



**HAL**  
open science

## Savoir des affaires et marché du travail : la naissance des disciplines de gestion à Northwestern University

Franck Cochoy

► **To cite this version:**

Franck Cochoy. Savoir des affaires et marché du travail : la naissance des disciplines de gestion à Northwestern University. Genèses. Sciences sociales et histoire, 1999, 34, pp.80-103. hal-00178868

**HAL Id: hal-00178868**

**<https://hal.science/hal-00178868>**

Submitted on 12 Oct 2007

**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.

## SAVOIR DES AFFAIRES ET MARCHÉ DU TRAVAIL : LA NAISSANCE DES DISCIPLINES DE GESTION À NORTHWESTERN UNIVERSITY

Comment rendre compte de l'institutionnalisation des savoirs ? Comment expliquer le moment où un ensemble de connaissances et de pratiques anciennes devient une discipline nouvelle, c'est-à-dire un corps d'expertise faisant l'objet non seulement d'enseignement et de recherche, mais aussi d'une certaine professionnalisation ? Comment s'opère la construction conjointe d'un contexte, d'une science et d'une demande d'éducation ?

L'économie des conventions fournit au sociologue du «marché de l'éducation» un cadre d'analyse très suggestif, en postulant qu'il ne peut y avoir d'échange marchand entre acteurs économiques sans un accord préalable sur l'identité des produits échangés<sup>1</sup>. Cette proposition semble s'appliquer au cas que nous avons étudié. L'étude monographique des premières années (1908-1923) de l'école de commerce de Northwestern University d'Evanston aux États-Unis<sup>2</sup>, nous montre qu'effectivement, sur le marché nouveau des spécialistes en gestion, les gestionnaires (l'offre de travail) et les employeurs (la demande de travail) n'ont pu s'accorder qu'en vertu de l'existence préalable de conventions particulières définissant les compétences standard en gestion : diplômes, disciplines, programmes, etc.

Mais la question que pose le cas de Northwestern est moins celle de la nécessité des conventions économiques ou scolaires, que celle de leur origine. L'historiographie des conditions d'émergence des sciences de gestion mettra en évidence le rôle crucial des intermédiaires dans la genèse de telles conventions : la définition d'un accord marchand du type offre/demande peut ne pas procéder des seuls acteurs déjà engagés dans l'échange – ici, employeurs et recrues potentiels – mais des actions entreprises par des *acteurs tiers*, spécialistes de la construction de tels principes – le groupe naissant des professeurs de gestion – dont l'action va jusqu'à modifier l'identité des deux bords qu'ils sont censés accorder : les entrepreneurs et leurs personnels putatifs.

### Croissance de l'entreprise moderne et demande de conventions de travail

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, le monde des affaires était en complète mutation. On assistait à la naissance du capitalisme moderne, si l'on veut bien donner à l'adjectif le sens que lui confère Bruno Latour<sup>3</sup> : un capitalisme «moderne», c'est un

capitalisme de plus grande taille, et cela seulement – le capitalisme nouveau était celui des grandes organisations<sup>4</sup>.

À mesure que la taille des entreprises augmentait, les problèmes de gestion devenaient de plus en plus complexes, l'organigramme de l'entreprise de plus en plus long et ramifié. Ces mutations avaient pour corollaires la disparition progressive de l'entreprise familiale, le recours à des *managers* salariés à plein temps, et l'utilisation de techniques d'administration sophistiquées<sup>5</sup>. En d'autres termes, à mesure qu'ils s'étendaient, les réseaux sociaux du monde industriel se configuraient d'une façon nouvelle. Pour faire fonctionner une affaire qui grandissait, on ne pouvait plus s'en remettre seulement au cercle restreint des «proches» ; il fallait aussi rechercher, à l'extérieur – mais pas forcément dans les *business schools* – la collaboration de spécialistes de comptabilité, de gestion, de finance, etc.<sup>6</sup>.

La croissance de ces besoins en hommes conduisait peu à peu les acteurs économiques à recruter leurs alliés non plus dans le cercle étroit du monde domestique (familles d'entrepreneurs), mais plutôt dans l'immensité du monde industriel. En d'autres termes, les critères de recrutement glissaient de la connaissance vers la compétence :

«les carrières des managers salariés [...] ont pris un caractère de plus en plus technique et spécialisé. [...] Dans ces nouvelles bureaucraties des affaires [...] le recrutement et la promotion se fondèrent de plus en plus sur la formation, l'expérience et la réussite passée plutôt que sur les relations de famille ou la fortune<sup>7</sup>.»

Or ce réagencement des mondes, ce passage progressif de l'entreprise domestique à l'entreprise industrielle, nécessitait une redéfinition du mode d'évaluation des sujets économiques. Alors qu'il n'est pas difficile de jauger les capacités d'une personne connue, il est plus risqué d'estimer la valeur d'une recrue venue de l'extérieur, et dont les seuls avantages *a priori* sont les compétences supposées. Mais comment faire confiance aux prétentions d'un candidat anonyme ? Certes, s'il s'agit d'une personne auditionnée pour un poste important, il est possible que le nombre des candidats potentiels soit limité, donc su, ou bien que l'on ait dans ses relations des gens les connaissant – on retrouve alors la localité, au travers des «réseaux économiques» : chambres syndicales et associations professionnelles. Il se peut aussi que l'activité publique de la personne soit suffisamment visible pour que l'on ait une information externe sur ses performances passées. Ainsi un grand *manager* est réputé parce que la ou les entreprises qu'il a dirigées sont connues : évaluer la personne, c'est dans ce cas se référer aux performances des

organisations auxquelles elle a préalablement appartenu. Mais au début du XX<sup>e</sup> siècle le management avait surtout besoin de recruter des personnes destinées à occuper des emplois subalternes, mais nombreux : sténographes, dactylographes, secrétaires étaient activement recherchés<sup>8</sup>. Pour ces postes, les mécanismes de l'interconnaissance, des réseaux professionnels ou leurs substituts étaient de moins en moins opérants. En d'autres termes, les conventions susceptibles de réguler le marché naissant des métiers de gestion étaient encore à inventer.

C'est dans ce contexte que doit être située l'émergence des *business schools*<sup>9</sup>. À cette époque, les milieux d'affaires n'avaient pas vraiment «besoin» d'écoles de gestion à proprement parler. Certes, la formation en entreprise sous forme d'apprentissage était beaucoup moins répandue en Amérique qu'en Europe, par exemple<sup>10</sup>. Mais on aurait tort de confondre l'institutionnalisation d'un processus et sa pratique. Les entreprises américaines n'ont pas attendu l'invention des *business schools* pour développer les techniques d'administration les plus sophistiquées, et former les personnels à leur usage<sup>11</sup>. Si, précisément, l'apprentissage n'avait pas besoin d'être institué, c'est parce qu'il faisait très intimement partie du cours normal des affaires : aux États-Unis, la carence d'un apprentissage institutionnel était compensée par l'extrême généralité de la formation sur le tas<sup>12</sup>. Puisque l'expérience était de loin préférée à la théorie<sup>13</sup>, la demande de formation ne suffit probablement pas à expliquer entièrement le succès des *business schools*. Si les *managers* se sont engagés dans l'aventure et ne lui ont pas démenti leur soutien par la suite, c'est parce que les écoles de gestion leur ont été présentées non seulement comme un vecteur de formation, mais aussi comme un *détour* acceptable pour obtenir du personnel *qualifié* (*i.e.* estampillé «bon pour usage»).

Les *business schools* sont nées à la croisée des chemins, entre souci de formation et exigence de qualification. En fait, cette première distinction renvoie à deux groupes d'acteurs bien différenciés. D'un côté, les responsables d'un grand nombre d'entreprises de taille modeste cherchaient à rester dans la course d'un capitalisme qui se transformait et s'étendait. La survie de ceux-là passait par la formation de leur personnel à ces techniques nouvelles (secrétariat, comptabilité, gestion...) que les grandes entreprises développaient à tour de bras depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Pour ce premier groupe d'acteurs, les *business schools* allaient représenter un système – à peine – délocalisé d'apprentissage : de formation continue. D'un autre côté, les *managers* des grandes entreprises qui leur faisaient face ne pouvaient espérer continuer à développer leurs organisations qu'à la condition d'obtenir un personnel nouveau, compétent, apte à exercer des fonctions

d'encadrement. Et le recrutement d'un tel personnel supposait l'apparition d'un marché du travail d'un nouveau type, celui des spécialistes de gestion. Pour les responsables des grandes entreprises, les *business schools* allaient être l'instrument capable d'établir les conventions propres à instituer/réguler ce nouveau marché<sup>14</sup>.

À côté de ces deux catégories de managers<sup>15</sup>, quelques universitaires, économistes ou psychologues, cherchaient à lier leur sort à des acteurs susceptibles de les aider à avancer : embaucher leurs étudiants, leur donner des financements, leur fournir des perspectives de développement disciplinaire et pédagogique. Ces universitaires allaient tirer habilement parti de la plurivocité des demandes qui leur étaient adressées. Ils proposèrent d'abord des formations à ceux des hommes d'affaires qui étaient avant tout soucieux de maintenir leur personnel à niveau. Mais la *formation*, dirent bientôt les universitaires, est aussi la garantie d'une *convention* : au bout de la formation, il y a le diplôme. Le diplôme est un étalon de valeur, une garantie de compétence. Le rôle des universités consiste précisément à établir des standards, des normes de qualité et de savoir-faire : «aidez-nous à *former* des étudiants en management, et nous instituerons, en bout de chaîne, les *conventions* dont l'entreprise moderne a besoin. Nous vous fournirons aussi les hommes qui vous manquent, et vous n'aurez même plus à les juger – ou si peu : vous choisirez parmi les meilleurs». Ce dernier discours permit aux écoles de gestion naissantes de s'adjoindre le soutien des grands managers, c'est-à-dire d'assurer leur avenir<sup>16</sup>.

Allonger le circuit-court qui relie la pratique et l'enseignement des affaires

L'École de commerce qui ouvrit ses portes, le 6 octobre 1908<sup>17</sup>, à Northwestern University, n'était au départ qu'une école professionnelle, pour des professionnels, parmi d'autres écoles professionnelles, financée par des professionnels, et où l'enseignement lui-même était assuré par des professionnels. En d'autres termes, l'école de commerce de Northwestern trouvait sa source dans une *très étroite* collaboration entre hommes d'affaires et universitaires.

Certes, l'idée de *business school* revenait au président de l'université de l'époque, Abram W. Harris. Mais avoir une bonne idée ne suffit pas à la voir «aboutir». Pour qu'une innovation réussisse, il faut aussi s'entourer des bons porte-parole<sup>18</sup>. C'est ce que fit sagement le président Harris. Il commença par recruter Earl Dean Howard, une personne qui possédait des contacts avec les milieux d'affaires de Chicago, tel Arch W. Shaw<sup>19</sup>. Peu de temps après, les milieux d'affaires, sollicités,

acceptèrent de financer le lancement de l'institution. Soixante-cinq hommes d'affaires de Chicago se constituèrent en conseil de parrainage (*Board of Guarantors*), servant par là même de caution institutionnelle à la nouvelle école. Le soutien des milieux économiques locaux était décisif, puisqu'il garantissait l'emploi ultérieur des étudiants. Le bureau de placement de l'école ne tarda pas à établir une liste d'une centaine d'entreprises qui acceptaient de recruter les futurs diplômés<sup>20</sup>.

À quoi tient l'appui des hommes d'affaires<sup>21</sup> ? À l'époque, pour la plupart d'entre eux à Chicago, les diplômes étaient encore une perspective bien lointaine, c'est-à-dire fort éloignée de leur pratique quotidienne. Nombreux étaient ceux dont l'entreprise ne relevait pas encore du modèle de la grande organisation décrite par Alfred Chandler. Pour eux, la formation continue du personnel existant primait l'embauche de compétences extérieures ; l'impératif de formation (l'amélioration des ressources humaines disponibles, connues et localisées) l'emportait encore sur l'exigence de conventions (qualification de personnels virtuels, anonymes et venus d'ailleurs). Les caractéristiques de l'école de commerce furent donc négociées de manière à restreindre au maximum la *distance* entre enseignement et pratique. Ce qu'obtinrent les bailleurs de fonds, ce fut la mise en place d'un véritable *circuit-court* d'enseignement.

Les premiers enseignements n'étaient que des cours du soir, c'est-à-dire des cours situés dans la continuité de la pratique des affaires ; en 1908, lorsque l'école ouvrit ses portes, les cent-soixante-cinq étudiants étaient tous des étudiants à mi-temps. Symptomatiquement, l'école se trouvait localisée au centre ville (*downtown*), au contact de la vie commerciale, industrielle et financière de Chicago. Et puisqu'il s'agissait d'une école professionnelle, elle avait été implantée au voisinage immédiat d'autres écoles professionnelles : l'institution nouvelle logeait dans un immeuble abritant déjà l'école dentaire, l'école de pharmacie et l'école de droit de Northwestern University<sup>22</sup>. Mais l'effort de réduction de la distance entre l'enseignement et la pratique ne devait pas s'arrêter à des raccourcis géographiques ou temporels. Si le contact affaires-enseignement pouvait être étendu à la salle de classe, c'était encore mieux. Or pour faire en sorte que la pratique fût enseignée telle qu'elle s'appliquait, il était préférable de recourir aux praticiens : les premiers enseignants furent donc ces mêmes hommes d'affaires qui s'étaient montrés soucieux de participer à la création de l'école de commerce.

En d'autres termes, la première relation qui fut instituée entre l'enseignement des affaires et un monde des affaires soucieux d'enseignement visait à éviter tout

détour ; l'objectif était d'établir des courts-circuits (proximité géographique et temporelle), mais aussi des «cours-circuits» (des enseignements circulaires, qui partissent des affaires pour retourner aux affaires) :

«[Les premiers enseignants de l'école] étaient ces mêmes hommes d'affaires en vue et dévoués de Chicago qui s'étaient montrés soucieux d'obtenir le lancement d'une école de commerce. [...] Tous s'excusaient devant nous du fait qu'aucun d'entre eux n'avait l'expérience de l'enseignement dans une salle de classe. [...] Il n'y avait pas de manuels. Ils nous instruisaient à partir de leur expérience réelle, d'événements vécus au bureau ou de souvenirs. Certains utilisaient des coupures de journaux, des annonces publicitaires tirées de magazines, ou de véritables correspondances venant de leurs bureaux. Ils nous enseignaient de nouvelles idées qui marchaient dans les affaires et nous parlaient de celles qui avaient échoué. Ces hommes merveilleux traitaient de la gestion des ventes, de la correspondance commerciale, des problèmes de crédit, du merchandising.» (Eben Erikson, élève de l'école de commerce lors des toutes premières années)<sup>23</sup>.

Les hommes d'affaires acceptèrent donc l'aventure d'une *business school* moyennant l'instauration d'un circuit-court et de cours-circuits destinés à assurer le contact le plus étroit possible entre le monde des affaires et celui de l'enseignement. De ce fait, les universitaires se trouvaient confrontés à un dilemme. D'un côté, la localisation de l'école au plus près de ses clientèles se présentait comme un argument de choix pour son développement. D'un autre côté, la forte présence des milieux d'affaires dans la vie de l'école gênait les universitaires, soucieux d'affirmer leur identité. Du point de vue des universitaires, mieux valait donc allonger le circuit-court, sans pour autant le briser : il était préférable pour eux de conquérir leur place et leur autonomie au sein du nouvel espace de l'enseignement en gestion, tout en évitant de s'aliéner les clientèles nécessaires au développement de leur activité.

Certes, la situation était délicate : d'un côté, la première version de l'école, ne proposant que des cours du soir, assurés par les hommes d'affaires, pour les hommes d'affaires, près des hommes d'affaires, excluait presque les enseignants professionnels ; d'un autre côté, un démarquage trop fort des enseignants vis-à-vis de leurs partenaires extérieurs pouvait ruiner leurs projets. Pourtant, s'il était ténu, l'interstice entre la pratique et l'enseignement existait, et l'on pouvait donc s'y glisser, l'élargir. L'université fournissait les locaux, la logistique, quelques enseignants. Bref, les universitaires possédaient l'entaille dans laquelle ils pouvaient éventuellement enfoncer des coins. Il suffisait simplement de persuader les hommes d'affaires qu'un détour par l'académisme leur était favorable. Ce

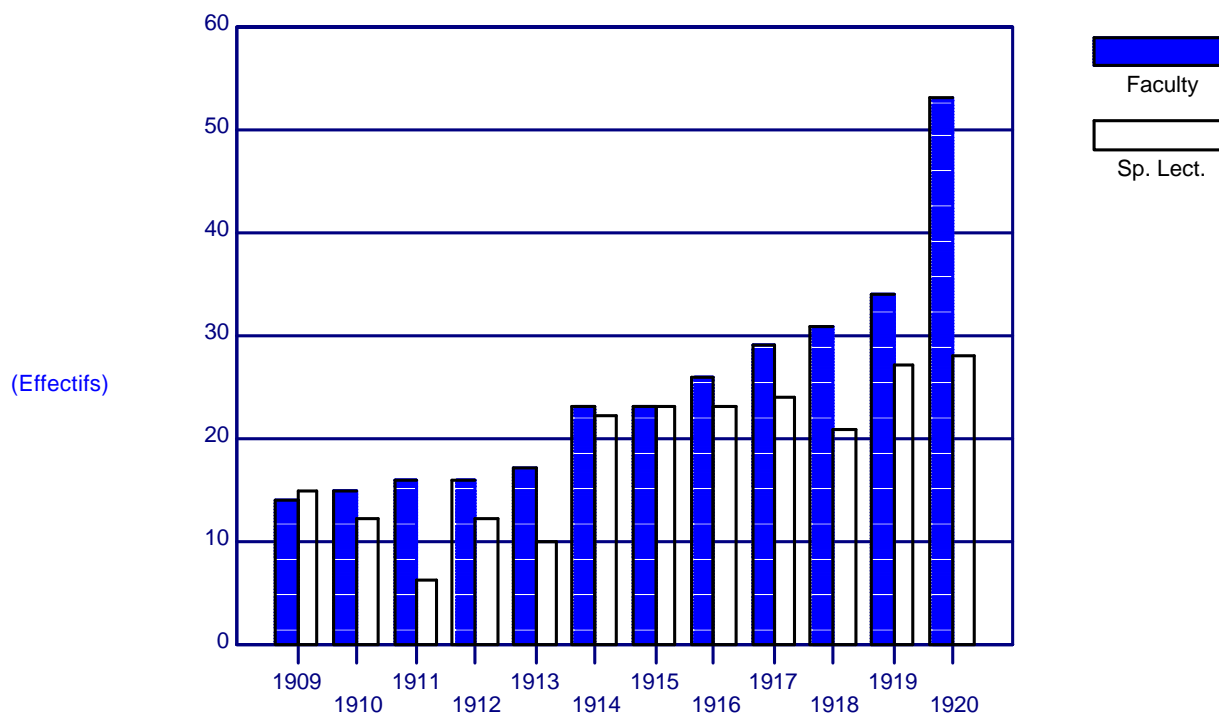
n'était pas impossible : ce qu'avaient à offrir les universitaires aux hommes d'affaires, c'était la professionnalisation de l'enseignement professionnel.

### Le chaos disciplinaire

Lorsque la *business school* ouvrit ses portes en 1908, elle ne comptait que sept professeurs, économistes, comptables, ou spécialistes de droit commercial. Ces premiers professeurs étaient secondés par des lecteurs occasionnels venus des milieux d'affaires, tels George B. Caldwell, directeur du Département Obligations de l'*American Trust & Saving Bank* et Frederick A. Delano, président de la *Wabash Railroad Company*. Étaient proposés des cours de comptabilité, de finance, de droit monétaire, d'économie appliquée, de droit commercial, de gestion, de publicité et de vente, d'assurance, de transport, de merchandising, d'édition, d'immobilier, etc.<sup>24</sup>.

Dès l'année suivante, le corps enseignant permanent doublait en taille ; le psychologue Walter D. Scott était recruté comme «professeur de publicité». Il était secondé par un praticien, John L. Mahin (président de la *Mahin Advertising Company*), devenu chargé de cours en publicité. Naturellement, l'arrivée d'hommes nouveaux, détenteurs de nouvelles compétences, se traduisait par l'apparition de nouveaux cours, tel «psychologie des affaires, publicité et vente», assuré par Walter D. Scott et John L. Mahin. Les cours étaient désormais regroupés sous des têtes de chapitre : «comptabilité», «droit commercial», «monnaie, banque et finance», «économie», «organisation industrielle et administration des affaires», «transport». En 1910, la section «école de commerce» du bulletin de Northwestern University avait doublé de volume : le format carte postale des origines avait été multiplié par deux.





**Titulaires et chargés de cours (1909-1920).** Évolution comparée des effectifs des enseignants à temps plein (*faculty*) et des chargés de cours ou intervenants extérieurs (*special lecturers*), pour les premières années de l'école. Les données sont tirées des listes de présentation du corps enseignant portées dans les *Northwestern University Bulletins*.

Cependant, à mesure que la *business school* se développait, le recrutement d'enseignants spécialisés dans la pratique des affaires devenait plus difficile. Bon nombre de ceux qui étaient prêts à tenter l'aventure avaient reçu leur formation dans les disciplines traditionnelles : économie, histoire, etc. (*liberal arts*). Les responsables du projet n'avaient alors d'autre choix, pour remplir leurs objectifs de croissance, que de s'allier à des universitaires traditionnels, c'est-à-dire de mettre à leur programme de l'histoire générale (histoire des États-Unis, éléments de politique, gouvernement municipal et partis politiques), des mathématiques fondamentales, voire des sciences pures (chimie, géologie, physique)<sup>25</sup>.

Pourtant, l'hétérogénéité de l'offre était incompatible avec les engagements des fondateurs de la *business school* vis-à-vis des *hommes d'affaires* parrains du projet. L'objectif initial était de fournir un enseignement professionnel, qui devait pouvoir être clairement identifié comme tel par la clientèle. Pour maintenir la viabilité du projet, mieux valait faire en sorte que le chaos disciplinaire suscité par son succès initial fût le plus discret possible, organiser l'offre d'enseignement conformément aux attentes des étudiants/employeurs/sponsors potentiels. Puisque ces derniers avaient besoin de comptables, de gestionnaires, de

financiers, on regroupa, à des fins signalétiques, les cours se rattachant à ces exigences. Dans le bulletin de l'école de commerce, on mit de l'ordre : on organisa des cursus. Mais comprenons bien : ce furent bien les motifs d'*ordre* pédagogique – dans tous les sens du mot «ordre» : nature et organisation – qui présidèrent au regroupement des hommes et des disciplines ; ce furent les impératifs d'une bonne lisibilité externe – manifester les termes de l'accord entre promoteurs et partenaires du projet – qui motivèrent la mise au point de programmes d'enseignement.

### Institution d'un diplôme et émergence d'aires fonctionnelles d'enseignement

En 1912, pour la première fois, fut institué un diplôme de *Bachelor of Business Administration*, suivi d'un diplôme de *Bachelor of Science* en commerce. L'établissement de ces normes d'évaluation s'accompagnait de deux changements importants. D'une part, la mise en place du diplôme commandait l'organisation d'un cursus. Pour ménager une progression, on découpait le parcours de l'étudiant en années, ce qui supposait l'établissement de programmes. Par exemple, la définition de la première année du diplôme de 1915 amenait celle d'un «tronc commun» ; la fabrication du standard commandait le regroupement des disciplines en spécialités fonctionnelles : «monnaie et banque, finance d'entreprise, investissements, comptabilité, statistiques, matières premières et commerce». À côté du «tronc commun», on définissait un certain nombre de disciplines «optionnelles» : les rapports de force entre spécialistes se trouvaient inscrits dans la législation du programme, lequel devait distinguer entre l'essentiel et le subalterne : anglais, sciences politiques, histoire, psychologie, mathématiques et sciences étaient relégués au rang d'accessoires. La montée en puissance des nouvelles disciplines de gestion – la naissance progressive du groupe des gestionnaires – se traduisait d'abord par une moindre nécessité de l'alliance avec les disciplines classiques : linguistes, politologues, historiens, psychologues et scientifiques étaient de moins en moins utiles. Mais surtout, l'émergence des disciplines de gestion se retrouvait dans leur capacité particulière à s'inscrire dans la durée, et à s'organiser en spécialités. Les deuxième et troisième années proposaient des spécialisations fonctionnelles : «comptabilité, banque et finance, administration de chambre de commerce, commerce et merchandising, enseignement commercial, direction d'usine, commerce international, services public et sociaux, secrétariat, transport». La «montée en généralité» des cursus ne dépendait pas d'un processus de sédimentation ou de coalescence rationnel, qui aurait amené les différents cours, disciplines et enseignants à se regrouper selon

des affinités thématiques «logiques» ou «naturelles», mais des règles propres à l'interaction plus générale dans laquelle ces actants se trouvaient engagés.

D'abord, toute *présentation* de soi sur la scène extérieure – via, par exemple, la rédaction d'un bulletin recensant l'ensemble des contenus disponibles dans la *business school* – exige la manifestation externe d'une certaine cohérence interne, la mise en œuvre de capacités argumentatives propres à assurer l'adhésion des destinataires<sup>26</sup>. La *publication* du bulletin était ainsi le premier motif, d'ordre interne, qui présidait à la structuration externe de l'offre. Car *publier*, c'est s'adresser à un *public*, à un ensemble hétérogène de destinataires. Tout acteur qui entend communiquer avec une audience, maximiser les chances de réception de son message, est amené à recourir à un langage lisible de tous, il est contraint de mobiliser un code susceptible de transcender les situations particulières de chacun des membres. Toute entreprise de justification qui s'étend, tout projet visant à mobiliser un auditoire plus large, appelle nécessairement une «montée en généralité»<sup>27</sup>. Ainsi, les impératifs propres à la justification des enseignements sous forme de bulletin – à l'ajustement de l'offre et de la demande – appelaient l'usage social de la logique, la rhétorique discursive des classements, regroupements, la programmation des enseignements et des diplômes, l'ordonnancement des contenus sous forme arborescente, fonctionnelle, *disciplinaire*.

Mais comme les éléments que l'on agence ainsi sont non seulement discursifs, conceptuels, mais aussi matériels et sociaux – les bulletins ordonnaient des cours, des horaires, des lieux, des professeurs, des matières, des collègues et des collègues... – l'articulation rhétorique des sujets et des objets dans le bulletin conduisait à leur agencement socio-logique dans le monde de la *business school*. La rédaction discursive du bulletin était indissociable de l'organisation sociale de l'école : l'une et l'autre étaient les deux faces d'un même processus de socio-rationalisation.

En même temps, l'écriture du bulletin – la présentation écrite des cursus et des diplômes de Northwestern à son public d'étudiants et d'employeurs – n'était qu'une version locale du mouvement plus général d'établissement des appareillages de mesure destinés à réguler le marché du travail en gestion. En 1916, les administrateurs de Harvard, de Northwestern, et de l'université de Chicago, se réunirent dans une *Association of Collegiate Schools of Business*, qui devint en 1920 l'*American Association of Collegiate Schools of Business*, (l'*AACSB*). Lors de sa première réunion à l'université de Chicago, en juin 1916, la nouvelle association mit au point un ensemble de critères standards en matière de

recrutement, de cursus, de sélection des étudiants, etc. Bref : elle légiféra, elle mit en place ces références qu'exigeait l'extension du marché du travail de gestion aux États-Unis. Dès 1920, quarante écoles de commerce des différentes universités américaines avaient rejoint la nouvelle organisation<sup>28</sup>. En retour, ayant obtenu les références qui leur faisaient défaut, les *managers* pouvaient se mettre à évaluer les personnels dont ils avaient besoin : recruter les spécialistes formés par les *business schools*. Le marché des spécialistes de la gestion se développant, de nouvelles écoles pouvaient apparaître, et rejoindre ainsi la nouvelle association.

C'est donc bien l'impératif de justification lié à la négociation d'une convention scolaire adéquate qui motiva la «montée en généralité» de la gestion, le découpage de l'offre d'enseignement en aires fonctionnelles : l'exigence de lisibilité externe – la nécessité de ménager les conditions d'un accord possible entre la nouvelle école et ses deux clientèles, étudiants et employeurs – présida à la proposition de termes génériques susceptibles de désigner des spécialités immédiatement «lisibles» par le public extérieur. Inversement, ce mouvement était indissociable du processus de reconfiguration interne qui affectait les réseaux de la *business school* : les recoupements thématiques étaient l'image, le miroir des regroupements humains.

Or vers la fin des années 1910, à Northwestern, rien ni personne n'était encore vraiment fixé (ni la liste des contenus, ni celle des intervenants) et la fluctuation taxonomique des spécialités faisait encore écho au mouvement des spécialistes. D'année en année, de recrutements en départs, la liste des spécialisations possibles, la terminologie retenue pour désigner chacune d'entre elles, mais aussi l'ordre dans lequel on les présentait se trouvaient profondément renouvelés. Si «enseignement commercial», spécialité possible en 1915, ne se retrouvait plus en 1917, en revanche cette même année, une nouvelle rubrique, «administration des affaires», faisait son apparition. Dans le même intervalle, «banque et finance» qui était listée au second rang en 1915 n'apparaissait plus qu'au quatrième dans la liste de 1917. La spécialité financière avait été doublée par «commerce et merchandising», rebaptisée entre-temps «publicité et vente». Cette dernière appellation, elle non plus, ne dura pas : le bulletin de 1919 préférait parler de «gestion des ventes et publicité». Chemin faisant, ce même bulletin transformait «administration des affaires» en «affaires générales» (*General Business*), et introduisait une nouveauté par rapport aux années précédentes : «gestion du personnel et administration du travail». Nous pourrions ainsi multiplier les exemples.

Cependant, l'instauration de diplômes, la rédaction des bulletins et l'établissement de standards nationaux canalisait tout de même ce désordre disciplinaire. Certes, la taxonomie promue par la *business school* restait imprécise et capricieuse, mais elle s'établissait progressivement. L'institutionnalisation de la discipline – c'est-à-dire l'établissement des standards propices à la stabilisation et au développement des interactions entre professeurs, étudiants et employeurs – n'offrait pas seulement le moyen de mettre en ordre le chaos initial, elle permettait aussi aux acteurs chargés de cet ordonnancement de contrôler le cours de la mise en ordre. S'ils acceptaient d'un côté d'entreprendre les actions destinées à garantir la lisibilité externe des formations offertes, les professeurs responsables de ce type d'aménagements pouvaient aussi profiter de leur maîtrise d'œuvre pour orienter l'ordonnancement des formations à leur guise. En d'autres termes, grâce à la fourniture de formations conformes aux attentes de leurs partenaires extérieurs, les universitaires étaient en mesure d'obtenir l'allongement du circuit-court évoqué ci-dessus.

#### Devenir experts à la place des experts : méthode des cas et *Bureau of Business Research*

Pour assurer *leur place* dans la salle de classe, les universitaires devaient d'abord démontrer qu'ils disposaient de l'expertise adéquate. Or la partie s'annonçait difficile. Certes, les universitaires connaissaient la pratique de l'enseignement, mais ils maîtrisaient assez mal l'enseignement de la pratique. Dans nombre de matières, il n'existait encore aucun corps de savoir constitué : il n'y avait pas encore, par exemple, de manuels de marketing. Il fallait donc en passer par les praticiens, encore détenteurs exclusifs du savoir<sup>29</sup>. Une telle difficulté ne pouvait être tournée qu'à la condition de trouver les moyens qui permettraient d'une part de transposer la pratique dans la salle de classe, et d'autre part de rendre plus attrayant le passage par l'expertise universitaire.

Comment transposer la pratique dans la salle de classe sans que cela signifiât nécessairement mettre des praticiens face aux étudiants ? Résoudre un tel problème revenait à se rapprocher de la pratique tout en s'éloignant le plus possible des praticiens, court-circuiter le «cours-circuit». Il y avait là un dilemme. D'un côté, il semblait indiqué d'abandonner au moins partiellement la méthode des cours magistraux. À ce jeu-là, les praticiens étaient les meilleurs : *l'expérience* des affaires des professionnels-enseignants importait davantage, aux yeux d'étudiants venus eux-mêmes du monde des affaires, que le savoir-faire pédagogique des enseignants professionnels. D'un autre côté, mieux valait éviter

que le rapprochement de la pratique se fît au prix d'un abandon de la pédagogie : en l'état des choses, la maîtrise formelle de la situation d'enseignement se présentait comme le seul élément sur lequel les universitaires pouvaient véritablement s'appuyer. La solution consistait à développer une *pédagogie de la pratique*, qui seule permettrait aux enseignants de reprendre l'avantage sur les deux tableaux : pédagogique et pratique. Or c'est précisément cette solution que parvint à mettre au point Arch W. Shaw<sup>30</sup>, avec l'invention de la «méthode des cas».

D'une part, la «méthode des cas» (*case method*) se présentait avant tout comme une méthode, c'est-à-dire comme une pédagogie. Elle visait à former de futurs gestionnaires par l'exemple, par l'analyse de situations concrètes. Or toute analyse de cas étant fondée sur l'interaction dynamique entre l'enseignant et l'enseigné, sur la construction maïeutique d'un consensus, l'animateur devait posséder une grande expérience de la classe. En d'autres termes, pour «administrer» un cas, le gérer et l'imposer, il fallait une maîtrise de la relation enseignante supérieure à ce qu'exigeait la passation d'un cours magistral. La «méthode des cas» renforçait donc l'avantage pédagogique initial des universitaires. D'autre part, en visant à la présentation de situations réelles, elle faisait passer l'entreprise *directement* dans la salle de classe ; le recours aux intermédiaires, aux *représentants* du monde des affaires – l'appel aux *businessmen* – n'était même plus nécessaire. Le cas *re-présentait* lui-même la réalité, et autorisait une pratique *im-médiate* de l'analyse et de la prise de décision en entreprise. Grâce à cette méthode, les enseignants devenaient d'un coup plus praticiens que les praticiens eux-mêmes : «la méthode des cas» permettait non seulement de court-circuiter, mais aussi d'approfondir le «circuit-cours». Avec elle, la relation affaires-affaires se trouvait à la fois rompue – en termes de réseaux sociaux – et approfondie – en termes de contenu.

Néanmoins, mettre en œuvre la nouvelle méthode, cela consistait encore à passer par le monde des affaires, et plutôt deux fois qu'une : il fallait d'abord aller sur le terrain pour collecter les données nécessaires à la rédaction de cas ; il fallait ensuite faire appel à l'expertise entrepreneuriale, au savoir-faire des praticiens : résoudre un cas consistait pour tout professeur à se mettre à *la place* des responsables en charge du problème étudié. Et l'on pouvait toujours objecter qu'il s'agissait là d'une usurpation, que mieux valait, pour exercer telle responsabilité, avoir eu l'expérience des situations concrètes. L'homme d'affaires, dont la présence physique se trouvait certes affaiblie, pouvait toujours revenir dans la salle de classe à titre de contre-argument opposé par les étudiants-praticiens à

l'encontre de leurs professeurs. En quelque sorte, ce qui manquait encore aux enseignants pour convaincre leurs clientèles de leur compétence, c'était la maîtrise d'une expertise qui leur fût propre.

C'est ici qu'intervint la deuxième innovation d'Arch W. Shaw. Lors de son séjour à Harvard, ce dernier avait non seulement inventé la «méthode des cas», mais aussi contribué à la mise en place de son corollaire institutionnel, le *Bureau of Business Research* (bureau d'étude des affaires)<sup>31</sup>. En 1919, Arch W. Shaw étant revenu de Harvard fort de sa double expérience, un bureau du même nom – le second des États-Unis – fut établi à Northwestern University. Ce type d'institution avait pour objectif le développement de statistiques à usage pédagogique. Par exemple, le *Bureau* de Harvard avait publié plusieurs rapports concernant les procédures financières, commerciales et comptables en usage dans un certain nombre d'entreprises américaines. Certes, pour établir ce genre de données, on partait toujours du monde entrepreneurial. Mais les universitaires pouvaient désormais prétendre apporter leur propre contribution à la connaissance de la pratique des affaires.

D'abord, la mise au point de statistiques avait pour contrepoint le dépassement du cadre de la firme : les universitaires pouvaient maintenant prétendre voir plus loin que le praticien isolé, lequel n'avait de connaissances précises que de sa propre entreprise. Ensuite, faire des statistiques, ce n'était pas uniquement collecter des données, mais contrôler la production même de ces dernières. Grâce à leurs bureaux de recherche, les universitaires étaient à même de revendiquer la production d'une information nouvelle, car répondant directement à leurs interrogations spécifiques. Enfin, par ce type d'innovation, ils pouvaient commencer à accumuler les données nécessaires à la constitution d'un corps de connaissances autonome sur la pratique des affaires. Les bureaux de recherche de Harvard ou de Northwestern permettaient la compilation des statistiques : ils posaient les bases d'un savoir cumulatif en gestion. Le circuit-court – la connaissance immédiate des affaires du moment – se trouvait concurrencé par l'émergence d'un corpus d'une plus grande profondeur temporelle et spatiale : les universitaires entendaient désormais obtenir une connaissance *générale* des affaires, et de leur *évolution*.

Désormais, ce n'étaient plus les professeurs qui devaient passer par les praticiens pour obtenir des informations, mais les praticiens qui devaient faire appel à l'expertise naissante des universitaires. Pour obtenir une *meilleure* information, les universitaires étaient devenus les meilleurs : l'ouverture du *Bureau* de Northwestern se traduisit par la mise en place de nombreux projets en

collaboration avec des firmes de la région de Chicago. Par exemple, en 1920, les spécialistes du prêt-à-porter obtinrent, grâce à l'aide du *Bureau*, des informations sur les coûts affectant leur activité. Cette information allait leur permettre bientôt de mieux contrôler leurs prix et d'améliorer leur système de distribution<sup>32</sup>.

Ce faisant, les professeurs n'inversaient pas seulement le rapport de force qui les opposait aux hommes d'affaires : ils obtenaient aussi une légitimation et un enrichissement de leur identité professionnelle. D'une part, leur qualité première d'enseignants pouvait enfin se fonder sur la maîtrise de contenus spécifiques : grâce au savoir produit par leur institution de recherche, les professeurs de gestion avaient obtenu quelque chose à enseigner qui leur fût propre. D'autre part, les professeurs voyaient leur domaine d'action élargi : ils n'étaient plus seulement enseignants, mais aussi chercheurs et consultants<sup>33</sup>. Leur intervention devenait donc de plus en plus justifiée : désormais, comme chercheurs, ils pouvaient constituer un savoir nouveau susceptible d'intéresser praticiens et étudiants<sup>34</sup> ; la maîtrise de ce savoir leur assurait en retour d'être écoutés comme enseignants. Enfin, ayant réussi à s'insérer dans la chaîne de compétences reconnues comme utiles à la pratique des affaires, les universitaires étaient à même de nouer, sur ces nouvelles bases, de fructueux contacts avec les hommes d'affaires : l'ère de la consultation avait commencé<sup>35</sup>. On revenait au circuit-court (le contact avec les milieux d'affaires était conservé), mais on y revenait *plus fort* – avec d'autant plus d'enthousiasme qu'on maîtrisait mieux la relation. Dans les prospères années 1920, les opportunités d'emploi pour les étudiants formés dans les disciplines techniques s'accroissaient énormément<sup>36</sup> ; la montée en puissance du capitalisme gestionnaire<sup>37</sup> réclamait le recrutement de spécialistes venus de l'extérieur, et les enseignants entendaient bien jouer le premier rôle.

#### Cours du soir et cours du jour : de Chicago à Evanston

En parallèle avec la refonte des méthodes et des contenus, les universitaires avaient entrepris de redéfinir les rythmes propres à l'école. De la formation continue des débuts, on passait à un enseignement plus durable : peu à peu, on s'acheminait vers un allongement du rapport initial entre le temps de l'étude et celui de la pratique. En 1912, l'instauration du diplôme de *Bachelor of Business Administration (BBA)* se présenta comme une première façon de rompre le circuit-court de la formation continue.

Les quatre premières années de l'école, on s'en souvient, avaient vu l'enseignement organisé de telle sorte que les étudiants n'aient pas à interrompre



leur activité professionnelle, mais puissent au contraire suivre après leur travail, à proximité de leur lieu d'exercice et dans le centre de Chicago, des cours du soir auprès des représentants de leurs employeurs. Ces cours étaient en grande partie assurés par des hommes d'affaires. En revanche, en ajoutant à la formation continue la possibilité d'obtenir un diplôme, on instaurait un détour. Le *BBA* demandait cinq années d'étude, et sa mise en place entraîna la proposition de cours diurnes. Certes, son succès fut modeste (dix inscriptions seulement entre 1912 et 1919), mais le diplôme importait finalement moins que le déplacement des centres de gravité temporel et géographique de l'école qu'il autorisait. Dès 1914, les bulletins distinguaient entre «cours du soir» et «cours diurnes».

Or les cours diurnes étaient donnés sur le campus d'Evanston, situé à douze miles (près de vingt kilomètres) du centre de Chicago. En d'autres termes, la remise en cause partielle du temps des affaires – l'allongement temporel du circuit-court – s'accompagnait d'une *prise de distance* vis-à-vis du lieu des affaires – extension géographique du circuit-court. Si la *business school* allait encore du monde des affaires au monde des affaires, la boucle était désormais allongée, et les universitaires plus présents.

Comme l'on pouvait s'y attendre, la double distorsion temporelle et spatiale du circuit-court des origines se traduisit immédiatement par de subtiles redéfinitions des contenus. Par exemple, dans le bulletin général de 1919 (*Day and Evening Classes*) les intitulés du programme diurne étaient les mêmes que celui des cours du soir, sauf que l'on n'y trouvait plus certaines spécialisations très pointues, tels «service public», «secrétariat», «trafic et transport». En fait, le circuit-court était non seulement distendu, mais rompu. Un circuit, cela part d'un point pour y revenir. Or le déport de la boucle initiale vers Evanston avait fini par l'ouvrir à d'autres alliances possibles.

Le circuit-court allait du monde des affaires au monde des affaires. Le circuit-long, le nouveau passage par Northwestern University, le détour par le monde des disciplines classiques situées sur le campus d'Evanston, brisait maintenant la relation initiale. Le nouveau parcours allait toujours au monde des affaires, mais il n'en venait plus forcément. La mise en place d'un cursus à plein temps modifiait l'identité des clientèles : désormais, on sortait de la *formation continue* – on s'écartait d'une *configuration circulaire* – pour permettre à *d'autres* d'entrer dans la *ronde*, dans le *jeu* (l'espace ouvert dans le circuit-court) : dès lors les étudiants ne seraient plus simplement des employés en formation, mais n'importe quels jeunes américains soucieux *d'entrer* dans la pratique des affaires. *L'ouverture* de

cours de gestion à Evanston autorisait l'*entrée* d'étudiants à plein temps, sans expérience préalable de l'entreprise<sup>38</sup>.

Désormais, l'école de commerce aurait deux clientèles distinctes. Les anciens étudiants de Chicago, en prise avec la pratique, et soucieux de solutions pragmatiques, pourraient être clairement opposés aux étudiants d'Evanston, venus des disciplines traditionnelles, encore étrangers au monde des affaires, et donc davantage enclins à la spéculation :

«Les gamins [*kids*] d'Evanston croyaient tout ce qu'on leur racontait, mais dans les toutes premières années, au centre ville, vous deviez avoir deux ans d'expérience des affaires pour être pris et les étudiants en savaient souvent davantage à propos de certaines industries que les professeurs.» (Tom Hayward, ancien élève dans les années 1920)<sup>39</sup>.

Le détour géographique par Evanston multipliait le nombre des «parcours» possibles : le déplacement partiel de la *business school* en direction du centre intellectuel de l'université accélérât le passage d'étudiants classiques vers le monde de la gestion. En retour, la reconfiguration des réseaux d'étudiants autorisait l'élargissement du cadre temporel de l'enseignement. En 1920 apparut la distinction entre premier cycle et cycle supérieur (*undergraduate/graduate*) : au «circuit-court», on substituait une organisation en *cycles*. En fait, le détour par Evanston et le découpage des cursus entérinaient le découplage progressif de l'école et du monde des affaires : désormais, les étudiants «extérieurs» pouvaient accéder aux formations de gestion, via la mise en place de filières de transition. Ainsi, le programme de premier cycle prévoyait un cours de «pré-commerce», dispensé sur le campus d'Evanston («Taken in the College of Liberal Arts»)<sup>40</sup>. À ce programme de premier cycle répondait la mise en place d'un programme de cycle supérieur : l'accroissement du nombre d'étudiants<sup>41</sup> à plein temps allait de pair avec l'allongement des formations et l'approfondissement des contenus. Le *Master of Business Administration (MBA)* qu'avaient déjà introduit Columbia et Wharton, fit son apparition en 1920 : il requérait vingt heures d'études hebdomadaires, et la remise d'un mémoire original.

L'ouverture du circuit-court à d'autres clientèles ne tarda pas à modifier, en bout de course, sa destination : à nouveaux étudiants, nouveaux employeurs<sup>42</sup>. Souvenons-nous : tant que les affaires étaient petites, tant que les parrains de l'école de commerce étaient des entrepreneurs locaux, les élèves étaient pour l'essentiel des employés de ces derniers, placés en formation continue. Avec l'apparition d'un nouveau type d'étudiants engagés dans des études plus longues, le cercle des débouchés s'élargissait ; les diplômés nouveaux intéressaient les

grandes entreprises en voie d'intégration, dont les besoins de gestionnaires qualifiés se faisaient de plus en plus pressants<sup>43</sup>.

Les nouveaux étudiants intéressaient d'autant plus les nouveaux employeurs que ces derniers, de plus en plus, étaient eux-mêmes d'anciens étudiants<sup>44</sup>. Dans le grand cercle du recrutement industriel, tout était affaire de *connaissances*, mais les sens de ce dernier terme se donnaient dans une succession, une spirale. Un premier critère de connaissances (la connivence domestique) avait été remplacé par un deuxième critère de connaissances (la compétence industrielle)<sup>45</sup>. Mais, une fois en place, les personnels embauchés pour leurs connaissances se mettaient eux aussi à recruter leurs proches, leurs pairs, non seulement pour leurs connaissances, mais aussi en vertu d'un mécanisme de reconnaissance des lieux de certification des connaissances ; dans le grand mouvement de professionnalisation qui animait le monde des affaires au début du siècle, connaissances sociales et connaissances savantes allaient de pair – de pairs en pairs<sup>46</sup>.

Comme l'observe avec perspicacité Joseph Schumpeter :

«les bureaucrates sont [...] préparés à se laisser convertir par les intellectuels modernes avec lesquels ils ont, en raison d'une éducation similaire, beaucoup de points communs<sup>47</sup>».

Ainsi, la disqualification du *cercle* de départ – l'entreprise familiale – par l'émergence du *cercle* des managers – l'entreprise gestionnaire – loin de rompre la logique de l'interconnaissance et de la famille, la transposait à une échelle insoupçonnée. Certes, la dissociation entre propriété et gestion autonomisait le groupe des gestionnaires, lesquels préféraient recruter leurs homologues que recourir à l'ancien monde familial. Mais l'instauration de ce nouveau système de recrutement ne faisait que promouvoir une nouvelle forme de famille : celle des anciens élèves, des «alumni», des *sororités*<sup>48</sup>. La famille élargie des anciens élèves recrutait les siens ; l'élargissement du recrutement des diplômés alimentait en retour la croissance des institutions d'enseignement – leurs mères.

La fabrication des enseignants de gestion

Mais le circuit-court, bien qu'allongé et rompu, n'était pas aboli pour autant. Certes, on pouvait désormais passer par Evanston : la porte était ouverte à des étudiants de formation généraliste. Certes, on pouvait désormais s'engager dans la voie des diplômes : des perspectives avaient été créées pour l'émergence de

programmes d'enseignement systématique en gestion. Restait cependant à régler la question du corps enseignant lui-même. Les lieux et le temps du circuit-court étaient révolus. La localisation et les rythmes de l'école ayant été infléchis, les hommes avaient commencé à bouger : le passage par Northwestern avait introduit dans la boucle de nouveaux étudiants, extérieurs au monde des affaires. Mais il restait encore à assurer l'autonomie du corps enseignant.

La croissance de la *business school* avait déjà amorcé une décrue relative de la part des intervenants extérieurs (voir graphique). Le «retour» à Evanston accentuait le mouvement – nous avons vu, notamment, que la définition du programme de pré-commerce faisait largement appel aux disciplines classiques de l'université. Mais le problème était moins un problème d'effectif, de nombre de cours, qu'un problème d'identité. Même plus nombreux, les enseignants universitaires de gestion avaient à conquérir leur identité de «spécialistes» non seulement face à leurs homologues recrutés dans les milieux d'affaires, mais aussi face à leurs collègues des disciplines traditionnelles. Piégés, à l'étroit, mal à l'aise, coincés entre les intervenants extérieurs et les disciplines classiques, les professeurs de gestion, à vrai dire, n'existaient pas encore. L'idée devait *prendre corps*, le corps restait à inventer. En effet, les premiers professeurs à plein temps venaient nécessairement de l'un des deux bords. D'origine universitaire, ils étaient suspects d'incompétence aux yeux des milieux d'affaires :

«Je me souviens qu'une fois un professeur parlait du marketing du matériel agricole et qu'un étudiant du fond de la classe n'était pas d'accord avec lui. Il s'est trouvé que le type était directeur adjoint de la publicité chez International Harvester.» (Tom Hayward, ancien élève dans les années 1920)<sup>49</sup>.

Inversement, d'origine gestionnaire, ils risquaient de ne pas apparaître dotés des compétences universitaires en vigueur dans leur milieu d'accueil.

Ce problème préoccupait le doyen Heilman : d'un côté, il convenait de saisir les opportunités que représentaient la prospérité des années 1920, la professionnalisation de la gestion et la demande d'expertise et de conventions de travail qui en découlaient. Pour une institution privée comme Northwestern, le soutien financier des hommes d'affaires n'était pas à négliger. D'un autre côté, le personnel enseignant se trouvait mal préparé au développement d'interactions fructueuses avec les milieux d'affaires : économistes pour la plupart, ils résistaient à une «technicisation» de leur enseignement qui risquait, à terme, de les évincer<sup>50</sup>. Sortir de ce dilemme revenait à professionnaliser l'enseignement de gestion : il n'y avait d'autre solution que l'invention de normes propres à assurer

l'autonomisation, l'institutionnalisation, et la légitimation à la fois interne (côté université) et externe (côté clients) du corps. Pour y parvenir, il fallait d'une part permettre aux nouveaux enseignants d'acquérir leur identité de spécialistes – définir des sous-disciplines : des départements – et d'autre part mettre en place une filière susceptible d'assurer la formation de ces derniers – instaurer un programme doctoral.

Jusqu'aux années 1920, les impératifs de justification externe de la *business school* avaient conduit les acteurs à organiser quelque peu le chaos disciplinaire initial : des cours avaient été regroupés sous des têtes de chapitre, des spécialisations avaient été proposées. Mais, au gré des recrutements et des interactions, les libellés fluctuaient. Le désordre, un instant supprimé sur le plan synchronique, faisait sa réapparition sous le rapport du temps. Or toute fluctuation est préjudiciable à la poursuite d'interactions fructueuses entre groupes d'acteurs diversifiés. Pour monter des projets, il faut y voir clair. Lorsqu'un étudiant, lorsqu'un employeur recherche un certain type de formation, il faut que cette dernière soit proposée sous une appellation relativement stable dans le temps. De même, lorsqu'un enseignant-chercheur réfère son activité à une spécialité, il préfère que celle-ci soit reconnue, c'est-à-dire désignée par une dénomination permanente, aisément identifiable. Mieux valait donc, pour maintenir les cohérences externe (rapport avec les étudiants et les employeurs) et interne (interaction des membres de l'équipe enseignante) stabiliser la fluctuation initiale des titres et des intitulés. En 1922, en écho à ce double impératif, furent institués huit départements spécialisés, placés chacun sous l'autorité d'un directeur permanent. Désormais, l'école se dotait de sous-disciplines auxquelles les enseignants pouvaient se rattacher afin de *justifier* leur action, la légitimer et la régler.

Cependant, il manquait encore à la départementalisation – le mécanisme chargé d'assurer la reconnaissance interne et externe des spécialistes – un dispositif susceptible d'assurer la naissance (la formation interne) de ces mêmes spécialistes. En quelque sorte, la spécialisation des spécialistes appelait la formation des formateurs. Or la formation des enseignants passait par le développement de la recherche. En 1914 déjà, la relocalisation partielle de l'école sur le campus d'Evanston – le rapprochement de la gestion du monde universitaire classique – avait donné lieu à l'instauration de «séminaires» et de «cours de recherche»<sup>51</sup>, offerts seulement dans le cadre des cours diurnes. En 1923<sup>52</sup>, dans la foulée du mouvement de départementalisation, un programme doctoral fut introduit. L'innovation était d'importance : désormais, des thèses pourraient être

soutenues *en gestion* ; les enseignants ne viendraient plus d'ailleurs – des milieux d'affaires ou des autres disciplines universitaires – mais du monde de l'*enseignement* de la gestion : le circuit-long se bouclait sur lui-même, la reproduction était assurée. Dès 1924, la mise en place du programme doctoral se traduit par la présence d'«assistants» dans l'équipe enseignante<sup>53</sup>. En même temps, la croissance parallèle des autres *business schools* américaines permettait le recrutement de spécialistes de gestion extérieurs. Les nouveaux venus avaient été formés dans une discipline technique, ils avaient fait de la consultation, certains avaient écrit les premiers manuels. Le renouvellement des hommes, la naissance du corps des enseignants de gestion se traduit presque simultanément par une révision des programmes. Les spécialistes, sitôt arrivés, se mirent à spécialiser les cours :

«Vers 1930 presque la moitié du cours de deuxième année incluait du travail en comptabilité, en banque et finance, en économie et en expression orale, lesquels avaient remplacé des options en anglais, mathématiques et sciences physiques<sup>54</sup>.»

## Conclusion

Si les universitaires avaient réussi à allonger le circuit-court, c'est parce qu'eux seuls disposaient du temps, des compétences et des réseaux nécessaires à la mise en place de ces règles d'évaluation des compétences que nécessitait l'élargissement du recrutement en entreprise. Mais comprenons bien : la mise au point de ces règles n'était pas autre chose que le résultat tardif des actions entreprises par des universitaires soucieux avant tout de conquérir leur place dans le champ nouveau de l'enseignement en gestion. Pour obtenir cette place, les professeurs avaient cru bon de passer par la définition de diplômes, lesquels avaient exigé la mise au point de cursus à plein temps. Cette dernière avait demandé que l'on définît des programmes d'enseignement dont la mise en place avait requis une articulation cohérente de diverses disciplines, et la rédaction de manuels. Bref, l'invention des références, normes et standards susceptibles d'aider les hommes d'affaires dans leur politique de recrutement avait résulté de l'allongement de l'ensemble des rapports que ces derniers avaient instaurés entre l'enseignement des affaires et sa pratique. Chemin faisant, l'identité de l'ensemble des acteurs impliqués s'était trouvée modifiée : au fur et à mesure de la «montée en généralité» des savoirs gestionnaires la demande d'employés de bureau avait été complétée par un besoin en cadres supérieurs ; bientôt, les professeurs

déviant des débuts avaient commencé à être remplacés par de véritables spécialistes des disciplines de gestion<sup>55</sup>.

Ainsi, dans le cas de la gestion, l'émergence d'un marché du travail spécifique résulte bien de l'entente des participants sur les biens échangés<sup>56</sup> – en l'occurrence des formations. En même temps, sur ce marché particulier, l'accord marchand est le produit d'un jeu complexe impliquant non seulement les contractants habituels de l'économie politique classique – offres et demandes : ici, employeurs et recrues potentielles – mais les intermédiaires sans lesquels l'échange ne pourrait avoir lieu : les enseignants chercheurs en gestion. Ce sont ces derniers qui ont inventé, infléchi, négocié les conventions propres à accorder les deux autres parties, et assurer *ex post* l'efficacité du système. Si le marché du travail des spécialistes en gestion fonctionne, en fin de compte, c'est comme résultat d'un processus de médiation tripartite. Derrière le schéma de l'échange bilatéral, dans l'ombre, s'activent les tiers, les *parasites*<sup>57</sup>, les médiateurs<sup>58</sup> qui rendent possible, dévient et régulent l'extension de l'accord, voire redéfinissent subrepticement l'identité des contractants.

---

<sup>1</sup>. Robert Salais, «Approches économiques et historiques récentes du marché», *Genèses*, n° 1, 1990, pp. 162-170.

<sup>2</sup>. Franck Cochoy, *De main en main, trois histoires de médiation marchande, de marketing et de marketers*, thèse de doctorat de sciences sociales, École normale supérieure de Cachan, 1995, 3 vol., 1 : La main chaude. 2 : La dernière main. 3 : En passant par Northwestern.

<sup>3</sup>. Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'Anthropologie Symétrique*, Paris, La Découverte, 1991, pp. 144-147.

<sup>4</sup>. Alfred D. Jr. Chandler, *Stratégies et Structures de l'Entreprise*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1989, [1962].

<sup>5</sup>. A. D. Jr. Chandler, *La main visible des managers : une analyse historique*, Paris, Économica, 1988, [1977], pp. 461-462.

<sup>6</sup>. Michael W. Sedlack et Harold F. Williamson, *The Evolution of Management Education : A History of the Northwestern University J.L. Kellogg Graduate School of Management*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 1983, p. 4.

Le glissement du recrutement du cercle domestique vers un plus vaste marché du travail est clairement illustré par l'histoire de Coca-Cola et de son promoteur, Asa Candler : «Le nom de certains représentants des tout débuts – Charles H. Candler, Asa G. Candler, Jr., Ezekiel Candler, Samuel Candler Dobbs – montre que la compagnie, là où c'était possible et comme elle le faisait pour les services juridiques, faisait usage de ceux des membres de la famille proche et étendue d'Asa Candler qui pouvaient aider aux ventes. Mais pour atteindre le taux et la fréquence de couverture du marché que les dirigeants de Coca-Cola envisageaient, on avait besoin de bien davantage de monde» (Richard S. Tedlow, *New and Improved : The Story of Mass Marketing in America*, New York, Basic Books, 1990, p. 35).

<sup>7</sup>. A. D. Jr. Chandler, *La main visible...*, *op. cit.*, p. 9.

<sup>8</sup>. Thomas C. Cochran, *Business in American Life : A History*, New York, McGraw-Hill, 1972, p. 177.

La nouvelle classe moyenne – techniciens professionnels salariés, employés de bureau, personnel de vente, membres du service public – vit ses effectifs multipliés par 8 entre 1870 et 1910 alors que, dans le même temps, la population américaine ne faisait que doubler. Voir Geneviève Paicheler, *L'invention de la psychologie moderne*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 38.

<sup>9</sup>. À vrai dire, les écoles de commerce sont plus anciennes qu'on ne le croit généralement : de tels établissements ont été créés dès les années 1820 ; en 1850, on en comptait une vingtaine. Mais ces premières institutions échouèrent et disparurent, faute de fonds. Voir Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, p. 97.

<sup>10</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, p. 1.

Si le modèle de l'apprentissage allemand fut peu repris aux États-Unis, cela ne veut pas dire que l'Allemagne n'eut aucune influence sur l'enseignement américain, bien au contraire : il est remarquable de constater que la quasi totalité des sciences sociales américaines s'affirmèrent au tournant du siècle avec l'appui d'universitaires qui avaient reçu leur première formation en Allemagne ; c'est le cas pour la psychologie, la sociologie, avec notamment la fameuse école de Chicago et l'économie . Ce qui se passait dans les sciences sociales en général eut



des répercussions en gestion, et notamment en marketing, puisque ce dernier fut fondé par des transfuges de disciplines plus classiques comme l'économie et la psychologie. Par exemple, Richard T. Ely, fondateur du marketing à l'Université du Wisconsin avait été initialement formé à l'école historique allemande d'économie qui prônait une approche d'orientation institutionnelle et pragmatique en rupture avec l'économie classique chère aux États-Unis ; de même, les psychologues Harlow Gale, l'un des pionniers des enquêtes par questionnaire auprès des consommateurs à l'université du Minnesota, et Walter Dill Scott, l'un des premiers enseignants de l'école de commerce de Northwestern University, avaient tous deux été formés par le grand psychologue allemand Wundt et reçu leur PhD de l'université de Leipzig. Voir G. Paicheler, *L'invention de la psychologie...*, *op. cit.*, p. 37 et pp. 139-141 ; Jean-Michel Chapoulie, «Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie», *Revue française de sociologie*, vol. 25, 1984, p. 588 ; D.G. Brian Jones et David D. Monieson, «Early Development of the Philosophy of Marketing Thought», *Journal of Marketing*, vol. 54, 1990, pp. 102-113.

<sup>11</sup>. Richard Tedlow montre par exemple comment Asa Candler mit au point, pour ses recrues, son propre programme de formation : «Aucune des personnes qu'il embauchait n'avait reçu d'éducation en école de commerce. Nous savons cela parce qu'il n'y avait pas de *business schools*. Coca-Cola devait établir ses propres programmes de formation pour les jeunes recrues.» . Et le cas de Coca-Cola n'était pas isolé : la *National Cash Register* avait fondé sa propre école de vente dès 1894 ; même au lendemain de la première guerre mondiale, Ford préférait encore une formation-maison aux cours dispensés à l'extérieur : «En 1916 Henry Ford [...] lança sa propre école de commerce, dans laquelle les formateurs étaient des employés expérimentés de l'entreprise et dans laquelle le manuel était l'entreprise elle-même. Cette dernière "offrait", aux dire de Ford, "davantage de ressources pour une éducation pratique que la plupart des universités"». Voir R. S. Tedlow, *New and Improved...*, *op. cit.*, p. 349 ; Thomas C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, pp. 177 et 279.

<sup>12</sup>. Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, p. 176.

<sup>13</sup>. Cf. par exemple le cas des cadres des chemins de fer – très présents à Chicago en général et auprès de la *business school* de Northwestern en particulier – qui «pensaient que leurs problèmes devaient être résolus par l'expérience plutôt que

par la lecture ou la théorie». Voir Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, p. 182.

<sup>14</sup>. «Tandis que les petites entreprises recrutèrent généralement leurs centaines de milliers de nouveaux entrepreneurs et managers dans les rangs des hommes dotés d'une expérience pratique, les grandes entreprises en vinrent à dépendre de plus en plus sur une offre de personnel de gestion assurée par les cours supérieurs des universités». *Ibid.*, p. 284.

<sup>15</sup>. Pour illustrer cette divergence d'intérêt entre petites et grandes entreprises nationales, il suffit d'évoquer le cas personnel d'Arch W. Shaw, un industriel de Chicago qui contribua de façon décisive non seulement au lancement de la *business school* de Northwestern University et à son développement ultérieur, mais aussi à l'essor de Harvard et de la gestion en général ; il fonda *System, The Magazine of Business*, l'ancêtre de *Business Week*. Arch W. Shaw possédait, à Chicago, une petite entreprise de matériel de bureau (la *Shaw Walker Company*), mais il était aussi membre du conseil d'administration de la *Kellogg Company*, le grand fabricant de produits alimentaires. Le fait de participer au devenir de deux organisations distinctes attira son attention sur les problèmes de la transposabilité de l'expérience, sur la possibilité de constituer et de communiquer un savoir général en gestion, et l'amena à s'interroger, avec ses pairs, sur la possibilité de résoudre de telles questions. Voir Paul D. Converse, *The Beginning of Marketing Thought in the United States with Reminiscences of the Pioneer Scholars.*, *Studies in Marketing*, n° 3, Austin, TX, The University of Texas, Bureau of Business Research, 1959, p. p. 38 ; (Bartels 1976, p. 256).

<sup>16</sup>. En 1881, Joseph Wharton, riche homme d'affaires de Philadelphie, accorda un don de 100 000 dollars à l'université de Pennsylvanie pour qu'elle établît la première grande école de commerce des États-Unis. En 1899, les deuxième et troisième écoles de commerce de premier cycle (*undergraduate*) furent établies à l'université de Californie de Berkeley et à l'université de Chicago. Une école analogue naquit à l'université de New York l'année suivante. En 1900 apparut l'école *Amos Tuck* de Dartmouth, première institution d'enseignement des affaires à recruter des étudiants de niveau supérieur (*graduate*). Enfin, en 1908 furent créées les écoles de Denver, Pittsburgh, Harvard, Northwestern... C'est seulement après la Première Guerre mondiale qu'eut lieu une «véritable folie» pour la formation en gestion à l'échelle des États-Unis : chaque communauté urbaine, avec le support des chambres de commerce et des entrepreneurs locaux, voulut

son propre collège. Ainsi, entre 1919 et 1924, 117 collèges et universités offrirent un enseignement des affaires. En 1920, on comptait 45 *business schools* universitaires, en 1928, on en dénombrait 89. Voir Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, pp. 182 et 284 ; A. D. Jr. Chandler, *Scale and Scope, The Dynamics of Industrial Capitalism*, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 1990, p. 83 ; P. D. Converse, *The Beginning of Marketing...*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>17</sup>. Année de la création de la Harvard Business School.

<sup>18</sup>. Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour, «À quoi tient le succès des innovations. L'art de choisir les bons porte-parole», *Gérer et Comprendre*, n° 12, 1988, pp. 14-29.

<sup>19</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>20</sup>. *Printout* , Special Anniversary Issue, Northwestern University, Fall/Winter, 1983, p. 6.

Ce qui se passait à Chicago relevait d'un processus assez général : «Les hommes d'affaires qui avaient besoin de davantage de compétences à l'usine et au bureau étaient de plus en plus intéressés par le financement de l'éducation à la fois professionnelle et commerciale. L'intérêt croissant des milieux d'affaires s'accompagnait d'un changement d'orientation en faveur du contrôle des conseils d'administration des écoles par les hommes d'affaires locaux», Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, p. 179.

<sup>21</sup>. Les hommes qui, au début du siècle, s'engagèrent dans le soutien des institutions scolaires n'étaient pas n'importe qui : souvent, c'étaient presque toujours les représentants de leur communauté, les membres militants des chambre de commerce locales pour le privé et, côté public, les élus des municipalités impliquées, les fonctionnaires des grandes institution philanthropiques privées, telles les fondations *Ford* ou *Carnegie*. Voir Th. C. Cochran, *Business in American Life...*,*op. cit.* p. 283.

<sup>22</sup>. *Printout* , *op. cit.*, p. 2.

<sup>23</sup>. *Ibid.*, p. 7.

<sup>24</sup>. La nature des partenaires de l'école et les thématiques d'enseignement choisies illustraient assez bien les forces vives et les besoins de Chicago : l'intervention de banques et de sociétés de transport, la proposition de cours de finance, de gestion, de commerce et d'immobilier faisaient écho aux besoins du gigantesque nœud commercial et ferroviaire, du chantier prodigieux qu'était Chicago à cette époque – une ville dont la population s'accrut de 59 % entre 1900 et 1920. Voir Maurice Halbwachs, «Chicago, expérience ethnique», in Yves Grafmeyer et Isaac Joseph, *L'école de Chicago : naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier, 1990, pp. 283-291. [1932].

<sup>25</sup>. Voir le bulletin de 1914-1915.

<sup>26</sup>. Chaim Perelman, *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1977.

<sup>27</sup>. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la Justification, Les Économies de la Grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, p. 74.

<sup>28</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, pp. 27-30.

<sup>29</sup>. P. D. Converse, *The Beginning of Marketing...*, *op. cit.*, pp. 38-39. Pour plus de précisions sur ce point, cf. aussi Franck Cochoy, *Une histoire du marketing*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 94-98.

<sup>30</sup>. En 1911, Arch W. Shaw séjourna à Harvard comme professeur invité (*visiting professor*). C'est à cette occasion qu'il inventa la «méthode des cas». De retour à Chicago, il fut recruté à Northwestern, où il s'employa aussitôt à développer son innovation.

<sup>31</sup>. Jeffrey L. Cruikshank, *A Delicate Experiment : The Harvard Business School 1908-1945*, Cambridge, MA, Harvard Business School Press, 1987, p. 59 ; Lawrence C. Lockley, «Notes on the History of Marketing Research», *Journal of Marketing*, vol. 14, 1950, pp. 733-736.

<sup>32</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, p. 54.

<sup>33</sup>. À cette époque, l'enseignement consistait à décrire les affaires, la recherche consistait à inventorier les pratiques et/ou, le cas échéant, à élaborer des

statistiques descriptives sur le monde des affaires. F. Cochoy, «Another discipline for the market economy : marketing as a performative knowledge and know-how for capitalism», in Michel Callon (éd.), *The Laws of the Markets*, Oxford, Blackwell, 1998, pp. 194-221.

<sup>34</sup>. De l'aveu même du doyen Heilman, le bureau avait joué un rôle majeur dans la création de contacts entre universitaires et hommes d'affaires. C'est l'affaiblissement économique des clientèles, et non l'affaiblissement des relations avec ces dernières, qui entraîna en 1933 la disparition du *Bureau of Business Research* de Northwestern University lors de la grande dépression. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, op. cit., p. 55.

<sup>35</sup>. Les premières activités de «consultation» consistèrent moins à intervenir directement dans la gestion des affaires de telle ou telle entreprise qu'à présenter des exposés oraux devant divers groupements professionnels d'hommes d'affaires, de sorte que le conseil s'apparentait très étroitement à de la formation continue. F. Cochoy, *De main en main, trois histoires de médiation marchande...*, op. cit., p. 839.

<sup>36</sup>. Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, op. cit., p. 284 ; Steven A. Sass, *The Pragmatic Imagination : A History of the Wharton School, 1881-1981*, Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press, 1982, p. 173 ; M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, op. cit., p. 46.

<sup>37</sup>. A. D. Jr. Chandler, *La main visible...*, op. cit.

<sup>38</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, op. cit., p. 40.

<sup>39</sup>. *Printout*, op. cit., p. 15.

<sup>40</sup>. La première année, les étudiants recevaient un enseignement très général : anglais, trigonométrie, langage, histoire économique, géologie, sciences politiques ou histoire. La deuxième, les disciplines de gestion apparaissaient, mais sans dominer : anglais, économie, langage, sciences, psychologie des affaires, sciences politiques ou histoire, monnaie et banque. Enfin, la spécialisation proprement dite ne se faisait qu'en troisième et quatrième années : monde des affaires (*General business*), comptabilité, banque et finance, gestion d'usine, secrétariat, gestion des

ventes et la publicité, commerce international, trafic et transport, gestion du personnel et administration du travail.

<sup>41</sup>. D'une façon générale, le tournant du siècle vit une explosion du nombre des étudiants accédant à l'enseignement supérieur : 52 300 en 1870, 156 000 en 1890, 237 000 en 1900, 597 000 en 1920. Voir A. Oleson et J. Voss, (1979), *The Organization of Knowledge in Modern America : 1860-1920*, Baltimore, MD, John Hopkins University Press, 1979, cité par G. Paicheler, *L'invention de la psychologie...*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>42</sup>. Ce processus, dont l'évolution de Northwestern offre une illustration locale, s'étendait en fait à l'ensemble de l'Amérique du début du siècle : «Les nouvelles écoles de commerce ou “ business schools ”, jouèrent un rôle central dans la professionnalisation de la gestion des entreprises. [...] À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la formation commerciale se résumait à l'enseignement de la tenue de livres comptables et des techniques de secrétariat, enseignement d'abord dispensé dans de petites écoles de commerce privées, puis dans les écoles secondaires. [...] Mais à partir de 1899, et en l'espace de dix ans, la formation commerciale devint partie intégrante du programme d'études des écoles et des universités les plus réputées du pays. [...] En 1908, quand Harvard ouvrit sa Graduate School of Business Administration, la formation supérieure professionnelle post-universitaire était déjà lancée.» (A. D. Jr. Chandler, *La main visible...*, *op. cit.*, pp. 517-518).

<sup>43</sup>. A. D. Jr. Chandler, *Scale and Scope...*, *op. cit.*, p. 82.

<sup>44</sup>. Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, pp. 160-161.

<sup>45</sup>. «Les managers exerçant des activités semblables dans des entreprises différentes avaient souvent reçu le même type de formation dans le même type d'école. Ils lisaient les mêmes revues et faisaient partie des mêmes associations.» (A. D. Jr. Chandler, *La main visible...*, *op. cit.*, p. 9).

<sup>46</sup>. Th. Cochran signale que sur un échantillon de 7 500 cadres supérieurs américains interrogés en 1928, 45 % avaient fréquenté un collège, et 32 % avaient reçu un diplôme de cycle supérieur (*graduate*). Th. C. Cochran, *Business in American Life...*, *op. cit.*, p. 256.

<sup>47</sup>. J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, 1952, p. 259 [1942].

<sup>48</sup>. Une anecdote : dans les archives de Northwestern, nous avons plusieurs fois rencontrés de vieux messieurs, venus exprès, en ces lieux de souvenir, consulter avec émotion l'album de leur promotion, retrouver d'anciens visages, reconnaître les photos de leurs anciens frères d'étude, éprouver toute la nostalgie qu'on éprouve à revenir, au soir de sa vie, dans le cercle des managers disparus.

<sup>49</sup>. *Printout, op. cit.*, p. 15.

<sup>50</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, p. 47.

<sup>51</sup>. Cet ensemble de séminaires comportait des «séminaires avancés dans des domaines spécialisés» : organisation commerciale, gestion d'usine, banque et finance, comptabilité. On voit ainsi combien l'essor progressif de la recherche en gestion se trouvait indissolublement lié à l'émergence tacite des départements.

<sup>52</sup>. M. W. Sedlack et H. F. Williamson situent la mise en place d'un tel programme en 1927. Or le programme doctoral est mentionné dans les bulletins dès 1923.

<sup>53</sup>. Entre 1927 et 1937, vingt-quatre doctorats en Commerce furent décernés. (M. W. Sedlack et H. F. Williamson, *The Evolution of Management Education...*, *op. cit.*, p. 43).

<sup>54</sup>. *Ibid.*, p. 47.

<sup>55</sup>. Il est intéressant d'observer que le processus d'affirmation des savoirs de gestion que nous venons de relater à propos du cas de Northwestern présente de très nombreuses similarités avec l'évolution que l'on a pu observer, ailleurs et pour la même période, non seulement aux États-Unis, mais de façon plus intéressante en Europe, et notamment en Allemagne (R. Robert Locke, *The End of the Practical Man. Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich, CT, Jai Press, 1984, pp. 199-293).

<sup>56</sup>. L. Boltanski et L. Thévenot, *De la Justification...*, *op. cit.*

<sup>57</sup>. Michel Serres, *Le Parasite*, Paris, Grasset, 1980.

<sup>58</sup>. Antoine Hennion, *La passion musicale, une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié, 1993.