien du statut de certaines écoles consulaires. De fait, la contribution relative des Chambres de commerce au budget de ces établissements a globalement diminué. À la fin des années 1980, les subventions des Chambres représentaient en moyenne un tiers des ressources des ESCAE et anciennes ESCAE⁹⁰. Si l'on considère 28 ESC dont la majorité sont consulaires elle n'est plus que de 10% en moyenne à la fin des années 2000 (figure 7.4).

⁸⁹ La mise en place de fondations par un nombre croissant d'écoles s'explique par la volonté d'accroître leurs ressources, mais aussi par un contexte législatif favorable. En effet, les lois Aillagon du 1^{er} août 2003 et du 21 août 2007 en faveur du travail, de l'emploi et du pouvoir d'achat, permettent aux entreprises et aux particuliers souhaitant faire un don aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche de bénéficier de réductions fiscales. Impôt sur le revenu des personnes physiques : déduction égale à 66% du montant des dons dans la limite de 20% du revenu imposable, impôt sur la fortune : déduction égale à 75% des dons dans la limite de 50 000 euros, impôt sur les sociétés : 60% dans la limite de 5 pour mille du chiffre d'affaires.

⁹⁰ Voir Chapitre 4.

Figure 7.4. Répartition des ressources dans 28 écoles supérieures de commerce en 2009-2010

Source : Enquête ACFCI nationale sur la structure financière et les effectifs 2009/2010, réalisée auprès de 28 établissements : EDHEC, Skema, ESC Amiens, Rouen Business School, École de Management de Normandie, ESC Rennes, ESC Bretagne Brest, Audencia Nantes, ESCEM, Sup de Co La Rochelle, Bordeaux Management School, ESC Pau, ESC Toulouse, Sup de Co Montpellier, Euromed Management, ESC Clermont, ESC Saint-Etienne, EM Lyon, ESC Grenoble, ESC Chambéry, ESC Dijon, École de Management de Strasbourg, ICN, ESC Troyes, Reims management school, HEC, ESSEC, ESCP.

Lecture : En 2009-2010, sur les 28 écoles enquêtées, les droits de scolarité représentaient en moyenne 59% des ressources en 2009-2010.

Cette évolution ne résulte pas tant d'une baisse absolue des subventions des CCI que de l'augmentation très rapide des ressources liées aux frais de scolarité, en lien avec des besoins financiers sans cesse accrus. Les ESC sont ainsi de moins en moins dépendantes financièrement des Chambres de commerce qui paraissent moins à même de subvenir à leurs dépenses.

Cette relative autonomisation financière pousse à s'interroger sur la permanence du statut consulaire de la plupart des ESC, autre « exception française », et ceci d'autant plus que plusieurs d'entre elles ont récemment quitté le giron de leur CCI en adoptant un statut associatif. Néanmoins, il convient tout de suite de limiter la portée de ce mouvement d'autonomisation. En premier lieu, il n'a touché qu'une minorité d'établissements : depuis 2000 seules six écoles – dont trois membres du groupe Ecricome et deux écoles ayant fusionné – sont passées au statut associatif : Euromed (ex-ESC Marseille), Skema (école résultant de la fusion de l'ESC Lille et du Ceram), Rouen Business School (ex-ESC Rouen), Reims Management School (ex-ESC Reims) et l'École de management de Normandie (ex-ESC Le Havre). Ces nouvelles associations s'ajoutent à Audencia (ex-ESC Nantes), l'ESCEM (Tours-Poitiers), l'ESC Amiens⁹¹ et l'EM Lyon (ex-ESC Lyon).

En second lieu, ce changement de statut ne signifie pas pour autant que les liens avec les CCI disparaissent. Certes, comme le souligne ce responsable d'une petite école consulaire, où la question

⁹¹ Passée au statut associatif en 1998.

du changement de statut a été envisagée : « *le statut associatif est beaucoup plus souple, permet une réactivité plus grande et des décisions localisées à l'endroit où on les prend, alors que dans les services gérés, c'est très politique. (...)* » (GE E13). De fait, les relations entre les Chambres de commerce et leurs écoles n'ont pas toujours été simples, et plusieurs des enquêtés ont souligné les tensions qui ont pu apparaître aux divers tournants de leur histoire, qu'il s'agisse de l'élévation du niveau du concours, de la nationalisation du recrutement, puis des politiques d'internationalisation ou encore de la mise en place d'innovations comme l'apprentissage⁹². Néanmoins, sur la période récente, les Chambres ont accordé une grande autonomie de gestion aux écoles et il n'apparaît pas que les tensions entre CCI et écoles soient à l'origine des décisions d'autonomie. La principale raison de ce mouvement de mise en association est que ce statut autorise à recueillir des financements plus larges que celui de service géré par une Chambre, qu'il s'agisse de financements des collectivités territoriales, européennes ou de mécènes privés. À ces questions financières, s'ajoute la pression des accréditations internationales, certains évaluateurs ayant souligné l'existence d'un hiatus entre les ambitions internationales des établissements et le caractère local des CCI.

Le passage au statut associatif s'est au final effectué en maintenant un lien fort entre les écoles et leurs Chambres. Celles-ci sont membres constitutifs des nouvelles associations, participent à sa gestion et au financement des écoles⁹³. Ainsi, après son passage au statut associatif en 1998, l'ESC Amiens perçoit toujours en 2004 des subventions des CCI locales et de la CRCI (11,5% de son budget). En outre, elle est aussi financée à près de 30% par la Région, le Département et la métropole⁹⁴. Dans certains cas, comme à Rouen, c'est la CCI qui est propriétaire des locaux qu'elle loue à l'association.

Ainsi, le passage au statut associatif, s'il permet une plus grande autonomie de décision, n'induit ni un retrait des Chambres dans la gestion des écoles, ni une privatisation des financements. Au contraire, il facilite la participation des collectivités locales. Notons enfin qu'il est plus facile aux écoles de

⁹² Les transformations initiées à partir des années 1960 (élévation puis nationalisation du recrutement, puis internationalisation) ont de fait été acceptées difficilement par certaines Chambres. À ce titre, le constat fait par un ancien directeur sur ses relations avec la Chambre de commerce locale à la fin des années 1980 est très révélateur : « *je vous le dis, les Chambres de commerce ce sont les chambres du petit commerce et donc ces gens-là trouvent que l'école de commerce ça coûte cher, que c'est des budgets qui partent qui leur sont pas destinés, que ça forme des concurrents, que ça forme pas leur enfants, leurs enfants ne peuvent plus y rentrer, c'est trop difficile.. que ça forme des étrangers.. que par exemple dans la distribution, ça va former les cadres de Carrefour, Casino etc. et c'est encore comme ça... Donc à un moment vous vous épuisez...vous avez beau dire que vous avez des programmes à destination des petites entreprises, l'aide à la création d'entreprises et tout, vous avez constamment ces petits patrons d'entreprise qui vous disent toujours la même chose... à la fin ça lasse* » (aDir E6).

⁹³ À titre d'exemple, le rapport d'évaluation de Bordeaux école de management (ex-ESC Bordeaux) par l'AERES décrit en ces termes les avantages d'un passage au statut associatif, alors envisagé par l'école : « *Un grand chantier est ouvert : celui du futur statut de BEM. La CCIB est tout à fait consciente des "pesanteurs" administratives que le statut de service de la Chambre fait subir à BEM, notamment pour les recrutements de professeurs. La voie d'un statut associatif est en cours d'exploration, avec une plus forte implication des collectivités locales (ville de Bordeaux, communauté urbaine, département, région). Une telle évolution aurait le mérite d'impliquer davantage ces collectivités qui bénéficient de la notoriété de BEM et de son rayonnement, sans pour autant diluer trop fortement le rôle de la CCIB* », AERES, juillet 2010, op.cit. : p. 21.

⁹⁴ ESC Amiens, dossier de demande de renouvellement grade master, 2006. ArNatFont/MEN : 20110003/27 : ESC Amiens.

mettre en place des partenariats si elles partagent toutes deux un statut associatif, et le passage à un tel statut apparaît comme une condition nécessaire dans les opérations de fusion, comme celle de l’ESC Lille et du Ceram de Nice en 2009. Dans un contexte où de nouveaux rapprochements se dessinent⁹⁵, il est probable que d’autres établissements vont être conduits à adopter le statut associatif.

* * *

Dans un ouvrage devenu célèbre, Sheila Slaughter et Larry Leslie, deux chercheurs américains spécialisés dans l’étude de l’enseignement supérieur, analysent l’essor de ce qu’ils appellent le « capitalisme académique » dans les universités du monde anglo-saxon (États-Unis, Canada, Royaume-Uni et Australie). Ce terme désigne la nécessité croissante des universitaires de chercher des financements privés pour la recherche, alors que les subventions publiques diminuent de façon régulière. Se développe alors ce que les auteurs nomment la « recherche de marchés » (*market-related research*), qui peut être qualifiée « d’appliquée, commerciale, stratégique ou ciblée, selon que les financements sont sous la forme de subventions, de contrats, de contrats de service, de partenariats avec les industries ou le gouvernement, de transfert de technologie ou du recrutement d’un plus grand nombre d’étudiants payant des frais de scolarité »⁹⁶. On peut dans une certaine mesure rapprocher cette description du « capitalisme académique » du mode de fonctionnement actuel des ESC, l’essor des activités de recherche y étant étroitement lié à la recherche de financements privés. Un mouvement de convergence se joue alors, les ESC se rapprochant des pratiques académiques des universités, tandis que celles-ci sont amenées à adopter des comportements entrepreneuriaux jusqu’ici propres aux ESC⁹⁷.

À l’échelle des ESC, leur académisation conduit par ailleurs à remettre en cause les fondements de leur légitimité, alors que les activités de recherche et la composition du corps enseignant deviennent des critères de plus en plus importants dans la compétition statutaire qui les oppose. Néanmoins, l’émergence de ces nouveaux critères ne remet pas totalement en cause une des dimensions fondamentales dans la hiérarchie de ces établissements : celle du recrutement, dont il sera question dans le chapitre suivant.

⁹⁵ Euromed (ex-ESC Marseille), BEM (ex-ESC Bordeaux) et l’ESC Pau ont annoncé leur fusion pour l’année 2013, tandis que l’ESCEM et les ESC d’Amiens, Brest et Clermont-Ferrand vont donner naissance à une école unique intitulée France Business school.

⁹⁶ S. Slaughter et L. Leslie, *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore et Londres : The John Hopkins University Press, 1997 : p. 8. C’est moi qui traduis.

⁹⁷ Certes, dans le cas des universités françaises la tendance est sans doute moins marquée que dans les universités anglo-saxonnes, mais elle existe bel et bien.

Chapitre 8

Rester de « grandes écoles » ?

Comme il a déjà été souligné à plusieurs reprises dans ce travail, il n'existe pas de définition officielle des « grandes écoles », pas plus que de définition officieuse stabilisée. Le caractère flou de cette notion a fait de la délimitation du groupe des « grandes écoles » un enjeu de lutte permanente entre les institutions se réclamant de ce titre, lutte qui en retour a participé à l'instabilité même de la notion, celle-ci variant au gré de l'évolution des rapports de force. Si le terme « grande école » est avant tout associé à un statut prestigieux plus qu'à une forme organisationnelle déterminée, on peut néanmoins considérer que le modèle idéal-typique de la « grande école » tel qu'il a été historiquement suivi par les ESC, consiste en une formation en trois années, accueillant des étudiants recrutés à travers un concours sélectif, après une classe préparatoire. De fait, c'est en s'alignant sur ce modèle, inspiré de certaines écoles d'ingénieurs comme l'École polytechnique ou l'École centrale que les écoles supérieures de commerce ont historiquement construit leur légitimité aussi bien scolaire que sociale. Pourtant, à l'aune des évolutions récentes, aussi bien dans le champ des écoles de commerce que dans celui de l'enseignement supérieur en général, on peut se demander si le modèle national de la « grande école » reste une référence pertinente pour les ESC. Cette question apparaît primordiale dans la mesure où elle interroge les fondements actuels de la légitimité de ces établissements, dans un contexte où ceux-ci connaissent une croissance sans précédent qui contribue à redéfinir leur place dans le champ de l'enseignement supérieur français. Un des enjeux est dès lors de savoir si le statut de « grande école » des écoles étudiées participe de cette attractivité. En outre, alors que ces établissements cherchent de plus en plus à recruter des étudiants étrangers, et plus généralement alors que les systèmes d'enseignement supérieurs européens tendent à se rapprocher, il s'agit d'analyser la façon dont les ESC parviennent à concilier une légitimité nationale fondée sur ce modèle très français de la « grande école » avec une reconnaissance internationale.

Le présent chapitre aborde cette question de la persistance du modèle « grande école » à travers deux angles. La première partie interroge la place du programme « grande école »¹ au sein des ESC étudiées. De fait, l'offre de formation de ces dernières est de plus en plus diversifiée et il n'est pas évident que le programme historique reste leur « cœur d'activité », pour reprendre une expression indigène. Ce d'autant plus que, dans une logique d'internationalisation, les responsables des ESC peuvent être tentés de préférer à ce programme « grande école », le MBA qui, à l'échelle mondiale, s'est imposé comme le diplôme de référence dans le domaine de la gestion.

¹ Je rappelle que j'utilise ce terme indigène pour désigner le programme « historique » de ces écoles : il s'agit de la formation en trois ans recrutant, pour une part variable selon les établissements, des étudiants issus de classes préparatoires, et au terme de laquelle les étudiants reçoivent un diplôme de Master.

La seconde partie de ce chapitre revient sur les enjeux liés au recrutement et plus précisément au concours d'entrée, rite d'institution par excellence. Cette partie interroge le maintien d'un système qui ne va pas sans contradiction, la logique élitiste prenant appui sur le système des classes préparatoires et valorisant la sélectivité de ces établissements s'opposant à une logique de croissance poussant les écoles à recruter toujours plus d'étudiants.

I. Le modèle « grande école » en question

S'interroger sur la pérennité du *modèle* « grande école » pour les ESC implique de considérer en priorité leur *programme* « grande école ». De fait, c'est autour de ce programme, à la fois le plus ancien, le plus prestigieux et le plus important numériquement parlant, que ces écoles se sont construites et ont pu prétendre au statut de « grande école ». Or deux évolutions récentes ont pu remettre en cause le caractère central de ce programme au sein des ESC : d'une part la diversification accrue de leur offre de formations, d'autre part l'importance croissante des enjeux liés à la reconnaissance internationale.

1. Grandes écoles ou grands groupes ?

Un des phénomènes majeurs qui a affecté les écoles supérieures de commerce depuis les années 1980 est le développement, à côté du programme « grande école », de formations comme les mastères spécialisés ou les programmes ouverts aux bacheliers, destinées à soutenir leur croissance en attirant d'autres publics. Les écoles de commerce ont par la suite poursuivi et consolidé ces stratégies de diversification, et la plupart proposent désormais, sous l'appellation de « groupe »², ce qu'un responsable interrogé qualifie de « *gamme complète de produits* », c'est-à-dire des formations initiales recrutant du niveau baccalauréat au niveau master, et des programmes de formation continue. On peut dès lors se demander si cette évolution contribue à marginaliser le *programme* « grande école » en leur sein, et si, plus généralement, cette diversification remet ou non en cause le *modèle* de la « grande école ».

a. Une forte croissance, difficile à quantifier

Avant toute chose, il faut souligner les difficultés que j'ai rencontrées pour recueillir des données fiables et précises sur les évolutions des ESC au cours des années 2000, qu'il s'agisse de mettre à jour les rythmes de croissance des différents programmes, ou même d'avoir une idée de l'augmentation générale des effectifs dans un « groupe » donné.

Tout d'abord, le ministère de l'Éducation nationale ne diffuse plus de statistiques par établissement depuis 2002. Les données sont présentées sous forme agrégée, les établissements étant regroupés selon leur reconnaissance par l'État³. Outre la perte d'information liée d'une part à l'agrégation

² Rappelons que les écoles de commerce françaises tendent à s'appeler « groupes » pour désigner l'ensemble de leurs programmes (voir Chapitre 4).

³ Groupe 1 : reconnus par l'État, à diplôme visé ; groupe 2 : reconnus ; groupe 3 : non reconnus

d'établissements relativement hétérogènes et d'autre part l'absence de données détaillées sur les différents programmes, ce type de statistiques empêche les comparaisons inter-temporelles dans la mesure où ces groupes évoluent : ainsi le groupe 1 comprend 55 établissements en 2001 et 84 en 2009. Cette dégradation des statistiques étatiques mérite être soulignée, car elle nuit au travail d'objectivation du champ des écoles de commerce sur la période récente, mais aussi parce qu'elle participe d'un mouvement de privatisation des données relatives à ces établissements. En effet, c'est désormais dans les classements et les guides que l'on peut espérer trouver des informations telles que le nombre d'étudiants inscrits dans un établissement donné. Néanmoins ces sources sont loin d'être fiables. Ainsi en comparant les chiffres pour 2009 fournis dans deux guides, *Réussir les écoles de commerce et de management*⁴ et *Bien choisir son école de commerce*⁵, j'ai pu constater d'importantes variations. À titre d'exemple, les effectifs indiqués pour l'ESC Reims sont de 2470 dans le premier et 1430 dans le second. Sans que cela soit précisé, il semble que dans un cas ce soient les effectifs de l'ensemble du « groupe » qui sont donnés, et dans l'autre, ceux du seul programme « grande école »⁶. De fait, les variations sont d'abord dues à un certain flou autour de la définition même des effectifs : s'agit-il des effectifs de tous les programmes ou d'un seul ? Uniquement des étudiants en formation initiale ou aussi de ceux en formation continue ?

On peut par ailleurs obtenir des données relativement précises sur quelques établissements dans des rapports rendus publics : celui de l'ESC Toulouse, produit par la Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées⁷, et ceux de l'AERES. Cette agence a en effet évalué cinq établissements (ESC Lille, EM Lyon, Bordeaux école de management, Audencia, ESC Toulouse)⁸ entre 2009 et 2011, mais les chiffres ne sont pas toujours extrêmement clairs et l'on retrouve parfois cette confusion entre effectifs en formation initiale ou en formation continue. Ce flou semble entretenu par les responsables des écoles eux-mêmes, qui considèrent ces données comme « stratégiques » et préfèrent éviter que des chiffres trop précis circulent. Il faut par ailleurs noter que certains groupes privés, comme le groupe

⁴ Éditions Espaces grandes écoles.com, 2010.

⁵ Éditions l'Étudiant, 2010.

⁶ Mais le problème devient insoluble quand on compare ces chiffres à ceux publiés dans *Challenges*, qui indique 4075 étudiants en 2009 pour le groupe Reims Management School !

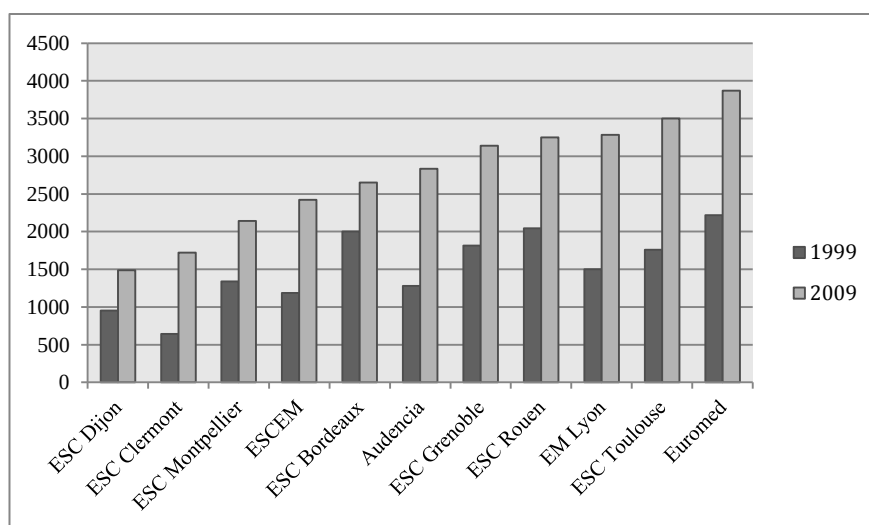
⁷ Ce rapport publié en avril 2012 et disponible sur le site Internet de la Cour des comptes s'inscrit « dans le cadre d'une enquête commune menée conjointement par la Cour des comptes et les chambres régionales des comptes sur les « écoles de commerce et de gestion » (Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe Ecole supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, avril 2012 : p. 3). Ce rapport a été publié lorsque ce travail de thèse approchait de la fin. En conséquence, je n'ai pas eu le temps d'enquêter sur les raisons qui ont conduit la Cour des comptes à s'intéresser à ces écoles. Notons qu'à la même date, un rapport d'évaluation de la Chambre régionale des comptes d'Ile-de-France portant sur HEC a été publié : Chambre régionale des comptes d'Ile-de-France, *Rapport d'observations définitives, groupe HEC Paris, exercice 2006 et suivant*, avril 2012. Ce rapport ne donne néanmoins pas de données précises sur les effectifs.

⁸ L'ESC Lille a été évaluée la première, en août 2009, en raison de son rattachement administratif à l'École centrale de Lille dans le cadre de l'article 43 de la loi de 1984. Les autres écoles soit à leur demande, soit du fait de leur appartenance/participation à un PRES.

Xerfi, produisent des rapports payants sur les écoles de commerces⁹ : l'information sur ces établissements tend à devenir un bien rare et monnayable. Ainsi, alors même que les sources d'informations sur les écoles de commerce se multiplient (presse, sites Internet etc.), il est de plus en plus difficile d'obtenir des données précises, comparables les unes aux autres, ce qui au final permet à ces écoles de mieux contrôler leur image.

En dépit du caractère limité des sources et de leurs imprécisions, on peut sans trop de risque d'erreur faire le constat d'une croissance des ESC étudiées à un rythme soutenu au cours des années 2000, certaines écoles ayant semble-t-il plus que doublé le nombre d'étudiants accueillis (*cf.* figure 8.1).

Figure 8. 1 Évolution des effectifs totaux dans plusieurs ESC entre 1999 et 2009



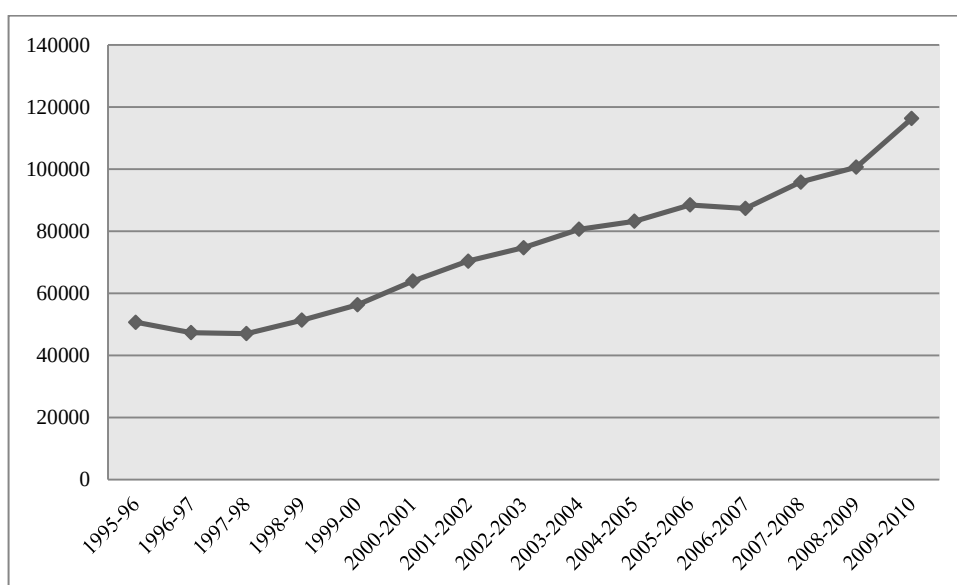
Ce graphique a été réalisé à partir de données disponibles dans la revue *Challenges*, n° 142, décembre 1999 et n°193, 17 décembre 2009. Ces données correspondent aux « étudiants et participants au groupe » et doivent être prises avec précaution. Ainsi en les comparant pour 2009 avec les chiffres de l'AERES, les effectifs indiqués ici sont supérieurs à ceux donnés par l'AERES pour Audencia (2420 en 2010) et l'EM Lyon (environ 2500), à peu près similaires pour Bordeaux et inférieurs pour Toulouse qui indique 4000 étudiants en 2009. Les marges de variation sont d'environ 500 étudiants à chaque fois. Plus qu'une mesure exacte, il faut donc voir dans ce schéma des ordres de grandeur.

Loin de se réduire aux ESC, cette évolution s'inscrit dans un phénomène général d'accélération du rythme de croissance des effectifs dans l'ensemble des écoles de commerce françaises – y compris les établissements non reconnus ou à diplômes non visés - depuis le début des années 2000 (*cf.* figure

⁹ En 2007, Precepta, filiale de ce groupe publie une première étude « Les écoles de commerce et de management, : stratégies de croissance et de positionnement ». En 2008, c'est un rapport sur « MBA et mastères spécialisés: quelles stratégies marketing gagnantes ? » qui est réalisé. En décembre 2011 cette même société publie une étude de 110 pages, intitulée « Les stratégies internationales des écoles de commerce françaises ». Le site indique que ce rapport est vendu 1500 €. « *Il y a une demande dans ces domaines, nos études se sont bien vendues d'ailleurs* » indique à propos de cette dernière étude Thomas Roux, directeur délégué de Xerfi Precepta, interrogé en juillet 2012 par Jean-François Fiorina, directeur de l'ESC Grenoble, qui retranscrit l'entretien sur son blog (Xerfi : (http://www.xerfi.fr/XERFINEW_WEB/FR/Etudes_Sectorielles_France-Strategies_internationales_des_ecoles_de_commerce_francaises_1SME37.awp) : consulté le 22 mai 2012 ; blog de J.-F. Fiorina : <http://blog.educpros.fr/fiorina/2012/07/09/quelles-strategies-internationales-pour-les-ecoles-de-commerce/> : consulté le 12 juillet 2012).

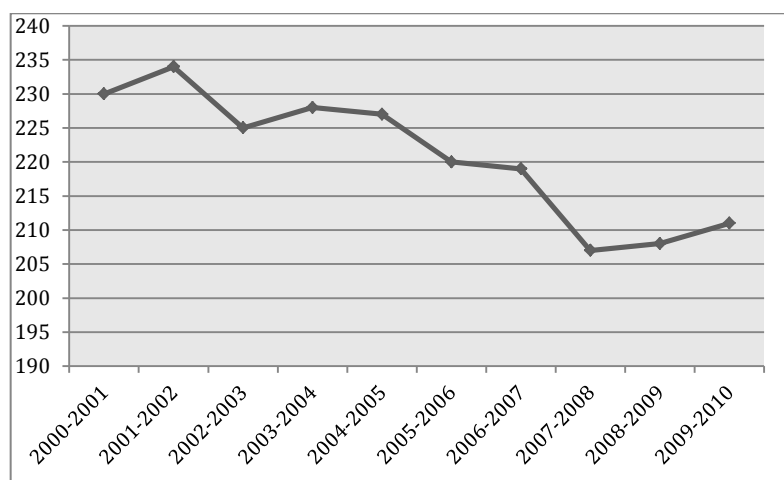
8.2). Ces écoles constituent de fait un des secteurs de l'enseignement supérieur se développant le plus rapidement et la part des étudiants inscrits dans ces formations est passée de 3% au début des années 2000 à 5% en 2009-2010. Il faut noter que l'on est cependant dans un schéma de croissance différent de celui qu'ont connu ces formations dans les années 1980 : alors que le nombre d'établissements s'était fortement accru au cours de cette période, il a plutôt eu tendance à diminuer depuis le début des années 2010, ce qui résulte vraisemblablement de phénomènes de fusions ou de rachat entre les écoles. La croissance du secteur des écoles de commerce est donc essentiellement portée par une augmentation des effectifs moyens des établissements.

Figure 8.2. Évolution du nombre d'étudiants dans l'ensemble des écoles de commerce (groupes 1, 2 et 3) en France de 1995-96 à 2009-2010



Source : Figure réalisée à partir des Repères et références statistiques publiés par le ministère de l'Éducation nationale.

Figure 8.3. Nombres d'écoles de commerce (tous groupes confondus) répertoriées par le ministère de l'Éducation nationale entre 2000 et 2010



Source : Repères et références statistiques, MEN

Cette importance croissante des écoles de commerce doit être rapprochée d'autres évolutions dans le champ de l'enseignement supérieur, comme la désaffection relative dont souffre l'Université, et les transformations dans les modalités de choix d'orientation des étudiants. Comparant les résultats obtenus lors de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » de l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) de 2010 à ceux des années antérieures, Philippe Cordazzo montre ainsi que « l'attractivité d'une filière tend aussi et de plus en plus à être évaluée à l'aune de critères ayant trait à l'insertion professionnelle qu'elle procure à ses diplômés »¹⁰. On assiste de fait à un essor rapide des formations dites « professionnelles », essor auquel participent les écoles de commerce. Ceci est d'autant plus vrai que les évolutions du marché du travail contribuent à rendre ces formations attractives, en offrant à leurs diplômés des chances relativement élevées d'occuper un emploi de cadre¹¹. En cela, le poids acquis par les écoles de commerce peut se lire comme un véritable fait social, résultant de tendances « lourdes ». Néanmoins, reconnaître l'importance des facteurs externes ne doit pas conduire à négliger les stratégies mises en œuvre par les établissements eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci contribuent à modeler les flux d'étudiants et à construire la demande qui leur est adressée.

Au-delà de ce constat d'une croissance des effectifs, la question est donc de savoir quelles en ont été les modalités concrètes dans les écoles étudiées : s'agit-il d'un développement de programmes anciens, et notamment du programme « grande école », ou bien de l'essor de nouvelles formations ? De plus, on peut se demander si toutes les ESC ont suivi les mêmes processus de développement, ou si différentes stratégies peuvent être identifiées en fonction de la position dans le champ et des ressources dont disposent les écoles considérées.

b. Quelle place pour le programme « grande école » ?

En dépit de l'imprécision des données, on peut affirmer que la diversification de l'offre de formations dans les ESC s'est poursuivie : non seulement le nombre de programmes proposés n'a cessé d'augmenter, mais en outre la part des effectifs du programme « grande école » a décliné dans la plupart des établissements étudiés. La croissance des ESC a donc été plutôt portée par le développement de programmes relativement récents.

À nouveau, il est très difficile d'appréhender ce changement de manière globale. Certes, les données du ministère de l'Éducation nationale montrent bien une diminution entre 2001 et 2009 de la part des diplômés visés (donc du diplôme « grande école » pour les ESC) parmi les diplômés délivrés par les écoles du groupe 1 : cette proportion passe de 80 à 68%, au profit des MBA, des masters spécialisés et des certificats d'établissement¹². Mais comme dans le même temps le champ d'étude

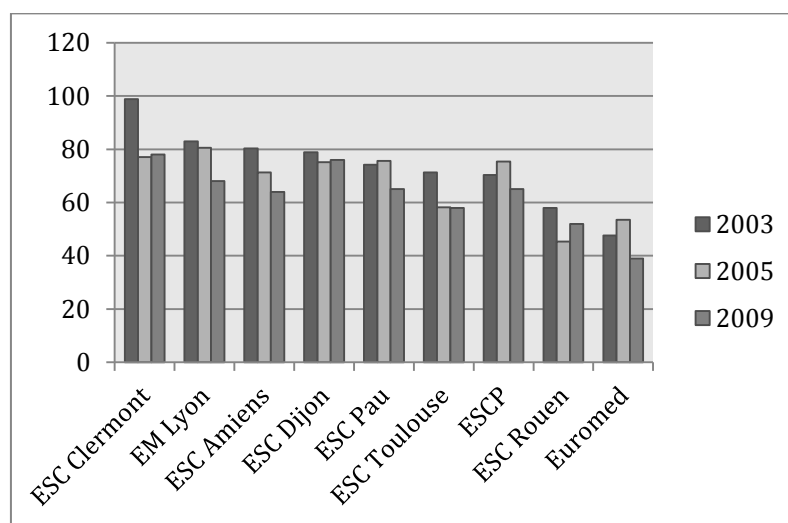
¹⁰ P. Cordazzo, « Choix d'orientations, quelles réalités ? » in O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (s.d.) *Les mondes étudiants. Enquête condition de vie 2011* Paris, La Documentation Française, 2011 : p.95.

¹¹ D'après le CEREQ, 65% des personnes qui ont obtenu leur diplôme d'écoles de commerce en 2004 sont cadres en 2007 (J. Calmand, D. Epiphane et P. Hallier, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête "Génération 2004", interrogation 2007 », *Notes Emploi Formation*, CEREQ, n°43, octobre 2009).

¹² Tableaux statistiques, juin 2002, « Les effectifs d'établissements privés d'enseignement supérieur non universitaires de commerce et de gestion » et Note d'information, décembre 2010, « Les étudiants dans les écoles de management reconnues à diplôme visé en 2009-2010. Augmentation continue des effectifs ».

varie, il est difficile de savoir si cette transformation dans la structure des diplômes résulte d'un changement dans la répartition des effectifs des écoles ou tout simplement de la prise en compte d'établissements proposant une offre de formations plus variée. À l'échelle des établissements, j'ai cherché à partir des données disponibles – dans les guides, les classements et les rapports – à mesurer l'évolution de la place du programme « grande école » au cours du temps. En recoupant plusieurs sources et en éliminant les données aberrantes ou non cohérentes, j'ai pu construire le schéma suivant.

Figure 8.4. Évolution de la proportion d'étudiants inscrits dans le programme « grande école » de quelques ESC entre 2003 et 2009 (en %).



Sources : Figure construite à partir des données dans : P. Mandry, Bien choisir son école de commerce. Le guide 2011-2012, Paris : l'Étudiant ; Réussir les écoles de commerce et de management, Paris : Espace grandes écoles.com ; Challenges, 18 décembre 2003 ; Challenges, 15 décembre 2005 ; Challenges, 17 décembre 2010 ; AERES, Rapport d'évaluation de l'École supérieure de commerce de Toulouse, septembre 2010 ; AERES, Rapport d'évaluation de l'EM Lyon, janvier 2011.

À nouveau, en raison de l'imprécision des données, plus que les valeurs absolues, c'est la tendance qu'il faut considérer.

Ce schéma montre une diminution généralisée de la part des effectifs du programme « grande école », celui-ci restant néanmoins le programme majoritaire dans la plupart des établissements considérés. Les évaluations de cinq écoles menées entre août 2009 et juillet 2011 par l'AERES confirment ces tendances : même si les rythmes diffèrent d'un établissement à un autre, on retrouve dans tous les cas une croissance générale des effectifs et une diversification de l'offre. La place accordée au programme « grande école » peut cependant varier : on peut ainsi opposer deux types de stratégies d'établissement, celle d'Audencia (ex-ESC Nantes) et celle de Bordeaux école de management (ex- ESC Bordeaux), l'une ayant jusqu'alors valorisé plutôt le programme « grande école », et l'autre diversifiant au contraire largement son offre de formation.

Depuis la fin des années 1980, les directions successives de l'école nantaise ont cherché avant tout à accumuler du capital symbolique autour du programme « grande école » pour accroître la position de l'école dans les classements. La stratégie mise en œuvre a impliqué un accroissement régulier de la

sélectivité du concours et un travail de communication très ciblé, à destination des étudiants des meilleures classes préparatoires. En conséquence, Audencia s'est, jusqu'à la fin des années 2000, essentiellement développée en augmentant les effectifs de son programme « grande école » et celui-ci représentait au moment de son évaluation par l'AERES en 2011 près de 90% des effectifs, bien que l'école offre onze autres programmes de formation (MBA et masters spécialisés).

Inversement, le cas du groupe Bordeaux école de management est représentatif d'une stratégie de croissance rapide (+32% d'étudiants entre 2007-08 et 2009-2010) s'appuyant sur d'autres programmes que le programme « grande école ». Ce dernier ne représente en effet plus que 50% des effectifs en 2009-2010. De fait, étant donné la position « moyenne » de l'école dans l'échelle de notoriété des établissements, augmenter le nombre d'étudiants du programme « grande école » risquait d'entraîner une baisse de la sélectivité du concours en classes préparatoires, et/ou un recours trop important aux admissions parallèles, ce qui dans les deux cas aurait nui à la réputation de l'établissement, celle-ci étant toujours fortement liée aux modalités de recrutement du programme « grande école »¹³. Les dirigeants ont donc plutôt fondé la croissance de l'établissement sur les autres programmes, dont l'European business program, un programme en cinq ans organisé dans plusieurs pays et dont le diplôme est visé par l'État (18% des effectifs). Le reste des effectifs se retrouve dans le programme dit « bachelor » (anciennement « Sup TG »), formation en trois ans après le baccalauréat qui accueille 10% des étudiants du groupe en 2009-2010. Enfin douze programmes spécialisés accueillent les 21% d'étudiants restants, pour des formations durant généralement une année¹⁴.

Même si elle n'est pas toujours aussi marquée, la stratégie de croissance de l'école bordelaise, fondée sur la diversification semble être la plus fréquente. Ainsi, les données très précises sur l'ESC Toulouse disponibles dans le rapport de la Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées permettent de mettre en évidence une forte hausse des effectifs (+44% entre 2005 et 2010) et une diminution du poids relatif du programme « grande école » (de 64 à 55%).

¹³ Le rapport de l'AERES signale ainsi que « l'école a ici conscience de ne pas appartenir au groupe de tête des écoles parisiennes mais de recruter dans le champ d'une grande école classée aux alentours de la 12^e ou 13^e position en France. L'établissement ne cherche pas à se donner des objectifs inatteignables, mais se veut au contraire lucide sur ses capacités réelles. Ainsi, il ne désire dorénavant plus augmenter le nombre de ses étudiants du programme grande école, préférant travailler à maintenir la qualité de ses fondamentaux » (AERES, Rapport d'évaluation de BEM- Bordeaux Management School, juillet 2010 : p. 13).

¹⁴ Parmi ces formations, on peut souligner l'existence d'un Wine MBA (13 étudiants), créé en 2001, et d'un master spécialisé in Wine and Spirit (18 étudiants), créé en 2008. L'école cherche ici à tirer parti de sa localisation et de la renommée internationale des vins de Bordeaux pour attirer des étudiants étrangers.

Tableau 8.1. Évolution des effectifs dans les différents programmes de formation offerts par l'ESC Toulouse entre 2005 et 2010

	2005	%	2010	%
Programme « grande école »	1456	63,6	1822	55,1
Programme « bachelor »	357	15,6	1024	31,0
Mastère spécialisés	412	18,0	362	10,9
MBA	34	1,5	65	2,0
Centre de préparation aux affaires (diplôme de formation continue)	29	1,3	20	0,6
Doctorat*	0	0	13	0,4
Total	2288	100,0	3306	100

*C'est dans le cadre de l'école doctorale en sciences de gestion de l'Université de Toulouse 1 Capitole et en application de la convention conclue en 2006 avec cette université que les professeurs de l'ESC Toulouse, titulaires d'une l'HDR (habilitation à diriger des recherches) encadrent des doctorants.

Source : Tableau construit à partir des données indiquées dans *Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe École supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, avril 2012.

Lecture : En 2005, 2288 étudiants préparaient un diplôme à l'ESC Toulouse, dont 1456 dans le programme « grande école », soit 63,6%.

Commentaire : Outre la diminution de la proportion d'étudiants inscrits dans le programme « grande école », , deux faits saillant peuvent être ici soulignés : d'une part l'augmentation très forte des effectifs du programme « bachelor »¹⁵, d'autre part la diminution de la part des mastères spécialisés. Ceci peut s'expliquer par le coût relatif de ces programmes accueillant des effectifs réduits et ne permettant pas de produire des économies d'échelles comme celles du programme « bachelor ».

On peut d'ailleurs noter que même Audencia semble finalement s'être converti à cette politique de développement : en 2010 cette école a absorbé deux établissements nantais, l'École atlantique de commerce (EAC) et Sciencescom, ce qui a contribué à diminuer la part relative du programme « grande école » dans les effectifs. Cependant, la direction a fait pour l'instant le choix de maintenir l'identité propre de ces deux établissements et de ne pas les présenter comme appartenant au groupe Audencia¹⁶. Il y a donc une convergence croissante dans les stratégies de développement : les ESC étudiées tendant à s'agrandir en créant de nouveaux programmes ou en absorbant d'autres établissements. Au final, les différences ne sont plus tant sur le fond que sur la forme, c'est-à-dire sur la gestion de l'image de l'établissement (unicité de la « marque » du groupe ou maintien d'une identité spécifique pour chaque programme).

Toutefois, il convient de ne pas surestimer l'importance de cette diversification de l'offre dans les ESC : dans tous les établissements étudiés par l'AERES, le programme « grande école » reste la principale source de revenus. De fait, loin d'être marginalisé, ce programme représente toujours la principale raison d'être de la très grande majorité des écoles considérées dans cette thèse. Ceci est d'autant plus vrai que le caractère central de ce programme repose également sur des enjeux symboliques. En effet, c'est autour de ce programme que se sont historiquement construites les écoles et leurs réputations, et ce à plus forte raison s'il s'agit d'une histoire ancienne. En outre, c'est aussi sur

¹⁵ Ce type de programme est présenté dans la suite du chapitre.

¹⁶ AERES, Rapport d'évaluation d'Audencia Nantes école de management, juillet 2011 :p. 11.

ce programme que se fonde encore à l'heure actuelle la grande majorité des classements. Ainsi, en dépit d'un phénomène généralisé de diversification de l'offre de formations – phénomène qui touche aussi largement les écoles d'ingénieurs¹⁷ – on n'assiste pas à une remise en question brutale du modèle « grande école », largement associé au programme « grande école ». Néanmoins, il est indéniable que ce modèle se redéfinit graduellement, alors que de nouveaux diplômes s'institutionnalisent au sein des écoles, à l'image du « bachelor ».

c. Quand les stratégies de croissance rencontrent le système LMD : la montée en puissance des nouveaux programmes « bachelors »

À côté des masters spécialisés et des MBA, une caractéristique notable des dernières années est en effet l'ouverture dans la quasi totalité des écoles étudiées, d'un nouveau type de programme en trois ou quatre années dit programme « bachelor »¹⁸, accessible sur concours pour les titulaires du baccalauréat.

Il est difficile de quantifier le développement de ces formations en termes d'étudiants¹⁹, néanmoins on peut souligner qu'elles se sont rapidement institutionnalisées : à l'image des concours d'admission au programme « grande école », les écoles se sont organisées pour mutualiser le recrutement des étudiants pour leurs « bachelors ». En 2006, les six écoles d'Ecricome ont ainsi mis en place le concours « Ecristart » et la même année sept écoles consulaires, dont les ESC d'Amiens, Dijon et Nice, se sont associées pour créer une banque d'épreuves commune dénommée « Atout+3 »²⁰. Les « bachelors » disposent en outre de classements spécifiques dans certains journaux, comme *Le Figaro*, *L'Etudiant* ou *Le Point* ce qui contribue à leur visibilité. Enfin, les chambres de commerce ont développé depuis 2009 un label « Bachelor des CCI », afin de désigner par une appellation commune les programmes de ce type proposés par des écoles consulaires²¹.

¹⁷ À titre d'exemple, l'École centrale Paris offre en 2011-2012 19 masters spécialisés et de nombreux programmes de formation continue. (source : site de l'École centrale : <http://www.ecp.fr/>, consulté le 10 mai 2012)

¹⁸ Les écoles ne peuvent employer le terme de Licence, réservé au diplôme national et au grade qui y est associé. À l'issue de ces programmes, elles décernent donc des diplômes de « bachelor », dont la plupart sont visés par l'État.

¹⁹ Comme pour les autres programmes, il est délicat d'évaluer la croissance de ces formations, les écoles affichant généralement les effectifs du « groupe », c'est-à-dire de l'ensemble des formations. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale ne distingue pas les niveaux de sortie à Bac+3 ou Bac+5. Si l'on compare la proportion d'étudiants rentrés au niveau baccalauréat par rapport aux autres niveaux (données fournies par le MEN) dans les écoles du groupe 1, c'est-à-dire reconnues par l'État et à diplôme visé, on constate qu'elle passe de 14,6% en 2001-02 à 24,6% en 2010-11. Ceci pourrait être un indice de l'essor des programmes recrutant au niveau bac. Néanmoins, ceci peut aussi refléter l'entrée dans ce groupe, d'établissements n'ayant pas de programme « grande école ». En l'absence de données plus précises, il n'est pas possible de tirer des conclusions solides.

²⁰ Depuis 2010, ce concours regroupe 11 écoles, dont l'École Atlantique de commerce Nantes (groupe Audencia), l'EM Normandie, l'EM Strasbourg, ESC Bretagne Brest, l'ESC Dijon Bourgogne, Grenoble école de management, Groupe ESC Clermont, Groupe ESC Pau, Groupe Sup de Co La Rochelle, et l'ISAM Amiens).

²¹ Voir à ce sujet : Observatoire Boivigny, « Le bachelor, un nouvel enjeu pour les grandes écoles », 27 septembre 2009 : http://www.boivigny.com/Le-bachelor-un-nouvel-enjeu-pour-les-grandes-ecoles_a643.html (consulté le 17 mai 2012).

Si dans certains cas ces programmes « bachelors » ont été créés de toutes pièces, il s'agit dans d'autres cas de formations préexistantes au sein du groupe qui ont été remaniées et/ou renommées²², ou encore d'écoles ou de programmes extérieurs qui ont été « annexés ». Un certain nombre d'établissements ont notamment bénéficié de la restructuration de l'offre de formation consulaire. Plus précisément un mouvement de rapprochement ou de fusion entre des écoles liées à différentes Chambres de commerce est en cours depuis le début des années 2000. Cette évolution des formations doit être rapprochée de la réforme du système consulaire dans son ensemble, ce système étant appelé à se simplifier. Ainsi en 2005, une vingtaine de CCI ont fusionné et en 2009 une nouvelle réforme a été décidée et dans l'optique de renforcer le poids des chambres régionales²³ les chambres locales sont désormais rattachées à ces dernières. De plus, la Taxe additionnelle à la taxe professionnelle (TATP) qui constitue une ressource importante pour les chambres, a été diminuée. Ces transformations dans le système consulaire entraînent non seulement une relative perte d'autonomie, mais aussi une réduction budgétaire pour les CCI. Celles-ci ont donc eu tout intérêt à réorganiser leurs formations afin de limiter les coûts liés au financement de l'offre éducative, ce qui explique les importantes restructurations dans le secteur de l'enseignement consulaire. À titre d'exemple, en 2006 les EGC d'Avignon, Bastia et Marseille se sont regroupées pour donner naissance à l'EGC Méditerranée et rejoindre le groupe Euromed (ex-ESC Marseille). Comparable aux processus de fusion/acquisition dans le champ entrepreneurial, la restructuration de l'offre consulaire a donc pu bénéficier à certaines ESC, en leur permettant de s'agrandir.

Mais au-delà de ces opportunités locales, comment comprendre l'émergence généralisée des programmes « bachelors » ? La multiplication de ces programmes est représentative des phénomènes d'imitation et de convergence à l'œuvre dans le champ organisationnel des « grandes écoles » de commerce. Sous l'effet non plus cette fois des instances d'évaluation mais de la pression concurrentielle, les établissements tendent généralement à s'aligner sur les pratiques « efficaces » mises en place par leurs concurrents, et ceci de façon très consciente²⁴. Or les programmes en trois ou quatre ans recrutant immédiatement après le baccalauréat, constituent un atout pour les ESC ce qui explique leur diffusion, l'adoption généralisée d'une même appellation et d'un même format (durée, niveau de recrutement) légitimant cette nouvelle offre.

²² A la rentrée 2011, les formations qui existaient dans certaines ESC sous le nom de « Sup'TG » ont été renommées « bachelors » (par exemple Sup'TG Reims, programme créé en 1989, est devenu RMS Bachelor)

²³ Autrefois nommées CRCI (Chambres régionales de commerce et d'industrie), celles-ci deviennent les CCIR (chambres de commerce et d'industrie régionales).

²⁴ En effet, l'alignement sur les écoles concurrentes se fait généralement grâce à une surveillance par l'intermédiaire de systèmes de veille ou de consultants, comme l'ont raconté plusieurs enquêtés : « Très souvent on fait appel à des consultants extérieurs qui sont missionnés sur des choses très ponctuelles ; le lancement d'un nouveau programme, sur une veille internationale. On s'est doté depuis deux ans d'un homme qui est chargé de faire des mini études concurrentielles. Mais quand on veut aller plus loin, il faut avoir recours à des cabinets extérieurs. On a des sociétés externes qui nous vendent des offres pour nous conseiller sur nos stratégies » (GE E13). « On a une veille permanente de ce qui est fait dans les autres écoles, et pas seulement en France, mais aussi à l'international » (Ens E2).

La mise en place de programmes « bachelor » permet tout d'abord aux écoles de s'aligner sur le système LMD progressivement mis en place dans les universités françaises à partir de 2003, et ainsi de mieux s'insérer dans le système d'enseignement supérieur national et européen. Ces programmes sont en effet présentés comme ouvrant un accès direct au marché de l'emploi mais aussi comme une première étape avant le master, ce qui permet d'attirer à la fois des étudiants envisageant des études courtes, et d'autres des études plus longues²⁵.

De plus, ces formations à Bac+3 ou 4 seraient, aux dires des directeurs et responsables interrogés mieux insérés dans le tissu économique régional que le programme « grande école » :

« Là il y a une vraie demande des entreprises, et c'est important pour nous parce qu'on fait partie de ces écoles de province, il faut que l'on reste légitime par rapport à notre territoire. On est dans un territoire où il y a beaucoup, beaucoup, de PME et ce qu'on entend tous les jours c'est « écoutez, vos Sup de Co, ils sont très bien, mais ils sont pas pour nous ». Donc il y a une grosse demande de *middle management*, donc de produits type bac+2 bac+3, il y a quelques années ça aurait été du BTS hein... Et on a ouvert un bachelor qui marche très bien, et on l'a ouvert dans une conception très professionnalisante (...) et [la majorité de nos diplômés] vont travailler. Et ce que j'aimerais c'est que au bout de 4 ou 5 ans, ils viennent faire un MBA, ça ça serait parfait. Plutôt un schéma anglo-saxon, qui me paraît meilleur que de poursuivre des études pour poursuivre des études. Pour l'instant ça marche bien (...) et c'est également intéressant parce que ce programme [bachelor] arrive maintenant à son seuil de rentabilité et va contribuer à dégager des marges, ce qui est aussi un souci, on ne fait pas ça pour ça, mais des activités qui font de la marge, on en a besoin puisque le programme « grande école » dans toutes les écoles est déficitaire²⁶ ». (aDir E5)

Sans pouvoir distinguer ce qui dans la référence à la « demande des entreprises » relève plutôt de l'entreprise de légitimation d'une stratégie de croissance, les propos de cet ancien directeur d'une ESC moyenne montrent que la dimension professionnalisante des programmes « bachelors » est mise en avant comme argument à la fois pour attirer les potentiels étudiants et pour réaffirmer auprès des milieux économiques, et notamment des CCI, la légitimité sociale des écoles de commerce, celles-ci se présentant comme aptes à répondre aux besoins des PME. Par ailleurs, on peut souligner la référence aux BTS. Certaines anciennes ESCAE offraient jusqu'au début des années 2000 ce type de programme, mais la norme du « bachelor » s'est progressivement imposée et ils ont disparu : ceci résulte de l'insertion dans le cadre du LMD, mais aussi de la volonté de se distinguer de formations généralement considérées comme peu prestigieuses et peu compatibles avec l'image de la grande école. Notons enfin que les « bachelors », moins exigeants scolairement et plus insérés localement,

²⁵ Ce communiqué de presse de la banque d'épreuves « Atout+3 » en date du 12 juillet 2007, montre bien comment les écoles s'adressent à ces deux types d'étudiants : « *ATOUT +3 s'inscrit pleinement dans le cadre de la réforme européenne des diplômes (LMD) qui donne une reconnaissance académique au niveau "L". Très bon niveau de sortie pour une insertion professionnelle réussie, il est également un excellent tremplin vers le master pour les jeunes souhaitant poursuivre leurs études* ». D'autres données montrent néanmoins que dans les faits, la majorité des diplômés de ces formations poursuivent leurs études. Dans un autre communiqué en date du 23 octobre 2008, la banque Atout+3 donne elle-même le chiffre de 75% de taux de poursuite.

²⁶ Il faut se garder de prendre telle quelle cette affirmation. De fait, le rapport de la Chambre régionale des comptes sur l'ESC Toulouse montre au contraire que dans cet établissement le programme « grande école » génère des marges. Il semble que le directeur interrogé, à la tête d'une école plutôt « moyenne » cherche ici à généraliser la situation de son établissement afin de justifier ses orientations stratégiques. Il est néanmoins vraisemblable de penser que pour les « petites » et « moyennes » écoles cette situation déficitaire du programme « grande école » n'est pas une exception.

semblent remplir les fonctions sociales et économiques qui étaient celles des ESCAE jusqu'à la fin des années 1970 et qui avaient été prises en charge par les EGC dans les années 1980²⁷ : recruter localement des « petites » élites économiques à travers un concours relativement peu exigeant scolairement et fournir des diplômés au tissu économique local.

Enfin, les programmes « bachelors » représentent un moyen pour ces écoles de poursuivre leur croissance numérique et de dégager des ressources, alors que le potentiel de développement de leurs programmes « grande école » peut apparaître plus limité sur le long terme. L'étude de la chambre régionale des comptes sur l'ESC Toulouse montre ainsi que si ces deux programmes dégagent des bénéfices nets, entre 2005 et 2010 ils ont augmenté de 186% pour le programme « grande école » et de 227% pour le programme « bachelor »²⁸.

Le programme « grande école » reste encore le programme central des anciennes ESCAE, sur lequel repose l'essentiel de leur légitimité et de leur prestige. Néanmoins, la diversification de l'offre de formation dans ces écoles interroge indéniablement la pérennité du modèle de la « grande école » organisée autour d'un unique programme. La majorité des établissements tend désormais à mettre en avant une appellation (« marque ») commune (« Reims management school », « Bordeaux école de Management », etc.) qu'ils déclinent à travers leurs différentes formations.

À ces tensions à l'échelle nationale s'ajoutent des remises en question à l'échelle internationale : de fait, les particularités du programme « grande école » peuvent apparaître difficiles à saisir hors du contexte français. La question s'est ainsi posée aux ESC de savoir comment adapter leur modèle d'institution au-delà des frontières hexagonales.

2. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de l'internationalisation

Le modèle « grande école » se voit en effet questionné par la volonté des responsables des ESC d'internationaliser le recrutement des étudiants, d'attirer des enseignants étrangers et de voir les diplômes de ces écoles reconnus à l'échelle si ce n'est mondiale, du moins européenne. La question de la pérennité du modèle de formation des élites à la française dans un contexte international n'est pas nouvelle : elle est soulevée par les acteurs du champ dès les années 1990²⁹. En outre, cette

²⁷ Voir Chapitre 3. Ceci est d'autant plus vrai que certaines EGC sont absorbées par les ESC et « transformées » en « bachelors ».

²⁸ Chambre régionale des comptes de Midi-Pyrénées, *op.cit.* : p.44. Le programme « grande école » a notamment augmenté ses marges grâce à un accroissement des effectifs et surtout des frais de scolarités. Pour le programme « bachelor », c'est essentiellement la hausse très rapide des effectifs qui a joué.

²⁹ À titre d'exemple on peut citer les questions posées lors d'un séminaire de l'École de Paris du management ayant eu lieu en mars 1995 sur le thème « Grandes écoles de gestion et éducation des élites » : « Notre modèle d'école de gestion est-il sclérosant (...) Sa singularité n'est-elle pas un handicap dans l'intégration de notre système de formation au sein de la concurrence internationale ? » (M. Crozier, J.-C. Thoenig, J.-C. de Schieter, « Grandes écoles de gestion et éducation des élites », École de Paris du management, séance du 20 mars 1995. Compte-rendu rédigé par Eric Godelier).

interrogation est au cœur des recherches du sociologue G. Lazuech à la fin des années 1990³⁰, avant même que le processus de Bologne ne soit lancé, ou que les accréditations internationales ne connaissent une réelle diffusion dans le champ des « grandes écoles » de commerce. Interrogeant essentiellement l'évolution des écoles de commerce et d'ingénieurs en termes de contenu des formations dispensées, G. Lazuech mettait en évidence une certaine résistance du système français³¹. Mais alors que le sociologue considérait la survivance du modèle des « grandes écoles » à l'épreuve de la mondialisation *de l'économie*, il s'agit ici de s'intéresser aux effets de l'internationalisation *des systèmes d'enseignement supérieur*.

Là encore, le modèle « grande école » semble résister. Certes, nous avons vu dans le chapitre précédent que l'entrée des ESC dans la concurrence académique et la course à la publication était liée de façon plus ou moins directe à la recherche d'une reconnaissance à l'échelle internationale. En cela, l'internationalisation de ces établissements a induit d'importants changements dans leur mode de fonctionnement. Néanmoins, ces changements ne questionnent pas frontalement le modèle « grande école ». Si celui-ci peut-être remis en cause, c'est plutôt parce qu'il semble peu « lisible » hors des frontières nationales, qu'il s'agisse de l'intégrer au cursus LMD ou de comparer le master « grande école » aux MBA. De fait, certains responsables d'école ont pu être tentés d'aligner leur établissement sur les *business schools* américaines. Pourtant, le modèle « grande école » résiste et l'enjeu de cette sous-partie est de montrer comment.

a. « S'habiller en américain » ? La question du MBA

En 1999 le programme « grande école » de l'ESSEC est transformé en MBA, et la première promotion d'étudiants « ESSEC MBA » est diplômée à l'été 2003. Onze ans plus tard, en septembre 2010, la direction fait marche arrière et rebaptise ce programme *Master in science*. Loin d'être anecdotique, ce changement de stratégie reflète la résistance du modèle français de formation à la gestion face au MBA, qui constitue pourtant le « standard » international dans ce domaine. Ainsi, en 2004 on comptabilisait plus de 1800 programmes de ce type dans le monde (950 aux États-Unis, 650 en Europe et 200 en Asie), accueillant près de 120 000 étudiants au total³².

³⁰ « Les grandes écoles peuvent-elles toujours sélectionner et former les élites économiques telles qu'elles le faisaient dans les années 50, 60 et 70, à une période où l'économie était encore pensée comme nationale et où l'État contrôlait directement ou indirectement des pans entiers de l'appareil production ? (...) Doivent-elles former des managers que l'on désigne parfois comme internationaux et dans ce cas s'inspirer des modèles pédagogiques des pays leaders ? », G. Lazuech, *L'exception française. Le monde des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999 : p. 19-20.

³¹ « Le schéma général de la formation des cadres et des ingénieurs reste globalement conforme au modèle national mis en place au siècle dernier », G. Lazuech, *ibidem* : p. 270.

Plus précisément, G. Lazuech défend la thèse selon laquelle l'internationalisation de l'économie aurait simplement conduit à une transformation dans les contenus enseignés à partir des années 1980/90, avec une mise à distance de la norme d'excellence scolaire au profit d'une formation des comportements. Comme je l'ai déjà souligné dans le chapitre 2, cette théorie semble critiquable dans la mesure où dès les années 1960 l'idée d'une formation aux « savoirs-être » émerge.

³² O. Basso, P.-P. Dornier, J.-P. Mounier, *Tu seras patron mon fils ! Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village Mondial, 2004 : p. 45.

Comment comprendre ces décisions successives de la part de la direction de l'ESSEC ? Je n'ai pas rencontré directement les acteurs responsables de ces évolutions, mais il est néanmoins possible de présenter les justifications officielles qui ont pu en être données. Je m'appuie pour cela essentiellement sur une communication faite en janvier 2003 par Nicolas Mottis à un séminaire de l'École de Paris du management³³, intitulée « S'habiller en Américain sans perdre son identité »³⁴. Titulaire d'un DEA en gestion (Université Dauphine - 1990) et d'une thèse d'économie (École polytechnique - 1993), Nicolas Mottis est entré à l'ESSEC en tant qu'enseignant en 1995. À partir de 1996, il prend en charge le projet d'accréditation de l'école par l'AACSB et lorsqu'il intervient à l'École de Paris, il est depuis octobre 2002 à la tête de l'ESSEC³⁵. N. Mottis souligne que le processus d'accréditation par l'AACSB a été directement à l'origine du projet de réforme, les auditeurs de l'agence américaine ayant estimé que « *le diplôme de l'ESSEC était équivalent à un très bon MBA américain* »³⁶. Le directeur de l'ESSEC explique aussi comment la direction de l'école s'est appuyée sur le système d'apprentissage pour légitimer d'appeler MBA le programme « grande école » : ce système permet en effet de compenser le manque d'expérience professionnelle des étudiants, par rapport à un MBA « classique » accueillant des étudiants plus âgés ayant déjà travaillé en entreprise. Enfin, N. Mottis raconte que l'équipe dirigeante a fait le constat que ce modèle « classique » de MBA était à la fin des années 1990 en train d'évoluer dans deux directions : le public des MBA à plein temps rajeunissait, tandis que se développaient des *Executive MBA* pour des participants plus âgés (35 ans ou plus). En d'autres termes, le champ des MBA se fragmentait et il est alors apparu possible de mettre en place un MBA s'écartant un peu des programmes existants³⁷.

Au-delà des questions « techniques » (le programme de l'ESSEC est-il comparable à un MBA ?), la décision de l'école de Cergy-Pontoise interroge sa position vis-à-vis du champ français des formations à la gestion. De fait, bien que les États-Unis et leurs *business schools* apparaissent généralement comme des références en matière d'enseignement et de recherche en gestion, certains

³³ Pour une présentation de cette institution, voir la bibliographie, p. 546.

³⁴ N. Mottis, « S'habiller en Américain sans perdre son identité », École de Paris du Management : séance du 29 janvier 2003. Compte-rendu rédigé par Sylvie Chevrier.

³⁵ Source : *Who's who in France*, ed. 2011, Paris : Édition Jacques Lafitte. Et CV de Nicolas Mottis, disponible sur le site de l'ESSEC (<http://www.essec.fr/professeurs/nicolas-mottis>).

³⁶ N. Mottis, 2003, *op.cit.*

³⁷ Plus généralement, de nombreux observateurs s'accordent sur le fait qu'il n'existe pas un, mais des modèles de MBA. L'appellation « MBA » recouvre une large diversité de formations, celles-ci pouvant varier dans leur durée (de douze à vingt-quatre mois), leur contenu (généraliste, spécialisé), leur public, leurs modes de recrutement, etc. Néanmoins, comme le souligne Jean-Pierre Helfer dans un exposé consacré aux MBA, « *si le MBA "unique" n'existe pas, ces formations suivent toutes des guide lines qui constituent un plus petit dénominateur commun et permettent de baliser cette diversité. L'analyse montre que ces standards sont assez présents. On peut ainsi définir le MBA comme une formation plutôt généraliste, destinée à des gens qui ont une expérience [professionnelle] de cinq à dix ans, et qui vient compléter d'autres compétences* » (J.-P. Helfer, « Le MBA nord-américain, un produit généralisable ? » École de Paris du management : séance du 16 janvier 2001. Compte rendu rédigé par Sylvain Lenfle).

acteurs français dans ce domaine dénoncent ce qu'ils qualifient de « posture du colonisé »³⁸ et valorisent au contraire les atouts du système national. N. Mottis cherche à éviter ce type de critiques, et ce d'autant plus que l'accréditation de l'ESSEC par l'agence américaine AACSB avait déjà été vivement condamnée³⁹. Lors de sa présentation à l'École de Paris du management, le directeur de l'école de Cergy-Pontoise explique que loin de refléter la « colonisation » des formations françaises par un modèle américain, la réforme de son établissement permet au contraire de défendre les spécificités nationales : « *Si le cœur de notre système, les grandes écoles, se déconnecte du MBA qui possède une reconnaissance internationale, elles perdent la bataille. Elles doivent plutôt défendre leur modèle – déjà reconnu d'ailleurs par certaines entreprises américaines qui recrutent en France – pour peser sur la norme internationale* ». Pour N. Mottis, il est donc possible de concilier les spécificités nationales et le titre de MBA. Il rappelle en outre que cette réforme est compatible avec celles en cours à l'échelle Européenne et le système LMD, et qu'elle a été validée lors de l'évaluation par la commission Helfer⁴⁰.

En dépit de ces discours cherchant à légitimer la transformation du programme « grande école » en MBA, et alors que les autres écoles de commerce avaient imité massivement l'ESSEC sur l'apprentissage, l'école de Cergy-Pontoise ne parvient pas à convaincre ces dernières de les suivre sur cette nouvelle réforme.

Ceci peut s'expliquer par le fort capital symbolique associé au statut de « grande école » en France. Les responsables des autres écoles n'ont pas voulu risquer de perdre ce statut, dans la mesure où ils recrutent encore très majoritairement des étudiants nationaux. Mais il faut aussi – et surtout – prendre en compte les rivalités qui opposent l'ESSEC et HEC. En effet, l'équipe dirigeante d'HEC, derrière le directeur Bernard Ramanantsoa⁴¹, décide de suivre une tout autre stratégie. Dans la mesure où cet établissement dispose d'un programme MBA qui fonctionne bien, l'ISA, elle n'a pas d'intérêt à le fusionner au programme « grande école ». Cependant, afin de rendre ce dernier programme plus compatible avec les normes internationales, l'équipe dirigeante d'HEC décide, en accord avec l'EFMD, de le présenter comme un « *Master in management* ». Ce choix permet à la fois de maintenir la distinction entre l'ISA et le programme « grande école », tout rapprochant ce dernier du système 3-

³⁸ C'est notamment un point de vue défendu par Michel Berry, polytechnicien et ingénieur des Mines, qui a largement œuvré à l'introduction des sciences de gestion dans les écoles d'ingénieurs. Il a ainsi été chercheur au centre de gestion scientifique de l'école des Mines (1969-73), puis directeur du centre de recherche en gestion CRG à Polytechnique (1974-91). Il est également fondateur et responsable de la revue *Gérer et comprendre*. Voir par exemple son intervention : « Que faire de l'Amérique ? », École de Paris du management : séance du 10 janvier 1992.

³⁹ Voir Chapitre 6. N. Mottis rappelle ces critiques lors de son intervention : « *en 1997, lorsque nous avons obtenu la première accréditation AACSB hors Amérique du Nord, nous avons été accusés de trahison car l'on se pliait à des normes américaines, etc. "C'est de la macdonaldisation rampante" a-t-on pu entendre* ». (N. Mottis, 2003, *op.cit.*)

⁴⁰ N. Mottis, 2003, *op.cit.*

⁴¹ Ingénieur diplômé de l'École nationale supérieure de l'aéronautique et titulaire d'un MBA obtenu à l'ISA (groupe HEC), B. Ramanantsoa intègre le corps professoral d'HEC en 1979, dans le département « stratégie et politique d'entreprise ». Il est directeur général du groupe HEC depuis 1995.

5-8 et affichant son caractère « européen ». Tout comme le choix de se faire accréditer EQUIS pour répondre à l'accréditation de l'ESSEC par l'AACSB⁴², HEC joue ici la carte de l'Europe contre les États-Unis pour se différencier de sa concurrente.

Par ailleurs, B. Ramanantsoa dénonce publiquement la stratégie de l'ESSEC, comme ici à l'occasion d'un séminaire à l'École de Paris du management: « *peut-on appeler MBA un programme de grande école ? Je ne crois pas, sauf au prix de contorsions qui peuvent décrédibiliser tout notre système. (...) Dire "comme le MBA est un label international, on va appeler MBA notre cycle pour les élèves issus de prépas !" correspond, là, à un risque de perte d'identité. (...) À HEC, nous avons choisi de respecter les standards internationaux : nos étudiants en MBA ont au moins vingt-huit ans, de formation généraliste, et notre formation se concentre en première partie sur des disciplines de base ; c'est donc un autre cycle que celui des recrutés par concours* »⁴³. Sans que l'ESSEC soit explicitement nommée, le directeur d'HEC effectue une double critique à l'égard de l'école concurrente : en adoptant un label international, elle met en danger des spécificités nationales ; par ailleurs elle adopte mal ce label puisque les étudiants du programme « grande école » n'ont pas d'expérience professionnelle et ne sont pas conforme au public « standard » des MBA.

Le modèle « *Master in management* » choisi par HEC apparaît d'autant plus séduisant pour les autres écoles de commerce qu'il est renforcé par l'introduction d'un classement des *Masters in management* dans le *Financial Times*⁴⁴. Plusieurs des personnes enquêtées m'ont présenté ce nouveau classement comme le résultat d'un important travail de lobbying de la part de B. Ramanantsoa auprès du journal.

HEC parvient de fait à imposer sa voie et les autres écoles suivent progressivement son exemple en présentant leur formation comme un *Master in management* en deux ans, précédé d'une année de « bachelor ». Se retrouvant isolée, la direction de l'ESSEC décide finalement de s'aligner sur le modèle initié par d'HEC et rebaptise à la rentrée 2010 son programme « *Master of Science* ». Ni la durée ni le contenu de la formation ne sont modifiés : il s'agit avant tout d'un repositionnement en termes d'image. En parallèle, l'école développe un « *Global MBA* » et transforme sa formation post-bac en « bachelor ». Ainsi coexistent désormais au sein de l'ESSEC, à l'instar de la majorité des

⁴² Voir Chapitre 6.

⁴³ B. Ramanantsoa, « La mondialisation, une crise d'identité pour les écoles de commerce ? », École de Paris du Management : séance du 6 décembre 2002. Compte-rendu rédigé par Corentin Curchod.

Notons que l'intervention de N. Mottis à l'École de Paris du Management, postérieure à celle du directeur d'HEC peut de fait être lue comme une réponse à ces attaques.

Voir aussi l'article paru dans *la Revue française de gestion* en 2007, « Le modèle "grande école" dans la compétition mondiale », écrit par Tamym Abdessemed, alors directeur des études du programme « grande école » à HEC et dans lequel il affirme la possibilité d'une co-existence de deux standards de formation à la gestion à l'échelle mondiale, le MBA (post-expérience) et le « Master in science ». (T. Abdessemed, « Le modèle "grande école" dans la compétition mondiale », *Revue française de gestion*, vol. 33, n°. 178, 2007 : p. 157-172). On perçoit ici la frontière ténue entre enjeux scientifiques (rendre compte d'une évolution en cours) et enjeux stratégiques (valoriser l'orientation d'HEC) dans ce type d'article.

⁴⁴ Voir Chapitre 6.

écoles supérieures de commerce, des formations correspondant au modèle européen (bachelor, master) et un MBA, sur le modèle anglo-saxon.

La rivalité entre HEC et l'ESSEC est fondamentale pour comprendre l'échec de la transformation du programme « grande école » en MBA initiée par cette dernière. Elle permet en outre de d'explicitier la voie suivie par les autres ESC, qui se sont toutes alignées sur le modèle prôné par HEC. Ceci montre bien la marge de manœuvre stratégique dont bénéficient les écoles – du moins les plus grandes – quant au choix du modèle institutionnel. Certes, celui-ci est façonné par l'héritage historique et par toute une série de contraintes externes (économiques, symboliques), mais il n'en est pas pour autant mécaniquement défini par ces dernières. De fait, la mise en place du système LMD et l'attribution du grade de master aux écoles de commerce ont rendu possible la stratégie suivie par la direction d'HEC de rendre visible au-delà des frontières hexagonales le programme « grande école » sous ses habits neufs de master (cf. encadré 8.1). Mais à ce contexte favorable s'est ajouté le souci de l'école de Jouyen-Josas de se distinguer de l'ESSEC, sa rivale directe. En définitive, ce sont des effets de champ – rivalité entre deux établissements dominants, puis logiques d'imitations – qui ont entraîné l'abandon définitif des projets de faire du MBA le programme central des écoles de commerce en France.

La stratégie visant à présenter le programme « grande école » comme un *Master in management* permet de rendre compatible le modèle national de la « grande école » avec une reconnaissance accrue en dehors des frontières. Mais si ce modèle reste aussi prégnant, c'est aussi que l'internationalisation de ces établissements, en particulier au niveau du recrutement d'étudiants étrangers, est encore relativement réduite.

b. « Aujourd'hui 75% de mes subsides, ce sont les étudiants français qui payent » : des écoles encore très nationales.

Le recrutement d'étudiants étrangers s'est progressivement imposé comme un enjeu primordial pour les écoles de commerce françaises. Ce recrutement participe d'une volonté plus générale des écoles de « s'internationaliser »⁴⁵ et répond à certaines exigences de la part des « *rankers* » ou des agences d'accréditations. À cela s'ajoutent des considérations stratégiques et financières : la majorité des dirigeants d'école de commerce cherchent en effet à accroître leurs ressources, et pour cela s'efforcent de capter de nouveaux viviers d'étudiants et de conquérir de « marchés ».

Pourtant, les écoles de commerce françaises accueillent une proportion d'étudiants étrangers, certes supérieure à la moyenne nationale, mais relativement réduite en valeurs absolues et comparativement à d'autres établissements (cf. tableau 8.2). Une étude de la CGE parue en 2009 souligne notamment que les écoles d'ingénieurs accueillent toujours plus d'étrangers que les écoles de commerce⁴⁶. Ceci

⁴⁵ Voir Chapitre 4.

⁴⁶ « Les écoles d'ingénieurs ont historiquement pris le devant dans l'accueil d'étudiants étrangers en France et concentrent toujours, à l'heure actuelle, le plus gros volume. Nous constatons cependant une progression importante des écoles de management, due en partie à la renommée des MBA français, des multiplications des accords internationaux » in CGE, *Ouverture et connexion au monde, accueil des étudiants étrangers en France*, 2009 : p. 15.

s'explique sans doute par les frais de scolarité bien plus élevés de ces dernières, auxquels s'ajoute leur faible visibilité hors de la France.

Tableau 8.2. Évolution de la proportion d'étudiants étrangers selon le type d'établissements, entre 1998-99 et 2008-09

Type d'établissements	Proportion d'étudiants étrangers (%)		
	1998-99	2003-04	2008-09
Grands établissements*	20,4	24,3	24,1
Université hors IUT	8,9	14,3	15,6
Écoles d'architecture	10,7	15,5	15,4
Écoles normales supérieures	1,4	3	13,4
Écoles de commerce (groupe 1, 2, 3 confondus)	9,5	12,4	13,4
Écoles groupe 1	7,7		11,8
Formations d'ingénieurs	4,8	9,1	12,8
Établissements universitaires privés	13,8	11	10,4
IUT	3,6	5,8	5,9
CPGE	2,3	3,9	3
Ensemble France métro / DOM (2)	7,1	10,8	11,9

Source : Tableau construit à partir de Note d'information. Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français : augmentation à la rentrée 2008-2009 après deux années de baisse, n°2, Février 201 ; complété avec les Tableaux statistiques du MEN pour les données sur les écoles du groupe 1.

* Plus qu'une catégorie particulière d'établissement, le terme « grand établissement » renvoie avant tout à un statut juridique. Cette dénomination a été introduite en 1984 par la loi Savary et désigne des établissements publics d'enseignement et de recherche (« établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) »), aussi variés que le Collège de France, le CNAM, l'EHESS, l'IEP de Paris, l'INALCO, l'Observatoire de Paris, le Muséum d'Histoire Naturelle, le Palais de la Découverte ou encore l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.

Concernant l'origine des étudiants, il est difficile d'avoir des données détaillées. Les données diffusées par la CGE indiquent que l'Asie et le Maghreb constituent un « vivier » important pour les écoles d'ingénieurs et de commerce, mais que ces dernières accueillent proportionnellement plus d'Européens que les premières⁴⁷.

Il faut par ailleurs noter que, comme le suggère le tableau 8.3, ce sont surtout les MBA et les mastères spécialisés des écoles de commerce qui accueillent les étudiants étrangers. Cette forte concentration des étudiants étrangers dans quelques programmes n'est pas le fruit du hasard : un grand nombre de ces programmes sont enseignés en anglais et sont explicitement conçus pour attirer un public international. Par ailleurs, il faut noter que ces programmes, et tout particulièrement les MBA, ne représentent qu'une infime partie des effectifs étudiants. Aux marges des institutions, ils servent d'alibis aux écoles pour revendiquer leur statut international et de vitrines pour se faire connaître à l'étranger⁴⁸, indépendamment de leur rentabilité⁴⁹.

⁴⁷ CGE, Les grandes tendances de la mobilité internationale étudiante, Enquête Conférence des grandes écoles, 2011.

⁴⁸ Il est à noter que cette stratégie n'est en rien propre aux écoles françaises. À partir de son étude de plusieurs institutions européennes de formation au management, L. Wedlin montre que dans la plupart des écoles les MBA ne représentent qu'une part très réduite en termes de revenus ou d'étudiants, mais qu'ils permettent de

Tableau 8.3. Les étudiants étrangers dans les écoles de commerce « groupe 1 » (reconnues par l'État et à diplôme visé) en 2007-2008 et 2009-2010

2009-2010	Programme	Etudiants français	Etudiants étrangers	Total	% étrangers
	Cycle principal*	71765	8357	80122	10,4
	Spé	1320	532	1852	28,7
	Mastères	2766	895	3661	24,4
	MBA	1205	1016	2221	45,7
2007-2008	Programme	Etudiants français	Etudiants étrangers	Total	% étrangers
	Cycle principal	54525	5886	60411	9,7
	Spé	755	259	1014	25,5
	Mastères	2661	719	3380	21,3
	MBA	1238	1098	2336	47,0

*Le cycle principal correspond inclut pour les ESC le programme « grande école ».

Source : MEN-MESR DEPP (à partir des données du Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) et de l'enquête n°26 des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Seuls sont pris en compte les étudiants en formation initiale).

Il existe donc une division du travail interne aux écoles de commerce entre, d'une part, des programmes au recrutement très international et, d'autre part, un programme « grande école » encore essentiellement tourné vers des étudiants français. Ceci transparaît bien dans les propos de ce directeur d'une ancienne ESCAE, relativement bien classée :

« Dans l'affichage à l'international, là je reviens d'une conférence qui était à San Francisco la semaine dernière, et en gros ils nous perçoivent – ils n'ont pas très bien compris si on était université ou pas université mais à la limite ils s'en fichent un peu, ils perçoivent qu'on est privé, au sens où on perçoit des droits de scolarité. Derrière, ils perçoivent qu'on est une sorte de *business school*, et qu'on a plein de programmes, bachelor, master et MBA, mais ce qu'ils regardent d'abord et avant tout c'est le MBA. (...) »

En fait, il faut avoir en tête l'idée qu'on vise deux marchés. Il y a le marché national, domestique, sur lequel il faut qu'on soit lisible. Et là, c'est une politique de marque. Ce qui est connu c'est Sup de Co, qui est bien distinct de [nos autres formations] qui ont chacune leur identité propre. (...) Ça c'est la vision franco-française, et on est obligé de l'avoir parce qu'aujourd'hui 75% de mes subsides, ce sont les étudiants français qui payent. Et puis après il y a la vision plus internationale, ou alors là les étrangers, « Sup de Co » ils n'y comprennent rien. Ils comprennent que vous êtes dans telle ville, que vous êtes une *business school* pas de problème, et puis derrière, ce que je vous disais, il y a différents niveaux de programme ». (Dir E1)

Cette division du travail permet de concilier une offre de formation correspondant aux standards internationaux, sur le modèle de la *business school* délivrant un MBA, et une offre ancrée dans le système national et répondant aux attentes des étudiants français, plus sensibles aux attraits du modèle

fournir de la crédibilité et de la visibilité à ces établissements. Elle conclut ainsi que « the MBA program is thus looked upon as a necessity, as an indispensable ingredient that is useful in promoting the schools other activities ». L. Wedlin, *Ranking business schools*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2006 : p. 57.

⁴⁹ Dans un article publié en mai 2011 dans *l'Expansion*, le MBA est décrit comme une formation au potentiel « à la fois lucratif et prestigieux », représentant un « formidable relais de croissance » pour les grandes écoles de commerce. « Les trois lettres pourraient aussi se traduire par : "Messieurs, bon appétit !" ». (*L'Expansion*, « Dans la course aux MBA », 4 mai 2011). Néanmoins, si cela est vrai pour des écoles comme HEC ou l'ESSEC qui peuvent « capitaliser » sur leur nom, cela ne semble pas être le cas pour tous les établissements. Ainsi la chambre régionale des comptes relève que dans le cas de l'ESC Toulouse, le programme MBA a entraîné entre 2005 et 2010 une perte cumulée de 19 000 €.

« grande école ». Cette division entre une offre destinée à un public national et une offre internationale atteint d'ailleurs son paroxysme avec un phénomène qui s'est accéléré au cours des années 2000 : l'ouverture de campus à l'étranger. Certes, l'EAP, école de la CCIP à vocation internationale qui a fusionné avec l'ESCP à la fin des années 1990, était depuis longtemps « multi-site », proposant une formation en France mais aussi en Allemagne, en Espagne et au Royaume-Unis. Mais il s'agissait alors de faire circuler les étudiants entre ces différents pays, afin de les doter en « capital international ». La nouveauté des campus, tels que ceux ouverts à Dakar par Bordeaux École de management (ex-ESC Bordeaux), à Casablanca et à Suzhou en Chine par Skema (école résultant de la fusion du CERAM de Nice et de l'ESC Lille), ou encore à Marrakech et Suzhou en Chine par Euromed (ex-ESC Marseille), est qu'il ne s'agit pas d'y envoyer leurs étudiants, mais de former sur place des étudiants étrangers. Parfois qualifiés d'« off shore », ces campus constituent les écoles en de véritables multinationales de l'éducation et leur permettent de soutenir des objectifs de croissance toujours plus élevés, grâce à un nouveau public. L'« internationalisation » des écoles prend alors un nouveau sens : il ne s'agit plus de former des cadres internationaux ni d'être visible à l'étranger, mais de proposer une offre de formation hors du territoire, afin d'accroître les effectifs et de dégager de nouvelles sources de revenus (*cf.* encadré 8.1).

Encadré 8.1. Les campus à l'étranger : délocaliser la formation pour poursuivre la croissance

A l'occasion de l'inauguration d'un campus à Marrakech, Bernard Belletante, directeur général d'Euromed (ex-ESC Marseille), explique à la presse : « *Pour conquérir un marché, il vaut mieux être sur place pour produire les services d'une grande école. (...) On prévoit une augmentation de 40 % des effectifs sur les dix prochaines années. Pour nous, le campus marocain sera un moyen de capter un grand nombre d'étudiants venus du continent africain, mais aussi des jeunes docteurs* »⁵⁰.

Le site Internet Studyrana d'où sont tirées les citations qui précèdent, explique qu'Euromed a fonctionné en « joint-venture » avec un groupe d'investisseurs marocain pour mettre en place ce campus. Tandis que ce dernier finance les infrastructures, l'école marseillaise fournit les enseignants et organise les programmes. Ce nouveau campus devrait permettre à l'école d'atteindre les objectifs quantitatifs que la direction a fixés pour 2012 : 6000 à 7000 étudiants (3800 en 2009) et un budget de 60 à 70 millions d'euros (40 millions en 2009).

À l'échelle nationale, les responsables des écoles cherchent néanmoins à dépasser une division entre des programmes internationaux mais réduits, et un programme « grande école » destiné avant tout à un public français. En effet, ils s'efforcent d'attirer en plus grand nombre les étudiants étrangers pour le programme « grande école ». Cependant, recruter ces étudiants s'avère difficile. Les stratégies de recrutement international passent essentiellement par le biais d'Internet et toutes les personnes en charge des relations internationales ou de la communication que j'ai rencontrées ont insisté sur la façon dont cet outil avait facilité et accéléré les contacts internationaux. Notons que depuis le début

⁵⁰ Extrait du site Internet *Studyrana Grandes Écoles*, « Euromed management ouvre un campus à Marrakech », article mis en ligne le 30 juillet 2009,

<http://www.studyrana.grandesecoles.com/home.php?idRubrique=601&Id=4710>: consulté le 9 février 2012.

des années 2000, la totalité des sites web de ces écoles sont disponibles en anglais et ils sont de plus en plus nombreux à offrir une version en chinois⁵¹, ce qui témoigne de l'orientation géographique actuelle des politiques de recrutement à l'étranger. Cette promotion sur Internet s'accompagne de politiques de communication dans les bureaux de l'Alliance française ou dans les salons, notamment ceux organisés par l'agence française Campus France⁵².

Par ailleurs, certaines écoles supérieures de commerce ont récemment entrepris de mutualiser leur système de recrutement international pour le programme « grande école », non sans difficultés. Rappelons que jusqu'au milieu des années 2000, seule une poignée d'établissements – HEC, l'ESCP, l'EAP, le Ceram, l'ESC Lyon et l'ESSEC – disposaient d'une telle procédure commune de recrutement, le CIAM (Centre international d'admission au management). Créé en 1981, ce système a été rebaptisé en 2004 le SAI (Service des admissions internationales) et regroupe actuellement HEC, l'ESCP, EM Lyon, Audencia et Skema⁵³. Géré par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, il propose cinq sessions de recrutement par an, communes à toutes ces écoles. Le recrutement est fondé sur un test écrit⁵⁴ et un entretien oral pour les candidats ayant obtenu une note suffisante au test. Plus de 60 centres d'examens sont proposés sur les cinq continents pour les oraux.

Jusqu'au milieu des années 2000, en dehors ce système, la plupart des autres écoles supérieures de commerce organisaient elles-mêmes la recherche et la sélection de candidats en ayant généralement recours à des « chasseurs de têtes ». Ce système étant relativement coûteux et incertain, plusieurs d'entre elles ont alors entrepris de se regrouper pour gérer le recrutement. En 2004, certaines des écoles gérant le concours commun Passerelle (pour les admissions parallèles) ont lancé le concours Passerelle internationale, à destination des étudiants étrangers pour le programme « grande école ».

⁵¹ Voir par exemple les sites d'Audencia, Rouen Business School ou Euromed : <http://www.audencia.cn/>, <http://www.rouenbs.fr/cn>, <http://www.euromed-management.com/fr/cn>.

⁵² On le voit, les écoles de commerce apparaissent ici en phase avec les politiques nationales de promotion de l'enseignement français, qu'il soit public ou privé. « Campus France » est le nom pris par l'agence EduFrance depuis mars 2007. Sur le site de l'agence, Campus France est présenté ainsi : « *sous la tutelle des autorités ministérielles et en concertation avec les établissements d'enseignement supérieur et leurs Conférences, CampusFrance a pour but de promouvoir les formations supérieures françaises dans le monde et d'offrir aux étudiants étrangers un parcours de réussite dans l'accès aux études supérieures en France, du pays de départ au pays d'accueil, de la première information jusqu'au séjour en France et au retour dans le pays d'origine* ». Depuis 2010, l'agence regroupe également les activités internationales du CNOUS (Centre nationale des œuvres universitaires et scolaires) (gestion des boursiers étrangers), et celles de l'association privée EGIDE, « premier opérateur français de mobilité internationale », qui aide au déplacement des étudiants, mais aussi « des chercheurs, des experts en mission et des personnalités durant leur séjour en France ou à l'étranger ». Il faut noter que Campus France a désormais un statut d'EPIC (établissement public à caractère industriel et commercial), ce qui lui permet de gérer des activités commerciales et de générer du profit. (sources : <http://www.campusfrance.org/fr/>, <http://www.egide.asso.fr> : sites consultés le 13 décembre 2011).

⁵³ Skema est une école née en 2009, de la fusion entre l'ESC Lille et le Ceram de Nice.

⁵⁴ Il s'agit du GMAT ou du TAGE MAGE. Le GMAT (Graduate Management Admission Test) est un test en anglais, à l'origine utilisé par les business schools américaines pour évaluer les candidats à l'entrée de leur MBA. Ce test est produit et commercialisé par une association américaine, le Graduate Management Admission Council (l'examen coûte 250 \$ et est valable cinq ans). Il évalue « les compétences verbales, en mathématiques, d'analyse et de rédaction » des candidats (source : site du GMAT : <http://www.mba.com/>, consulté le 12 décembre 2011). C'est de ce test que s'est fortement inspirée la FNEGE pour créer en 1996 le TAGE MAGE (Test d'Aptitude aux Etudes de Gestion et au Management des Entreprises). L'inscription à ce test coûte 60 euros en France et 120 euros à l'étranger. (source : <http://www.tagemage.fr>, consulté le 12 décembre 2011).

L'idée était de s'appuyer sur le réseau de l'Alliance Française pour recruter des étudiants francophones. Néanmoins, le projet échoue, les écoles ne parvenant pas à attirer un nombre suffisant de candidats. De fait, ce concours ne dispose ni de l'ancienneté ni de la forte implantation du SAI à l'étranger, et surtout les établissements auxquels il prépare ne bénéficient d'aucune reconnaissance hors de France. En dépit de ces difficultés, quelques années plus tard, huit écoles de Passerelle se réunissent à nouveau pour organiser un recrutement international via le concours Pass-World. Celui-ci fonctionne sur les mêmes principes que le SAI, avec un test et un entretien oral. De la même façon, les écoles membres d'Ecricome ont créé en 2004 le concours Universa pour recruter des étrangers pour le programme « grande école ». Là encore, les écoles se heurtent à l'absence de notoriété et parviennent difficilement à attirer des étudiants : en 2008, un peu moins de 100 étudiants ont été recrutés grâce à Universa et se sont répartie entre les écoles d'Ecricome⁵⁵.

En dépit de ces tentatives, le recrutement des étudiants étrangers reste à l'heure actuelle peu institutionnalisé et relève pour une large partie de bricolages. La responsable des relations internationales d'une ESC « moyenne », membre d'un de ces consortiums, m'a ainsi expliqué en entretien que le système de recrutement international commun a permis pour la première année de fonctionnement de ne recruter qu'un seul étudiant étranger. Au moment de l'entretien⁵⁶, le programme « grande école » de cet établissement ne compte qu'une trentaine d'étrangers admis par concours, dits « admis sur titre international » (ASTI), pour plus de 700 étudiants. Il s'agit majoritairement d'étudiants venus de Chine, ce qui ne satisfait pas la direction de l'école, celle-ci essayant de diversifier l'origine géographique des étudiants. L'établissement a donc recours à d'autres stratégies, comme l'emploi de professionnels du recrutement qui touchent 10% des frais de scolarité par candidat recruté. Pour les programmes autres que le programme « grande école », le recrutement est plus large, mais reste faible en volume, car il s'agit de formations destinées à une dizaine d'étudiants. Ce recrutement est assuré essentiellement par un commercial à plein temps, qui organise des sessions de recrutement et se rend dans les différents salons internationaux.

On le voit, derrière une communication qui insiste fortement sur la dimension internationale des écoles de commerce et met en avant le recrutement d'étudiants étrangers, la réalité montre des procédures peu structurées et les difficultés qu'éprouvent les écoles de taille et de renommée moyennes à se faire reconnaître en dehors des frontières nationales. De fait, seules les plus « grandes » - au propre comme au figuré - semblent avoir réellement les moyens, symboliques et surtout financiers, d'investir dans des campagnes de promotion à l'étranger et d'y attirer des étudiants.

⁵⁵ Source : entretien. Il semble qu'à partir de 2012 les écoles d'Ecricome vont mettre fin à Universa et reprendre un recrutement individuel. De fait, le système semble avoir profité de façon très inégale aux établissements : une fois déclarés admis, les étudiants pouvaient librement choisir dans quelle école ils souhaitaient faire leur scolarité. Or il existait un déséquilibre entre les écoles, certaines n'attirant que très peu d'étudiants, ce qui a pu causer des tensions, ou faire apparaître le système comme peu intéressant pour certaines écoles, et les inciter à y mettre fin.

⁵⁶ Septembre 2010.

Finale­ment, loin de remettre en cause un modèle d'établis­sement structuré autour du programme « grande école », la diversification de l'offre de formation dans les ESC leur a au contraire permis de préser­ver ce modèle, en complexifiant leur structure et développant d'autres programmes à la marge. Ces programmes sont mieux alignés sur les standards internationaux en matière de formation à la gestion, et accueillent proportionnellement plus d'étrangers. Néanmoins, les effectifs globaux de ces programmes restent très réduits. Quant au programme « grande école » il demeure avant tout destiné à un public français, et s'il ne s'est pas confor­mé au modèle du MBA, il s'est néanmoins progressivement mué en *Master in management*, afin d'accroître sa visibilité hors de l'Hexagone. Les ESC restent donc organisées autour de leur programme historique. Mais l'existence de ce programme ne garantit pas en soi leur statut de « grandes écoles », encore faut-il qu'il soit sélectif et qu'une partie des étudiants recrutés soit passée par une classe préparatoire. De fait, la question du recrutement de ce programme reste plus que jamais un enjeu fondamental dans la hiérarchie qui structure le champ organisationnel des ESC.

II. Le recrutement, pierre angulaire du modèle « grande école »

« *La sélection des candidats à l'entrée, réalisée sur critères essentiellement académiques, reste la pierre angulaire du système des Grandes Écoles de management. Elle est aussi l'un des aspects qui distingue nettement ce système d'autres formes d'enseignement supérieur* ». Cet extrait du Livre blanc⁵⁷ des écoles de management, paru en septembre 2006, témoigne du rôle que jouent les modalités de recrutement dans le positionnement de ces établissements au sein de l'enseignement supérieur français. De fait, l'existence d'un concours à l'entrée est ce qui les distingue formellement des formations universitaires et assoit leur statut de « grandes écoles ». En outre, plus une école est sélective, plus elle bénéficie de capital symbolique, donc plus élevée est sa position dans la hiérarchie qui structure le champ des ESC. Ceci n'est pas propre aux écoles de commerce françaises : de la même façon, le sociologue américain Mitchell Stevens souligne à propos des universités américaines l'importance des procédures sélectives d'admission. Plus précisément, il explique qu'en l'absence de critères d'évaluation stabilisés et définis au niveau national, les universités américaines et leurs usagers ont progressivement eu tendance au cours de leur histoire à utiliser les statistiques d'admission comme indicateurs de prestige, donnant lieu à un système de hiérarchisation statutaire des institutions « par les chiffres » (« *status by numbers* »)⁵⁸. En conséquence, il ne faut pas voir les statistiques d'admissions comme un moyen d'évaluer approximativement le statut d'un établissement, mais bien comme une composante centrale de ce statut, le prestige d'une institution étant défini pour partie par la proportion de candidats qu'elle rejette chaque année⁵⁹.

Ce raisonnement s'applique bien aux ESC françaises : nous avons vu tout au long de cette recherche le rôle fondamental de la « sélectivité » pour assurer la reconnaissance scolaire et sociale de ces établissements. Néanmoins, ces écoles se distinguent des universités américaines par l'existence d'un concours d'entrée et surtout du système des classes préparatoires. Plus que la sélectivité en soi, ce sont donc les statistiques du concours d'entrée pour les étudiants issus des classes préparatoires qui construisent la hiérarchie des écoles françaises. La proportion d'étudiants issus de ces classes, mais aussi la « barre d'admissibilité » ou encore le rang du dernier admis, qui reflète les préférences des étudiants, sont autant de données qui fondent la position d'un établissement dans le champ des ESC.

Dans la mesure où il a une influence directe sur son statut, le recrutement sélectif d'étudiants passés par une classe préparatoire apparaît ainsi comme un enjeu central pour une école. En outre, ce

⁵⁷ Chapitre des écoles de management, *Le livre Blanc du Chapitre des écoles de management de la conférence des grandes écoles*, septembre 2006 : p. 13.

⁵⁸ « As the 20th century progressed, a truly national inter-organizational status system took shape that we might call status by numbers : the use of admissions statistics as indicators of organizational prestige ». M. Stevens, *Creating a class. College admission and the education of elites*, Oxford : Harvard University Press, 2007 : p. 34.

⁵⁹ « *Social scientists have relied on tautology : the more people want to be admitted to a place, the more elite its diploma. I will show that there is wisdom in this tautology, as long as we perceive admission statistics not as proxies of status, but as status itself. (...) The measure of an institution's prestige has come to be defined, in part, by the proportion of each year's applicant it turns away* », M. Stevens, *op.cit.* : p. 16.

système de recrutement est un des piliers du modèle idéal-typique de la « grande école » tel qu'il a été suivi par les ESC depuis les années 1960. L'histoire de ces dernières a néanmoins montré les insuffisances et fragilités de ce mode de recrutement. *Insuffisances* car les effectifs réduits d'étudiants en classes préparatoires n'ont pas toujours permis de fournir les cohortes nécessaires à la réalisation des objectifs de croissance des ESC. Celles-ci ont donc dû développer d'autres voies de recrutement. *Fragilités* car en faisant reposer la majeure partie de leur prestige sur le recrutement des étudiants de classes préparatoires, les « grandes écoles » de commerce se rendent vulnérables aux moindres variations d'effectifs dans cette filière, comme en témoigne la crise des années 1990. De fait, sous bien des aspects, le système des classes préparatoires a pu apparaître à la fois comme un bienfait, assurant aux écoles de commerce un capital symbolique non négligeable, et comme une contrainte, restreignant leurs possibilités de recrutement.

Or ces ambiguïtés liées au système des classes préparatoires sont loin d'aller en s'amenuisant. Au contraire, ce système a au cours de la dernière décennie fait l'objet d'importantes remises en cause : à côté des débats publics sur l'élitisme social et le caractère fermé des classes préparatoires, qui ont acquis une importance croissante au début des années 2000, des critiques questionnant le principe même de ce type de préparation sont formulées au sein des écoles de commerce. Alors que les admissions parallèles ne cessent d'augmenter, on peut par ailleurs s'interroger sur la persistance de ces classes. En outre, au-delà même de la question spécifique des classes préparatoires, le recrutement des ESC porte en lui une contradiction fondamentale : en effet, la logique élitiste et malthusienne liée à l'impératif de sélectivité s'oppose à la logique de croissance et aux nécessités financières de ces établissements.

La présente sous-partie interroge tout d'abord la place des classes préparatoires dans le recrutement des ESC avant de considérer plus en détail la façon dont pratiques de sélection et manœuvres de séduction s'articulent concrètement dans les processus de recrutement.

1. Les classes préparatoires : un système critiqué, un système marginalisé... mais un système conservé

Institutions assurant aussi bien la légitimation des établissements auxquels elles préparent⁶⁰, que certaines fonctions sociales comme la sélection et la consécration d'une élite distinguée⁶¹, les classes préparatoires sont une composante essentielle du modèle « grande école ». Elles sont pourtant remises en cause par des critiques s'élevant aussi bien en dehors qu'au sein des écoles de commerce, et questionnées par l'essor régulier des admissions parallèles.

⁶⁰ Je renvoie ici aux chapitres 2 et 5.

⁶¹ P. Bourdieu, « Epreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, septembre 1981 : p. 3-70.

a. *Le débat sur « l'ouverture sociale » des grandes écoles et des classes préparatoires : une critique externe ?*

Depuis les années 1960 le système des grandes écoles françaises et des classes préparatoires a été critiqué pour son « malthusianisme », notamment par les milieux économiques dont certains acteurs ont régulièrement participé à la rédaction de rapports⁶² dénonçant l'inefficacité d'un système sélectionnant trop, trop tôt, et sur la base de critères trop scolaires. Cette critique au nom de l'efficacité économique s'est doublée d'une critique au nom de principes de justice sociale ou de la lutte contre les inégalités, face au constat de l'élitisme du recrutement des classes préparatoires et des grandes écoles. Les travaux de P. Bourdieu et M. de Saint-Martin ont ainsi dénoncé l'idéologie méritocratique du concours qui contribue à la reproduction sociale tout en légitimant pour les étudiants issus des familles les mieux dotées en capitaux culturels et économiques, l'accès aux institutions les plus prestigieuses, et, à terme, aux meilleures positions sur le marché du travail.

Si le débat autour du recrutement des grandes écoles et des classes préparatoires n'est pas nouveau, et si l'État a pris dès les années 1990 certaines mesures pour élargir l'accès à ces formations⁶³, la question prend une ampleur sans précédent dans les années 2000. C'est incontestablement l'action de deux « grandes écoles », Sciences Po puis l'ESSEC, qui contribue à relancer le débat sur ce qu'il est devenu commun d'appeler la question de leur « ouverture sociale ». Sciences Po met en place en 2001 une procédure d'admission réservée aux lycéens scolarisés en zone sensible, dans des lycées partenaires, tandis que l'ESSEC lance en 2003 le programme « une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? », proposant à des lycéens un tutorat assuré par l'école sur trois années.

Plusieurs phénomènes permettent de rendre compte de l'entrée en scène de ces écoles et leur passage d'une position plutôt défensive à celle d'acteurs contribuant au constat d'une réalité scandaleuse qu'il s'agit de modifier. Ces écoles s'attribuent tout d'abord le rôle d'« entrepreneur de morale », apte à définir ce que devrait être le système de formation des élites françaises et par là de légitimer leur place dans le système d'enseignement français, en agissant « pour la bonne cause » et en retournant les critiques à leur avantage. Comme le souligne A. Van Zanten, en s'appuyant sur leur « expertise managériale »⁶⁴ les écoles se constituent comme des acteurs autonomes et légitimes à intervenir dans les politiques éducatives.

En outre, les deux écoles qui les premières se risquent sur le terrain de l'ouverture, confortent par une série d'auto-proclamations leur leadership et l'image d'« excellence de leur formation ». Ces

⁶² Voir par exemple : le rapport « Les conditions de développement, de recrutement, de fonctionnement et de localisation des grandes écoles en France » dit « rapport Bouloche » (1963) ; rapport du Comité national pour le développement des grandes écoles (1989), rapport Descomps (1989), rapport Guillaud (1990)

⁶³ Au début des années 1990, le ministre de l'Éducation nationale appelle à « constituer des pôles d'excellence dans les établissements "sensibles" ». En 1991, une classe préparatoire scientifique ouvre ses portes au lycée Paul Eluard à Saint-Ouen, en Seine-Saint-Denis (93). C'est la première fois qu'une classe préparatoire est créée en Zone Sensible. Dans la suite de la décennie, des mesures sont prises afin de mieux répartir l'offre de CPGE sur l'ensemble du territoire, notamment dans certaines villes de banlieue parisienne.

⁶⁴ A. Van Zanten, « L'ouverture sociale des grandes écoles. Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 79, 2010 : p. 80.

politiques « d'ouverture » constituent de fait de véritables stratégies, liées à la position de ces établissements dans le sous-champ des « grandes écoles »⁶⁵. Incontestablement, les mesures prises par Sciences Po, par les débats qu'elles ont suscités et par la médiatisation qui en a résulté, ont largement contribué à faire connaître et reconnaître l'école comme « une des meilleures ». De même, les mesures prises par l'ESSEC peuvent se comprendre comme une stratégie de différenciation vis-à-vis de sa rivale immédiate, HEC⁶⁶. En outre, à l'échelle du champ des « grandes écoles », il n'est pas neutre que les deux écoles ayant initié ce type de programme ne soient pas des écoles d'ingénieurs : ces dernières, fortes de leur nombre et de leur histoire dominaient alors clairement ce champ et n'avaient pas besoin d'affirmer ou de réaffirmer leur position.

Les débats autour du recrutement se diffusent progressivement auprès des autres « grandes écoles », dont certaines mettent immédiatement en place des mesures d'ouverture⁶⁷, puis à la sphère politique. En 2005, plusieurs acteurs gouvernementaux signent ainsi une « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » avec des représentants de la Conférence des présidents d'université et de la Conférence des grandes écoles. En 2008, une centaine de partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et établissements du secondaire permettant la mise en place de programmes de tutorat, sont labellisés « cordées de la réussite » par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche⁶⁸.

D'une stratégie de distinction à l'origine, la mise en place de dispositifs dits d'ouverture sociale s'est largement diffusée au cours des dernières années dans le champ des grandes écoles et est progressivement devenue la norme⁶⁹. Comment le soulignent bien les sociologues H. Buisson-Fenet et

⁶⁵ H. Draelants et H. Buisson-Fenet montrent ainsi que l'ESSEC et Sciences Po peuvent être « considérées comme partageant une position équivalente dans le champ des grandes écoles ». Elles appartiennent au groupe de tête, mais « contrairement à l'École polytechnique ou HEC, elles ne sont pas celles au *statut* le plus élevé. (...) L'une comme l'autre visent ainsi à améliorer un statut de second rang » (in H. Buisson-Fenet et H. Draelants, « Réputation, mimétisme et concurrence : ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques*, n° 21, 2010 : p. 71 et p. 74).

⁶⁶ A. Van Zanten conclut que les politiques dites d'ouverture sociale ont « modifié le statut des deux établissements d'enseignement supérieur concernés, qui s'est trouvé nettement renforcé au sein de leur environnement institutionnel à l'échelle nationale, voire internationale ». A. Van Zanten, 2010, *op. cit.* : p. 93.

⁶⁷ L'IEP de Rennes met en place des groupes de tutorat dès 2002 ; l'IEP Lille rejoint en 2005 Science Po Paris dans le système des conventions ZEP ; l'ESC Reims développe un programme de tutorat (Prépa Rémois) en 2004.

⁶⁸ L'ensemble de ces mesures a été amplement observé et commenté par le monde universitaire. Outre les travaux déjà cités d'A. Van Zanten et d'H. Buisson-Fenet et H. Draelants, je renvoie à l'abondante littérature sur ce sujet, notamment C. Baudelot *et al.*, « Les CPGE au fil du temps », *Actes du Colloque « Démocratie, Classes préparatoires et grandes écoles » à l'École normale supérieure*, mai 2003 ; P. Pasquali « Les déplacés de l'"ouverture sociale" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, 2010 : p. 86-105 ; A. Allouch et A. Van Zanten, « Formateurs ou "grands frères" ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Éducation et sociétés*, n° 21, 2008 : p. 49-65 ; A. Allouch, « Diversification des élites et repositionnement organisationnel. Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'outreach en Angleterre », *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, 2008 : p. 155-171 ; M. Oberti, F. Sanselme et A. Voisin, « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception des inégalités », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180 : p. 103-124.

⁶⁹ Une enquête réalisée par la CGE en avril 2010 et à laquelle 51% de ses membres ont répondu, montre ainsi que 94% des répondants se disent mobilisés par la question de l'ouverture sociale et 91% indiquent qu'il s'agit d'une priorité pour l'école. Quatre raisons justifiant cette implication sont mises en avant par les

H. Draelants, « la thématique de l'ouverture sociale (...) se trouve finalement appréhendée comme une condition nécessaire au maintien de la légitimité d'un modèle d'enseignement supérieur élitiste et à la poursuite d'une sélection académiquement "juste" : alors que le changement entrepris par les pionniers peut se lire comme un risque entrepreneurial (l'ouverture porte atteinte au statut parce qu'elle s'accompagne de la diffusion d'un bien positionnel rare), c'est ensuite l'absence d'évolution qui apparaît coûteuse »⁷⁰. Conformément aux processus d'isomorphisme mis en évidence par P. Di Maggio et W. Powell, les positions prises par l'ESSEC et Sciences Po se sont ainsi progressivement constituées en modèle d'action pour l'ensemble des établissements du champ des grandes écoles. Néanmoins, plus que le modèle de Sciences Po, qui remet en question le principe d'un concours commun, c'est celui du tutorat prôné par l'ESSEC qui s'est imposé. Ainsi selon la Conférence des grandes écoles, en 2009-2010 51% des écoles de l'association avaient un projet de tutorat labellisé « Cordée de la réussite »⁷¹. En outre, certaines écoles ont cherché, tout en imitant le mouvement général, à innover : HEC a été ainsi la première école à proposer la gratuité complète de la scolarité pour les étudiants boursiers, tandis que depuis 2007 l'ESC Grenoble a mis en place une filière de recrutement spécifique dont les modalités diffèrent de celle mise en place par Sciences Po. Un système d'incubateur permet à cet établissement de recruter des élèves immédiatement après le baccalauréat, et de leur dispenser un enseignement spécifique avant qu'ils n'intègrent le programme « grande école » à l'issue de deux années (voir aussi tableau 8.4).

Tableau 8.4. Exemples de mesures d'ouverture sociale actuellement mises en œuvre dans les ESC de province

École	Mesures
Audencia (ex-ESC Nantes)	Programme « BRIO » (cordée de la réussite). Tutorat auprès d'élèves de première « volontaires et issus de milieux modestes », dans des lycées de la région, en partenariat avec d'autres établissements (École centrale de Nantes, École des mines) Mise en place de bourses « ouvertures sociales »
Euromed (ex-ESC Marseille)	Partenariat avec la classe préparatoire « Spé-IEP » au lycée Thiers à Marseille (pour accéder au programme Cesemed, post-bac) Association étudiante « Phoenix » qui organise des tutorats dans quatre lycées. Mise en place de bourses sur « critères d'excellence, sociaux et géographiques »
ESC Dijon	Système de bourses
ESC Brest	Système de tutorat dans deux lycées Prêts sans caution ni frais de dossier
ESC Reims	Système de tutorat dans trois lycées et trois collèges (cordée de la réussite) Bourses

écoles : promouvoir l'accès des étudiants boursiers aux formations d'excellence (99%), s'ouvrir à une plus grande diversité sociale (98%), favoriser l'engagement citoyen de leurs étudiants (100%), changer le regard de la société sur les grandes écoles (93%). 54% des écoles ayant répondu disposent d'une équipe affectée à cette question, 44% participent aux travaux et aux réflexions d'un groupe de travail consacré à l'ouverture sociale de la CGE. (Source : CGE, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, 2010 : p. 31-32).

⁷⁰ H. Buisson-Fenet et H. Draelants, 2010, *op.cit.* : p. 75.

⁷¹ CGE, 2010, *op.cit.* : p. 33.

Cependant, si toutes les écoles de commerce membres du Chapitre des écoles de management affichent un discours valorisant la recherche de diversité sociale, la réalité du recrutement diffère grandement d'un établissement à l'autre. De fait, le débat sur l'élitisme des écoles s'est fondé sur des données concernant soit un nombre très restreint d'écoles parmi les plus prestigieuses⁷², soit des chiffres moyens⁷³, ne permettant pas de mettre à jour les variations entre l'ensemble des établissements se réclamant du titre de « grande école ».

Or si l'on s'en tient au cas des écoles de commerce, les sources disponibles⁷⁴ semblent indiquer que l'origine sociale des étudiants est beaucoup plus variée dans les ESC de province que dans les écoles parisiennes. Pourtant, peu d'écoles contestent les chiffres qui circulent, et une large majorité d'entre elles acceptent de paraître plus élitistes qu'elles ne le sont en réalité. Les discours sur l'ouverture sociale portés par ces établissements peuvent dès lors s'interpréter non seulement comme une stratégie de placement au sein du champ des « grandes écoles », mais aussi comme un moyen d'affirmer leur appartenance même à ce champ. En effet, dans la mesure où ils insistent sur le caractère sélectif de ces écoles et les présentent comme des « institutions d'excellence », ces discours contribuent à les distinguer d'un modèle universitaire souvent présenté comme plus ouvert et moins exigeant. En outre, en associant de façon quasi systématique la question du recrutement à celle des classes préparatoires, ces discours renforcent l'idée selon laquelle celles-ci constituent le passage obligé pour intégrer un de ces établissements, réaffirmant de fait leur statut de « grande école ». Or les données⁷⁵ montrent que la plupart des ESC de province recrutent moins de la moitié de leurs étudiants à l'issue d'une classe préparatoire.

Quelques directeurs dénoncent néanmoins, ouvertement ou non, l'amalgame qui est fait entre le recrutement d'un établissement comme HEC ou celui de « petites » et « moyennes » écoles. À ce titre, la position de ce directeur d'une école « moyenne » est éclairante. Alors qu'il dénonce l'image d'« école de riches » accolée aux écoles de commerce et évoque le débat sur l'ouverture sociale des « grandes écoles », je lui demande s'il a mis en place des mesures pour diversifier l'origine sociale des étudiants

aDir E5 : Oui [j'ai mis en place des mesures] on l'avait d'ailleurs fait avant, mais on communiquait pas dessus...je ne suis pas quelqu'un qui aime le showbiz, et je trouve que ces questions-là elles sont extrêmement mal posées et je suis très très critique sur ce que font Science Po et l'ESSEC, parce que c'est de la poudre aux yeux et je ne supporte pas ça. Si on veut nous faire dire qu'on pourrait davantage démocratiser nos écoles, oui, mais comme l'université, comme tout le système éducatif, on fait comme si on découvrait aujourd'hui que le système d'enseignement reproduisait les

⁷² À l'instar des articles devenus les références incontournables : V. Albouy et T. Wanecq, 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistiques*, n° 361 :p. 27-52 et M. Euriet et C. Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », 1995, *Revue française de sociologie* vol. 36 :: p. 403-438.

⁷³ Les données publiées par la Conférence des grandes écoles le sont sous forme de moyennes (voir : Conférence des grandes écoles, 2005, *Origine sociale des élèves : ce qu'il en est exactement*. Dossier de presse, juin 2005).

⁷⁴ Qu'il s'agisse des données de la DEPP présentées plus loin dans ce chapitre, ou des données disponibles dans les classements, comme la proportion de boursiers.

⁷⁵ Voir plus bas dans ce chapitre.

inégalités, on le sait quand même depuis un certain temps. Quand j'ai fait de la socio, on lisait déjà Bourdieu ! Et avant Bourdieu il y en avait d'autres, vous parlez d'une découverte ! Et si on veut vraiment une politique de démocratisation de l'enseignement, l'escalier il faut le balayer par le bas. Ce n'est pas parce qu'on fait rentrer trois mecs qui viennent d'une ZEP à Science Po que ça changera quoi que ce soit. Tout l'argent qu'on claqué là-dedans, on pourrait payer des instits qui feraient du soutien scolaire. Et nous, c'est ce qu'on fait dans l'école, depuis bien avant que j'arrive, on fait du soutien scolaire dans les quartiers, on fait faire les devoirs aux gamins. Alors c'est moins glorieux, mais c'est plus efficace. Et moi je suis un vieux militant de ces questions-là, et je suis très à l'aise pour parler de ces questions-là, donc oui il y a des progrès à faire, dans ces écoles comme dans le reste.

La formation sociologie de ce directeur peut expliquer pour partie son approche des questions liées aux inégalités scolaires. Mais il ne faut pas pour autant trop singulariser son discours : un des moyens utilisés par les élites économiques et les responsables d'établissement pour défendre le système des « grandes écoles » est généralement d'insister sur le fait que ce ne sont pas elles qui produisent les inégalités⁷⁶, mais les niveaux inférieurs du système éducatif.

Critiquant Sciences Po et l'ESSEC pour l'inefficacité de leurs mesures mais aussi sur la façon dont elles prétendent résoudre des problèmes qui se posent bien en amont dans le système scolaire, ce directeur s'en prend aussi à la représentation qui consiste à considérer l'ensemble écoles de commerce comme plus élitistes socialement que l'université :

aDir E5 : Quand on nous accuse aujourd'hui d'être des écoles de riches, moins démocratiques que l'université, c'est faux, c'est faux et on n'arrive pas à se faire entendre, et j'en veux à la Conférence des grandes écoles là-dessus. (...) Si vous prenez les boursiers, j'avais eu cette discussion avec le président de l'Université [de la ville où est l'école]. Vous avez plus de boursiers qui rentrent à l'Université que de boursiers à l'école. En gros vous avez 30% de boursiers à l'Université, chez nous il y en a 20%. Oui, j'avais dit au président : « à l'entrée, vous avez plus de boursiers que nous. (...) Alors effectivement on pourrait vouloir qu'il y en ait un peu plus, on est d'accord ». La grande différence, j'ai dit au directeur de l'Université : « vous en avez combien de boursiers diplômés ? » Déjà un, il ne sait pas répondre, il ne peut pas répondre car ils ne sont pas organisés pour ça. Moi je lui dis : « 20% ». 20% de nos diplômés sont des boursiers. Et dernière chose, je le dis en toute honnêteté, sur toutes les années où j'ai été directeur, j'ai vu des étudiants dans des situations financières très difficiles et aucun n'a arrêté. On les a aidés, on les a accompagnés, on sait que c'est la première année qui est dure, parce qu'elle est intensive, on ne peut pas bosser à côté. Dès la deuxième année il y a les stages, il y a l'apprentissage ... ils s'endettent, il y a beaucoup d'étudiants qui sont endettés qui remboursent leur emprunt en sortant de l'école. Donc oui, on pourrait faire mieux, mais on n'a pas à rougir de ce qu'on fait. Et à certains égards les écoles sont plus vertueuses que les Universités. C'est vrai que c'est très provocateur ça !

Ce directeur effectue ici un véritable retournement, en critiquant non plus les « grandes écoles » mais les universités sur leur incapacité à faire réussir les boursiers. D'autres directeurs d'écoles « moyennes » ou « petites » se sont approprié ce type de discours, cherchant à briser l'image de d'établissement élitistes qui peut être associée aux écoles de commerce. Ainsi sur son blog, Stéphane Bourcieu, directeur général du groupe ESC Dijon, déclare à propos du débat sur l'ouverture sociale

⁷⁶ Voir par exemple « Quotas dans les grandes écoles : la réponse des patrons », *Le Figaro*, 13 janvier 2010 : les patrons qui s'opposent au système des quotas à l'entrée des grandes écoles soulignent qu'il convient plutôt d'agir en amont sur les inégalités.

qu'il « *a fait peu de cas de la réalité de nombreuses Grandes Écoles “de province” au sein desquelles le nombre de boursiers est déjà très significatif, souvent proche, voire au-delà des 30% évoqués comme objectif* »⁷⁷. L'ESC Dijon affiche d'ailleurs à la rentrée 2011, 31,8% d'étudiants boursiers selon les critères du CROUS et 23% d'élèves de l'école ayant « *des parents appartenant aux catégories PCS des ouvriers, employés et inactifs* »⁷⁸. La diversité sociale du recrutement s'étant progressivement constituée comme une « vertu » pour les établissements d'enseignement supérieur, ce type de discours apparaît comme un moyen de s'approprier un peu de ce nouveau capital symbolique et de revendiquer une certaine forme de légitimité.

Au final, les débats publics sur l'élitisme scolaire et social du recrutement des « grandes écoles » et la plupart des dispositifs mis en œuvre tendent plus à conforter l'existence du modèle « grande école » qu'à le remettre en question. De même, l'enjeu est plus de faire connaître les classes préparatoires et d'y attirer un plus grand nombre d'étudiants que de pousser à leur disparition. Ce n'est pas pour autant que le système des classes préparatoires ne rencontre pas de critique au sein même des ESC.

b. Un mode de recrutement contesté en interne

J'ai été surprise par le nombre de responsables (directeur d'établissement ou de programme) ou d'enseignants en écoles de commerce qui, au cours des entretiens que j'ai réalisés avec eux, ont dénoncé les classes préparatoires, décrites comme un système peu efficace, voire contre-productif. Si certaines critiques sont portées par des personnes ayant été formées dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur que le système français, elles sont également le fait d'individus passés par l'université française ou par des classes préparatoires : le parcours scolaire antérieur ne semble pas déterminant pour rendre compte de ces critiques. Bien évidemment, il faut là encore considérer que ces propos visant à questionner le système des classes préparatoires sont situés, liés à la position médiane voire dominée dans le champ des établissements que les individus interrogés représentent. En remettant en cause de façon non dissimulée⁷⁹ la pertinence de ce système, ils légitiment du même geste les autres formes de recrutement.

Mais au-delà des enjeux de positionnement dans le champ des écoles de commerce et des stratégies visant à justifier des faibles proportions d'étudiants recrutés via les classes préparatoires, la critique de ces dernières semble pour une large partie relever d'une logique managériale, méfiante à l'égard de la norme scolaire. J'ai ainsi retrouvé dans ces discours les mêmes dénonciations d'un mode de recrutement malthusien, peu ouvert à la diversité, que celles formulées par les acteurs du monde

⁷⁷ <http://blog.educpros.fr/stephan-bourcieu/2011/04/18/apprentissage-injonction-paradoxe/>: consulté le 10 janvier 2012.

⁷⁸ page Facebook du Groupe ESC Dijon : https://www.facebook.com/note.php?note_id=287335731277935. Consultée le 10 janvier 2012

⁷⁹ Les circonstances de ces entretiens ne prêtaient pas à la confession intime ni aux révélations, et les opinions des enquêtés citées ci-dessous sont généralement connus de leurs collègues dans d'autres ESC.

économique qui se sont emparés de l'enjeu de l'« ouverture sociale »⁸⁰ : *« Vous avez un système trop élitiste. Si vous ratez quelque part dans votre vie le bon passage, vous êtes dehors pour le reste de votre vie. C'est fou le gaspillage de potentiels, de compétences que la France s'offre ! Et c'est fou du point de vue d'une économie, il y a plein de gens qui à 15 ans ont leur tête ailleurs et font des bêtises et voilà, c'est terminé à vie ! »* (GE E3 – études au Royaume-Uni).

À ces critiques s'ajoutent des reproches sur l'inadéquation des contenus enseignés en classes préparatoires par rapport à la formation dispensée dans les écoles. Alors qu'ils valorisent l'enseignement de savoirs « pratiques », certains de mes interlocuteurs ont ainsi dénoncé le caractère scolaire et théorique des classes préparatoires : *« les profs de classes prépas n'ayant aucune idée de ce qui s'enseigne dans les écoles de commerce, bien évidemment, n'ont aucune idée des carrières ni des débouchés qui s'ensuivent, leur vision du niveau d'une école c'est le niveau du concours... et donc qu'est-ce qu'il y a comme épreuve de math, de ceci de cela. En France on est dans un milieu un peu schizophrène où les profs de prépas sont sans doute très loin d'adhérer à la philosophie capitaliste du modèle libéral de la concurrence et du profit des écoles de commerce auxquelles ils préparent les élèves. Vraiment ils ne savent pas ce qui se passe dans les écoles, ils n'en ont aucune idée »* explique ce directeur d'établissement (Dir E2, français, formation universitaire). Notons que les critiques de ce type, dénonçant la trop grande « scolarisation » de la formation et le décalage entre le contenu enseigné dans les CPGE et en école, ne sont pas nouvelles : elles avaient déjà été soulevées au cours des discussions précédant le passage à deux années des classes préparatoires commerciales. Il est intéressant de constater qu'ici la critique s'adresse aussi bien aux contenus enseignés qu'aux enseignants : pour ce directeur ayant concilié activités universitaires et conseil aux entreprises, les professeurs de classes préparatoires apparaissent fondamentalement coupés des réalités de la sphère économique.

Les effets pervers d'une préparation trop intensive sur le comportement des jeunes ont également été dénoncés : *« Pourquoi est-ce que je suis pas très favorable aux classes préparatoires ? J'y suis passé moi aussi, j'ai fait une taupe et ensuite une prépa HEC, j'ai trouvé que les méthodes pédagogiques étaient invraisemblables, que ça m'avait quand même un peu perturbé, qu'il m'avait fallu quelques années pour m'en remettre, et je constatais aussi [que] quand on reçoit les étudiants qui viennent des classes prépas, la première année c'est pratiquement impossible de les faire travailler. Et on a des problèmes terribles, liés au fait que ces étudiants-là, ils ont été massacrés, pas sur le plan cognitif, mais affectif »* (aDir E6, français, formation prépa + école de commerce). Là

⁸⁰ Voir à ce titre les nombreuses interventions de Claude Bébéar, président du conseil de surveillance du groupe Axa et président fondateur de l'Institut Montaigne. Ce diplômé de Polytechnique qui valorise ses « origines modestes » défend une réforme du recrutement des grandes écoles. Voir par exemple « Les grandes écoles se privent de talents », *Challenges* n°20, 26 janvier 2006 ; « Quotas dans les grandes écoles : la réponse des patrons », *Le Figaro*, 13 janvier 2010.

encore cette critique n'est pas nouvelle et n'est pas propre aux filières commerciales des classes préparatoires⁸¹.

À ces différents registres s'ajoute la question devenue de plus en plus sensible de la compatibilité des classes préparatoires avec les réformes récentes du système d'enseignement supérieur. En effet, la préparation en deux ans ne coïncide pas avec le découpage en trois cycles (L-M-D/3-5-8) instauré en France dans le cadre du processus de Bologne et apparaît peu compréhensible hors des frontières hexagonales. « *La question est de savoir si dans le contexte européen les prépas vont survivre ? (...) Les Business Schools ont mis en place deux niveaux : on peut rentrer après une prépa, en première année, à l'issue du concours, ou alors directement en première ou en deuxième année. (...) Et si on compare le système : les étudiants qui font une prépa entrent en première année et doivent payer presque 26 000 euros. Tandis que ceux qui entrent après une licence n'ont que deux années de frais de scolarité à payer, ce qui fait moins de 20 000 euros. Qu'est-ce qui va se passer ? Les Français ne sont pas plus bêtes que d'autres, les prépas vont devoir passer à un système en 3 ans, ou disparaître* » (GE E2, étranger, formation au Canada). La question se pose d'autant plus dans un contexte d'internationalisation du recrutement : est-il viable de conserver un recrutement spécifique pour les étudiants français au niveau bac+2, alors que les étudiants étrangers sont recrutés à bac+3 pour entrer en Master ?

En dépit de ces critiques et bien qu'un certain nombre des enquêtés prévoient la disparition du recrutement sur classes préparatoires à long ou moyen termes, ce mode de recrutement est maintenu à court terme, non seulement parce que, comme le souligne l'un d'entre eux, « *on doit bien pour les classements* » (GE E3), mais aussi parce que ces classes participent du statut de « grande école » des ESC et contribuent à leur légitimité et donc leur attractivité aux yeux des étudiants français, qu'ils soient passés par une classe préparatoire ou non. De fait, au-delà du vivier, certes réduit mais captif, que constituent les classes préparatoires pour les écoles supérieures de commerce, le prestige du concours rejaillit sur les étudiants susceptibles d'intégrer par la voie des admissions parallèles. Véritables « mythes institutionnels » au sens de B. Rowan et J. Meyer⁸², les classes préparatoires et le recrutement par concours peuvent ainsi apparaître comme une contrainte pour les écoles, mais une contrainte nécessaire. Ceci explique la persistance de ce mode de recrutement, en dépit de l'essor des admissions parallèles.

⁸¹ O. Basso, P.-P. Dornier, J.-P. Mounier citent par exemple un ancien directeur d'une école d'ingénieurs qui utilise fréquemment pour dénoncer le système classes préparatoires + grande école, l'image du « mûrissement de bananes » : « notre métier, c'est de sélectionner les meilleures bananes et de leur permettre de mûrir pendant trois ans avant de les commercialiser » (O. Basso, P.-P. Dornier, J.-P. Mounier, *Tu seras patron mon fils ! Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village Mondial, 2004 : p. 109).

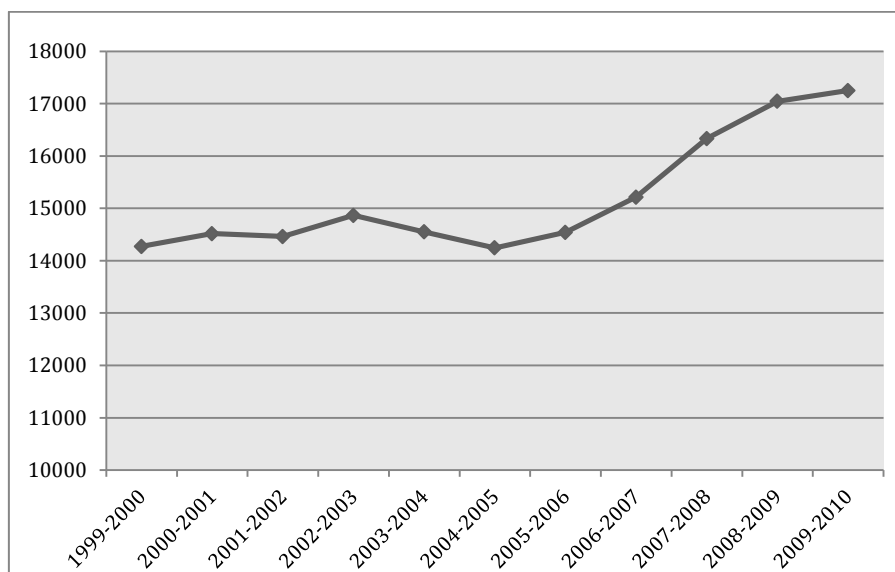
⁸² Voir Chapitre 5.

c. Les classes préparatoires : une filière en voie de marginalisation ?

Instauré dès les années 1960, le système des admissions dites « parallèles » est longtemps resté marginal. On l'a vu, ces admissions se développent dans les années 1980, pour soutenir la croissance des écoles, tandis que la crise de recrutement des années 1990 pousse nombre d'entre elles à recourir de façon massive à ce type de recrutement⁸³. Des banques de concours se créent alors, les écoles commencent à davantage communiquer sur ces admissions et celles-ci perdent peu à peu leur statut confidentiel, sans pour autant bénéficier du même prestige que la « voie royale » des classes préparatoires.

Au cours de la dernière décennie, les admissions parallèles ont continué à croître. Jusqu'en 2006, on observe les mêmes logiques à l'œuvre que dans les périodes précédentes : alors que le nombre d'étudiants en classes préparatoires tend à stagner (cf. figure 8.5), les responsables des ESC cherchent à se rendre moins dépendants des variations d'effectifs dans ces classes afin d'éviter de rencontrer les mêmes difficultés que dans les années 1990 et se tournent vers les admissions parallèles pour poursuivre la croissance de leurs programmes « grande école ».

Figure 8.5. Évolution du nombre d'étudiants en classe préparatoire aux écoles de commerce (voies scientifiques, économiques et technologiques)



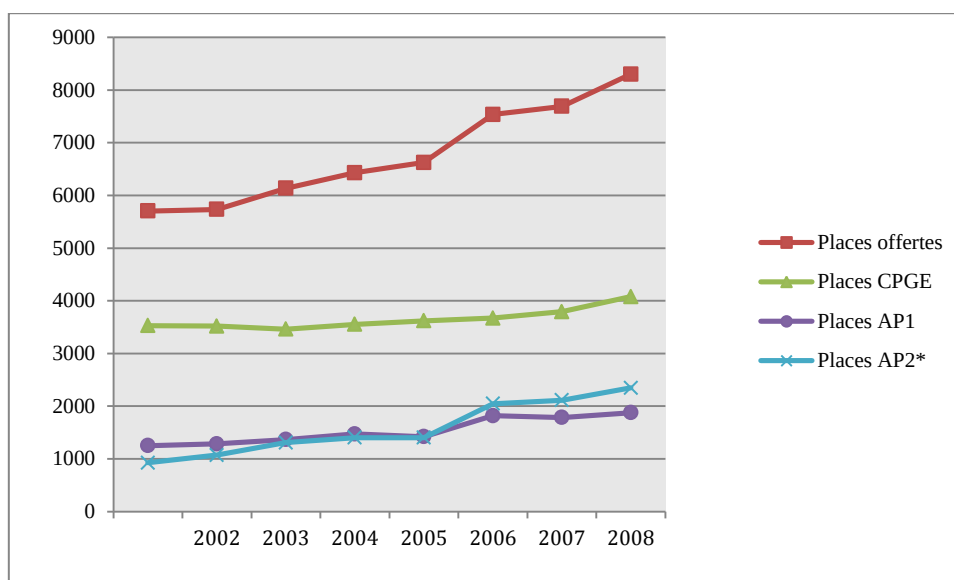
Source : Graphique construit à partir des données du MEN.

Commentaire : On constate une relative stagnation des effectifs jusqu'en 2005-2006, avec une très légère baisse en 2001-2002 (-0,4%) et deux années de décroissance consécutives entre 2002-2003 et 2004-2005 (-2% par an). À partir de 2005-2006, les effectifs repartent à la hausse, ce qui traduit l'attractivité maintenue du système des classes préparatoires. On a donc une situation qui diffère sous deux aspects de celle des années 1990 : tout d'abord, le ralentissement économique du début des années 2000 ne semble pas avoir eu d'incidence majeure sur le recrutement de ces classes, pas plus que la crise déclenchée à la fin de la décennie. Les importantes difficultés économiques que rencontre alors le pays sont au contraire contemporaines d'un essor de ces formations. Deuxièmement, la hausse des effectifs en classe préparatoire entre 2000 et 2010 (+20% d'étudiants en deuxième année) est supérieure à celle des places offertes par les écoles (+15%). En conséquence, les phénomènes de pénurie et les tensions observables dans les années 1990 ne se sont pas reproduits.

⁸³ Voir Chapitre 5.

La figure 8.6 montre ainsi que l'augmentation du nombre de places offertes pour le programme « grande école » des ESC est essentiellement due à celle du nombre de places ouvertes pour les admissions parallèles. Ce schéma indique aussi que ce sont les admissions en deuxième année (AP2), c'est-à-dire pour les titulaires d'un diplôme de niveau Bac+3, qui ont connu la plus forte croissance, mettant ainsi à jour une autre logique dans l'évolution du recrutement : celle de l'harmonisation avec le système d'enseignement supérieur français et plus généralement européen. En effet, les écoles de commerce bénéficiant du grade de master pour leur programme « grande école » ont entrepris de diviser celui-ci en deux temps : la première année est généralement considérée comme un « bachelor », et les deux suivantes comme les années constituant plus spécifiquement le *Master in management*. Ceci explique que l'offre de place en admissions parallèles continue de croître, alors même qu'à partir de 2005-2006 les effectifs des classes préparatoires repartent à la hausse.

Figure 8.6. Évolution des places offertes aux concours par les 17 ESC entre 2001 et 2008



*AP1 : Admissions parallèles 1 : admissions parallèles au niveau Bac+2 pour entrer en première année du programme « grande école »,

AP2 : Admissions parallèles 2 : admissions parallèles au niveau Bac+3 pour entrer en deuxième année du programme « grande école ».

Source : Graphique réalisé à partir du nombre de places offertes annoncées dans les bulletins officiels publiés entre 2001 et 2008.

Lecture : En 2008, 8301 places sont offertes par 17 ESC (ex-ESCAE). Parmi ces 8301 places, 4077 sont offertes pour les élèves de classes préparatoires, 1877 en AP1 et 2347 en AP2.

Notons qu'il peut exister un décalage entre les places offertes et les places effectivement occupées (notamment lorsqu'il s'agit de places ouvertes à un recrutement international, qui ne sont pas toujours pourvues).

En conséquence, la proportion d'étudiants fréquentant le programme « grande école » et issus des classes préparatoires tend à diminuer (cf. tableau 8.5), à tel point que certains classements n'établissent plus de distinction entre « écoles recrutant sur classes préparatoires » et les autres, celle-ci n'étant plus considérée comme pertinente. C'est du moins le point de vue de ce journaliste :

« Au début on classait à part les écoles post-prépa, c'était toujours un modèle assez homogène, et il y a eu par-dessus ça les grades de Master, et on s'est retrouvé à un classement où la plupart des écoles post-prépa avaient le grade de Master, sauf quelques-unes, et par ailleurs il y a eu d'autres écoles [en 5ans, recrutant après le bac] qui avaient eu le grade de master et qui n'étaient pas dans notre classement. À côté de ça, les écoles qui se disaient « sur prépa » et qui mettaient ça en avant, quand on regardait de plus près, la plupart elles faisaient des admissions parallèles dans des proportions énormes. Est-ce qu'on pouvait dire qu'elles recrutaient sur prépa ? Certaines années, elles avaient dix élèves qui venaient de prépa, c'était quand même un peu léger pour que ça suffise à dire que c'était des écoles sur prépa. Donc on a décidé de complètement changer notre approche des choses, et de comparer des écoles non par leur niveau d'entrée, mais leur niveau de sortie. On a pris le grade de master, qui est un grade officiel, donc assez fiable, assez homogène, donc sont entrées dans notre classement certaines écoles post-bac » (J2).

Tableau 8.5. Répartition selon l'origine scolaire des nouveaux inscrits en cycle principal dans les écoles de commerce du groupe 1, recrutant à Bac+2 ou Bac+3 pour leur diplôme visé

	2000-01	2009-10
CPGE	39,9%	32,7%
BTS-DUT	14,9%	13,1%
Université	20,6%	21,9%
École d'ingénieurs	4,3%	3,2%
École de commerce*	2,5%	9,7%
Autres	6,9%	14,1%
Non déclarés	10,9%	2,8%
Total	100%	100%
Effectif total	13017	16051

* Certains étudiants ont développé des stratégies de contournement des classes préparatoires et de l'université en suivant un premier cycle dans une école de commerce offrant une formation en 3 ou 4 ans après le baccalauréat, à la suite de quoi ils intègrent le programme « grande école » de la même ou d'une autre école de commerce.

Source : Note d'information, décembre 2010, « Les étudiants dans les écoles de management reconnues à diplôme visé en 2009-2010. Augmentation continue des effectifs »

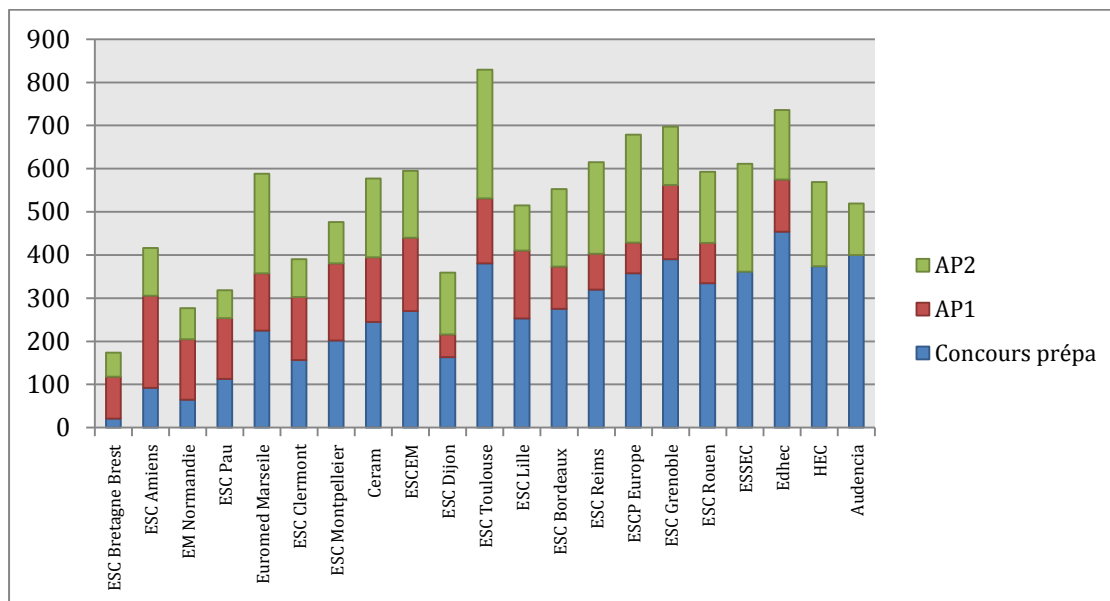
Lecture : En 2000-01, 39,9% des étudiants entrant dans le cycle principal d'une école de commerce (donc pour les ESC dans le programme « grande école ») reconnue par l'État et à diplôme visé, sont issus d'une classe préparatoire. En 2009-2010, cette proportion n'est plus que de 32,7%.

Néanmoins, si le développement des admissions parallèles touche l'ensemble des écoles supérieures de commerce recrutant sur classes préparatoires, il ne les affecte pas avec la même intensité et la proportion d'étudiants recrutés sur classe préparatoire reste un enjeu dans la compétition statutaire qui oppose les « grandes écoles » de commerce.

Ainsi, la figure 8.7 montre qu'en 2009 la proportion d'étudiants issus de classes préparatoires est toujours supérieure à 50% dans le programme « grande école » des ESC considérées comme les plus prestigieuses : ce mode de recrutement continue de fait à jouer un rôle distinctif dans le champ, et participe fortement à la hiérarchisation des établissements. Les données du concours 2009 permettent en outre d'appréhender les usages variés que font les écoles des admissions parallèles, en fonction de leur position dans le champ. Alors que pour les plus « petites », il s'agit avant tout d'assurer le remplissage des promotions, en ayant massivement recours aux admissions parallèles en première

année⁸⁴, les plus « grandes » sont plutôt dans une logique de « maîtrise » de leur formation en recourant essentiellement, voire exclusivement aux admissions parallèles en deuxième année.

Figure 8.7. Structure du recrutement dans plusieurs grandes écoles de commerce en 2008



Source : CCIP, Direction des admissions et concours. 11.02.2010. Résultats aux concours 2009 des grandes écoles de commerce et de management dont le diplôme est visé par le Ministre de tutelle, ou universitaires.

Lecture : Les écoles sont classées par ordre croissant de la proportion d'étudiants issus de classes préparatoires. Cette proportion varie entre 12 et 77%. Pour l'ESC Bordeaux, cette proportion est de 49,7%, et seules les écoles situées à sa droite sur le graphique ont une proportion d'étudiants entrés en 2009 dans le programme « grande école » supérieure à 50%.

À ce titre, le choix fait par une école comme Audencia de fermer les admissions parallèles en première année, tel qu'il a été présenté par F. Brémont dans son mémoire de Master en sociologie consacré aux admissions parallèles dans cette école⁸⁵, est révélateur des enjeux de positionnement dans le champ liés aux modalités de recrutement.

Disposant de moyens réduits par rapport aux écoles parisiennes⁸⁶, les dirigeants de l'école nantaise, comme on l'a souligné au début de ce chapitre, ont suivi depuis la fin des années 1990 une stratégie de développement fondée essentiellement sur l'acquisition de capital – et donc de légitimité – académique. Dans ce but, outre la mise en avant des activités de recherche, l'équipe dirigeante a cherché à accroître la sélectivité de son recrutement et à améliorer l'image de l'école auprès des étudiants de classes préparatoires. Aussi a-t-elle fermé en 2000 son concours par admission parallèle pour entrer en première année. Plus précisément, la responsable des admissions de l'école interrogée en 2007 par F. Brémont explique qu'à la fin des années 1990, l'équipe dirigeante de l'école s'est aperçue que le concours sur titres en première année attirait essentiellement des étudiants titulaires

⁸⁴ Et ce même si l'afflux récent de « préparationnaires » leur a permis de mieux remplir les places offertes au concours par cette voie d'admission.

⁸⁵ F. Brémont, 2008, *Les admis sur titre à Audencia. Conditions de mise en place d'un dispositif alternatif de sélection et son appropriation par les étudiants*, Mémoire de Master en sociologie, Université de Nantes.

⁸⁶ Selon le classement du magazine *Challenges*, le budget 2009 du groupe Audencia Nantes était de 29 millions d'euros, contre respectivement 75, 84 et 98 millions d'euros pour l'ESCP, l'ESSEC et HEC.

d'un BTS ou d'un DUT : « *c'est là qu'on a commencé à se dire ces étudiants-là ne correspondent pas à nos attentes (...) on avait un quota assez important de DUT tech de Co et on s'est dit que si l'on continuait c'était couper la branche de l'arbre vis-à-vis des classes prépas* »⁸⁷. Cet extrait d'entretien montre comment les dirigeants de l'école ont considéré le fait de recruter en première année des étudiants issus d'IUT ou de STS comme un signal négatif envoyé aux étudiants de classes préparatoires. Dès lors, le nombre de places offertes en AP1 a été progressivement diminué et pour le concours 2001 cette voie d'accès a été supprimée.

Les dirigeants d'Audencia ont ainsi cherché à améliorer la réputation de l'école à partir de son recrutement en classes préparatoires, essayant d'accroître le nombre de candidats, afin d'augmenter mécaniquement le taux de sélection, et en s'efforçant d'attirer parmi eux les « meilleurs », c'est-à-dire ceux qui postulent généralement aux écoles les plus réputées. Nous avons vu qu'en dépit d'une unification du système de recrutement des grandes écoles de commerce à partir de la fin des années 1970, les viviers de recrutement des différentes écoles supérieures de commerce étaient restés nettement distincts, et à l'heure actuelle, les étudiants qui se présentent aux écoles les plus prestigieuses et les plus sélectives, ne sont généralement pas les mêmes que ceux qui se présentent au concours d'entrée des établissements situés au bas des classements. L'enjeu pour Audencia était donc explicitement d'attirer les mêmes candidats que ceux qui se présentent à l'entrée d'écoles comme HEC, l'ESSEC ou l'ESCP : comme le montrent ces propos de J.-P. Helfer, directeur général de l'école, rapportés par F. Bremont : « *Si l'on regarde nos taux de recouvrement par rapport aux grandes écoles, c'est dans notre programme stratégique, nous avons 80% des candidats en commun avec HEC, 83% avec l'ESSEC, 85% avec l'ESCP-EAP et 87% avec l'EM Lyon* »⁸⁸. Cette volonté d'attirer un type de candidats particuliers a conduit l'école à élever le niveau de son concours en choisissant des épreuves plus difficiles et notamment en adoptant en 2006 la même épreuve de dissertation en culture générale qu'HEC⁸⁹. La stratégie menée par l'école nantaise depuis une dizaine d'années semble avoir fonctionné : selon les données du SIGEM, elle est désormais classée sixième dans les choix d'affectation des étudiants issus de classes préparatoires⁹⁰.

L'importance du recrutement sur classes préparatoires sur la position de cette école dans le champ explique que ses dirigeants soient si attachés à ce système, comme le souligne ce journaliste : « *La prépa a vraiment un lobby...il y a beaucoup de professeurs de prépas qui défendent de manière assez*

⁸⁷ F. Bremont, 2008, *op.cit.*

⁸⁸ F. Bremont, 2008, *op.cit.* : Annexe 2, p. 4. Présentation au jury par J.-P. Helfer, directeur général d'Audencia Nantes.

⁸⁹ Rappelons que dans le cadre de la Banque commune d'épreuves, les écoles ont la possibilité de moduler le niveau de leur concours, en choisissant pour chaque discipline entre des sujets à difficulté variable et que les sujets conçus par HEC sont considérés comme les plus difficiles.

⁹⁰ Source : site du SIGEM : <http://bloom6.free.fr/AUDENCIA.html> : consulté le 11 janvier 2012. Les données montrent notamment que cette école a creusé l'écart avec l'ESC Grenoble, qui la suit dans ce classement. En effet, en 2004 11% des étudiants reçus dans les deux écoles préféraient aller à Grenoble qu'à Nantes, et ce chiffre est monté à 23% en 2006. En 2011, ils n'étaient que 4%.

violente leur formation (...) et il y a certaines écoles qui les défendent aussi, notamment les moins bonnes des meilleures... HEC ne défend pas corps et âme la prépa, même si c'est leur vivier principal, en revanche Audencia défend le modèle des classes préparatoires de manière assez... virulente (rire) ». (J2)

Tout en développant une stratégie de recrutement centrée sur les classes préparatoires, les dirigeants d'Audencia ont augmenté le nombre de places pour entrer directement en deuxième année, ou, pour reprendre les termes désormais en vigueur, en « cycle master ». De fait, l'école est soumise aux mêmes problématiques de croissance que les autres écoles de commerce et dans un contexte où la taille même de l'établissement apparaît comme une donnée stratégique, le recrutement des étudiants titulaires d'un diplôme de niveau Bac+3 permet d'accroître les effectifs du programme sans réduire sa sélectivité à Bac+2 et sans le dévaloriser aux yeux des étudiants de classes préparatoires. En outre, ce niveau de recrutement permet d'inscrire le programme « grande école » dans le cursus LMD, et de le rendre plus lisible à l'étranger.

Néanmoins, développer cette forme d'admission directe en deuxième année n'est pas sans risque pour l'école, car à terme celle-ci risque d'entrer en contradiction avec le système des classes préparatoires, comme l'explique la responsable du service concours et admissions, interrogée par F. Brémont :

« Il est probable que dans les années qui viennent, pour les écoles peut-être telles que la nôtre, notre mission ce sera de recruter uniquement au niveau master. [Cela concerne] les quinze premières en tête du classement, celles qui recrutent beaucoup d'élèves de classes prépas, alors je ne sais pas comment cela se passera avec les classes prépas parce que là il y a un dilemme, mais cela pourrait se faire, il y aurait des écoles qui se positionneraient plus sur un niveau master, on le sent intuitivement, mais ce sera dans 10 ans »⁹¹.

Le cas d'Audencia illustre de façon extrême l'ambiguïté de la position des dirigeants des ESC vis-à-vis du système des classes préparatoires : en effet, ce mode de recrutement s'accommode mal des transformations en cours dans l'enseignement supérieur, limite leurs capacités de croissance et reste peu compréhensible à l'étranger, sans compter les critiques dont il peut faire l'objet. Et pourtant, rite institutionnel par excellence, il reste un fondement essentiel du prestige des « grandes écoles » et de leur légitimité sur le territoire national. De fait, la hiérarchie des établissements et l'appartenance même au groupe des « grandes écoles » restent intimement liées au mode de recrutement, à tel point que même les écoles ne recrutant qu'une poignée d'étudiants issus de classes préparatoires continuent à jouer le jeu de ce concours.

Les tensions entre le recrutement sur classes préparatoires et les admissions parallèles traduisent une opposition plus fondamentale, entre une logique de sélection, qui vise à recruter un nombre réduit d'étudiants essentiellement sur leurs capacités scolaires, et une logique de croissance, poussant les écoles à accroître sans cesse leurs effectifs. En outre, dans la mesure où le « vivier » d'étudiants de

⁹¹ F. Brémont, 2008, *op.cit.* : Responsable du service concours et admissions à Audencia. Entretien réalisé en mars 2007. Annexe 2 : p. 11.

classes préparatoires n'est pas suffisant pour remplir l'ensemble des places mises par les écoles au concours, les pratiques de sélection vont généralement de pair avec des manœuvres de séduction afin d'attirer les candidats et de conserver les lauréats. De fait, les étudiants disposent d'une marge de manœuvre dans le choix de leur établissement, et des logiques de marché sont aussi à l'œuvre dans les processus de recrutement. Nous avons vu comment les écoles avaient initié des stratégies marketing dans les années 1980⁹² pour attirer les étudiants. Ces stratégies se sont développées et sont désormais une partie intégrante du fonctionnement de ces écoles. Après avoir donné un aperçu des techniques mobilisées pour « capter » le public⁹³ étudiant, cette dernière sous-partie considère ensuite les effets sur la structure de la population recrutée des différentes logiques à l'œuvre dans le processus de recrutement.

2. Entre sélection et séduction : comment les ESC recrutent

a. *Élire ou être élu ? Le recrutement des étudiants issus de classes préparatoires*

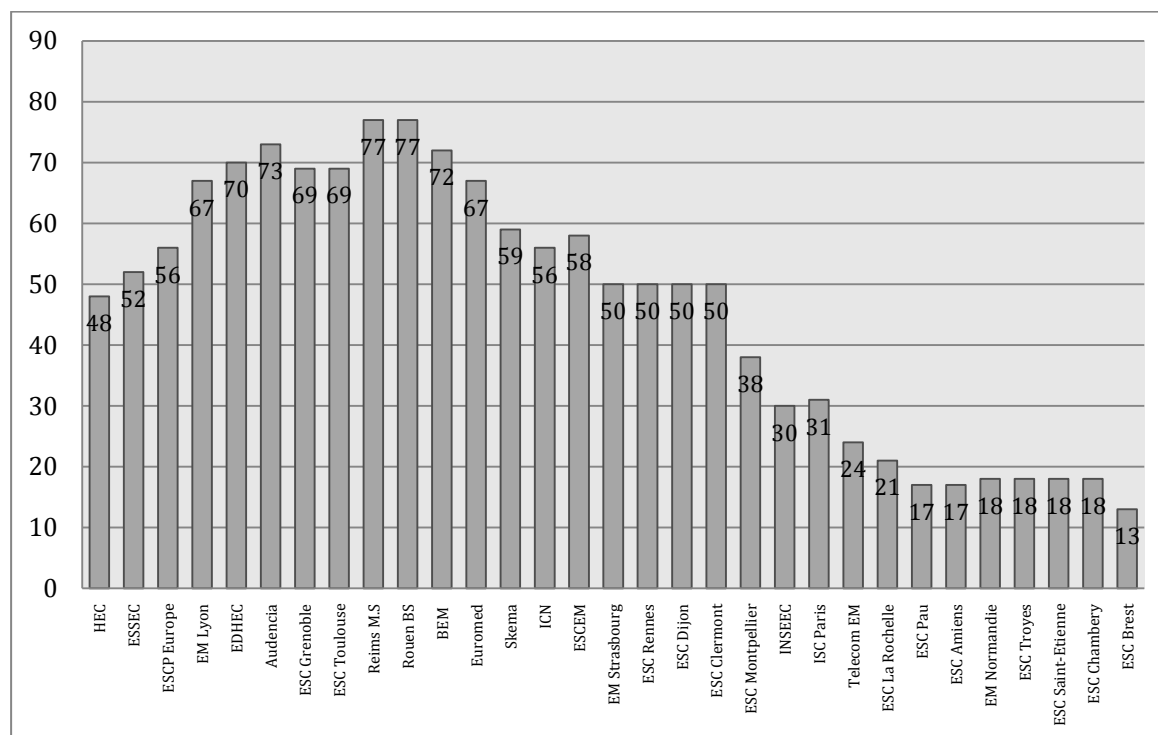
Le recrutement des étudiants issus de classe préparatoire apparaît comme un processus hybride, associant à la logique concurrentielle du marché celle, méritocratique et bureaucratique, du concours. En premier lieu, la première étape de la sélection n'est pas du ressort des écoles, puisqu'elle s'effectue au niveau des lycées qui choisissent les étudiants à l'entrée de leurs classes préparatoires et ce à partir de critères essentiellement scolaires⁹⁴. Une fois sélectionnés, ces étudiants effectuent à l'issue des deux années de préparation un premier choix : celui des concours d'entrée auxquels ils souhaitent se présenter. Ce choix implique des considérations de temps – présenter plus d'écoles implique un nombre plus important d'épreuves, même si une large partie d'entre elles sont regroupées – mais aussi financières. En effet, les candidats doivent payer des droits d'inscription pour chaque établissement dont ils présentent le concours, ces droits allant de 45 à 145 euros selon les écoles. En 2009, les étudiants ne se sont inscrits en moyenne qu'à 10 établissements sur la trentaine des membres de la BCE et d'Ecricome. Les données du SIGEM montrent que ce ne sont pas les écoles les plus prestigieuses qui attirent le plus de candidats, ce qui témoigne de phénomènes d'auto-sélection. Elles mettent aussi en évidence le fait que seule une minorité d'étudiants de classes préparatoires se présente au concours d'entrée des « petites » écoles.

⁹² Voir Chapitre 3.

⁹³ F. Cochoy regroupe sous le terme de « captation des publics », utilisé dans la sphère marchande, l'« ensemble des opérations qui s'efforcent d'avoir prise, d'attirer vers soi, de garder ce ou ceux que l'on a attiré(s) ». Il s'agit de mettre en œuvre des « dispositifs qui s'efforcent de tirer parti des dispositions que l'on prête aux personnes pour dévier leur trajectoire, les soustraire à l'espace extérieur, les placer sous contrôle ». (F. Cochoy, « La captation des publics, entre dispositifs et dispositions, ou le petit chaperon rouge revisité, in F. Cochoy (s.d.), *La captation des publics. C'est pour mieux te séduire mon client*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2004 : p. 12-13).

⁹⁴ Sur les modalités de sélection à l'entrée des classes préparatoires, voir M. Darmon, « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, n°92, 2012 : p. 5-29.

Figure 8.8. Répartition des inscriptions aux concours d'entrée des écoles participant au SIGEM des étudiants en classes préparatoires en 2011 (en % du nombre total de candidats)



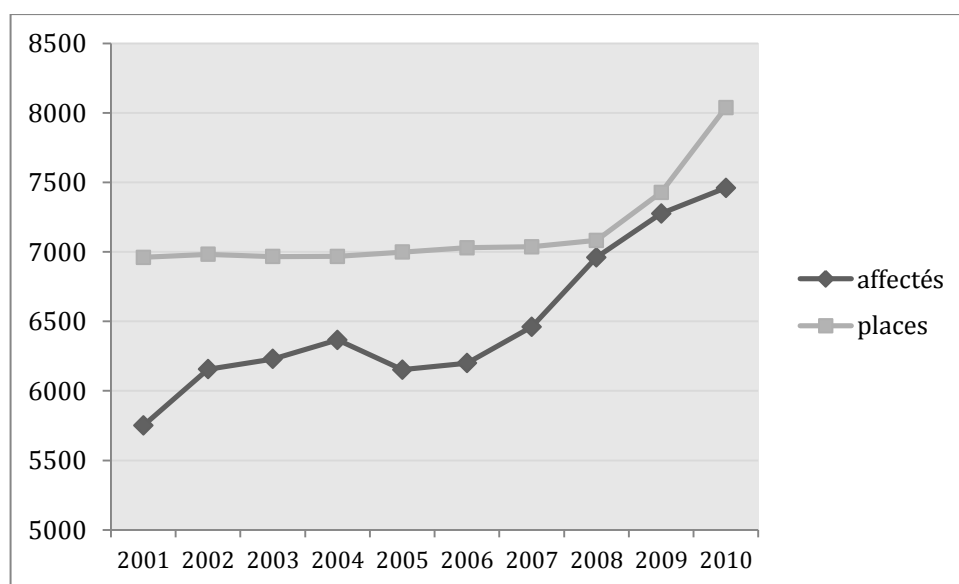
Source : Graphique reproduit à partir d'un graphique du SIGEM (<http://bloom6.free.fr/annexe.html>).

Lecture : En 2011, 77% des candidats ayant présenté le concours d'au moins une école de la BCE ou Ecricome se sont présentés au concours d'entrée de Rouen business school (ex-ESC Rouen).

Une fois ce premier choix effectué, les étudiants des classes préparatoires sont classés en fonction des résultats obtenus aux concours : ici, le « libre choix » laisse place à la hiérarchisation scolaire. À l'issue de ce classement, la grande majorité des étudiants doit à nouveau effectuer un choix entre les établissements auxquels ils ont été reçus – ou dans certains cas prendre la décision de redoubler⁹⁵. Ainsi, la place laissée au choix des étudiants dans le processus d'affectation des candidats est loin d'être négligeable. Ceci n'est pas nouveau, et nous avons vu que dès le début des années 1980 les écoles ont dû s'efforcer non seulement d'attirer des candidats mais aussi de retenir leurs lauréats. Mais alors qu'au cours de la décennie suivante le nombre de places offertes a augmenté bien plus vite que le nombre de candidats, la concurrence entre les établissements s'est accrue, et même si la situation de crise des années 1990 s'est résorbée, et en dépit de la hausse du nombre d'étudiants en classe préparatoire, le décalage entre l'offre et la demande de places s'est maintenu tout au long des années 2000 (figure 8.9).

⁹⁵ En 2011, si l'on considère les banques d'épreuves Ecricome et de la BCE, soit 38 écoles, il y a eu 8369 admis au concours 2011. Or, seulement 7405 candidats ont été affectés : cela signifie que 964 élèves ont préféré retenter le concours dans l'espoir d'obtenir un meilleur établissement l'an prochain. (source : « Ces écoles de commerce que les étudiants n'ont plus envie d'intégrer », *Challenges*, octobre 2011).

Figure 8.9. Évolution du nombre total de places offertes par les écoles participant au SIGEM et du nombre de candidats affectés dans une de ces écoles, entre 2001 et 2010.



Source : Graphique reproduit à partir du site du SIGEM (<http://bloom6.free.fr/annexe.html>)

Lecture : En 2004, 6967 places étaient mises au concours par les écoles du SIGEM et 6366 de ces places ont été pourvues.

De fait, si sélection il y a, pour la majorité des écoles c'est au niveau de épreuves écrites qu'elle se joue, tandis que les épreuves orales jouent plutôt un rôle de séduction. Ce directeur d'une ESC, généralement considérée comme une « bonne école » mais sans appartenir au « top 5 », le reconnaît :

« On est en ce moment dans une dynamique que vous avez bien compris sur les chiffres, entre tous ceux qui candidatent au départ via les classes prépas et ceux qui arrivent chez nous, en réalité il y a pratiquement autant de places que d'étudiants, donc la problématique est une problématique de tri, de placement mais pas de sélection. D'ailleurs dans les oraux, les autres écoles ne vous le diront peut-être pas, mais moi je vous le dis parce que j'ai pas d'état d'âme là-dessus, les oraux nous permettent d'éliminer 10% des candidats qui se présentent parce que ceux-là, vraiment, ils ne nous conviennent pas, mais sur les 90% qui restent, l'enjeu c'est de les séduire, pour qu'ils viennent chez nous ! Et c'est clairement ça que font les écoles aujourd'hui... c'est pas du tout pour écrémer ». (Dir E1)

C'est en raison de cet enjeu de séduction que les écoles se refusent à mutualiser des épreuves orales pourtant coûteuses et complexes à organiser, car à cette occasion, les candidats viennent sur le campus où le personnel mais aussi des étudiants sont mobilisés pour les accueillir et les convaincre de choisir l'établissement. Cette ancienne étudiante de l'ESC Lille, entrée en admission parallèle, m'explique ainsi qu'à la fin de sa première année, elle a eu la possibilité de valider les trois mois de stage obligatoires en étant responsable de l'« accueil des admissibles » : « J'avais déjà fait des stages en BTS et à l'école ils te proposaient de faire l'accueil des admissibles, c'était payé, je sais plus 600 euros pour deux mois, et du coup ça te permettait d'avoir un mois et demi de vacances ». Pendant un mois et demi, elle et d'autres étudiants ont été chargés d'accueillir les admissibles aux différents concours – concours pour les étudiants issus de classes préparatoires, mais aussi concours pour les

admissions parallèles. Ils allaient les chercher à la gare, les accueillaien sur le campus, préparaient les repas, organisaient des soirées, des visites de la ville, etc.

De la même façon, il est explicitement demandé aux membres des jurys pour les épreuves orales de sélectionner tout en « séduisant » les candidats. Le discours de J.-P. Helfer, alors directeur général d'Audencia aux membres du jury, tel qu'il est rapporté par F. Brémont dans son mémoire de M2, est à ce titre révélateur :

« On est là pour repérer les meilleurs, mais ne nous leurrions pas, les 350 meilleurs que nous voudrions voir passer vont aller sur Paris. Donc on a à engendrer chez eux, ce qui est très fréquemment le cas, un coup de cœur. (...) Il y a environ 2 000 jeunes aujourd'hui qui sont dans l'école et à un moment donné ils ont eu un coup de cœur pour l'école. Quand on essaie de savoir pourquoi ils nous ont choisis ? C'est pour un ensemble de raisons, et je pense que parmi ces raisons, cela passe par le fait qu'il y a un arrêt de tram à Audencia. Nous avons un concurrent dans l'Est de la France qui n'est pas une école de centre ville, on doit avoir une voiture pour y aller... Quand on n'a pas de voiture, on n'y va pas, on vient ici. (...) Notre ville est une ville merveilleusement bien placée. Jusqu'à la fin du mois de juillet, on peut amener nos étudiants voir l'estuaire et il se trouve qu'on a un bateau spécial pour amener nos candidats voir l'estuaire. Ce coup de cœur, nous en sommes également les moteurs et il se trouve qu'être dans une situation dans laquelle on est évalué, non pas évalué pour être tombé dans une trappe, (...) mais évalué dans un registre d'intelligence, d'émotion, parce qu'ils auront le trac, (...) ce sont des éléments qu'ils ont en tête au moment où ils nous comparent et c'est ce qui les fait venir ici.(...) Qu'ils reviennent en disant : "j'ai l'impression qu'on s'est occupé de moi, que j'ai été écouté, que je n'étais pas un numéro parmi les autres". »⁹⁶

Cet extrait d'entretien témoigne de la diversité des stratégies de séduction et des arguments mobilisés pour faire venir les étudiants : il ne s'agit pas seulement de mettre en avant un enseignement, mais aussi un campus et une ville⁹⁷, l'exercice s'avérant plus ou moins aisé⁹⁸.

Si les oraux jouent un rôle décisif dans le choix des étudiants de classes préparatoires, les écoles cherchent plus généralement à se faire connaître et apprécier tout au long de la scolarité de ces derniers⁹⁹. Ainsi, les classes préparatoires reçoivent chaque année des visites d'étudiants, d'enseignants de ces écoles, et les directeurs eux-mêmes se déplacent régulièrement pour donner des conférences d'information sur leur établissement et le concours, ou aider à la préparation aux entretiens. Les « petites » écoles ouvrent entre autres largement leurs portes aux classes désireuses de venir visiter leurs établissements.

⁹⁶ F. Brémont, 2008, *op.cit.* : Responsable du service concours et admissions à Audencia. Entretien réalisé en mars 2007. Annexe 2, p. 11 et p. 9-10.

⁹⁷ La majorité des plaquettes publicitaires pour les écoles contiennent une ou plusieurs pages sur la ville, valorisant la vie étudiante, son dynamisme économique, les activités de loisir et le cas échéant la proximité avec Paris.

⁹⁸ Cet ancien directeur d'une ESC située dans une petite ville déplore ainsi le fait que « les gens classent beaucoup les écoles en fonction de la taille des villes et de leurs attractivité en tant que grandes villes, vivantes où on a envie d'aller. [La ville de l'ESC] c'est quand même sympathique, mais ça on le sait pas à l'avance, et on n'y va pas facilement... et pas seulement les étudiants, mais aussi les profs. Si vous prenez Montpellier par exemple c'est l'inverse, tout le monde a envie d'aller à Montpellier » (a Dir3 E7).

⁹⁹ Ces démarches ne sont pas nouvelles : dès les années 1920 le directeur d'HEC faisait le tour des classes préparatoires pour promouvoir son établissement. De fait, c'était un des seuls moyens des écoles de se faire connaître lorsqu'elles ne disposaient pas des médias actuels (revues et ouvrages spécialisés, salons puis Internet). L'intérêt ici n'est pas tant de mettre en évidence une pratique récente, que de donner un aperçu de l'ampleur et la diversité de l'arsenal déployé par les écoles pour attirer les étudiants.

Enfin, des activités spécifiquement à destination des professeurs de classes préparatoires sont mises en place. De fait, ceux-ci apparaissent comme de puissants prescripteurs dans le choix de l'établissement et c'est un enjeu important pour les écoles, particulièrement pour celles qui bénéficient de classements peu favorables, d'être bien perçues par les enseignants, afin qu'ils tiennent un discours autre que celui des journaux à leurs étudiants. Cette enseignante dans une classe préparatoire économique et commerciale option technologie située en région parisienne, explique ainsi : « jusqu'au milieu des années 2000, les écoles [de province] ne remplissaient pas, alors on était invité sans cesse, une dizaine d'invitations par an... pendant 10 ans ça a été grands hôtels, grands restos, visites de musée, etc. Maintenant ils remplissent, donc il y a moins ça, mais on est toujours invité pour les AG des associations comme l'assemblée de l'APHEC [Association des professeurs enseignant en classes préparatoires HEC] » (Eprépa3). De même, une enseignante dans une classe préparatoire option économique située en province, raconte que certaines écoles se déplacent dans les régions pour organiser des dîners : « ce sont souvent des écoles comme Dijon, Pau, Montpellier... qui cherchent un peu à se positionner et à expliquer ce qu'elles sont, pour montrer leurs différences et leurs atouts et qu'on transmette ça aux étudiants » (Eprépa1). Ces actions ciblées sont complétées par un important travail de communication et de marketing, nécessitant de réels investissements financiers et humains de la part des écoles (cf. encadré 8.2.)

Encadré 8.2. Le marketing : un enjeu primordial pour les écoles

Les ESC ont réagi à la concurrence croissante en développant leurs activités de communication et de publicité et en y octroyant des moyens financiers et humain accrus. À titre d'exemple, le service de la communication d'une école comme Audencia employait en 2010 dix personnes et fonctionnait avec un budget de 1,7 million d'euros soit un peu plus de 8% du budget annuel de l'établissement¹⁰⁰.

Au cours de mes visites, j'ai eu l'occasion de rencontrer la responsable de la communication d'une autre école, qui m'a expliqué en détail le fonctionnement de son service, où elle dirige une équipe de cinq personnes. Parmi elles, deux spécialistes du web sont en charge de la gestion et de l'évolution du site Internet, « *vitrine principale de l'école* », en France et surtout à l'étranger. Une autre collaboratrice est en charge de l'édition : c'est elle qui produit, en collaboration avec une agence de publicité, toutes les brochures et les plaquettes de présentation concernant l'établissement. L'équipe comprend également une attachée de presse, qui surveille l'image de l'école dans les articles, et entre en contact avec les journalistes pour leur proposer des contenus sur l'école ou des articles écrits par ses enseignants. L'attachée de presse est aussi en charge, en collaboration avec le « responsable qualité » de l'école, de remplir les questionnaires adressés par les journaux en vue des classements.

Enfin, une personne s'occupe de la « visualisation de l'école ». Ce terme flou recouvre à la fois des activités publicitaires (production des encarts dans la presse) et plus généralement la conception et la gestion de l'« identité visuelle de l'école » (images, graphisme). Que ce soit dans les revues, dans les salons ou dans les forums, l'objectif est de la rendre clairement identifiable et la distinguer de ses concurrentes.

L'exemple de cet établissement est loin d'être isolé et témoigne du véritable essor de l'activité marketing des écoles en lien avec celui des logiques de marché. Loin d'être passives face à la « demande », celles-ci ont développé et diversifié leurs dispositifs de « captation du public ».

¹⁰⁰ Source : AERES, Rapport d'évaluation d'Audencia Nantes école de management, juillet 2011.

b. L'enjeu des admissions parallèles

Si je me suis jusqu'à présent concentrée sur la question du recrutement à l'issue d'une classe préparatoire, il importe de considérer également le pratiques de séduction en lien avec les admissions dites « parallèles ». De fait, bien que cette forme de recrutement ne recouvre pas les mêmes enjeux symboliques que la précédente, son rôle est loin d'être négligeable dans la mesure où elle a soutenu au cours de la dernière décennie une large part de la croissance du programme « grande école » des écoles étudiées.

Recruter des étudiants par cette voie n'est pas sans difficulté pour les écoles et leur travail de communication en ce sens s'avère là aussi important. En particulier, les étudiants issus de cursus universitaires ou des STS ne se destinent pas *a priori* aux écoles de commerce, et parfois n'en connaissent même pas l'existence. Il s'agit donc pour les écoles de faire connaître leurs formations et leurs débouchés, mais sans pouvoir s'appuyer sur le corps enseignant des universités ou des STS, dont la vocation n'est pas de préparer leurs étudiants à ces écoles. Ne pouvant intervenir directement dans les universités, les écoles communiquent abondamment dans les médias, par la publicité mais aussi dans les différents salons consacrés à la formation¹⁰¹ et dans les forums organisés dans les lycées. Là encore les étudiants des écoles sont mobilisés pour participer à ces différentes manifestations, de façon bénévole ou en validant leur présence comme stage. En outre, des journées d'informations sont organisées par les écoles membres des deux banques d'épreuves communes en admissions parallèles (« Tremplin » pour les Ecrice, et « Passerelle »)¹⁰².

Il n'est pas aisé d'obtenir des données précises concernant les recrutements en admissions parallèles¹⁰³. Les quelques chiffres disponibles montrent qu'en dépit d'un discours s'adressant au

¹⁰¹ Depuis une trentaine d'années, l'ADREP (Animation et développement des relations école-profession), association privée, organise le salon « Enseignement supérieur ». Un des salons les plus populaires de ce type, le salon de l'Étudiant, a été organisé pour la première fois à Paris en 1986. Depuis, à côté de la formule « généraliste » destinée indistinctement à l'ensemble des lycées, le magazine a mis en place des salons spécialisés (alternance, artistique, environnement, grandes écoles, informatique, international, mastères et MBA, etc.), se déroulant sur toute la France. D'autres organismes privés spécialisés dans l'orientation se sont ensuite mis sur ce créneau : les fondateurs du magazine *Jeunes à Paris* (1990) organisent en 1998 un salon « Sup'Alternance » à Paris. En 2000, ils fédèrent leurs activités de presse et l'organisation de salons dans un groupe intitulé « Studyrama » qui organise actuellement près d'une cinquantaine de salons par an. Enfin, on peut citer le « Salon des grandes écoles », organisé conjointement depuis 2010 par *Le Monde*, *Courrier International* et *Télérama*. Les établissements souhaitant être présents sur les salons doivent s'acquitter d'un droit, ce qui explique la multiplication de ces salons, qui génèrent d'importants revenus pour leurs organisateurs.

(source : <http://www.letudiant.fr/etudes/salons.html>, <http://www.studyrama-vocatis.fr/spip.php?article5>, <http://www.salon-grandes-ecoles.com/> : sites consultés le 10 décembre 2011)

¹⁰² Ces deux banques ont été créées à la fin des années 1990 (cf. Chapitre 5). Tremplin dépend de l'association Ecrice qui regroupe 6 écoles en 2011. Passerelle réunit 16 écoles en 2011.

¹⁰³ En effet, il n'existe pas de sources centralisant les principales données des concours, comme le nombre d'inscrits ou d'admis, et a fortiori pas d'équivalent du SIGEM qui fournit des statistiques détaillées sur son site pour le recrutement des élèves de classes préparatoires. J'ai néanmoins pu récolter quelques données dans les annales, sur les sites Internet, dans des ouvrages parascolaires consacrés aux admissions parallèles et en m'adressant aux services concours de Tremplin et Passerelle.

spectre d'étudiants le plus large possible la plupart des étudiants recrutés en admission parallèle ont auparavant suivi une formation dans ces domaines. Les chiffres qui m'ont été transmis par le service communication du concours Passerelle indiquent ainsi qu'en 2007 près de 80% des candidats et des étudiants intégrés en AP1 étaient issus d'un cursus spécialisé en commerce, économie-gestion ou gestion-comptabilité. Ainsi, le passage par une école de commerce apparaît majoritairement liée à la formation passée, contribuant à faire des cursus en gestion de niveau Bac+2, un vivier pour le recrutement du programme « grande école » des ESC. En AP2, ce constat reste vrai, même si il faut noter une légère diversification : si les étudiants issus d'un cursus en commerce, économie-gestion ou gestion-comptabilité, représentent toujours 70% des admis, 7% des intégrés sont issus d'un cursus en langues, et 5% en droit. Ces données relativisent, si besoin en était, le discours des écoles justifiant le recours croissant aux admissions parallèles par la volonté de diversifier le profil et les expériences de leurs étudiants¹⁰⁴.

On peut en outre constater à partir des données disponibles le succès croissant de ces voies de recrutement : le nombre de candidats pour les deux voies (AP1 et AP2) a augmenté de manière rapide et régulière au cours des dernières années, et à un rythme bien plus important que le nombre de places offertes. Les données du concours Passerelle qui regroupe 17 écoles sont à ce titre éclairantes (*cf.* figure 8.10 page suivante)¹⁰⁵. L'augmentation du nombre d'inscrits étant supérieure à celle du nombre de places offertes, les concours en admissions parallèles ont ainsi vu leur sélectivité s'accroître, même si les taux d'admissibilité – c'est à dire la proportion de candidats autorisés à présenter les épreuves orales – restent très élevés¹⁰⁶. En outre, les phénomènes d'admissions multiples laissent là aussi *in fine* une part importante de choix aux candidats, comme le montrent les taux de démission des candidats

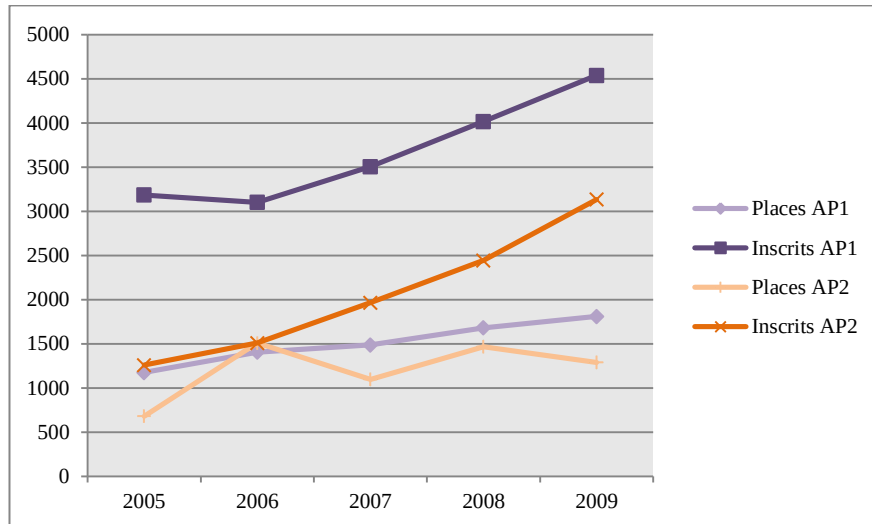
¹⁰⁴ Ainsi sur le site L'Étudiant.fr, on peut trouver ce type d'informations : « Les concours des admissions parallèles sont ouverts aux étudiants de niveau bac+2 au minimum, issus de tous types de filières : littéraires, technologiques, scientifiques, commerciales... À l'origine, ces concours ont été conçus pour diversifier les profils d'élèves, c'est pourquoi ils sont destinés à des étudiants issus de cursus variés ». Citons encore cette plaquette d'information sur le concours Passerelle en date de 2009 : « [Le développement des admissions parallèles] vient répondre au besoin de diversité des profils recherchés par les entreprises. Les écoles permettant l'accès à leur programme par la voie des admissions parallèles ont ainsi pour volonté de recruter des étudiants issus d'horizons variés pour former des managers aux multiples facettes capables de répondre aux attentes des recruteurs à la sortie de leur formation ». Il est à noter que les écoles jouent du flou autour de la notion de « diversification » des profils, en associant l'idée de diversité scolaire à celle de diversité sociale. L'absence complète de données concernant l'origine sociale des candidats et admis en fonction de la voie d'admission, ne permet ni de confirmer, ni d'infirmer cette idée. Néanmoins, le maintien d'une très forte fermeture sociale dans la plupart de ces établissements, alors que les admissions parallèles se sont fortement développées, invite à considérer cet argument avec prudence.

¹⁰⁵ Il aurait été intéressant de voir si l'accroissement du nombre de candidats est allé de pair avec une diversification des cursus d'origine. Malheureusement je n'ai pas trouvé de données permettant de vérifier cette hypothèse.

¹⁰⁶ D'après le site Educpros, pour la session 2012 « en moyenne, 83% des candidats présents aux écrits sont admissibles aux oraux de Passerelle 1, et le chiffre grimpe jusqu'à 90% pour Passerelle 2 » (Educpros, Concours Passerelle : la sélectivité en question, 28 juin 2012 : <http://www.educpros.fr/detail-article/h/d6dca665a6/a/banque-d-epreuves-passerelle-la-selectivite-en-question.html>).

admis¹⁰⁷. En conséquence, les écoles mettent en œuvre les mêmes types de dispositifs de séduction au moment des oraux que ceux que l'on a pu décrire pour les candidats issus de classes préparatoires.

Figure 8.10. Évolutions comparées des flux au concours « Passerelle », permettant l'accès en 1^e année (AP1) ou 2^e année (AP2)



Source : Chiffres du concours Passerelle (source : www.passerelle-esc.com : consulté le 10 novembre 2010 et 20 décembre 2011)

c. Logiques de marché, logiques de concours et structure du recrutement

Qu'il s'agisse du recrutement à l'issue d'une classe préparatoire ou par la voie des admissions parallèles, on constate ainsi que les logiques de sélection par le concours agissent de concert avec des logiques de marché, ces dernières articulant choix des étudiants et stratégies de séduction des écoles. Or il apparaît que loin d'être contradictoires, ces deux logiques agissent dans le même sens, contribuant à renforcer la hiérarchie des écoles et ce, quelle que soit la dimension retenue (scolaire, sociale). De fait, comme le soulignent les auteurs de *La Nouvelle école capitaliste*, « le marché n'est pas l'espace du choix libre d'un individu rationnel, mais d'une règle des relations sociales qui s'imposent aux différents sujets sociaux disposant d'atouts inégaux dans le "jeu" compétitif. Cet univers de concurrence favorise ceux qui sont dotés des meilleurs leviers économiques, sociaux, culturels et relationnels, qui leur permettent de choisir, ou plus exactement de se faire choisir par les établissements prestigieux et d'"optimiser" leurs atouts relatifs ». ¹⁰⁸ Ainsi la répartition des étudiants en fonction de logiques de marché, et donc la part laissée à leur choix, ne viendraient donc que conforter les mécanismes « classiques » de sélection et de reproduction sociale reposant sur les inégalités de capital culturel.

¹⁰⁷ En 2001, les taux de désistement des étudiants reçus au concours Tremplin 1 ou Passerelle 1 variaient entre 63 et 78%. Pour Tremplin 2 et Passerelle 2, ils variaient entre 60 et 94%, en étant en moyenne plus élevés. (calculs effectués à partir des chiffres disponibles dans : *Comment préparer les grandes écoles de commerce et de gestion*, 2002, Sigma communication).

¹⁰⁸ C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2011 : p. 120.

Loin de remettre en cause la hiérarchie scolaire et sociale du recrutement des ESC, la concurrence accrue qui les oppose et les transformations en cours dans le processus de recrutement semblent avoir contribué à les conforter. « Semblent », car les données disponibles, en particulier celles sur l'origine sociale des étudiants, apparaissent de plus en plus difficiles à obtenir, car non rendues publiques, et de moins en moins fiables (*cf.* préambule méthodologique). Après maintes tentatives infructueuses, j'ai pu obtenir par une source interne à la DEPP des données sur l'origine sociale des étudiants du programme « grande école » par établissement en 2004 et 2007. Mais ces données se sont avérées décevantes, car contenant un nombre important de non-réponses. À partir de la moyenne des données renseignées sur ces deux années, j'ai tenté de mettre en parallèle la hiérarchie sociale, définie à partir de la proportion d'enfants de cadres, la hiérarchie scolaire (mesurée à partir de la barre d'admissibilité au concours « prépa »), la hiérarchie de statut (approximée à partir du classement de *l'Étudiant*), et enfin la hiérarchie des frais de scolarité. En dépit de ses imprécisions, ce tableau suggère une réelle proximité entre ces différentes hiérarchies et reflète ainsi l'homologie maintenue entre le champ de l'offre et de la demande. En effet, pour reprendre la terminologie utilisée par P. Bourdieu, dans l'un et l'autre de ces champs se trouvent des dominants et des dominés. Or tandis que la logique de marché pousse le demandeur « dominé » et le demandeur « dominant » à porter respectivement leur choix sur les écoles les plus dominées et dominantes du champ¹⁰⁹, la logique scolaire renforce cet effet, les écoles dominantes sélectionnant les étudiants « dominants », c'est-à-dire disposant du plus gros volume de capital scolaire et économique.

¹⁰⁹ P. Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, Paris : Seuil, 2000.

Tableau 8.6. La proximité des hiérarchies

% enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures Source : DEPP		Classement <i>Étudiant</i> 2007* (à partir des données 2006) Source : <i>l'Étudiant</i>	Barre d'admissibilité (concours 2006) source : Sigem		Frais de scolarité en 2005 (en euros, pour trois années) source : <i>Guide l'Étudiant</i>	
HEC (1)	71,2	HEC (1)	HEC (1)	12,58	ESSEC (1)	24900
ESC Lille (2)	69,9	ESSEC (2)	Essec (2)	11,67	EDHEC (2)	24150
EDHEC (3)	69,2	ESCP (3)	ESCP Europe(3)	11,43	HEC (3)	22850
ESCP-EAP (4)	69,2	EM Lyon (4)	EM Lyon (4)	11,11	Reims (4)	22430
Audencia (5)	69,2	EDHEC (5)	Edhec (5)	11	ESCP (5)	22100
EM Lyon (6)	67,5	Audencia (6)	Audencia (6)	10,85	EM Lyon(6)	22035
ESSEC (7)	66,1	Grenoble (7)	Reims MAIS (7)	10,45	ESC Lille(7)	21450
Bordeaux (8)	59,6	Marseille (8)	Rouen BS (8)	10,35	Grenoble(8)	21207
Ceram (9)	59,3	Reims (9)	ESC Grenoble (9)	9,9	Rouen(9)	21200
Reims (10)	58,7	Rouen (10)	BEM-Bordeaux MAIS(10)	9,25	ESC Montpellier(10)	21000
Grenoble (11)	58,4	Bordeaux (11)	Euromed (11)	9,1	Euromed (11)	20750
Rouen (12)	57,0	ESC Lille (12)	ESC Lille (12)	8,1	CERAM (12)	20700
ESC Marseille (13)	55,3	CERAM (13)	Escem (13)	7,1	Dijon (13)	20700
ESC Montpellier (14)	49,0	Dijon (14)	Ceram (14)	7,1	Bordeaux (14)	20600
ESC Clermont (15)	46,8	ESCEM (15)	ESC Dijon (15)	7	ESCEM (15)	20100
Dijon (16)	42,7	Montpellier (16)	ESC Montpellier (16)	6,87	Audencia (16)	18450
Chambery (17)	42,1	Clermont (17)	ESC Clermont (17)	6,67	Clermont (17)	18300
ESCEM (18)	41,4	La Rochelle (18)	Le Rochelle (18)	6,06	La Rochelle (18)	18270
Le Havre (19)	41,1	Le Havre (19)	Normandie (19)	6,02	Amiens (19)	17975
Saint Etienne (20)	40,7	Troyes (20)	Saint Etienne (20)	5,5	Le havre (20)	16550
ESC Troyes (21)	37,2	Chambery (21)	Amiens (21)	5,4	Chambery (21)	Nr
La Rochelle (22)	33,5	Saint Etienne (22)	Chambery (22)	5,16	Troyes (22)	Nr
Amiens (23)	32,1	Amiens (23)	ESC Troyes (23)	4,80	Saint Etienne (23)	Nr

* J'ai choisi d'utiliser ici le classement de *L'Étudiant* et non pas celui du Sigem (classement des écoles en fonction des préférences des étudiants au concours), qui aurait pourtant été un meilleur indicateur du statut, car le classement du SIGEM ne classe que 16 établissements de façon précise.

Le présent tableau relève plus de l'illustration que de la preuve, en raison de la fragilité des données. Tout d'abord, celles-ci sont étalées sur plusieurs années. Etant donné la faible variabilité d'une année sur l'autre et la relative inertie des hiérarchies, on peut néanmoins considérer que l'écart de temps réduit induit peu de biais. La principale limite repose sur les données de la DEPP concernant l'origine sociale des étudiants. Celles-ci ont été obtenues par une source interne. Il s'agissait des chiffres brut pour les années 2004 et 2007. Or pour un nombre important d'étudiants, parfois la majorité, l'origine sociale n'était pas renseignée. J'ai ici pris le parti, certes contestable, de calculer les pourcentages à partir des données renseignées, ce qui revient soit à considérer que les non-réponses sont équitablement réparties entre les différentes catégories sociales, soit que, si une catégorie sociale est plus apte à ne pas répondre, elle le sera dans toutes les écoles. Dans le second cas, un biais pourrait être introduit si cette catégorie est plus représentée dans certaines écoles que dans d'autres. Néanmoins, les résultats obtenus n'apparaissent pas aberrants, du moins dans la hiérarchie des établissements qu'ils dessinent.

Il existe une corrélation entre la proportion d'enfants de cadres et la barre d'admissibilité ($r^2=0,95$) ainsi qu'entre cette première proportion et les frais de scolarité ($r^2=0,87$). Néanmoins, en raison de la fragilité des données, j'ai préféré ici une simple représentation par tableaux. Dans la première colonne, une couleur est attribuée à l'école, non pas en fonction de son rang mais de la proportion d'enfants de cadres, et ce afin d'éviter de considérer qu'il existe la même différence entre la première et la 5^e école classées selon ce critère, qu'entre la 19^e et la 23^e. Dans les colonnes suivantes, les écoles sont classées selon différents critères, mais gardent la couleur qui leur a été attribuée dans la première colonne, de façon à ce qu'il soit facile en un seul coup d'œil d'observer la proximité qui existe entre ces différentes hiérarchies.

Le recrutement apparaît toujours pour les écoles étudiées et plus généralement les ESC comme un enjeu central. Il s'agit tout d'abord de recruter suffisamment d'étudiants pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement et son développement. Mais *comment* ces étudiants sont recrutés n'est pas neutre : les écoles doivent se montrer sélectives, pour non seulement se distinguer d'autres formations supérieures, mais aussi se positionner de manière favorable dans la hiérarchie qui les organise. Enfin, *qui* sont les étudiants sélectionnés est aussi un élément fondamental : quelles sont leurs capacités scolaires, sont-ils passés par une classe préparatoire ? On retrouve ici le constat formulé par le sociologue britannique Stephen Ball à propos des marchés scolaires au Royaume-Uni et aux États-Unis : « à la différence de la plupart des autres marchés, qui est le client importe, la qualité et la réputation sont pour une large part liées à la clientèle elle-même, et pas uniquement au service fourni. Il en résulte un système stratifié, constitué d'écoles pouvant se permettre de refuser certains clients, et d'autres qui sont contraintes d'accepter tous ceux qui se présentent »¹¹⁰.

Dans le cas des ESC, la forte proportion d'enfants issus des classes sociales supérieures n'est jamais affichée en tant que telle comme un atout, et si l'origine sociale est indirectement mentionnée dans les classements, c'est inversement pour valoriser l'« ouverture » des établissements aux étudiants boursiers. Pourtant l'origine sociale des étudiants est une donnée essentielle pour comprendre le positionnement relatif des établissements dans le champ organisationnel qu'ils constituent : en effet, elle apparaît à la fois comme une conséquence de la hiérarchie qui existe (les élèves les mieux dotés sont choisis et choisissent les établissements les plus prestigieux) et comme un moyen de la maintenir, les enfants de familles occupant des positions élevées dans la sphère économique étant mieux à même de fournir du capital symbolique, social voire économique à l'établissement qu'ils fréquentent. Dans la mesure où il assure la répartition des étudiants en fonction de leurs caractéristiques scolaires et sociales, le processus de sélection à l'entrée des écoles de commerce n'est pas seulement un mythe institutionnel : il assure également une fonction effective de maintien de la hiérarchie entre les établissements.

* * *

« Depuis une quinzaine d'années, les Grandes Écoles de management ont considérablement élargi l'éventail de leurs programmes et de leurs activités. Chacune d'elles propose désormais une large gamme de cursus, diplômants ou non, en formation initiale ou continue, en France et aussi à l'étranger, pour des publics de différents niveaux d'entrée. Mais c'est le programme "Grande école" qui constitue le cœur de leur activité. Il est aussi celui sur lequel se fonde l'unité du Chapitre ». C'est ainsi que le Chapitre des écoles de management présente le programme dit « grande école » dans son Livre blanc publié en 2006. Programme historiquement le plus ancien, il reste au fondement de la

¹¹⁰ S. Ball, « Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, 1993 : p. 8.

légitimité des ESC. Il est encore celui qui accueille le plus d'étudiants dans la majorité de ces écoles, et c'est essentiellement sur lui que se fondent les classements dans la presse. Pourtant, ce programme n'a eu de cesse d'évoluer, et ces évolutions se sont accélérées au cours de la dernière décennie. Son importance au sein des écoles étudiées s'est amoindrie, il a été réorganisé pour pouvoir être présenté comme un *Master in management* et son recrutement apparaît de moins en moins limité aux étudiants de classes préparatoires. Ces évolutions résultent de multiples tensions, entre un modèle national et un modèle européen voire mondial de formation à la gestion, mais aussi entre des logiques de développement concurrentes, l'une visant à assurer la croissance des écoles, l'autre à préserver leur sélectivité.

En définitive, les écoles étudiées ne semblent pas tant s'être émancipées du modèle idéal-typique de la « grande école » qu'avoir contribué à son évolution. Les changements en cours suivent de fait une voie non réductible à l'alternative « rupture/inertie » : le flou qui entoure la notion de « grande école » et l'absence de définition précise permettent aux ESC de continuer à revendiquer ce statut prestigieux, et en cela d'attirer un nombre croissant d'étudiants français, tout en modifiant profondément leur organisation.

Conclusion

Ce travail s'est consacré à l'étude d'un groupe d'écoles supérieures de commerce de la fin du XIX^e siècle à 2010, en se focalisant tout particulièrement sur les cinquante dernières années de cette période. À travers une perspective socio-historique, il s'agissait de rendre compte du développement de ces établissements qui constituent un modèle à part dans l'enseignement supérieur français, que ce soit du fait de leur statut privé et de leur proximité avec les chambres de commerce, de leur système de recrutement ou encore de leur mode d'organisation proche de celui des entreprises. Étudier leur développement impliquait de considérer non seulement la croissance numérique qu'ils ont connue sur la période, mais aussi la reconnaissance progressive dont ils ont pu bénéficier, tant dans la sphère académique que dans la sphère sociale.

En adoptant une approche que l'on peut qualifier d'institutionnelle, un des enjeux de ce travail était de dépasser une vision fonctionnaliste expliquant l'essor et les évolutions des écoles de commerce comme autant de réponses à des demandes exprimées par la sphère économique et par les étudiants¹. Dans cette perspective, j'ai pu rendre compte des logiques d'actions et des intérêts propres aux établissements étudiés, ainsi que les stratégies qui ont pu être mises en œuvre par leurs dirigeants pour faire apparaître ces formations comme légitimes. De fait, le retour sur les premières décennies d'existence des ESC a montré qu'à l'origine, l'existence de telles écoles n'avait rien d'évident et que ce n'est que très progressivement qu'elles ont pu se faire reconnaître comme utiles voire nécessaires pour accéder à certaines professions et positions sociales. Le choix de se focaliser sur un groupe réduit d'écoles liées par un jeu complexe de relations où se mêlent liens réglementaires, coopération plus ou moins formalisée et concurrence, a en outre permis de mettre en évidence des processus d'imitation et d'homogénéisation, mais aussi des logiques de différenciation et de hiérarchisation, qui ont contribué à façonner ces établissements, parfois indépendamment des demandes externes.

Organisées selon un ordre chronologique, chacune des trois parties de ce travail a analysé un processus spécifique : l'acquisition par les ESC du statut de « grande école », l'accroissement des logiques de marché dans les rapports que ces écoles entretiennent avec leur environnement et enfin, la redéfinition des cadres normatifs et institutionnels dans lesquels elles évoluent. Cette conclusion propose un nouveau découpage, permettant non seulement de croiser des résultats séparés par la logique d'exposition, mais surtout de les élargir.

De l'intérêt d'étudier une « minorité visible »

Faisant régulièrement la une de nombreux magazines, objet d'articles fréquents dans les quotidiens nationaux, et de plus en plus présentes dans les publicités, les écoles de commerce apparaissent de prime abord comme un objet « visible », loin des personnes et des groupes peu écoutés ou inaudibles

¹ Lors d'une présentation de mon sujet de thèse devant un jury pour l'obtention d'une bourse, un des examinateurs a conclu que la question posée par ma recherche était vaine tant la réponse était évidente : « les écoles de commerce se sont développées parce qu'elles offrent des débouchés ! ».

que tout un pan de la sociologie cherche à analyser². Pourtant, comme je l'ai souligné au début de cette thèse, cette apparente visibilité cache une réelle méconnaissance de ces établissements, liée à des processus d'occultation plus ou moins conscients. En effet, la masse d'informations disponible est généralement peu précise ou peu pertinente au regard des enjeux sociologiques, comme le montre par exemple la très mauvaise qualité des données sur le recrutement³. Plus fondamentalement, les écoles de commerce ont été peu étudiées par la recherche académique, leur laissant le quasi-monopole des discours les concernant et la possibilité de se construire une image conforme à leurs intérêts.

En s'intéressant à certaines ESC de province à partir de sources pour partie inédites, ce travail a permis d'éclairer un pan de l'enseignement supérieur jusqu'ici mal connu, et souvent réduit à quelques figures « dominantes » comme HEC ou l'ESSEC. Certes, les écoles de commerce et plus encore le groupe étudié, constituent un secteur très réduit de l'enseignement supérieur, accueillant une faible proportion d'étudiants (autour de 5%, toutes écoles de commerce confondues). Et pourtant, leur étude présente un intérêt qui va au-delà de celui que peut avoir, en soi, une meilleure connaissance de ces établissements « minoritaires ». En effet, l'étude effectuée ici permet d'aborder des questionnements plus larges concernant les « grandes écoles » et la formation des élites en France. Elle participe en outre à l'analyse plus générale du système d'enseignement supérieur français. Enfin, elle ouvre des pistes pour appréhender certaines évolutions de la sphère économique et des rapports au travail.

Contribution à l'étude des « grandes écoles »

Cette thèse peut se lire comme une contribution à l'étude des « grandes écoles ». Tout d'abord, elle permet de déconstruire l'évidence apparente de ce terme fréquemment utilisé tant par les acteurs du système éducatif que dans la sphère académique. Qu'est-ce qu'une « grande école » ? La réponse n'est pas simple, et s'il est aisé de donner quelques exemples – Polytechnique, HEC, l'ENS –, il est beaucoup moins évident de produire une définition générique ou d'établir une liste précise d'établissements pouvant répondre à cette appellation.

Le parti pris de ce travail a été de considérer qu'en regard à la variabilité des établissements qui étaient associés à ce terme, être une « grande école » correspondait de fait plus à un statut qu'à des caractéristiques formelles ou légales déterminées, même si l'adoption de certains éléments organisationnels, comme le recrutement par concours, participe très largement de l'acquisition de ce statut. Les anciennes ESCAE constituent dans cette perspective un objet intéressant, car si elles se présentent collectivement comme « grandes écoles », notamment par l'intermédiaire de la Conférence des grandes écoles, le statut de nombre d'entre elles considéré au cas par cas prêterait certainement à beaucoup plus de discussions que celui d'une école comme HEC. Cette recherche a en outre montré tout le travail de présentation de soi mis en œuvre par ces établissements pour parvenir à une reconnaissance en tant que « grande école ». La question du recrutement est apparue comme un

² voir notamment l'introduction de S. Beaud, J. Confavreux, J. Lindgaard dans *La France invisible* (in S. Beaud, J. Confavreux, J. Lindgaard (s.d.), *La France invisible*, Paris : La Découverte, 2006 : p. 7-16).

³ Je renvoie ici au Préambule méthodologique.

élément central dans l'acquisition de ce statut et constitue encore un enjeu décisif dans sa préservation. Plus précisément, l'existence d'un concours destiné aux étudiants de classes préparatoires joue un rôle extrêmement important du point de vue symbolique, ce qui explique qu'en dépit des nombreuses critiques auxquelles ce système a pu être soumis et en dépit des contraintes qu'il implique, aucune des ESC aspirant au statut de « grande école » ne s'est avérée prête à y renoncer.

Au-delà des enjeux de distinction et de reconnaissance propres au champ de l'enseignement supérieur, s'interroger sur les « grandes écoles » invite à considérer leur recrutement social et les débouchés de leurs diplômés. En effet, le prestige certain dont bénéficient dans la société française les établissements considérés comme de « grandes écoles »⁴, ne repose pas exclusivement sur la sélectivité scolaire, mais aussi sur le capital social de leurs étudiants et diplômés. Comme il a été souligné en introduction de la première partie, l'idée que les « grandes écoles » sont des établissements d'élites renvoie aussi bien au caractère socialement élitiste de leur recrutement qu'au devenir socio-professionnel de leurs étudiants. L'étude des anciennes ESCAE montre de fait que le passage d'« école refuge » à celui de « grande école » est allé de pair avec une transformation du recrutement, qui, d'une part, s'est relativement fermé aux classes moyennes et, d'autre part, a connu une évolution de son vivier traditionnel avec une translation de la sphère du petit patronat et des commerçants à celle des cadres et professions libérales. En d'autres termes, ces écoles accueillent une élite fortement dotée en capital économique mais aussi de plus en plus en capital culturel. C'est ici un véritable « cercle vertueux » qui se met en place : à mesure que le prestige et le statut de ces établissements s'accroissent, leur public se transforme, et réciproquement les transformations sociales du recrutement de ces écoles contribuent à améliorer leur réputation en affaiblissant l'image d'établissements pour « fils à papa ».

Concernant les débouchés, les « grandes écoles » de commerce ont bénéficié d'une conjonction de phénomènes qui ont contribué à les faire apparaître non pas comme un choix par défaut, mais au contraire comme une véritable opportunité professionnelle et sociale. Tout d'abord, les responsables de ces établissements ont su profiter des transformations du marché du travail initiées dans les années 1960, en orientant les formations non plus sur le seul commerce, mais sur les techniques de gestion, afin de faire apparaître ces écoles comme des écoles de cadres. Leurs diplômés ont pu dès lors prétendre à occuper les nouveaux postes qui se créaient dans les entreprises (marketing, contrôle de gestion) en lien avec les compétences acquises lors de leur formation, mais aussi des postes de direction et d'encadrement jusqu'alors réservés aux diplômés d'écoles d'ingénieurs. Cette tendance s'est affirmée dans les décennies suivantes, et être diplômé d'une ESC est apparu comme un moyen de plus en plus sûr de s'assurer un statut de cadre sur le marché du travail⁵. Ceci est d'autant plus vrai que

⁴ H. Draelants, « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, n°3, vol.1, 2010 : p. 337-356.

⁵ Les sources consultées ne permettent pas de déterminer précisément le devenir professionnel des seules écoles étudiées dans cette thèse, ni même des écoles recrutant sur classe préparatoire, mais si l'on considère

parallèlement, un certain nombre des perspectives traditionnelles des universités – dont la fonction publique et particulièrement l’enseignement – se sont considérablement dégradées. Ainsi, la valeur relative⁶ des diplômes des écoles de commerce s’est accrue. Conséquence de ces évolutions, l’attractivité de ces écoles a augmenté, même si l’existence de débouchés sur le marché professionnel ne saurait suffire à comprendre les choix d’orientation vers ces établissements⁷. En outre, dans la mesure où ils accèdent à des positions plus élevées sur le marché du travail, les diplômés des ESC bénéficient d’une visibilité sociale croissante. « *Depuis dix ans, le Who's Who intègre davantage d'anciens d'écoles de commerce que d'ingénieurs* » souligne ainsi un article publié dans le *Figaro* en novembre 2011⁸. Certes, ce succès est surtout celui d’HEC⁹ et l’école de Jouy-en-Josas faisait la une du *Monde* à la suite de l’élection présidentielle de 2012 : « *HEC, l'école qui triomphe jusqu'à l'Elysée* » titrait alors le quotidien, qui soulignait que l’accession de François Hollande, diplômé de cette école, à la plus haute fonction de l’État n’était que le reflet d’une transformation plus générale des élites françaises¹⁰. La présente thèse a montré comment la supériorité d’HEC avait été construite de manière extrêmement volontariste – et même affirmée par décret dans les années 1920 ! – avec un appui financier toujours soutenu de la Chambre de commerce et d’industrie de Paris. Néanmoins, si HEC affiche une domination très nette sur les autres écoles de commerce en termes de capital social, cela ne signifie pas que ces dernières n’ont pas, elles aussi, bénéficié d’une meilleure reconnaissance¹¹.

l’ensemble des écoles de commerce délivrant un diplôme à Bac+5 telles qu’elles sont prises en compte par le CEREQ, la proportion de cadres parmi les diplômés de la promotion 2004 s’élève à 65% en 2007, ce qui est inférieur aux diplômés des écoles d’ingénieurs (87%), mais supérieur aux autres diplômes de niveau Bac+5. En outre, c’est parmi les diplômés de ces écoles que l’on trouve la plus forte proportion d’emplois à durée indéterminée (CDI) (93%). (J. Calmand, D. Epiphane et P. Hallier, « De l’enseignement supérieur à l’emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête “Génération 2004”, interrogation 2007 », *Notes Emploi Formation*, CEREQ, n°43, octobre 2009).

⁶ Reprenant la distinction introduite par K. Marx au sujet des marchandises, T. Poullaouec insiste sur deux dimensions de la valeur du diplôme : d’une part sa « valeur réelle » ou « marchande », c’est-à-dire sa valeur monétaire sur le marché du travail, d’autre part sa « valeur nominale » c’est-à-dire « les qualités intrinsèques conférées par leur formation scolaire à la force de travail des diplômés ». En termes relatif, la valeur des diplômes des ESC s’est accrue sous ses deux aspects, puisque les perspectives qu’ils offrent sur le marché du travail sont comparativement meilleures que celles de nombreux diplômes universitaires, tandis que l’allongement de la durée de formation du programme « grande école » de 4 à 5 ans au début des années 1990 ainsi que l’autorisation à délivrer le grade de master élèvent sa valeur telle qu’elle est reconnue dans le système scolaire (T. Poullaouec, « L’inflation des diplômes. Critique d’une métaphore monétaire », in M. Millet, G. Moreau (s.d.) *La société des diplômés*, Paris : La Dispute, 2011 : p. 40-41).

⁷ M. Blanchard, « S’orienter en école de commerce : goût de l’utile ou choix du raisonnable ? », *SociologieS* (à paraître), 2012.

⁸ *Le Figaro*, « Les anciens d’ESC progressent dans le Who’s Who », 14 novembre 2011.

⁹ D’après *Le Figaro*, cette école totalise 1219 anciens dans le *Who’s Who* et arrive en troisième position après l’ENA (1978) et Polytechnique (1488).

¹⁰ Le journal cite une étude réalisée en 2009 montrant que sur 346 membres français des comités exécutifs du CAC 40, 55 étaient issus d’HEC contre 18 de l’ESSEC et 12 de l’ESCP. (*Le Monde*, « HEC a son premier président de la République », 10 mai 2012) ; voir aussi *Le Nouvel Observateur*, « Les HEC prennent le pouvoir », 10 novembre 2012. Il faut néanmoins nuancer ce constat et rappeler que F. Hollande est aussi diplômé de Sciences Po et de l’ENA, ainsi que la majorité des « HEC » occupant une position de pouvoir.

¹¹ D’après l’article du *Figaro* de novembre 2011, toutes les ESC ont connu une progression du nombre de mentions dans le *Who’s Who* : l’ESSEC compte 489 anciens, l’ESCP 407 – à titre de comparaison, l’Ecole des ponts a 454 mentions. Viennent ensuite l’EM Lyon avec 99 anciens, puis Rouen Business School (ex-ESC Rouen) (79), l’Edhec (70) et Reims Management School (ex-ESC Reims) (56). Une vingtaine d’autres

En appréhendant l'étude de certaines ESC à travers le prisme des « grandes écoles », cette recherche a ainsi permis d'analyser les différents processus qui participent à la construction de ce statut, en considérant à la fois sa dimension scolaire/académique et sa dimension sociale et économique. Ce travail a aussi mis en évidence les mécanismes au travers desquels peut se construire une hiérarchie statutaire. De fait, toutes les ESC ne bénéficient pas du même prestige, et cette hétérogénéité résulte de processus longs, cumulatifs, où interviennent majoritairement des facteurs « lourds », comme les ressources économiques ou la situation géographique, mais aussi des décisions stratégiques variées.

Au-delà du groupe réduit des « grandes écoles », l'étude des ESC amène à s'interroger plus généralement sur les évolutions de l'enseignement supérieur français dans son ensemble, en termes d'organisation. Plus précisément, les ESC se sont historiquement distinguées des universités et de la majorité des écoles d'ingénieurs par leur caractère privé et par leur dépendance financière vis-à-vis du recrutement. En effet, l'histoire de ces écoles montre que les frais de scolarité ont toujours constitué un apport essentiel à leur bon fonctionnement, et ce de manière croissante, tandis que la part du budget assurée par les subventions des chambres de commerce tend à diminuer. Cette spécificité a largement influencé le développement des ESC, contribuant à l'adoption précoce de logiques et modes de gestion inspirés des entreprises. Or si jusqu'à une période récente, ces logiques et modes de gestion apparaissaient atypiques dans le contexte français, ils tendent désormais à s'imposer à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, à travers toute une série de « scripts » relayés par les pouvoirs publics et divers acteurs du champ éducatif. Dans cette perspective, les ESC peuvent se concevoir non plus comme un cas marginal, mais au contraire comme un cas « exemplaire », et ce sous plusieurs aspects. En premier lieu, les ESC peuvent apparaître « exemplaires » au sens le plus normatif du terme, constituant un modèle à suivre pour les tenants d'une transformation du système éducatif allant dans le sens d'une autonomisation et d'une privatisation accrues des établissements éducatifs. Mais les ESC peuvent aussi être « exemplaires » d'un point de vue scientifique, dans la mesure où elles permettent d'observer toute une série des effets liés à l'introduction de logiques de marché et aux phénomènes de concurrence.

Les ESC dans le champ de l'enseignement supérieur : du cas à part au cas d'école ?

En février 2012, le groupe L'Étudiant, qui publie le mensuel *L'Étudiant* et la lettre d'information *Educpros* destinée aux professionnels de l'enseignement supérieur, organise une journée de conférence à destination de ces derniers sur le thème : « Comment améliorer son image de marque ? ». Cette problématique est présentée par les organisateurs de l'événement comme un enjeu essentiel pour les

d'écoles sont citées, avec moins de 40 anciens parmi lesquelles Bordeaux Ecole de Management (ex-ESC Bordeaux) (30), Audencia (ex-ESC Nantes) (23) et Grenoble (10). Même des « petites » comme l'ESC Rennes et l'ESC Pau ont fait leur entrée dans cette nouvelle édition du *Who's Who*.

responsables d'établissements d'enseignement supérieur : « *la notion de marque s'est imposée dans l'enseignement supérieur et de nombreux établissements en ont pris acte. Ils ont su se remettre en cause, réfléchir à ce qui faisait leur force, arbitrer sur leur identité, convaincre leurs personnels et étudiants du bien-fondé de la démarche. Comment aller plus loin dans cette réflexion ? Que peut-on retenir des expériences passées ou en cours ?* »¹². Afin d'aborder ces questions, des professionnels de la communication sont invités ainsi que des intervenants travaillant dans l'enseignement supérieur. Parmi eux, se trouvent les représentants de deux universités, de deux écoles d'ingénieurs, du PRES ParisTech¹³, et surtout de cinq écoles de commerce¹⁴. Ayant déjà adopté des techniques de marketing initialement déployées dans le secteur marchand, ces dernières apparaissent ainsi comme un modèle que les autres établissements d'enseignement supérieur sont invités à suivre. Loin d'être anecdotique, cet exemple traduit une tendance de fond : les ESC ont depuis plusieurs années, voire décennies, intégré les logiques concurrentielles qui tendent actuellement à s'imposer dans l'enseignement supérieur en France et en Europe, à la faveur de toute une série de réformes¹⁵. Dès lors, ces écoles apparaissent en phase avec les nouveaux modèles pédagogiques et organisationnels qui se diffusent, tant par les disciplines enseignées et l'orientation professionnalisante de leur formation, que par leur gouvernance et leur mode de gestion entrepreneurial. Indéniablement, cette évolution participe de la meilleure reconnaissance et du prestige croissant dont bénéficient ces écoles. En outre, à considérer que tous les établissements d'enseignement supérieur soient amenés à adopter des logiques de marché et évoluer dans un environnement concurrentiel, les ESC disposent d'un avantage stratégique indéniable lié à leur expérience et leur avance en la matière, ce qui devrait encore favoriser leur développement.

Par ailleurs, l'adaptation précoce par les ESC des logiques de marché en fait, dans le contexte actuel, un terrain d'observation privilégié pour étudier les effets de ces logiques sur l'organisation des établissements d'enseignement supérieur et leur recrutement. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'inférer à partir de cette étude de cas des lois générales pouvant s'appliquer telles quelles à l'ensemble des établissements placés en situation de concurrence. Il n'en reste pas moins que certaines

¹² Présentation de la journée « Comment améliorer son image de marque ? » du 9 février 2012, *La lettre d'Educpros*, reçue le 4 janvier 2012 par courrier électronique.

¹³ Pôle de recherche et d'enseignement supérieur, qui regroupe une dizaine d'écoles d'ingénieurs et une école de commerce : HEC.

¹⁴ Un professeur de marketing (ESCP), deux responsables de la communication (Novancia et ESCEM), un directeur du marketing (Audencia – ex- ESC Nantes) et un directeur général-adjoint (Skema (ex-ESC Lille et ex-CERAM).

¹⁵ Sur les réformes en cours et la mise en compétition des établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans l'enseignement supérieur français et européen voir notamment l'article de C. Musselin détaillé dans l'introduction de la troisième partie : C. Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 2008, n°39 : p. 13-24). Voir aussi S. Garcia « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n° 166-167 : p. 80-93 ; A. Vinokur, « Enseignement supérieur : un changement sans réforme ? », 2002, *Formation Emploi*, n°79 : p. 19-30.

conclusions peuvent être tirées de cette recherche pour enrichir l'analyse des transformations en cours du système éducatif.

La question des effets des logiques de marché sur le système éducatif, et plus généralement des transformations liées à la mise en concurrence croissante des établissements, est une problématique relativement nouvelle en France, qui concerne surtout l'enseignement secondaire¹⁶. Cependant, loin d'être propre à ce pays, elle a déjà été largement débattue dans d'autres contextes nationaux, en particulier dans les pays anglo-saxons où le rôle de la puissance publique est moindre. Aux États-Unis, certains auteurs ont notamment cherché à mettre en évidence les bienfaits du marché et de l'autonomie des établissements contre la bureaucratie liée au contrôle public sur les établissements. Il est notamment à relever l'ouvrage de John Chubb et Terry Moe¹⁷ qui a eu un large retentissement et suscité des débats importants. À partir d'une étude statistique sur les lycées américains, ces deux auteurs soulèvent la question de la mauvaise performance des établissements publics, en suggérant que celle-ci est intrinsèquement liée à leur structure de fonctionnement et notamment au contrôle qui s'exerce sur eux via le système qu'ils qualifient de « démocratique et bureaucratique ». Selon eux, un mode d'organisation qui donnerait la primauté aux choix des parents et permettrait aux institutions en retour de s'y adapter librement serait beaucoup plus efficace, et favoriserait l'existence d'une grande diversité d'institutions, adaptées à la diversité des attentes. Au-delà des débats politiques et idéologiques forts suscités par de tels travaux, on peut s'interroger sur les effets supposés du marché qu'ils présentent. Le cas particulier des ESC montre qu'il n'est pas si évident de conclure que l'accroissement de la concurrence et l'introduction des logiques de marché favorisent la diversité des établissements. De fait, processus d'homogénéisation et processus de différenciation apparaissent étroitement liés. La concurrence qui oppose les écoles supérieures de commerce française a favorisé les logiques d'imitation et l'on peut aisément lister toute une série de transformations qui, au cours des trente dernières années, ont affecté la majorité des ces écoles. Outre les phénomènes de diversification des programmes, nous avons vu comment des innovations telles que l'apprentissage ou encore le développement des activités de recherche, s'étaient diffusées à l'ensemble de ces établissements. Ces innovations ont toujours été le fait des écoles dominantes dans le champ, HEC ou l'ESSEC, les autres se contentant de suivre et de s'aligner le plus vite possible sur les évolutions en cours. Finalement,

¹⁶ Pour une première synthèse sur la question qui discute en outre le sens du concept de « marché » voir C. Ben Ayed et S. Broccolichi, « Les usages de la notion de “marché” dans le champ scolaire », *Revue du Centre de Recherche en Education – Questions éducatives*, n°20, décembre 2001 : p. 17-55 ; voir aussi S. Broccolichi, « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires », *Ville, Ecole, Intégration*, n°114, 1998 : p. 35-52 ; G. Felouzis, « Performances et “valeur ajoutée” des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol.46, 2001 : p. 3-36 ; G. Felouzis et J. Perroton, « Les “marchés scolaires” : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, 2007 : p. 693-722 ; C. Maroy, *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris : PUF, 2006 ; C. Ben Ayed, *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes : Éditions du temps, 2009.

¹⁷ J. Chubb et T. Moe, *Politics, Markets and America's Schools*, Washington D.C.: The Brookings Institution, 1990.

comme le souligne ce directeur du programme « grande école » d'une ESC : *« la compétition des business schools françaises entre elles a un effet dévastateur sur l'originalité des écoles. Toute école qui essaye d'être différente est punie »* (GE E2). La pression concurrentielle apparaît ainsi comme une force homogénéisatrice puissante dans le champ des écoles supérieures de commerce. À bien des égards, ce champ peut s'analyser comme ce que le sociologue américain Harrison White appelle un « marché des producteurs », c'est-à-dire un marché où les biens échangés ne sont pas nécessairement homogènes et où les producteurs ne connaissent pas précisément la demande qui leur est adressée. Ne pouvant pas réellement observer les consommateurs qui sont trop nombreux et difficiles à identifier, les producteurs peuvent en revanche observer les actions de leurs pairs et de leurs concurrents, sur lesquels il est beaucoup plus facile d'acquérir des informations. Et c'est à partir de ce qu'ils observent dans les comportements des autres producteurs et en fonction de leur position dans la structure globale du marché qu'ils vont déterminer leur propre production. On peut facilement transposer au cas des écoles de commerce ce type d'analyse, qui permet de rendre compte des logiques d'imitation et des processus d'homogénéisation, mais aussi de l'adoption par certains établissements de stratégies de « niche », ces derniers renonçant à entrer en compétition directe avec d'autres ESC qui ne correspondent pas à leur positionnement dans le champ. De fait, plus qu'une différenciation effective des établissements, on observe un processus de segmentation et de hiérarchisation accrues : les écoles suivent globalement les mêmes évolutions, mais à des degrés différents, et tendent à s'adresser à des viviers de recrutement de plus en plus distincts.

Cette hiérarchisation des établissements se reflète dans le recrutement : cette thèse sur un groupe d'ESC a en effet montré les liens qui existaient entre le statut d'une école et les caractéristiques sociales et scolaires de son recrutement. Le rapport causal entre ces deux dimensions joue dans les deux sens : plus une école est prestigieuse et sélective, plus elle va être à même d'attirer et de retenir les étudiants les mieux dotés en capitaux culturel, économique et social ; réciproquement la composition sociale d'un établissement contribue à sa réputation. La montée en puissance des logiques de marché dans le champ des ESC a de fait contribué à accroître les logiques ségrégatives dans le recrutement.

Quels liens entre entreprises éducatives et sphère économique ?

Quelques mots enfin doivent être dits sur les liens qui unissent les écoles étudiées à la sphère économique. Tout au long de ce travail je me suis appliquée à remettre en question l'idée d'une adaptation mécanique de ces dernières aux demandes des entreprises et aux transformations du marché du travail, insistant sur les effets de médiatisation au sein du champ des écoles de commerce qui filtrent et redéfinissent ces enjeux. Sans pour autant considérer les ESC comme autonomes vis-à-vis de la sphère économique, on peut plutôt parler d'une co-production des changements, résultant de la réinterprétation, par les écoles, de contraintes ou d'opportunités venues du monde de l'entreprise. Il importe de souligner que ces changements ne jouent pas seulement au niveau des contenus enseignés et de l'offre de formation, mais qu'ils affectent l'organisation même des écoles. Cette thèse a de fait

montré comment les écoles étudiées ont pu au cours de leur histoire incarner l'évolution de la pensée gestionnaire : « projets d'entreprise », « démarches de qualité » ou encore « branding management » sont autant de mises en application successives par ces établissements des techniques qu'ils enseignent.

Le terme de « co-production » permet par ailleurs de souligner le fait que si les écoles sont influencées par les transformations de la sphère économique, elles participent en retour à l'évolution de cette dernière. En formant les futurs cadres et « managers », elles contribuent en effet à diffuser certains cadres de pensée et manières de faire.

Les pistes qu'il reste à explorer

S'intéressant à des établissements qui n'avaient été jusqu'ici que peu ou pas étudiés, cette recherche a laissé plusieurs points aveugles, qui constituent autant de pistes de prolongements possibles. En premier lieu, j'ai fait le choix délibéré de ne pas m'intéresser en détail aux contenus enseignés dans les écoles étudiées. Une sociologie des curricula dans ces établissements reste à faire et permettrait d'approfondir l'analyse des rapports entre ces formations et la sphère économique, notamment à travers la question de la « performativité » des contenus enseignés¹⁸.

On pourrait aussi chercher à analyser de façon plus précise l'appropriation par les écoles de commerce des innovations managériales introduites dans la sphère professionnelle. À titre d'exemple, il serait intéressant de mettre en rapport l'individualisation des parcours étudiants, par la multiplication des options et des électifs, avec l'individualisation croissante du rapport salarial et des carrières. De même, on pourrait observer l'introduction des techniques telles que le coaching personnel dans les programmes de formation¹⁹, ainsi que leurs effets sur les étudiants.

De fait, et ceci constitue le deuxième point aveugle de cette recherche, je me suis ici concentrée sur les établissements, laissant de côté les trajectoires des étudiants qui les fréquentent. Afin de mieux comprendre les mécanismes qui ont contribué au succès des écoles de commerce, il faudrait approfondir l'étude de la production des choix d'orientation des étudiants vers ces dernières. En outre, si quelques travaux analysent les effets de ces institutions sur les individus²⁰, ce champ d'étude reste

¹⁸ Appliquée à l'étude de systèmes de savoirs et particulièrement des sciences, la notion de performativité renvoie à l'idée que les sciences ne se limitent pas à représenter le monde, mais participent à sa construction. S'intéressant à la performativité des sciences économiques, F. Muniesa et M. Callon cherchent ainsi à analyser la façon dont certains énoncés (théories, prédictions, idées), certaines pratiques et dispositifs techniques issus de ces sciences circulent dans la sphère sociale et l'affectent. À propos de l'étude des entreprises, ils évoquent le rôle que jouent la formation à la gestion dans leurs orientations : « les instruments pédagogiques mis en œuvre dans l'industrie de l'éducation entrepreneuriale (tels que le système des « cas » développé par la Harvard Business School) ont une dimension performative dans le sens où ils véhiculent, grâce à un agencement narratif particulier, des manières de faire susceptibles d'être reprises par des diplômés ayant acquis des responsabilités au sein des grandes entreprises » (F. Muniesa et M. Callon, « La performativité des sciences économiques », in P. Steiner and F. Vatin (s.d.), *Traité de sociologie économique*, Paris : PUF, 2009 : p. 307.

¹⁹ Sur le coaching dans l'entreprise et sa signification, voir L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard : p. 140.

²⁰ Y. M. Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°. 1, 2008 : p. 37-66. ; A. Lambert, « Le comblement inachevé des écarts sociaux.

encore à déployer. Deux questions m'apparaissent particulièrement intéressantes. La première renvoie à l'élargissement croissant de la sphère de recrutement de ces établissements – je pense notamment à l'ouverture aux khâgneux à laquelle je faisais référence en introduction – et à l'arrivée d'un public qui il y a encore une vingtaine d'années ne se serait sans doute pas orienté vers une école de commerce. On peut de fait se demander si l'élévation croissante des exigences au concours et le passage des classes préparatoires commerciales à deux années n'a pas accru le nombre de ceux que P. Bourdieu nomme les « fourvoyés »²¹, enfants de professeurs ou d'instituteurs se retrouvant dans ces écoles du pôle temporellement dominant. En outre, il semble qu'à mesure que les effectifs de ces écoles augmentent, et donc que le cercle social de recrutement s'élargit, les profils et les motivations des étudiants se diversifient, avec une part croissante d'individus peu familiers du monde de l'entreprise et ne souhaitant pas nécessairement y travailler. Cette hypothèse est d'autant plus viable que les ESC ont mis en place au cours des années 2000 des stratégies allant dans ce sens. La quasi totalité a ainsi ouvert des majeures « culture », « ONG », « développement durable », voire des parcours destinés plus particulièrement aux littéraires. Dès lors, la question se pose de savoir comment ces individus *a priori* en décalage avec ces établissements s'y adaptent et dans quelle mesure leurs trajectoires, leurs aspirations et leurs représentations sont redéfinies par ce nouveau cadre²².

À la croisée des deux pistes de recherche évoquées ci-dessus – l'étude des contenus enseignés et l'analyse des trajectoires étudiantes –, la question se pose enfin des effets de la diffusion des modes de pensée gestionnaire dans des sphères toujours plus diverses de la société. Sans présumer d'une surdétermination des manières de faire et de pensée induites par le passage en école de commerce, on peut toutefois se demander si le fait que des diplômés de ces établissements investissent les milieux politiques, administratifs, associatifs ou encore culturels ne contribue pas à la généralisation d'une certaine « culture managériale » et à une transformation de nombreuses logiques sociales.

Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, 2010 : p. 106-124 ; A. Pierrel, « Les “petits-moyens” des grandes écoles. Enquête auprès des boursiers des écoles supérieures de commerce », Mémoire de M1 en sociologie, ENS-EHESS, 2012.

²¹ Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris : Les Éditions de Minuit : p. 259.

²² À la suite des travaux de L. Boltanski et E. Chiapello, on peut considérer que les ESC participent au maintien d'un système capitaliste et que la formation consiste tout autant à apprendre des techniques qu'à produire une adhésion au système. Dans la mesure où elles recrutent essentiellement des enfants de la bourgeoisie, ces écoles permettent d'éviter que ces derniers ne fassent défection, « en se dirigeant vers des professions moins intégrées au jeu capitaliste (professions libérales, art et sciences, service public) », ou compensent ces défections en élargissant la base de leur recrutement à des fractions relativement plus dotées en capital culturel et/ou globalement moins dotées en capital. (L. Boltanski et E. Chiapello, *op.cit.* : p. 51).

Sources

Bibliographie

I. Ouvrages et articles

- ABDESSEMED Tamym, 2007, « Le modèle “grande école” dans la compétition mondiale », *Revue Française de Gestion*, vol. 33, n° 178 : p. 157-172.
- ABRAHAM Yves-Marie, 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 1 : p. 37-66.
- AGULHON Catherine, 2007, « La professionnalisation à l'université une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, n° 54 : p. 11-27.
- AGULHON Catherine et CONVERT Bernard, 2011, « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 : p. 5-20.
- ALBOUY Valérie et WANECQ Thomas, 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistiques*, n° 361 : p. 27-52.
- ARENA Lise, 2011, « Les modèles nationaux d'enseignement de la gestion d'entreprise : formes de capitalisme et modes d'organisation », *Entreprises et histoire*, n°65 : p. 6-10.
- ARENA Lise et GODELIER Eric (débat coordonné par), 2011, « La France et les pays anglo-saxons face au développement de la gestion », *Entreprises et histoire*, n°65 : p. 96-113.
- AUST Jérôme, CRESPIY Cécile, MANIFET Christelle, MUSSELIN Christine et SOLDANO Catherine, 2008, « Rapprocher, intégrer, différencier. Éléments sur la mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieur », *Rapport à la délégation interministérielle à l'aménagement et à la compétitivité des territoires*, Paris : Délégation interministérielle à l'aménagement et à la compétitivité des territoires.
- BALL Stephen, 1993, « Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1 : p. 3-19.
- BARJOT Dominique, CHALINE Jean-Pierre et ENCREVE André, 2008 (2^e édition), *La France au XIX^e siècle, 1814-1914*, Paris : PUF.
- BAUDELLOT Christian, 2002, « L'enseignement professionnel en mouvement », in G. Moreau (s.d.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute : p. 11-19.
- BAUDELLOT Christian, DETHARE Brigitte, LEMAIRE Sylvie, ROSENWALD Fabienne, 2003, « Les CPGE au fil du temps », *Actes du Colloque « Démocratie, Classes préparatoires et grandes écoles »*, Paris, École Normale Supérieure, 16-17 mai 2003.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris : François Maspero.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 2006 (réédition), *Allez les filles ! : Une révolution silencieuse*, Paris : Points Seuil.
- BAUGUE Georges, 1898, *Étude sur les Écoles Supérieures de commerce reconnues par l'État*, Nancy-Paris : impr. Gérardin, Nicolle et Beugnies.
- BASSO Olivier, DORNIER Philippe-Pierre, MOUNIER Jean-Paul, 2004, *Tu seras patron mon fils ! Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village Mondial.
- BEAUD Stéphane, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'“entretien ethnographique” », *Politix*, vol. 9, n° 35 : p. 226-257.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
- BEAUD Stéphane, 2006, « La Fac c'est moins pire que je croyais », *Revue du MAUSS*, n° 28 : p. 323-333.
- BEAUD Stéphane, CONFAYREUX Joseph, LINDGAARD Jade, 2006, « Introduction », in S. Beaud, J. Confavreux, J. Lindgaard (s.d.), *La France invisible*, Paris : La Découverte : p. 7-16.
- BEAUD Stéphane et CONVERT Bernard, 2010, « 30 % de boursiers en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183 : p. 4-13.

- BECKER Howard, 2002 (1998), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- BECQUET Valérie et MUSSELIN Christine, 2004, *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : États Généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. En ligne : <<http://cip-etats-genera...du-travail-des-univ.pdf>>.
- BELHOSTE Bruno, 2001, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XXe siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'Éducation*, n° 90 : mis en ligne le 09 janvier 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index834.html>.
- BEN AYED Choukri et BROCCOLICHI Sylvain, « Les usages de la notion de “marché” dans le champ scolaire », *Revue du Centre de Recherche en Education – Questions éducatives*, n°20, décembre 2001 : p. 17-55.
- BENNINGHOFF Martin, 2006, « Pouvoirs publics et normalisation des institutions scientifiques », in J. – P. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten et M. Merz (s.d.), *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes : p. 19-24.
- BERRY Michel, 2009, « Les mirages de la bibliométrie, ou comment scléroser la recherche en croyant bien faire », *Revue du MAUSS*, n° 33 : p. 227-245.
- BEZES Philippe, 2009, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris : PUF.
- BEZES Philippe et LE LIDEC Patrick, 2010, « Ordre institutionnel et genèse des réformes », in J. Lagroye et M. Offerlé (s. d.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin : p. 55-73.
- BIRCK Françoise, 2007, « Des instituts annexes de faculté aux écoles nationales supérieures d'ingénieurs, à propos de trois écoles nancéiennes », in F. Birck et A. Grelon (s.d.), *Des ingénieurs pour la Lorraine. XIXe-XXe siècle*, Nancy : Presses universitaires de Nancy : p. 143-202.
- BIRCK Françoise et GRELON André, 2007, « Introduction. La Lorraine et ses enseignements techniques supérieurs », in F. Birck et A. Grelon (s.d.), *Des ingénieurs pour la Lorraine. XIXe-XXe siècle*, Nancy : Presses universitaires de Nancy : p. 13-38.
- BODE Gérard, *Chronologie commentée de l'enseignement technique*. Document en ligne : www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/bode_%20chronologie_et.pdf
- BOUFFARTIGUE Paul et GADEA Charles, 2000, *Sociologie des cadres*, Paris : La Découverte.
- BOURDIEU Jérôme, BRUEGEL Martin et STANZIANI Alexandro, 2004, « Classer des produits, produire des acteurs : les boissons alcooliques », in J. Bourdieu, M. Bruegel, A. Stanziani (s.d.), *Nomenclatures et classifications : approches historiques, enjeux économiques*, Colloque organisé à l'École Normale Supérieure de Cachan, 19-20 juin 2003, *Actes et communication* n° 21, Versailles : INRA Édition : p. 119-120.
- BOURDIEU Pierre, 1981, « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, septembre : p. 3-70.
- BOURDIEU Pierre, 1982, « Les rites comme actes d'institutions », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43 : p. 58-63.
- BOURDIEU Pierre, 1984a, *Homo Academicus*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1984b, « Quelques propriétés des champs », in P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris : Les Éditions de Minuit : p. 119-132.
- BOURDIEU Pierre, 1987a, « Variations et invariants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, novembre : p. 3-30.
- BOURDIEU Pierre, 1987b, *Choses dites*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1989, *La Noblesse d'État*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 2000, *Les structures sociales de l'économie*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, de SAINT-MARTIN Monique, 1973, « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement », *Informations sur les sciences sociales*, vol. 12, n° 5 : p. 61-113.

- BOURDIEU Pierre et de SAINT-MARTIN Monique, 1987, « Agrégation et ségrégation : le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 69, septembre : p. 2-50.
- BOURDIEU Pierre et WACQUANT Loïc, *Réponses*, Paris : Seuil, 1992.
- BOLTANSKI Luc, 1981, « America, america... le Plan Marshall et l'importation du "management" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 38 : p. 19-41.
- BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres : La formation d'un groupe social*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOLTANSKI Luc, 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, 1999, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- BÖRJESSON Mikael et BROADY Donald, 2007, « Les nouvelles stratégies des étudiants suédois sur le marché transnational de l'enseignement supérieur », in A. Kouvouama, A. Gueye, A. Piriou, A.-C. Wagner (s.d.), *Figures croisées d'intellectuels : trajectoires, modes d'actions, production*, Paris : Karthala : p. 387-398.
- BREMONT Frédérique, 2008, *Les admis sur titre à Audencia. Conditions de mise en place d'un dispositif alternatif de sélection et son appropriation par les étudiants*, Mémoire de Master en sociologie, Université de Nantes.
- BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, 1992, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris : INRP/CNRS/ENS.
- BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, 1993, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°. 1 : p. 3-42.
- BRINT Steven et KARABEL Jerome, 1991, *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America*, Oxford : Oxford University Press.
- BROADFOOT Patricia, 2000, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n°. 130 : p. 43-55.
- BRUCY Guy, 2007, « La certification : quelques points d'histoire », in F. Maillard et J. Rose (s.d.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Relief 20, échanges du Cereq : p. 19-32.
- BRUNO Isabelle, 2008, *À vos marques, prêts...cherchez !, La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Paris : Éditions du Croquant.
- BRUNO Isabelle, 2008, « La recherche scientifique au crible du benchmarking », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 5, n°. 55-4bis : p. 28-45.
- BUISSON-FENET Hélène et DRAELANTS Hugues, 2010, « Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques*, n°. 21 : p. 67-81.
- BURGESS Tyrelle, 1972, *The shape of higher education*, Londres : Cornmarket Press.
- CABANIS André, 1981, « Contribution à l'histoire de l'enseignement de la gestion », in *Mélanges offerts à Pierre Vigreux*, Toulouse : IPA-IAE de Toulouse.
- CALMAND Julien, EPIPHANE Dominique et HALLIER Pierre, 2009, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse, Enquête « Génération 2004 »- interrogation 2007, *Notes Emploi Formation*, CEREQ, n°. 43.
- CHAMBOREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Muriel et WILLEMEZ Laurent, 1994, « S'imposer aux imposants », *Genèses*, n°. 16, juin : p. 114-132.
- CHAPSAL Jacques, 1963 « L'École et la guerre : la transformation de son statut », in P. Rain, *L'École libre des sciences politiques*, Paris : Fondation nationale des sciences politiques : p.105-132.
- CHAMAYOU Grégoire, 2009, « Petits conseils aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation », *Revue du MAUSS*, n°33 : p. 208-226.
- CHAPUIS Claude, 2000, *Rue Sambin. Histoire et petite histoire... ESC Dijon 1900-2000*, Dijon : Association des Diplômés Groupe ESC Dijon Bourgogne.
- CHARLE Christophe, 2007, « Introduction. Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne », in C. Charle et C. Soulié (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse : p. 9-31.

- CHARLE Christophe, 2006 (1987), *Les élites de la République*, Paris : Fayard.
- CHARLE Christophe, 1991, « Savoir durer : la nationalisation de l'École libre des sciences politiques, 1936-1945 », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°86 : p. 99-105.
- CHARLIER Jean-Émile et CROCHE Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n°. 12 : p. 13-34.
- CHEssel Marie-Emmanuelle et PAVIS Fabienne, 2001, *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris : Belin.
- CHRISTIN Angèle et OLLION Etienne, 2012, *La sociologie contemporaine aux États-Unis*. Paris : La Découverte.
- CHUBB John et MOE Terry, 1990, *Politics, Markets and America's Schools*, Washington D.C. : The Brookings Institution.
- CHUPIN Ivan, 2010, « Évaluer les écoles de journalisme : l'imposition d'une nouvelle régulation ministérielle », in M. -F. Fave-Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris : L'Harmattan : p. 47-62.
- CLARK, Burton, 1998, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford (UK) : Pergamon Press.
- COCHET François, 1997, *Histoire économique de la France depuis 1945*, Paris : Dunod.
- COCHOY Franck, 1999a, *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*, Paris : La Découverte.
- COCHOY Franck, 1999b, « Savoir des affaires et marché du travail : la naissance des disciplines de gestion à Northwestern University », *Genèses*, n°. 34 : p. 80-103.
- COCHOY Franck, 2000, « Introduction. Les professionnels du marché : vers une sociologie du travail marchand », *Sociologie du travail*, n°. 42 : p. 359-368.
- COCHOY Franck, 2004, « La captation des publics, entre dispositifs et dispositions, ou le petit chaperon rouge revisité », in F. Cochoy (dir.), 2004, *La captation des publics. C'est pour mieux te séduire mon client*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail : p. 11-68.
- COCHOY Franck et DE TERSSAC Gilbert, 1999, « Les enjeux organisationnels de la qualité : une mise en perspective », *Sciences de la société*, n°. 46, février : p. 3-18.
- COHEN Samy, 1999, « Enquêtes au sein d'un "milieu difficile" : les responsables de la politique étrangère et de défense », in S. Cohen (dir.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris : PUF : p. 17-49.
- CONVERT Bernard, 2003, « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 149 : p. 61-73.
- CONVERT Bernard, 2006, *Les impasses de la démocratisation scolaire : sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris : Liber.
- COURPASSON David et GUEDRI, 2007, « Les professeurs-chercheurs en management face à la performance scientifique », *Revue Française de Gestion*, n°178 : p. 173-194.
- CRET Benoit, 2007, *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label*, Thèse de doctorat, IEP de Paris.
- CYTERMANN Jean-Richard, 2010, « Les mutations des dispositifs d'évaluations, leviers essentiels des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France » in M. -F. Fave-Bonnet (dir.), 2010, *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris : L'Harmattan : p. 23-30.
- DAMAMME Dominique, 1987, « Genèse sociale d'une institution scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°. 70, novembre, p. 31-46.
- DANIEL Carter, 1998, *MBA : The first century*, London : Associated University Press.
- DARMON Muriel, 2012, « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, n°. 92, p. 5-29.
- DEEPHOUSE David et CARTER Suzanne, 2005, « An examination of differences between organizational legitimacy and organizational reputation », *Journal of Management Studies*, vol. 42, n°. 2 : p. 329-360.
- DEEPHOUSE David et Mark SUCHMAN, 2008, « Legitimacy in organizational institutionalism », in R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, et R. Suddaby (dir.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, Thousand Oaks : Sage : p. 49-77.

- DELORME-HOECHSTETTER Marielle, 1996, *Louli Sanua et l'École HECJF, genèse d'une grande école féminine 1916-1941*, mémoire de DEA, EHESS.
- DEMAILLY Lise, 2001, « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in L. Demailly, *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck : p. 13-30.
- DIMAGGIO Paul et POWELL Walter, 1983, « The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review* vol. 48, n° 2 : p. 147-160.
- DIMAGGIO Paul et POWELL Walter, 1997, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, vol. 10, n° 40 : p. 113-154.
- DIMAGGIO Paul, 1991, « Constructing an organizational field as a professional project: U.S. art museums, 1920-1940 », in P. DiMaggio et W. Powell (s.d.), *The new institutionalism in organizational analysis*, Chicago : The University of Chicago Press : p. 267-292.
- DJELIC Marie-Laure, 1998, *Exporting the American model: the postwar transformation of European business*, Oxford (RU) : Oxford University Press.
- DJELIC Marie-Laure et SAHLIN-ANDERSSON Kerstin, 2006, « Introduction: a world of governance: the rise of transnational regulation », in M.-L. Djelic et K. Sahlin-Andersson (s.d.), *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*, New-York : Cambridge University Press : p. 1-30.
- DODDS Anneliese, 2004, « Le développement des agences en Grande-Bretagne et en France L'exemple d'Edufrance, transfert d'outre-manche ou création indigène ? », *Revue française d'administration publique*, n°111 : p. 483-500.
- DOUBLET Jean-Marie, 2007, « Les États généraux du management », *Revue Française de Gestion*, n°172 : p. 7-8.
- DRAELANTS Hughes, 2010, « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, n°3, vol. 1 : p. 337-356.
- DROSILA VASCONCELLOS Maria, 1998, « L'internationalisation des écoles de gestion au Brésil », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 121-122 : p. 62-65.
- DUBOIS Françoise, 1968, *Les étudiants en France problèmes et évolution de l'enseignement supérieur de 1960 à 1967*, Paris : ministère de l'Éducation nationale, Études et documents, n°12.
- DUBUISSON-QUELLIER Sophie et NEUVILLE Jean-Philippe, 2003, *Juger pour échanger*, Paris : Maison des sciences de l'homme.
- DURU-BELLAT Marie, 1989, *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.
- DUTERCQ Yves et VAN ZANTEN Agnès, 2001, « Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation », *Éducation et sociétés*, n°8, décembre, p. 5-10.
- École Supérieure de Commerce de Lille, 1992, *C comme « Centenaires »*, Lille : Gazette du Nord Pas de Calais et École Supérieure de Commerce de Lille.
- École Supérieure de Commerce de Nantes, 2000, *Cent ans d'avenir*, Nantes : Audencia.
- ELIAS Norbert, 2008 (1969), *La société de cour*, Paris : Flammarion.
- ELOIRE Fabien, 2009, *Les réseaux interorganisationnels dans la restauration lilloise. Une approche néo-structurale du marché et des processus sociaux*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Lille 1.
- ELOIRE Fabien, 2010, « Une approche sociologique de la concurrence sur un marché. Le cas des restaurateurs lillois », *Revue française de sociologie*, Vol. 51, n°3 : p. 481-517.
- ENGWALL Lars, 2008 (1992), *Mercury meets Minerva. Business studies and higher education. The Swedish case*, Stockholm : EFI, The Economic Research Institute.
- ENGWALL Lars, 1998, « The making of Vikings leaders: perspectives on Nordic management education » in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.), *Management Education in Historical Perspective* Manchester : Manchester University Press : p. 66-82.
- ENGWALL Lars et ZAMAGNI Vera, 1998 « Introduction » in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.) *Management Education in Historical Perspective*, Manchester : Manchester University Press : p.1-19.
- ENGWALL Lars et Rickart DANELL, 2011, « Britannia and her business schools », *British Journal of Management*, vol. 22 : p. 432-442.

- EMIRBAYER Mustafa et JOHNSON Victoria, 2008, « Bourdieu and organizational analysis », *Theory and Society*, vol. 37, n° 1 : p. 1-44.
- EURIAT Michel et THELOT Claude, 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 » *Revue française de sociologie*, vol. 36 : p. 403-438.
- FARGE Arlette, 1997 (1989), *Le goût de l'archive*, Paris : Seuil.
- FAURI Francesca, 1998, « British and Italian education before the Second World War: a comparative analysis », in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.), *Management Education in Historical Perspective* Manchester : Manchester University Press : p. 34-45.
- FLIGSTEIN Neil, 2001, *The architecture of markets*, Princeton : Princeton University Press.
- FLESHER Dale, 2007, *The history of AACSB international, vol. 2 : 1966-2006*, Tampa : AACSB International.
- FOURCADE Marion, 2007, « Theories of market and theories of society », *American Behavioral Scientist*, n°50 : p. 1015-1034.
- FOURNAS Patrice de, 2007, *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP)*, Thèse de doctorat, École Polytechnique.
- FRANÇOIS Pierre, 2008, *Sociologie des marchés*, Paris : Armand Colin.
- FREYMOND Nicolas, 2010, « La redécouverte des institutions par les sociologues. Paradoxes et oppositions dans le renouvellement de l'analyse institutionnelle », in J. Lagroye et M. Offerlé (s. d.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin : p. 33- 54.
- FRIDENSON Patrick, « La multiplication des classement de revues de sciences sociales », *Le Mouvement social*, n°226, 2009 : p. 5-14.
- FRIDENSON Patrick, 2010, «La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement social*, n°233 : p. 47-67.
- FRIDENSON Patrick et PAQUY Lucie, 2008, « Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles) », in P. Le Normand (s.d.), *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Études thématiques*, Paris : Droz : p. 199-258.
- GAILLARD Jean-Michel, 1995, *L'ENA, miroir de l'État de 1945 à nos jours*, Bruxelles : Complexe.
- GAÏTI Brigitte, 2006, « Entre les faits et les choses. La double face de la sociologie politique des institutions », in A. Cohen, B. Lacroix et P. Riutort (s.d.), *Les formes de l'activité politique. Eléments d'analyse sociologique, XVIII^e – XX^e siècle*, Paris : p. 39-64.
- GARCIA Sandrine, 2008, « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 5, n°. 55-4bis : p. 46-60.
- GARCIA Sandrine, 2007, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 166-167 : p. 80-93.
- GAREL Gilles et GODELIER Eric, 2004, *Enseigner le management. Méthodes, institutions, mondialisation*, Paris : Hermès-Lavoisier.
- GEMELLI Giuliana, 1997, « Les écoles de gestion en France et les fondations américaines (1930-1975) », *Entreprises et histoire*, n°. 14-15 : p. 11-28
- GOBLOT Edmond, 1925, *La barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, édition numérique produite par D. Anne, collection « Les classiques des sciences sociales », http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- GOUADAIN Daniel et LOUART Pierre, 1997, « Les enseignements de gestion dans les universités avant et après la création des IAE », *Entreprises et histoire*, n°. 14-15 : p. 89-95.
- GOURVISH Terry et TIRATSOO Nick, 1998, « Missionaries and managers: an introduction », in T. Gourvish et N. Tiratsoo (s.d.), *Missionaries and Managers: American Influences on European Management Education, 1945-60*, Bath : Manchester University Press.
- GROSON Sophie, 2010, *Le droit à l'enseignement supérieur et la libéralisation internationale du commerce des services*, Bruxelles : Bruylant.
- GROSSETTI Michel, GRELON André, BIRCK Françoise, DERE Anne-Claire, DETREZ Claude, EMPTOZ Gérard, IDRAC Michel, LAURENS Jean-Paul, MOUNIER-KUHN Pierre, MILARD Béatrice, CANEVET Jean-Claude, MARSEILLE Christine et SPIESSER Michel, 1996, *Programme « Villes et institutions scientifiques »*, Programme interdisciplinaire de recherche sur les villes (PIR-Villes-CNRS), Région Midi-Pyrénées, rapport final.

- GRELON André, 1986, « Introduction : L'évolution de la profession d'ingénieur en France dans les années 1930 », in A. Grelon (s.d.), *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*, Paris : EHESS : p. 7-32.
- GRELON André, 1997, « Écoles de commerce et formation d'ingénieurs jusqu'en 1914 », *Entreprises et histoire*, n°. 14-15 : p. 29-46.
- GRELON André et MARRY Catherine, 1996, « Entretien avec Bernard Decomps », *Formation emploi*, n°. 53 : p. 49-64.
- GRELON André et SHIN Terry, 1982, *L'évolution de l'enseignement dans les écoles de chimie en France (1945-1980)*, Strasbourg : CNRS STS.
- GRUSON Pascale, 1978, *L'État enseignant*, Paris : EHESS ; La Haye : Mouton.
- GUIBERT Joël et JUMEL Guy, 2002, *La socio-histoire*, Paris : Armand Colin.
- HATCHUEL Armand, 1995, « Les marchés des prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale », in A. Jacob et H. Verin (s.d.), *L'inscription sociale du marché. Actes du Colloque de l'association pour le développement de la socio-économie*, Paris : L'Harmattan : p. 205-225.
- HAAS Pierre-Henri, 1993, *Histoire de l'École supérieure de commerce de Lyon, 1872-1972*, DEA d'Histoire, Université Paris IV.
- HEDMO Tina, 2004, *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation in management education*, Thèse de doctorat, sciences de gestion, Université d'Uppsala.
- HEDMO Tina, SAHLIN-ANDERSSON Kerstin et WEDLIN Linda, 2006, « The emergence of a European regulatory field of management education », in M. –L. Djelic et K. Sahlin-Andersson (s.d.), *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*, New-York : Cambridge University Press : p. 308-328.
- HERBES Sophie (d'), 2002, *L'évolution et l'internationalisation des écoles de commerce de la CCIP*, Maîtrise d'Histoire, Université Paris IV.
- HUGON Philippe, 2011, *De Sup de Co à Toulouse Business School. Former les pilotes du changement*, Toulouse : Privat.
- HUGOT-PIRON Nathalie, 2010, *L'invention du « cadre de plus de 45 ans » : approche socio-historique d'une construction sociale*, thèse de sociologie, EHESS.
- INSEL Ahmet, 2009, « Publish or perish ! La soumission formelle de la connaissance au capital », *Revue du MAUSS*, n°. 33 : p. 141-153.
- JACQUES Marie-Hélène et NEYRAT Frédéric, 2011, « Les entreprises face aux diplômes : l'ambivalence de la posture » in M. Millet, G. Moreau (s.d.), *La société des diplômés*, Paris : La Dispute : p. 221-234.
- JOUBE Bernard, 2002, « Chambre de commerce et d'industrie et développement local. Le cas de Lyon », *Sociologie du travail*, vol. 44, n°. 4 : p. 521-540.
- JULIA Dominique, 1995, « L'éducation des négociants français au 18^e siècle », in F. Angiolini et D. Roche (s.d.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe Moderne*, Paris : EHESS : p. 215-256.
- KARPIK Lucien, 1989, « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n°. 2 : p. 187-210.
- KHURANA Rakesh, 2007, *From higher aims to hired hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton : Princeton University Press.
- KIPPING Mathias et NIOCHE Jean-Pierre, 1998, « Much do about nothing ? The US productivity drive and management training in France, 1945-1960 », in T. Gourvish et N. Tiratsoo (s.d.), *Missionaries and Managers: American Influences on European Management Education, 1945-60*, Bath : Manchester University Press.
- KIRP Davis, 2003, *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: the marketing of higher education*, Cambridge : Harvard University Press.
- KYVIK Svein et LEPORI Benedetto, 2010, « Research in higher education institutions outside the university sector », in S. Kyvik et B. Lepori (s.d.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector. Striving for differentiation*, Dordrecht Heidelberg London New York : Springer : p. 3-24.
- LAMBERT Anne, 2010, « Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 183 : p. 106-124.

- LAGROYE Jacques, 1985, « La légitimation », in M. Grawitz et J. Leca. (dir.), *Traité de science politique*, Tome I, Paris : PUF : p. 395-467.
- LAGROYE Jacques et OFFERLE Michel, 2010, « Pour une sociologie des institutions », in J. Lagroye et M. Offerlé (s. d.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin : p. 12-32.
- LAHIRE Bernard, 1999, « Champ, hors-champ, contrechamp », in B. Lahire (s.d.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris : La Découverte : p. 23-57.
- LANGUILLE Valérie, 1995, *Histoire de l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (1913-1990)*, mémoire de DEA, EHESS.
- LANGUILLE Valérie, 1997, « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et Histoire*, n°. 14 : p. 47-65.
- LARSEN Eirinn, 2005, *Invisible strategies. Gender in French and Norwegian Business Education. 1870-1980*, PhD thesis, European University Institute, Florence.
- LAURENS Sylvain, 2007, « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? », *Genèse*, n°. 69 : p. 112-127.
- LAURENS Sylvain et MISCHI Julian, 2011, « Les politiques de “revalorisation du travail manuel” (1975-1981). Quand les libéraux déconstruisent la “classe ouvrières”, *Agone*, n°46 : p. 33-64.
- LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLEMENT Pierre, DREUX Guy, 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte.
- LAZEGA Emmanuel, 2008, « Théorie de la coopération entre concurrents : organisations, marchés et réseaux », in P. Steiner et F. Vatin, *Traité de sociologie économique*, Paris : PUF : p. 533-571.
- LAZUECH Gilles, 1998, « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 121, n°. 1 : p. 66-76.
- LAZUECH Gilles, 1999, *L'Exception française : Le Modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LEAUTEY Eugène, 1886, *L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier*, Paris : Guillaumin.
- LEBARON Frédéric, 1997, « La culture économique comme enjeu dans le champ des grandes écoles françaises », in M. de Saint-Martin et M. -D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger, 10-11 octobre : p. 77-107.
- LEBARON Frédéric, 2003, *Le savant, le politique et la mondialisation*, Broissieux : Éditions du Croquant.
- LECLERC-OLIVE Michèle, SCARFO GHELLAB Grazia et WAGNER Anne-Catherine, 2011, « Introduction générale », in M. Leclerc-Olive, G. Scarfo Ghellab et A. -C. Wagner (dir.), *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris : Karthala, p. 7- 19.
- LELIEVRE Claude, 2008, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, n°. 26 : p. 41-50
- LE MORE Henri, 1976, *Classes dirigeantes, classes possédantes. Essai sociologique sur l'École des Hautes Études Commerciales*, Paris, EHESS, thèse de doctorat en sociologie, EHESS.
- LEPRINCE Fanny et LAPEYRONNIE Yann, 2001, « Esquisse d'ethnographie de l'ESC Rouen. Savoir, ou savoir être ? », in *Styles pédagogiques et habitus disciplinaires en première année d'enseignement supérieur*, Atelier Licence animé par Charles Soulié, Université de Rouen, Département de Sociologie : p. 25-45.
- LOCKE Robert, 1984, *The end of the practical man. Entrepreneurship and higher education in Germany, France and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich : JAI.
- LOCKE Robert, 1989, *Management and Higher education since 1940. The Influence of America and Japan on West Germany, Great Britain and France*, Cambridge : Cambridge university Press.
- LORENZ Chris, 2007, « “L'économie de la connaissance”, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne », in C. Charle et C. Soulié (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse : p. 33- 52.
- MAFFRE Philippe, 1983, « Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France au XIXe siècle », thèse de doctorat, Université Paris I.
- MAFFRE Philippe, 1988, « Jacques Siegfried, patron de l'enseignement commercial supérieur », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°. 35-4 : p. 68-180.

- MAGLIULO Bruno, 1981, *Les Chambres de Commerce et d'Industrie*, Paris : PUF.
- MAGLIULO Bruno, 1982, *Les grandes écoles*, Paris : PUF.
- MALLARD Alexandre, 2000, « La presse de consommation et le marché. Enquête sur le tiers consommériste », *Sociologie du travail*, n° 3 : p. 391-410.
- MANITAKIS Nicolas, 2000, « Les migrations estudiantines en Europe, 1890-1930 », in R. Leboutte (dir.), *Migrations et migrants dans une perspective historique. Permanence et innovations*, Bruxelles : PIE Peter Lang : p. 243-270.
- MARROY Christian, 2008, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1 : p. 31-55.
- MARRY Catherine, 2004, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris : Belin.
- MARTIN John Levi, 2003, « What is field theory ? », *American Journal of Sociology*, vol. 109, n° 1 : p. 1-49.
- MARTINELLI Daniel, 1993, « Étudiants à la sortie des écoles de commerce. Une entrée aisée dans la vie active », *CEREQ, Documents de travail*, n°85, mars.
- MOREAU Gilles, 2000, « Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en pays de la Loire) », *Revue française de pédagogie*, vol.131, n° 1 : p. 65-74.
- MOREAU Gilles, 2002, « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? », in G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute : p. 113-137.
- MCKENNA John F., COTTON Chester C., VAN AUKEN Stuart, 1997, « The new AACSB accreditation standards: a prospect of tiering? », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 10, n° 6 : p. 491-502.
- MENISSEZ Yvette, 1981, *L'enseignement de la gestion et ses publics : résultats de l'étude Hay-France / F.N.E.G.E. « Horizon 85 »*, Paris : FNEGE.
- MERINDOL Jean-Yves, 2008, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4bis : p. 7-27.
- MERLE Pierre, 2002, *La démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.
- MEULEAU Marc, 1981, *H.E.C. 1881-1981. Histoire d'une grande école*, Jouy-en-Josas : École des Hautes Études Commerciales.
- MEYER Hans-Dieter, 1998, « The German Handelshochschulen 1898-1933 : an new departure in management education and why it failed », in L. Engwall et V. Zamagni (s.d.), *Management Education in Historical Perspective*, Manchester : Manchester University Press : p. 19-33.
- MEYER John et ROWAN Brian, 1977, « Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 2 : p. 340-63.
- MEYER John, RAMIREZ Francisco, FRANK David John et SCHOFER Evan, 2007, « Higher Education as an Institution », in P. Gumpert (s.d.), *Sociology of higher education: contributions and their contexts*, Baltimore : The John Hopkins University Press: p. 187-221.
- MIALARET Gaston, 1997, *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris : Presses Universitaires de France.
- MINOT Jacques, 1983, *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires (mai 1968-mai 1983)*, Paris : SFA.
- MOREAU Gilles, 2000, « Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en pays de la Loire) », *Revue française de pédagogie*, n° 131 : p. 65-74.
- MOREAU Gilles, 2002, « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? », in G. Moreau (s.d.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute.
- MORISSET Maurice, 1971, « Cent ans d'histoire... », *Revue de l'association des anciens élèves de l'ESCR, numéro spécial centenaire*, octobre : p. 15-30.
- MULLER Pierre, 1999 « Interviewer les médiateurs : hauts fonctionnaires et élites professionnelles dans les secteurs de l'agriculture et de l'aéronautique », in S. Cohen (dir.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris : PUF : p. 67-82.
- MUNIESA Fabian et CALLON Michel, 2009, « La performativité des sciences économiques », in P. Steiner and F. Vatin (s.d.), *Traité de sociologie économique*, Paris : PUF : p. 289-324.

- MUSSELIN Christine, 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.
- MUSSELIN Christine, 2006, « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », in J. -P. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten & M. Merz (s.d.), *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes : p. 25-42.
- MUSSELIN Christine, 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, n°. 39 : p. 13-24.
- MUSSELIN Christine et PARADEISE Catherine, 2002, « Le concept de qualité : où en sommes-nous ? », *Sociologie du travail*, vol.44 (2) : p.255-260.
- NIOCHE Jean Pierre et SAINT MARTIN Monique de, 1997, « Les trois tensions des formations françaises à la gestion », *Entreprises et histoire*, n°. 14-15 : p. 5-10.
- NOIRIEL Gérard, 2006, *Introduction à la socio-histoire*, Paris : La découverte.
- NOUSCHI Marc, 1988, *HEC : Histoire et pouvoir d'une Grande École*, Paris : Robert Laffont.
- ORANGE Sophie, 2011, « Le BTS, genèse d'un seuil scolaire », in M. Millet, G. Moreau (s.d.), *La société des diplômés*, Paris : La Dispute : p. 161-176.
- ŒUVRARD Françoise, 1979, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°. 30 : p. 87-97.
- PASSERON Jean-Claude et Antoine PROST, 1990, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, n°. 1 : p. 7-45.
- PAVIS Fabienne, 2010, « Une discipline "utile" dans l'enseignement supérieur : promotion et appropriations de la gestion (1965-1975) », *Le Mouvement Social*, n°. 233 : p. 127-142.
- PAVIS Fabienne, 2003a, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse de sociologie, Université Paris I.
- PAVIS Fabienne, 2003b, « L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France. (1965-1975) », *Formation Emploi*, n°. 83 : p. 51-63.
- PERROT Patricia, 2009, « Histoire de l'ESC Clermont », *Traits d'Union*, n°. 40, juin : p. 19-34.
- PETERSON Marvin, 2007, « The study of colleges and universities as organizations », in Patricia Gumpert (s.d.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts*, Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- PFEFFER Jeffrey et SALANCIK Gerald, 2003 (1978), *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, Stanford : Stanford University Press.
- PICARD Emmanuelle, 2009, « Avant propos », *Histoire de l'Éducation*, n°. 122 : p. 5-10.
- PIERREL Arnaud, 2012, « Les "petits-moyens" des grandes écoles. Enquête auprès des boursiers des écoles supérieures de commerce », Mémoire de M1 en sociologie, ENS-EHESS.
- PIGEYRE Frédérique, 1986, *Socialisation différentielle des sexes. Le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*, Thèse de sociologie, Université Paris VII.
- PINÇON Michel et PINÇON-CHARLOT Monique, 1991, « Pratiques d'enquêtes dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, n°. 14 : p. 120-138.
- PINÇON Michel et PINÇON-CHARLOT Monique, 1997, *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*, Paris : Presses Universitaires de France.
- PINSON Gilles et SALA PALA Valérie, 2007, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, vol. 57 : p. 555-597.
- PODOLNY Joel, 1993, « A Status-Based Model of Market Competition », *American Journal of Sociology*, vol. 98, n°. 4 : p. 829-872.
- POULLAOUEC Tristan, 2011, « L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire », in M. Millet, G. Moreau (s.d.), *La société des diplômés*, Paris : La Dispute : p. 37-49.
- POULLAOUEC Tristan et LEMETRE Claire, 2009, « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°167, avril-mai-juin : p. 5-11.
- POUPEAU Franck, 2003, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris : Raisons d'agir.

- POWER Michael, 2005 (1997), *La société de l'audit. L'obsession du contrôle*, Paris : La Découverte.
- PROST Antoine, 1981, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, vol. IV, Paris : Perrin.
- PROST Antoine, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris : PUF.
- PROST Antoine, 1992, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.
- QUEUDOT Daniel, 1990, « L'accréditation dans l'enseignement supérieur américain », *Recherches et pratiques éducatives, Actes du colloque international organisé au CIEP de Sèvres par l'association francophone d'éducation comparée du 18 au 20 mai 1990*, n°44, décembre : p. 17-27.
- RAMIREZ Francisco, 2006, « Growing commonalities and persistent differences in higher education: universities between global models and national legacies », in H. –D. Meyer et B. Rowan (s. d.), *The new institutionalism in education*, Albany : State University of New York : p. 123-142.
- RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, n°. 24 : p. 29-44.
- REGINI Marino, 2011, « European universities meet the market », in M. Regini (s.d.), *European universities and the challenge of the market. A comparative analysis*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing limited : p. 1-10.
- RIBEILL Georges, 1986, « Une institution quinquagénaire : La Commission des Titres d'Ingénieurs. Évolutions et permanences », in A. Grelon (s.d.), *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*, Paris : EHESS : p. 225-234.
- RIVARD Pierre, SAUSSOIS Jean-Michel et TRIPIER Pierre, 1982, « L'espace de qualification des cadres », *Sociologie du travail*, n°4 : p. 417-422.
- ROSANVALLON Pierre, 1993, *L'État en France : de 1789 à nos jours*, Paris : Seuil.
- ROSE José, 2007, « Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche », in F. Maillard et J. Rose (s.d.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Relief 20, échanges du Cereq : p. 65-86.
- ROUSSIGNE R., 1937, *École supérieure de commerce et d'industrie de Bordeaux. 1874-1934*, Bordeaux : impr. de Delmas, Chapon, Gounouilhou.
- ROWAN Brian, 2006, « The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times », in H. –D. Meyer et B. Rowan (s. d.), *The new institutionalism in education*, Albany : State University of New York : p. 15-32.
- SAINT-MARTIN Monique (de), 1997, « Les écoles de gestion : un espace de concurrence en crise ? », in M. de Saint-Martin et M. –D. Gheorghiu (s.d), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger, 10-11 octobre : p. 3-12.
- SAUDER Michael, 2005, *Status judges: the effects of formal rankings on educational status systems*, Thèse de doctorat, Northwestern university.
- SCARFO GHELLAB Grazia, 1997, *La transformation du système d'enseignement italien : la diffusion des business schools*, Paris : L'Harmattan.
- SCHIEB Pierre-Alain, 1991, *Essai historique : l'ESC Rouen 1871-1991*, Rouen : Sup de Co Rouen.
- SCHWEITZER Sylvie, 2009, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIXe-XXe siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n°. 2 : p. 183-198.
- SCOTT W. Richard, 1987, « The Adolescence of Institutional Theory », *Administrative Science Quarterly*, n°. 32 : p. 493-511.
- SEGRESTIN Denis, 1997, « L'entreprise à l'épreuve des normes de marché : les paradoxes des nouveaux standards de gestion dans l'industrie », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n°. 3 : p. 553-585.
- SLAUGHTER Sheila et LESLIE Larry, 1997, *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore et Londres : The John Hopkins University Press.
- SOULIS Jean, 2006, *L'ICN à 100 ans !*, Nancy : ICN école de management.
- STEVENS Mitchell, 2007, *Creating a class. College admission and the education of elites*, Cambridge : Harvard University Press.

- SULEIMAN Ezra, 1979 (1978), *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*, Paris : Seuil.
- SUTEAU Marc, 1999, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SUTEAU Marc, 2002, « La mise en place de la loi Astier : l'exemple nantais », in G. Moreau (s.d.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute : p. 27-38.
- SWARTZ David, 1997, *Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago : University of Chicago Press.
- SWARTZ David, 2008, « Bringing Bourdieu's master concepts into organizational analysis », *Theory and Society*, vol. 37, n° 1 : p. 45-52.
- THEVENOT Laurent, 1977, « Les catégories sociales en 1975 : l'extension du salariat », *Économie et statistique*, n° 91 : p. 3-31.
- THIVEND Marianne, 2011, « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, n° 26 : p. 129-146.
- TOPALOV Christian, 1987, *Le logement en France. Histoire d'une marchandise impossible*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- VAN ZANTEN Agnès, 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles. Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés Contemporaines*, n° 79 : p. 69-95
- VAUGHAN Diane, 2008, « Bourdieu and organizations : the empirical challenge », *Theory and Society*, vol. 37, n° 1 : p. 65-81.
- VINOKUR Annie, 2002, « Enseignement supérieur : un changement sans réforme ? », *Formation Emploi*, n° 79 : p. 19-30.
- VINOKUR Annie, 2005, « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des systèmes éducatifs », in A. Vinokur (s.d.), *Pouvoirs et mesure en éducation*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors série n° 1 : p. 83-108.
- WAGNER Anne-Catherine, 1997, « Les écoles de gestion et la gestion d'une culture internationale », in M. de Saint-Martin et M. -D. Gheorghiu (s.d.), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque à la Maison Suger du 10-11 octobre 1996 : p. 223-236.
- WAGNER Anne-Catherine, 2005, « Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse », *Entreprises et histoire*, n°41 : p. 15-23.
- WEBER Florence, 2008, « Publier des cas ethnographiques : analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés », *Genèses*, n° 70 : p. 140-150.
- WEBER Max, 1946, « Class, Status, Party » in H. Girth et C.W.Mills (s.d.), *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University : p. 180-195.
- WEDLIN Linda, 2007, « The role of rankings in codifying a business school template: classifications, diffusion and mediated isomorphism in organizational fields », *European Management Review*, n° 4 : p. 24-39.
- WEDLIN Linda, 2006, *Ranking business schools*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing.
- WHITE Harrison, 1981, « Where do markets come from ? », *American Journal of Sociology*, vol. 87, n° 3 : p. 517-547.
- WEIDMANN-KOOP Marie-Christine, 1996, « La réforme du baccalauréat en France », *The French Review*, vol. 69, n° 4 : p. 566-582.

II. Rapports officiels

Les rapports sont présentés ici de façon chronologique.

Ministère du commerce, de l'industrie et des colonies : direction du personnel et de l'enseignement technique, *Recueil des dispositions législatives et réglementaires concernant les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État*, 1890.

Groupe d'étude au Premier Ministre, Les conditions de développement, de recrutement, de fonctionnement et de localisation des Grandes Écoles en France, (dit « rapport Boulloche »), 1964.

- Groupe de réflexions sur les enseignements supérieurs et la recherche en gestion des organisations, *Eléments de réflexions et propositions d'une politique générale en matière de formation et de recherche dans le domaine de la « gestion des organisations »* (dit « Rapport Percerou »), 1983.
- Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *L'École Supérieure de Commerce de Dijon*, 1991.
- CHACORNAC Georges, DECOMPS Bernard et VULLIEZ Christian, *L'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion*, Rapport présenté à L. Jospin et D. Strauss-Kahn, 1991.
- Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, 1992, *Le Groupe ESC Nantes-Atlantique*, 1992.
- ATTALI Jacques, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.
- Mission de réflexion sur les disciplines de gestion, *Rapport de synthèse* (dit « rapport Pérez »), décembre 1998, révisée en février 1999.
- Inspection générale des finances, *Rapport sur les Chambres de commerce et d'industrie*, Annexe 4, mai 1999.
- Chapitre des écoles de management, *Le livre Blanc du Chapitre des écoles de management de la conférence des grandes écoles*, septembre 2006.
- PHILIPS Christian, Quels nouveaux partenariats construire entre les universités et les grandes écoles ? Rapport à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, novembre 2008.
- Chambre régionale des comptes des Pays de la Loire, *Observations définitives concernant la gestion d'Audencia École de Management, années 2000 à 2006*, juin 2009.
- AERES, *Rapport d'évaluation de l'École supérieure de commerce de Lille*, août 2009.
- Conférence des grandes écoles, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, 2010.
- AERES, *Rapport d'évaluation de BEM- Bordeaux Management School*, juillet 2010.
- AERES, *Rapport d'évaluation de l'École supérieure de commerce de Toulouse*, septembre 2010.
- Cour des comptes, Rapport public annuel : « Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur : un second souffle nécessaire », 2011
- AERES, *Rapport d'évaluation de l'EM Lyon*, janvier 2011.
- AERES, *Rapport d'évaluation d'Audencia Nantes École de Management*, juillet 2011.
- Chambre régional des comptes de Midi-Pyrénées, *Rapport d'observation définitive sur la gestion du groupe École supérieure de commerce de Toulouse, exercices 2005 à 2009*, avril 2012.
- Chambre régionale des comptes d'Ile-de-France, *Rapport d'observations définitives, groupe HEC Paris, exercice 2006 et suivant*, avril 2012.

III. Autres sources :

Archives orales :

J'ai utilisé dans cette thèse des extraits d'entretiens que je n'ai pas réalisés moi-même. Outre les extraits tirés des annexes du mémoire de Master 2 de F. Brémont et ceux d'un entretien de J. Lagarde réalisé par F. Pavis, j'ai pu avoir accès à certains des entretiens réalisés dans le cadre de la recherche « Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération » organisée par le Service d'histoire de l'éducation (SHE).

J'ai ainsi utilisé les entretiens suivants :

Entretiens avec Jean-Pierre Boisivon, réalisés les 23 octobre et 19 novembre 2002 par Marie Thérèse Frank et Marie Stern.

Entretien avec Roland Pérez, réalisé le 17 mars 2004 par Hélène Charton et Pierre Mignaval.

Entretien avec Bernard Decomps, réalisé le 6 février 1998 par Françoise Lepagnot Leca et Danièle Bernards

Comptes rendus de séminaires à l'École de Paris du management.

Présentation de l'École de Paris du management (texte de présentation tel qu'il apparaît sur le site Web) : « L'École de Paris du management, créée en 1993, est une institution unique en son genre, dans laquelle chercheurs et praticiens dialoguent selon des modalités assurant l'ouverture des débats et la qualité orale et écrite des travaux. Si ces échanges sont dégagés de préoccupations de court terme, cette démarche répond à un enjeu de long terme : faire évoluer les perceptions des acteurs, des chercheurs et de l'opinion publique en ce qui concerne la conduite des affaires privées et publiques. Elle organise pour cela des rencontres, chacune préparée comme un événement dans lequel le thème, l'orateur et le public s'accordent pour contribuer à un apport original au management : exposé sur les développements théoriques nouveaux, témoignage d'un praticien sur une aventure qui a particulièrement sollicité ses talents, etc. Chaque rencontre fait l'objet d'un compte rendu rédigé avec soin afin que ceux qui n'ont pas pu assister aux échanges en aient une trace fidèle ».

Le conseil d'administration de cette institution est composé d'universitaires et chercheurs en gestion mais aussi de dirigeants d'entreprises.

L'École de Paris constitue ainsi une sorte de forum, où peuvent s'exprimer les acteurs du champ de la gestion au sens large (enseignants, mais aussi praticiens). Les comptes rendus des séminaires organisés dans ce cadre sont disponibles sur le site Web de l'École. Un certain nombre d'entre eux ont constitué une ressource utile, dans le cadre de ce travail, dans la mesure où ils restituaient les discours et les prises de positions sur certaines problématiques clés d'acteurs impliqués dans le développement des ESC ou plus généralement dans le domaine des formations à la gestion. Les comptes rendus utilisés dans cette thèse sont présentés ci-dessous par ordre chronologique. Les informations sur les auteurs sont reprises telles qu'elles apparaissent sur le compte rendu.

« Que faire de l'Amérique ? », Michel Berry (directeur de recherche au CNRS), séance du 10 janvier 1992.

« L'apprentissage de la gestion au groupe ESSEC : les cols bleus, un modèle pour les cols blancs ? », Alain Bernard (Professeur à l'ESSEC, Directeur du Centre de formation à l'apprentissage de l'ESSEC), séance du 24 janvier 1994. Compte rendu rédigé par Thierry Boudès.

« Grandes écoles de gestion et éducation des élites », Michel Crozier (directeur de recherche émérite au CNRS), Jean-Claude Thoenig (Directeur de recherche, CNRS), Jean-Claude de Schieter (Directeur général de l'École supérieure de commerce de Rouen), séance du 20 mars 1995. Compte rendu rédigé par Eric Godelier.

« L'accréditation de l'ESSEC : soumission au modèle américain ou reconnaissance des spécificités ? », Maurice Thévenet (Directeur de l'ESSEC), séance du 20 janvier 1998. Compte rendu rédigé par Sylvain Lenfle.

« Le choc des paradigmes en sciences de gestion », Roland Pérez (professeur à l'université de Montpellier I, Responsable de la mission sur les disciplines de gestion (ministère de l'Éducation nationale), séance du jeudi 3 décembre 1998. Compte rendu rédigé par Céline Abécassis.

« Le MBA un standard international ? », Richard Edelstein (Ancien directeur des relations internationales de l'AACSB Directeur du MBA de management hospitalier (ESSEC), séance du 17 octobre 2000. Compte rendu rédigé par Éric Godelier.

« Le MBA Nord-Américain, un produit généralisable ? », Jean-Pierre Helfer (Directeur de l'IAE de Paris, Université Paris I-Panthéon Sorbonne), séance du 16 janvier 2001. Compte rendu rédigé par Sylvain Lenfle.

« Comment évaluer l'internationalisation des formations au management ? », Gordon Shenton (directeur de l'European Quality Improvement System (EQUIS) à l'European Foundation for Management Development (EFMD)), Séance du 27 février 2001. Compte rendu rédigé par Sylvain Lenfle.

- « La mondialisation, une crise d'identité pour les écoles de commerce ? », Bernard Ramanantsoa (Directeur général du groupe HEC), Michel Berry (École de Paris du Management), séance du 6 décembre 2002. Compte rendu rédigé par Corentin Curchod.
- « S'habiller en Américain sans perdre son identité », Nicolas Mottis (Directeur de l'ESSEC), séance du 29 janvier 2003. Compte rendu rédigé par Sylvie Chevrier.
- « Les grandes écoles, système dépassé ou produit d'avenir ? », Patrice de Fournas (Auteur de *Quelle identité pour les Grandes Écoles de commerce ?* (thèse de l'École polytechnique), Nicolas Mottis (Ancien directeur de l'ESSEC Chairman de l'*Accreditation Quality Committee AACSB*), Claude Riveline (Professeur à l'École des mines de Paris), Pierre Veltz (Auteur de *Faut-il sauver les Grandes Écoles ?* (Presses de Sciences Po)), séance du 4 février 2008. Compte rendu rédigé par Loïc Vieillard-Baron.

Liste des archives officielles consultées

Les archives sont présentées selon l'ordre dans lequel elles ont été consultées.

I. Archives de la Chambre de commerce et d'industrie Marseille Provence. 9 Canebière 13001 Marseille

- **Fonds : École Supérieure de Commerce**

Commentaire : A la différence de la plupart des autres Chambres de commerce, la CCIMP dispose d'un service d'archives et le fonds concernant l'ESC de Marseille est extrêmement complet, du moins, jusqu'au début des années 1970, moment du transfert de l'école sur le campus de Luminy. À partir de cette date, il n'y a plus de données disponibles.

J'ai consulté ces archives en me concentrant tout particulièrement sur la période la plus récente (1960-1970).

Les documents tirés de cette source sont cités dans ce travail de la façon suivante : ArCCIMP : MJxxx : description du document.

Cotes	Descriptions	Dates début	Dates fin
MJ 8320/01	Historique 1871-2005 ; Création de l'école 1871 - 1872 ; Service militaire 1872-1904 ; Legs Courtot 1872 - 1919 ; Budgets et subventions 1885 - 1950 ; Nominations des membres au Conseil d'administration 1903 1956	1871	2005
MJ 8320/02	Fonctionnement de l'école	1872	1929
MJ 8320/03	Fonctionnement de l'école	1930	1981
MJ 8320/04	50e anniversaire de l'école (16/12/1922) / 75e anniversaire de l'école (24/1/1948) / 100e anniversaire de l'école (8/12/1972)	1922	1972
MJ 8320/05	Cinémathèque (1926-1946) / Taxe de délivrance de la carte d'identité aux élèves étrangers (1927) / Inventaire (1927) / Achat de l'immeuble rue Ste-Victoire, Maison de l'entreprise (22/07/1927) / Inauguration de l'École (13/01/1929) / Réquisitions (1939) / Service de la Formation continue (1970-1974) ; l'École supérieure de commerce de Marseille de 1872 à 1935 par Roland Caty	1926	1974
MJ 83211/03	Dossiers constitutifs	1962	1982
MJ 832123/04	Séances du conseil d'administration (liasses)	1939	1959
MJ 832133/18	Assemblées générales	1960	1967
MJ 832133/19	Assemblées générales	1968	1974
MJ 832133/20	Assemblées générales	1975	1980
MJ 832161/30	Administration générale. Lettres reçues du ministère	1940	1949
MJ 832161/31	Administration générale. Lettres reçues du ministère	1950	1958
MJ 83232	Vie scolaire. Statistiques générales	1899	1962
MJ 832321	Vie scolaire. Statistiques (origines, âges, effectifs)	1944	1970
MJ 83245	Elèves. Amicale des anciens élèves de l'École - Dossier chronologique Annuaire pour l'année 1931 (seulement) avec liste des enseignants et des anciens élèves ; Listes des membres du bureau pour 1940 et 1941. IMPORTANT : brochure imprimée [1952 ?] comportant p. 133-150 la liste de tous les élèves par promotion de 1873 à 1950 avec les noms de chaque promotion.	1873	1973

II. Archives de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. 27 avenue de Friedland, 75008 Paris

Commentaires : La Chambre de commerce de Paris (CCIP) dispose d'un service d'archives dont plusieurs fonds ont été utiles à cette recherche. Outre les documents concernant les écoles gérées par cette institution (HEC, ESCP), on y trouve des archives relatives à l'ancien réseau des ESC.

Les documents issus de la CCIP sont cités dans ce travail de la façon suivante : ArCCIP : cote : description du document.

- **Fonds : Sous-série 3 U : Union des associations des anciens élèves des Écoles supérieures de commerce**

Présentation du fonds par Anne-Sophie Honnet, archiviste :

L'Union des associations des anciens élèves des écoles supérieures de commerce (Union ESC) est fondée en 1892. Les élèves des associations d'anciens élèves des différentes écoles supérieures de commerce sont ipso facto membres de l'Union. L'Union des associations des anciens élèves des écoles supérieures de commerce est devenue par la suite l'Union des diplômés des écoles supérieures de commerce.

Commentaires : L'Union ESC disparaît au tout début des années 1990, quand le réseau des ESC est dissout. Dès les années 1980, l'association connaît des difficultés, en raison de la volonté d'autonomisation des écoles et de la perte d'une identité collective des ESC.

Cotes	Descriptions	Dates début	Dates fin
3 U 2	Conseils d'administration et assemblées générales, registre des comptes-rendus de réunions	1959	1964
3 U 3	Conseils d'administration et assemblées générales, registre des comptes-rendus de réunions	1964	1975
3 U 4	Conseils d'administration et assemblées générales : comptes-rendus de réunions	1975	1990
3 U 5	Associations des anciens élèves des écoles supérieures de commerce d'Amiens, Bordeaux, Brest, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Le Havre, Lille, Marseille, Montpellier, Nantes, Nice, Pau, Poitiers, Reims, Rouen, Toulouse, Tours : presse, plaquettes d'information, bulletins des écoles, listes des adhérents, correspondance.	1977	1990

- **Fonds : Sous-série 535 W : Commission permanente des ESC**

Créée dans l'immédiate après-guerre, la commission permanente oriente le fonctionnement des ESC dans la mesure où « elle donne obligatoirement son avis sur la reconnaissance par l'État des écoles, sur le nombre maximum de places à mettre au concours dans chaque école et sur toutes les questions intéressant les conditions générales de fonctionnement de ces établissements » et où elle « étudie obligatoirement les programmes et les horaires des matières enseignées, la nature et la durée des épreuves des concours d'entrée, des examens de sortie, et fixe les coefficients attribués tant aux matières enseignées qu'aux épreuves des concours d'entrée, des examens de passage et de sortie » (arrêté du 8 janvier 1949 définissant les composition et attribution de la Commission permanente des Écoles supérieures de commerce).

Les archives de la CCIP contiennent les comptes rendus des séances de cette commission jusqu'en 1969, année où l'ESCP quitte le réseau des ESC. Je n'ai pas pu localiser les comptes rendus des séances ultérieures.

Cotes	description	Date début	Date fin
535 W7	dossiers de séance (24-26.07.1946, 23.09.1946, 03.02.1947, 20.03.1947, 05.05.1947, 27.06.1947, 22.09.1947).	1946	1983
535 W8	dossiers de séance (19.01, 08.03, 31.05, 14.12.1948, 03.02 Sous-commission chargée de la réforme du concours d'admission ESC et de l'examen des questions pédagogiques., 11.10.1949, 16.02, 30.06, 27.11.1950 Sous-commission chargée de l'examen de diverses questions., 22.06, 20.11.1951 Sous-commission d'études chargée de la révision des programmes., 09.06.1952, 23.10.1952, 22.10.1953, 22.03, 15.11.1954, 28.03, 18.05, 19.07, 14.11.1955, 14.02, 08.06.1956, 30.04.1957, 23.04, 23.10.1958, 18.03, 29.09.1959, 25.04, 17.12.1960).	1948	1960

535 W9	dossiers de séance (08.03, 21.04.1961, 25.01, 01.12.1962, 03.03, 29.05, 22.06.1964, 05.02.1965, 13.06.1966, 21.06.1967, 20.11.1968, 02.06.1969) ; composition : arrêtés (1958-1967). Commission d'études ESCAE, préparation d'un plan de réforme de l'enseignement : rapports, correspondance (1967-1969).	1958	1969
535 W10	dossiers de séance (08.07.1959, 20.06.1960, 3-4.02, 12-13.10.1961, 29-30.11.1962, 17.05, 11.12.1963, 6-7.11.1964, 15-16.12.1965, 5-6.05.1966).	1959	1966
535 W11	Réunions des directeurs des écoles supérieures de commerce de Paris : dossiers de séance (11 et 13.10.1966, 22.11.1967, 4-5.07, 21-22.11.1968, 21.01, 22.04, 29-30.05.1969).	1966	1969
535 W96	Relations avec les classes préparatoires, année 1987-1988 : affiche, revue ESCP en mouvement, statistiques du concours d'admission en 1ère année 1986, liste des élèves par classe préparatoire, comptes-rendus des visites des classes préparatoires, lettres envoyées et reçues ; année 1988-1989 : palmarès des classes préparatoires, comptes-rendus de visites des classes préparatoires, lettres reçues et envoyées (1987-1989). Relations avec les ESCAE de province : lettres envoyées (1960-1961, 1966-1967).	1960	1989

- Fonds : Sous-série 813 W : Écoles supérieures de commerce (ESC)**

Commentaires : Ce fonds rassemble une documentation assez éparse sur les ESC. Il est principalement constitué de plaquettes de présentations de ces écoles et de courriers échangés entre des responsables des ESC et C. Vulliez, qui après avoir dirigé HEC de 1975 à 1984, est nommé directeur de la CCIP, fonction qu'il exerce jusqu'en 1995. Il devient ensuite directeur général adjoint chargé de la formation, toujours au sein de la CCIP, jusqu'en 2000.

C. Vulliez acquiert dès le début des années 1980 une réputation d'expert en matière de développement des écoles de commerce. Il est alors appelé au chevet aussi bien d'écoles naissantes que d'école en difficultés, ou d'établissements souhaitant se développer plus rapidement. Il participe ainsi à la création des ESC de Tours, de Grenoble et conseille la nouvelle école de Rennes. Il est également sollicité pour la définition des projets stratégiques des écoles.

Les documents de ce fonds attestent de l'importance et de l'influence de C. Vulliez sur l'évolution des ESC.

Cotes	description	Date début	Date fin
813 W 45	ESC Annecy : projet (1986-1987). ESC Chambéry (1971-1998).	1971	1998
813 W 46	ESC Clermont-Ferrand (1981-1991). ESC Compiègne (1986). ESC Montpellier (1982-1998).	1981	1998
813 W 47	ESC Dijon (1971-1998). ESC Le Havre / Caen (1977-1999).	1971	1999
813 W 48	ESC Grenoble (1983-1992). ESC Lyon (EM Lyon) (1980-1999).	1980	1999
813 W 49	ESC La Rochelle (1987-1992).	1987	1992
813 W 50	ESC Lille (1979-1996). ESC Nice (CERAM) (1976-1997).	1976	1997
813 W 51	ESC Nantes (AUDENCIA) (1982-2000).	1982	2000
813 W 52	ESC Amiens-Picardie (1971-1988). ESC Bordeaux (1976-1993). ESC Normandie (1993-1998).	1971	1998
813 W 53	ESC Pau (1987-1992). ESC Poitiers (1987-1995). ESC Troyes (1991-1996).	1987	1996
813 W 54	ESC Reims (1977-1995). ESC Rouen (1978-1999). ESC Toulon (1989-1991).	1977	1999
813 W 55	ESC Rennes (1989-1993).	1989	1993
813 W 56	ESC Tours (1981-1998). ESCAE : réforme (1967).	1967	1998
813 W 57	ESC Toulouse (1979-1998). ESSEC (1980-1999).	1979	1999

- Fonds : Sous-série 38 C : Commission HEC 1881-2002.**

Commentaires : Je ne me suis pas intéressée à l'histoire d'HEC en tant que telle, néanmoins il m'a été nécessaire de consulter quelques archives de cet établissement afin de mieux comprendre le type de rapport qui la relie aux ESC. La Chambre de commerce et d'industrie de Paris gérant cette école, il existe un important fonds d'archives s'y rapportant. Je me suis contentée des comptes-rendus de réunion de la commission de direction de l'école jusqu'en 1983, la période suivante étant soumise à restriction.

Cotes	description	Date début	Date fin
38 C 3*	Procès-verbaux du 11 janvier 1901 au 13 décembre 1913	1901	1913
38 C 4*	Procès-verbaux du 14 février 1914 au 10 décembre 1952.	1914	1952
38 C 4*(suite)	Procès-verbaux du 7 janvier 1953 au 2 mars 1956.	1953	1956
38 C 5*	Procès-verbaux du 17 avril 1956 au 29 avril 1958	1956	1958
38 C 11	Comptes-rendus des séances du 8 janvier 1960 au 13 novembre 1964.	1960	1964
38 C 12	Comptes-rendus des séances du 18 février 1965 au 9 décembre 1969.	1965	1969
38 C 13	Comptes-rendus des séances du 20 janvier 1970 au 13 décembre 1976.	1970	1976
38 C 14	Comptes-rendus des séances du 11 février 1977 au 6 octobre 198.	1977	1983

- **Fonds : Sous-série 1892 W : ESCP / Archives de la direction générale de l'ESCP et de la direction de l'EAP 1947-2008**

Commentaires : Bien qu'elle ait appartenu au réseau des ESC, l'ESCP n'entre pas spécifiquement dans mon champ d'étude dans la mesure où elle quitte très tôt ce réseau (1969) et connaît un développement spécifique, lié à sa situation géographique et à son rattachement à la puissante Chambre de commerce de Paris. En conséquence, les archives de cette école ont été consultées essentiellement dans le seul but d'éclaircir les circonstances de sa sortie du réseau.

Cotes	description	Date début	Date fin
1892 W/1	Démarches visant la reconnaissance des diplômes de l'ESCP	1947	1971
1892 W/2	Situation de l'école en mai 68	1968	1969
1892 W/47	Campagne de valorisation des diplômes auprès des pouvoirs publics, du secteur bancaire et de la presse	1950	1968

III. Archives du Monde du Travail. 78 Boulevard du Général Leclerc 59100 Roubaix

- **Fonds : Archives de la FNEGE**

Notice de présentation du fonds : La Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE) est née en 1968 suite à la loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle qui suggérait sa création. Elle est de nature très particulière, « publique-privée » puisqu'à son conseil d'administration siègent des représentants de plusieurs ministères et administrations, des représentants d'organisations patronales et consulaires et des universitaires. Créée pour développer les enseignements de gestion qui ne constituaient pas un ensemble cohérent dans les années 1960, elle a notamment contribué à former plusieurs centaines d'enseignants de gestion, en Amérique du Nord mais aussi en Europe et en France, notamment entre 1969 et 1973.

La FNEGE entretient, à partir de 1969, des relations avec un certain nombre d'institutions de formation dont elle suit l'évolution et contribue parfois à trouver des solutions financières. À partir de 1975 et de manière plus formalisée, à la demande soit des autorités qui en sont directement responsables, soit des fondateurs de ces établissements, la FNEGE doit apprécier la situation administrative et pédagogique de ces institutions. Par la suite, ses activités se sont diversifiées et la FNEGE a lancé des actions partout dans le monde afin de promouvoir la gestion française à l'étranger.

Parallèlement, la fondation a contribué à « institutionnaliser » les sciences de gestion en participant à la création de diplômes ou de concours spécifiques (comme le doctorat ou l'agrégation du supérieur),

en créant une revue (*la Revue française de gestion*) et en animant un « réseau » d'institutions publiques (principalement universitaires), consulaires (dépendant des chambres de commerce) ou privées.

Commentaires : Les archives de la FNEGE ont été utiles à consulter pour deux raisons : d'une part, les études portant sur l'enseignement à la gestion mais aussi les missions d'audits réalisées par la FNEGE fournissent des données utiles sur les établissements. D'autre part, les colloques et journées d'études de cette Fondation permettent d'appréhender la façon dont se constitue un champ des formations à la gestion ainsi que les opérations de légitimation auprès des sphères académiques et professionnelles de cette discipline. Ce dernier travail ayant été effectué par F. Pavis dans sa thèse, je me suis contentée de relever les informations concernant plus précisément les ESC.

Les documents issus de ce fonds sont cités dans ce travail de la façon suivante : ArMdT/FNEGE : cote : description du document.

Cotes	description	Date début	Date fin
2000043 1230	-École supérieure de commerce (ESC) de Bourgogne Franche-Comté et École supérieure de commerce et d'administration des entreprises (ESCAE) de Toulouse, situations : rapports de 1978. - ESCAE de Nice, CCI de Bordeaux et IAE de Grenoble, situations : comptes-rendus de missions effectuées en 1976 et 1978.	1976	1978
2000043 1118	École supérieure de commerce et d'administration des entreprises (ESCAE) de Brest, mission d'assistance technique de la FNEGE : documentation, notes, correspondance.	1977	1983
2000043 1215	Chambre de commerce et d'industrie (CCI) de Toulouse, étude effectuée en 1978 par la FNEGE sur les problèmes posés par le développement des programmes de formation initiale et continue rassemblés au sein de l'ESC : rapport d'activités de la CCI, compte-rendu, correspondance.	1978	1981
2000043 1113	Sup de Co Rouen, activités organisées avec la participation de la FNEGE : comptes-rendus d'activités, publications, comptes-rendus de séminaires, de colloques et de conférences, notes, correspondance.	1980	1985
2000043 0344	"Stratégies communes des établissements universitaires et des grandes écoles", 2 ^e séminaire organisé les 9 et 10 juillet 1991 au château d'Ermenonville : correspondance, questionnaire correspondant aux thèmes abordés lors de la réunion, réponses au questionnaire, synthèse des réponses.	1991	1991
2000043 1297	Situation professionnelle des étudiants ayant achevé leur scolarité en 1984 (écoles de gestion, DEA, DESS), enquête effectuée par la FNEGE et les établissements d'enseignement de gestion avec le supplément universitaire du <i>Monde</i> "Campus" : listings, résultats d'enquête, exemplaire du <i>Monde</i> Campus paru le 18 décembre 1986 et 12 février 1987, correspondance.	1986	1987
2000043 0385	"Les stages en entreprise", colloque organisé le 14 janvier 1986 à Paris : programme, rapport du groupe de travail "stages en entreprise", comptes-rendus de réunions, correspondance échangée avec les participants et les intervenants, dossier remis aux participants	1985	1986
2000043 0354	"Former pour gérer, former pour entreprendre", journée annuelle de l'enseignement de gestion organisée le 15 décembre 1993 au Palais des congrès de Paris, études et enquêtes effectuées par la FNEGE : rapport d'étude sur l'"Enseignement de la gestion", résultats de l'enquête menée auprès de l'ensemble des établissements de gestion sur l'"Evaluation des besoins des établissements en enseignants de gestion sur la période 1992-1995", comptes-rendus d'entretiens passés avec une vingtaine de grands dirigeants sur les principales innovations en gestion d'entreprise, rapport sur "Le management des entreprises et son enseignement analysés par 12 professeurs de gestion".	1993	1993
2000043 0482	Journée "Recherche en gestion" organisée le 11 octobre 1996 à l'Université de Paris IX Dauphine : comptes rendus des réunions préparatoires, programme, liste des participants, correspondance, compte-rendu des débats, actes du colloque.	1996	1996

IV. Archives Nationales : Archives de l'Éducation nationale. 2 rue des archives 77300 Fontainebleau.

Commentaires : Plusieurs versements venant du ministère de l'Éducation nationale concernent les Écoles supérieures de commerce.

Jusqu'au début des années 1980, il s'agit essentiellement de comptes rendus sur les procédures d'admissions et examens de sorties (organisation, notes, règlements de contentieux divers etc.). Le peu de documents autour de ces comptes-rendus témoigne de l'aspect assez routinier du contrôle étatique sur ces activités, dont les évolutions étaient plutôt discutées au niveau de la commission permanente des ESC.

On trouve des éléments plus précis sur l'ESC Paris et l'ESC Lyon, en raison de leur départ du réseau, respectivement en 1969 et en 1975. Dans les années 1980, les réformes successives du réseau, le départ de Reims et Rouen pour fonder Ecricome, la réflexion autour de la création d'un « groupe des Sup de Co » sont assez bien renseignés. Au début des années 1990, les écoles envoient successivement leurs règlements pédagogiques et ceux-ci sont généralement acceptés sans difficultés. De façon surprenante, on ne trouve aucun document lié à la crise de recrutement des années 1990.

Enfin, le dernier versement (20110003) est essentiellement constitué par les dossiers de demandes de visa et de grade master, suite à la mise en route de la commission Helfer. Il est intéressant de noter qu'à cette occasion, des documents très anciens sur la création des écoles sont mobilisés, ainsi que la plupart des décrets les concernant, ce qui semble témoigner de la faible connaissance qu'ont alors les services administratifs de ces écoles, connaissance qu'ils cherchent alors à compléter.

Les archives du ministère de l'Éducation nationale ont été extrêmement utiles pour la période 1980-2000. Néanmoins, elles ne permettent qu'un accès limité aux débats qui ont effectivement pu avoir lieu entre les écoles.

Les documents tirés des archives nationales de Fontainebleau sont cités de la façon suivante : ArNatFont/MEN : cote : description du document.

N° de versement : **19771189**

Service origine : Éducation nationale, Direction des enseignements techniques

Cotes	description	Date début	Date fin
19771189/29	programmes d'enseignement, habilitations, examens et concours d'entrée, budget	1897	1935
19771189/30	admission et diplôme de sortie (évolution des conditions de concours d'entrée, droit de propriété du titre HEC et ESC, rapport Paris, Inspecteur général de l'enseignement technique)	1900	1942

N° de versement : **19900501**

Service d'origine : ministère de l'Éducation nationale, direction des enseignements supérieurs, sous-direction des enseignements technologiques supérieurs.

Cotes	description	Date début	Date fin
19900501/10	École supérieure des sciences économiques et sociales (ESSEC)	1977	1988
19900501/19	Écoles supérieures de commerce (ESC) Dossiers par années : examens : procès-verbaux des réunions de jury, composition de jury, liste et notes des candidats diplômés, arrêtés, notes, correspondance	1923	1943
19900501/20	''	1944	1962
19900501/21	''	1963	1974
19900501/22	''	1975	1978
19900501/23	ESC Paris : Dossier général : organisation administrative et pédagogique, modification du règlement pédagogique, historique de l'institution d'un concours propre à l'ESCP, niveau et équivalence des diplômes, notification de jugement d'affaires opposant élèves et enseignants à l'école : arrêtés, notes, correspondance (1969-85) Dossiers par année : concours d'admissions et examens (1970-84)	1969	1985
19900501/24	ESC Bordeaux : règlement intérieur, organisation et gestion administrative, organisation pédagogique, éléments historiques sur la création de l'école : rapports, correspondance, notes : 1873-1958 ESC Reims : organisation et gestion administrative, reconnaissance par l'État, historique de la création de l'école : correspondance, notes : 1928-1961. Personnel enseignant : état nominatif, rétributions, évolutions des postes, correspondance, notes : 1929-1971	1873	1978

	ESC Rouen : Etat nominatif du personnel enseignant : 1942-1967, organisation administrative et pédagogique : correspondance, notes, articles de presse : 1964-1978.		
19900501/25	Dossier concernant la demande de l'ESCAE Lyon à sortir du réseau ESCAE et à délivrer son propre diplôme : correspondance, notes : 1979 Eléments historiques sur la création de l'école : brochure, arrêtés, correspondances, notes : 1899-1939	1899	1979

N° de versement : **20110003**

Service d'origine : Direction générale de l'enseignement supérieur

Description : Suivi et contrôle des écoles supérieures et des établissements d'enseignement supérieur privés. 1890-2007.

Cotes	description	Date début	Date fin
20110003/1	Comité consultatif pour l'enseignement privé		
20110003/2	Écoles de commerce et de gestion		
20110003/3	Écoles de commerce et de gestion		
20110003/22	ESC Marseille Provence	1921	2000
20110003/27	ESC Amiens	1990	2006
20110003/29	ESCAE Amiens	1958	1989
20110003/49	ESC Bordeaux	1990	2003
20110003/50	ESC Pau	1990	2003
20110003/51	ESCAE Bordeaux	1963	1990
20110003/52	ESCAE Pau	1963	1986
20110003/73	ESC Clermont-Ferrand	1918	2005
20110003/91	ESC Dijon	2002	2004
20110003/89	ESC Dijon	1898	2000
20110003/90	ESC Dijon	2000	2002
20110003/133	ESC Lille	1991	2003
20110003/132	ESC Lille	1991	1998
20110003/134	ESC Lille	1894	1986
20110003/177	ESC Montpellier	1991	2000
20110003/178	ESC Montpellier	2001	2004
20110003/179	ESC Montpellier	1897	1986
20110003/215	ESC Nantes	1900	2003
20110003/229	ESC Nice	1991	2003
20110003/231	ESCAE Nice	1960	1989
20110003/245	ESC Tours	1991	1999
20110003/246	ESC Tours	1980	1987
20110003/343	ESC Poitiers	1991	1998
20110003/344	ESC Poitiers	1959	1992
20110003/350	ESC Reims	1986	2003
20110003/364	ESCAE Brest	1962	1987
20110003/372	ESC Rouen	1987	1998
20110003/373	ESC Rouen	2001	2003
20110003/374	ESC Le Havre	1991	1999
20110003/375	ESC Le Havre	2001	2002
20110003/376	ESC Rouen/ ESCAE Le Havre	1890	1986
20110003/411	ESC Toulouse	1902	1991
20110003/412	ESC Toulouse	1991	2001
20110003/413	ESC Toulouse	2001	2003

Sources statistiques

Deux types de sources ont été mobilisées pour obtenir les données quantitatives utilisées pour construire les tableaux et graphiques sur les écoles étudiées et sur l'enseignement supérieur présentés dans cette thèse : des données officielles, c'est-à-dire produites et diffusées par le ministère de l'éducation nationale (MEN)¹, et des données recueillies dans des publications « privées » (presse, guides étudiants). Les sources produites par le MEN ont été pour la plus grande part téléchargées à partir du site Internet Ac'Adoc, qui recense toutes les publications nationales du ministère depuis 1957 ainsi que certains travaux des services statistiques ministériels (DEPP² et SDSIES³).

I. Données du ministère de l'Éducation nationale

1. Données statistiques sur les écoles de commerce

Année 1957-58

Statistique des établissements d'enseignement supérieur et technique supérieur. 19 pages

Année 1962-63

Etablissements d'enseignement supérieur et technique supérieur (Grandes Écoles), MEN- Service de statistique, Doc. N°1 147. Annexe statistique au feuillet documentaire nov.1963. 2 pages.

Année 1966-67

Effectifs d'étudiants inscrits dans les écoles supérieures de commerce en 1966-67, diplômes délivrés en 1966. MEN, Tableaux statistiques (TS 2572), mars 1967. 3 pages

Année 1967-68

Statistiques des élèves des grandes écoles autres que les écoles d'ingénieurs. MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture. 72 pages. // *Commentaire : Une sous-partie consacrée à l'enseignement supérieur commercial (13 établissements, les ESCAE ne sont pas comprises ici).*

Statistiques des enseignements. Tableaux et informations. Les étudiants. Les élèves des grandes écoles publiques et privées. MEN. Service central des statistiques et de la conjoncture. 18 pages.

Effectifs en cours d'études dans les écoles supérieures de commerce et diplômes délivrés, 1967-68. MEN. Tableaux statistiques, (TS 3176), juillet 1968. 6 pages.

Année 1968-69

Effectifs en cours d'études dans les écoles supérieures de commerce et diplômes délivrés, MEN, Tableaux statistiques, (TS 3612), janvier 1970. 6 pages.

Années 1970-73

Haut enseignement commercial. Effectifs des élèves en cours d'études (Écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises non comprises), en 1970-71, 1971-72, 1972-73. Diplômes délivrés. MEN, Tableaux statistique (TS 4393), juillet 1973, 16 pages.

¹ Je nomme toujours ce ministère MEN, même si son intitulé précis a pu varier au cours du temps.

² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (rattachée au MEN).

³ Sous-direction des systèmes d'informations et des études statistiques (rattachée au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche).

Statistiques des élèves des Écoles supérieures de commerce, 1970-71, 1971-72, 1972-73. MEN, Tableaux statistiques (TS 4433), janvier 1974, 19 pages.

Années 1973-1974

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières, MEN, Tableaux statistiques (TS 4460), mai 1975, 15 pages. // *Commentaires : Document divisé en deux parties : les écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises (19 établissements dans cette catégorie, dont ESCP et une école à Grenoble) et les autres écoles de commerce, de sciences économiques et financières (13 établissements).*

Année 1974-75

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières, MEN, Tableaux statistiques (TS 4547), mai 1975, 17 pages. // *Commentaires : toujours 19 écoles dans les ESCAE. L'école de Grenoble a disparu, remplacée par une école à Chambéry. 12 écoles dans la deuxième partie.*

Année 1975-76

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières. MEN, Tableaux statistiques (TS 4620), avril 1976, 23 pages.

Année 1976-77

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières, MEN, Tableaux statistiques (TS 4620), avril 1976, 23 pages.

Année 1977-1978

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières, MEN, Tableaux statistiques (TS 4807), juin 1978, 23 pages. // *Commentaires : 17 ESCAE et 20 autres établissements recensés.*

Effectifs des élèves dans les grandes écoles publiques et privées. Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques. 32 pages

Année 1978-1979

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, de sciences économiques et financières, MEN, Tableaux statistiques (TS 4960), février 1980, 34 pages.

Année 1979-1980

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, 1979-80, MEN, Tableaux statistiques (TS 5035), novembre 1980, 52 pages. // *Commentaires : Pour la première fois en 1979-1980, les écoles de commerce et de gestion ont été recensées dans une enquête spécifique. 13 351 étudiants ont été recensés dans les 54 écoles interrogées. Le ministère des universités distingue 3 catégories d'écoles de commerce et de gestion : les établissements de haut enseignement commercial habilités à délivrer un diplôme revêtu du visa officiel (17 ESCAE + 14 écoles), les établissements de haut enseignement commercial non habilités à délivrer un diplôme revêtu du visa officiel (14 écoles) et les autres établissements (9 écoles).*

Année 1980-81

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, MEN, Tableaux statistiques (TS 5112), septembre 1981, 52 pages.

Année 1981-1982

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion. MEN, Tableaux statistiques (TS 5179), avril 1982, 50 pages. // *Commentaires : à partir de cette date les classes préparatoires intégrées ne sont plus incluses dans les effectifs totaux des écoles. Les effectifs des classes préparatoires sont décomptés de façon séparée. Les auteurs de la note soulignent leurs difficultés à cerner les écoles non reconnues. Groupe 1 : ESCAE + 13 autres écoles, groupe 2 : 14 écoles, groupe 3 : 43 établissements ont répondu, sur une soixantaine recensée.*

Année 1982-83

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, MEN, Tableaux statistiques (TS 5279), juillet 1983, 50 pages.

Année 1983-84

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, MEN, Tableaux statistiques (TS 5380), juin 1984, 52 pages.

Année 1984-1985

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, MEN, Tableaux statistiques (TS 5554), juin 1986, 56 pages.

Année 1985-1986

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion, MEN, Tableaux statistiques (TS 5637), avril 1987, 61 pages.

Année 1988-1989

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion et de comptabilité, 1988-1989. MEN, tableaux statistiques (TS 5856), décembre 1989. 96 pages.

Note d'information. Commerce, gestion et comptabilité. Les élèves des établissements privés d'enseignement supérieur. 1988-89. N°90-04. MEN

Année 1989-1990

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion et de comptabilité. 1989-1990. Tableaux statistiques (TS 5967). Février 1991. 76 pages.

Année 1990-1991

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et gestion et de comptabilité, MEN. Tableaux statistiques (TS 6055). Janvier 1992. 108 pages.

Année 1991-92

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, gestion, vente et de comptabilité, MEN. Tableaux statistiques (TS 6158). Février 1993. 148 pages.

Année 1992-93

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce, gestion, vente et de comptabilité, MEN. Tableaux statistiques (TS 6221). octobre 1993. 198 pages.

Année 1994-95

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et de gestion, MEN. Tableaux statistiques (TS 6373). Juin 1995. 130 pages.

Année 1996-1997

Statistiques des élèves des établissements privés d'enseignement supérieur de commerce et de gestion, MEN. Tableaux statistiques (TS 6509). Juin 1997. 128 pages.

Année 1998-1999

Les effectifs des établissements privés d'enseignement supérieur non universitaires de commerce et de gestion. Les diplômes délivrés en 1998, MEN, Tableaux statistiques (TS 6658), Juillet 1999, 152 pages.

Année 1999-2000

Les effectifs des établissements privés d'enseignement supérieur non universitaires de commerce et de gestion. Les diplômes délivrés en 1998, MEN, Tableaux statistiques (TS 6725), Mai 2000, 118 pages.// Commentaires : Dans l'enquête 1999-2000, pour la première fois les « ESC » ne sont plus

distinguées, même si cette distinction n'avait déjà plus de sens : l'ESCP était ainsi intégrée dans les deux années précédentes au nombre des ESC...

Années 1980-2000

Note d'information, Les écoles de commerce et de gestion. Évolution de 1980 à 2000, mars 2001, n°12, 6 pages.

Année 2001-2002

Les effectifs des établissements privés d'enseignement supérieur non universitaires de commerce et de gestion. Les diplômes délivrés en 2001, MEN, Tableaux statistiques (TS 6847), juin 2002, 119 pages.

Année 2003-2004

Note d'information. Les étudiants dans les écoles de management, année 2003-2004, n°35, décembre 2004, 6 pages.

Année 2007-2008

Les établissements d'enseignement supérieur non universitaires. MEN, Tableaux statistiques (TS 7068), juillet, 229 pages. // *Commentaire : à partir de 2007, les données concernant les écoles de commerce sont présentées avec celles concernant tous les autres établissements non universitaires. Ces données sont présentées par groupe (groupe 1, groupe 2, groupe 3) et il n'y a plus aucune information par établissement, ni même sur les établissements (nombre, liste) qui composent ces groupes. Il y a une perte énorme dans la qualité et la précision des informations à partir de cette date.*

Note d'information. Les étudiants dans les écoles de management en 2007-2008, Croissance soutenue des effectifs, n°30, novembre 2008, 6 pages.

Année 2008-2009

Les établissements d'enseignement supérieur non universitaires. MEN, Tableaux statistiques (TS 7091), août 2009, 262 pages. // *Commentaire : aucune information sur l'origine sociale des étudiants. Les catégories utilisées sont à plusieurs titres problématiques. Par exemple, pour l'âge des étudiants dans les écoles de commerce il n'y a que deux lignes, 21 et 22 ans. Or certains étudiants rentrent directement après le baccalauréat. Les masters délivrés par les écoles habilitées à délivrer ce grade ne sont pas clairement distingués.*

Année 2009-2010

Les établissements d'enseignement supérieur non universitaires. MEN, Tableaux statistiques (TS 7112), septembre 2010, 208 pages.

Note d'information. Les étudiants dans les écoles de management reconnues à diplôme visé en 2009-2010. Augmentation continue des effectifs, n°10, décembre 2010, 5 pages.

2. Données sur les classes préparatoires

Les étudiants dans les CPGE, les STS et les IUT. Année scolaire 1967-68. Statistique des enseignements, édition 1969. 32 pages.

Note d'information, Les classes préparatoires aux grandes écoles, répartition des effectifs d'élèves, enseignement public, année 1968-69, n°14, mars 1969, 4 pages.

Note d'information, Les classes préparatoires aux grandes écoles, répartition des effectifs d'élèves, enseignement public et privé, année 1969-70, n°63, juin 1970, 4 pages.

Note d'information, Les classes préparatoires aux grandes écoles, situation des effectifs d'élèves, enseignement public et privé, année 1970-71, n°13, avril 1972, 4 pages.

Note d'information, Les classes préparatoires aux grandes écoles, situation des effectifs d'élèves, enseignement public et privé, année 1972-73, n°19, mai 1973, 4 pages.

Note d'information, Les classes préparatoires aux grandes écoles, situation des effectifs d'élèves, enseignement public et privé, année 1976-77, n°15, avril 1977, 6 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1980-1981. Tableaux statistiques (TS 5065), mars 1981, 36 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1981-1982. Tableaux statistiques (TS 5156), février 1982, 32 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1982-1983. Tableaux statistiques (TS 5239), février 1983, 44 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1983-1984. Tableaux statistiques (TS 5332), février 1984, 31 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1984-1985. Tableaux statistiques (TS 5431), février 1985, 42 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1985-1986. Tableaux statistiques (TS 5527), mars 1986, 61 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1986-1987. Tableaux statistiques (TS 5622), mars 1987, 69 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1987-1988. Tableaux statistiques (TS 5694), février 1988, 91 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1988-1989. Tableaux statistiques (TS 5802), février 1989, 55 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1989-1990. Tableaux statistiques (TS 5895), mai 1990, 55 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1990-1991. Tableaux statistiques (TS 5990), février 1991, 80 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1991-1992. Tableaux statistiques (TS 6075), février 1992, 76 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1992-1993. Tableaux statistiques (TS 6200), juillet 1993, 64 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1993-1994. Tableaux statistiques (TS 6290), juillet 1994, 64 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 1995-96. N°14, avril 1996, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 1996-97. N°18, avril 1997, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 1997-98. N°19, juin 1998, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 1998-99. N°39, octobre 1999, 6 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 1999-2000. Tableaux statistiques (TS 6676), décembre 1999, 146 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 2001-2002. Tableaux statistiques (TS 6825), février 2002, 140 pages.

Classes préparatoires aux grandes écoles. Tableaux récapitulatifs. Public, privé, 2002-2003. Tableaux statistiques (TS 6880), janvier, 140 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 2003-2004. N°16, juin 2004, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 2004-2005. N°22, septembre 2005, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, croissance soutenue des effectifs, année 2005-2006. N°23, août 2006, 6 pages.

Note d'information. Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 2006-2007. N°37, octobre 2007, 6 pages.

Note d'information. Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, croissance soutenue des effectifs à la rentrée 2007. N°20, juin 2008, 6 pages.

3. Données sur l'enseignement supérieur en général

Les étudiants en France. Problèmes et évolution de l'enseignement supérieur de 1960 à 1967, *Études et documents*, n°12, 1968.

Élèves, étudiants et établissements de l'enseignement supérieur public et privé en 1968-1969. Tableaux des enseignements et de la formation. 1971. 563 pages.

Effectifs universitaires, 31 mars 1968. Origine socio-professionnelle des étudiants français. Toutes disciplines. Par académie. MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture. 3 pages.

Données statistiques sur le développement des effectifs de l'enseignement supérieur en France depuis 1960. *Études et documents*, n°31. 1975. MEN, Secrétariat d'Etat aux universités, Service d'informations économiques et statistiques. 67 pages.

Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires, 1988-89, MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, sous-direction des enquêtes statistiques et des études. Tableaux statistique (TS 5847), novembre 1989. 56 pages.

Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires 1992-93. MEN, direction de l'évaluation et de la prospective. Sous-direction des enquêtes statistiques et des études. Tableaux statistiques (TS 6202), juillet 1993.

Note d'information. Les écoles d'ingénieurs publiques et privées. Année 1995-96. Juin 1996. MEN-DEP. 6 pages.

Les effectifs de l'enseignement supérieur de 1980-81 à 1997-98. MEN. Direction de la programmation et du développement. Sous-direction des études statistiques. Tableaux statistiques (TS 6599). Septembre 1998. 54 pages.

Effectifs universitaires 2000-2001 (enquête SISE)(83 universités publiques, 3 instituts nationaux polytechniques, 3 université de technologies et 5 autres écoles).

Effectifs universitaires 2006-2007 (Enquête SISE)(83 universités publiques françaises).

Juin 2007, DEPP. Les effectifs de l'enseignement supérieur de 1990-91 à 2006-2007.

Note d'information, Les effectifs de l'enseignement supérieur de la rentrée 1989 à la rentrée 1999, n°9, février 2001

Note d'information. Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français : une croissance soutenue par les Asiatiques, n°2, janvier 2007.

Note d'information. Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français : augmentation à la rentrée 2008-2009 après deux années de baisse, n°2, Février 2010.

Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation (RERS), MEN, édition 1966

RERS, MEN, édition 1970

RERS, MEN, édition 1975

RERS, MEN, édition 1980

RERS, MEN, édition 1984-85
RERS, MEN, édition 1989-90
RERS, MEN, édition 1994-96
RERS, MEN, édition 2000
RERS, MEN, édition 2005
RERS, MEN, édition 2010.

II. Guides et publications « commerciales » sur les écoles de commerce

Teulon Frédéric, *Les écoles de commerce*, Paris : A. Colin, 1994.

Pignet Christophe, *Comment préparer les grandes écoles de commerce et de gestion*, Paris : Sigma-Vuibert, 1994.

Lamoure, Jean, *Palmarès des écoles de commerce et de gestion*, Paris : Le Monde, 1995

Mandry, Philippe, *Bien choisir son école de commerce*, Paris : l'Etudiant, 1997

Mandry, Philippe, *Bien choisir son école de commerce*, Paris : l'Etudiant, 1998

Cier Bernard, *Les écoles de commerce*, Paris : Espace études, 1999

Poiteau Myriam, *Les guide des écoles de commerce*, Paris : Transfac éditions, 2000

Teyssier Philippe, *Entrer dans une école de commerce en admission parallèle*, Paris : L'Etudiant, 2001.

Cier Bernard, *Les admissions parallèles dans les écoles de commerce*, Paris : Espace études, 2003

Cier Bernard, *Les admissions parallèles dans les écoles de commerce*, Paris : Espace études, 2004

Cier Bernard, *Les écoles de commerce*, Paris : Espace études, 2004

Cier Bernard, *Les écoles de commerce*, Paris : Espace études, 2005

Weibel Philippe, *Les guide des admissions parallèles en écoles de commerce*, Paris : l'Etudiant, 2005

ONISEP, *Les écoles de commerce*, Marne-la-Vallée, ONISEP, 2007

Annales passerelle ESC : concours 2007 : sujets et corrigés, Paris : Hobsons, 2007.

Guimard Gwenolé, *Les admissions parallèles dans les écoles de commerce*, Paris : Hobsons, 2007

Teyssier Philippe, *Le guide des admissions parallèles en écoles de commerce*, Paris : L'Etudiant, 2008.

Réussir les admissions parallèles dans les écoles de commerce, Paris : Hobsons, 2009

Les admissions parallèles dans les écoles de commerce, Levallois-Peret : Espaces grandes écoles, 2010.

Les écoles de commerce et de management, Levallois-Peret : Espaces grandes écoles, 2010.

Teyssier Philippe, *Le guide des admissions parallèles en écoles de commerce*, Paris : L'Etudiant, 2010.

Table des illustrations

Introduction générale

Figure I.1. Évolution du nombre des étudiants en écoles de commerce en France et de leur part dans l'ensemble des effectifs des étudiants en France, de 1972-73 à 2008-09 : p.10

Figure I.2. Évolution du groupe des ESC/ESCAE depuis 1965 : p. 19-20

Figure I.3. Pôle économique et pôle académique : p. 37

Tableau I.1. Les 17 ESCAE en 1965 : p. 13

Encadré I.1. Les chambres de commerce et d'industrie, « deuxième formateur de France » : p.14

Encadré I.2. Écoles de commerce, écoles de gestion ou écoles de management ? : p.22

Encadré I.3. Néo-institutionnalisme et sociologie nord-américaine de l'enseignement supérieur : p. 30.

Préambule méthodologique

Encadré P.1. « Un cadre somptueux » : p.54

Chapitre 1

Figure 1.1. Évolution des effectifs dans les écoles supérieures de commerce fondées au début des années 1870, de 1872-73 à 1885-86 : p.77

Figure 1.2. Les effectifs des ESC en 1913 : p. 84

Figure 1.3. Évolution des effectifs dans les ESC entre 1920 et 1935 : p. 95

Figure 1.4. Les ESC et leurs effectifs en 1966-67 : une représentation spatiale : p. 108

Figure 1.5. Répartition de la proportion des enfants de cadres supérieurs et de patrons dans les ESCAE en 1967-68 : p. 111

Figure 1.6. L'espace des établissements d'enseignement supérieur, seconde moitié des années 1960, d'après P. Bourdieu et M. de Saint Martin : p. 113

Figure 1.7. Effectifs dans l'enseignement supérieur commercial (hors Université) en 1967-68 : p. 122

Tableau 1.1. Concours d'entrée 1902 aux ESC : p.83

Tableau 1.2. Les diplômes des étudiants en ESC au cours de l'année scolaire 1955-1956 : p. 101

Tableau 1.3. Les données du concours 1963 pour l'entrée dans les ESC : p. 109

Tableau 1.4. L'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants des ESC en 1967-68 : p. 110

Tableau 1.5. L'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants d'HEC, HECJF et de l'ESSC en 1967-68 : p.123

Tableau 1.6. Évolution de l'origine sociale (catégorie socio-professionnelle du chef de famille) des étudiants de faculté entre 1960-61 et 1966-67 : p.125

Tableau 1.7. Évolution de la répartition des effectifs étudiants entre 1960 et 1970 : p. 125

Encadré 1.1. Le roman des origines des ESC : p.73

Encadré 1.2. Les frères Siegfried : p.75-76

Encadré 1.3. L'arrivée des filles dans les ESC : p.84-86

Encadré 1.4. La construction d'un système d'enseignement technique unifié : p.87

Encadré 1.5. « École des Hautes Études Commerciales. Son caractère d'Établissement d'enseignement supérieur. De la nécessité d'un diplôme spécial à cette école ». Extraits de la note adressée à l'inspecteur général de l'Enseignement technique, juin 1914 : p.90

Encadré 1.6. La construction des *business schools* américaines comme modèle : p.118

Chapitre 2

Figure 2.1. Évolution du nombre de candidats aux ESC entre 1957 et 1965 : p. 135

Figure 2.2. Représentation de l'évolution des candidatures de certaines ESCAE de 1965 à 1978 : p. 137

Figure 2.3. Évolution du nombre d'étudiants dans les classes préparatoires intégrées aux ESC entre 1956 et 1969 : p.139

Figure 2.4. L'origine géographique des candidats dans les ESC au concours 1978 : p. 140

Figure 2.5. Proportion des élèves entrés dans une ESCAE issus d'une classe préparatoire HEC en 1977 : p. 144

Figure 2.6. Évolution de la proportion de femmes dans quelques ESC (en %) : p. 177

Figure 2.7. Comparaison entre la proportion de femmes dans les ESC et dans les universités françaises de 1949-50 à 1977-78 : p. 178

Figure 2.8. Evolution de la proportion de femmes dans les ESC et dans les universités françaises dans les années 1970 (1973-74 à 1978-79) : p. 179

Figure 2.9. Proportion de femmes dans les classes préparatoires HEC (hors HECJF) publiques (en %) : p. 181

Tableau 2.1. Origine scolaire des élèves de classe préparatoires en 1979-80 : p. 142

Tableau 2.2. Catégorie socio-professionnelle du chef de famille des préparonnaires en 1979-80 : p. 142

Tableau 2.3. Les raisons du choix de la filière données par les préparonnaires HEC en 1979-80 : p. 143

Tableau 2.4. La construction de nouveaux campus d'enseignement supérieur : p. 166

Tableau 2.5. Evolution de l'origine sociale des étudiants dans les ESCAE entre 1967-68 et 1977-78 : p. 172

Tableau 2.6. Contribution de hommes et des femmes aux évolutions d'effectifs entre 1966-67 et 1973-74 : p. 176

Tableau 2.7. Contribution de hommes et des femmes aux évolutions d'effectifs entre 1973-74 et 1978-79 : p. 177

Encadré 2.1 Liste des caractéristiques évaluées lors de l'épreuve d'entretien à l'entrée de l'ESC Rouen, concours 1971: p. 147

Encadré 2.2. La Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE) : p. 156

Encadré 2.3. Le « plan d'action » de sept ESCAE : extraits : p. 163

Encadré 2.4. Des « gauchistes » dans les ESC ? : p. 173-74

Chapitre 3

Figure 3.1. Le recrutement des ESC en 1985 : un aperçu géographique : p. 200

Figure 3.2. Origine institutionnelle des admis au concours 1986 : p. 201

Figure 3.3. Evolution du nombre d'écoles de commerce recensées par le ministère de l'Éducation nationale : p. 216

Figure 3.4. Places offertes, selon les options au concours 1989 ESCAE : p. 237

Tableau 3.1. Le concours de quelques ESCAE en 1982 et 1980 : p. 199

Tableau 3.2. Le recrutement de l'ESC Reims en 1986. De quelle classe préparatoire viennent les étudiants ? : p. 202

Tableau 3.3. Evolution de la répartition des effectifs dans l'enseignement supérieur français (1980-1990) : p. 214

Tableau 3.4. L'évolution des principales formations à la gestion en France, de 1982 à 1989 : p. 214

Tableau 3.5. L'origine scolaire (série du baccalauréat) des étudiants dans les écoles de commerce en 1992-1993 : p. 220

Tableau 3.6. L'origine sociale des étudiants dans les écoles de commerce en 1992-1993 : p. 221

Tableau 3.7. Le devenir professionnel différencié des diplômés 1988 des écoles de commerce : p. 222

Encadré 3.1. Les écoles de commerce et la presse : p. 208-209

Encadré 3.2 Un homme d'influence : Christian Vulliez : p. 218

Encadré 3.3. Charte des Sup de Co, 23 juin 1987: p. 233

Encadré 3.4. L'enjeu du nom : les combats judiciaires de l'Union ESC : p. 234-235

Illustration 3.1 : Quelques logos d'ESCAE au début des années 1980 : p. 205

Illustration 3.2 : Quelques publicités d'ESCAE dans les années 1980 : p. 205-206

Chapitre 4

Figure 4.1. L'évolution des places ouvertes au concours pour les étudiants de classes préparatoires : p. 257

Figure 4.2. Evolution des effectifs dans les classes préparatoires commerciales publiques et privées entre 1979-80 et 1990-91 : p. 258

Figure 4.3. Evolution des effectifs du programme « grande école » des ESCAE entre 1981-82 et 1990-91 : p. 263

Figure 4.4. Evolution du taux de femmes parmi les diplômés des ESC et de quelques autres écoles de commerce entre 1981 et 1992 : p.264

Figure 4.5. Evolution de la proportion de diplômées de 5 ESCAE entre 1981 et 1992 (en %) : p. 265

Figure 4.6. Féminisation des effectifs dans les classes préparatoires commerciales entre 1979-80 et 1990-91 : p. 266

Figure 4.7. Ressources du programme « grande école » de l'ESC Dijon en 1988-89 (en %) : p. 273

Figure 4.8. Répartition des dépenses de l'ESC Dijon par programme (en%) : p. 276

Figure 4.9. Les recettes du groupe ESC Nantes en 1992 (en%) : p. 282

Figure 4.10. Origine scolaire des étudiants rentrés en première année du programme « grande école » en 1991-1992 à l'ESC Nantes (en %) : p. 283

Figure 4.11. Origine géographique des étudiants rentrés en première année du programme « grande école » en 1991-1992 à l'ESC Nantes (en %) : p. 285

Tableau 4.1. Origine sociale des étudiants dans les ESCAE. Evolution entre 1984-85 et 1992-93 : p. 263

Tableau 4.2. Evolution du nombre d'enseignants considérés comme « permanents » à l'ESC Nantes : p. 286
Tableau 4.3. Les directeurs des ESCAE et ex-ESCAE en 1990 : p.289-290
Tableau 4.4. Structure des ressources des ESC en 1988 (en %) : p. 291

Encadré 4.1. L'international comme élément de présentation de soi : la plaquette publicitaire de l'ESC Dijon en 1988 : p. 252
Encadré 4.2. L'ESC Lyon : une stratégie de développement fondée sur l'ouverture internationale et l'Europe : p. 255
Encadré 4.3. L'introduction de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en France : le CNE : p. 270
Encadré 4.4. Les directeurs des ESC comme « entrepreneurs académiques » : p. 288
Illustration 4.1 et 4.2. L'utilisation de l' « international » dans les palmarès des magazines. : p. 253
Illustration 4.3 et 4.4. Plaquette publicitaire pour l'ESC Dijon en 1988 : p. 269
Illustration 4.5 Organigramme de l'ESC Dijon en 1989 : p. 274
Illustration 4.6. Organigramme de l'ESC Nantes en 1992 : p. 283

Chapitre 5

Figure 5.1. Evolution du nombre de sections de classes préparatoires publiques au Haut enseignement commercial (HEC) entre 1981-82 et 1991-92 : p. 302
Figure 5.2. Evolution des candidatures au concours d'entrée des ESCAE entre 1990 et 1991 : p. 312
Figure 5.3. Evolution du nombre de candidatures au concours d'entrée d'autres écoles de commerce (Ecricome, ESC Lyon et établissements parisiens) entre 1990 et 1991 : p. 313
Figure 5.4. Evolution des effectifs en classe préparatoire HEC, en France métropolitaine entre 1990-91 et 1997-98 : p. 313
Figure 5.5. Evolution des frais pour trois années de scolarité dans les ESC entre 1980 et 1990 (en euros 2010) : p. 315
Figure 5.6. Evolution du nombre de candidats au concours d'entrée de quelques écoles de commerce entre 1990 et 1999 : p.316
Figure 5.7. Mode de recrutement des étudiants dans plusieurs écoles de commerce pour la session 1996 : p. 318
Figure 5.8. Proportion des candidats au concours d'entrée de 1994 des ex-ESCAE se présentant également au concours d'entrée d'HEC, ESSEC, ESCP, ESC Lyon, et l'EDHEC (%) : p. 321
Figure 5.9. Evolution du nombre de diplômés du programme « grande école » dans plusieurs grandes écoles de commerce entre 1991 et 1990 : p. 329
Figure 5.10. Ouverture et fermetures d'écoles de commerce recensées par le Ministère de l'Éducation nationale, entre 1994-95 et 1998-99 : p. 340
Figure 5.11. Evolution du nombre d'écoles de commerce recensées par le Ministère de l'éducation nationale (reconnus ou non) entre 1985-86 et 1998-99 : p. 340

Tableau 5.1. Nombre de candidats intégrés sur concours après une classe préparatoire dans plusieurs écoles de commerce. Comparaison entre la session 1991 et la session 1996 du concours : p. 317

Encadré 5.1. La réforme des écoles en question : autour du « « manifeste pour un reengineering des grandes écoles » de J.-C. Thoenig et J. -G. Padioleau : p. 325-26
Encadré 5.2. L'apprentissage : p.334-335

Illustration 5.1. La position dominée d'HEC face aux écoles d'ingénieurs. Caricature de Plantu parue dans <i>Le Monde de l'Éducation</i> en 1979 : p. 296

Chapitre 6

Figure 6.1. Evolution du nombre d'établissements accrédités EQUIS et AACSB, en France entre 1997 et 2011 : p. 400
Tableau 6.1. De nouveaux noms pour être plus « lisibles » à l'étranger : p. 397
Tableau 6.2. Des classements qui « se suivent et se ressemblent » ? : p. 416
Encadré 6.1. Roland Pérez, caution gestion de la gauche et caution de gauche de la gestion : p. 361-62
Encadré 6.2. La commission Helfer : une évaluation des pairs par les pairs ? : p. 378
Encadré 6.3. Quel rôle pour les classements internationaux ? : p. 406

Chapitre 7

Figure 7.1. Relation entre le budget et la production scientifique des écoles de commerce : p. 454

Figure 7.2. Relation entre les rangs de classement (classement selon le budget et classement SIGEM) : p. 455

Figure 7.3. Evolution des frais de scolarité des ESC entre 1980 et 2010, en euros constants 2009 : p. 458

Figure 7.4. Répartition des ressources dans 28 écoles supérieures de commerce en 2009-2010 : p. 460

Tableau 7.1. Évolution du nombre d'« étoiles CNRS » comptabilisées par le magazine *l'Etudiant* dans son palmarès des écoles supérieures de commerce, entre 2003-2004 et 2007-2008 : p. 424

Tableau 7.2. Les publications de l'ESC Rouen, évolution entre 2007 et 2009 : p. 427

Tableau 7.3. Évolution de la qualification académique du corps enseignant de l'ESC Toulouse entre 2005-06 et 2009-2010 : p. 430

Tableaux 7.4. Composition du corps professoral à l'ESC Rouen en juin 2001 : p. 443

Tableau 7.5. Évolution des effectifs d'enseignements permanents et de leur rémunération moyenne à l'ESC Toulouse entre 2006 et 2010 : p. 453

Encadré 7.1. L'ESC Dijon publicise ses activités de recherche : p. 422

Encadré 7.2. Les enjeux internationaux de la « marque » des écoles : la leçon de B. Ramanantsoa : p. 426

Encadré 7.3. Quand les ESC présentent leurs activités de recherche : p. 428

Encadré 7.4 : Les anciens et les modernes : une analyse du corps enseignant d'Euromed (ex-ESC Marseille) : p. 433-434

Encadré 7.5. Liste des écoles de commerce membre de PRES en janvier 2012 : p. 436

Encadré 7.6. Les chaires de la Reims management school (ex-ESC Reims) : p. 449

Chapitre 8

Figure 8.1 Evolution des effectifs totaux dans plusieurs ESC entre 1999 et 2009 : p. 466

Figure 8.2. Evolution du nombre d'étudiants dans l'ensemble des écoles de commerce (groupes 1, 2 et 3) en France de 1995-96 à 2009-2010 : p. 467

Figure 8.3. Nombres d'écoles (tous groupes confondus) répertoriées par le ministère de l'Éducation nationale entre 2000 et 2010 : p. 468

Figure 8.4. Evolution de la proportion d'étudiants inscrits dans le programme « grande école » entre 2003 et 2009 (en %) : p. 469

Figure 8.5. Evolution du nombre d'étudiants en classe préparatoire aux écoles de commerce (voies scientifiques, économiques et technologiques) : p. 498

Figure 8.6. Evolution des places offertes aux concours par les 17 ESC entre 2001 et 2008 : p. 499

Figure 8.7. Structure du recrutement dans plusieurs grandes écoles de commerce en 2008 : p. 501

Figure 8.8. Répartition des inscriptions aux concours d'entrée des écoles participant au SIGEM des étudiants en classes préparatoires en 2011 (en % du nombre total de candidats) : p. 505

Figure 8.9. Evolution du nombre total de places offertes par les écoles participant au SIGEM et du nombre de candidats affectés dans une de ces écoles, entre 2001 et 2010 : p. 506

Figure 8.10. Evolution comparée des flux au concours « Passerelle », permettant l'accès en 1^e année (AP1) ou 2^e année (AP2) : p. 511

Tableau 8.1. Evolution des effectifs dans les différents programmes de formation offerts par l'ESC Toulouse entre 2005 et 2010 : p. 471

Tableau 8.2. Evolution de la proportion d'étudiants étrangers selon le type d'établissements, entre 1998-99 et 2008-09 : p. 481

Tableau 8.3. Les étudiants étrangers dans les écoles de commerce « groupe 1 » (reconnues par l'État et à diplôme visé) en 2007-2008 et 2009-2010 : p. 482

Tableau 8.4. Exemples de mesures d'ouverture sociale actuellement mises en œuvre dans les ESC : p. 491

Tableau 8.5. Répartition selon l'origine scolaire des nouveaux inscrits en cycle principal dans les écoles de commerce du groupe 1, recrutant à Bac+2 ou Bac+3 pour leur diplôme visé : p. 500

Tableau 8.6. La proximité des hiérarchies : p. 513

Encadré 8.1. Les campus à l'étranger : délocaliser la formation pour poursuivre la croissance : p. 484

Encadré 8.2. Le marketing : un enjeu primordial pour les écoles : p. 508

Résumés de la thèse

Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle – 2010).

Ce travail étudie un groupe d'établissements d'enseignement supérieur français, les Écoles supérieures de commerce (ESC), de la fin du XIXe siècle à 2010, en se focalisant tout particulièrement sur les cinquante dernières années de cette période. À travers une approche socio-historique, il analyse le développement de ces établissements qui constituent un modèle à part dans l'enseignement supérieur français, de par leur statut privé et leur proximité avec les chambres de commerce, leur système de recrutement ou encore leur mode organisation proche de celui des entreprises.

En empruntant aussi bien au néo-institutionnalisme qu'à la sociologie des organisations et des institutions, il s'agit de dépasser une vision fonctionnaliste expliquant l'essor et les évolutions de ces écoles comme autant de réponses à des demandes exprimées par la sphère économique et par les étudiants. À partir du dépouillement d'archives, d'analyses statistiques et d'entretiens, cette thèse met en évidence des logiques d'actions et des intérêts propres aux établissements étudiés, ainsi que les stratégies qui ont pu être mises en œuvre pour les faire apparaître comme des formations légitimes. De fait, le retour sur les premières décennies de fonctionnement des ESC montre qu'à l'origine l'existence de telles écoles n'avait rien d'évident et que ce n'est que très progressivement qu'elles ont pu se faire reconnaître comme utiles, voire nécessaires, pour donner accès à certaines professions et positions sociales. Par ailleurs, le choix de se focaliser sur un groupe réduit d'écoles liées par un jeu complexe de relations où se mêlent liens réglementaires, coopération plus ou moins formalisée et concurrence, permet de mettre en évidence les processus d'imitation et d'homogénéisation mais aussi les logiques de différenciation et de hiérarchisation, qui ont contribué à façonner ces établissements, parfois indépendamment des demandes externes.

Contribution à l'histoire des institutions scolaires, ce travail permet en outre d'éclairer les transformations en cours dans le champ de l'enseignement supérieur français, à travers un questionnement sur le financement des écoles étudiées, l'évolution du recrutement des étudiants ou encore leur internationalisation.

Mots clés : Sociologie, histoire, analyse organisationnelle, Écoles supérieures de commerce, France, enseignement supérieur, grandes écoles, établissements privés, chambres de commerce, formation des élites, marché éducatif, internationalisation.

This research examines a group of French higher education institutions, the so-called *Écoles supérieures de commerce* (ESC - Superior business schools), from the end of the 19th century to the present. It focuses more specifically on the last fifty years of this period. Through a socio-historical approach, it analyzes the development of these schools which represent a very specific model in the French higher education system, being private and closely connected to the Chambers of commerce, recruiting through selective competitive exams and, to some extent, functioning as firms.

Borrowing from the theoretical framework of neo-institutionalism as well as the sociology of organizations, this work aims at going beyond a functionalist vision which describes the development and increasing popularity of these schools as mere answers to demands from the business world and students. Based on archives, statistical data and interviews, this research underlines on the contrary logic of actions and interests specific to the schools under examination, and reveals their strategies to appear as legitimate organizations. At the outset, the existence of such schools was difficult as they did not appear as especially necessary nor useful. Progressively, however, they gained legitimacy and social recognition. The focus on the relatively small group of schools that constitute the ESC brings to light processes of imitation and homogenization, as well as differentiation and the emergence of hierarchies within these schools that are all linked by state regulation, cooperation and competitive relationships. The study examines the various processes that shaped these schools, sometimes independently from any external demands.

A contribution to the history of higher education institutions, this work helps in addition to analyze the current transformation of the French higher education system, since it addresses questions such as the funding of the business schools, the evolution of their recruitment systems or their internationalization.

Key words: Sociology, history, organizational studies, Business schools, France, higher education, French “grandes écoles”, private education, chambers of commerce, elites education, educational market, internationalization.