



HAL
open science

Survivre et Rebondir : Les processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée. Étude multi-scalaire d'une école de commerce bicentenaire : ESCP Europe

Adrien Jean-Guy Passant

► **To cite this version:**

Adrien Jean-Guy Passant. Survivre et Rebondir : Les processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée. Étude multi-scalaire d'une école de commerce bicentenaire : ESCP Europe. Gestion et management. Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, 2018. Français. NNT : . tel-03659332

HAL Id: tel-03659332

<https://hal.science/tel-03659332v1>

Submitted on 4 May 2022

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 DOCTORALE DE MANAGEMENT PANTHÉON-SORBONNE



École Doctorale de Management Panthéon-Sorbonne – ED 559

SURVIVRE ET REBONDIR : LES PROCESSUS STRATÉGIQUES DE PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE SUR LA LONGUE DURÉE

Étude multi-scalaire d'une école de commerce bicentenaire : ESCP Europe

THÈSE

Présentée et soutenue publiquement le Jeudi 8 novembre 2018

En vue de l'obtention du
DOCTORAT EN SCIENCES DE GESTION

Par

Adrien Jean-Guy PASSANT

JURY

Directeur de Recherche : Mme. Anne GRATACAP
Maître de Conférences, HDR
Université de Paris 1
Panthéon-Sorbonne

Co-Directeur de Recherche : M. Jean-Philippe BOUILLOUD
Professeur
ESCP Europe Business School

Rapporteur : M. Ludovic CAILLUET
Professeur
EDHEC Business School

Rapporteur : M. Éric GODELIER
Professeur
École Polytechnique

Suffragant : M. Florent NOËL
Professeur
Institut d'Administration des
Entreprises de Paris

Suffragant : Mme. Lise ARENA
Maître de Conférences
Université de Nice Sophia-
Antipolis

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse : ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À mes grands-parents

À tous ceux qui m'ont accompagné pendant ces quatre années :

À ma famille,
À mes proches.

À ceux qui sont disparus trop tôt pour voir ce travail achevé :

À ma grand-mère Solange,
À mon grand-père Jean,
À Christopher Kobrak,
À Jean-Guy Degos.

Hic immortalia ne speres monet annus mum et quae rapit hora diem

N'espère pas l'immortalité : l'année qui fuit t'en avertit
ainsi que l'heure qui entraîne tes beaux jours

Nec ultimas si prior

Ce n'est pas la dernière
tant qu'elle en précède une autre¹

¹ Devises gravées près des cadrans solaires de l'Hôtel Amelot de Bisseuil, dans le Marais ; quartier où est née et où s'est développée ESCP Europe au dix-neuvième siècle.

REMERCIEMENTS

La présente thèse de doctorat est le fruit de quatre années de travail. Si elle peut, à bien des égards, s'apparenter à une aventure intellectuelle, cette dernière n'a cependant pas été menée dans la solitude – loin de là – et nous avons pu compter sur le soutien de nombre de « compagnons de voyage ». Je souhaite ici remercier celles et ceux qui m'ont accompagné dans ce parcours.

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mes co-directeurs de thèse, Anne Gratacap et Jean-Philippe Bouilloud, qui ont encouragé, stimulé, et encadré ma réflexion avec bienveillance, compétence et disponibilité. Sans eux, je me serais égaré dans les limbes de la chronologie et des archives depuis longtemps... Anne et Jean-Philippe, vous m'avez guidé pendant quatre années dans mes déambulations ; et je vous adresse toute ma reconnaissance. Ce travail de thèse est aussi le vôtre et le mérite de son accomplissement vous revient de droit.

Cette thèse n'aurait pu être défendue sans les membres du jury qui ont accepté la lourde tâche de rapporteurs – Ludovic Cailluet et Éric Godelier –, de président du jury – Florent Noël – et de suffragant – Lise Arena. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour le temps qu'ils ont bien voulu consacrer à ce travail.

Cette réflexion a été menée avec l'aide d'un certain nombre d'enseignants-chercheurs. Mes remerciements vont, en premier lieu, à Nicolas Berland, à Lise Arena et à Thomas Durand qui m'ont généreusement aiguillé dans mes premiers pas pour entreprendre cette exploration. Je conserve précieusement le souvenir de nos échanges de l'été 2015 au cours duquel vous m'avez ouvert les portes de votre érudition. Mes remerciements vont également à Ludovic Cailluet, Rania Labaki et Fabian Bernhard pour l'occasion qu'ils m'ont offerte, en mai 2017, de présenter l'un des chapitres de la présente thèse lors de la *Family Business Conference* de l'EDHEC Business School ; chapitre publié ensuite dans la revue *Entreprises et Histoire*. Enfin, j'adresse toute ma reconnaissance à Andrea Colli qui m'a soutenu pour la parution de mon premier article dans *Business History* – aujourd'hui présenté comme le premier chapitre de la thèse – ainsi qu'à Stephanie Decker pour l'appui qu'elle m'a apporté pour la publication de mon deuxième article, également dans *Business History*.

Je n'aurais pas pu réaliser l'ensemble des entretiens de cette thèse sans une mise en contact qui m'a été permise par Gilles Gouteux, chargé de projet pour le bicentenaire de ESCP Europe. Gilles m'a également ouvert les portes de ses archives professionnelles et a partagé avec moi plusieurs des trésors d'archives qu'il a sauvés d'une destruction certaine. Un

grand merci à vous, Gilles, pour votre disponibilité sans faille et votre accueil chaleureux tout au long de ces années. Un grand merci également aux anciens directeurs de l'école qui ont accepté de me rencontrer et qui ont généreusement partagé avec moi les souvenirs d'une époque, guère lointaine, où ils dirigeaient l'école. Mes remerciements vont ainsi à Véronique de Chantérac-Lamielle, à Jacques Perrin, à Jean-Christian Serna, à Jean-Louis Scaringella, à Pascal Morand, à Pierre Koch et à Édouard Husson. Un grand merci également à l'actuel directeur général de l'école, Frank Bournois, qui m'a aimablement reçu en 2017. Enfin, mes remerciements vont à Yves Portelli, à Xavier Cornu et à Christian Vulliez ainsi qu'à tous les anciens dirigeants consulaires, anciens personnels administratifs et Anciens Élèves de l'école que j'ai rencontrés et qu'il me serait impossible de désigner ici nommément. J'adresse une amicale salutation à Claudine Bertin-Lord, directrice du campus de Paris, dont le soutien m'a permis d'arpenter les couloirs, caves et greniers de l'école avec une appréciable liberté. Enfin, je tiens à faire part de ma gratitude à Sandrine Chauvet et à Sandrine Bonnin qui m'ont généreusement ouvert les documents d'archives à leur disposition sur les accréditations de l'école.

Je tiens à saluer en particulier deux Anciens Élèves de l'école. Michel Moracchini (promotion 1945) et François Valverde (promotion 1946) dont la mémoire, la générosité et la gentillesse m'ont permis d'approcher le passé de l'école pendant la Seconde Guerre mondiale, période jusque-là très peu connue de l'histoire de ESCP Europe. Un grand merci également à Patricia Wiriath, descendante directe de Paul Wiriath, ancien directeur de l'école de 1910 à 1937, pour le temps qu'elle m'a généreusement consacré.

La présente thèse s'appuie sur des sources innombrables qu'il a fallu identifier puis exploiter. Mes premiers remerciements vont ainsi au service des archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, et en particulier à Thierry Robert, Bruno Cartier, Yolaine du Réau et Philippe Lesmesle pour leur patience et leur soutien moral. Je remercie ensuite les valeureux soutiens du personnel de la bibliothèque de ESCP. Je remercie ensuite les valeureux soutiens du personnel de la bibliothèque de ESCP Europe : Valérie Aimé-Bourelly et Thierry Coquery qui m'ont, avec confiance, permis d'explorer les caves de la bibliothèque de l'école où sommeillaient des documents d'archives oubliés et d'une grande valeur historique. Mes remerciements s'adressent également à Françoise Pieuchot, à Anne-Sophie Lemonnier et à Servane Barbot, qui m'ont orienté avec une disponibilité et une bonne humeur constantes pendant ces quatre années de recherches ; merci pour ce soutien inestimable ! D'autres contacts salutaires ont été noués en dehors de l'environnement immédiat de l'école pour récolter des données et je tiens ici à leur exprimer

ma reconnaissance : merci à Clémentine Lemire de m'avoir ouvert les archives du Musée d'Orsay et merci à Virginie Frelin-Cartigny et à Marc Goutierre d'avoir partagé avec moi quelques-unes de leurs archives du Musée des Beaux-Arts de Valenciennes ! Merci également à Christèle Benois de m'avoir ouvert les archives municipales d'Amboise ! Merci aussi à Élisabeth Pillet pour son aide dans l'exploration des archives de la Commission du Vieux Paris ! Merci, enfin, à André Fougeroux de m'avoir ouvert l'accès aux archives de l'Académie d'Agriculture de France !

Un grand merci à tous les chercheurs avec lesquels j'ai pu interagir et qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont permis de faire évoluer mes idées. Je pense notamment à Sylvain Bureau que j'ai rencontré à ESCP Europe et à l'AIMS. Merci également à Lovasoa Ramboarisata, à Behlül Üsdiken, et à Matthias Kipping avec lesquels j'ai échangé lors du colloque EGOS en juillet 2017. Je tiens également à remercier tout particulièrement Mar Pérezts pour les conseils généreux et attentifs qu'elle m'a prodigués depuis notre rencontre à EGOS en juillet 2017. Avec deux de ses collègues d'EMLYON Business School – Jean-Louis Magakian et Abdel Mokhtari – Mar a manifesté un intérêt réel pour mon travail de recherche mais aussi d'enseignement : Mar, Jean-Louis et Abdel, je suis heureux d'avoir croisé votre chemin et espère avoir l'occasion de travailler avec vous dans un avenir proche !

Mes remerciements vont à mes proches qui ont eu la patience et la persévérance de me soutenir tout au long de ce travail. J'adresse mes remerciements à Marianne Pernoo, mon ancien professeur à l'École Normale Supérieure de Lyon, ainsi qu'à Henri Pena-Ruiz, mon ancien professeur et désormais ami, pour leurs encouragements tout au long de ce travail. Que mes élèves d'EMLYON Business School et de Novancia Business School trouvent également ici l'expression de ma reconnaissance pour leurs oreilles bienveillantes quand je leur présentais, ici ou là, des extraits de mes recherches doctorales.

Toute mon affection, enfin, est adressée à mes proches qui, présents de mille manières, m'ont encouragé et soutenu pendant ces quatre années. Merci à Jeanne, Loïc, Catherine, Gilles, Chloé, Cyndie, Karen, Alice, Édouard, Anne-Laure, Yvan, Sophie, Audrey, Vesna et Véronique. Et, bien sûr, toute mon affection pour ma famille d'Orléans qui m'a offert de si beaux souvenirs.

CONVENTION D'ÉCRITURE

Par avance, je tiens à présenter mes excuses aux lecteurs qui pourraient se trouver incommodés par certaines des spécificités de rédaction du présent travail.

D'abord, cette thèse est rédigée au format « par articles ». Ce choix de rédaction est délibéré : la plupart des chapitres exposés dans la présente thèse sont destinés à être communiqués sous des formats brefs, à l'occasion de communications ou de parutions d'articles ; à l'instar du chapitre 1 qui a été publié en 2016 dans la revue *Business History* et du chapitre 7 qui a été publié en 2018 dans la revue *Entreprises et Histoire*. Du fait de ce format, chacun des chapitres de la thèse constitue par lui-même un projet d'article ou de communication qui peut se lire de manière autonome : il est doté d'une introduction, d'une problématique, d'un développement et d'une conclusion qui lui sont propres. Cependant, dans la mesure où ces projets d'articles ou de communications constituent également les chapitres d'une seule et même thèse, ils s'insèrent dans un travail plus global dédié à la compréhension des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. De ce fait, le rôle de l'introduction et de la conclusion générales ainsi que des introductions et des conclusions de parties est de rattacher les chapitres/projets d'articles ou de communications à notre problématique centrale. Le lecteur a, dès lors, la liberté de lire notre travail de manière linéaire – en abordant les chapitres dans leur ordre d'exposition – ou bien de manière aléatoire – en lisant les chapitres dans l'ordre qu'il lui plaira de suivre. Dans tous les cas, afin de faciliter la navigation du lecteur au sein de notre travail de thèse, nous proposons en annexe 1, pour chaque chapitre, un résumé de quelques lignes sur son contenu.

Ensuite, du fait de l'amplitude chronologique que nous couvrons ici – deux siècles –, nous avons fait le choix de conserver aux organisations évoquées (écoles, chambres de commerce, ministères, etc.) les dénominations qui étaient les leurs à l'époque considérée : la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France est ainsi désignée sous plusieurs appellations en fonction des époques – « Chambre de Commerce de Paris » de 1803 à 1960, puis « Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris » de 1960 à 2013, avant de se voir baptiser du nom qu'elle porte actuellement. De même, ESCP Europe ayant porté plusieurs dénominations depuis sa création en 1819, nous tâcherons de les distinguer autant que possible en adoptant, pour chaque période considérée, la dénomination scolaire en vigueur à l'époque étudiée (voir annexe 2). L'acronyme « ESCP » sera évité autant que possible car, en dépit de son apparente commodité, ses lettres ne renvoient pas aux mêmes référents au cours du temps. En outre, « ESCP Europe » étant une marque et non un

acronyme, nous n'effectuerons pas d'élision devant cette appellation lorsqu'elle suivra la préposition « de » ou la conjonction de subordination « que ».

Enfin, la dernière spécificité de rédaction de notre travail pour laquelle nous sollicitons la bienveillance de nos lecteurs tient aux langues utilisées : à savoir le français, qui est notre langue maternelle et, en grande partie, celle des archives et des enquêtés que nous avons consultés, et l'anglais qui est la langue que nous avons utilisée pour les chapitres 1 et 7, du fait des contextes de communication internationaux au sein desquels ces chapitres ont été partagés. Nous présentons donc nos excuses aux lecteurs qui seraient exclusivement francophones ou anglophones.

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

La pérennité des organisations est un sujet de réflexion pertinent pour les chercheurs en stratégie. Comprendre pourquoi et comment certaines organisations parviennent à assurer leur pérennité quand tant d'autres sont amenées à disparaître permet d'expliquer leurs chances de survie ; ou, inversement, leurs risques de mortalité. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs en stratégie ont vu dans la maîtrise des décisions stratégiques un processus permettant d'assurer la pérennité des organisations. Parmi les différents formats de pérennité identifiés par la littérature – pérennité de contrôle, pérennité de direction, pérennité des activités, pérennité organisationnelle – nous faisons le choix de nous intéresser à la pérennité organisationnelle, définie comme la capacité pour une organisation d'initier ou de traiter, au cours de son histoire, des évolutions externes ou internes tout en préservant l'essentiel de son identité (Mignon, 2001). Ce format de pérennité est encore peu étudié alors qu'il est ancré au cœur même des préoccupations des sciences de gestion dans la mesure où il peut être appréhendé comme un processus et donc être piloté.

Dans ce cadre, notre problématique s'articule autour de la question suivante : quels sont les processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée ? Celle-ci recouvre deux questionnements complémentaires : le premier, de nature descriptive, porte sur les formes que prennent ces processus au cours du temps et le second, de nature explicative, porte sur leurs dynamiques intrinsèques. Pour y répondre, nous avons réalisé une étude de cas qualitative et exploratoire. Une organisation pérenne a été retenue ; à savoir l'école de commerce ESCP Europe dont la fondation remonte à 1819.

La présente thèse est rédigée au format par articles. Les huit chapitres qui la composent constituent ainsi autant d'articles ou de projets d'articles que nous avons articulés ensemble pour répondre à la problématique susmentionnée. La structure de l'ensemble repose sur une démarche multi-scalaire visant à adopter des échelles d'analyse complémentaires pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. La première partie adopte ainsi une approche de type macroscopique en mobilisant une grille de lecture centrée sur le secteur tandis que la deuxième partie emprunte une approche plus intermédiaire axée sur le niveau intra-organisationnel, et en particulier sur les ressources et les compétences de l'organisation. La troisième partie retient, quant à elle, une approche plus microscopique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle en les étudiant au niveau des acteurs qui y contribuent dans l'organisation ou en dehors de celle-ci. Parallèlement à ces diverses échelles d'analyse, les différents chapitres alternent aussi les échelles de temps, de longue, de moyenne et courte durée.

Notre travail met en évidence le caractère multifactoriel des processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la mesure où ces derniers ne sont pas la conséquence exclusive d'un facteur causal unique mais bien le résultat d'une conjonction de facteurs déclencheurs – déterministes, intentionnels, et contingents. En outre, les processus stratégiques de pérennité organisationnelle se manifestent par leur caractère multidimensionnel dans la mesure où ils s'expriment, au cours du temps, par des processus stratégiques d'adaptation et de pro-action ponctuellement contrebalancés par le poids de l'inertie organisationnelle. Ce faisant, les contributions de notre thèse sont de trois ordres. La première est théorique ; elle consiste en la proposition d'un cadre d'analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. La deuxième contribution est méthodologique ; elle montre l'intérêt qu'il y a pour le chercheur travaillant sur les problématiques de pérennité organisationnelle à jouer sur les échelles de temps pour renouveler son cadre de réflexion. Enfin, la troisième contribution de notre travail est empirique ; elle consiste en la restitution de l'évolution stratégique de la plus ancienne école de commerce encore en activité au monde et des origines de son secteur.

Mots clefs : pérennité organisationnelle, stratégies d'adaptation, stratégies de pro-action,
inertie organisationnelle, longue durée

ABSTRACT OF THE DISSERTATION

The longevity of organizations is a relevant topic for researchers in strategy. Understanding why and how some organizations manage to ensure their longevity when so many others disappear helps explain their chances of survival; or, conversely, their risk of mortality. In this context, several researchers in strategy have considered the control of strategic decisions a process to ensure the longevity of organizations. Among the various longevity formats identified in the literature – durability of control, durability of management, durability of activities, organizational longevity – we choose to focus on organizational longevity, defined as the ability for an organization to process or initiate, during its history, external or internal evolutions while preserving the essence of its identity (Mignon, 2001). This format of longevity is still a poorly researched and little-understood subject compared to other formats whereas it is at the heart of managerial concerns insofar as it can be apprehended as a process and therefore be monitored.

In this context, our general issue is the following: what are the strategic processes of organizational longevity in the long term? It covers two complementary questions. The first one is descriptive and deals with the forms that these processes take over time. The second one is explanatory and deals with their intrinsic dynamics. To answer these questions, we implemented a research methodology based on a qualitative and exploratory case study. A long-term organization has been chosen; namely ESCP Europe which is a business school whose foundation dates back to 1819.

In order to analyse the strategic processes that can lead to organizational longevity, we wrote a thesis in strategy. The eight chapters are written like drafted journal articles. The structure of the thesis is based on a multi-scalar approach aimed at adopting complementary scales of analysis to understand the strategic processes of organizational longevity. The first part adopts a macroscopic-type approach by mobilizing a sector-oriented reading grid while the second part takes a more intermediary approach focused at the intra-organizational level, and in particular on the resources and skills of the organization. The third part retains a more microscopic approach to the strategic processes of organizational longevity by studying them at the level of human actors who contribute to it in the organization or outside it. In parallel with the adoption of these various scales of analysis, the different chapters also use different time scales – short duration, medium duration and long duration.

Our work highlights the multifactorial nature of the strategic processes of organizational longevity: they are not the exclusive consequence of a single causal factor but the result of a combination of triggers – deterministic, intentional and contingent. In addition, the strategic processes of organizational longevity are manifested by their multidimensional nature because they are expressed, over time, by adaptation and proactive strategies punctually counterbalanced by organizational inertia. On the theoretical ground, the thesis proposes an analytical framework to understand the strategic processes of organizational longevity. On the methodological ground, the thesis shows the benefits of an approach that favors time-scale research for working on the issues of organizational longevity. Finally, on the empirical, ground, the thesis provides the strategic history of the oldest business school still in existence today all over the world and the origins of its sector.

Key words: organizational longevity, adaptation strategies, proactive strategies, organizational inertia, long-term duration

SOMMAIRE DE LA THÈSE

Remerciements.....	6
Convention d'écriture.....	9
Résumé de la thèse.....	11
Abstract of the dissertation.....	12
Sommaire de la thèse.....	13
Introduction générale : La pérennité de l'organisation, un sujet stratégique.....	15
Partie méthodologique : Une étude de cas consacrée aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée.....	40
Première partie. Une approche sectorielle de la pérennité organisationnelle : Le secteur de l'organisation comme contributeur à sa pérennité.....	137
Chapitre 1. Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective (1850-1873).....	147
Chapitre 2. Deux siècles de groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement commercial supérieur en Europe.....	179
Deuxième partie. Une approche intra-organisationnelle de la pérennité organisationnelle: Les actifs de l'organisation comme contributeurs à sa pérennité.....	242
Chapitre 3. Le cycle de vie d'une capacité dans la longue durée : Le cas de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819.....	260
Chapitre 4. La rapide diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe depuis 2003 : Une analyse par le concept de « capacité dynamique ».....	313

Chapitre 5. Les stratégies de pérennité en cas de crise organisationnelle : Une analyse de la refondation de la gouvernance à ESCP Europe (2008-2013).....343

Troisième partie. Une approche actancielle de la pérennité organisationnelle : L'inscription de l'organisation dans le corps social comme contributeur à sa pérennité.....386

Chapitre 6. Entre faible et forte implication des parties prenantes : Deux siècles d'évolution de la cartographie des parties prenantes à ESCP Europe403

Chapitre 7. From Blanqui Business School to the Superior School of Commerce held by the Paris Chamber of Commerce (1869-1898): A temporal perspective on redesigning organizational identity.....451

Chapitre 8. Du Groupe ESCP à ESCP-EAP, une transformation accélérée (1998-2000) : Les dynamiques de leaderships individuels et collectifs comme facteurs accélérateurs de fusion entre organisations478

Conclusion générale : L'apport de l'approche longitudinale pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....527

Annexes.....578

Bibliographie.....923

Table des figures de la thèse.....987

Table des matières de la thèse.....992

INTRODUCTION GÉNÉRALE : LA PÉRENNITÉ DE L'ORGANISATION, UN SUJET STRATÉGIQUE

« Les phénomènes dont traitent les sciences sociales et historiques n'ont aucun plus petit dénominateur commun "objectif" sinon celui qui consiste dans le fait qu'ils sont historiquement contextualisés et qu'ils présentent, à ceux qui se penchent sur eux, des propriétés de sens les rendant intelligibles et comparables ».

Gérard Lenclud (1993, p.1229)

Selon une récente enquête réalisée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), en France métropolitaine sur la période 2010-2015, le taux de pérennité des entreprises (hors autoentrepreneurs) à deux ans s'établit à 81%, puis à 72% à trois ans et, enfin, à environ 60% à cinq ans (Béziau et Bignon, 2017). Si une telle statistique peut paraître encourageante au premier regard, elle signifie cependant, en creux, que près de 40% des entreprises créées en 2010 ont disparu dans les cinq ans qui ont suivi leur création. Certes, comparativement à il y a une vingtaine d'années, ces statistiques françaises se sont sensiblement améliorées : en 1998, seules 59% des entreprises créées trois ans auparavant avaient survécu (Bonneau et Thirion, 1997). Si ce taux de survie est aujourd'hui atteint par les entreprises au terme de cinq années au lieu de trois, force est de constater toutefois qu'il reste élevé. Un constat pratiquement similaire peut être établi au niveau de l'Union Européenne sur la même période : si environ 80% des entreprises existent toujours un an après leur création, cinq ans plus tard la moitié d'entre elles ont disparu (Schrör, 2009)². Il en va de même aux États-Unis où il a été montré qu'un tiers des entreprises nouvellement créées ne survivent pas les deux premières années tandis que plus de la moitié d'entre elles disparaissent au cours des quatre premières années, et plus des deux tiers décèdent au cours des sept premières années (Knaup et Piazza, 2007). Dans ces circonstances, il apparaît qu'au-delà de cinquante années, les organisations pérennes sont très minoritaires : sur le « Top 100 » des entreprises

² Ces statistiques réalisées pour la période 2001-2006 n'ont guère évolué et restent quasiment inchangées pour la période 2010-2015. Voir le site de la Commission européenne. Site consulté le 12 juin 2018 : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Business_demography_statistics#Death_rate

industrielles listées par le magazine américain *Fortune* en 1965, seules dix-neuf ont survécu jusqu'en 2012 (Mignon, 2013, p.14) et cette valeur reste inchangée à la fin du premier semestre 2018³.

Comme le suggèrent ces statistiques, et comme de précédents auteurs l'ont relevé avant nous, en matière de démographie des organisations, la non-pérennité semble constituer la norme et la pérennité plutôt l'exception (Mignon, 2013 ; 2001). Toutefois, même si la situation de pérennité n'est statistiquement pas majoritaire parmi les organisations, elle correspond à une situation recherchée par la très grande majorité de celles-ci : les organisations – y compris les entreprises⁴ – veulent perdurer dans le temps, quel que soit le secteur d'activité considéré (Mignon, 2009, p.85 ; De Geus, 1997, p.243)⁵. En outre, la pérennité des organisations est une situation recherchée par toutes leurs parties prenantes car elle leur offre de multiples bénéfices : elle assure des emplois aux salariés, un savoir-faire aux clients, des revenus aux fournisseurs et aux régions dans lesquelles les organisations sont implantées ainsi que toutes sortes d'externalités positives – attractivité économique, image de marque, etc. – à la société en général (Mignon, 2009, p.86). Comprendre le fonctionnement de la pérennité des organisations est d'autant plus digne d'intérêt que les situations de non-pérennité sont coûteuses non seulement pour les actionnaires et les dirigeants mais aussi pour les salariés, les fournisseurs, les créanciers, les partenaires, les clients parfois ainsi que, de manière générale, pour l'environnement économique et social dans lequel s'insère l'organisation considérée (Mignon, 2001, p.171).

Ces quelques éléments de statistiques et de contexte nous confirment donc que la pérennité des organisations constitue bien un sujet d'actualité. Il convient à présent de voir dans quelle mesure la pérennité constitue également un sujet d'étude pertinent pour le

³ Ces entreprises sont les suivantes : General Motors, Exxon, Ford Motors, General Electric, IBM, Chevron Texaco, Boeing, Procter & Gamble, Lockheed Martin, Conoco Philips, United Technologies, Dow Chemical, Caterpillar, Du Pont, International Paper, Honeywell International, Alcoa, Coca-Cola, Weyerhaeuser.

⁴ Les deux termes ne sont pas synonymes. Si toute entreprise est nécessairement une organisation, en revanche la réciproque n'est pas nécessairement vraie : toute organisation n'est pas forcément une entreprise. Comme le souligne Mintzberg (1989, p.12), « l'organisation se définit comme une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune ». Dans ce cadre, l'entreprise n'est qu'une forme d'organisation particulière au même titre qu'une association, un syndicat, un parti politique ou une administration publique.

⁵ Comme le souligne De Geus : « On entend rarement parler d'une firme qui choisit de se donner la mort. Et pourtant, le suicide n'aurait rien d'impossible : il suffirait de liquider les actifs et de rendre leurs parts aux actionnaires. Dans ce cas, le corps solide de la société se transforme en capital liquide. Je crois cependant que cet acte se produit beaucoup moins couramment dans le monde des affaires que parmi les humains. / On peut difficilement imaginer un suicide d'entreprise qui s'accomplit dans la dignité. Fait significatif, la plupart des conseils d'administration refusent, lorsque la question de la liquidation est posée, d'en discuter. Ils savent que leur société a pour vocation fondamentale de survivre » (De Geus, 1997, p.244).

chercheur en stratégie (1.). Ensuite, si la pérennité est un sujet légitime pour ce dernier, alors il convient de voir comment la littérature en gestion s'y est intéressée jusqu'à ce jour (2.). Dans ce cadre, nous verrons ensuite comment notre problématique de recherche peut utilement poursuivre ces réflexions (3.)

1. La pérennité des organisations : Un sujet d'étude pour le chercheur en stratégie

La pérennité des organisations suscite depuis plusieurs années la curiosité des chercheurs : pourquoi et comment certaines organisations parviennent-elles à pérenniser leur projet, là où tant d'autres sont amenées à disparaître ? Cette question en appelle une seconde : dans quelle mesure assurent-elles leur survie et leur adaptabilité dans un environnement turbulent ? Pour identifier les clefs de la pérennité des organisations, c'est-à-dire pour expliquer leurs chances de survie – ou inversement leurs risques de mortalité – les chercheurs de tous horizons, et notamment en économie, en sociologie, et en droit, se sont penchés sur cette question.

Notre ambition ici est de contribuer à ces réflexions en tant que gestionnaire. À ce titre, il nous paraît utile de souligner que la pérennité est liée à la finalité même de la gestion dans la mesure où « la mission du gestionnaire nous semble bien être celle de permettre l'émergence et la réalisation, sous une forme d'organisation viable (qui existe dans la durée), d'un projet défini d'entreprendre » (Bréchet, 1994, p.10). Il apparaît, dès lors, que la pérennité est une thématique centrale des sciences de gestion entendues comme l'ensemble des disciplines traitant du pilotage des organisations (Nikitin, 2006). De fait, les chercheurs en gestion, et notamment en finance, en contrôle de gestion, en ressources humaines et en systèmes d'informations (Mignon, 2009 ; Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) ont contribué aux réflexions sur la pérennité des organisations.⁶ Nous souhaitons associer nos efforts aux leurs en abordant la problématique de la pérennité organisationnelle d'un point de vue relevant non pas de la

⁶ Quelques chercheurs en « business history » semblent également s'inscrire dans cette mouvance, même si leur optique de recherche est généralement axée davantage sur les entreprises familiales plutôt que sur les organisations en général. Voir, par exemple, Fernández-Roca (2012) qui a travaillé sur les entreprises cotonnières familiales en Espagne de 1884 à 1936.

finance, du contrôle de gestion, des ressources humaines ou des systèmes d'informations, mais de la stratégie.

À cet égard, il convient de mentionner que la pérennité et la stratégie ont pour point commun la projection dans le temps. Comme le souligne Mintzberg (1994, p.50), les stratégies « sont à la fois des plans pour l'avenir et des modèles d'action issus du passé ». Le fil directeur permettant de relier ces différentes temporalités pour l'organisation est précisément le concept de « pérennité » (Mignon, 2001). En effet « la pérennité est [...] un processus temporel à la fois rétrospectif, car chaque entreprise est portée par son histoire, son savoir-faire, sa culture passés et prospectif dans la mesure où les ambitions de longévité impliquent des ambitions à un horizon de très long terme » (Mignon, 2001, p.115). Si la pérennité et la stratégie possèdent un dénominateur commun – la projection dans le temps – il semble également que la stratégie ne soit pas étrangère aux situations de pérennité des organisations. En effet, il a été établi par la littérature (Arend, 2008) que les déficiences stratégiques, comme par exemple la sous-valorisation des actifs stratégiques, peuvent mettre en péril la pérennité de l'organisation. De ce fait, nous pensons avec Mignon (2001, p.171) que la suggestion de Daigne (1991) consistant à faire de la maîtrise des décisions stratégiques un levier de prévention contre la disparition des organisations est l'une des voies associant la stratégie et la pérennité des organisations.

Ensuite, la pérennité est, par nature, liée à la stratégie dans la mesure où elle pose la question de comment intégrer les mutations de l'environnement tout en restant soi-même (Mignon, 2001). Comme le souligne Soparnot (2010, p.19), si le but de la stratégie est d'assurer la compétitivité et la légitimité de l'organisation, il est aussi d'assurer sa pérennité. À ce titre, la pérennité « est une composante essentielle de la 'vision stratégique' des responsables concernés et de leurs partenaires respectifs – sans forcément que les uns et les autres en aient la même perception – et [...] constitue, par-là, un facteur majeur de la détermination des processus de management découlant de cette vision stratégique » (Mignon, 2001, p.1).

Enfin, la question de la pérennité appréhendée comme un équilibre entre rupture et continuité (Mignon, 1998 ; 2001 ; 2009) est une question stratégique même si cette dernière n'est pas toujours formulée en termes de planification stratégique. En effet, l'« intention stratégique » (« strategic intent ») selon les termes de Hamel et Prahalad (1989) désigne une anticipation qui ne s'embarrasse pas de formalisation. Dans certaines organisations, et notamment dans les PME, cette intention stratégique est vécue comme une alternative viable à la planification stratégique (Calori, Very et Arrègle, 1997) : de ce fait, même si la stratégie

n'est pas formellement décidée plusieurs années à l'avance, elle s'accomplit de manière informelle et assure la pérennité des organisations (Mignon, 2001).

Si la pérennité des organisations représente un objet d'étude légitime pour le chercheur en gestion, et notamment en stratégie, quels sont les apports de la littérature à ce sujet ?

2. La pérennité des organisations : Un état des lieux des réflexions en stratégie

La littérature en stratégie, et plus largement en gestion, définit la pérennité comme la longévité de l'organisation ; longévité recouvrant à la fois la simple survie de l'organisation mais aussi sa capacité de rebond face aux évolutions de son environnement (Mignon, 2001, p.167)⁷. Comme le rappelle Dumez (2009), la pérennité ne signifie pas pour autant l'immortalité : il ne s'agit que d'un sursis plus ou moins prolongé avant une disparition de l'organisation qui, dans tous les cas, reste inéluctable⁸. Si la pérennité n'est pas l'immortalité, elle n'est pas non plus l'immobilisme car elle s'accompagne généralement de stratégies d'innovations, même si ces dernières s'avèrent souvent prudentes (Ben Mahmoud-Jouini, Bloch et Mignon, 2010).

Le seuil généralement retenu pour qualifier une organisation de « pérenne » est une durée de cinquante années (Mignon, 2013 ; Lesourne et Stoffaës, 2001 ; Collins et Porras, 1996 ; De Rooij, 1996). En effet, cette durée – supérieure au passage d'une génération – assure que l'organisation a au moins traversé un processus de transmission de pouvoir (Mignon, 2001, p.69).

Initialement, les travaux sur la pérennité des organisations ont principalement porté sur les entreprises familiales (Tagiuri et Davis, 1992 ; Ang, 1991 ; 1992 ; Mignon, 1998 ; 2001) avant de s'étendre aux organisations non-familiales. À ce jour, la littérature en stratégie a mis en avant deux principaux types de pérennité (Mignon, 1998 ; 2001 ; 2013) :

⁷ Le terme anglais parfois retenu pour désigner la pérennité est « survival ». En réduisant la pérennité à la seule survie, cette traduction ne nous semble pas rendre pleinement compte du concept de « pérennité ». D'autres traductions sont cependant disponibles, en particulier, les termes « sustainability » et « longevity ». C'est pourquoi nous pensons préférable de retenir l'expression « longevity » pour désigner la pérennité des organisations. De ce fait, les deux chapitres de la présente thèse rédigés en anglais (chapitres 1 et 7) retiendront cette traduction.

⁸ À titre d'illustration de cet état de fait, il convient de constater que si l'histoire de France est, au moins, deux fois millénaire, aucune organisation française ne semble cependant avoir atteint cette limite d'âge. L'une des plus anciennes organisations françaises encore en activité à ce jour est la Monnaie de Paris – fondée en 864. Avec près de douze siècles d'existence, cette dernière se présente d'ailleurs comme « la plus vieille entreprise du monde ». Voir le site de la Monnaie de Paris. Site consulté le 25 juillet 2018 : <https://www.monnaiedeparis.fr/fr/1-institution/qui-sommes-nous>

- La « pérennité de pouvoir » repose sur deux sous-types de pérennité. La pérennité de contrôle tout d'abord, assurée quand le capital d'une organisation reste entre les mains du même groupe d'actionnaires (la famille, par exemple, dans le cas d'une entreprise familiale). La pérennité de direction, ensuite, assurée quand les dirigeants de l'organisation sont issus du groupe d'actionnaires mentionné ci-dessus.
- La « pérennité de projet » repose également sur deux sous-types de pérennité. La pérennité des activités, premièrement, consiste en la préservation des produits, des services voire des marques qui ont fait la spécificité de l'organisation – y compris en cas de perte de pouvoir ou de contrôle – ainsi que la préservation de ses connaissances, de ses ressources et de ses compétences. Deuxièmement, la pérennité de projet repose également sur la pérennité organisationnelle consistant dans la sauvegarde de l'identité de l'organisation en dépit des bouleversements d'ordre interne et externe qu'elle traverse au cours du temps.

Ainsi, du fait de cette multiplicité de formats, « la pérennité doit donc se comprendre avec nuance, une firme pouvant ne viser qu'un seul type de pérennité » (Soparnot, 2010, p.19). Ces précisions conceptuelles étant faites, il reste désormais à évoquer les cadres théoriques habituellement retenus par les chercheurs en stratégie pour étudier la pérennité (2.1.). Nous évoquerons, ensuite, deux des thématiques les plus traitées par la littérature consacrée à la pérennité ; à savoir les sources de pérennité (2.2.), puis la pérennité appréhendée comme processus organisationnel (2.3.). Cet état des lieux nous permettra, enfin, de situer notre problématique de recherche (3.).

2.1. La pérennité des organisations à la croisée des cadres théoriques

La pérennité est indissociable de la notion d'évolution des organisations. Parmi les nombreuses théories de l'évolution des organisations, ce sont principalement les théories écologiques (inter et intra-organisationnelles), les théories évolutionnistes et les théories de l'équilibre ponctué qui traitent le plus directement de la pérennité (Mignon, 2001, p.104). Nous en exposons ci-dessous les principales caractéristiques.

L'**écologie des populations** est un cadre théorique relativement récent en sciences de gestion, initialement développé pour l'étude d'organisations individuelles (Alchian, 1953 ; Penrose, 1953) puis pour l'étude de communautés d'organisations (Marco, 1988). Les théories écologiques des populations s'intéressent à la problématique des organisations non-adaptées à leur environnement mais aussi, corrélativement, à la problématique de la pérennité des organisations dans un environnement qui varie. D'après ces théories, l'environnement

constitue un contexte prédéfini qui conditionne l'action des dirigeants. De ce fait, l'action stratégique consiste à faire correspondre les conditions internes de l'organisation aux exigences de son environnement. Selon le modèle d'Aldrich (1979), l'écologie des populations est marquée par trois étapes. La première renvoie aux variations internes ou externes aux organisations. La deuxième étape renvoie aux sélections grâce auxquelles les formes d'organisations nouvelles ou modifiées demeurent parce qu'elles sont adaptées aux pressions de l'environnement. Enfin, la troisième étape est la rétention au cours de laquelle la forme organisationnelle sélectionnée perdure jusqu'à devenir obsolète, c'est-à-dire inadaptée aux nouvelles pressions de l'environnement. Comme le souligne Mignon (2001, p.100), seule cette troisième étape est synonyme de pérennité organisationnelle. Selon les auteurs partisans de cette approche (Hannan, Polos et Corroll, 2004 ; Hannan et Freeman, 1989), la sélection environnementale tend à privilégier les organisations présentant une forme d'inertie. En effet, comme le souligne Durand (2006) : « inertia provides coherence, replicability, and reliability within a firm. Furthermore, inertia gives confidence to the firm's stakeholders regarding its ability to prosper and survive » (Durand, 2006, p.65). Concrètement, l'inertie favorise la pérennité de l'organisation parce qu'elle engendre la stabilité et la fiabilité mais aussi parce qu'elle préserve l'identité par-delà les changements (Aronoff, 2004 ; De Geus, 1997). Enfin, l'inertie joue un rôle de garde-fou pour freiner les initiatives stratégiques trop risquées et susceptibles de conduire à la disparition de l'organisation (Hannan, Polos et Corroll, 2004, p.229). Pour autant, si les dirigeants doivent favoriser l'inertie, ils doivent prendre garde que cette dernière n'inhibe pas les transformations ni les ajustements nécessaires à l'évolution de l'organisation. Ce courant, filant la métaphore biologique, admet ainsi que l'évolution organisationnelle peut être de type soit « lamarckienne » ou soit « darwinienne ». La différence entre ces deux tendances est que la première postule que l'organisation se modifie pour poursuivre une intention de transformation alors que la seconde considère que l'organisation se modifie parce qu'elle est soumise aux pressions de son environnement. Poussée à l'extrême, cette dernière tendance donne « l'impression que l'atteinte d'une [situation de] pérennité est une sorte de fatalité, une sélection naturelle de l'environnement » (Kadji Ngassam, 2015, p.182). Comme le résume Leroux (1997, pp.756-757) : « le processus transformiste que décrivent les théories lamarckiennes est donc placé sous l'égide du finalisme, puisque c'est toujours en vue de que l'organisme se transforme [alors que] les théories évolutionnistes darwiniennes sont placées sous la dépendance du causalisme puisque c'est toujours à cause de que l'organisme est sélectionné ou non ». De nombreux chercheurs en gestion ont emprunté ces grilles de lecture de l'évolution des organisations, comme Barnett

et Hansen (1996)⁹. Plus récemment, les recherches en entrepreneuriat inscrites dans ce courant ont montré que la non-pérennité des organisations est plus fréquemment constatée quand les entrepreneurs qui sont à leur tête ne parviennent pas à maintenir leurs entreprises naissantes face aux contraintes de leur environnement (Krauss, 2009 ; Aldrich et Ruef, 2006).

Les **théories écologiques intra-organisationnelles** (Burgelman et Grove, 2007 ; Burgelman, 1991 ; 1996), quant à elles, s'intéressent à la manière dont la sélection interne – et non pas environnementale – puis la rétention des initiatives stratégiques en vue d'une adaptation permettent à l'organisation d'assurer sa pérennité. À ce titre, la pérennité trouve son origine dans la capacité des dirigeants à trouver et à maintenir un équilibre entre le développement d'initiatives stratégiques « induites », c'est-à-dire visant l'exploitation des opportunités existantes, et le développement de stratégies « autonomes », c'est-à-dire visant l'exploration de nouvelles opportunités (Ben Mahmoud Jouini et Mignon, 2009 ; Burgelman et Grove, 2007). Si les stratégies « autonomes » se révèlent gagnantes, elles seront intégrées à la stratégie globale de l'organisation par un processus de sélection interne. Toutefois, ces stratégies « autonomes » sont ambivalentes par nature : si elles permettent de préparer des innovations de rupture, elles peuvent entraîner l'organisation dans une voie qui peut se révéler dangereuse pour sa pérennité. C'est pourquoi les équipes dirigeantes doivent veiller à l'équilibre interne entre les stratégies « induites » et les stratégies « autonomes » (Burgelman et Grove, 2007, p.974). L'approche intra-organisationnelle des théories écologiques voit donc dans la pérennité le fruit d'une démarche dialectique en vertu de laquelle les changements majeurs sont préparés par des processus internes d'expérimentation et de sélection tout en étant contrebalancés par des changements mineurs qui sont les fruits des stratégies « induites ».

À côté du courant écologique des populations – de niveau intra ou inter-organisationnel –, le **courant évolutionniste** (Nelson et Winter, 1982 ; Witt, 1993) est l'une des principales théories de l'évolution des organisations traitant de la pérennité organisationnelle. Ce courant assimile l'organisation à un organisme vivant qui développe des apprentissages sous la forme de routines pour s'adapter aux exigences de son environnement,

⁹ Barnett et Hansen (1996) ont ainsi étudié, selon une perspective longitudinale de 1900 à 1993, comment la concurrence affecte les chances de survie des organisations sur un échantillon de banques de l'Illinois. Leur travail montre que si les pressions concurrentielles peuvent constituer une menace pour les organisations du secteur considéré, elles peuvent également représenter pour elles une opportunité d'apprentissage. En d'autres termes, le changement s'apprend et, s'il devient routinier, il peut devenir une capacité essentielle pour l'organisation.

tout en recherchant des innovations. Les routines « sont sujettes à la sélection dans le sens où les organismes avec certaines routines peuvent faire mieux que d'autres » (Nelson et Winter, 1982, p.14). La sélection de l'environnement est déterminée à la fois par des conditions externes (évolution de la demande, contraintes de marché, etc.) mais aussi internes (incitation à l'innovation, etc.). Ce courant, comme le précédent, peut être qualifié de « déterministe ». En effet, selon les partisans de ce courant, l'évolution de l'organisation est conditionnée par des processus de sélection internes et externes (Durand, 2006). En particulier, il identifie des filtres internes – tels que des savoirs, des savoir-faire, des règles développées au cours de l'histoire de l'organisation – qui opèrent une sélection parmi les initiatives stratégiques. Le courant évolutionniste se distingue cependant du courant écologique dans la mesure où il accentue le processus de sélection alors que le courant écologique valorise davantage l'hérédité des caractères acquis (Asquin, 1995). En cela, le courant évolutionniste postule que l'organisation peut influencer l'environnement et faire bouger l'inertie (Kadji Ngassam, 2015). Enfin, « alors que l'écologie des populations vise à appréhender l'évolution des populations de firmes, l'évolutionnisme s'intéresse au changement technique, à l'évolution des populations de routines. Dans l'approche de Nelson et Winter, ce ne sont donc pas les firmes qui sont sélectionnées par l'environnement mais les routines » (Ibert, 2017, p.305). En ce sens donc, l'évolutionnisme se concentre à un niveau d'analyse plus microscopique que l'écologie des populations.

Enfin, selon les **théories de l'équilibre ponctué** (O'Reilly et Tushman, 2004 ; Romanelli et Tushman, 1994 ; Greiner, 1972), toute organisation alterne dans la longue durée deux types de comportements : des comportements de stabilité et des comportements de changements de grande ampleur. L'état ordinaire d'une organisation est cependant l'équilibre incarné par des routines, des mécanismes de décisions, ou des processus de production, etc. De ce fait, la trajectoire de l'organisation s'inscrit dans une temporalité rythmée en partie par de longues périodes de stabilité au sein desquelles les changements se limitent à de simples ajustements incrémentaux de faible amplitude destinés à consolider les orientations stratégiques. Ces situations de stabilité sont cependant ponctuées de manière épisodique par de courtes périodes de changement radical mettant en cause le déroulement établi des activités. Les organisations qui survivent à ces périodes de fortes turbulences parviennent à un nouvel état d'équilibre et d'innovations incrémentales (Tushman et Romanelli, 1985 ; Romanelli et Tushman, 1994). En d'autres termes, dans le cadre de l'équilibre ponctué, les organisations évoluent surtout de manière révolutionnaire plutôt que graduelle. L'intérêt de ce modèle est de proposer une description générale de la manière dont les organisations

naviguent dans un environnement caractérisé par de longues périodes de relative stabilité interrompues par de brusques révolutions. De ce fait, ce modèle n'est pas nécessairement bien adapté aux secteurs turbulents par nature (Barlatier et Dupouët, 2016). En outre, ce modèle a principalement été valablement illustré par des études sur des secteurs d'activités très particuliers. En effet, cette théorie a été étudiée empiriquement par plusieurs auteurs dans les secteurs industriels et technologiques et, notamment, les secteurs du ciment et des mini-ordinateurs (Tushman et Romanelli, 1985 ; Tushman et Anderson, 1986 ; Anderson et Tushman, 1990). Dans ce cadre, face aux chocs technologiques externes, les industries entrent d'abord dans une phase de variation puis dans une phase de sélection intense. Durant ces périodes, marquées par une grande incertitude, les acteurs de organisations essaient de nombreuses possibilités et éliminent celles qui ne sont pas viables. Ces périodes sont également le moment où prennent place des « batailles » entre standards technologiques différents. Au bout d'un certain temps, un standard accepté par tous finit par s'imposer. Ce dernier marque le début d'une phase de rétention qui ouvre une phase d'innovations incrémentales qui sera interrompue par une nouvelle rupture technologique majeure. Il apparaît donc que le modèle de l'équilibre ponctué partage avec les approches écologiques et évolutionnistes la vision du changement organisationnel comme un mécanisme de variation/sélection/rétention (Tushman et O'Reilly, 1996). En synthèse, selon les théories de l'équilibre ponctué, les organisations pérennes seraient les organisations capables de surmonter, voire d'anticiper, les changements de grande ampleur qu'ils soient d'origines interne ou externe.

Ces trois courants théoriques peuvent être rassemblés en deux pôles formant les deux extrémités d'un continuum entre lesquels se déploient les processus stratégiques de pérennité (Mignon, 2001). Le premier pôle peut être qualifié de « déterministe ». Selon lui, l'évolution de l'organisation serait le fruit d'une sélection par le marché. Les principaux courants théoriques représentatifs de ce pôle s'illustrent par le courant écologique (inter et intra-organisationnel). Le second pôle peut être qualifié de « volontariste » ou d'« intentionnel ». En effet « la pression exercée par les forces extérieures à l'entreprise introduit indéniablement un certain déterminisme dans son évolution. Toutefois, elle n'en constitue pas l'unique facteur explicatif. Elle ne permet pas de comprendre pourquoi l'entreprise a su s'adapter à son environnement, voire même en modifier la définition, afin de déterminer son évolution » (Mignon, 2001, p.148). Le principal courant théorique représentatif de ce pôle est le courant de l'équilibre ponctué. Ce dernier suggère, en effet, la nécessité pour la direction générale d'alterner les changements mineurs et les réorientations majeures pour assurer la pérennité de

son organisation (Miller et Friesen, 1984). En synthèse, « la vision déterministe de la pérennité suggère que l'évolution est la résultante d'une sélection par le marché tandis que la vision intentionnelle suggère que l'organisation est à même de se transformer en vue d'une adaptation, ou d'une pro-action sur son environnement » (Kadji Ngassam, 2015, p.177). Pour concilier ces deux approches opposées, Mignon (1998 ; 2001) a adopté un cadre d'analyse original : l'« approche intra-organisationnelle de l'équilibre ponctué » (voir le schéma ci-dessous). Ce cadre théorique mixte lui permet de concilier un courant théorique procédant d'une vision déterministe de l'évolution organisationnelle (le courant écologique) et un courant théorique procédant d'une vision plus volontariste de l'évolution (le courant de l'équilibre ponctué). Ce rapprochement est effectué par le concept d'« inertie » qui est un dénominateur commun aux deux courants susmentionnés. En effet, selon les théories écologiques, le marché privilégie les configurations organisationnelles stables tandis que les théories de l'équilibre ponctué abordent l'inertie comme un filtre interne pour les initiatives stratégiques ; filtre susceptible de garantir l'évolution de l'organisation mais aussi sa stabilité dans le temps (Mignon, 2001, p.99).



Figure 1 : Schéma de la pérennité organisationnelle selon l'approche intra-organisationnelle de l'équilibre ponctué.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Mignon (2001, p.110).

Selon ce modèle, l'organisation vit et opère dans des contextes interne et externe sur lesquels elle dispose d'un pouvoir partiel ; ce pourquoi son évolution ne saurait s'interpréter en termes exclusivement déterministes ou intentionnels. De ce fait, la pérennité est envisagée comme un équilibre entre la sélection environnementale et la capacité des dirigeants. En d'autres termes, selon Mignon (2001), la pérennité est un processus qui se déploie entre les deux pôles (variation/stabilité) de ce continuum.

2.2. Les facteurs de pérennité des organisations : Des facteurs différents suivant la nature des organisations considérées ?

Parmi les thématiques généralement abordées par les chercheurs en stratégie travaillant sur la pérennité figurent les facteurs de pérennité. Si plusieurs facteurs ont été identifiés – tels que l'aversion au risque, la priorité donnée à la satisfaction des clients, le rôle crucial des ressources humaines, les valeurs de l'organisation, sa bonne gestion financière, son savoir-faire traditionnel, la vision, la notoriété, etc. (Fernández-Roca, 2012, p.1024 ; Mignon, 2001, p.88) – il est souvent difficile de les articuler entre eux ; ce qui aboutit parfois à une énumération de « solutions gagnantes » qui n'est pas complètement satisfaisante pour le gestionnaire (Mignon, 2001, p.165). En outre, la nature des organisations étudiées est généralement considérée comme susceptible d'orienter l'identification des facteurs de pérennité : une multinationale cotée en Bourse n'a ainsi pas nécessairement les mêmes facteurs de pérennité qu'une entreprise familiale bicentenaire (Mignon, 2001).

Quelques études sur les facteurs de pérennité des entreprises de grande taille et cotées en Bourse ont été conduites, même si elles demeurent encore peu nombreuses. Parmi celles-ci, il convient de mentionner les travaux de Collins et Porras (1996) et de De Geus (1997). Ces derniers font de l'identité le marqueur de la pérennité. Selon Collins et Porras (1996), les organisations pérennes sont celles qui sont en mesure de « préserver l'essence et de stimuler le progrès » (Collins et Porras, 1996, p.128). L'essence de l'organisation est entendue par ces auteurs comme les valeurs centrales et la raison d'être de l'organisation. Par « valeurs centrales » Collins et Porras (1996) désignent « les fondements essentiels résistants de l'organisation, un ensemble restreint de principes généraux directeurs » (Collins et Porras, 1996, p.115) tandis que la « raison d'être » renvoie, selon eux, aux « raisons fondamentales de l'organisation pour exister au-delà du simple fait de faire de l'argent » (Collins et Porras, 1996, p.115). Pareillement, De Geus (1997) avance que les organisations pérennes maintiennent leur identité, en dépit des métamorphoses qu'elles subissent. Cet auteur propose une éclairante métaphore illustrant que l'identité de l'organisation doit être pensée en termes dynamiques. Ainsi, l'organisation non-pérenne peut être assimilée à :

« [Une mare] qui réunit un certain nombre de gouttes de pluie dans un creux. La flaque se résume à ces gouttes-là. Quoi qu'il arrive, elles restent où elles sont. S'il pleut de nouveau et que d'autres gouttes s'y ajoutent, la flaque s'étend, peut-être au point de tremper le sol alentour. Mais les gouttes d'origine gardent néanmoins leur place centrale. Paradoxalement, cette stabilité est parfois source de vulnérabilité. Une flaque ne résiste pas longtemps à la chaleur. Dès que le soleil se met à briller et que la température augmente, elle commence à s'évaporer. Même les gouttes situées en plein centre risquent d'y passer. En un mot, la plupart des flaques ont une faible espérance de vie » (De Geus, 1997, p.143).

Inversement, l'organisation pérenne peut être assimilée à un fleuve au sein duquel :

« Aucune goutte d'eau ne domine la firme longtemps. Au contraire, de nouvelles gouttes succèdent régulièrement aux anciennes, avant de finir à leur tour dans la mer. Les gouttes d'eau ne sont pas détruites mais emportées. Le fleuve fonctionne comme une communauté qui se perpétue : malgré les arrivées et les sorties de gouttes, il dispose des moyens de garantir la continuité et la circulation de l'eau dans son lit » (De Geus, 1997, p.144).

En synthèse, Collins et Porras (1996) et De Geus (1997) identifient chez les organisations pérennes plusieurs caractéristiques : leur propension à apprendre sans cesse, leur aptitude à anticiper les évolutions, la préservation de leur identité et enfin leur prudence en matière financière. Leurs études portent cependant sur un type particulier d'organisations : les grandes entreprises cotées en Bourse et il n'est pas certain que leurs facteurs de pérennité en matière organisationnelle soient partagés par toutes les organisations.

Pour tester la validité de ces facteurs de pérennité en dehors des organisations susmentionnées, Mignon (2001) a étudié plusieurs entreprises hénokiennes. Ces dernières désignent un fragment ultra-restreint des entreprises familiales. En effet, les entreprises hénokiennes – dont le dernier recensement en 2017 établit le nombre à quarante-sept à travers le monde¹⁰ – désignent des entreprises de deux-cents d'âge au minimum, dont le capital est détenu en majorité par les descendants du fondateur et dont la direction effective est assurée par l'un d'entre eux. À ces critères d'âge, de détention du capital et de direction s'ajoute un quatrième critère : celui de la bonne santé financière. De fait, les organisations hénokiennes présentent la particularité d'avoir su préserver au cours du temps tous les types de pérennité identifiés à ce jour par la littérature, à savoir la pérennité de pouvoir (de contrôle et de direction) mais aussi la pérennité de projet (des activités et d'organisation). Il ressort du travail de Mignon (2001) que si trois facteurs de pérennité des grandes entreprises cotées en Bourse sont valables pour les entreprises hénokiennes – aptitude à apprendre, à préserver l'identité dans la durée et à privilégier l'investissement productif par rapport à la spéculation – , tel n'est pas le cas du facteur d'anticipation des évolutions. En effet, dans la plupart des situations, le projet stratégique des entreprises hénokiennes n'est pas formalisé ; de sorte que nombre de décisions stratégiques émergent de l'expérimentation (Mignon, 2001, p.95). En outre, Mignon met en lumière un nouveau facteur de pérennité organisationnelle : l'inertie qui est à la fois une « source de pérennité par la continuité qu'elle engendre, [et une] source de sclérose par la rigidité dont elle est aussi la source [...] puisqu'elle peut aussi contribuer au

¹⁰ Site Internet consulté le 18 juin 2018 : <http://www.henokiens.com/content.php?id=4&lg=fr>

changement par le biais des innovations trouvant un point d'ancrage dans les routines organisationnelles » (Mignon, 2001, p.96).

Indépendamment de la nature – familiale ou non – de l'organisation, de nombreux auteurs (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) ont montré que certains outils de gestion particuliers, parce qu'ils sont sources de stabilisation et d'adaptation, conduisent à la pérennité. Par exemple, Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus (2013) ont montré que le budget est un facteur de pérennité pour les organisations du spectacle vivant. En effet, il sert de support aux demandes de subventions et fait ainsi office de véhicule symbolique pour les organisations auprès de leurs financeurs. S'il est rédigé dans les « règles de l'art », le budget peut assurer le financement des organisations du spectacle vivant et donc, indirectement, servir leur pérennité. À ce titre le budget constitue donc à la fois un ressort externe de pérennité pour ces organisations – parce que le budget est un outil de communication à destination des financeurs – mais aussi un ressort interne de pérennité – parce qu'il est une source de structuration suffisamment flexible pour ne pas brider la créativité de ces organisations (Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013).

Enfin, plusieurs auteurs ont lié la pérennité de l'organisation à sa performance (Kaplan et Norton, 2004). Kadji Ngassam (2015) avance ainsi que « la pérennité est liée au contrôle de gestion dans la mesure où [il] permet de représenter et de faire partager à l'ensemble des acteurs des éléments de performance sensés garantir la continuité de l'activité » (Kadji Ngassam, 2015, p.172). De même, pour certains auteurs comme Martinez, Hassanzadeh, Bouzidi et Antheaume (2011), c'est la valorisation du profit à long terme, aux dépens du profit à court terme, qui explique la pérennité des entreprises familiales. Toutefois, la nature du lien entre la pérennité et la performance des organisations n'est pas encore solidement établie : si certains auteurs considèrent que la pérennité est un révélateur de la performance des organisations, existe-t-il pour autant un lien de causalité entre ces deux éléments ? Si une performance élevée peut conduire à la pérennité (Porter, 1992 ; Lorino, 1995 ; Lebas, 1995 ; Lindsay, Brass et Thomas, 1995), l'inverse est également possible. En effet, une performance déclinante peut amener les dirigeants à prendre des risques et à lancer l'organisation dans une politique d'innovation ou d'adaptation qui assurera sa pérennité (Bolton, 1993 ; Chen et Miller, 1994). De même, une performance élevée peut engendrer un syndrome d'inertie conduisant à la disparition de l'organisation (Nystrom et Starbuck, 1984) ; tandis qu'une performance déclinante peut engendrer des rigidités qui feront le lit de la disparition de

l'organisation (Staw, Sandelands et Dutton, 1981). En cela, il semble donc qu'il n'ait pas été encore prouvé que la performance puisse être tenue pour un facteur de la pérennité des organisations (Mignon, 2001).

2.3. La pérennité des organisations comme processus organisationnel

Si les chercheurs en stratégie ont étudié les facteurs de pérennité pour l'organisation, certains ont également travaillé sur la nature même de la pérennité. L'angle d'analyse adopté pour ce faire est différent. En effet, il ne s'agit plus de s'intéresser à la pérennité comme résultat découlant de facteurs multiples qu'il s'agirait d'identifier mais plutôt de s'intéresser aux mécanismes de fonctionnement de la pérennité.

Certains chercheurs, peu nombreux, ont abordé la pérennité comme un actif organisationnel. Les recherches menées par Tàpies et Fernández Moya (2012) montrent ainsi que la pérennité peut être considérée comme un actif pour l'entreprise. En effet, la pérennité peut se percevoir en termes de transmission d'un environnement de confiance, d'image de qualité, d'influence positive sur les relations externes, de consolidation de la valeur de l'organisation, etc. De ce fait, la pérennité constitue un actif valorisé à la fois en termes de viabilité économique, mais aussi en termes de relations avec le territoire dans lequel l'organisation est implantée.

Toutefois, cette approche semble encore très marginale face aux travaux, nettement plus nombreux, qui abordent la pérennité comme un processus. Ainsi, d'après Mignon (2001), la pérennité correspond à un processus de maîtrise des décisions stratégiques. À ce titre, elle est une tension permanente entre « deux volets d'évolution : l'adaptation qui permet de ne pas être éliminé par son environnement lorsque ce dernier vient à changer [et] la pro-action [qui] lui permet de rebondir vers de nouveaux horizons » (Mignon, 2001, p.167). Ainsi, l'organisation serait à même de se transformer par ses projets d'adaptation face à son environnement ou par ses projets de pro-action sur celui-ci. Les stratégies d'adaptation désignent les initiatives par lesquelles l'organisation choisit entre plusieurs initiatives distinctes dictées par les conditions de son contexte interne et/ou externe (Mignon, 2001 ; Danjou, 1987). En revanche, les stratégies de pro-action désignent les initiatives par lesquelles l'organisation « dépasse les alternatives induites de ses contextes internes et externes en innovant » (Mignon, 2001, p.148). En ce sens, les stratégies de pro-action rompent avec certains éléments du contexte interne et/ou externe là où les stratégies d'adaptation cherchent à s'y conforter (Mignon, 2001, p.167).

Cette position – qui voit dans la pérennité un processus de l'organisation – semble largement diffusée dans la littérature en stratégie. Averseng (2013) a, dans cette lignée, abordé la pérennité comme un processus d'équilibrage entre des mécanismes d'exploitation et d'exploration. Quand un événement majeur survient dans l'organisation, celle-ci assure sa pérennité en lançant tantôt des mécanismes d'exploitation – quand la situation est perçue par les acteurs comme peu équivoque – et tantôt des mécanismes d'exploration – quand la situation perçue par les acteurs organisationnels est fortement équivoque. La pérennité consiste alors en un management stratégique des processus appropriés en fonction du degré d'équivocité perçue de la situation provoquée par l'événement perturbateur. De même, Smith et Lewis (2011) ont décrit la pérennité comme un processus de gestion des paradoxes auxquels toute organisation est confrontée. À côté du paradoxe de l'apprentissage mis en avant par March (1991), paradoxe reposant sur une tension entre l'apprentissage par exploitation et l'apprentissage par exploration, Smith et Lewis (2011) ont mis à jour trois paradoxes additionnels. Le premier est un paradoxe identitaire – alimenté par les tensions entre l'individu et le collectif au sein de l'organisation – ; le deuxième est un paradoxe de l'organisant – fruit des tensions nées de l'accroissement de la complexité organisationnelle entre stabilité et changement – tandis que le troisième paradoxe est un paradoxe de la performance reposant sur la conflictualité entre les intérêts des diverses parties prenantes. Pour ne pas succomber sous le coup de ces divers paradoxes, les décideurs des organisations doivent s'engager dans des processus de résolution de ces diverses tensions ; processus qui relèvent de sa pérennité. De ce fait, la pérennité s'exprime tantôt par l'intermédiaire de processus de gestion de dilemmes – lorsque les dirigeants privilégient un élément du paradoxe sur l'autre – et tantôt par l'intermédiaire de processus de compromis – lorsque les dirigeants cherchent à trouver un équilibre entre les éléments constitutifs du paradoxe. Enfin, dans la même veine, d'autres auteurs (Maurand-Valet, 2013 ; Eggrickx, 2013) ont montré que la pérennité est un processus organisationnel de gestion des tensions générées par les systèmes de pilotage entre changement et continuité, ou entre autonomie et structuration.

La pérennité apparaît ainsi comme un processus dialectique entre changements continus et discontinus. La vie de l'organisation est nécessairement animée y compris parfois par des crises qui, si elles sont bien appréhendées, peuvent ouvrir des opportunités (Pettigrew, 1987 ; Romanelli et Tushman, 1994). À ce titre, les crises font partie intégrante de la vie de l'organisation et c'est pourquoi les dirigeants et les managers doivent apprendre à les anticiper et à les traiter. De ce fait, les organisations pérennes sont précisément celles qui sont parvenues à maintenir sur le long terme un équilibre entre les changements incrémentaux et

les changements radicaux ; ce qui revient à admettre la nature processuelle de la pérennité (Mignon, 2001).

Il ressort de notre revue de littérature que si la pérennité des organisations est une thématique centrale en sciences de gestion, et notamment en stratégie, elle reste encore peu connue dans sa nature et, en particulier, dans ses manifestations et dans ses dynamiques. Bon nombre d'analyses abordent la thématique de la pérennité plus ou moins frontalement, généralement à partir d'optiques différenciées, et notamment à partir de la mise en évidence des facteurs de performance des organisations. Cependant, peu d'auteurs se sont attachés à analyser les facteurs qui déterminent la pérennité des organisations et les mécanismes qui la constituent.

3. Notre problématique générale : La mise en évidence des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

Nous faisons le choix de nous intéresser dans ce travail de thèse à la pérennité organisationnelle définie comme la « capacité pour une entreprise d’initier ou de faire face au cours de son histoire à des bouleversements externes ou internes tout en préservant l’essentiel de son identité » (Mignon, 2009, p.76). En effet, contrairement aux autres formats de pérennité – en termes de pouvoir ou d’activités – qui ont fait l’objet d’études notamment en droit, en fiscalité et en finance¹¹, la pérennité organisationnelle a fait l’objet de nettement moins de recherches. Pourtant, cette forme de pérennité est « la plus ancrée au cœur des préoccupations actuelles des sciences de gestion » parce qu’elle est notamment susceptible d’être appréhendée comme un processus et donc d’être pilotée (Mignon, 2001, p.172). En outre, s’intéresser à la pérennité en termes organisationnels consiste à étudier l’enjeu même de toute pérennité, à savoir comment faire évoluer l’organisation tout en conservant un certain degré d’inertie, gage de continuité dans le temps (Bloch et Nabat, 2009).

Dans ce cadre, notre problématique générale s’articule autour de la question suivante : quels sont les processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée ? Celle-ci recouvre deux questionnements complémentaires : le premier, de nature descriptive, porte sur les formes que prennent ces processus au cours du temps et le second, de nature explicative, porte sur leurs dynamiques intrinsèques.

Nous inscrivons notre réflexion dans la lignée des travaux de Mignon (1998 ; 2000 ; 2001 ; 2009) et de leurs continuateurs (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) car ils sont parmi les principaux à s’être intéressés à la pérennité organisationnelle d’un point de vue stratégique. Toutefois, si nous partageons l’ambition commune de ces derniers – contribuer à la mise en évidence des processus stratégiques conduisant à la pérennité organisationnelle – nous devons en signaler certains traits qui peuvent se lire comme des lacunes et donc comme autant de voies pour poursuivre la réflexion.

La première lacune que nous relevons quant aux travaux traitant de la pérennité organisationnelle de manière stratégique repose sur l’angle d’analyse emprunté. Mignon

¹¹ Voir Eloba (2016) pour une revue de littérature récente.

(1998 ; 2001), par exemple, a adopté un raisonnement qui nous paraît très centré sur l'organisation et qui délaisse, de fait, deux autres angles d'approche de la pérennité organisationnelle. En effet, le niveau macroscopique – le secteur – n'est pas envisagé comme le centre de la réflexion sur la pérennité organisationnelle. Si le secteur est bien mentionné dans les travaux de Mignon (1998 ; 2001), c'est en tant que source de pressions à l'adaptation sur l'organisation ou en tant que destinataire des initiatives de pro-action de l'organisation. Il nous semble pertinent de décentrer légèrement cette approche en pensant la pérennité de l'organisation depuis celle de son secteur. En effet, il est bien établi par la littérature que les secteurs évoluent et connaissent parfois des cycles de vie qui leur sont propres et influencent en retour la pérennité des organisations qui évoluent en leur sein (Escudier et Conus, 2009). À ce titre, plusieurs auteurs invitent à penser la pérennité organisationnelle au-delà des frontières de la seule organisation pour l'étendre à d'autres organisations du secteur (Lagarde et Macombe, 2013). De ce fait, l'évolution de l'organisation – abordée par le prisme de la pérennité organisationnelle – ne nous semble pas pouvoir être complètement pensée en dehors de l'évolution de son secteur. Ensuite, un deuxième angle de raisonnement, plus microscopique, nous semble insuffisamment pris en compte par les travaux susmentionnés (Mignon, 1998 ; 2000 ; 2001 ; 2009 ; Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) : celui des acteurs internes et externes de l'organisation. En effet, si ces auteurs ont porté leur attention sur les dirigeants des organisations pérennes et sur leurs managers parce qu'ils sont tenus pour responsables des orientations stratégiques, d'autres acteurs – y compris en dehors de l'organisation – nous semblent avoir été plus négligés, notamment les personnels administratifs, les anciens employés, les clients actuels et passés, etc. Tous ces acteurs sont pourtant susceptibles d'influencer sa stratégie (Mendelow, 1991). De ce fait, aborder la pérennité organisationnelle comme un processus stratégique pourrait inciter le chercheur à porter son attention, au niveau microscopique, à la diversité des acteurs qui, au sein de l'organisation et en dehors de celle-ci, peuvent influencer la stratégie. C'est pourquoi, une approche de la pérennité organisationnelle par les collectifs d'hommes et de femmes qui sont impliqués dans la vie de l'organisation – et pas uniquement les dirigeants et les managers – nous semble à envisager.

La deuxième lacune porte sur le cadre théorique retenu par la majorité de ces travaux. Interpréter la pérennité organisationnelle selon une approche exclusivement déterministe ou alors exclusivement intentionnelle est limité, comme le souligne à juste titre Mignon (2001).¹² Néanmoins, envisager, comme elle le fait, la pérennité organisationnelle comme un processus stratégique interprétable à la faveur d'un cadre théorique mixte mobilisant une vision de l'évolution empreinte à la fois de déterminisme et de volontarisme, est également réducteur quant à la diversité des processus d'évolution. En effet, à côté de ces forces déterministes et intentionnelles, la littérature a mis à jour d'autres types de forces (Khelil, Smida et Mahmoud, 2012, p.45 ; Danjou, 1987, p.185). Parmi ces dernières, il convient de nommer les forces contingentes englobant les événements incertains, c'est-à-dire les événements plus ou moins prévisibles qui n'appartiennent pas aux contraintes habituelles de fonctionnement de l'organisation et sur lesquelles elle n'a pas de prise (Danjou, 1987, p.185). Les aléas de la conjoncture, les décisions du gouvernement et le décès brutal de l'un des dirigeants sont des facteurs contingents qui s'imposent à l'organisation de manière qui n'est ni déterministe, ni intentionnelle, et qui exigent d'elle une réaction.

La troisième lacune des travaux que nous avons cités tient à ce qu'ils sont généralement fondés sur l'étude exclusive d'organisations pérennes. Pourtant, comme le reconnaît Mignon, il serait pertinent d'inclure dans la réflexion l'étude d'organisations non-pérennes « afin de pouvoir établir des facteurs discriminants entre la pérennité et la non-pérennité » (Mignon, 2001, p.174). Cette inclusion permettrait également d'éviter un risque généralement souligné pour les études qualitatives : la mise à l'écart du phénomène d'équifinalité. L'équifinalité, selon Bertalanffy, désigne le phénomène par lequel : « le même état final peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des itinéraires différents » (Bertalanffy, 1973, p.38). De ce fait, il convient pour le chercheur de se montrer vigilant quant aux explications qu'il avance sur l'origine d'un phénomène. Comme le conseille Dumez (2016, p.21) « il faut toujours, pour un même phénomène, explorer plusieurs explications possibles, plusieurs types d'enchaînements ou de mécanismes ayant pu aboutir à ce phénomène, par des cheminements différents ». L'une des possibilités pour mettre à jour

¹² Les théories de l'évolution, par exemple, sont empreintes d'un déterminisme qui ne laisse pas de place à de brutales discontinuités ou à des changements imprévisibles. En ne donnant qu'un seul sens à l'évolution des organisations, elles s'interdisent de penser toute possibilité de bifurcations stratégiques. Or, de fait, la diversité et l'imprédictibilité des trajectoires d'évolution montrent les limites de ces théories. En outre, ce sont des théories généralement descriptives qui permettent de classer et de situer les organisations mais pas toujours d'expliquer leur évolution (Danjou, 1987).

ces explications alternatives peut reposer sur le recours à un raisonnement contrefactuel qui « consiste précisément à se demander ce qui se serait passé si ce qui s'est passé ne s'était pas passé » (Dumez, 2016, p.139). Cette exigence méthodologique de mise à jour d'explications alternatives à un même phénomène est, comme le soulignent plusieurs auteurs (Dumez, 2016, p.24 ; Yin, 2012, p.117), une discipline généralement difficile à satisfaire mais qui doit dans tous les cas être entreprise. De ce fait, travailler sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle en se focalisant exclusivement sur une ou plusieurs organisations pérennes nous semble introduire un risque de biais que la prise en compte du phénomène d'équifinalité permettrait sinon d'éviter, du moins, d'atténuer. En effet, ce n'est pas parce qu'un facteur a permis à une organisation de perdurer sur la longue durée qu'il est nécessairement la seule explication plausible à sa pérennité. D'autres facteurs entrent potentiellement en jeu, même s'ils ne se donnent à voir que dans le cadre d'un raisonnement hypothétique : tel facteur ayant contribué à la pérennité de telle organisation a peut-être été insuffisant pour assurer la pérennité de telle autre ; ce qui suggérerait l'existence de facteurs alternatifs de pérennité à mettre à jour.

Enfin, la dernière lacune que nous relevons quant à la majorité des travaux traitant de la pérennité organisationnelle de manière stratégique est, comme la précédente, de nature méthodologique : il s'agit de la sous-valorisation de l'approche historique. De très nombreux travaux sur la pérennité des organisations (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) font peu de cas de leur histoire : les organisations sont réputées pérennes parce qu'elles sont anciennes, mais leur histoire propre ne se voit accorder aucun pouvoir explicatif particulier à cet égard. En l'espèce, l'histoire est réduite, dans ces travaux, à un paramètre descriptif alors qu'elle pourrait valablement être envisagée comme un facteur explicatif. Certains auteurs extrapolent ainsi l'évolution future des organisations pérennes à partir de facteurs contemporains, sans prendre en compte les facteurs passés de pérennité. Par exemple, Averseng (2013) a étudié une organisation pérenne – à savoir IBM Montpellier, installée en Languedoc depuis 1965 – pour comprendre comment cette entreprise parvient à assurer sa pérennité aujourd'hui et non pour comprendre comment elle a assuré sa pérennité jusqu'à ce jour. Ce faisant, ce sont les mécanismes contemporains de pérennité qui sont privilégiés dans l'étude, sans mention aucune des mécanismes passés ; ce qui revient à exclure la perspective historique de la réflexion sur la pérennité. De même, bien que les travaux de Mignon (2001) s'inscrivent dans une perspective longitudinale, ils accordent paradoxalement assez peu de place à la causalité historique. En effet, si Mignon

(1998 ; 2001) a travaillé sur une entreprise plus que bicentenaire – l’entreprise Griset fondée en 1760 – elle a pourtant écarté de son étude les deux premiers siècles d’histoire de celle-ci pour ne s’attacher qu’à la période postérieure à la fin des années 1950 (Mignon, 2001, p.150). En mobilisant, très majoritairement, les verbatims des acteurs organisationnels qu’elle a rencontrés – et qui, de fait, ne livrent qu’un aperçu de l’histoire de l’organisation restreint aux quarante dernières années – Mignon mène en fait une analyse sur une période de temps qui, sans être brève, n’est pas pour autant multiséculaire ; ce qui ne lui permet pas d’apprécier le poids du passé autant qu’il pourrait l’être.

Notre travail s’inscrit dans la pleine continuité des travaux de Mignon (1998 ; 2000 ; 2001 ; 2009) et de leurs successeurs (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) parce qu’il cherche à contribuer à la mise en évidence des processus stratégiques conduisant à la pérennité organisationnelle. Cependant, il tentera de s’en démarquer à plusieurs égards, conformément aux lacunes mentionnées ci-dessus. Nous chercherons à nous en écarter notamment sur les points suivants :

1. D’abord, nous souhaitons élargir le cadre de notre analyse en empruntant des approches tantôt plus macroscopiques – centrées sur le secteur – et tantôt plus microscopiques – axées sur les acteurs de l’organisation – que celles utilisées par Mignon (1998 ; 2001).
2. Ensuite, si nous partageons la vision selon laquelle la pérennité est bien présente « sur un continuum de théories allant d’une vision très déterministe – processus de sélection par le marché – à une vision très volontariste – processus de construction environnementale et organisationnelle – » (Mignon, 2001, p.173), nous jugeons utile de compléter cette vision empruntée aux théories écologiques et de l’équilibre ponctué en l’élargissant à d’autres facteurs d’évolution que les seuls facteurs déterministes et intentionnels. En précision, nous chercherons à inclure dans notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle les facteurs contingents (Danjou, 1987).
3. Sur le plan méthodologique, nous chercherons à inclure dans nos réflexions sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle, des cas d’organisations non-pérennes ; et ceci pour éviter d’ignorer le phénomène d’équifinalité. Afin d’identifier les organisations qui ont disparu, nous considérerons avec Penrose (1959) que si une organisation peut se maintenir en dépit de la succession des transformations qu’elle subit (de noms, de directions, de propriétaires, d’implantations, de formes juridiques, etc.), en

revanche, elle ne peut pas survivre à la dispersion de ses actifs ni de son personnel. De ce fait, nous chercherons à invoquer dans le corps de notre argumentation des exemples d'organisations non-pérennes, c'est-à-dire à la fois des organisations qui ont été pérennes (ayant perduré au minimum cinquante années) puis ont disparu par la suite, mais également des organisations qui ont disparu avant même d'avoir atteint le seuil d'existence d'un demi-siècle.

4. Enfin, également sur le plan méthodologique et conformément à la quatrième lacune de la littérature que nous avons précédemment relevée, nous chercherons à adopter une approche volontairement historique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle afin de mettre en lumière, non pas seulement les facteurs contemporains de pérennité, mais également les facteurs passés de pérennité pour l'organisation.

Notre cadre de réflexion et notre problématique ayant été présentés, nous exposons ci-dessous l'architecture générale de notre thèse.

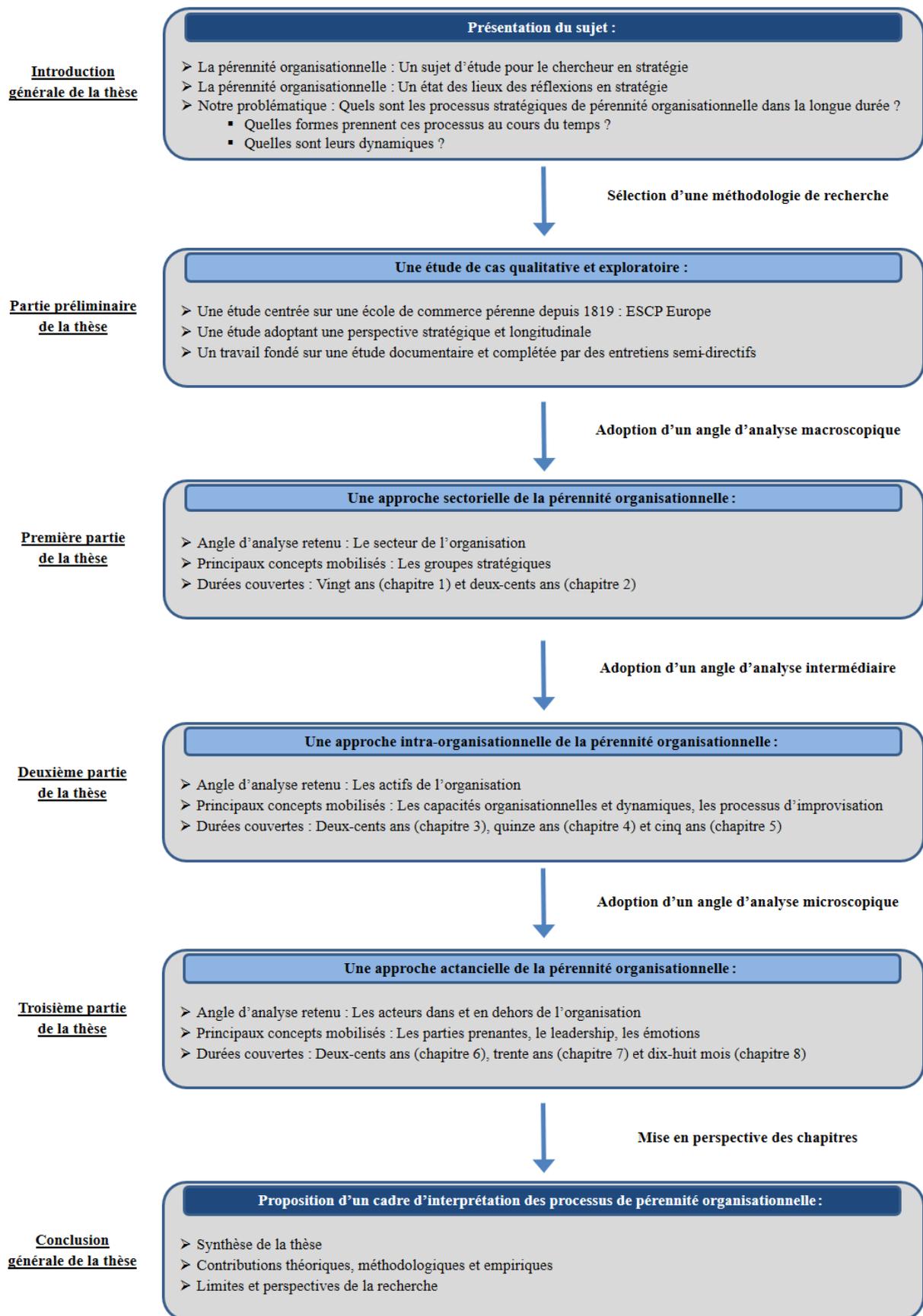


Figure 2 : La démarche de recherche suivie dans la présente thèse.

Comme l'illustre la figure ci-dessus, la partie préliminaire de la thèse, qui suit cette introduction générale, présentera notre méthodologie de travail. Nous y détaillons successivement notre positionnement, le choix de notre terrain de recherche – à savoir une école de commerce bicentenaire, ESCP Europe – ainsi que les protocoles de collecte, de traitement et d'analyse des données.

Cette partie préliminaire sera suivie de trois parties principales qui aborderont les processus stratégiques de pérennité organisationnelle selon les trois angles de raisonnement exposés plus haut. Chacune des trois parties comporte un chapitre dédié aux deux siècles d'histoire de ESCP Europe. De ce fait, certains événements et certaines dates apparaîtront à plusieurs reprises dans la suite de ce travail pouvant engendrer chez le lecteur un pénible sentiment de redite – difficilement évitable dans ce genre de projet d'écriture – que la diversité des angles d'approche devrait toutefois dissiper. Les revues de littérature que nous mobiliserons dans notre réflexion seront présentées en tête des parties principales.

La première partie de la thèse abordera la pérennité organisationnelle sous l'angle sectoriel pour voir comment les évolutions du secteur sont susceptibles d'influencer la pérennité des organisations qui s'y déploient. Cette partie sera précédée par une revue de littérature portant sur le concept de « groupe stratégique ».

La deuxième partie abordera la pérennité organisationnelle sous l'angle intra-organisationnel. En précision, il s'agira d'analyser comment le contexte interne de l'organisation, et plus particulièrement ses ressources et ses compétences, peuvent lui permettre d'assurer sa pérennité. De ce fait, cette partie sera précédée par une revue de littérature dédiée aux concepts de « capacités organisationnelles » et de « capacités dynamiques ».

La troisième partie abordera la pérennité organisationnelle sous l'angle actanciel, c'est-à-dire sous l'angle des acteurs internes et externes qui sont susceptibles de participer aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Il s'agira de voir comment s'incarne cette participation, c'est-à-dire comment ces acteurs sont susceptibles de favoriser mais aussi de fragiliser parfois les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En d'autres termes, c'est l'inscription de l'organisation dans le corps social qui sera étudiée comme contributeur à sa pérennisation. Cette partie sera précédée par une revue de littérature portant sur les concepts de « parties prenantes » et de « leadership ».

Enfin, la conclusion générale reviendra sur notre travail. Elle exposera successivement une rapide synthèse des chapitres rédigés, puis les apports théoriques, méthodologiques et

empiriques. La conclusion s'achèvera par l'évocation des limites de notre travail et des perspectives de recherche qui en découlent.

PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : UNE ÉTUDE DE CAS CONSACRÉE AUX PROCESSUS STRATÉGIQUES DE PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE DANS LA LONGUE DURÉE

« Vous comprenez, au fur et à mesure qu'on avance, on a besoin, pour savoir qui on est, d'avoir un passé plus ou moins coordonné. Cette construction se fait à travers les cadres sociaux, mais aussi par la refonte de son propre passé. C'est comme une dame qui s'avance avec une grande traîne ; quand elle change brusquement de direction, d'un petit coup de pied, elle remet la traîne derrière elle. »

Jean-Pierre Vernant (1996, p.31)

L'objet de cette partie préliminaire est d'exposer de façon détaillée notre méthodologie de recherche. Nombre d'auteurs (Royer et Zarlowski, 2014 ; Yin, 2012 ; Miles et Huberman, 2003) ont en effet mis en avant la pertinence pour le chercheur de préciser explicitement son « design » de recherche. Notre démarche a consisté à adopter une perspective longitudinale pour étudier sur la longue durée les processus stratégiques de pérennité organisationnelle, et en particulier ceux d'une école de commerce. La présente partie explicite notre positionnement (1.) puis détaille les justifications qui nous ont amenés à retenir ESCP Europe comme terrain d'étude (2.). Cette partie aborde ensuite, plus concrètement, les questions des protocoles de collecte (3.), de traitement (4.), puis d'analyse des données (5.).

1. Le positionnement de notre recherche

1.1. Explicitation de notre positionnement

L'épistémologie est une activité réflexive portant sur la manière dont les connaissances sont produites et justifiées (Allard-Poesi et Séville, 2014, p.23). « Elle s'interroge sur ce qu'est la science en discutant de la nature, de la méthode et de la valeur de la connaissance » (Perret et Séville, 2007, p.13). L'épistémologie se définit ainsi comme « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967, p.6). Toutes les sciences ont élaboré des cadres théoriques pour préciser leur épistémologie, c'est-à-dire pour déterminer les critères de validité de leurs recherches.

Les sciences de gestion ont rencontré cependant des difficultés pour proposer un cadre épistémologique unifié (voir par exemple sur ces débats : Martinet, 2007 ; David, Hatchuel et Laufer, 2012 ; Bazin et Lamy, 2011 ; Martinet et Pesqueux, 2013). Depuis les années 1990, des contributions spécifiques sur l'épistémologie de la stratégie ont été développées (Martinet, 1990) et ont fait l'objet de débats au sein de la communauté des chercheurs (Mir et Watson, 2000 ; Kwan et Tsang, 2001 ; Mir et Watson, 2001). À ce jour, plusieurs paradigmes épistémologiques ont été identifiés en sciences de gestion : positiviste (Thietart, 2014 ; Charreire et Huault, 2002), constructiviste, interprétativiste (Girod-Séville et Perret, 1999) mais aussi pragmatiste (Perret et Girod-Séville, 2002) parmi les principaux. Ces positionnements se distinguent les uns des autres par des points gnoseologiques, méthodologiques et éthiques.

Quel positionnement épistémologique avons-nous choisi pour notre travail ? Dans la mesure où la recherche francophone en stratégie est caractérisée par un recours relativement fréquent au constructivisme (Thietart, 2014 ; Warnier, 2005 ; Charreire et Huault, 2002), notre recherche aurait pu se revendiquer de cette tradition épistémologique. Toutefois, à l'instar d'autres chercheurs en gestion avant nous (Pérezts, 2014) nous faisons le choix de ne pas nous revendiquer d'un positionnement en particulier. Comme l'argumente Mar Pérezts (2014) à ce sujet, les questions de rattachement épistémologique :

« reviennent en quelque sorte à identifier les différents niveaux de mise en abîme dans lesquels ce projet s'est construit, à les expliciter (étymologiquement, sortir des plis) et surtout le cheminement qui nous avons suivi (la dé-marche). Ainsi, il est clair que nous récusons les catégories réifiantes qu'il est courant de trouver en sciences de gestion (positivisme, constructivisme, interprétativisme...). L'épistémologie est certes devenue une des clés de la 'légitimité' (ou plutôt de la légitimation de la scientificité) des démarches de recherche, mais l'épistémologie des sciences de gestion commence à poser quelques fondements sans encore trouver une entente commune [...]. Face à cela, nous adoptons dans ce travail la position à la fois humble et critique suivante qui s'inscrit dans la lignée de ces divers questionnements : nous ne souhaitons pas nous 'ranger' dans une case paradigmatique particulière qui s'offrirait à notre 'choix', ce qui de plus ne fait aucun sens, si l'on suit Kuhn, pour qui les paradigmes sont incommensurables et ne peuvent coexister que durant le temps d'une révolution où l'ancien est en crise » (Pérezts, 2014, p.185).

De ce fait, nous envisageons notre positionnement épistémologique non comme un paradigme qu'il faudrait identifier une fois pour toutes et annoncer en tant que tel mais davantage comme un sujet évoluant au fur et à mesure que la recherche avance, exigeant du chercheur qu'il adopte une démarche lui permettant de répondre avec cohérence aux questions qu'il se pose. Notre positionnement se rapproche volontiers du style de raisonnement scientifique que Ian Hacking (2008) qualifie d'« historico-génétique ». Ce dernier consiste

pour le chercheur à analyser des processus historiques causaux afin de comprendre le présent comme le résultat du développement du passé. Comme l'explique Norbert Elias : « Une étude génétique rétrospective démontrera avec une grande certitude qu'une configuration doit être issue d'une certaine configuration précédente ou même de toute une série de configurations d'un type bien défini, sans pour autant démontrer que ces premières configurations devaient nécessairement se transformer en celles qui leur succèdent » (Elias, 1991, p.195).

1.2. Une étude de cas qualitative et exploratoire

Notre recherche s'appuie sur une démarche qualitative. Elle se matérialise par une étude de cas unique.

L'étude de cas cherche à fournir une description détaillée d'un phénomène et de son contexte ; ce que nous cherchons à faire conformément à notre problématique. La sélection d'une méthodologie qualitative « semble particulièrement adaptée à l'étude de la relation tissée entre changement et continuité chez une entreprise pérenne. En effet, il s'agit bien d'explorer le contexte, le contenu et le processus de cette relation, ainsi que son évolution dans le temps » (Mignon, 2001, p.120). En particulier, la méthodologie qualitative est l'une des plus adaptées pour rendre compte de la dimension temporelle d'un processus.

Certains chercheurs font de la multiplicité des cas retenus pour l'étude un critère de sa qualité bien qu'ils admettent toutefois qu'une étude sur un cas unique puisse être envisageable à condition de fournir une masse d'informations suffisamment riches pour donner lieu à une description approfondie du phénomène étudié (Eisenhardt, 1989, p.545 ; Yin, 2012). Comme le souligne Vanessa Warnier (2005, p.182) « le chercheur se trouve alors dans une situation délicate lorsqu'il élabore son design de recherche et qu'il a décidé d'avoir recours à l'étude de cas. Faut-il privilégier un seul cas étudié de manière approfondie ou faut-il multiplier les cas ? ». Dyer et Wilkins (1991) considèrent que le dilemme entre la multiplication des cas et l'approfondissement d'un cas unique peut être résolu en fonction de l'objectif prioritaire de recherche poursuivi par le chercheur. L'étude d'un cas unique est ainsi légitime si la vocation première de la recherche est de mettre en évidence de manière approfondie une situation, plutôt que d'élaborer une théorie testable. Comme le soulignent ces auteurs, certaines études de cas uniques – les histoires – « sont souvent plus convaincantes et mémorables que les démonstrations statistiques d'idées et d'affirmations. Les classiques que nous citons sont, dans tous les cas, de bonnes histoires plutôt que des théories testables » (Dyer et Wilkins, 1991, p.617).

En raison de notre objectif de recherche qui ne vise pas l'étude d'une organisation « représentative » mais celle d'une organisation idiosyncrasique, mais aussi du temps considérable nécessaire au dépouillement des sources pour une étude menée sur deux-cents ans, nous avons fait le choix de privilégier l'approfondissement d'un cas unique aux dépens de la multiplication des cas (Dyer et Wilkins, 1991). Notre terrain d'étude, de ce fait, est l'organisation ESCP Europe avec son histoire multiséculaire ; ce qui, bien évidemment, ne nous dispense pas, pour mieux la comprendre, d'analyser également son environnement ainsi que les autres organisations concurrentes (voir les chapitres 1 et 2 notamment).

Si notre étude de cas est qualitative, elle est aussi exploratoire. Selon Charreire et Durieux (1999), l'exploration est « la démarche par laquelle le chercheur a pour objectif la proposition de résultats théoriques novateurs » (Charreire et Durieux, 1999, p.57). En précision, nous avons eu recours, principalement, à une exploration hybride consistant « à procéder par allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques tout au long de la recherche. Le chercheur a initialement mobilisé des concepts et intégré la littérature concernant son objet de recherche. Il va s'appuyer sur cette connaissance pour donner du sens à ses observations empiriques en procédant par allers-retours fréquents entre le matériau empirique recueilli et la théorie » (Charreire et Durieux, 1999, p.69).

À côté de cette forme hybride d'exploration nous avons aussi eu recours, ponctuellement, à l'exploration théorique. Cette dernière consiste à rapprocher des champs théoriques jusqu'alors peu mobilisés ensemble. Nos parties 2 et 3 rapprochent ainsi les concepts de « gouvernance » et de « capacité organisationnelle » (chapitre 3), de « stratégie de diversification » et de « capacité dynamique » (chapitre 4), de « fusion » et de « mécanismes de leaderships individuels ou collectifs » (chapitre 8). Comme le précisent Charreire et Durieux (1999), plusieurs voies d'exploration peuvent ainsi être mobilisées au sein d'une même recherche.

1.3. Une perspective d'analyse stratégique et longitudinale

L'étude de ce cas unique que nous conduisons offre la particularité de s'inscrire délibérément dans une optique stratégique et longitudinale. De ce fait, il convient d'expliquer pourquoi nous avons eu recours à l'histoire comme méthode au cours de notre recherche (1.3.1.). Ce faisant, notre recours à l'histoire pour analyser une problématique de stratégie s'inscrit dans le « courant historique » en sciences de gestion (1.3.2.). La suite de la section détaille les caractéristiques que prennent ces différents recours à l'histoire dans notre travail et qui se

manifestent par le caractère rétrospectif (1.3.3.), longitudinal (1.3.4.) et diachronique (1.3.5.) de nos analyses.

1.3.1. Le recours à l'histoire comme méthode

Trois raisons nous semblent justifier le recours à l'histoire dans le cadre de notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

D'abord, les préoccupations problématiques qui sont les nôtres imposent d'appréhender la durée et, donc, de faire appel à l'histoire qui est considérée comme la science du temps (Braudel, 1958 ; Zawadzki, 2002 ; Hartog, 2003 ; Offenstad, 2011). Comme précisé en introduction, notre problématique s'intéresse de près aux processus stratégiques. Nous entendons le « processus » dans le sens que lui donnent Lorino et Tarondeau (2006, p.318), c'est-à-dire comme un « ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou 'output' ayant de la valeur pour un client externe ». Cette définition du processus valorise la perspective historique qui est indispensable pour toute recherche portant sur les processus stratégiques de manière rétrospective. C'est pourquoi nous mobilisons l'approche historique dans notre travail. Comme le note Pettigrew (1992, p.10) « History is crucial. Antecedent conditions shape the present and the emerging future ». La recherche historique est d'autant plus appropriée que si elle permet de comprendre finement les processus stratégiques de manière rétrospective, elle autorise aussi une compréhension détaillée des processus stratégiques de pérennité. Comme le souligne Mignon (2001, p.121) : « c'est bien en étudiant le passé de l'entreprise que l'on peut tenter de comprendre pourquoi elle est aujourd'hui encore en vie ». De ce fait, le choix de notre problématique rend pertinent le recours à l'histoire qui est, par excellence, une science du temps. Comme le synthétise Anne Pezet : « l'histoire détient une antériorité dans la réflexion employée pour les phénomènes historiques » (Pezet, 2002, p.151), et c'est pourquoi nous l'avons utilisée dans notre travail.

Ensuite, après la problématique, le terrain de recherche qui est le nôtre rend également pertinent le recours à l'histoire. En choisissant pour objet d'étude l'une des plus anciennes écoles de commerce du monde, nous avons décidé de nous intéresser, pour partie, à l'histoire de notre discipline. Comment aurions-nous pu nous pencher sur l'évolution stratégique de l'une des plus anciennes écoles de commerce encore en activité sans faire intervenir l'histoire de notre discipline et de son enseignement ? En d'autres termes, en choisissant un terrain d'étude nativement lié à l'histoire de la gestion et de son enseignement, nous ne pouvions pas

faire l'économie des apports de la « business history ». L'évolution de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie fondée en 1819, devenue aujourd'hui ESCP Europe, raconte, en effet, une partie de l'histoire du haut enseignement commercial en France et de sa transformation en enseignement supérieur de gestion à partir de la seconde partie du vingtième siècle. Le passé de cette école, qui a vu naître, se développer, et parfois disparaître, nombre de formations concurrentes ailleurs en Europe depuis le dix-neuvième siècle, est donc lié à l'histoire des sciences de gestion. De ce fait, il nous a paru indispensable d'ouvrir notre démarche disciplinaire aux apports de l'histoire.

Après notre problématique et notre terrain de recherche, notre méthodologie de travail – collecte, traitement, puis analyse des données – exige également une prise en compte des apports de l'histoire pour le chercheur en stratégie, à plusieurs titres :

- D'abord, le choix méthodologique de travailler à partir d'une étude de cas unique invite à s'intéresser au passé. En effet, comme le soulignent Godfrey et Hill (1995, p.531) : « l'étude de cas [...] représente [l'un des] meilleurs moyens pour observer les effets idiosyncrasiques et inobservables sur la stratégie ». L'étude de cas est particulièrement adaptée aux recherches comme la nôtre qui visent à comprendre un processus dans le temps long. Toutes les études de cas, qu'elles portent sur des événements contemporains ou passés, mobilisent en effet une description historique (Warnier, 2005, p.181).
- Ensuite, l'ampleur chronologique de la période étudiée nous a amenés à travailler sur une quantité très volumineuse et très hétérogène de sources – archives, témoignages, monuments funéraires, etc. (voir par exemple, l'arbre généalogique descendant d'Adolphe Blanqui en annexe 13). Pour les traiter, nous avons été conduits à utiliser certaines méthodes en vigueur chez les historiens telles que l'analyse critique des sources primaires, les méthodes quantitatives d'analyse sur la longue durée, les analyses qualitatives pour les entretiens, ou encore les histoires de vie. Par conséquent, pour prendre en compte la dimension historique de notre sujet, nous avons, pour partie, eu recours aux méthodes de l'historien. Les archives présentent des particularités d'analyse qui rendent la méthode de travail historique particulièrement recommandée pour notre travail. En effet, l'histoire repose sur une « connaissance par traces » (Morsel, 2016). Le chercheur est confronté à des sources lacunaires – discontinues, absentes, partiales, etc. La méthode critique de l'histoire est, dans ce cadre, indispensable pour surmonter les lacunes des sources. Cette méthode consiste pour le chercheur à répondre à une série de questions « d'où vient ce document ? Qui

en est l'auteur ? Comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer des bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? » (Prost, 1996, p.62). En cela, si l'histoire est notre méthode de travail, elle n'est cependant pas une méthode qualitative « ordinaire » pour le gestionnaire, comme l'avancent parfois certains auteurs (Miles et Huberman, 2003). Comme le signale à ce titre Anne Pezet « l'expérience de l'histoire, dans ce contact avec les traces est irremplaçable. Les méthodes qualitatives utilisées en gestion ont mis au point, au fil des ans, une véritable pratique de la critique qui relève plus d'une mentalité de travail que d'une méthode que chacun pourrait utiliser comme un outil universel » (Pezet, 2002, p.156). C'est dire que l'histoire comme méthode offre aux gestionnaires des outils spécifiques – comme la méthode critique en l'occurrence – qui enrichissent leurs méthodologies de travail.

- Enfin, se confronter à la complexité liée à l'étude d'une situation de gestion sur deux-cents ans rend souhaitable la mobilisation de la méthode historique car, comme le résume Anne Pezet, « la méthode historique ouvre la voie à une lecture assumée de la complexité des situations de gestion par l'ouverture possible et même recommandée aux autres sciences sociales (économie, sociologie ou science politique) et par la pratique d'une transversalité au sein même des sciences de gestion. En effet, les historiens ont développé des pratiques transdisciplinaires avec les autres sciences sociales (l'économie et la sociologie en particulier) et les sciences dures (histoire des sciences et des techniques) ; autant de pratiques qui peuvent enrichir les modes de recherches en gestion » (Pezet, 2002, p.152).

Ces trois raisons en lien avec notre problématique, notre terrain de recherche et notre méthodologie, nous semblent justifier, pour notre sujet, le recours aux méthodes de l'histoire. Ce faisant, notre démarche n'est pas inédite. Nombre de chercheurs en gestion avant nous ont déjà utilisé les méthodes de l'histoire pour leurs travaux (Béduneau-Wang, 2017 ; Zajtmann, 2014, Labardin, 2011 ; Miller et Lebreton-Miller, 2010 ; Lamendour, 2008 ; Morgana, 2005, etc. pour citer quelques-uns des travaux les plus récents).

Toutefois, comme précisé dans le résumé et dans l'introduction générale de la thèse, si le présent travail porte sur la longue durée et mobilise, pour partie, les méthodes de l'historien, il ne s'agit pas d'une thèse en histoire. Même si la présente thèse possède une forte dimension historique par son terrain d'investigation et par une partie des méthodes de travail

qu'elle a exploitées, la nature des questions qu'elle soulève relève clairement de la gestion (Nikitin, 1997). En ce sens, notre travail a cherché à dépasser le « contact sacré et sacralisant avec les archives » (Bourdieu, 1995, p.111), non pas au sens où notre étude ne reposerait sur aucune recherche empirique, mais au sens où la conceptualisation a été intégrée dès l'origine du projet doctoral à notre recherche.

Le matériau empirique que nous avons collecté puis traité a, en effet, été interrogé à la lumière de concepts gestionnaires aujourd'hui classiques – les « stratégies génériques », les « groupes stratégiques », les « capacités organisationnelles » notamment – mais aussi de questionnements théoriques plus actuels – notamment les « capacités dynamiques » ou les mécanismes de « leaderships individuels et collectifs ». De ce fait, nous avons mobilisé une démarche historique en nous référant à nombre d'auteurs ayant déjà appliqué une telle démarche sur des questions de gestion, tels que Floquet, Labardin et Levant Miller (2017), Labardin (2014), Lebreton-Miller (2010), Lemarchand, Nikitin et Zimnovitch (1999), Berland (1999), Godelier (1998), Pettigrew (1985a). Ce faisant, nous avons pleinement souscrit à la position revendiquée par ces chercheurs avant nous : « nous revendiquons ici une utilisation rigoureuse de la méthode critique de l'histoire pour répondre à des interrogations et à des problèmes de la science de gestion contemporaine » (Berland et Pezet, 2000, p.8).

1.3.2. Une recherche inscrite dans le « tournant historique » en sciences de gestion

Notre travail s'inscrit dans la lignée du « tournant historique » en sciences de gestion. Ce dernier, plus connu sous le vocable anglo-saxon de « historical turn », a mis à jour plusieurs terrains de rencontre pour les historiens des affaires et les théoriciens des organisations (Clark et Rowlinson, 2004 ; Suddaby, 2016).

Si le « tournant historique » est perceptible auprès du grand public, friand de connaître l'histoire des entreprises et des institutions (*The Economist*, 2013), il est surtout en vogue au sein de la communauté académique. Depuis le début des années 2000, nombre de revues en sciences de gestion ont consacré des numéros spéciaux aux usages de l'histoire pour les gestionnaires, à l'instar de *La Revue Française de Gestion* en 2008. Parmi les plus récentes, la célèbre *Academy of Management Review* a publié en 2014 un numéro spécial intitulé « History and Organizational Studies: Toward a Creative Synthesis » ; de même *Organization Studies* est sur le point de publier, en décembre 2018, un numéro sur le thème « Uses of the Past: History and Memory in Organizations and Organizing » tandis que le *Strategic Management Journal* publiera en 2019 un numéro spécial sur le thème « History and Strategy

Research: Opening Up the Black Box ». Enfin, le *Journal of Business Ethics* offrira à la publication en 2020 un numéro spécial consacré au thème « Historic Corporate Responsibility ».

Les liens entre l'histoire et les sciences de gestion sont nombreux. Comme Marc Nikitin l'a souligné, si la gestion est une science, alors ce ne peut être qu'une science historique (Nikitin, 2006, p.95). En effet, l'histoire est tout aussi inutile qu'indispensable pour le gestionnaire : « inutile car elle ne donne pas de réponses directes et toutes faites aux problèmes que se posent les managers dans leur quotidien (le passé ne se répète jamais à l'identique). Indispensable car elle permet d'alimenter la réflexion de ces managers dans l'élaboration des solutions (le présent n'est jamais totalement nouveau) » (Floquet, Labardin et Levant, 2017, p.18). En outre, comme l'a souligné Ève Lamendour (2008), si la mesure de la valeur d'une recherche en sciences de gestion est son aptitude à servir l'action, alors le recours à l'histoire est parfaitement légitime pour le chercheur en gestion dans la mesure où « l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même » (Bloch, 1949, p.11). Concrètement, l'approche historique apporte aux gestionnaires des clefs de compréhension – valeur stratégique – et d'action – valeur managériale – pour le présent (Nikitin, 1997).

À côté de ces fonctions ponctuelles, l'approche historique en gestion apporte un renouvellement global de l'appréhension des questions en gestion. Comme le souligne à ce titre Anne Pezet, « histoire et transdisciplinarité peuvent décloisonner des objets de recherche souvent trop restreints pour produire du sens à l'attention des praticiens. Car, si ceux-ci avaient (peut-être) besoin de réponses simples et opératoires par le passé, la complexité des situations ne permet plus d'apporter des solutions relevant d'un 'prêt à penser' simplificateur » (Pezet, 2002, p.165). L'ouverture de la gestion à l'approche historique ne vise pas à lui faire perdre sa spécificité mais bien à continuer « à démythifier une vision normative de l'entreprise en présentant des problématiques contextualisées par une recherche historique » (Lamendour, 2008, p.370). De ce fait, l'approche historique contribue à une compréhension plus générale des mécanismes et des logiques du fonctionnement des organisations (Seiffert et Godelier, 2009). L'approche historique permet en effet de décentrer le regard du chercheur en gestion pour l'amener à s'interroger sur la nouveauté prétendue de pratiques actuelles ou sur la vivacité de certains référentiels anciens (Stephen, et Dennis, 2002 ; Cailluet, 2009).

C'est à ce titre que l'approche historique offre de nouvelles perspectives pour la recherche en sciences de gestion. Dans ce cadre, Nicolas Berland et Anne Pezet ont défini une

pragmatique en histoire de la gestion fondée sur la contextualisation de l'objet de gestion dans le temps pour échapper autant que possible aux phénomènes d'immédiateté et de modes (Berland et Pezet, 2000). Une telle dynamique n'est pas neutre : elle est porteuse d'enjeux identitaires pour la discipline. Il s'agit, en effet, que les gestionnaires ne soient pas dépossédés de la dimension historique de la gestion au profit des seuls sociologues et historiens ; leur parole méritant aussi d'être pleinement entendue en la matière (Lamendour, 2008, p.31).

En synthèse, Roy Suddaby (2016) considère que l'histoire offre, au moins, un double apport aux chercheurs en gestion :

- Elle est, d'abord, un actif rhétorique, c'est-à-dire « a persuasive strategy to manage key stakeholders of the firm » (Suddaby, Foster et Quinn-Trank, 2010, p.157). Nombre de chercheurs en gestion analysent en effet les différentes façons par lesquelles l'histoire est employée stratégiquement et symboliquement dans les organisations (Anteby et Molnar, 2012 ; McGaughy, 2013 ; Shultz et Hernes, 2013 ; Suddaby, Foster et Quinn-Trank, 2010). De même, de nombreux auteurs (Maclean, Harvey et Clegg, 2016 ; Rowlinson, Hassard et Decker, 2014) ont mis à jour la diversité des approches conceptuelles en sciences de gestion pour écrire l'histoire des organisations.
- Le deuxième usage consiste à voir dans l'histoire un « héritage organisationnel » (Suddaby, 2016). Le passé est alors vu comme un facteur expliquant certaines spécificités stratégiques ou certains avantages concurrentiels en faveur d'organisations ou de pays. Dans *Strategy and Structure*, Chandler (1962) étudie ainsi sur une longue période l'évolution des structures industrielles américaines, du dix-neuvième siècle au milieu du vingtième siècle. Ses analyses historiques montrent que la grande entreprise est le fruit des transformations économiques subies par les États-Unis entre 1840 et 1920 ; transformations qui ont conduit les entreprises à mettre en place une meilleure allocation de leurs ressources, les conduisant à s'agrandir par le moyen de l'intégration verticale ou par le moyen de la diversification (Chandler, 1962). De même, Porter (1998) mobilise l'histoire maritime de la Hollande pour expliquer la prédominance contemporaine des Pays-Bas dans les exportations maritimes. Saxenian (1996), quant à lui, compare les histoires locales de la Silicon Valley pour expliquer les succès de cette dernière en matière de développement des hautes technologies par comparaison avec Chicago. Sur le plan individuel, Feldman et Romanelli (2013) ont également étudié l'histoire personnelle des entrepreneurs comme facteurs de réussite.

L'importance et la diversité des liens constatés entre l'histoire et les sciences de gestion indiquent, comme le résume Roy Suddaby que les temps présents sont propices à l'exploration de l'histoire par les chercheurs en gestion : « It is an exceptionally good time to be a business historian » (Suddaby, 2016, p.47). S'inscrivant dans ce contexte académique, la présente thèse repose en grande partie sur l'appréhension de l'histoire comme « héritage organisationnel » décrite par Suddaby et Foster (2017) et par Roy Suddaby (2016). Selon ce dernier, « the notion of organizational legacy nudges both management scholars and historians to understanding how elements of history – individual, organizational, or local geographical history – can be used to explain stability in a world that tends toward entropy and change » (Suddaby, 2016, p.57). L'histoire nous apparaît, en effet, comme une clef de compréhension pour satisfaire l'étonnement qui pourrait être celui du chercheur confronté à un objet historique : comment se fait-il que cet objet – organisation, concept, paradigme, pratique de gestion, etc. – ait survécu jusqu'à nous ? Cet étonnement est à l'origine de notre problématique de recherche : quels sont les processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée ? Pour y répondre, nous avons fait le choix de mener une étude rétrospective (1.3.3.), longitudinale (1.3.4.) et diachronique (1.3.5.). Ces termes, associés à l'examen du passé, ne sont pas synonymes et c'est pourquoi il convient de les distinguer.

1.3.3. Une analyse rétrospective

« Rétrospectif », notre travail l'est par l'étude du passé à laquelle il procède : les phénomènes que nous analysons ici sont des phénomènes révolus. Étudier le passé d'une organisation sur la longue durée pour en comprendre les évolutions stratégiques est une opération qui a été menée par l'historien Alfred Chandler (1959 ; 1962 ; 1977 ; 1990). Les travaux de ce dernier ont grandement contribué à l'institutionnalisation de la « business history » dans la recherche et dans l'enseignement de la gestion (Pacitto, 2017). Le succès de cet historien des affaires tient en partie à l'originalité de ses thèses en matière d'influence de la stratégie sur la structure de l'organisation mais aussi au fait que, avec son ouvrage *Strategy and Structure* (1962), « pour la première fois et sur une longue période, était resituée et décrite l'évolution des structures industrielles américaines » (Pacitto, 2017, p.385). C'est à plusieurs titres que nous inscrivons partiellement notre travail dans la lignée de Chandler.

Tout d'abord cet auteur a démontré combien l'histoire joue un rôle de contextualisation pour le chercheur en gestion dans la mesure où toute explication du changement de l'organisation ne peut être tentée que lorsque celui-ci est resitué dans son

contexte historique. C'est pourquoi le premier chapitre de *Strategy and Structure* est consacré à l'étude du contexte dans lequel se sont manifestées les mutations organisationnelles des entreprises étudiées par Chandler (1962).

Ensuite, Chandler a montré que le cœur de l'histoire des organisations est l'analyse rétrospective de la prise de décision, et c'est ce qui fait son intérêt pour le chercheur en gestion. Chandler est, à ce titre, le premier à faire sortir l'histoire – et en particulier l'histoire des affaires – d'une « ornière stérilisante : celle du jugement moral porté sur les capitaines d'industrie. Désormais, ce n'est plus l'individu et ses qualités morales qui deviennent la préoccupation majeure de l'historien mais l'organisation et son évolution, évolution resituée dans le contexte des transformations subies par l'économie américaine » (Pacitto, 2017, p.376).

Enfin, l'approche rétrospective doit, selon Chandler (1959, p.1), permettre au chercheur d'examiner les sources du changement dans les organisations en répondant à certaines questions comme pourquoi les entreprises ont-elles développé de nouveaux produits, ouvert de nouveaux marchés, exploité de nouvelles sources de matières premières, implémenté de nouvelles façons de travailler ? En cela, l'histoire employée dans un cadre gestionnaire est principalement une histoire des changements de l'organisation, de même qu'une histoire des innovations organisationnelles ; l'objectif étant de montrer comment les organisations « ont étendu leurs affaires, pratiqué de nouvelles activités, changé d'organisation et pourquoi chacune de ces modifications exigeait un nouveau type de gestion » (Chandler, 1989, p.31). Dans ce cadre, Chandler montre que les processus de changements organisationnels sont rarement volontaires et généralement contraints. L'un des apports de Chandler (1977) est d'avoir notamment montré que le développement et l'autonomisation progressive des managers dans les grandes entreprises américaines sont liés à la mise en place de nouvelles structures.

En raisons des critères ci-dessus énoncés, notre travail revendique en partie l'héritage de Chandler. Toutefois, nous ne nous positionnons pas exactement dans la droite lignée de ce dernier. En effet, plusieurs critiques ont été émises par la littérature à ce sujet. Les travaux de Chandler ont été critiqués pour leur silence relatif sur le rôle des non-dirigeants, leur survalorisation du modèle de la grande entreprise ainsi que leur perception négative des entreprises familiales comme organisations peu profitables et non-pérennes sur le long terme (Fernández-Roca, 2012 ; Teece, 2010, pp.309-312 ; Desreumaux, 2008, p.91). L'organisation que nous étudions (voir la section 2.1. de cette partie) a été une « petite » organisation pendant la majeure partie de son histoire ainsi qu'une entreprise familiale dont les dirigeants, en dépit

des difficultés, sont parvenus à assurer la pérennité pendant une quarantaine d'années. De ce fait, certains éléments du schéma chandlérien – notamment la survalorisation de la grande entreprise et la dévalorisation de l'entreprise familiale – ne peuvent être repris dans notre travail.

Un deuxième chercheur spécialiste des études rétrospectives sur la longue durée nous a inspirés : Fernand Braudel. La distinction tripartite proposée par Braudel (1958) entre le temps multiséculaire des structures, le temps de la conjoncture et le temps de l'événement pour appréhender l'épaisseur du temps est structurante pour penser la longue durée. Néanmoins, comme l'ont récemment remarqué plusieurs auteurs, cette conceptualisation du temps reste encore inaboutie car « elle laisse à l'état d'impensé la question des rapports entre diachronie et synchronie. En effet, soit l'on considère que les trois temps dégagés par Braudel correspondent chacun à une forme spécifique de diachronie. Dans ce cas, tout est affaire de 'durée', et le problème de la synchronie, qui est pourtant central dans le travail de tous les chercheurs en sciences sociales (historiens compris), reste entier. Soit l'on associe la diachronie à une durée et la synchronie à une autre. Le problème [...] est que la courte ou la longue durée peuvent apparaître chacune, suivant le point de vue adopté, comme une incarnation de la diachronie ou de la synchronie » (Bosa, 2011, p.172). Enfin, d'autres travaux plus récents, notamment en sociologie, se sont également intéressés aux institutions qui se maintiennent sur la longue durée et à la manière dont les acteurs travaillent à leur permanence (Lawrence, Suddaby, Leca, 2009 ; François, 2011).

Le caractère rétrospectif de notre travail nous a amenés à privilégier une méthode de collecte des données *a posteriori*, fondée sur une étude documentaire et la conduite d'entretiens rétrospectifs (voir la section 3 de la partie méthodologique). La raison de ce type de collecte est éminemment pratique : une étude sur la trajectoire de ESCP Europe sur deux siècles ne saurait être menée en temps réel. En cela notre travail se rapproche de celui de Miller et Lebreton-Miller (2010) qui, par des entretiens rétrospectifs couplés à des analyses documentaires, ont cherché à retracer les sources de l'avantage concurrentiel des entreprises familiales qui survivent au-delà de cinquante ans.

1.3.4. Une analyse longitudinale

Le deuxième qualificatif que nous utilisons pour décrire la recherche que nous avons entreprise est « longitudinal ». Comme l'ont récemment souligné certains chercheurs (Burgelman, 2011), l'intérêt des recherches longitudinales en gestion est qu'elles permettent

de faire le lien entre l'approche narrative parfois empruntée par les historiens et l'approche sociale réductionniste utilisée pour l'étude des systèmes complexes.

Les analyses longitudinales ont pour principale focale l'étude de phénomènes au cours du temps (Forgues, Vandangeon-Derumez, et Garreau, 2014, p.390). C'est ce qui les distingue des analyses transversales qui portent sur l'étude d'un phénomène à un moment donné. L'intérêt des analyses longitudinales est qu'elles permettent de relativiser un phénomène en révélant l'importance de variables qui ne peuvent pas être prises en compte en dehors d'une échelle de temps élargie. Comme le soulignent Demil et Weppe (2012, p.67) : « Étudier dans le temps comment les managers apprennent à utiliser et à exploiter des ressources stratégiques n'offrant que des potentialités d'usage [...] permet de relativiser l'importance de la ressource stratégique *per se* et de redonner de l'importance à l'action et à l'interprétation managériale. L'évolution unique de chaque firme est alors le résultat des interactions entre des managers, des ressources et les services rendus par ces dernières ».

Notre travail respecte les critères établis par Menard (1991) pour identifier le caractère longitudinal d'une analyse : il mobilise des données concernant plusieurs périodes de temps, – ici deux siècles, de 1819 à nos jours – ; il suit un même objet à travers ces périodes – ici, l'organisation ESCP Europe – ; et enfin la finalité de notre étude est bien de retracer et d'analyser une évolution – ici, celle d'une école privée devenue entreprise familiale puis école de commerce consulaire de niveau post-secondaire, puis de niveau supérieur avec un rayonnement international affirmé. De ce fait, notre travail s'inscrit dans le sillage d'Andrew Pettigrew qui a montré concrètement comment la perspective longitudinale peut être utile pour le chercheur en gestion, et plus précisément pour le chercheur en stratégie. La logique d'analyse longitudinale lui permet d'analyser le changement organisationnel de manière appropriée et non pas de manière acontextuelle, anhistorique et aprocessuelle, comme ont pu le faire par le passé certains auteurs (Pettigrew, 1985a ; 1985b ; 1990). Dans *The Awakening Giant* (1985a), Pettigrew s'intéresse ainsi au processus de changement au sein de l'entreprise « Imperial Chemical Industries » sur une échelle de temps de huit années, de 1975 à 1983. Pour y parvenir, Pettigrew associe les données historiques (contextuelles) et les données gestionnaires (processuelles) ; association qui lui permet d'étudier avec précision la formation de la stratégie.

Pour cet auteur, l'approche longitudinale seule permet au chercheur de cartographier la complexité du changement dans l'organisation. Grâce à la logique longitudinale, le processus stratégique est appréhendé comme un flux de continuités et de discontinuités (Pettigrew, 1985b ; 1990 ; 1992 ; 1997). S'intéresser à ce flux consiste à partir d'un présent donné pour le

restituer comme un maillon au sein d'une chaîne temporelle, c'est-à-dire comme un moment donné dans une succession d'évolutions aux durées multiples. En ce sens, parce qu'elle est par nature régressive, l'approche longitudinale est un surligneur du caractère construit du monde social. Ce surlignage peut être utilisé selon une visée explicative pour permettre au chercheur en stratégie de retracer les dynamiques qui ont affecté, au cours du temps, son objet d'étude.

Le temps est un élément central des études longitudinales : il peut être opérationnalisé sous forme de chronologie, à l'instar de ce qu'a fait Pelz (1985) en étudiant le séquençement des processus d'innovation en se focalisant sur l'ordre d'occurrence de certaines étapes ; mais il peut aussi être opérationnalisé sous la forme de durée, à l'instar du travail de Taylor, Audia et Gupta (1996) qui ont cherché à savoir si la durée à attendre d'être promu avait un impact sur l'implication professionnelle et le « turn-over » des managers. Le temps peut également être mobilisé dans les études longitudinales comme construction sociale et comme outil de classement des cohortes (Thietart, *et al.*, 2014, p.392).

La présente thèse opérationnalisera le temps à la fois sous forme de chronologie, notamment pour étudier le déploiement des capacités au sein de ESCP Europe (voir chapitre 3), mais aussi sous forme de durée, notamment pour comprendre l'impact du calendrier sur le déroulement de la fusion opérée en 1999 entre le Groupe ESCP et l'école EAP (voir chapitre 8). Les analyses longitudinales peuvent ensuite aborder le temps comme une succession d'événements dont le chercheur se doit de comprendre l'enchaînement (Peterson, 1998). Nous suivrons cette appréhension du temps, notamment pour étudier les grandes évolutions qui ont marqué l'évolution du secteur de l'enseignement commercial du dix-neuvième siècle à nos jours en Europe (voir chapitres 1 et 2) mais aussi l'évolution des régimes de gouvernance à ESCP Europe de 1819 à aujourd'hui (voir chapitre 3).

Enfin, les études longitudinales ont pour particularité de s'intéresser à la causalité des phénomènes sous un angle qui n'est pas neutre. Comme le souligne Claire Lemerrier : « si l'on observe un phénomène sur une longue ou très longue durée, c'est qu'on lui suppose une continuité minimale, que l'on s'intéresse au degré auquel il change et, même si cela reste implicite, que l'on veut comprendre ces changements ou ces absences de changement » (Lemerrier, 2015, p.355). À ce titre, s'intéresser à un objet d'étude sur une période de temps qui dépasse de plusieurs décennies la durée moyenne d'une vie humaine contribue à montrer que « les hommes et les femmes ne sont pas les seuls ni les principaux acteurs de l'histoire, que certaines causalités les dépassent et qu'il est dès lors important d'aller au-delà, en termes de durée d'étude, des limites de la vie humaine » (Lemerrier, 2015, p.356). De ce fait, mener

une analyse longitudinale sur la stratégie de ESCP Europe sur deux siècles permet de mieux éclairer les causalités multiples qui favorisent le déploiement des stratégies dans le temps : si le choix des acteurs organisationnels est décisif pour impulser certaines orientations stratégiques, le fait que ces dernières demeurent en vigueur parfois longtemps après la disparition de ces acteurs – départ de l'école, décès, etc. – montre aussi qu'il existe une causalité stratégique qui ne dépend pas seulement des acteurs organisationnels.

Comment définissons-nous la « longue durée » pour notre sujet ? Étonnamment, si les auteurs en gestion, et plus précisément en stratégie, qualifient les durées sur lesquelles ils travaillent de « longues », de « très longues », de « courtes » ou de « moyennes », leur choix de qualificatifs est rarement argumenté. Il semble qu'il n'existe pas de critères objectifs ni consensuels pour définir ce que peut être la « longue durée » en stratégie. Tout dépend du sujet retenu : une durée qui est jugée « longue » pour un sujet et par un auteur peut être jugée « moyenne » par un autre auteur travaillant sur un autre sujet. Pour notre sujet, nous faisons le choix de retenir comme seuil de distinction entre la longue durée et la moyenne durée, l'échelle de temps d'une génération. Comme l'argumente Brague : « La génération occupe, entre les nombreuses longues durées, une place bien à elle. Elle est parmi celles-ci la plus petite possible, et donc la plus courte des longues durées. Mais on peut dire aussi qu'elle est la plus longue des brèves durées » (2010, p.201). En dehors des raisons biologiques et culturelles qui font habituellement de la génération un seuil de distinction pertinent en sciences sociales entre la longue durée et la moyenne durée, le seuil de la génération se justifie plus particulièrement pour notre sujet dans la mesure où les évolutions à l'œuvre dans le secteur de l'enseignement en général sont tributaires des évolutions générationnelles : chaque génération a ses propres besoins en la matière et construit ses propres réponses pour disposer de l'appareil éducatif qui lui convient (Vial, 2009). De ce fait, dans la présente thèse, nous considérerons que les durées équivalentes ou supérieures à trente années – la durée approximative d'une génération – peuvent être qualifiées de « longues » ; et que les durées inférieures à ce seuil peuvent être considérées comme « moyennes ».

1.3.5. Une analyse diachronique

Le dernier qualificatif que nous employons pour qualifier notre travail est « diachronique ». Toute étude sur le passé n'est pas nécessairement diachronique ; elle peut être synchronique. Comment distinguons-nous la diachronie de la synchronie ?

La diachronie aborde l'historicité du monde social sous l'angle des processus et des évolutions alors que la synchronie étudie les phénomènes sociaux comme « résultats d'une

histoire oubliée et rendue inconsciente [...] mais qui constitue, pour les membres d'un groupe donné, des contraintes bien réelles pour l'action » (Bosa, 2011, p.172). En d'autres termes, le temps peut être appréhendé sous l'angle des processus, c'est-à-dire comme modification permanente des conditions de l'expérience en fonction d'une différenciation entre passé, présent et futur (étude diachronique), mais il peut aussi être appréhendé sous l'angle de la concomitance dont tout individu a fait l'expérience et qui revient à penser le temps comme une « succession de présents différents » (étude synchronique). La logique diachronique est utile pour permettre aux chercheurs de retracer une évolution. Ainsi, Dewitte, Billows et Lecocq (2017) ont étudié de manière diachronique et sur la longue durée (1949-2015) comment les mécanismes de régulation ont conduit à la concentration dans le secteur de la distribution alimentaire en France. Dans la même lignée, Joseph et Ocasio (2012) et Ocasio et Joseph (2008) ont étudié les évolutions du système de planification stratégique chez « General Electric » entre 1940 et 2006 et leurs impacts sur le changement dans l'entreprise mais aussi sur le style de management ainsi que l'évolution des différentes unités d'affaires de cette organisation.

Dans la mesure où notre problématique vise à interroger un ensemble de processus stratégiques pouvant expliquer la pérennité organisationnelle de ESCP Europe deux siècles après sa fondation, alors que ses concurrentes historiques ont disparu depuis longtemps, l'approche diachronique nous semble la plus adaptée. En effet, comme le soulignent Forgues, Vandangeon-Derumez, et Garreau (2014) : « l'analyse processuelle traditionnelle recouvre un champ de littérature où le phénomène étudié est considéré au travers d'une succession d'états dont il convient de comprendre l'enchaînement et les mécanismes d'évolution. Dès lors, la question du 'comment' les choses évoluent au cours du temps est primordiale » (Forgues, Vandangeon-Derumez, et Garreau, 2014, p.408). De ce fait, parce que notre thèse cherche à suivre et à analyser les processus stratégiques de pérennité organisationnelle qui ont accompagné l'évolution de l'organisation que nous avons étudiée, seule la diachronie nous permet de suivre l'évolution des phénomènes dans le temps, et c'est pourquoi nous la privilégions ici sur la synchronie. Ce faisant, notre démarche processuelle nous inscrit dans la lignée des travaux d'Andrew Pettigrew qui a montré que la démarche processuelle est très appropriée pour permettre l'observation des mécanismes par lesquels le changement organisationnel se réalise au cours du temps. Pour ce faire, cet auteur invite le chercheur à « construire une histoire organisée et chronologique des événements qui se sont produits à partir de données brutes qualitatives » (Bensebaa, 2017, pp.413-414).

À présent que les options méthodologiques que nous avons retenues sont connues – une méthodologie qualitative reposant sur une étude de cas unique conduite selon une optique stratégique et longitudinale – il convient désormais de détailler les justifications qui nous ont amenés à retenir ESCP Europe comme terrain d'études.

2. Une étude de cas consacrée à l'une des plus anciennes écoles de commerce du monde : ESCP Europe

Notre étude de cas unique est dédiée à une école de commerce, à savoir ESCP Europe. Ce choix est justifié pour plusieurs raisons générales, tant objectives que subjectives, qui font de cette école un sujet d'étude pertinent pour une analyse de l'évolution de la stratégie dans la longue durée (2.1.). Notre choix est surtout déterminé par le fait que ESCP Europe constitue une école de commerce pérenne sur le plan organisationnel depuis 1819 : même si cette organisation a subi de très nombreuses évolutions depuis 1819, elle peut valablement être considérée par le chercheur en stratégie comme une seule et même organisation et non comme un flux d'organisations qui se seraient succédé depuis 1819 (2.2.). L'histoire de cette école constituant la « toile de fond » de notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle, il convient d'en brosser les principales étapes (2.3.) avant de revenir plus en détails sur les évolutions stratégiques que cette organisation a connues depuis deux siècles (2.4.).

2.1. Justification du cas retenu : Pourquoi ESCP Europe ?

Nous avons choisi de nous intéresser à un type particulier d'organisation qui, jusqu'à ce jour, n'avait pas fait l'objet d'études en termes de pérennité organisationnelle : une école de commerce. Jusqu'à aujourd'hui, en effet, les principales études en matière de pérennité organisationnelle se sont intéressées à des entreprises de grande taille et cotées en Bourse (Averseng, 2013 ; De Geus, 1997 ; Collins et Porras, 1996) ou à des entreprises familiales (Fernández-Roca, 2012 ; Ben Mahmoud Jouini et Mignon, 2009 ; Habbershon et Pistrui, 2002 ; Tagiuri et Davis, 1992 ; Chrisman, Chua et Litz, 2003 ; Ang, 1991 ; 1992 ; Mignon, 1998 ; 2001) et notamment à des entreprises hénokiennes (Mignon, 2001). Quelques études ont élargi le champ d'investigation de la pérennité organisationnelle en s'intéressant à des exploitations agricoles (Macombe, 2009 ; De Bortoli et Palu, 2009) ou à des organisations du spectacle vivant (Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013). Aucune étude n'a pour le moment été effectuée sur les écoles de commerce.

Pourtant, en tant qu'établissements scolaires, les écoles de commerce entretiennent un rapport particulier avec le temps : elles forment aujourd'hui les acteurs du monde de demain – ainsi que les acteurs du monde actuel – et sont soumises à des phénomènes générationnels qui sont, par nature, longs et lents (Meyer, Ramirez, Frank et Schofer, 2007).

Ensuite, le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion est marqué par son histoire relativement récente et très dynamique depuis les dernières années du vingtième siècle. Nous avons choisi d'étudier une organisation multiséculaire œuvrant dans un secteur marqué historiquement par son dynamisme. Les établissements supérieurs d'enseignement de la gestion en France – écoles de commerce et acteurs universitaires notamment – ont en effet connu depuis le dix-neuvième siècle une trajectoire historique exceptionnelle : peu nombreux et marginaux dans le paysage éducatif français jusqu'au milieu du vingtième siècle, ils se sont multipliés après la Seconde Guerre mondiale lorsque l'université a commencé à dispenser elle aussi des formations pour les futurs gestionnaires. Plusieurs de ces établissements ont acquis un rayonnement international des plus enviés qui soit : depuis les années 2000 plusieurs écoles de commerce figurent invariablement dans le top 20 des classements internationaux (Albouy, 2017). Si ce secteur a connu une trajectoire historique exceptionnelle, il est cependant confronté à plusieurs défis aujourd'hui ; ce qui montre tout l'intérêt qu'il y a à l'étudier. Quels sont ces défis ? Selon Dameron et Durand (2013 ; 2017), six défis doivent être mentionnés :

- Le premier de ces défis est le rôle grandissant des évaluateurs – accréditations et classements – dans la gestion de ces établissements ; ce qui provoque un mouvement de convergence à travers le monde (Dameron et Manceau, 2011).
- Le deuxième défi concerne leur modèle économique, actuellement sous pression du fait de l'inflation des salaires des corps professoraux permanents et des budgets grandissants consacrés à leur réputation (Menger, Marchika, et Hanet, 2015 ; Durand et Dameron, 2008).
- Le troisième défi que rencontrent les établissements supérieurs d'enseignement de la gestion concerne l'organisation de leur corps professoral : faut-il ou non instituer un corps professoral à double volet, le premier tourné prioritairement vers la recherche et le second davantage consacré à l'enseignement ? (Dameron et Durand, 2013 ; 2017).
- Le quatrième défi auquel sont confrontés ces établissements est celui de leur internationalisation. Du fait de la maturité actuelle de certains marchés, voire de leur saturation, en termes d'offres de formations supérieures en gestion, l'implantation à l'international semble pouvoir offrir des perspectives de développement (Ramanantsoa et Delpech, 2016 ; Dameron et Durand, 2013).
- Le cinquième défi concerne le développement d'offres de formations à distance, et plus particulièrement les modalités de financement et de développement de celles-ci.

- Enfin, le sixième et dernier défi qu'affrontent les établissements supérieurs d'enseignement de la gestion est l'arrivée croissante d'organisations de formations privées et non plus publiques ou parapubliques, comme peuvent l'être les écoles de commerce consulaires en France. L'arrivée de ces nouveaux acteurs sur le marché de l'enseignement est susceptible de modifier les règles du jeu concurrentiel (Durand et Dameron, 2005).

Ces défis sont particulièrement importants pour les établissements français, qu'il s'agisse des écoles de commerce ou des acteurs universitaires. Selon plusieurs auteurs – dont l'objectivité mérite néanmoins d'être questionnée en raison de leurs fonctions passées ou présentes dans ce genre d'établissements –, dans un contexte de concurrence internationale croissante, il serait à craindre que les établissements français ne perdent à moyen terme leur compétitivité (Albouy, 2017) ; certains établissements se trouvant, selon eux, déjà dans une situation très précaire (Ramanantsoa, 2017). Le manque de ressources constituerait à cet égard l'une des principales entraves au maintien compétitif de ces établissements (Grenier et Denis, 2017 ; Peltier, 2017).

Une autre raison qui nous a amenés à retenir une école de commerce comme terrain de recherche tient au positionnement particulier qui, historiquement en France, a toujours caractérisé les écoles de commerce d'une part aux facultés de gestion d'autre part. En effet, historiquement, les écoles de commerce françaises se sont distinguées des universités et des écoles d'ingénieurs par deux traits principaux. Le premier est leur caractère non-public : la majorité des écoles de commerce sont consulaires (parapubliques) voire privées. Le second est leur dépendance financière à l'égard du recrutement des étudiants. Ces caractéristiques ont pesé sur leur développement en contribuant à leur adaptation précoce à des logiques de marché. Comme le remarque à juste titre Marianne Blanchard (2015, pp.362-363) si les modes de gestion que suivent les écoles de commerce sont, pour partie, empruntés au monde de l'entreprise, ils ont longtemps été marginaux dans l'enseignement supérieur bien qu'ils tendent aujourd'hui à se généraliser. C'est pourquoi les écoles de commerce peuvent être vues par certains comme un modèle pédagogique et organisationnel dont l'orientation professionnalisante et les modes de gouvernance mériteraient d'être mieux observés (Blanchard, 2015, pp.362-363). En plus de ces spécificités historiques, il faut relever quatre caractéristiques des écoles de commerce en France qui sont fortement distinctives comparativement aux universités : leur liberté pour sélectionner les étudiants, le prix relativement élevé des études, leur liberté pour gérer le corps enseignant hors des règles de la fonction publique et leur faible dépendance à l'égard des financements publics (Menger,

Marchika, et Hanet, 2015). À côté de ces caractéristiques, il convient de mentionner que l'actualité académique du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion est, en partie, tournée vers les écoles de commerce françaises. Si plusieurs de ces écoles figurent très régulièrement dans le peloton de tête des classements internationaux, force est de constater que depuis les années 2010, du fait de la concurrence mondiale, plusieurs commencent à reculer. Cette tendance, modérée à l'heure où nous écrivons ces lignes, pourrait s'accroître dans les années à venir comme le craignent plusieurs acteurs de ce secteur (Ramanantsoa, 2017a ; 2017b).

Enfin, plusieurs écoles de commerce en France¹³, en tant que telles, font preuve d'une remarquable pérennité. Plusieurs écoles de commerce françaises ont atteint et même dépassé leur premier siècle d'existence, à l'instar de Montpellier Business School (fondée en 1897), d'Audencia Business School (ouverte en 1900) ou d'EDHEC Business School (créée en 1906). Certaines de ces écoles ont même dépassé les cent-vingt-cinq années d'existence. Ainsi, en 2011, la direction de HEC Paris a commémoré les cent-trente ans de sa fondation. L'administration de ESCP Europe s'apprête, en ce moment, à célébrer en 2019 le bicentenaire de l'école, tandis que, en 2022, EMLYON Business School commémorera les cent-cinquante ans de sa création.

Pourquoi avoir choisi spécifiquement ESCP Europe comme terrain d'étude des processus stratégiques de pérennité organisationnelle ? Comme souvent en recherche en sciences de gestion (Usumier, Easterby-Smith et Thorpe, 2007, p.63), le terrain que nous avons choisi d'étudier a été retenu pour des raisons à la fois objectives et subjectives.

Quelles sont les raisons objectives ? L'une des premières raisons objectives qui nous a amenés à retenir ESCP Europe comme terrain de recherche tient aux spécificités de cet établissement. Son exceptionnelle longévité d'abord – bientôt deux siècles d'existence – permet une analyse de sa stratégie sur le long terme ; analyse d'autant plus intéressante à mener que la direction de cette école a su préserver sa longévité alors que les écoles de commerce fondées avant elle ou au même moment qu'elle dans les années 1820 ont toutes disparu depuis longtemps¹⁴. Ensuite, la « triple couronne » qu'elle détient depuis 2003 –

¹³ Un constat similaire peut être dressé à l'étranger : la « Copenhagen Business School » a célébré en 2017 son centenaire, une dizaine d'années après que HEC Montréal et que la « Harvard Business School » ont fait de même. De même, la « Wharton Business School » a commémoré les cent-trente ans de sa création en 2011.

¹⁴ Ainsi, l'École de Commerce de Lisbonne, ouverte en 1759, a fermé ses portes après quatre-vingt-cinq années d'existence en 1844 (Gonçalves et Da Costa Marques, 2011). En France, les écoles spéciales de commerce nées au Havre et à Marseille en 1821, à Lyon en 1822, à Troyes en 1823 et à Nantes en 1828 (Renouard, 1920, pp.4-5 ; Bodé, 2012, p.60) ont toutes disparu dans les quelques années qui ont suivi (Maffre, 1983). Certaines écoles

EQUIS, AMBA, AACSB –, signifie que l'école, sur la période récente du moins, peut être comparée à d'autres écoles de commerce en France et à l'étranger¹⁵. En outre, ESCP Europe a connu une trajectoire historique fort singulière. L'école de commerce privée fondée en 1819, devenue en 1830 une entreprise familiale sous le joug de la famille Blanqui, puis une école consulaire en 1869, est devenue progressivement une Grande École de commerce et, depuis 1999, une « multinationale » de l'enseignement supérieur de la gestion avec des campus dans six pays d'Europe (entretien n°aDir E1). Enfin, ESCP Europe constitue un terrain de recherche relativement vierge d'investigations scientifiques de longue durée. En effet, contrairement à d'autres écoles de commerce centenaires, françaises ou étrangères¹⁶, ESCP Europe n'a pas fait l'objet d'études scientifiques exhaustives et de longue durée sur son passé. De ce fait, se pencher sur l'évolution de cette organisation dans une optique de compréhension des processus stratégiques de pérennité organisationnelle nous a semblé d'autant plus stimulant qu'il fallait d'abord reconstituer l'histoire de cette école sur un plan stratégique (voir annexe 12).

Enfin, une dernière raison – subjective cette fois – a pesé dans notre décision de travailler sur ESCP Europe : ce terrain de recherche nous était relativement familier. En tant que diplômé de ESCP Europe (promotion 2012), cette école avait été la nôtre pendant trois années et les souvenirs associés à notre scolarité nous avaient donné envie de comprendre davantage l'histoire de cette école. Une opportunité nous a d'ailleurs orientés dans ce choix : notre co-directeur de recherche nous a informés en 2013 que ESCP Europe allait avoir deux-cents ans en 2019 et que cet anniversaire rendait opportun une recherche académique sur son passé. Notre parcours scolaire interdisciplinaire en gestion et en histoire, nous a incités à nous intéresser au passé de cette école de commerce sous un angle gestionnaire associant l'histoire. En outre, l'administration de ESCP Europe présente très régulièrement depuis les années 1990

concurrentes apparues à cette époque ont parfois eu des existences plus longues et ont même dépassé le siècle mais elles ont de même disparu par la suite. Par exemple, l'École de Commerce de St-Petersbourg et l'École de Commerce de Moscou, respectivement ouvertes en 1772 et en 1804, ont disparu au début du vingtième siècle après une centaine d'années d'existence. Enfin, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers, l'une des premières écoles de commerce en Belgique, créé en 1852, a disparu en 1968 après plus d'un siècle d'existence (Grunzweig, 1975 ; Aen Den Boom, 1937).

¹⁵ En 2018, seules quatre-vingt-six écoles de commerce à travers le monde (dont quatorze françaises) détiennent la « triple couronne ». Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 22 juin 2018 », p.1. Archives de ESCP Europe.

¹⁶ Pour les écoles françaises, mentionnons HEC Paris (Meuleau, 1981, 1992 ; Nouschi, 1988), l'ESSEC (Languille, 1995, 1997 ; Juste, 2007), l'EMLYON (Haas, 1993). Pour les écoles étrangères mentionnons la « Harvard Business School » (Cruikshank, 2005), la « Wharton Business School » (Sass, 1982), la « London School of Economics » (Dahrendorf, 1995) ou la « Copenhagen Business School » (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017).

l'école comme ayant été fondée par l'économiste Jean-Baptiste Say et comme la première école de commerce au monde ; allégations largement diffusées (annexes 6 et 7) dont nous avons voulu vérifier l'authenticité.

Si ESCP Europe apparaît comme un terrain d'étude pertinent pour une analyse des processus stratégiques sur la longue durée, il convient également de souligner que cette école peut être tenue pour pérenne sur le plan organisationnel depuis deux siècles, comme nous allons maintenant le voir (2.2.).

2.2. Réflexions sur la nature de ESCP Europe depuis 1819 : Une seule et même organisation ou un flux d'organisations ?

2.2.1. ESCP Europe : Une version contemporaine du paradoxe du bateau de Thésée

Étudier une organisation sur la longue durée expose le chercheur à l'incertitude quant à l'« identité diachronique » de son objet de recherche. Par le terme d'« identité diachronique », il faut entendre l'identité d'une organisation dans le temps long, c'est-à-dire sa permanence en tant qu'entité une et singulière (Descombes, 2013). En effet, face à la multiplication des transformations survenues au cours du temps, l'organisation peut finalement apparaître comme très dissemblable de celle qu'elle était initialement ; au point de donner au chercheur le sentiment qu'il travaille non pas sur une seule organisation mais plutôt sur un flux d'organisations qui se succèdent dans la durée.

En sciences sociales, la question de l'identité diachronique est connue sous le nom de « paradoxe du bateau de Thésée ».¹⁷ La principale question que soulève ce paradoxe, formulée par Hobbes, est la suivante¹⁸ : y a-t-il identité diachronique entre le vaisseau originel de

¹⁷ Un bref rappel mythologique s'impose ici. D'après la mythologie grecque, le héros Thésée quitta Athènes par bateau pour combattre le Minotaure en Crète. Après son retour victorieux en Attique, son embarcation fut conservée par les Athéniens. Afin de préserver au mieux le bateau de Thésée des assauts du temps, ces derniers remplacèrent régulièrement les planches de bois usées par de nouvelles planches, les voiles élimées par de solides toiles et les cordages érodés par de plus robustes. Ces rénovations graduelles permirent ainsi au navire de Thésée de traverser les décennies en conservant toute sa splendeur d'origine. Toutefois, plusieurs siècles après le retour de Thésée, s'agissait-il toujours de la même embarcation ? Plutarque rapporte que deux positions se sont affrontées sur le sujet. Selon certains Athéniens, ce point ne faisait aucun doute : si Thésée était revenu du royaume des ombres, il aurait reconnu, par-delà les siècles écoulés, le fier bateau qui le ramena victorieux de Crète. Pour d'autres Athéniens, en revanche, l'entretien du bateau a conduit subrepticement à la substitution progressive d'une nouvelle embarcation au navire antique d'origine. Plutarque, « Vie de Thésée », *Les vies des hommes illustres*, Paris, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1951, vol.1, p.21.

¹⁸ La deuxième question que soulève ce paradoxe mais que nous n'approfondirons pas ici est la suivante. Si des artisans avaient, au fur et à mesure des restaurations, conservé les planches, voiles et cordages usagés du bateau de Thésée, pour reconstruire à l'identique le bateau de Thésée, laquelle des deux embarcations pourrait valablement être considérée comme celle qu'emprunta Thésée pour revenir à Athènes : le navire graduellement restauré ou le navire reconstruit avec les vestiges du premier bateau ?

Thésée et, plusieurs décennies plus tard, le bateau tel qu'il résulte de plusieurs générations d'opérations de rénovations ? Autrement dit : le changement de matériaux implique-t-il un changement d'identité diachronique de l'embarcation ou celle-ci se conserve-t-elle en dépit des transformations matérielles qui affectent son support ? Ce paradoxe n'est pas réservé aux seuls artefacts matériels, à l'instar du bateau de Thésée : il concerne également les êtres humains¹⁹ mais aussi les organisations ; quoique relativement peu d'auteurs s'en montrent ouvertement conscients.²⁰

À cet égard, force est de constater que les différentes évolutions qui se sont enchaînées depuis 1819 ont fortement modifié l'organisation que nous avons retenue pour notre étude. Au cours de son histoire, ESCP Europe a connu une dizaine de sites urbains différents (annexe 3), a traversé pas moins de neuf changements de dénominations (annexe 2), a changé de régimes juridiques à cinq reprises et a vu son statut social se valoriser graduellement. De 1819 à 1947, l'école était reconnue par les autorités étatiques comme une école technique de niveau non-supérieur. Ce n'est qu'après le décret ministériel du 3 décembre 1947 qu'elle a obtenu le statut d'établissement d'enseignement supérieur, avant graduellement d'acquiescer le statut de « Grande École de Commerce » à partir des années 1970. Parallèlement à ces évolutions qualitatives, l'école a vu ses dimensions (annexe 4) considérablement augmenter, en particulier à partir du dernier tiers du vingtième siècle (annexe 5). Ainsi, depuis 1999, l'école présente des proportions sans communes mesures par rapport à auparavant. En termes de campus et de superficie des locaux, elle détient depuis 1999 de multiples campus à travers l'Europe alors qu'elle était auparavant monosite et elle occupe à ce jour une superficie qui dépasse de plusieurs dizaines de milliers de mètres carrés les surfaces précédemment occupées par elle. Pour ce qui est du nombre de professeurs permanents, du nombre moyen d'élèves et de diplômés, force est également de constater que depuis 1999 l'école a connu une croissance sans précédents de ses effectifs (annexe 4). Enfin, les frontières organisationnelles

¹⁹ Les cellules du corps humain se renouvellent continuellement au point que les individus se retrouvent « rénovés » en permanence sans en avoir conscience. Sont-ils, chaque jour, différents de ce qu'ils étaient la veille ou leur identité se conserve-t-elle au fil du temps ?

²⁰ En matière d'études longitudinales sur l'évolution des écoles de commerce, la majorité des auteurs semble tenir pour acquise l'identité de leur objet d'études au cours du temps : la question de l'identité diachronique de l'organisation semble avoir été systématiquement évacuée de ces travaux. Les monographies historiques produites sur HEC Paris (Meuleau, 1981 ; 1992 ; Nouschi, 1988), sur l'ESSEC (Languille, 1995 ; 1997), sur l'École Supérieure de Commerce de Lyon (Haas, 1993), sur la « Harvard Business School » (Cruikshank, 2005), sur la « Wharton Business School » (Sass, 1982), sur la « London School of Economics » (Dahrendorf, 1995) ou sur la « Copenhagen Business School » (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017) semblent tenir pour acquis que l'école considérée est une seule et même organisation par-delà le temps. Pourtant, ce présupposé ne va pas de soi : le nombre et la nature des transformations subies par ces écoles depuis leur fondation nous semblent questionner la prétendue continuité de leur identité dans la longue durée.

de l'école ont évolué. Le Groupe ESCP a fusionné en 1999 avec un autre établissement consulaire – l'EAP – dont elle a hérité plusieurs campus à l'étranger. De même, ESCP Europe a procédé à une reprise des activités du Bachelor d'une autre école consulaire, Novancia Business School, en 2017.

Dans ces conditions, il est légitime de se demander si, de 1819 à aujourd'hui, il n'y a bien qu'une seule et même organisation « ESCP Europe » ou s'il n'y aurait pas plutôt un flux d'organisations diverses et successives qui se seraient enchaînées depuis 1819. Avant de tenter de répondre à cette question, il nous semble important d'en préciser l'enjeu.

2.2.2. L'identité diachronique de ESCP Europe : Une question aux implications théoriques et méthodologiques

Répondre à la question « ESCP Europe est-elle un flux d'organisations distinctes et successives ou une seule et même organisation depuis 1819 ? » n'est pas neutre pour le chercheur en stratégie, notamment en termes théoriques et méthodologiques.

Sur le plan théorique d'abord, la question de l'identité diachronique de l'organisation permet au chercheur de penser la pérennité de l'organisation dans la longue durée. Comme le souligne Dumez (2009), si une organisation change au point de ne plus pouvoir être considérée comme identique à l'organisation originellement fondée, elle ne saurait être tenue pour pérenne. Ce constat emporte deux conséquences. La première conséquence est la remise en cause de l'immortalité supposée des organisations pérennes. En effet, toutes les organisations, même celles qui se présentent comme pérennes, finissent toujours par disparaître. Comme le précise Dumez (2009, p.92) « il n'y a pas d'organisation pérenne, il n'y a que des organisations qui mettent plus de temps à mourir que d'autres ». La seconde conséquence est la remise en cause du caractère automatiquement attribué de « mêmeté »²¹ à l'organisation qui demeure au fil du temps. Il n'est, en effet, pas toujours exact de prétendre qu'une organisation qui dure est la même organisation que celle qui fut originellement fondée. Plusieurs organisations différentes peuvent, en effet, se succéder dans la longue durée sous une dénomination apparemment inchangée. Comme l'indique, à ce titre, Dumez « lorsqu'une

²¹ La « mêmeté » est à entendre ici dans le sens que lui donnent Reitter et Ramanantsoa (1985, p.61) : « l'identité de l'organisation, c'est l'ensemble de ce qui la rend identifiable et qui lui permet éventuellement de s'identifier à elle. C'est ce qui lui donne continuité dans le temps en ce que nous avons appelé la mêmeté, cohérence interne malgré la diversité des acteurs et spécificité ou originalité par rapport à l'extérieur, spécificité de ses actions et spécificité de ses valeurs ». Cette définition de la « mêmeté » (ce qui reste le même à travers le temps) ne doit pas être confondue avec la définition de la « mêmeté » que donne Ricœur qui l'oppose à l'« ipsité » (voir Dosse, 2006, p.663).

organisation dure, [...], peut-on dire qu'il s'agit de la même organisation, ou ne faut-il pas plutôt penser que plusieurs organisations se succèdent au fil du temps, portant juste le même nom ? En quoi la Saint-Gobain d'aujourd'hui est-elle la même que la Saint-Gobain du XVII^e siècle, celle du XIX^e siècle, ou même la Saint-Gobain d'il y a trente ans ? C'est ici la question des liens entre identité et pérennité qui est posée » (Dumez, 2009, p.92). Évaluer l'existence d'une identité diachronique – une seule et même organisation depuis 1819 – permet donc de valider la situation de pérennité de ESCP Europe de sa création à nos jours. Si ESCP Europe est une seule et même organisation depuis le dix-neuvième siècle alors elle peut être tenue pour pérenne. En revanche, si ESCP Europe est une succession d'organisations depuis 1819 alors elle ne saurait être tenue pour pérenne.

Sur le plan méthodologique ensuite, la question de l'identité diachronique de l'organisation est structurante pour baliser le terrain de recherche. La validation de l'existence de l'identité diachronique de l'organisation conditionne les limites spatiales et temporelles de notre étude. Si ESCP Europe est une entité transhistorique, partageant une seule et même identité diachronique, alors notre étude longitudinale peut valablement embrasser la période de 1819 à nos jours ainsi que l'ensemble des campus administrés par l'école au cours de cette période, à savoir les campus de Paris, de Berlin, d'Oxford, de Londres, de Madrid, de Turin et de Varsovie. En revanche, s'il n'y a pas une seule et même organisation depuis 1819 mais un flux d'écoles successives dotées chacune d'une identité propre et irréductible, alors, en toute rigueur, un projet d'étude longitudinale de l'organisation ESCP Europe ne saurait remonter avant 2009, année au cours de laquelle l'organisation apparaît pour la première fois sous le nom d'« ESCP Europe ». Une telle étude devrait, en outre, se limiter spatialement aux seuls campus administrés par cette école depuis cette date. De ce fait, le campus d'Oxford ne rentrerait pas dans le périmètre de nos recherches puisqu'il était administré, non pas dans le cadre de ESCP Europe, mais dans celui d'autres organisations antérieures, à savoir ESCP-EAP de 1999 à 2005 et, avant elle, l'EAP de 1976 à 1999 (voir annexe 3).

À présent que la pertinence théorique et méthodologique de la question de l'identité diachronique de ESCP Europe a été explicitée, comment y répondre ?

2.2.3. Vers une compréhension dynamique des invariants générateurs d'identité diachronique

À notre connaissance, en sciences de gestion, seuls les travaux consacrés à la pérennité de l'organisation ont abordé le sujet de l'identité diachronique des organisations.

En particulier, l'article de Dumez (2009) que nous avons déjà cité, est l'un des rares à avoir tenté de proposer un aperçu synthétique des liens entre la pérennité de l'organisation et l'identité diachronique de l'organisation. Comme le formule clairement cet auteur (Dumez, 2009, p.93) « la question est bien : quel est le principe d'identité qui permet de dire qu'une organisation se maintient ? En quoi peut-on dire d'une organisation que l'on voit pérenne, qu'il s'agit bien de la *même* organisation, si les hommes, les activités, les lieux, ont changé ? ». Tentant de proposer des éléments de réponse à cette question, plusieurs chercheurs en gestion ont avancé des éléments de réponse à la question des principes d'identité permettant d'affirmer l'identité diachronique d'une organisation à travers le temps. Ainsi, la culture (Godelier, 2009), l'éthique de métier (Macombe, 2009) ou encore les formes de pouvoirs (De Bortoli et Palu, 2009), peuvent être appréhendées comme de possibles principes d'identité de l'organisation à travers le temps.

Les travaux de Mignon (1998 ; 2001 ; 2009) ont également contribué à cette réflexion. Selon Mignon (2001, p.174), il existe des « constantes » qui sont les « éléments immuables depuis la création de l'entreprise jusqu'à nos jours ». Ces « constantes », que Mignon (2001) appelle par la suite des « invariants » (2009), sont de natures diverses : il peut s'agir de savoir-faire, de traditions, de valeurs, de fidélité du personnel, d'une gestion financière prudente, etc. (Mignon, 2009, p.76). Si cette définition est utile pour notre réflexion, elle nous semble devoir être complétée par une approche dynamique. En effet, les invariants qui sont identifiés à un moment donné ne demeureront pas nécessairement tels quels à l'avenir : les invariants qui naissent avec l'organisation peuvent disparaître par la suite (scénario n°1) tandis que des invariants qui ne sont pas natifs peuvent apparaître *a posteriori* (scénario n°2). De même, il n'est pas impossible que des invariants apparus lors de la création de l'organisation et maintenus actifs pendant au moins cinquante ans – seuil à partir duquel une organisation est considérée comme pérenne (Mignon, 2001) – disparaissent avant d'être réactivés par la suite (scénario n°3). L'identification des invariants est, à ce titre, nécessairement contextualisée à un moment historique donné : il n'y a pas d'invariants dans l'absolu mais plutôt des flux d'invariants qui se suivent dans le temps et assurent la transition entre des époques successives. Comme le souligne justement à ce sujet Lorino (2013, pp.8-9) :

« Pérennité ne signifie pas invariance. Certes, dans chaque mouvement adaptatif d'une période N à une période N+1, même lorsqu'il s'agit de tournants stratégiques majeurs, la continuité de l'être identitaire se fonde sur l'existence d'invariants. Mais les invariants de la migration N→N+1 sont-ils nécessairement les mêmes que ceux de la migration N+1→N+2 ? La continuité peut être donnée, dans une première phase, par une identité technologique ou une compétence clé (par exemple, l'intégration de l'optique et de l'électronique, ou la maîtrise de la technologie du verre), puis, dans la

transition suivante, par la familiarité d'un marché (le marché de l'emballage des produits alimentaires, puis le marché des produits alimentaires eux-mêmes). Les invariances se suivent et ne se ressemblent pas toujours. Qu'y a-t-il de vraiment constant entre le Du Pont de Nemours du XIX^e siècle et le Du Pont contemporain, entre les Glaces de Boussois de 1900 et le Danone de 2013, entre les premiers organismes vivants marins et les mammifères actuels ? Il y a pourtant eu dans chacun de ces cas, malgré des métamorphoses radicales, les éléments d'une pérennité ».

À ce titre, si les invariants présentent une certaine constance dans le temps, ils ne sont pas immuables pour autant. Pour rendre compte de ces dynamiques, nous proposons d'identifier les invariants selon deux axes (voir figure ci-dessous). L'axe horizontal porte sur la genèse des invariants considérés : sont-ils apparus au moment de la création de l'organisation (invariants « natifs ») ou postérieurement à celle-ci (invariants « postérieurs ») ? L'axe vertical porte sur l'évolution des invariants jusqu'au moment de leur identification par le chercheur : ont-ils été maintenus (invariants « actifs ») ou abandonnés (invariants « obsolètes ») ? Le croisement de ces deux axes fait apparaître quatre situations envisageables pour les invariants générateurs d'identité diachronique pour l'organisation.

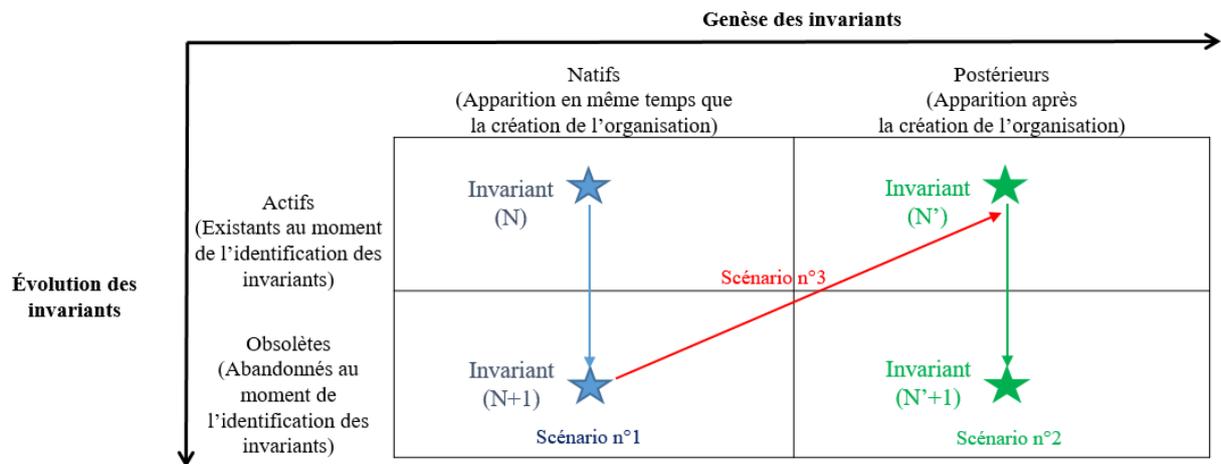


Figure 3 : Matrice des dynamiques d'évolution des invariants fondant l'identité diachronique de l'organisation.

Dans la première situation (cellule en haut à gauche de la matrice), l'invariant considéré est apparu lors de la création de l'organisation et est toujours actif au moment où le chercheur procède à son identification. Dans la deuxième situation (cellule en bas à gauche de la matrice), l'invariant apparu lors de la création de l'organisation – puis maintenu en vigueur pendant une cinquantaine d'années au moins – a été abandonné par la suite. Dans la troisième situation (cellule en haut à droite de la matrice), un invariant est apparu postérieurement à la création de l'organisation et est toujours actif au moment où le chercheur procède à son

identification. Enfin, dans la dernière situation (cellule en bas à droite de la matrice), un invariant est apparu postérieurement à la création de l'organisation puis a été abandonné par la suite.

Les trajectoires possibles pour passer d'une situation à une autre nous semblent au nombre de trois. Dans le scénario n°1, un invariant natif est abandonné au moins cinquante ans après la création de l'organisation (en bleu sur la matrice). Dans le scénario n°2, un invariant postérieur à la création de l'organisation est abandonné après avoir été au moins actif pendant cinquante ans (en vert sur la matrice). Enfin, le scénario n°3 correspond à la situation où un invariant natif a été abandonné après une cinquantaine d'années puis réactivé par la suite (en rouge sur la matrice).

De ce fait, la définition que nous proposons des invariants générateurs d'identité diachronique pour l'organisation est la suivante : « est un invariant susceptible de fonder l'identité diachronique de l'organisation tout élément durable (≥ 50 ans), apparu lors de la création de l'organisation ou postérieurement à celle-ci, et pouvant être soit actif soit obsolète au moment de son identification ». Quels seraient les invariants générateurs d'identité diachronique pour ESCP Europe depuis 1819 ?

2.2.4. ESCP Europe : Une organisation dotée d'une identité diachronique depuis 1819

L'application de notre approche dynamique des invariants générateurs d'identité diachronique pour l'organisation, nous permet d'identifier une dizaine d'invariants pour ESCP Europe depuis 1819.

Invariants	Contenu	Dates	Qualitatifs	Compléments
Mission	Maintien ininterrompu de la mission d'enseignement de l'école	1819 - ...	Natif + Actif	Enrichissement de cette mission par des activités de recherche et d'ingénierie pédagogique dans le dernier tiers du vingtième siècle
Localisation	Maintien ininterrompu de la présence de l'école dans Paris	1819 - ...	Natif + Actif	Ouverture additionnelle de campus européens après 1999
Appellation	Maintien ininterrompu des initiales « E.S.C.(P). » dans l'appellation de l'école	1819 - ...	Natif + Actif	Enrichissement de l'appellation scolaire par de nouvelles significations ou l'ajout d'initiales
Mémoire	Maintien ininterrompu d'une histoire organisationnelle établissant l'origine de l'école à 1819	1819 - ...	Natif + Actif	Enrichissement de la mémoire organisationnelle par l'intégration de l'histoire de l'EAP après 1999
Capital	Détention du capital de l'école aux mains de particuliers exclusivement	1819 - 1869	Natif + Obsolète	Transfert total de la détention du capital à la Chambre de Commerce de Paris en 1869

Capital	Détention du capital de l'école aux mains de la Chambre de Commerce de Paris exclusivement	1869 - 2018	Postérieur + Obsolète	Ouverture du capital de l'école à des actionnaires autres que la Chambre de Commerce de Paris en 2018
Statut	Reconnaissance officielle de l'école comme établissement d'enseignement non-supérieur	1819 - 1947	Natif + Obsolète	Refus de l'État de reconnaître l'école comme un établissement d'enseignement supérieur en dépit des demandes répétées faites en ce sens depuis les années 1820
Statut	Reconnaissance officielle de l'école comme établissement d'enseignement supérieur	1947 - ...	Postérieur + Actif	Absence de remise en cause du statut d'établissement d'enseignement supérieur octroyé par l'État depuis 1947
Culture	Maintien d'un système d'enseignement unisexe	1819 - 1970	Natif + Obsolète	Focalisation exclusive de l'école sur la formation initiale des jeunes gens
Culture	Développement d'un système d'enseignement mixte	1970 - ...	Postérieur + Actif	Ouverture de l'école aux jeunes filles à compter de 1970 (intégration par admission parallèle) et de 1973 (intégration sur concours à l'issue des classes préparatoires)
Culture ?	Développement d'une orientation européenne ?	1999 - ... ?	Postérieur + Actif ?	Hypothèse : la fusion de 1999 et ses suites semblent avoir généré une culture européenne appelée à marquer durablement l'école ?

Figure 4 : Liste des principaux invariants générateurs d'identité diachronique pour ESCP Europe depuis 1819.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, il existe à ce jour quatre invariants qui ont été maintenus de manière ininterrompue depuis 1819. Ces invariants se manifestent au niveau :

- De la mission de l'école. En stratégie, la « mission » renvoie au but général de l'organisation, à sa raison d'être. Elle se distingue du périmètre d'activité qui désigne ce qu'elle fait de manière opérationnelle ; à savoir quelle offre elle délivre, à quels clients, sur quels marchés (Collis et Rukstad, 2008). Ainsi définie, la « mission » de l'école depuis 1819 est principalement éducative dans le champ de l'enseignement commercial, devenu au cours du temps « enseignement de la gestion » (voir chapitre 2). Dans ce cadre, la mission éducative pourrait être pour ESCP Europe l'équivalent de ce que la mission maritime représente pour les deux bateaux de Thésée, l'original et le rénové : un révélateur de l'identité diachronique des deux objets. Toutefois, comme le montre l'annexe 5, au cours du temps, des missions additionnelles sont venues s'ajouter à la mission éducative première : une mission de recherche apparue après 1969, de même qu'une mission d'ingénierie pédagogique très marquée dans les années 1970, 1980 et 1990. Si cette dernière mission est restée seconde, force est de constater

que, face à l'essor des systèmes nationaux et internationaux d'accréditation et de classement (voir chapitre 2), la mission de recherche de l'école est devenue aujourd'hui aussi importante que sa mission éducative. Dans ce cas, il est possible de conclure que l'identité diachronique depuis 1819 s'est bien maintenue grâce au fil rouge que constitue la mission éducative ; quoique cette mission se soit enrichie au cours du temps de missions additionnelles.

- De la localisation de l'école. Depuis 1819, l'école a occupé de nombreux sites urbains en France et à l'étranger (voir annexe 3). Toutefois, seule la localisation parisienne est demeurée ininterrompue depuis l'origine – sauf pour l'année scolaire 1939-1940 au cours de laquelle l'école s'est provisoirement installée en province²². En particulier, l'emplacement du 79 avenue de la République est le site urbain que l'école a occupé le plus longtemps et occupe toujours depuis 1898. Ces locaux ont été investis par les contemporains d'une forte valeur de reconnaissance pour l'école. Malgré les cinq changements de dénomination sociale, et les multiples changements de statut social subis depuis 1898, l'école est restée attachée à l'adresse du 79 avenue de la République. Depuis les années 1990, ce site est d'ailleurs fréquemment désigné sous la dénomination de « vaisseau amiral » de l'école dans les échanges administratifs. C'est d'ailleurs l'affection des Anciens Élèves, des élèves et d'une partie du personnel administratif et enseignant de l'école pour ce site qui explique l'échec des projets successifs de déménagement de l'école en banlieue, dans les années 1960, 1970 et 1980²³. Cet attachement n'a pas disparu avec les années et, depuis les années 1970, les dirigeants de l'école ont bien conscience que l'emplacement parisien « downtown » de l'école constitue un avantage compétitif face aux autres écoles de commerce installées en banlieue ou à l'étranger (entretiens n°aDir E5 ; n°aDir E6). L'attachement aux immeubles du 79 avenue de la République est tel que, dans les années 1980, sous la direction de Jacques Perrin, la façade en pierre de taille de l'école a même été prise pour logo de l'école – de préférence à l'immeuble de 1970-1971 construit sur le site et qui incarnait la modernité pendant la décennie précédente. L'immeuble de l'avenue de la République a, pareillement, été mis en couverture de livre commémoratif rédigé pour le cent-soixante-quinzième anniversaire de l'école en 1994. La localisation

²² Source : Chambre de Commerce de Paris, « Déménagement des écoles de la Chambre de Commerce en 1939 ». Archives Départementales de Paris, 2ETP1_2_73(37).

²³ Sources : pour les années 1960, voir les archives de l'INA (annexe 19). Pour les années 1970 et 1980, voir les notices biographiques des directeurs de l'époque (annexe 6).

parisienne semble donc constituer un invariant de la pérennité organisationnelle de ESCP Europe²⁴.

- De l'appellation de l'école. Depuis 1819, l'appellation officielle de l'école a toujours maintenu – sous des combinaisons diverses – les initiales « E.S.C.(P). »²⁵ auxquelles le « P » de « Paris » s'est adjoint de manière informelle dans la première partie du dix-neuvième siècle avant d'y être adjoint officiellement quand les écoles de commerce de province ont été créées. Au cours du temps, la signification du « S » a évolué, désignant initialement (1819-1852) l'adjectif « Spécial » puis « Supérieur ». En outre, d'autres initiales ont été insérées puis supprimées au sein du sigle « E.S.C.P. » ; à savoir le « I » d'« Industrie » pour les périodes 1819-1822 et 1905-1928, ainsi que le « P » de « Pratique » quand l'école s'appelait « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » (1905-1928) ou encore le « A » et le « E » « d'Administration des Entreprises » quand l'école était dénommée « École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris » (1964-1969). La conservation des initiales « E.S.C.P. » est si fortement ancrée dans la culture des acteurs de l'organisation que les dirigeants se sont opposés par le passé à ce que d'autres écoles de commerce choisissent une dénomination susceptible d'être abrégée en « E.S.C.P. »²⁶. De même, les initiales « E.S.C.P. » sont considérées comme un

²⁴ Toutefois, les acteurs organisationnels sont-ils attachés à la localisation parisienne en général ou aux locaux du 79 avenue de la République précisément ? La question mérite d'être posée. Lorsque l'administration de l'école a hérité, du fait de la réorganisation des services éducatifs de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France en 2017, des locaux de l'école Novancia Business School, rue Moisant dans le quartier de Montparnasse, l'attachement des personnels au 79 avenue de la République a été mis en lumière. « Beaucoup de professeurs refusent d'aller 's'exiler' rue Moisant [...]. Pour le lancement du MBA en septembre 2017, l'école n'a pas pris de risque : on a privilégié l'« expérience client » : la rentrée se fera au 79 avenue de la République » (entretien n°MbaE1). Cette décision s'appuie sur un précédent : lors du lancement de l'« Executive MBA » au début des années 2000, les élèves de ESCP-EAP avaient refusé de suivre leurs cours au 81 avenue de la République – annexe scolaire ouverte en 2003 – car ils se sentaient « exilés » du cœur de la vie de l'école, pourtant localisé à une trentaine de mètres de là (entretien n°MbaE1).

²⁵ En effet, les dix dénominations scolaires qui se sont suivies depuis 1819 (« École Spéciale de Commerce et d'Industrie », « École Spéciale de Commerce », « École Supérieure de Commerce », « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris », « École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris », « Groupe ESCP », « ESCP-EAP », « ESCP Europe ») ont bien conservé les initiales « E.S.C. » puis « E.S.C.P. ».

²⁶ L'école est tellement identifiée par le sigle « E.S.C.P. » que ses dirigeants ont pensé détenir un droit moral sur ce dernier. De ce fait, quand les dirigeants de l'école ont appris en 1959 le projet de création d'une école supérieure de commerce reconnue par l'État à Poitiers, ils se sont émus du risque qu'il y aurait pour le public à confondre les deux établissements dont les initiales seraient identiques. « La Commission administrative envisage une intervention tendant à exiger de la future École de ne jamais utiliser, à aucun moment, le sigle E.S.C.P., qui est la propriété morale de l'École de Paris ». Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 29 octobre 1959 », p.5. Archives de ESCP Europe. L'argument est manifestement entendu car, dès le mois suivant, le Président de la Chambre de Commerce de Poitiers a confirmé qu'elle n'utilisera pas le sigle « ESCP » et que la nouvelle école se

marqueur identitaire fondateur de l'école au point que tous les projets de changement de dénomination scolaire menaçant leur maintien ont dû être abandonnés, notamment lors du projet de fusion avec HEC-Jeunes Filles en 1972²⁷ (voir la notice sur le directeur de Jean Schapira ; section 8 de l'annexe 6) et avec l'EAP en 1999²⁸ (voir le chapitre 8).

- De la mémoire de l'école²⁹. En dépit des nombreuses évolutions que l'école a connues depuis deux siècles, tous les acteurs de l'organisation, quelle que soit l'époque considérée, ont toujours fait remonter la fondation de l'école à 1819. L'examen des photographies, récits, discours ou actes à visée historique démontre l'existence d'une convergence mémorielle unanime : tous présentent l'école comme une émanation contemporaine de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie fondée en 1819 (voir annexe 8). Ce constat est important : il indique que s'il y a bien convergence entre toutes les versions de l'histoire de l'école, il faut également reconnaître que cette convergence a persisté dans le temps de manière continue. Depuis 1999, la mémoire organisationnelle s'est, en outre, enrichie à l'occasion de la fusion de l'école avec l'EAP. Depuis lors, les grandes dates de l'histoire de l'EAP (ouverture de ses campus, etc.) ont été intégrées à l'histoire de l'école sans que soit d'ailleurs toujours rappelée l'existence de l'EAP.³⁰ Dans tous les cas, l'histoire apporte le fil conducteur de la vie de l'organisation. Comme le souligne Lorino (2013) : « Si conservation d'une identité il y a, ce ne peut être que l'identité du récit dont les péripéties peuvent mettre en cause les personnages, les situations, les circonstances, les lieux et les dates. Ce n'est pas

prénommera « École Supérieure de Commerce de la Vienne ». Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 novembre 1959 », p.2. Archives de ESCP Europe.

²⁷ À l'occasion du projet de fusion entre l'École Supérieure de Commerce de Paris et HEC-Jeunes Filles, plusieurs projets de changement de nom ont été rédigés par la Commission de l'Enseignement : « IPA » (Institut Parisien des Affaires), « ESAP » (École Supérieure des Affaires de Paris) et « EAP » (École des Affaires de Paris). Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 19 octobre 1972 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²⁸ La fusion de 1999 avec l'EAP conduit les dirigeants consulaires à renommer l'école « IMEP ». La très forte opposition des Anciens Élèves, des élèves mais aussi des enseignants et des personnels administratifs a amené la direction de l'école à opter pour une dénomination plus consensuelle : « ESCP-EAP ».

²⁹ Pour une analyse détaillée à ce sujet, voir l'annexe 8.

³⁰ Ainsi, en 2013, l'école a célébré le quarantième anniversaire de son modèle européen multicampus. Les supports de communication produits par l'école énonçaient « en 2013, ESCP Europe fête les 40 ans de son modèle européen multicampus. Si l'École fut la première business school à être créée en 1819, c'est en 1973 qu'elle devient 'européenne' en ouvrant deux autres campus en Grande-Bretagne et en Allemagne [sic] ». Source : Fondation ESCP Europe, *Rapport d'activité 2012, 2013*, p.18. En réalité, les deux campus mentionnés avaient été ouverts, en 1974 puis en 1975, dans le cadre de l'EAP et non de l'École Supérieure de Commerce de Paris. L'EAP n'est pas mentionnée dans ces communications (voir l'annexe 16).

une conservation d'invariants structurels, mais une continuité du sens : l'histoire de l'organisation, à travers les tours et les détours narratifs, peut (ou peut ne pas) continuer à faire sens » (Lorino, 2013, p.9). Dans ce cadre, force est de constater que depuis 1819, tous les acteurs de l'organisation se sont référés à une même histoire, faisant remonter les origines de l'école à l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie, et incluant les mêmes personnages « héroïques » ; à savoir Vital Roux, Jean-Baptiste Say et également Adolphe Blanqui (voir annexe 7).

Le tableau n°4 ci-dessus indique également l'existence de trois invariants apparus au moment de la création de l'école en 1819 puis abandonnés cinquante, cent-trente et cent-cinquante ans plus tard. Il s'agit respectivement du maintien du capital de l'école dans les mains de particuliers exclusivement (1819-1869), de la reconnaissance de son statut comme établissement d'enseignement non-supérieur (1819-1947) et du maintien d'un système d'enseignement exclusivement réservé aux individus de sexe masculin (1819-1970). Ces invariants ont, de fait, connu une trajectoire relevant du scénario n°1 que nous avons décrit plus haut (en bleu sur la matrice n°3).

Ensuite, ce tableau révèle l'apparition de plusieurs invariants postérieurement à la création de l'école : il s'agit de la reconnaissance officielle de l'école comme établissement d'enseignement supérieur (depuis 1947) et du développement d'un système d'enseignement mixte (depuis 1970). Le développement d'une orientation européenne (depuis 1999) a été inscrit au tableau n°4 mais accompagné d'un point d'interrogation. En effet, dans la mesure où cette caractéristique n'est apparue que depuis 1999 dans l'histoire de l'école³¹, elle n'est pas encore dotée des cinquante années d'existence à partir desquelles une situation de pérennité est établie, du moins selon les critères actuels de la littérature (Mignon, 2001). Cependant, dans la mesure où cette caractéristique constitue un axe stratégique de l'école depuis bientôt vingt ans et où les dirigeants de l'école ont, de manière ininterrompue depuis 1999, implémenté une stratégie de développement dans ce sens, il est probable que cette caractéristique devienne un invariant de l'identité diachronique pour l'école. Pour le moment,

³¹ En effet, l'orientation européenne de l'école n'est apparue en termes stratégiques qu'à partir de la fusion de 1999 avec l'EAP ; auparavant cette dimension ne faisait pas partie de l'identité historique de l'école. Même si cette dernière avait une orientation internationale très marquée dans les années 1820, celle-ci n'était pas formellement « européenne » et s'il n'est pas certain historiquement que cette orientation se soit maintenue dans la suite du dix-neuvième siècle, il est en revanche établi que l'orientation internationale de l'école a pratiquement disparu pendant la première moitié du vingtième siècle (voir annexe 10).

il ne s'agit que d'une hypothèse que nous avons tenu à faire figurer en tant que telle dans notre tableau. L'avenir nous indiquera si, dans trente ans, cette caractéristique aura été maintenue – et avec quelles possibilités d'aménagements – ou si elle aura été abandonnée.

Le tableau n°4 révèle également l'existence d'un invariant apparu cinquante ans après la création de l'école et maintenu actif pendant pratiquement un siècle et demi, jusqu'au 1^{er} janvier 2018 inclusivement : il s'agit de la détention du capital de l'organisation entre les mains exclusives de la Chambre de Commerce de Paris. Pendant toute cette période (1869-2018), l'école a été un service consulaire. En devenant le 2 janvier 2018 un Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non lucratif (ÉESC), l'école s'est engagée dans un processus d'autonomisation juridique et financière ayant notamment pour implication l'ouverture de son capital à des actionnaires autres que la seule Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, comme par exemple la Fondation ESCP Europe.³² Cet invariant a, de fait, connu une trajectoire conforme au scénario n°2 décrit plus haut (en vert sur la figure n°3).

Enfin, ce tableau semble indiquer qu'aucun invariant n'aurait connu la trajectoire d'évolution n°3 (en rouge). Pour rappel ce scénario décrit l'évolution d'un invariant natif qui, après avoir été actif au moins pendant cinquante ans, aurait été abandonné pendant une période de temps plus ou moins longue avant d'être réactivé. La population scolaire internationale de l'école aurait pu être un invariant de ce type dans la mesure où il est historiquement établi que dès les années 1820, la population de l'école a été fortement internationale – avec des proportions dépassant les 20% d'élèves étrangers – avant que cette caractéristique ne se perde à un moment qui reste indéterminé à ce jour – avant ou après le seuil de cinquante ans retenu pour admettre une situation de pérennité ?³³ – et ne refasse son apparition dans les dernières années du vingtième siècle.

En conclusion, constater que l'école a renouvelé une grande partie de ses actifs – appellation, locaux, etc. – et de ses effectifs – dirigeants, enseignants, etc. – sur deux siècles n'invalide pas la thèse selon laquelle elle aurait conservé sa pérennité sur un plan organisationnel. En effet,

³² Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 10 janvier 2018 », p.1. Archives de ESCP Europe.

³³ C'est précisément le caractère indéterminé de cette disparition qui ne nous permet pas de conclure à l'existence d'un invariant : la forte proportion d'élèves étrangers s'est-elle maintenue de manière ininterrompue au cours des cinquante années qui ont suivi les années 1820 ou n'a-t-elle été qu'un phénomène très éphémère voire cyclique ?

si l'organisation est considérée comme un projet davantage que comme un patrimoine (Mignon, 2001, p.27) alors sa pérennité organisationnelle se trouve réalisée lorsque, en dépit des aléas de son histoire, elle a su préserver l'essentiel de son identité (De Geus, 1997). L'identité de l'école sur la longue durée – son identité diachronique – repose sur quatre invariants organisationnels depuis 1819 – (1) sa mission éducative, (2) sa localisation parisienne, (3) son appellation conservant les initiales « E.S.C.(P). » et (4) la mémoire organisationnelle faisant remonter son ouverture à 1819. Si ces invariants ont parfois pu s'enrichir au cours du temps de caractéristiques additionnelles – la mission éducative de l'école a vu naître de nouvelles missions, la localisation parisienne a vu se développer des campus hors de France, etc. – ils n'ont pas été fondamentalement altérés. C'est à ce titre qu'ils forment le « fils d'Ariane » de l'organisation (Mignon, 2001, p.43) depuis sa fondation. L'existence de ces invariants nous laisse penser que ESCP Europe est bien une seule et même organisation et non un flux d'organisations depuis le dix-neuvième siècle.

À ce titre, il convient de mentionner qu'il est dans la nature même de l'école de changer périodiquement pour mieux satisfaire les intérêts de ses parties prenantes. Cette vocation au changement est native à l'école : dès les années 1820, les fondateurs et les soutiens de l'école affirmaient que cette dernière devait évoluer pour satisfaire les besoins du commerce ³⁴ . Dès lors, les changements de programmes éducatifs, de personnels administratifs, d'organisation scolaire, de dénominations sociales ou de régimes juridiques qui n'ont cessé de se succéder au cours de son histoire n'ont pas remis en cause la nature de l'organisation mais, au contraire, l'ont bien accomplie. Comme le souligne Mignon (2001) à ce sujet « la pérennité consiste à préserver l'essence et stimuler le progrès. L'entreprise doit être prête à changer tout ce qui la concerne hormis ses convictions fondamentales, et ce, tout au long de son existence » (Mignon, 2001, p.106). La pérennité de l'organisation ici évoquée nous semble être la traduction historique du principe d'identité diachronique parce qu'elle présuppose que, au cours du temps, l'organisation demeure fidèle à son « essence ». Créée pour satisfaire une demande de formation commerciale qui était jusqu'alors insatisfaite, l'école n'a eu de cesse de s'adapter logiquement aux évolutions qui ont marqué son marché.

Pour poursuivre la métaphore développée par De Geus (1997, pp.143-144), ESCP Europe fait figure d'organisation « fleuve » plutôt que d'organisation « mare » dans la mesure

³⁴ Sources : Poux-Franklin. (1825). *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1825*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825. Poux-Franklin. (1826). *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1826*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826.

où elle se définit fondamentalement par le mouvement et le changement. De même que le fleuve est fleuve précisément parce que ses eaux s'écoulent en permanence – sans quoi il ne serait qu'un lac ou une mer intérieure (Quine, 1982) – ESCP Europe est une école de commerce précisément parce qu'elle s'adapte en permanence à l'évolution de son écosystème – évolutions réglementaires, environnement concurrentiel, attentes des parties prenantes, etc. (voir chapitre 6). En ce sens, les évolutions ici évoquées ne constituent pas une finalité en elles-mêmes : elles ne sont qu'un moyen permettant à l'école de mener à bien sa « mission » qui est de faire œuvre en matière d'éducation commerciale. Elles constituent donc une condition à la pérennité de l'organisation du moins tant qu'elles préservent certains invariants assurant la continuité de l'école dans la longue durée (Mignon, 2001).

2.3. Présentation monographique de l'histoire de ESCP Europe

L'histoire générale de ESCP Europe était incomplètement connue lorsque nous avons entrepris notre travail de recherche en 2014. De ce fait, nous ne pouvons présupposer chez nos lecteurs une connaissance précise de l'histoire de cette organisation, même à grands traits. Nous présentons donc ici, de manière synthétique, en une quinzaine de pages, les principales phases de l'histoire de cette école que nous avons reconstituées et qui sont abordées sous l'angle de la stratégie. Pour des raisons de commodité de lecture, la majeure partie des références précises issues des archives ou de la littérature, de même que tous les détails chiffrés n'ont pas été reproduits ici. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 12 qui expose l'exhaustivité de la monographie stratégique de ESCP Europe.

L'histoire de ESCP Europe laisse percevoir six périodes stratégiques successives qui sont sommairement présentées dans le tableau ci-dessous et que les paragraphes suivants détaillent.

	Période 1819-1869	Période 1869-1905	Période 1905-1947	Période 1947-1969	Période 1969-1999	Période 1999-...
Intensité concurrentielle	Faible	Faible	Faible	Modérée	Forte	Très forte
Stratégies suivies par la direction de l'école	Stratégie de focalisation axée sur la différenciation	Stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts	Stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves	Stratégie de sophistication au niveau national	Stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national	Stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus
Objectifs de la stratégie	Faire de l'établissement une école élitiste – puis un pensionnat élitiste à partir de 1856 – proposant une formation commerciale généraliste de niveau <u>post-secondaire</u> à des élèves de sexe masculin	Faire de l'établissement une école de commerce <u>post-secondaire</u> proposant une formation commerciale généraliste et technique à des élèves de sexe masculin	Faire de l'établissement une école de commerce <u>secondaire et post-secondaire</u> proposant, pour des élèves de sexe masculin, une formation commerciale généraliste avec des options de spécialisation	Faire de l'établissement une école de commerce de niveau <u>supérieur</u> proposant, pour des étudiants de sexe masculin, une formation professionnalisante en formation initiale	Faire de l'école un établissement d'enseignement <u>supérieur</u> de deuxième cycle en gestion, à destination d'un public mixte (femmes/hommes, étudiants/cadres) avec une gamme de formations étendue tout en assurant des activités de recherche	Faire de l'établissement l'un des premiers « business colleges » d'Europe, présent à tous les niveaux de l'enseignement <u>supérieur</u> (« undergraduate », « graduate » et « post-graduate »)
Détails de la stratégie	<ul style="list-style-type: none"> •Focalisation sur un segment étroit du marché dès la fondation de l'école •Différenciation de l'offre de formations en termes pédagogiques et honorifiques •Différenciation de l'offre de formations en termes disciplinaires à partir des années 1850 	<ul style="list-style-type: none"> •Focalisation sur un segment étroit du marché •Diminution des coûts de fonctionnement de l'école •Affirmation du caractère consulaire de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> •Réorganisation de l'école en deux cycles de formation •Durcissement progressif des conditions d'admission, de passage en année supérieure, et d'obtention du diplôme 	<ul style="list-style-type: none"> •Instauration de marqueurs symboliques révélant le niveau supérieur de l'école •Ouverture grandissante de l'école au monde de l'entreprise •Modernisation des locaux de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> •Élargissement du programme de formations •Diversification des publics en formation •Développement d'une activité de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> •Ouverture de campus en propre dans plusieurs pays européens •Internationalisation de l'offre de l'école •Alignement des activités d'enseignement et de recherche sur les standards internationaux (accréditations, etc.)

Figure 5 : Matrice chronologique des principales stratégies poursuivies par la direction de ESCP Europe depuis 1819.

2.3.1. Une stratégie de focalisation axée sur la différenciation (1819-1869)

L'École Spéciale de Commerce et d'Industrie ouvre ses portes à Paris le 30 octobre 1819. Cet établissement est fondé par deux particuliers, Germain Legret et Amédée Brodart, négociants (voir sections 1 et 2 de l'annexe 6). L'action de ces deux hommes est guidée par les conseils de Vital Roux, l'un des auteurs du Code de Commerce en 1807, qui a publié plusieurs écrits en faveur de l'enseignement commercial en France. Le constat des fondateurs est le suivant : l'instruction commerciale est délaissée en France alors même que l'industrialisation du pays exige une main d'œuvre qualifiée pour la servir. De ce fait, Germain Legret et Amédée Brodart créent sur leur fortune personnelle l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie dont l'intitulé révèle bien l'ambition : il s'agit de préparer les jeunes gens au commerce et à l'industrie – dans le secteur civil – à une époque où aucune formation de niveau supérieur n'existe encore dans ces domaines.³⁵ L'école est ouverte sous la dénomination d'école « spéciale » car elle n'est pas considérée comme une école d'« application » dans la mesure où, en matière commerciale et industrielle, l'application ne trouve sa place que dans la pratique proprement dite. Elle n'est pas non plus dénommée école d'« apprentissage » dans la mesure où le commerce ne renvoie pas à un seul métier : l'enseignement commercial renvoie à toute une série de professions³⁶. Toutefois, la référence à l'« industrie » est rapidement supprimée de la dénomination et du cursus de l'école, en raison du projet de création de l'École Centrale des Arts et Manufactures qui aboutit finalement en 1829 (Grelon, 1997).

Les débuts de l'école sont modestes : Germain Legret héberge pendant deux mois, en octobre et novembre 1819, l'école à son domicile de la rue du Bouloi dans Paris, le temps de recruter des professeurs et des élèves (voir la section 1 de l'annexe 12). L'école s'installe officiellement le 1^{er} décembre 1819 dans les locaux de l'Hôtel des Fermes où soixante élèves de sexe masculin, tous externes, suivent les cours. Les locaux de l'Hôtel des Fermes, inconfortables, ne sont pas occupés longtemps par la nouvelle école qui emménage dès 1820-1821 dans le prestigieux Hôtel de Sully, suffisamment vaste pour y accueillir deux-cents-cinquante élèves.³⁷ L'école reçoit alors des externes, des internes et des demi-pensionnaires.

³⁵ Les écoles nationales d'arts et métiers, fondées à la fin du dix-huitième siècle, avaient encore un caractère militaire au début du dix-neuvième siècle (Grelon, 1997).

³⁶ De fait, la scolarité est organisée sur deux ou trois années dénommées « comptoirs », et le passage d'un comptoir à l'autre est effectué après examen. L'admission au sein de l'école est alors possible à tout moment de l'année et réalisée sans concours, ni examen (Gervais, 1865).

³⁷ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du

La population scolaire s'accroît en nombre et en nationalités. Ils sont soixante-dix en février 1825.³⁸ À la rentrée suivante, en 1825-1826, l'école compte cent-dix-huit élèves dont déjà 30% d'étrangers³⁹ et en 1827-1828 cent-quatre élèves dont 21% sont étrangers⁴⁰. Toutefois, l'hostilité du gouvernement français, qui considère alors l'école comme un foyer du libéralisme économique voire politique (Démier, 2003 ; Grelon, 1997), freine son développement.

La fin de la décennie 1820 est difficile pour l'école : suite aux départs de ses cofondateurs en 1822 et en 1824, puis au décès de leur successeur Henri Monnier des Taillades en 1829, l'école traverse une période d'instabilité qu'aggrave la Révolution de Juillet 1830 (Gervais, 1865, p.687). Rachetée par l'économiste Adolphe Blanqui en 1830, l'école doit réduire ses dépenses et déménager une première fois dans un modeste immeuble de rapport, avant de re-déménager en 1832, puis de nouveau en 1838 rue St-Pierre-Popincourt ; adresse que l'école occupera jusqu'en 1898 (annexe 3). Devenue une entreprise familiale sous le joug de la famille Blanqui en 1830, l'école reste très vulnérable aux révolutions politiques, de même qu'aux épidémies de choléra qui sévissent dans la capitale en 1832, en 1849 et en 1854 : ces événements font désertier l'établissement par les élèves français mais aussi étrangers, d'autant plus que l'école est à cette époque installée dans un quartier populaire généralement transformé en foyer insurrectionnel pendant les soulèvements parisiens. C'est après la révolution politique de 1848 que l'école – renommée « École Supérieure de Commerce » en 1852 – retrouve une certaine stabilité dans sa direction comme dans ses effectifs, jusqu'à la fin des années 1860.

Pendant ce premier demi-siècle d'existence (1819-1869), l'école mène une stratégie de focalisation axée sur la différenciation. L'école accueille de jeunes garçons, âgés de quatorze ans au minimum, pour une durée de deux à trois ans.⁴¹ Aucun âge maximal n'est cependant fixé, de sorte que l'âge des élèves peut s'élever à vingt-six ans (Gervais, 1865, p.681). Si les

Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

³⁸ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

³⁹ Source : *École Spéciale de Commerce, Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, 1825, p.XIII

⁴⁰ Source : « Rapport du Baron Coquebert-Mintbret à la séance du 30 janvier 1828 de la Société d'Encouragement pour l'Industrie ». Archives Nationales, F-17-6770.

⁴¹ Source : *École Spéciale de Commerce, Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, 1825.

élèves doivent être relativement âgés pour l'époque, ils doivent également avoir achevé leurs études dans le secondaire et être en mesure de s'acquitter des frais de scolarité élevés de l'école par rapport à ses concurrents (voir section 1 de l'annexe 12 pour plus de détails). Sur les plans pédagogique, honorifique et disciplinaire, l'école se différencie également de ses concurrents par son cursus « encyclopédique », par sa politique de valorisation des diplômes et des médailles mais aussi par sa discipline scolaire très stricte (voir la section 1 de l'annexe 12). Quand l'école est transformée en 1856 en pensionnat obligatoire, sa discipline est alors plus proche de la discipline des lycées que de celle des universités. De ce fait, la stratégie de focalisation de l'école axée sur la différenciation lui permet très tôt de se démarquer des écoles concurrentes exerçant à l'étranger et en France. Toutefois, les difficultés que l'école a traversées dans les années 1820 puis et la menace de sa disparition en 1830 et après le décès de son directeur Guillaume Gervais en 1867, révèlent que la survie de l'établissement reste fragile sur la période. Lorsque la Chambre de Commerce de Paris rachète l'école en 1869, celle-ci est moribonde : ses élèves sont très peu nombreux et l'école se trouve dans un état de délabrement physique avancé d'autant plus que ses finances ne semblent guère prospères (Renouard, 1920).

2.3.2. Une stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts (1869-1905)

L'acquisition de l'école par la Chambre de Commerce de Paris, le 18 février 1869, ouvre une deuxième période dans son histoire. Au cours de celle-ci la direction de l'école met en place une stratégie de focalisation fondée sur la diminution des coûts.

Pour ce qui est de la focalisation, la direction de l'école accroît encore davantage la sélectivité de l'école. L'âge d'admission minimal pour intégrer l'école est relevé d'une année dès la rentrée de 1869 : désormais seuls les jeunes garçons ayant achevé leur scolarité secondaire et âgés au minimum de seize ans peuvent être admis en ses murs. Pour attirer à elle davantage de candidats bacheliers, l'école les dispense de la première année d'études. De ce fait, l'École Supérieure de Commerce de Paris accueille en moyenne, dans les décennies 1870, 1880 et 1890, une dizaine de bacheliers par an ; ce qui est nettement plus sélectif que les écoles supérieures de commerce de province qui n'en accueillent guère que la moitié à cette époque (Maffre, 1983, p.819). Toutefois, constatant que l'interdiction d'accueillir des élèves externes et demi-pensionnaires – interdiction instaurée en 1856 – lui fait perdre des élèves, la direction de l'école remet en place en 1873 le régime mixte qui était celui de l'école à la fin des années 1820. De ce fait, elle accueille, de nouveau, des pensionnaires, des demi-

pensionnaires et des externes. Sa population scolaire double, passant ainsi de soixante-dix élèves en 1869 à cent-quarante-et-un élèves en 1879.

Sous le joug de l'administration consulaire, l'école revoit en profondeur sa structure de coûts. En effet, quand la Chambre de Commerce de Paris rachète l'école en 1869, elle décide de lui faire porter le poids de son acquisition. De ce fait, pendant une trentaine d'années, l'École Supérieure de Commerce de Paris ne réalise quasiment aucun bénéfice (Maffre, 1983, p.283) et est même parfois déficitaire. L'objectif de la Chambre est, principalement, d'équilibrer les comptes. Pour y parvenir, elle diminue les coûts de fonctionnement de l'établissement tout en poursuivant une politique de restriction budgétaire en menant la chasse aux impayés et surtout en refondant la chaîne de valeur de l'école (voir la section 2 de l'annexe 12 pour plus de détails). Le budget consacré au personnel administratif – gardiens, régisseurs, blanchisseuses, cuisiniers etc. – est ainsi rogné progressivement sur la période, tandis que les activités logistiques sont, en grande partie, externalisées. Enfin, la préparation des élèves pour intégrer l'école est internalisée dès 1869 lorsque la Chambre transforme l'année préparatoire et facultative du cursus – le « premier comptoir » – en première année obligatoire pour tous les élèves, sauf pour les bacheliers. Cette année préparatoire assure à l'école un public scolaire pour son cycle supérieur de formation tout en l'affranchissant, partiellement, de la dépendance dans laquelle elle se trouvait jusque-là vis-à-vis des établissements secondaires qui formaient ses candidats.

Si l'école est désormais un service consulaire, elle devient aussi une école reconnue par l'État en juillet 1890. Cette reconnaissance lui permet d'accorder aux quatre premiers cinquièmes de ses diplômés le bénéfice de la loi Freycinet ; bénéfice qui leur permet de n'effectuer qu'une année de service militaire au lieu de trois. La croissance de l'école est conséquente : dynamisés par la reconnaissance de l'école par l'État, les effectifs de l'école croissent de cent-vingt élèves en 1890 à deux-cents-soixante-dix-huit en 1900.

2.3.3. Une stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves (1905-1947)

La remise en cause de la loi Freycinet, discutée au début des années 1900 puis actée en mars 1905, marque une rupture dans l'histoire de l'école. Désormais, les élèves des écoles de commerce reconnues par l'État se retrouvent dans l'obligation d'effectuer leur service militaire pendant deux ans au lieu d'une seule année. Dans ces circonstances, le nombre d'élèves inscrits à l'École Supérieure de Commerce de Paris diminue considérablement jusqu'à atteindre un plancher critique lors de la rentrée de l'année 1904-1905 où seuls quatre-

vingt-dix élèves seulement s'inscrivent ; un niveau particulièrement bas que l'école n'avait pas connu depuis la rentrée de 1873, trente ans auparavant. L'effondrement des statistiques scolaires s'accompagne d'une augmentation croissante des pertes annuelles de l'école sur la période 1900-1905 (voir la section 3 de l'annexe 12 pour plus de détails). En 1905, les pertes de l'école représentent ainsi 80% de son budget, transformant l'établissement en « gouffre financier » pour la Chambre de Commerce de Paris (Maffre, 1983, p.284). De ce fait, la direction de l'école est contrainte d'inaugurer une nouvelle stratégie. Pour assurer à court terme la survie de l'établissement, la direction de l'école décide d'en élargir le périmètre d'activité, non plus vers les seules études commerciales dites « supérieures » mais aussi vers les études commerciales secondaires. Cette stratégie d'élargissement permet à l'école de recruter davantage d'élèves. Elle se construit autour de quatre opérations.

D'abord, une réorganisation de l'école est mise en œuvre. Un cycle secondaire est ainsi créé en 1905. Il comprend trois années d'études et est ouvert aux jeunes garçons de douze ans admis après un examen d'entrée. En complément, l'ancien cursus « supérieur » de l'école est réorganisé en un cycle supérieur comprenant deux années d'études et ouvert aux élèves à partir de l'âge de quinze-seize ans. En conséquence de cette réorganisation, le nom de l'école est changé : la dénomination « École Supérieure de Commerce » est remplacée en 1905 par « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris ». Ensuite, parallèlement à cette ouverture vers de nouveaux publics, l'école diminue ses frais de scolarité qui, depuis le début du dix-neuvième siècle, n'avaient cessé d'augmenter. Entre 30% et 55% de réductions tarifaires sont ainsi appliquées en 1905 sur les frais d'inscription de l'établissement. En outre, pour attirer davantage d'élèves dans le cycle supérieur, l'école crée progressivement une série de sections de spécialisation – maritime, coloniale, hôtelière et de représentation commerciale notamment – susceptibles d'attirer à elle des publics aux attentes plus ciblées que celles des élèves qui fréquentaient l'école jusqu'alors. Enfin, pour attirer davantage d'élèves, la direction de l'école diversifie les débouchés professionnels offerts à ses élèves diplômés. Une véritable politique de placement est mise en place au début du vingtième siècle et présentée comme une garantie que l'école offre à tous ses élèves et à leurs familles. Dans la même logique, la direction négocie avec le gouvernement plusieurs accords permettant d'élargir les principales carrières publiques ouvertes aux élèves à leur sortie de l'école (voir la section 3 de l'annexe 12 pour plus de détails).

Cette stratégie rencontre le succès escompté : la baisse des effectifs est endiguée dès la rentrée scolaire de l'année 1905-1906 et les effectifs scolaires se stabilisent aux alentours de cinq-cents élèves formés annuellement. Ces chiffres permettent ainsi à la direction de l'école

de se montrer plus sélective dans son recrutement scolaire dans les années 1920. La direction durcit ainsi ses conditions d'admission dans le cycle supérieur, de même que les conditions de passage de la première année à la deuxième année du cycle supérieur. Un concours d'entrée obligatoire pour tous – y compris les bacheliers – est mis en place en 1926. De ce fait, le niveau de recrutement des élèves à l'entrée du cycle supérieur s'élève considérablement : entre 1917 et 1938, la proportion de bacheliers intégrant le cycle supérieur de l'école a pratiquement triplé en valeur et en pourcentage, en passant d'environ 8% de la promotion entrante à près de 26%.

Toutefois, en dépit de ces succès, la stratégie de l'école, organisée en deux cycles de formation, est tellement unique pour l'époque qu'elle désoriente ses publics. Ces derniers, ne lui reconnaissant pas les caractéristiques habituelles des écoles supérieures de commerce, la considèrent parfois comme une école de commerce secondaire ; ce qu'elle est pour partie, certes, mais pas dans sa totalité. La confusion sur le niveau réel d'enseignement de l'école est d'autant plus grande qu'en 1905, elle est renommée « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » où les deux adjectifs de « supérieure » et de « pratique » semblent contradictoires. Face aux difficultés occasionnées par cette situation (voir la section 3 de l'annexe 12) et afin de capitaliser sur la marque « École Supérieure de Commerce de Paris », la direction de l'école abandonne finalement en 1928 l'appellation de 1905 pour reprendre sa dénomination d'« École Supérieure de Commerce de Paris ». Néanmoins, cette appellation commune adoptée pour ses deux cycles de formations ne clarifie pas suffisamment le positionnement de l'école. C'est pourquoi, en 1941, l'école rebaptise, son cycle secondaire en « École Secondaire de Commerce de Paris » pour mieux le distinguer de son cycle supérieur qui seul mérite d'être intitulé « École Supérieure de Commerce de Paris ».

Enfin, et cet aspect mérite d'être souligné, la concurrence à laquelle se confronte l'école est, pendant cette période, nationale. Alors qu'au dix-neuvième siècle, les principaux concurrents de l'école étaient les écoles de commerce étrangères, rejointes à partir des années 1870 par les nouvelles écoles de commerce françaises, la première moitié du vingtième siècle voit s'opérer un repli de l'école sur un périmètre de recrutement principalement national. Le nombre d'élèves étrangers à l'école pendant la période 1905-1947 est compris entre 0% et 10% au maximum. Cette situation s'explique pour des raisons que nous développons en annexe 12.

2.3.4. Une stratégie de sophistication au niveau national (1947-1969)

Le décret du 3 décembre 1947 marque une rupture dans l'histoire de l'école. À compter de celui-ci, l'École Supérieure de Commerce de Paris est officiellement reconnue comme un établissement d'enseignement supérieur. Cette reconnaissance est accompagnée d'un renforcement très important des prérogatives du gouvernement dans la gestion de l'école. Désormais, le Ministre de l'Éducation Nationale exerce un contrôle sur l'organisation du concours d'entrée de l'école, sur l'élaboration de ses programmes d'enseignement, sur l'organisation du passage de deuxième en troisième année, sur l'organisation des examens de sortie, sur la délivrance du diplôme de fin d'études, sur la nomination du directeur de l'école ainsi que des professeurs et, enfin, sur la marche des études qui est surveillée par les Inspecteurs Généraux de l'Enseignement Technique.

Dans ces conditions, la marge de manœuvre stratégique laissée à la direction de l'école pour se différencier des concurrents est quasiment nulle. Les concurrents sont alors les autres écoles supérieures de commerce reconnues par l'État, mais aussi de nouveaux concurrents : les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) qui apparaissent à partir de 1955, puis les facultés de gestion qui apparaissent à la fin des années 1960 (voir chapitre 2). La direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris a, de ce fait, cherché à déployer une stratégie de sophistication de façon à proposer une offre de formations qui, par sa qualité, soit en mesure de se distinguer des offres éducatives de ses concurrents. Cette stratégie de sophistication s'est déployée en s'appuyant sur trois politiques.

La première politique est l'instauration de marqueurs symboliques révélant le niveau supérieur de l'école. La direction de celle-ci ferme ainsi en 1949 le cycle d'études secondaires qu'elle avait ouvert en 1905 et qui était dénommé « École Secondaire de Commerce de Paris » depuis 1941. Les dirigeants transforment, sur cette période, sa culture très « scolaire », héritée de l'enseignement secondaire, pour l'élever au niveau universitaire : la discipline qui était appliquée est assouplie. Les élèves de l'école sont traités comme des étudiants et incités à prendre davantage d'initiatives, notamment grâce aux associations étudiantes. La direction instaure également des traditions marquant son statut d'établissement supérieur, comme la création de l'Ordre de Saint Henri en 1951, remis par un « chancelier » à des personnalités ayant accompli une action pour le développement de l'école (voir la section 4 de l'annexe 12 pour plus de détails).

La deuxième mesure est la création de services professionnalisants. À une époque où l'économie française est prospère et marquée par le plein emploi, l'école cherche à préparer ses étudiants à occuper dans le monde du travail des positions élevées. De ce fait, la direction de l'école cherche à les familiariser aux réalités économiques. Pour permettre aux étudiants de

découvrir les entreprises, la direction instaure, dès les années 1950, un stage obligatoire de deux mois pour tous les élèves entre la deuxième et la troisième année. En 1965, elle permet aux étudiants, dès la fin de la première année d'études, de faire un stage d'exécution – facultatif à l'époque. Par la suite, en 1966 est lancé le premier « forum entreprises » pour permettre aux étudiants de rencontrer directement leurs potentiels futurs employeurs. Enfin, la direction de l'école lance un plan de modernisation de son enseignement, inspiré des cursus observés dans les « business schools » américaines que visite son directeur en 1968 (voir la section 17 de l'annexe 6). Toutefois, les innovations envisagées ne seront appliquées qu'après l'autonomisation de l'école en 1969 (voir la section 4 de l'annexe 12 pour plus de détails).

La stratégie de sophistication de l'école passe, enfin, par la modernisation de ses locaux. La rénovation des locaux permet, symboliquement, de marquer le renouveau de l'établissement : à statut d'établissement supérieur, locaux de niveau supérieur. Dès les années 1950, en outre, la direction de l'école parisienne prend conscience de l'avantage que constitue sa localisation dans le centre-ville de la capitale. Au moment où HEC et l'ESSEC font le choix de s'installer en dehors de Paris, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris fait le choix d'y demeurer et décide, en 1968-1969, d'agrandir ses locaux par l'édification d'une tour moderne de sept étages surmontés d'une terrasse.

Cette stratégie permet à l'administration de l'école d'attirer à elle un nombre croissant de candidatures, d'augmenter les frais de scolarité et de renforcer la sélectivité vis-à-vis des candidatures d'élèves. À cet égard, la stratégie de sophistication de l'École Supérieure de Commerce de Paris est couronnée de succès. À la fin des années 1960, l'école est, en effet, pleinement identifiée comme l'une des premières écoles de commerce en France (Blanchard, 2015, pp.61-62) ; ce qui n'était pas le cas auparavant où son double niveau de formation, à la fois secondaire et post-secondaire, la rendait difficilement comparable aux autres écoles supérieures de commerce. La prédominance de l'École Supérieure de Commerce de Paris au sein des ESCAE⁴² est d'ailleurs reconnue par le gouvernement qui, au début des années 1960, met en place une liste complémentaire dans les écoles de façon à ce que les candidats non-admis à l'École Supérieure de Commerce de Paris puissent intégrer une école supérieure de commerce en province. Toutefois, si l'école est très vite parvenue à s'ériger à la tête du groupe des écoles de commerce soumises au décret du 3 décembre 1947, elle peine encore à

⁴² Les « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises » (ESCAE) sont les écoles soumises au décret du 3 décembre 1947. À l'époque, il s'agit principalement des écoles de commerce de province qui font office d'« écoles régionales, ayant vocation à former avant tout les petites élites locales » (Blanchard, 2012a, p.173). HEC, l'ESSEC et l'EDHEC ne font pas partie de ce réseau.

s'imposer aux côtés de HEC et de l'ESSEC dont la suprématie est incontestée à l'époque. De ce fait, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris cherche à s'aligner dans la mesure du possible aux standards que proposent HEC et l'ESSEC qui, elles, ont la liberté de construire leur offre en dehors du réseau des ESCAE. Jusqu'en 1969 inclusivement, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris fait ainsi le choix de demeurer non-mixte, comme HEC et comme l'ESSEC. Cette mesure la distingue des quinze écoles supérieures de commerce soumises au décret du 3 décembre 1947 qui sont déjà mixtes depuis les années 1910-1920. Parmi les autres traits qu'elle emprunte à HEC et à l'ESSEC, figurent également les stages obligatoires – qui ne constituent pas encore une norme au sein des ESCAE – et le recrutement exclusif de bacheliers ; ce que ne peuvent se permettre les quinze autres ESCAE, moins prestigieuses que l'école parisienne (Blanchard, 2015).

2.3.5. Une stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national (1969-1999)

L'année 1969 ouvre une nouvelle période dans l'histoire de l'école : c'est le 5 juin de cette année que la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris obtient l'autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE. Face à ses concurrents, l'école met en place progressivement une stratégie de diversification de son portefeuille d'activités au niveau national. Son objectif est de devenir un établissement d'enseignement supérieur de deuxième cycle en gestion, proposant une gamme de formations étendue à un public élargi tout en assurant une mission de recherche en gestion. Pour y parvenir, la direction de l'établissement met en place trois axes de développement stratégiques.

Le premier axe est l'élargissement de son programme de formations. La direction de l'école développe son activité de formation continue, créée en mars 1968 avec le « Centre de Formation Permanente », mais jusque-là réservée aux seuls Anciens Élèves de l'école. À partir de 1969, cette restriction est supprimée et tous les employés actifs peuvent prétendre actualiser leurs connaissances en gestion à l'école, quelle que soit leur formation d'origine. Dans les années 1970, le développement de la formation continue s'inscrit dans l'actualité de l'époque où les entreprises, face à la croissance économique, sont désireuses de former leurs cadres au cours de leur carrière pour les adapter aux évolutions du marché.⁴³ Initialement non-diplômante, l'activité de formation continue devient certifiante dans le courant des années

⁴³ C'est, par exemple, en 1971 que l'État instaure, par la loi Delors, le droit à la formation continue pour tous les salariés

1980 pour certains de ses programmes. Ensuite, en 1986, la direction de l'école lance quatre Mastères Spécialisés (MS)⁴⁴, puis en 1993 son « Part-Time MBA » qui est le premier du genre en France. Cet élargissement du portefeuille de formations conduit l'école à modifier son organisation et à adopter la dénomination « Groupe ESCP ». Cette dénomination recouvre la signification du terme anglais « Graduate School of Management » en intégrant toutes les activités de formations – MBA, Master et « executive education ».

Le deuxième axe stratégique est la diversification des publics d'apprenants. La diversification de l'offre des programmes répond en cela à la diversification des publics scolaires que cible la direction de l'école : l'offre de formation continue est développée pour répondre aux attentes des cadres d'entreprises souhaitant actualiser/perfectionner leurs connaissances en gestion. Toutefois, la direction de l'école diversifie également ses publics scolaires non pas seulement en termes de profils professionnels mais également en termes de genres : en septembre 1970, dans un contexte de féminisation de l'enseignement supérieur en France (Blanchard, 2012b) l'école s'ouvre aux jeunes filles. Celles-ci, d'abord très minoritaires en nombre, parviennent rapidement à grossir les rangs des élèves : les filles représentent déjà 32% de la promotion entrante en 1974 et 45% en 1979. Ensuite, la diversification des publics en formation se fait aussi en fonction des formations antérieures des élèves : à partir de 1969-1970, ce ne sont plus exclusivement les élèves issus des classes préparatoires commerciales et scientifiques qui accèdent à l'école : apparaissent à cette époque les admissions parallèles permettant à des étudiants diplômés de l'université ou des instituts d'études politiques et des écoles d'ingénieurs de rejoindre l'école en première ou en deuxième année. De même, dans les années 1990, de nouvelles voies d'accès sont ouvertes aux admissibles aux Écoles Normales Supérieures, aux sportifs de haut niveau, ainsi qu'aux élèves issus des classes préparatoires littéraires (pour plus de détails, voir la section 5 de l'annexe 12). Enfin, la dernière diversification des publics en formation s'est effectuée en fonction de la nationalité des étudiants : les élèves français qui représentaient avant 1969 plus de 95% des étudiants de l'école ont vu leurs proportions lentement décroître au profit d'élèves étrangers. En 1976, les admissions sur titres en première année à l'école sont ainsi ouvertes aux élèves étrangers. Quelques années plus tard, les étudiants étrangers visitants sont également admis à l'école et, en 1983, le Groupe ESCP crée, en partenariat avec d'autres institutions, le concours CIAM qui est spécifiquement réservé aux titulaires d'un diplôme

⁴⁴ Les Mastères Spécialisés constituent une marque collective dont la Conférence des Grandes Écoles (CGÉ) est propriétaire.

étranger. Cet accueil des étudiants étrangers s'inscrit dans un mouvement plus général d'internationalisation de l'école pendant cette période : des partenariats académiques sont signés à partir des années 1970 tandis qu'en 1990 le Groupe ESCP participe à la création de l'« Alliance of Management Schools in European Capitals » (pour plus de détails, voir la section 5 de l'annexe 12).

Le dernier axe de développement stratégique durant cette période consiste dans le recrutement d'un corps professoral permanent en gestion, doté des qualifications académiques suffisantes pour prétendre développer une activité de recherche de haut niveau. Les effectifs du corps professoral permanent de l'école ont très progressivement crû sur cette période, en passant de trois professeurs permanents en gestion en 1968 à quatre-vingt-quatre en 1998, tandis que la proportion de professeurs docteurs est passée de 12% en 1974 à 67% en 1998 (pour plus de détails, voir la section 5 de l'annexe 12). Au niveau administratif, le développement de la recherche se matérialise par la création, en 1979, d'une fonction de Doyen associé à la Recherche, puis en 1986 par la création d'une fonction de Doyen du Corps professoral. Un budget dédié à la recherche apparaît pour la première fois en 1979 et croît progressivement pour atteindre un million de francs en 1996. Cette politique volontariste en matière de recherche tranche singulièrement avec la période antérieure à 1969 durant laquelle aucun budget ni aucune incitation n'étaient mis en place pour soutenir cette activité qui relevait alors de la seule initiative des professeurs.

La stratégie menée sur cette période permet à la direction de l'école de se hisser dans le peloton de tête des écoles de commerce en France et de creuser l'écart avec ses concurrentes directes. De fait, l'école est parmi les premières en France à être accréditée EQUIS et AMBA en 1998. Les axes de développement stratégiques menés entre 1969 et 1999 ont conduit à un changement radical d'échelle par rapport aux périodes précédentes. Les effectifs étudiants ont été multipliés par plus de deux passant d'environ huit-cents élèves à plus de mille-huit-cent-cinquante, le nombre de professeurs permanents en gestion a été multiplié par vingt-huit en francs constants, le budget de l'école a été multiplié par quinze et la part d'autofinancement de l'école a augmenté de 75%. Enfin, durant cette période l'école est clairement identifiée en France comme appartenant au groupe stratégique leader des écoles de commerce « parisiennes » avec HEC, l'ESSEC et l'École Supérieure de Commerce de Lyon. Ce groupe se caractérise par la taille de ses promotions, la qualification de ses corps professoraux et son ouverture internationale. Toutefois, la stratégie de diversification poursuivie par le Groupe ESCP pendant la période 1969-1999 n'est pas différenciante.

2.3.6. Une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus (de 1999 à nos jours)

La fusion entre le Groupe ESCP et l'école européenne EAP, fusion décidée fin 1998 par les dirigeants de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris en vertu des complémentarités qui pouvaient rapprocher ces deux établissements (voir le chapitre 8), a conduit à la mise en place d'une stratégie nouvelle pour l'école. Il s'agit d'une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus et proposant une offre de formations internationales. Parallèlement à ces deux caractéristiques, la direction de l'école aligne ses activités d'enseignement et de recherche sur les standards internationaux.

La stratégie d'internationalisation poursuivie depuis 1999 par ESCP-EAP, devenue en 2009 « ESCP Europe », est fortement différenciante en début de période par rapport aux écoles concurrentes. ESCP-EAP est l'une des premières écoles à avoir ouvert des campus en propre à l'étranger pour y former, non pas des étudiants locaux exclusivement, mais des étudiants internationaux, à la fois français et étrangers. Le portefeuille initial de campus – Paris, Oxford, Madrid, Berlin – est rapidement modifié, avec le déménagement du campus d'Oxford à destination de Londres en 2004, puis étendu avec l'ouverture en 2004 d'un cinquième campus à Turin et, en 2015, d'un sixième campus à Varsovie, lui permettant ainsi de figurer dans les plus importants pays économiques de l'Europe, dont cinq capitales politiques.

La seconde originalité de la stratégie de l'école en lien avec ses campus tient à leur articulation. La direction de l'école cherche à mettre en réseau ses campus. Cette mise en réseau permet aux élèves et aux enseignants de multiplier les expériences en Europe en tirant profit des sites de l'école. Les programmes d'enseignement reposent sur la mise en commun de cours fondamentaux quels que soient les campus, tout en cultivant des options qui restent propres à certains campus ; ce qui renforce leur complémentarité. Le campus de Londres offre une spécialisation en finance, tandis que le campus de Paris en offre une sur la culture, et celui de Madrid sur le tourisme. Le campus de Turin, quant à lui, a lancé un programme de formation continue – le « General Management Program » – généralisé à la fin des années 2000 à l'ensemble des campus de l'école. En outre, ESCP-EAP est la première école de commerce en Europe à offrir à ses étudiants des parcours leur permettant d'obtenir des diplômes nationaux dans chacun des campus de l'école (pour plus de détails, voir la section 6 de l'annexe 12).

Dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation, la direction de l'école a complété son offre de formations ; mais contrairement à la période précédente (1969-1999), cette

diversification s'est effectuée dans le sens de l'internationalisation de la formation. En effet, la formation continue, les Mastères Spécialisés et le MBA à temps partiel, développés en français lors de la période précédente, ne correspondent pas à des standards internationaux. Le développement d'une offre de formations internationales s'est opéré dans le cadre de la réforme européenne « Licence-Master-Doctorat ». Elle s'est, notamment, manifestée par la transformation du programme historique dit « programme ESCP » en « Master in Management » au début des années 2000, par la création du programme Ph.D en 2003, par le lancement du « Bachelor in Management » en 2015 ainsi que par la création du nouveau MBA à temps plein en 2017 (pour plus de détails sur ces opérations, voir le chapitre 4). Simultanément, la direction de l'école a rationalisé son portefeuille pour mieux en assurer la visibilité internationale. De ce fait, elle a abandonné à la fin de l'année scolaire 2016-2017 le « Master in European Business » (MEB) – qui ne correspondait à aucun standard français ou étranger et était, de ce fait, difficilement lisible en dehors de l'école – pour le remplacer par un MBA à temps complet (voir chapitre 4). L'école a également développé, à côté de ses Mastères Spécialisés – diplômes uniquement français – des diplômes davantage lisibles à l'international : les « Masters of Science », et leurs équivalents en formation continue, les « Executive Masters of Science ».

L'internationalisation de l'offre de formations s'est effectuée parallèlement à l'internationalisation des étudiants. L'objectif assigné par l'administration de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris en 1999, au moment de la fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP, était de constituer rapidement une école dont les effectifs scolaires seraient composés de 50% d'étrangers. Si cet objectif a été atteint individuellement, et très rapidement, par plusieurs des programmes de l'école – notamment par ses programmes MBA et MEB – en revanche, ce n'est qu'en 2016-2017 que, pour la première fois de son histoire, le seuil des 50% d'étudiants étrangers, tous programmes confondus, a été dépassé.⁴⁵

Pour attirer les meilleurs étudiants dans ses programmes et nouer des partenariats avec d'autres institutions d'enseignement de la gestion, la direction de l'école a cherché à s'assurer une image de premier rang dans le domaine académique. Pour ce faire, elle a renforcé les activités du *European Management Journal* et a lancé en 2001 the *International Journal of Cross-Cultural Management* pour en faire deux vecteurs de qualité pour la réputation

⁴⁵ En 2017, la Direction des Relations Internationales de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France a révélé que ESCP Europe était la première école ayant dans son effectif total d'étudiants une proportion de 51% d'internationaux alors que HEC Paris et l'ESSEC accueillent au total, respectivement, 44% et 31% d'étudiants internationaux (Autrechy, 2017, p.40).

académique de l'école. De plus, la direction a mis en place dès 1999-2000 une politique de promotion – sous formes de primes et de décharges partielles d'heures d'enseignement – pour inciter les enseignants-chercheurs à publier régulièrement dans des revues référencées. La direction de l'école a incité également les enseignants-chercheurs à passer l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) et à enseigner dans deux langues au minimum : leur langue natale et l'anglais.

Contrairement à ce qui a été fait pour les précédentes périodes de l'histoire de l'école, le dernier paragraphe de cette section ne procédera pas à un bilan de la stratégie menée dans la mesure où celle-ci est toujours en cours. Nous évoquerons plutôt les deux enjeux stratégiques majeurs auxquels la direction de l'école est actuellement confrontée : à savoir celui de son positionnement concurrentiel et celui de son autonomisation.

Si l'école, par sa fusion avec l'EAP et l'intégration progressive de ses sites et programmes, a acquis depuis 1999 une authentique dimension européenne, celle-ci est-elle encore réellement distinctive et jusqu'où ? La dimension européenne qu'a acquise l'école est d'abord structurelle : celle-ci se décline au niveau géographique (via un certain nombre de campus multilocalisés), au niveau des études (via des cycles et programmes multi-pays, voire multi-diplômants), au niveau académique (via un recrutement plus européen des étudiants et du corps professoral), au niveau des contenus d'enseignement et de recherche, et enfin au niveau de la communication et de la marque. Cette européanisation structurelle est cependant imitable dans l'absolu. En effet, l'européanisation de la communication et de la marque est aisément copiable par les concurrents dans la mesure où il est aisé de se déclarer « européen » et de communiquer sur cette dimension. De même, l'européanisation géographique est accessible pour les concurrents ou les nouveaux entrants, via la multiplication d'accords (même purement formels) de partenariats. De ce fait, la spécificité de ESCP Europe, indépendamment de son antériorité, peut être menacée par un nouvel entrant ou par un concurrent établi disposant de ressources renforcées. C'est pourquoi, la direction de l'école travaille à son européanisation culturelle. À cet égard, la direction et le management de l'école travaillent à l'élaboration d'un nouveau standard : celui d'une « école européenne du management ». Il s'agit de permettre à l'école de se positionner à terme comme une institution différente, porteuse d'une doctrine de management originale, voire même d'un modèle alternatif de développement pour les entreprises. À ce titre, le champ d'action spécifique de l'école n'est pas l'Europe en tant que seul territoire géographique ou seule référence socio-historique. Son champ d'action va bien au-delà : il est celui de l'Europe comme lieu historique de production d'une vision et donc d'un discours spécifique sur la

mondialisation, ses modalités, ses risques et ses opportunités pour les acteurs économiques mais aussi de l'Europe comme acteur privilégié de la mondialisation des affaires et du management, via ses institutions, ses entreprises et ses structures sociales. La constitution de ce positionnement passe notamment par l'eupéanisation des grandes disciplines de gestion enseignées dans l'école, à savoir l'affirmation – au-delà des techniques « universelles » proprement dites – de « penser de façon européenne » les fonctions de marketing, de production, de finances, de ressources humaines, etc. (pour plus de détails, voir la section 6 de l'annexe 12).

Parallèlement à cet enjeu de positionnement concurrentiel, la direction de l'école travaille également à un enjeu d'autonomisation. L'autonomisation juridique de l'école depuis le 2 janvier 2018 devrait lui permettre de gagner en autonomie de gestion vis-à-vis de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, mais aussi d'implémenter une gouvernance unifiée et simplifiée entre ses campus, tout en préparant l'autonomisation financière de l'école à l'horizon 2022. La stratégie « Brand and Size », officiellement lancée en septembre 2017 par l'actuelle direction générale de l'école pour la période 2018-2022, projette une croissance rapide des effectifs scolaires. Les objectifs de croissance prévoient ainsi que l'école passe, entre 2017 et 2022, de cent-quarante-cinq professeurs permanents à cent-quatre-vingt-dix, de quatre-mille-deux-cents étudiants formés annuellement à six-mille, et de 90 millions d'euros de budget à 125 millions d'euros. Le plan quinquennal stratégique de l'école prévoit, enfin, l'indépendance financière de l'école à l'horizon 2022.

Pour permettre au lecteur de pouvoir se référer par la suite à cette synthèse de la monographie stratégique de ESCP Europe (voir annexe 12 également), une frise chronologique simplifiée a été élaborée (voir ci-dessous).

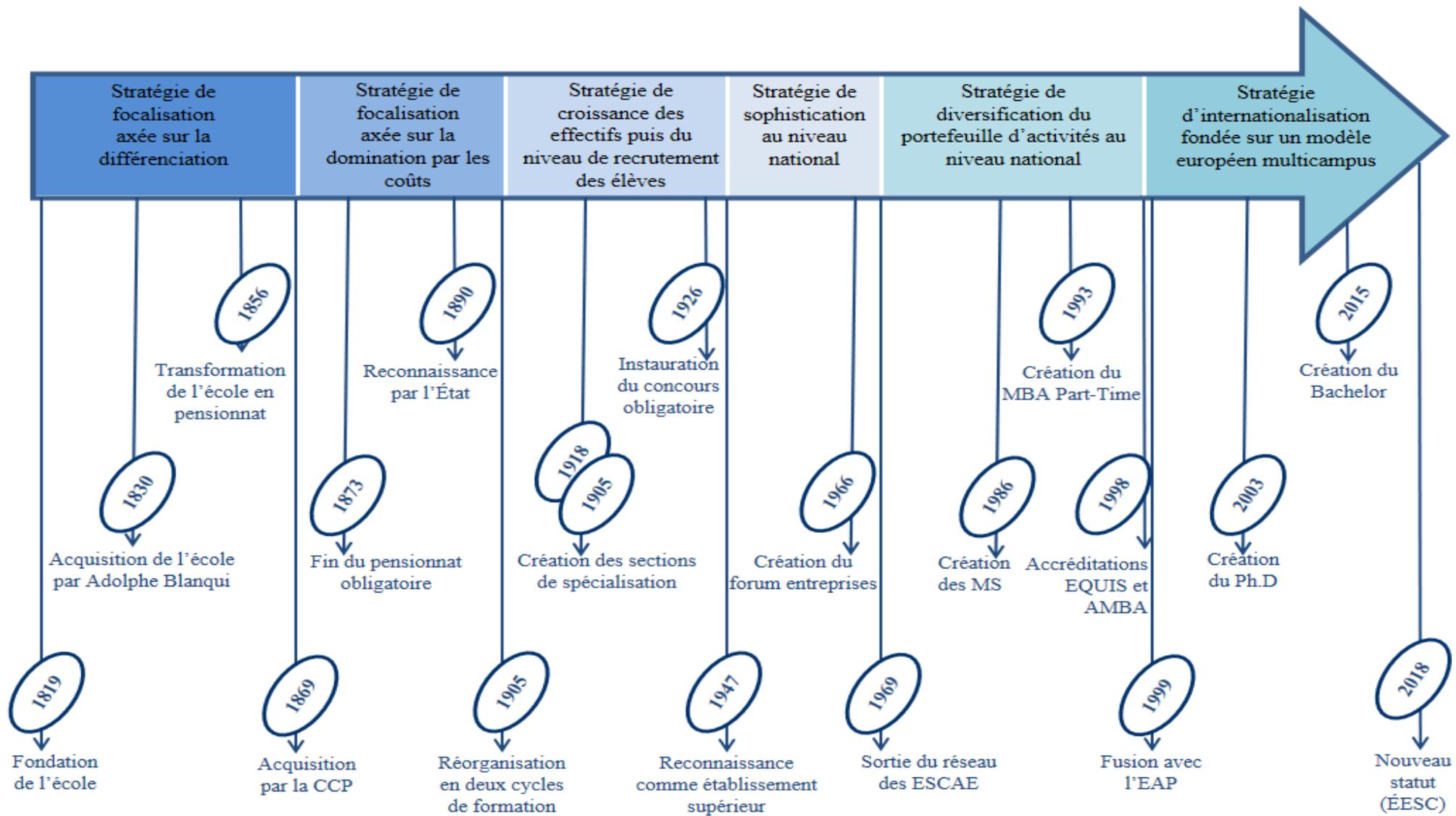


Figure 6 : Chronologie synthétique de l'évolution stratégique de ESCP Europe de 1819 à nos jours.

Note : Pour des raisons de lisibilité, seules quelques-unes des principales dates sont représentées.

Légende : « CCP » : Chambre de Commerce de Paris ; « ESCAE » : Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises ; « MS » : Masters Spécialisés ; « ÉESC » : Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non-lucratif.

2.4. Les initiatives stratégiques à ESCP Europe depuis 1819

À présent que les principales évolutions de ESCP Europe ont été retracées, il convient d'en apprécier le caractère véritablement « stratégique ». Comme le rappellent Lorino et Tarondeau (2006), s'il est parfois d'usage en sciences de gestion de qualifier de « stratégiques » des décisions qui sont simplement importantes, en toute rigueur, une initiative ne peut être qualifiée de « stratégique » que si elle possède des attributs authentiquement « stratégiques ». Selon ces auteurs, ces attributs sont au nombre de deux : il s'agit du caractère intentionnel de la décision – qui n'est donc pas fortuite – mais aussi de sa visée modificatrice quant aux paramètres d'insertion de l'organisation dans son environnement. De ce fait, force est de constater que certaines évolutions traversées par ESCP Europe ne sont pas fortuites et relèvent bien d'un « ensemble de décisions ou d'intentions finalisées qui visent à modifier les conditions d'insertion de la firme dans son environnement » (Lorino et Tarondeau, 2006, p.317). À ce titre, elles peuvent donc être qualifiées de « stratégiques ».

Suivant les préconisations de Mignon (2001, p.148), nous présentons les principales évolutions stratégiques de l'école de manière chronologique dans le tableau ci-dessous, en spécifiant, pour chaque évolution, si elle peut s'interpréter en termes de « stratégie d'adaptation » ou en termes de « stratégie de pro-action »⁴⁶. L'opposition entre ces deux formes de stratégies recouvre l'opposition entre les changements continus traduisant les tendances d'adaptation et les changements discontinus traduisant des ruptures d'évolution et se manifestant sous des formats perturbateurs – crises, restructurations, etc. (Mignon, 2001). L'enjeu de notre recherche est de distinguer ces différentes stratégies tout en les intégrant dans un même schéma d'évolution susceptible de rendre compte des stratégies de pérennité organisationnelle. Nous précisons également dans ce tableau si l'initiative stratégique considérée a été abandonnée et, si oui, en quelle année. Par ailleurs, dans la mesure où seules les évolutions effectives sont ici recensées, les projets stratégiques qui ont seulement été envisagés et n'ont pas été réalisés – comme, par exemple, les projets de fusion de l'école avec HEC ou avec HEC-Jeunes filles – ne sont pas ici mentionnés. Enfin, il convient de préciser que, du fait de l'amplitude chronologique de la période étudiée mais également du caractère lacunaire des sources que nous avons consultées, le tableau ci-dessous ne saurait prétendre à l'exhaustivité.

N°	Chronologie / Types d'évolutions	Stratégie d'adaptation	Stratégie de pro-action	Abandon de la stratégie
----	----------------------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------

⁴⁶ Pour une définition de ces termes, voir la section 2.3. de l'introduction générale de la thèse.

1	1819 : création de l'école	–	oui	–
2	1856 : réorganisation de l'école en internat	oui	-	1873
3	1869 : cession de l'école à la Chambre de Commerce de Paris	–	oui	–
4	1873 : suppression de l'internat obligatoire à l'école	oui	–	–
5	1890 : réorganisation de l'école suite à sa reconnaissance par l'État	oui	–	–
6	1905 : réorganisation de l'école en deux cycles de formation	–	oui	1949
7	1905 : ouverture d'une section maritime à l'école	oui	–	1913
8	1913 : ouverture d'une section coloniale à l'école	oui	–	1932
9	1916 : ouverture d'une section hôtelière à l'école	oui	–	1935
10	1917 : ouverture d'une section de représentation commerciale à l'école	oui	–	1919
11	1947 : transformation de l'école en établissement d'enseignement supérieur	oui	–	–
12	1968 : lancement de la formation continue à l'école	oui	–	–
13	1969 : création d'un corps professoral permanent en gestion à l'école	oui	–	–
14	1969 : autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE	–	oui	–
15	1970 : introduction de la mixité à l'école	oui	–	–
16	1979 : création d'un décanat à la recherche à l'école	oui	–	–
17	1980 : réorganisation de l'école en Groupe ESCP	oui	–	–
18	1986 : lancement des premiers Mastères Spécialisés	oui	–	–
19	1990 : adhésion de l'école à l'AMSEC	oui	–	Après 1999
20	1993 : ouverture du MBA à temps partiel à l'école	oui	–	–
21	1998 : obtention de l'accréditation EQUIS par l'école	oui	–	–
22	1998 : obtention de l'accréditation AMBA par l'école	oui	–	–
23	1999 : fusion de l'école avec l'EAP	–	oui	–
24	2003 : obtention de l'accréditation AACSB par l'école	oui	–	–
25	2003 : lancement du Ph.D à l'école	oui	–	–
26	2004 : ouverture du campus de Turin	oui	–	–
27	2004 : déménagement du campus britannique à Londres	oui	–	–
28	2005 : création de la Fondation ESCP-EAP	oui	–	–
29	2008 : mise en place d'une charte de gouvernance pour le fonctionnement de l'école (amendée en 2013)	oui	–	–
30	2012 : habilitation de l'école à délivrer le doctorat en sciences de gestion en France	oui	–	–
31	2015 : ouverture du campus de Varsovie	oui	–	–
32	2015 : lancement du Bachelor à l'école	oui	–	–
33	2017 : re-lancement du MBA à temps plein à l'école	oui	–	–
34	2018 : changement de statut de l'école (ÉESC)	–	oui	–

Figure 7 : Tableau chronologique des principales évolutions stratégiques de ESCP Europe depuis 1819.
Légende : « ESCAE » : Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises ; « AMSEC » : Alliance of Management Schools in European Capitals ; « ÉESC » : Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non lucratif.

La lecture de ce tableau indique que, sur trente-quatre principales évolutions stratégiques depuis 1819, l'école semble avoir connu davantage de décisions stratégiques d'adaptation (vingt-huit) que de pro-action (six).

Les évolutions stratégiques n°2, n°4, n°5, puis n°7 à n°13, et n°15 à n°22, puis n°24 à n°33 peuvent s'interpréter comme des stratégies d'adaptation c'est-à-dire comme des initiatives par lesquelles les décideurs de l'organisation choisissent entre plusieurs initiatives distinctes dictées par les conditions de son contexte interne et/ou externe (Mignon, 2001). Plusieurs processus d'adaptation apparaissent : certaines adaptations stratégiques consistent à créer de nouveaux produits de formations (évolutions n°7, 8, 9, 10, 18, 20, 25, 30, 32 et 33), à adjoindre de nouvelles activités (comme la formation continue – évolution n°12 – ou la recherche – évolution n°16), ou à adopter un nouveau modèle économique (comme la transformation en pensionnat – évolution n°2 – ou l'adoption d'une charte de gouvernance alignant les modèles de calculs des contributions des campus au groupe – évolution n°29) ou encore à procéder à des décisions d'investissement (comme l'ouverture de campus à l'étranger – évolutions n°26, 27, 31). Toutefois, ce n'est pas parce qu'une stratégie relève de l'adaptation qu'elle ne peut pas être innovante (Mignon, 2001, p.160). Les Mastères Spécialisés lancés en 1986 (évolution n°18) étaient ainsi un produit de formation inédit sur le marché des formations en gestion au moment de leur création (Fridenson et Paquy, 2008). De même, le MBA à temps partiel lancé en 1993 (évolution n°20) a été le premier de ce type en France. Ces deux initiatives stratégiques possèdent indéniablement un caractère novateur qui a permis à l'école de prendre de l'avance sur ses concurrents (voir annexe 12). Néanmoins, elles ne relèvent pas de la catégorie des initiatives stratégiques de pro-action au sens où l'entend Mignon (1998 ; 2001) parce qu'elles ne semblent pas avoir représenté un risque de nature à remettre en cause la pérennité de l'organisation si elles avaient échoué (Mignon, 2001, p.162).

Les évolutions stratégiques n°1, n°3, n°6, n°14, n°23 et n°34 relèvent, quant à elles, de la pro-action, c'est-à-dire d'une « action de création, de transformation de l'organisation et de l'environnement » (Mignon, 2001, p.162). Pour prendre un exemple, l'autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE en 1969 (évolution n°14) a provoqué l'indépendance de l'école vis-à-vis de l'État pour ce qui concerne les procédures d'admission communes avec les ESCAE, mais aussi pour ce qui concerne les programmes de formations communs à ces écoles, les règlements pédagogiques similaires et la délivrance d'un diplôme commun avec les ESCAE. Cette autonomisation a provoqué également la sortie de l'école en dehors du réseau

des ESCAE ; ce qui s'est traduit sur le plan de l'organisation et de son environnement. En effet, sur le plan de l'organisation, d'abord, l'administration de l'école est devenue, grâce à son autonomisation, apte à organiser son propre concours d'entrée, mais également ses propres examens de sortie pour délivrer un diplôme qui lui est spécifique. Sur le plan de l'environnement, ensuite, la sortie de l'école du réseau des ESCAE a contribué à « décapiter » ce réseau d'écoles de commerce : l'ESCAE de Lyon, jusque-là éternelle seconde de ce réseau, en est devenue la tête de proue... avant de parvenir à suivre l'exemple de l'école parisienne en obtenant son autonomie en 1979 (Blanchard, 2015, p.123 ; Haas, 1993). En outre, l'autonomisation de l'école parisienne a provoqué, du fait de la mise en place d'un concours spécifique, la fin de la liste supplémentaire à partir de laquelle certaines ESCAE recrutent une large part de leurs étudiants (Blanchard, 2015, pp.103-104)⁴⁷. De même, l'autonomisation de l'école a permis à son administration de conclure plus facilement des partenariats avec d'autres établissements et d'obtenir des accords de reconnaissance de son diplôme pour l'obtention d'équivalences (voir annexe 12). En d'autres termes, par cette initiative stratégique, la direction de l'école s'est donné en interne les moyens de mettre en œuvre sa politique d'autonomisation pour s'aligner sur HEC et sur l'ESSEC qui n'étaient pas rattachées au réseau des ESCAE, tout en transformant la configuration de son environnement auprès de ses concurrents et de ses partenaires. En outre, les initiatives stratégiques de pro-action sont fondamentalement plus risquées pour la pérennité de l'organisation que ne peuvent l'être les stratégies d'adaptation. En effet, si les échecs en matière de lancement d'un nouveau programme (évolution n°10) ou d'adoption d'un nouveau modèle économique (évolution n°2) ont pu entraîner des difficultés temporaires pour l'organisation, en revanche l'échec de son acquisition par la Chambre de Commerce en 1869, ou de sa réorganisation en école de deux cycles de formation en 1905, ou de son autonomisation en 1969, de même que l'échec de sa fusion avec l'EAP en 1999 auraient vraisemblablement compromis la pérennité de l'école⁴⁸.

⁴⁷ Le système de la liste supplémentaire, mis en place à partir de 1954, permettait aux ESCAE qui n'avaient pas rempli leurs promotions d'accueillir les candidats de l'école parisienne ayant dépassé la barre nationale d'admission mais n'ayant pas été suffisamment bien classés pour intégrer cette école (Blanchard, 2015, p.104).

⁴⁸ C'est du moins ce qui apparaît à la lumière d'un raisonnement contrefactuel. Si l'école n'avait pas été rachetée en 1869 par la Chambre de Commerce de Paris aurait-elle survécu ? La précarité de sa situation en termes d'effectifs scolaires, son délabrement matériel de même que la fragilité de sa direction (un directeur intérimaire désireux de quitter ses fonctions au plus tôt) nous laissent penser que la pérennité de l'école était compromise à court terme, comme l'ont indiqué certains contemporains (Renouard, 1898, p.45). De même en 1905 : si la transformation de l'école en établissement proposant un cycle d'enseignement secondaire et un cycle d'enseignement dit « supérieur » n'avait pas fonctionné, aurait-elle survécu ? Le projet conçu par la Chambre de Commerce de Paris de fusionner l'école avec HEC, pour faire face à la désertion de ces écoles suite à la remise en cause de la loi Freycinet, laisse présager que l'école aurait effectivement pu disparaître (voir Association

Enfin, le tableau ci-dessus indique que plusieurs initiatives stratégiques – n°2, n°6, n°7, n°8, n°9, n°10 et n°19 – ont été abandonnées après avoir été lancées⁴⁹. L'abandon de ces initiatives a principalement répondu à des pressions du marché (concurrence trop vive pour la section coloniale fermée en 1932), à un défaut de demande (par exemple, pour la section de représentation commerciale fermée en 1919) ou encore à des décisions émanant de l'autorité de régulation (décision du Ministère de la Marine de fermer la section maritime en 1913).

Parmi les principales évolutions stratégiques listées ci-dessus – et qui seront abordées dans la suite de ce travail –, nous avons choisi d'en détailler six plus en profondeur. En précision, il s'agit de l'évolution n°3 que nous étudierons au chapitre 7, de l'évolution n°23 que nous analyserons au chapitre 8 et des évolutions n°25, n°30, n°32 et n°33 que nous étudierons au chapitre 4. Les évolutions stratégiques que nous n'aurons pas approfondies dans les chapitres susmentionnés seront abordées dans la monographie stratégique de l'école (annexe 6) et dans la galerie des portraits des directeurs (annexe 12).

Dans la suite de cette thèse, nous étudierons donc les processus stratégiques de pérennité organisationnelle à ESCP Europe⁵⁰. Notre angle d'approche étant la stratégie, nous faisons le choix de nous intéresser aux acteurs et aux processus permettant à l'organisation de s'immiscer dans le jeu des forces concurrentielles et susceptibles d'infléchir son devenir. Par nature, ces acteurs et ces processus décisifs sont peu nombreux : il s'agit des acteurs et des processus auxquels le droit, les usages et les pratiques de l'organisation confèrent un pouvoir de décision sur la marche générale de l'organisation (Danjou, 1987). De ce fait, il s'agit principalement des acteurs et des processus relevant de la direction générale de l'école. À ce titre, force est de rappeler que les acteurs et les processus de direction générale de l'école ont fortement évolué depuis deux siècles : les dirigeants privés ont laissé place à des dirigeants

Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, mars 1906, p.276. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030). De même, l'échec de l'autonomisation de l'école en 1969 aurait pu se traduire par une remise en cause de sa pérennité. En effet, si l'autonomisation s'était traduite par une crise de recrutement auprès des candidats (incertains sur les nouvelles conditions de scolarité et de diplômabilité de l'école) ou par un désengagement des partenaires (préférant soutenir des écoles pour lesquelles le niveau de recrutement était certain) l'école aurait pu être amenée à fermer ses portes. Enfin, l'échec de la fusion avec l'EAP en 1999 aurait également pu se traduire par une crise de recrutement auprès des élèves ou par des externalités négatives pour ce qui concerne les personnels de l'école (grèves, démissions, arrêts de maladie, etc.) ou encore par un désengagement des partenaires académiques, etc. (entretien n°aDir E4). Ces phénomènes auraient pu provoquer une dé-fusion et fragiliser l'école.

⁴⁹ Pour rappel, les initiatives stratégiques abandonnées à l'étape de projet ne sont pas répertoriées dans le tableau.

⁵⁰ Pour rappel, comme mentionné dans la section 1.3.1. nous entendons le « processus » dans le sens que lui donnent Lorino et Tarondeau (2006, p.318), c'est-à-dire comme un « ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou 'output' ayant de la valeur pour un client externe ».

familiaux puis aux dirigeants consulaires (pour plus de détails sur ce point, voir les chapitres 3 et 8). Par conséquent, s'il nous arrivait, dans la suite de ce travail, de présenter parfois l'école comme le sujet grammatical de certaines actions stratégiques – choix du positionnement concurrentiel, signature de partenariats, supervision des processus d'accréditation, lancement de nouvelles formations, etc. – il ne s'agirait toutefois que d'une forme de raccourci s'exprimant de manière anthropomorphique. Comme le souligne à ce sujet De Geus (1997, pp.20-21), parler de l'organisation comme d'un être vivant est parfois une tendance irrésistible :

« puisqu'on relève dans toutes les entreprises des traits et des comportements qui rappellent le monde du vivant : elles apprennent ; elles ont une identité – explicite ou non – qui détermine leur cohérence ; elles tissent des liens avec d'autres entités ; elles ont un cycle de vie qui connaît des phases de croissance et de développement pour s'achever par leur disparition ».

Cette tendance à transposer des traits humains à l'organisation n'est pas nouvelle et peut également s'étendre à la marque ou à l'enseigne de celle-ci (Lombart et Louis, 2012 ; Venable, Rose, Bush et Gilbert, 2005). Toutefois, si cette tendance peut sembler irrésistible, notre rôle en tant que chercheur est de ne pas y succomber inconsidérément. À ce titre, nous sommes conscients des limites de cet anthropomorphisme. En effet, l'école par elle-même ne fait rien : ce sont les acteurs et les processus – en particulier ceux relevant de la direction générale comme nous venons de le signaler – qui sont les véritables sujets des opérations considérées. De même, si l'organisation a un passé, elle ne possède pas par elle-même une mémoire ; ce sont ses acteurs qui sont les sujets des processus de mémoire qui affectent l'organisation (Laroche, 2010).

C'est pourquoi nous tâcherons d'être vigilants dans la suite de ce travail et de ne pas faire de l'organisation le sujet grammatical d'opérations stratégiques qui, en toute rigueur, relèvent de l'action de ses acteurs ou de processus. Si d'aventure nous venions à ne pas respecter cette règle de rédaction qui n'est, d'ailleurs, pas unanimement respectée dans la littérature⁵¹, nous aurons au moins la consolation d'avoir fait savoir à nos lecteurs, par le présent paragraphe, que nous sommes bien conscients des limites de l'anthropomorphisation de l'organisation. À présent que le choix de l'organisation retenue pour cette étude a été

⁵¹ En effet, force est de constater que nombre de chercheurs en sciences sociales qui ont travaillé sur les écoles de commerce « anthropomorphisent », délibérément ou non, leur sujet d'étude. Voir, par exemple, Jacobsen et Ravn Sørensen (2017, p.59 ; p.230 ; p.353), Fridenson et Paquy (2008, p.210 ; p.220 ; p.244), De Fournas (2007, p.29 ; p.86 ; p.148), Languille (1995, p.28 ; p.116 ; p.157), Meuleau (1981, p.35 ; p.68 ; p.105).

justifié, il convient de détailler notre protocole de collecte, de traitement puis d'analyse des données.

3. Le protocole de collecte des données – Une étude documentaire complétée par des entretiens semi-directifs

Le recueil des données exige des compétences nombreuses et variées chez le chercheur, particulièrement pour une étude de cas. En effet, « [dans une étude de cas] les procédures de collecte des données ne sont pas des routines » (Yin, 2012, p.62). Alors que dans une recherche quantitative, la collecte des données peut être assurée par une tierce personne dans la mesure où, généralement, le protocole de collecte est standardisé et ne requiert pas la présence permanente du chercheur, dans une étude de cas, le chercheur doit être actif dès le recueil de données pour utiliser ses compétences d'analyse. Quel type de données avons-nous récoltées ? Yin (2012) identifie six sources de données pour mener une étude de cas : les documents, les archives, les entretiens, l'observation directe, l'observation participante et les artefacts physiques. Nous avons privilégié les trois premières sources, en fusionnant les catégories « documents » et « archives ». La collecte des données s'est donc effectuée en deux temps, à savoir via une étude documentaire (3.1.) puis via la conduite d'entretiens semi-directifs (3.2.).

3.1. Une étude documentaire fondée sur le dépouillement de sources multiples

L'étude documentaire que nous avons menée a reposé sur l'analyse d'archives (3.1.1.) mais aussi de de la littérature scientifique (3.1.2.) et de la littérature de vulgarisation (3.1.3.).

3.1.1.L'analyse des archives

La distinction entre les « documents » et les « archives » est confuse dans la littérature en gestion. Yin (2012), par exemple, ne donne aucune définition de ce qu'il entend par « archive », et les exemples d'archives qu'il propose correspondent parfois à la définition qu'il donne des « documents ». De ce fait, les chercheurs élaborent d'ordinaire leur propre définition de ce qu'ils considèrent comme des archives ou des documents. Vanessa Warnier (2005), par exemple, défend une distinction non pas qualitative mais quantitative entre le document et l'archive : tout document produit plus de deux années au-delà de sa collecte serait ainsi une archive (Warnier, 2005, p.188). Cette distinction ne fait pas particulièrement sens dans une recherche qualitative comme la nôtre où l'horizon temporel d'investigation avoisine les deux-cents ans. De même, Sophie Mignon (2001, p.122) tente une distinction entre « archive » et « document » fondée sur un critère chronologique qui nous semble très imprécis : les archives seraient les « traces écrites passées d'un processus » alors que les

documents seraient les « traces écrites présentes d'un processus ». Selon ce critère, un compte rendu du comité exécutif de l'école rédigé en 2014 doit-il être considéré comme une trace écrite « passée » ou « présente » selon les termes de Mignon (2001) ?

De ce fait, nous optons pour une approche extensive de la notion d'« archive » en suivant la définition qu'en donne le *Dictionnaire de Terminologie archivistique* : « Documents, quels que soient leur date, leur forme et leur support matériel, produits ou reçus par toute personne physique ou morale, et par tout service ou organisme public ou privé, dans l'exercice de leur activité » (Direction des Archives de France, 2002, p.9). Recourir au dépouillement d'archives⁵² n'est pas un procédé méthodologique encore très répandu parmi les chercheurs en management stratégique. La collecte des archives en lien avec l'histoire de ESCP Europe nous a permis de développer une connaissance de l'organisation, de son vocabulaire et de sa culture (Wilcox King et Zeithaml, 2003). Cette connaissance est l'une des conditions de réussite d'une étude de cas approfondie dans la mesure où le chercheur, au-delà de sa méthodologie, doit construire une certaine intimité avec son sujet (Stake, 1995).

Les archives consultées sont très nombreuses en quantité, diverses en qualité et conservées dans plusieurs institutions, comme l'indique le tableau ci-dessous. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 19 pour avoir le détail des archives que nous avons étudiées (lieu d'archivage, cotes, descriptifs). Ces archives se signalent par leur caractère fortement lacunaire : elles sont discontinues, parfois manquantes ou biaisées (voir annexe 20 pour plus de précisions). Comment sommes-nous parvenus à exploiter ces archives en dépit de telles lacunes ?

Types de documents	Sources des documents	Période couverte	Lieux de conservation
Actes notariés de la famille Blanqui	Externes à l'école	1830-1911	Archives Nationales
Annuaire des Anciens Élèves	Externes à l'école	1980-...	Archives de la bibliothèque de l'école, Bibliothèque de l'Association des Anciens Élèves
Annuaire du corps professoral	Internes à l'école	1980-2002	Archives de la bibliothèque de l'école
Articles de presse	Externes à l'école	1830-...	Archives Nationales, bases de données
Catalogues des Expositions Universelles	Externes à l'école	1855-1900	Archives Nationales

⁵² Par convention, nous écrivons « archives » pour désigner les documents sous leur forme matérielle et « Archives » pour désigner les institutions chargées de leur collecte, de leur conservation et de leur communication.

Comptes rendus des Assemblées Générales de la CCIRP	Externes à l'école	1870-2000	Archives de la CCIRP, Archives Départementales de Paris
Rapports annuels d'activité de la CCIRP	Externes à l'école	1959-2000	Archives de la CCIRP
Comptes rendus des Comités stratégiques de l'école	Internes à l'école	1998-2015	Archives de la CCIRP, Archives privées des Directeurs de l'école
Comptes rendus des Conseils de Direction de l'école	Internes à l'école	1960-1999	Archives de la CCIRP, Archives Départementales de Paris
Comptes rendus du Bureau d'Études de l'école	Internes à l'école	1960-1990	Archives de la CCIRP, Archives Départementales de Paris
Programmes de cours et réglementation des ESC reconnues par l'État	Internes à l'école	1890-1962	Archives Nationales
Conditions d'admission de l'école	Internes à l'école	1820-...	Archives Départementales de Paris, Archives Municipales de Paris, Bibliothèque de l'école
Discours du directeur de l'école lors de la remise des diplômes	Internes à l'école	1825-2005	Archives de la CCIRP, Archives Nationales, Archives privées des Directeurs de l'école
<i>ESCP Magazines</i> ⁵³	Internes à l'école	1954-...	Archives de la bibliothèque de l'école
Palmarès des élèves primés par l'école	Internes à l'école	1905-1940	Bibliothèque de l'école, Bureau du Responsable événementiel
Photographies de promotions d'élèves	Internes à l'école	1990-2015	Archives de la bibliothèque de l'école
Programmes d'enseignements de l'école	Internes à l'école	1820-...	Archives de la CCIRP, Archives Nationales, Archives Départementales de Paris, Archives Municipales de Paris, Bibliothèque de l'école
Procès-verbaux des Commissions administratives de l'école	Internes à l'école	1869-1999	Archives de la CCIRP, Archives Départementales de Paris
Rapports annuels d'activité de la direction de l'école	Internes à l'école	1905-1993	Archives de la bibliothèque de l'école
Rapports d'autoévaluation pour les accréditations de l'école	Internes à l'école	1998-...	Archives de la CCIRP, Archives privées des Directeurs de l'école
Rapports gouvernementaux sur l'enseignement commercial	Externes à l'école	1850-2000	Archives Nationales, Archives du Ministère de l'Éducation Nationale
Règlements intérieurs de l'école	Internes à l'école	1820-...	Archives de la CCIRP, Archives Nationales, Archives Départementales de Paris, Archives Municipales de Paris, Bibliothèque de l'école
Témoignages d'Anciens Élèves de l'école	Externes à l'école	1870-1995	Archives de la bibliothèque de l'école, Bibliothèque de l'Association des Anciens Élèves
Trombinoscopes des élèves et professeurs de l'école	Internes à l'école	1960-1995	Archives de la bibliothèque de l'école
Émissions radiophoniques et films sur la vie à l'école	Externes à l'école	1947-2010	Archives de l'Institut National de l'Audiovisuel

⁵³ Le journal interne de l'école est créé en 1947 sous le nom de « L'Hermès » et au format trimestriel. Il deviendra en 1986 « ESCP Magazine », puis « ESCP-EAP Magazine » en 1999, et, enfin « ESCP Europe Magazine » en 2009.

Figure 8 : L'hétérogénéité des sources internes et externes consultées pour la rédaction de la présente thèse.

Note : Classement par ordre alphabétique.

Légende : « CCIRP » : Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

Source : Élaboration propre.

Nous avons dépouillé de façon systématique, sur la période 1980-2015, deux des principaux périodiques de la presse éducative de l'époque, à savoir *Le Monde de l'Éducation* et *L'Étudiant*, ainsi que trois des principaux organes de presse pour les cadres, à savoir *Le Point*, *Challenge*, *L'Express*, en relevant tous les articles mentionnant l'école. Cette revue de presse a été complétée, plus ponctuellement, par une recherche documentaire sur le même sujet dans *Le Figaro* depuis sa création en 1826 (via Gallica et Factiva) et dans *Le Monde* depuis son lancement en 1944 (via Factiva).

Par ailleurs, nous avons consulté tous les journaux que nous sommes parvenus à retrouver et qui ont été publiés par l'Association des Anciens Élèves de l'école depuis la sortie du premier numéro en 1876. En dépit des lacunes de cette dernière source – discontinuité des séries, partialité des auteurs, etc. – elle nous a été indispensable pour reconstituer la chronologie générale de l'école, et la chronologie spéciale de certains de ses aspects – renouvellement des programmes d'enseignement, signature de partenariats académiques, etc.

Nous avons diversifié les sources pour ne pas nous restreindre aux seules archives liées à l'école. Nous avons ainsi complété notre étude archivistique par une étude de la littérature scientifique (3.1.2.) puis de vulgarisation (3.1.3.).

3.1.2. L'analyse de la littérature scientifique

La première catégorie d'ouvrages que nous avons exploités, parallèlement à l'étude des archives, repose sur les ouvrages scientifiques consacrés, en tout ou partie, à l'histoire de l'école. Cette production intellectuelle est le fruit de démarches scientifiques, issues principalement de l'histoire, de la sociologie et des sciences de gestion. À ce titre, ces travaux – mémoires de recherche, thèses de doctorat, articles scientifiques ou chapitres d'ouvrages – respectent les critères de scientificité de la production académique. Quatre classes d'ouvrages méritent d'être distinguées.

La première recense les textes traitant principalement de l'histoire de l'école. Ces ouvrages sont relativement peu nombreux et toujours dédiés sur une période restreinte de son histoire, à l'instar des travaux de Pigeyre (1986) ou de Bouilloud et Kochersperger (1996).

La deuxième recense les ouvrages portant partiellement sur l'histoire de l'école, généralement mis en parallèle avec l'histoire d'autres organisations. On mobilisera en particulier les ouvrages de Maffre (1983), de De Fournas (2007a) et de Blanchard (2012a ; 2012b ; 2014 ; 2015). Doivent également être placés dans cette classe les travaux de Menger, Marchika, et Hanet (2015), de Kaplan (2014), de Nioche (1997), de Lecointre (1996), de Fridenson et Paquy (2008), de Lemercier (2001 ; 2003) et de Loyer (1995).

Ensuite, des études sur l'environnement dans lequel évolue et a évolué ESCP Europe ont été consultées. Il s'agit principalement des communications publiées dans le cadre de l'« European Foundation for Management Development » (EFMD), notamment via la « Higher Education and Research Conference ». De même, les communications publiées par le volet « Learning et Education » de l'Academy of Management (AOM) nous ont été d'un précieux support pour les comparaisons internationales entre les systèmes d'enseignement supérieur de la gestion.

Enfin, la littérature dite « grise » a également été mobilisée. Elle englobe, pour notre sujet, les rapports d'études et de recherches ainsi que les actes de congrès. Les rapports de la FNEGE consultés aux Archives du Monde du Travail, mais aussi les publications du Chapitre des Écoles de Management de la Conférence des Grandes Écoles, de même que les études Xerfi Precepta publiées depuis le début des années 2000 ont été particulièrement enrichissants.

3.1.3. L'analyse de la littérature de « vulgarisation »

Si, à première vue, la littérature de vulgarisation consacrée à l'histoire de ESCP Europe peut sembler consistante, il faut cependant se livrer à un travail d'analyse critique avant de chercher à exploiter ces travaux. Ces derniers sont, en effet, de qualité très hétérogène et ne peuvent pas être utilisés inconsidérément par le chercheur.

Ce type de littérature comprend principalement les écrits rédigés pour le compte de l'Association des Anciens Élèves de l'école (Renouard, 1898 ; 1920) et pour le compte de la direction de l'école elle-même (Servan-Schreiber, 1994). Ces trois ouvrages, qui tracent de manière longitudinale l'histoire de l'établissement depuis sa fondation, se caractérisent par leur nature non-scientifique. En effet, ils ont été produits par des individus étrangers aux normes de la recherche en sciences sociales.

De ce fait, aucun détail sur la méthodologie employée pour rédiger ces ouvrages, ni même sur les sources précisément exploitées ou leur lieu de conservation ne figurent en leurs

pages. Ensuite, leur découpage chronologique du passé de l'école est ordonné en fonction de la chronologie des régimes politiques de l'histoire de France ; avec par exemple un chapitre consacré à l'histoire de l'école sous Louis XVIII (Renouard, 1920, p.1), un autre sous Charles X (Renouard, 1920, p.19), un autre sous Louis-Philippe (Renouard, 1920, p.39), un autre sous le Second Empire (Renouard, 1920, p.76), un autre sous « la République de Monsieur Thiers » (Servan-Schreiber, 1994, p.66) ou encore un autre sur l'école pendant les « années roses » de la présidence mitterrandienne (Servan-Schreiber, 1994, p.139). Les raisons de ces choix, qui sont discutables, ne sont nulle part exposées, laissant entendre au lecteur que le découpage chronologique n'a pas fait l'objet d'une réflexion sur les justifications de cette périodisation.

Ensuite, ces ouvrages ayant été commandités par l'Association des Anciens Élèves et par la direction de l'école pour des occasions particulières⁵⁴, ils paraissent quelque peu contraints par les exigences de la communication institutionnelle. Il est, à cet égard, frappant de constater que ces trois ouvrages font délibérément l'impasse sur certains événements critiques du passé de l'école, comme la menace de fusion avec HEC qui a plané sur l'école en 1881 et en 1905. En revanche, les succès de l'école sont ouvertement mis en avant, voire même présentés comme inscrits nativement dans les gènes de l'établissement. L'analyse du thème astrologique de l'école, qui clôturait la monographie de Servan-Schreiber (1994, pp.157-158) est significatif à cet égard puisqu'il affirme que l'école a été créée lors d'une conjonction astrale propice qui lui garantit de grands succès : « Jacques Laffitte et Vital Roux [sic] avaient bien choisi le moment de fonder leur école » (Servan-Schreiber, 1994, pp.157-158).

Enfin, à côté de ces caractéristiques de non-scientificité, le caractère très inégal de ces travaux doit être souligné. En effet, de nombreuses « coquilles » ou incohérences parsèment ces textes notamment sur l'orthographe des noms des personnages⁵⁵, leur identité⁵⁶, leurs

⁵⁴ L'ouvrage de Renouard paru en 1898 a été rédigé pour célébrer l'installation de l'école dans les locaux de l'avenue de la République à Paris que la Chambre de Commerce avait fait spécialement édifier pour elle. L'ouvrage de Renouard paru en 1920 a quant à lui été commandé à l'occasion de la célébration du centième anniversaire de l'école. Enfin, la monographie de Sabine Servan-Schreiber a été commandée pour célébrer le cent-soixante-quinzième anniversaire de l'école en 1994.

⁵⁵ Le nom du co-fondateur de l'école, « Brodart » étant tantôt orthographié avec un « d » final (Servan-Schreiber, 1994, p.17) et tantôt avec un « t » final (Servan-Schreiber, 1994, p.20 ; p.27).

⁵⁶ Le directeur Adolphe Blanqui est parfois confondu avec son frère le révolutionnaire socialiste Auguste Blanqui (Renouard, 1920, p.83 ; p.64). Cette coquille est d'autant plus regrettable qu'Adolphe Blanqui a lutté une grande partie de sa vie pour ne pas être confondu avec son frère avec lequel il partageait, outre le patronyme, les mêmes initiales. C'est pourquoi Adolphe Blanqui se présentait généralement dans les actes officiels non comme « A. Blanqui » mais comme « Blanqui aîné » ou « Adolphe-Jérôme Blanqui ». De même, Renouard (1920, p.422) confond manifestement la sœur d'Adolphe Blanqui, Sophie Aglaé Blanqui (1814-1839) mariée en 1836 à Clément Joseph Garnier, avec l'une des quatre filles d'Adolphe Blanqui. Ce genre de confusion familiale

dates de vie⁵⁷ comme sur les dates de certains événements⁵⁸, égarant ainsi le lecteur. À ces coquilles et à ces incohérences, il faut également ajouter, plus regrettables, nombre d'erreurs qui fissurent la fiabilité du texte. Si certaines erreurs sont *a priori* vénielles⁵⁹, d'autres, en revanche, le sont nettement moins.⁶⁰

Enfin, certaines erreurs se transmettent également par-delà les décennies d'un texte à l'autre. Par exemple, Renouard (1920, p.17) affirme que c'est suite à un accident qui le fit amputer qu'Amédée Brodart décida de quitter la direction de l'école à la fin de l'année scolaire 1824. Cette allégation est reprise telle quelle trois-quarts de siècle plus tard – et sans citation – par Servan-Schreiber (1994, p.27). Cette information est pourtant erronée. Le dépouillement des archives municipales d'Amboise (voir la biographie d'Amédée Brodart, section 2 de l'annexe 6), de même que le dépouillement des bulletins de l'Association des

montre bien l'utilité de constituer un arbre généalogique descendant de la famille d'Adolphe Blanqui pour notre recherche. Voir annexe 13.

⁵⁷ Le directeur Guillaume Gervais est tantôt présenté comme décédé en 1869 (Servan-Schreiber, 1994, p.56) ce qui est faux ; puis en 1867 (Servan-Schreiber, 1994, p.63) ce qui est exact. De même, la mort de l'économiste Jean-Baptiste Say est présentée comme survenant en 1833 (Servan-Schreiber, 1994, p.26) ce qui est faux, puis en 1832 (Servan-Schreiber, 1994, p.30 ; p.43), ce qui est exact.

⁵⁸ La direction d'Adolphe Blanqui à la tête de l'École Supérieure de Commerce de Paris est présentée comme débutant en 1828 (Renouard, 1920, p.50), ce qui est erroné, mais aussi en 1830 (Renouard, 1920, p.40), ce qui est correct. Les médailles d'honneur remises aux meilleurs élèves de dernière année par le Prince Napoléon sont réputées avoir été remises pour la première fois en 1853 (Renouard, 1920, p.61), ce qui est exact, mais aussi en 1855 (Renouard, 1920, p.114), ce qui ne l'est pas. L'Association des Ancien Élèves de l'école est présentée comme ayant été fondée tantôt en 1832 (Servan-Schreiber, 1994, p.155), ce qui est faux, tantôt en 1872 (Servan-Schreiber, 1994, p.43), ce qui est exact. Plus étonnamment – et la responsabilité de l'éditeur nous semble ici nettement plus en cause que celle de de l'auteur – les intitulés de deux chapitres de Renouard procèdent de l'uchronie, c'est-à-dire d'une reconstruction fictive de l'histoire. Un chapitre propose ainsi d'étudier l'histoire de l'école « sous la Première République » [sic] (Renouard, 1920, pp.57-75) tandis qu'un second se propose de décrire l'histoire de l'école « sous le Troisième Empire » [sic] (Renouard, 1920, pp.279-293).

⁵⁹ Comme celle par laquelle Servan-Schreiber (1994, p.40) affirme qu'Adolphe Blanqui est né à Puget-Théniers alors qu'il est né à Nice. De même, Clément Joseph Garnier est réputé décéder en 1882 (Servan-Schreiber, 1994, p.43) alors qu'il décède en 1881. Servan-Schreiber (1994, p.56) prétend également à tort que le Prince Napoléon et son fils assistèrent en personne aux funérailles d'Adolphe Blanqui en janvier 1854, ce que démentent les témoins contemporains puisqu'ils précisent que l'ex-Roi de Westphalie et son fils se firent seulement « représenter » (Thierry, 1854).

⁶⁰ Lorsque Servan-Schreiber (1994, p.91) affirme que la Chambre de Commerce de Paris a créé elle-même HEC-Jeunes Filles – la première école de commerce « supérieure » pour jeunes filles – pendant la Première Guerre mondiale pour compenser par anticipation le manque de jeunes gens dans le commerce après le conflit, elle commet un contresens. Cette école a été créée à titre privé par Louli Sanua, en 1916, précisément parce que la Chambre de Commerce de Paris refusait de développer elle-même un haut enseignement commercial pour les jeunes filles. En effet, si la Chambre de Commerce de Paris avait créé en 1916 une école de commerce de niveau secondaire pour les jeunes filles (l'École Commerciale de jeunes filles, rue de Naples), elle se refusait cependant à créer une école de commerce de niveau supérieur pour les jeunes filles. Face aux difficultés financières de HEC-Jeunes Filles, la Chambre se décida finalement à en faire l'acquisition en 1924, suivant un schéma qui n'est pas sans rappeler l'acquisition de l'École Supérieure de Commerce de Paris, elle aussi fondée par des particuliers avant d'être achetée par la Chambre en raison de ses difficultés en partie financières (Fridenson et Paquy, 2008, pp.210-211).

Anciens Élèves, nous apprennent en effet qu'Amédée Brodart avait été amputé suite à une blessure de guerre reçue douze ans plus tôt en Espagne⁶¹.

Toutefois, et paradoxalement, en dépit de ces deux caractéristiques – non-scientificité et inégalité de leur écriture – ces sources peuvent être exploitées, sous conditions, par le chercheur. Ce faisant nous nous inscrivons dans la lignée d'autres chercheurs, en histoire (Fridenson et Paquy, 2008 ; Lemercier, 2001, 2003 ; Maffre, 1983), en gestion (Kaplan, 2014 ; De Fournas, 2007a ; Bouilloud et Lécuyer, 1994) voire en sociologie (Menger, Marchika, et Hanet, 2015 ; Blanchard, 2012a ; 2014 ; 2015) qui nous ont précédés et qui, eux aussi, ont utilisé ces monographies « de vulgarisation ».

L'emploi que nous faisons de ces textes nous semble légitime à deux titres. D'abord ils nous permettent d'accéder à des données primaires qui aujourd'hui n'existent parfois plus du fait de leur destruction ou de leur égarement. Les recherches d'Alfred Renouard (1898 ; 1920) se sont appuyées sur la consultation des comptes rendus annuels du comité d'administration de l'école pendant la période 1852-1867 ; documents qui à ce jour n'ont pas été retrouvés. De même, l'ouvrage de Servan-Schreiber (1994) cite à plusieurs reprises des témoignages d'Anciens Élèves, aujourd'hui décédés, et illustre certains de ses propos par des documents iconographiques qui ont été, semble-t-il, égarés après leur rassemblement en 1994.

Comment établir de manière certaine la valeur de ces informations ? Nous avons montré que ces trois monographies « de vulgarisation » étaient imparfaites. Dès lors, la collecte des données à laquelle elles ont procédé peut-elle être tenue pour fiable ? Les documents disparus ont-ils été cités fidèlement ? Les comptes rendus d'entretiens menés auprès d'interlocuteurs aujourd'hui décédés sont-ils le reflet des propos qui ont été réellement échangés ? À l'aide de la méthode critique que nous avons exposée plus haut (voir la sous-section 1.3.1. de la partie méthodologique), nous avons fait le choix – et donc pris le risque – de considérer que ces informations pouvaient être tenues pour véridiques lorsqu'elles étaient accompagnées de reproductions photographiques des documents disparus. Par exemple, Alfred Renouard a inséré dans son texte des reproductions photographiques d'actes notariés des années 1840-1850 qui n'ont pas été retrouvés (Renouard, 1920, p.67 ; p.69 ; p.71 ; p.76). Dans ce cas, il nous semble très vraisemblable que ces documents puissent être considérés comme authentiques. Dans d'autres cas, Alfred Renouard cite, en tout ou partie, des lettres d'Adolphe Blanqui sans en donner de reproduction photographique (Renouard, 1920, p.73) ;

⁶¹ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, pp.3-7. Archives de ESCP Europe.

ce qui peut laisser penser que ces documents peuvent avoir été imparfaitement reproduits. Dans l'impossibilité où nous nous trouvons de le vérifier, nous ne pouvons que postuler le caractère vraisemblablement authentique de ces informations. Dans tous les cas, chaque fois que nous nous fondons sur des éléments extraits de ces trois monographies, nous en citons expressément la provenance.

Ensuite, ces travaux livrent au chercheur d'aujourd'hui un aperçu des représentations qui prévalaient lors de leur parution sur l'histoire de l'école. La monographie de Renouard publiée en 1920, par exemple, met en avant de manière appuyée les traditions militaires dans lesquelles l'école a baigné depuis sa création – folklore militaire des années 1820, direction de l'école par des militaires de formation ou de carrière entre 1819 et 1880, héroïsme des élèves et des personnels de l'école lors de l'Année Terrible 1870-1871, etc. En montrant de la sorte que la disparition des deux-cent-trente-et-un Anciens Élèves de l'école morts au combat pendant la Grande Guerre s'inscrit dans une tradition militaire constitutive de l'histoire de l'école, la monographie de Renouard (1920) montre que le sens du sacrifice et le patriotisme étaient des vertus à l'époque valorisées par l'école.

En définitive, la diversité des sources – archives, littérature scientifique, littérature de vulgarisation – nous a permis de constituer un corpus de données nombreuses et hétérogènes sur l'histoire de l'école. Ce corpus a été structuré de façon à permettre la reconstitution factuelle du passé de l'école. Cette reconstitution n'a cependant pas été conduite selon une visée exclusivement historique mais bien selon une visée gestionnaire. Il convient de rappeler ici que notre démarche est inductive : elle ne prétend pas tester des hypothèses préétablies sur un terrain nouveau, mais cherche davantage à remonter des faits aux régularités. Le dépouillement des archives nous a ainsi fourni des données sur l'histoire de l'école et son actualité. Les archives ont également joué un rôle dans la préparation des entretiens et dans la vérification des données récoltés à l'issue de ceux-ci.

Enfin, pour collecter les données relatives non pas à l'histoire de ESCP Europe mais aux autres écoles de son secteur – éléments de comparaison mobilisés principalement dans les deux premiers chapitres de la thèse et plus ponctuellement dans les autres –, nous avons également procédé à une étude documentaire ainsi qu'à une analyse de la littérature sur le

sujet⁶². Si les analyses sectorielles pour le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe sont nombreuses depuis les années 1980 – via les études de l'EFMD, de la FNEGE, les études Xerfi, la presse (*Financial Times*, etc.) – en revanche, pour la période antérieure, la documentation est nettement plus rare, laissant ainsi parfois dans l'ombre certaines périodes de l'histoire du secteur.

L'histoire comme méthode (voir la sous-section 1.3.1. plus haut) nous a cependant permis d'appréhender ces lacunes documentaires. Pour le dix-neuvième siècle, en particulier, nous avons utilisé les études comparatives internationales menées par certains gouvernements – France (1865 ; 1868) – ou par les comptes rendus des jurys des expositions universelles portant sur le développement de l'enseignement commercial : depuis la troisième Exposition universelle qui s'est tenue à Londres en 1862, toutes les suivantes ont proposé des sections dédiées à l'enseignement commercial. Toutefois, pour la période antérieure aux années 1860, il n'existe pas d'études sectorielles au niveau européen, du moins à notre connaissance. C'est pourquoi nous avons dû compléter nos sources à partir de monographies individuelles d'établissements particuliers – écoles de commerce, écoles polytechniques, universités, etc.

3.2. La conduite d'entretiens individuels semi-directifs

Le second volet de notre collecte de données a reposé sur la mise en place d'entretiens semi-directifs. La conduite d'entretiens présente l'originalité, par rapport à l'étude documentaire, de favoriser le co-partage de la collecte de données entre le chercheur et l'enquêté (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, et Jolibert, 2012). En effet, comme le rappelle Freyssinet-Dominjon (1997, p.145), il s'agit d'un « dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche ». Si la conduite d'entretiens constitue une appréciable méthode de recherche en sciences de gestion, et plus généralement en sciences sociales, elle présente néanmoins deux limites dont nous sommes conscients.

La première est générale. Nombre d'auteurs (Ginso et Sala Pala, 2007 ; Müller, 2006) ont souligné l'illusion que constitue tout essai de retour objectif sur le passé : tout entretien rétrospectif est nécessairement une reconstruction *a posteriori*. L'oubli, l'invention et le

⁶² Les documents d'archives consultés, de même que les ouvrages scientifiques employés à cette fin, sont mentionnés entre parenthèses ou en notes de bas de page lorsque les établissements concurrents sont évoqués dans la suite du texte.

mensonge brouillent d'ordinaire la réalité des faits. Ensuite, comme le souligne Blanchard « partir de discours particuliers peut induire des biais individualisants voire psychologisants, en empêchant de percevoir le poids des structures sociales » (Blanchard, 2012a, p.56).

La seconde limite est plus particulière à notre sujet. Dans la mesure où la période sur laquelle nous avons investigué était particulièrement longue – pratiquement deux siècles – la grande majorité des acteurs et témoins qu'il aurait été pertinent d'interroger pour notre sujet ne sont plus de ce monde. Le doyen des anciens directeurs de l'école, Jean-Christian Serna, né en 1937, a dirigé l'école de 1974 à 1979. Si, à ce jour, tous ses successeurs sont encore en vie, ses prédécesseurs, eux, ne le sont plus. De même, parmi les anciens membres de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France et parmi les Anciens Élèves, très peu pourraient encore témoigner de ce que fut l'école avant les années 1950. Nous sommes parvenus à interroger trois nonagénaires qui avaient étudié à l'école dans les années 1940.

En somme, si les entretiens sont nécessaires, ils sont clairement insuffisants pour prétendre documenter une période de deux siècles comme nous avons cherché à la faire. C'est pourquoi, dans le cadre de nos recherches, l'étude documentaire a été considérée comme prioritaire par rapport à la conduite d'entretiens. Nous évoquerons successivement l'échantillonnage des répondants (3.2.1.), l'élaboration du guide d'entretien (3.2.2.) et le déroulement des entretiens individuels (3.2.3.).

3.2.1. L'échantillonnage des répondants

Afin de mener à bien notre protocole de recherche, nous avons interrogé près d'une quarantaine d'individus, au cours d'une cinquantaine d'entretiens individuels. Dans la mesure où nous cherchions à expliquer et à retracer les grandes évolutions stratégiques de ESCP Europe, nous avons fait le choix d'interroger les directeurs généraux de celle-ci – présents et passés – ainsi que leurs proches collaborateurs. Par leurs fonctions et leurs connaissances de l'organisation, ils sont bien placés pour fournir une information synthétique sur l'histoire de l'école. De ce fait, nous avons pu interroger tous les directeurs généraux de l'école depuis 1974. Pour la période antérieure, nous avons tenté de suppléer l'absence de directeurs généraux et de leurs proches collaborateurs d'alors en interrogeant les individus qui ont pu

être témoins voire même acteurs de la vie de l'école, quoiqu'avec des statuts différents (Présidents de l'Association des Anciens Élèves⁶³, anciens professeurs, etc.).

Il n'existe pas de normes fixées en matière de nombre d'entretiens requis pour mener une enquête qualitative (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, et Jolibert, 2012). Par conséquent, nous nous sommes intéressés à tous les directeurs généraux de l'école, actuel et passés, de même qu'à tous les directeurs de l'enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, actuel et passés, acceptant de nous rencontrer. Nous avons ensuite interrogé plusieurs directeurs académiques, présents et passés, de l'école de même que des professeurs en activité ou retraités ayant exercé à l'école. Enfin, des responsables administratifs – directeurs de campus, responsables événementiels, etc. – ont été rencontrés. Les entretiens ont, en moyenne, duré entre une heure et deux heures. La plupart des enquêtés ont été rencontrés plusieurs fois. Le tableau ci-dessous présente le détail de l'échantillon retenu pour les entretiens réalisés. La liste des individus interrogés propose une description certes sommaire de leurs fonctions mais suffisamment précise pour situer leurs discours, tout en demeurant soucieuse de préserver l'anonymat demandé par plusieurs enquêtés (annexe 21).

Statut des enquêtés	Identités	Nbr	Durée totale	Date
Directeur Général de l'école	Frank Bournois □	1	2 heures	Septembre 2017
Ancien Directeur Général de l'école	Pierre Koch □	1	2 heures	Janvier 2018
Ancien Directeur Général de l'école	Édouard Husson □	3	5 heures	Septembre 2015
Ancien Directeur Général de l'école	Pascal Morand □	2	2 heures	Octobre 2017
Ancien Directeur Général de l'école	Jean-Louis Scaringella □	3	5 heures	Septembre 2017
Ancien Directeur Général de l'école	Véronique de Chantérac-Lamielle □	1	2,5 heures	Septembre 2017
Ancien Directeur Général de l'école	Jacques Perrin □	1	3 heures	Septembre 2017

⁶³ En dépit de nos tentatives, nous ne sommes malheureusement pas parvenus à rencontrer le doyen des anciens Présidents de l'Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris qui était également l'un des doyens des Anciens Élèves – Jacques Ehrsam (1917-2018). Son état de santé ne nous a pas permis de l'interroger sur sa scolarité à l'école (1934-1936) ni sur son mandat à la tête de l'Association des Anciens (1968-1972). À l'occasion de ce dernier, Jacques Ehrsam avait été acteur et témoin d'opérations stratégiques de premier ordre pour l'école : la création de la formation continue (1968), l'autonomisation de l'école en dehors du réseau des ESCAE (1969), l'introduction de la mixité (1970-1973) mais aussi le projet de fusion avec HEC-Jeunes Filles (1972). Jacques Ehrsam est malheureusement décédé au cours de notre travail, en juin 2018, à l'âge de 101 ans. Nous avons, en revanche, pu interroger l'un de ses successeurs, François Valverde, qui a été élève à l'école (1944-1946) puis Président de l'Association des Anciens Élèves (1976-1979). Depuis le décès de Jacques Ehrsam, François Valverde est, à ce jour, le doyen des anciens Présidents de l'Association des Anciens Élèves.

Ancien Directeur Général de l'école	Jean-Christian Serna ☐	1	3 heures	Septembre 2017
Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP	Yves Portelli ☐	1	1 heure	Janvier 2018
Ancien Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP	Xavier Cornu ☐	3	6 heures	Janvier 2018
Ancien Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP	Christian Vulliez ☐	2	4 heures	Janvier 2018
Ancien Directeur des relations internationales de l'école	Lionel Dahan ☐	1	1 heure	Juin 2017
Directeur du campus de Paris	Claudine Bertin-Lord ☐	1	1 heure	Octobre 2017
Doyen en charge de la recherche	Olivier Badot ☐	1	1 heure	Janvier 2017
Directeur du MBA	Pascale Martin-Saint-Étienne ☐	1	2 heures	Juillet 2017
Ancien Directeur du MBA	Frédéric Fréry ☐	1	2 heures	Juin 2017
Directeur de la Communication	Dimitri Champollion ☐	1	1,5 heure	Octobre 2017
Chargé des accréditations et classements	Sandrine Chauvet ☐	1	3 heures	Octobre 2017
Chargé de projet pour le bicentenaire	Gilles Gouteux ☐	3	3 heures	Octobre 2014
Responsable du service audiovisuel	Éric Linder ☐	1	2 heures	Octobre 2017
Enseignant de l'école 1	Christopher Kobrak ☐	3	3 heures	Octobre 2016
Enseignant de l'école 2	Sylvain Bureau ☐	2	2 heures	Novembre 2016
Ancien enseignant de l'école 1	Jean-Yves Eglem ☐	1	2 heures	Septembre 2016
Ancien enseignant de l'école 2	Jean-Michel Saussois ☐	1	1 heure	Mars 2017
Ancien Président de l'Association des Anciens Élèves (1998-2000)	Éric Dibout ☐	1	2 heures	Octobre 2017
Ancien Président de l'Association des Anciens Élèves (1973-1976)	François Valverde ☐	1	3 heures	Octobre 2017
Déléguée Générale de l'Association des Anciens Élèves	Marie Verrier ☐	1	2 heures	Septembre 2014
Responsable Administration de l'Association des Anciens Élèves	Murielle Mazzetti	1	2 heures	Octobre 2017
Ancien membre du BDE (promo 2003)	Thierry Wolff ☐	1	2 heures	Septembre 2017
Ancien Élève (promotion 1969)	Didier Hatt ☐	2	2 heures	Octobre 2017
Ancien Élève (promotion 1966)	Maurice Pena-Ruiz ☐	1	2 heures	Novembre 2017
Ancien Élève (promotion 1958)	Alain Marcilhac ☐	1	1 heure	Mars 2016
Ancien Élève (promotion 1952)	Michel Hauttecoeur ☐	1	2 heures	Janvier 2016

Ancien Élève (promotion 1946)	Lionel Aubry □	2	3 heures	Octobre 2017
Ancien Élève (promotion 1945)	Michel Moracchini □	2	3 heures	Octobre 2017
Ancien Élève (promotion 1934)	Maurice Adam □	1	2 heures	Septembre 2016
Descendant du directeur de l'école (1910-1937)	Patricia Wiriath	1	2 heures	Octobre 2017
Journaliste spécialisé dans les écoles de commerce	Adrien de Tricornot	1	2 heures	Mai 2017
Total	38	53	92 heures	

Figure 9 : Liste des enquêtés interrogés lors du processus de collecte de données pour la présente thèse.

Légende : Le médaillon □ indique que (à la date de la rencontre) l'enquêté a travaillé à l'école pendant dix ans voire plus ; le médaillon □ indique que l'enquêté a travaillé à l'école plus de cinq ans et moins de dix ans ; le médaillon □ indique que l'enquêté a travaillé (ou étudié) à l'école moins de cinq ans ; le médaillon □ indique que l'enquêté a travaillé à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France au moins dix ans.

Note : Certains des individus recensés ont parfois exercé plusieurs fonctions au cours du temps : les présidents de l'Association des Anciens Élèves ont tous été des élèves de l'école et certains directeurs généraux de l'école ont également été professeurs à l'école avant leur mandat de directeurs. Pour des raisons de lisibilité du tableau, une seule ligne est cependant affichée pour chaque individu, en reprenant l'intitulé de ses fonctions les plus récentes. Par exemple, François Valverde est un Ancien Élève de l'école (promotion 1946) et un ancien Président de l'Association des Anciens Élèves (1973-1976). Une seule ligne lui est affectée et il y apparaît comme ancien Président de l'Association des Anciens Élèves (1973-1976).

Étonnamment, ce sont les individus exerçant ou ayant exercé les plus hautes responsabilités à ESCP Europe qui ont été les plus faciles à rencontrer.

En précision, pour les individus en poste à l'école, cette facilité de rencontre peut s'expliquer par plusieurs raisons. Comme l'a fait remarquer Samy Cohen (1999), « 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 » (Cohen, 1999, p.21).

Pour les individus ayant quitté l'école après y avoir joué un rôle de direction, d'administration, d'enseignement et de recherche, ou même d'élève, les motivations à accepter la rencontre avec un chercheur peuvent être d'un autre ordre comme le souligne Blanchard (2012a) selon qui il peut s'agir « 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 » (Blanchard, 2012a, p.45). Les échanges avec ces individus désormais en dehors de l'organisation étudiée ont d'ailleurs été d'autant plus aisés que, comme l'a observé Laurens (2007, p.118), leur parole était désormais libérée de toute pression institutionnelle.

3.2.2. L'élaboration du guide d'entretien

L'entretien semi-directif est la situation dans laquelle « l'acteur s'exprime librement mais sur des questionnements précis, sous le contrôle du chercheur » (Wacheux, 1996, p.204). L'objectif de ces entretiens était de confirmer, valider, préciser certains des points obtenus à l'issue de l'étude documentaire. Nos questions sont, dès lors, généralement précises et organisées selon un canevas de thèmes définis en fonction de notre étude documentaire. De ce fait, nous avons élaboré un guide d'entretien répertoriant les questions que nous souhaitions poser aux enquêtés, tout en veillant à ce qu'ils disposent de suffisamment de liberté dans leur expression.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits à l'aide d'un guide organisé autour des résultats de l'étude documentaire. Ce guide a été conçu de manière flexible et a évolué au cours des entretiens. À ce titre, plusieurs questions ont été spécialement ajustées pour les cadres dirigeants, actuels et passés. Il est en effet établi par la littérature qu'il est possible de poser des questions ajustées en fonction des répondants (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014, p.237). Notre guide d'entretien suit une structure classique avec une introduction exposant les modalités et aspects déontologiques de l'étude, une présentation du sujet suivie des questions générales puis plus précises, et enfin une conclusion (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, et Jolibert, 2012). Nous présentons en annexe 22 sa structure générale. Le guide d'entretien présenté en annexe est exhaustif et linéaire. Dans la réalité, tous les thèmes et toutes les questions n'ont pas été nécessairement abordés lors du premier entretien. En effet, quand la durée de l'entretien était trop courte ou que la réserve de l'enquêté sur certaines questions était trop prononcée, nous avons fait le choix de reporter à un entretien ultérieur les questions qui n'avaient pas trouvé de réponses. Eisenhardt (1989) a d'ailleurs recommandé cette bipartition des entretiens en deux phases : la première pour orienter le recueil des données et gagner la confiance de l'enquêté, et la seconde, plus courte, pour aborder les questions.

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés à partir d'une grille de questions suffisamment ouvertes et souples pour favoriser les développements personnalisés. En raison du laps de temps parfois très important entre la date de l'entretien et la date des faits considérés – plusieurs enquêtés ont été interrogés sur des faits remontant à trente ou quarante ans auparavant – des questions plus générales ont également été posées pour laisser aux enquêtés l'opportunité de développer des thèmes qui leur semblaient importants et pour lesquels ils avaient conservé des souvenirs précis. Dans les cas où les enquêtés ne conservaient que des souvenirs brumeux et confus, nous avons cherché à exhumer avec eux

les faits les plus certains dont ils se souvenaient. Dans ce cadre, le rôle du chercheur est d'assurer une « relance progressive, une orientation thématique et bienveillante. Il aide le répondant à exprimer sa pensée, lui remémore au besoin ses derniers propos, recentre le discours. En revanche, l'initiative est laissée au répondant pour aborder les thèmes prévus dans l'ordre souhaité » (Hlady-Rispal, 2002, p.72). Conformément à Blanchet et Gotman (2010, p.78) trois niveaux d'interprétation durant ces entretiens ont été identifiés et travaillés.

Le premier niveau, dit « référentiel », concerne les faits qui nous intéressent. En tant que récits factuels, les entretiens ont, en effet, été par la suite vérifiés par le croisement des différentes sources. Les dates de création de certains programmes – Mastères Spécialisés, MBA, etc. – ainsi que l'identité de leurs premiers directeurs, ont par exemple été triangulées avec les publications des comptes rendus d'activités consulaires ou les magazines des Anciens Élèves parus à l'époque.

Ensuite, au niveau dit « modal », les entretiens ont touché aux représentations que les enquêtés avaient des faits qu'ils nous rapportaient. En tant que représentations, ces faits interprétés par les enquêtés ont été replacés dans leurs parcours individuels. Nous avons ainsi eu l'occasion de constater que certains phénomènes, comme la féminisation du public étudiants de l'école à partir des années 1970 ou la création des premières chaires de recherche au début des années 2000, n'étaient pas interprétés de la même façon par les contemporains d'alors, Anciens Élèves, professeurs ou directeurs.

Enfin, un niveau dit « illocutoire », concernant le cadre même de déroulement des entretiens a été discerné. En tant qu'interactions entre le chercheur et les enquêtés, les entretiens ont été replacés dans leurs conditions objectives de réalisation. À cet égard, le lieu de déroulement des entretiens – sur le lieu de travail des enquêtés en poste, à leur domicile, ou en terrain neutre comme dans les cafés – de même que le statut professionnel courant de l'enquêté au moment de l'entretien – actifs travaillant pour la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, actifs ayant quitté celle-ci, retraités, etc. – ont été pris en compte.

3.2.3. Le déroulement des entretiens individuels

Les entretiens ont été réalisés de 2015 à 2018. D'une manière générale nous avons cherché à rencontrer les acteurs centraux le plus tardivement possible, une fois balisée l'histoire ancienne et récente de l'école. C'est pourquoi les entretiens n'ont pas commencé dès 2014.

Les individus interrogés ont été contactés par courriers, par courriels, par appels téléphoniques ou par rencontres informelles lors de colloques⁶⁴. Une fois les coordonnées téléphoniques communiquées, nous avons fixé les entretiens en face-à-face. Nous avons, en effet, eu recours à des entretiens en face à face, dans la mesure où, selon Dimitriadis (2011), ils sont générateurs de plus d'informations que les entretiens à distance.

Le déroulement de chacun des entretiens a suivi un schéma commun : après avoir remercié les enquêtés du temps qu'ils nous consacraient, nous contextualisons la recherche dans ses grandes lignes. Après cette première introduction, les enquêtés étaient invités à présenter leurs postes actuels et passés en lien avec l'histoire de l'école. Ensuite, commençait réellement la phase d'interaction au cours de laquelle nous étions parfois amenés à reformuler nos questions, ou à reformuler les réponses qui nous étaient faites pour nous assurer que nous les avions bien comprises. Pour approfondir l'échange, nous avons également parfois rebondi sur des allusions ou des perspectives inattendues que les enquêtés nous ouvraient. Notre guide d'entretien nous a permis de veiller à ce que l'ensemble des questions initialement prévues soient bel et bien posées. À l'issue de ces entretiens, nous prenions congé de notre interlocuteur.

Nous avons ensuite procédé à la retranscription des échanges. Les échanges qui ont été enregistrés par magnétophone ont pu être retranscrits dans leur intégralité (voir un exemple de retranscription complète en annexe 23) tandis que les autres entretiens n'ont pu être retranscrits que partiellement. L'enregistrement des entretiens est généralement présenté comme une garantie de validité interne et de fiabilité de la recherche par la littérature (Yin, 2012 ; Miles et Huberman, 2003 ; Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014).

Néanmoins, tous les entretiens n'ont pas pu être enregistrés. Plusieurs enquêtés, ceux en poste mais également ceux qui ne travaillent plus à ESCP Europe, s'y sont formellement opposés. La garantie de l'anonymat et de la promesse de la confidentialité, bien que soulignées auprès de nos interlocuteurs, n'ont pas toujours suffi à désamorcer les appréhensions des enquêtés. Parler de la stratégie d'une école comme ESCP Europe, même parfois vingt ans après les faits, est encore considéré comme une opération délicate. À cet égard, plusieurs auteurs ont rappelé que nombre de raisons s'opposent à l'enregistrement des entretiens : l'inconfort de l'enquêté, le refus de l'enquêté en raison de la nature sensible du

⁶⁴ C'est à l'occasion du colloque organisé à l'Université de Paris-Dauphine en février 2015 sur le thème « L'enseignement supérieur de la gestion est-il devenu un business ? » que nous avons rencontré plusieurs anciens directeurs de ESCP Europe.

thème de l'échange, la distraction du chercheur, etc. (Yin, 2012 ; Miles et Huberman, 2003 ; Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014). Conformément aux préconisations de Lee (1993), nous avons dès lors cherché à gagner la confiance de nos interlocuteurs en organisant des entretiens suffisamment longs pour leur permettre d'aller au-delà des discours convenus. Généralement, plusieurs entretiens ont donc été conduits avec le même enquêté. Quelques entretiens, auprès des Anciens Élèves, ont cependant pu être enregistrés après accords des enquêtés par magnétophone. Ces enregistrements nous ont permis d'être plus facilement à l'écoute des enquêtés et de faire une retranscription intégrale des échanges par la suite. Si l'anonymat s'est *a posteriori* avéré nécessaire dans certains cas, il constituait pour certains enquêtés une condition *sine qua non* de l'entretien. Comme l'ont souligné Miles et Huberman (2003), donner l'assurance à un enquêté qu'il ne pourra pas être identifié lors des rapports d'études peut l'inciter à ne pas communiquer des données biaisées, c'est-à-dire autocensurées, déformées ou embellies.

Le déroulement des entretiens nous a confrontés à deux situations que nous n'avions pas anticipées.

La première concerne celle de notre positionnement institutionnel tel qu'il pouvait être perçu par certains des enquêtés. Du fait de notre affiliation à l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, nous sommes apparus aux yeux de certains de nos interlocuteurs comme un représentant de l'Université. De fait, comme a d'ailleurs pu le constater Marianne Blanchard placée dans une situation similaire à la nôtre⁶⁵ (Blanchard, 2012a, pp.50-51), nombre d'entretiens se sont structurés « entre 'nous, écoles de commerce' et 'vous, Université' ». Pour éviter une telle opposition et déjouer la méfiance qui la sous-tend parfois, nous avons, dans la plupart des cas, rappelé notre statut d'ancien élève de ESCP Europe, diplômé du programme Grande École. Ce rappel a généralement eu pour effet d'instaurer une relative proximité avec nos interlocuteurs de l'école ou de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France.

La seconde situation que nous n'avions initialement pas anticipée concerne l'inégale facilité de parole que s'accordent les enquêtés. Si les individus interrogés se sont livrés avec une relative facilité sur leur passé individuel, leurs carrières professionnelles et leurs thématiques de recherche le cas échéant ; en revanche, ils ont parfois observé une très grande

⁶⁵ Marianne Blanchard, normalienne affiliée à l'EHESS, a rédigé une thèse de doctorat en sociologie sur l'évolution socio-historique des écoles de commerce en France entre le dix-neuvième siècle et aujourd'hui.

prudence au moment d'évoquer ce qu'ils savaient des récentes orientations stratégiques de l'école où ils travaillent. Cette réserve que peuvent manifester les acteurs d'une organisation face à des chercheurs venus de l'extérieur est connue et témoigne de la complexité qui gouverne la relation « 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 » (Boltanski, 1982, p.9). Face à la prudence des personnes interrogées, à leurs silences délibérés ou, comme l'a suggéré Marianne Blanchard (2012a, p.46), à leur « langue de bois », l'anonymisation des interlocuteurs est apparue comme une condition nécessaire au déroulement de plusieurs entretiens ou à la communication des contenus de ceux-ci.

Cette dernière situation conduit à un paradoxe : alors que ESCP Europe est caractérisée, comme nombre d'écoles de commerce, par une communication abondante voire surabondante au regard des informations que ces établissements divulguent sur leur site Internet et dans les médias spécialisés, les informations à connotation stratégique – même anciennes – sont parfois autocensurées. À cet égard, les écoles de commerce font figure, comme l'ont noté de précédents chercheurs, d'« objets opaques » (Blanchard, 2012a, p.41). À ce titre, la surprise qui fut celle d'Olivier Basso, de Philippe-Pierre Dornier, et de Jean-Paul Mounier (2004) enquêtant sur les écoles de commerce au début des années 2000 fut aussi la nôtre. Leur constat : « 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...) » (Basso, Dornier, Mounier, 2004, p.12) est toujours d'actualité.

Pour conclure sur la collecte des données, il faut préciser que les deux méthodes de collecte des données ci-dessus décrites – étude documentaire et conduite d'entretiens semi-directifs – ont été menées la plupart du temps parallèlement. En particulier, le dépouillement des documents d'archives étant particulièrement long et potentiellement hasardeux – les archives étant nécessairement lacunaires –, il a été commencé dès novembre 2014 et achevé en septembre 2017. Les premiers entretiens ont, eux, été menés dès février 2015 et ont été achevés en septembre 2017.

La poursuite quasi-simultanée de ces deux approches de collecte de l'information a engendré un processus de fertilisation croisée des données : la confrontation des données

recueillies en entretiens avec celles issues de la collecte d'archives a été très enrichissante. En effet, nombre de sources écrites parmi les plus récentes nous ont permis de préparer certains entretiens, à l'instar, par exemple, des comptes rendus des comités stratégiques de ESCP Europe où figuraient le nom d'interlocuteurs qu'il nous est apparu approprié d'interroger par la suite.

Inversement, certains entretiens ont éclairé rétrospectivement des points de détails de documents écrits qui nous étaient apparus obscurs de prime abord ; à l'instar des entretiens avec l'un des anciens directeurs généraux de l'école qui ont éclairé plusieurs des spécificités de la charte de gouvernance de 2008. Nous avons, de même, fait réagir d'anciens directeurs généraux et d'anciens directeurs académiques sur des propos qu'ils avaient pu tenir par le passé dans des médias publics ou dans *ESCP Europe Magazine*. En plus de ce processus de fertilisation croisée, il faut mentionner que le volume des données collectées, de même que leur diversité, répondent à une volonté de triangulation des données (Allix-Desfautaux, 1995). En effet, comme le souligne Mignon (2001, p.124) « la complémentarité, puis la redondance des informations collectées ont été le signe d'une amélioration de la validité interne de notre recherche ».

4. Le protocole de traitement des données

Les données ont été traitées tantôt manuellement, tantôt informatiquement. Le nombre modeste des entretiens menés rendait un traitement manuel plus rapide à mettre œuvre qu'un traitement informatisé. C'est pourquoi un traitement manuel a été préféré dans ce cas. En revanche, la constitution d'une base de données sur l'histoire de l'école a rendu indispensable un traitement informatisé des données.

4.1. Un traitement partiellement manuel des données

4.1.1. Le traitement des données issues de l'étude documentaire

4.1.1.1. La critique externe et interne des documents : Un prérequis parfois difficile à satisfaire

De manière classique, nous nous sommes livrés à la critique externe et interne des documents. La critique externe vise à analyser les caractéristiques matérielles des documents pour les dater et en déterminer l'auteur.

La phase de critique externe a été particulièrement importante pour les documents d'archives officiellement conservés à ESCP Europe, à savoir les documents entreposés aux Archives de la bibliothèque de l'école et dans les divers bureaux des personnels administratifs ou enseignants. En effet, dans la mesure où ces documents n'ont pas été classés dans des fonds dédiés ni même inventoriés, il a fallu que nous nous assurions de leur authenticité mais surtout que nous les replacions dans leur contexte pour en restaurer tout l'intérêt historique. Si la datation de ces documents, de même que l'identification de leurs auteurs, n'ont généralement pas posé de difficultés, en revanche, la détermination de la provenance de ces documents n'a pas toujours été éclaircie. Savoir de quels services administratifs ils proviennent – services de l'école, de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France, de l'Association des Anciens Élèves, etc. – est pourtant loin d'être une question accessoire. Par exemple, plusieurs photographies, croquis et plans d'aménagement de l'école, datant probablement de la période 1945-1970, ont été découverts sans annotations dans cet ensemble de documents d'archives. Ces documents ayant été manifestement⁶⁶ détachés, volontairement ou non, des dossiers qu'ils illustraient, il semble désormais très difficile de les interpréter à leur juste valeur. À cet égard, comme le rappelle Théodore Schellenberg, une carte géographique établie pour une expédition d'exploration et conservée dans le fonds d'archives dédié à l'organisation de cette expédition est susceptible de perdre une grande partie de son intérêt si elle est retirée de ce fonds originel pour être replacée dans une collection de cartes. En d'autres termes, la préservation d'un ensemble de documents issus d'une même provenance – et non pas mélangés avec d'autres documents issus de provenances multiples même s'ils se rapportent à un même sujet⁶⁷ – offre au chercheur non seulement une garantie d'authenticité mais aussi une clef d'interprétation pour mieux comprendre comment telle ou telle affaire fut traitée en son temps (Galland, 2016). Dans la mesure où cette garantie d'authenticité et où cette clef de compréhension des documents d'archives ne nous étaient pas fournies, nous avons dû les rétablir par nous-mêmes via la critique externe. Le document d'archive n'est pas conçu initialement comme un élément isolé : il revêt toujours un caractère utilitaire, qui n'apparaît *a posteriori* que s'il a conservé sa place dans l'ensemble des autres documents qui l'accompagnent.

⁶⁶ La présence de marques de colle et les traces de rouille parfois laissées par des agrafes aujourd'hui disparues indiquent que ces éléments iconographiques étaient autrefois liés à un support matériel.

⁶⁷ C'est précisément cette caractéristique qui différencie un fonds d'archives d'une bibliothèque ou de toute collection (Direction des Archives de France, 2002).

Après la phase de critique externe, est intervenue la phase de critique interne. Cette dernière nous a permis de vérifier l'exactitude des documents en vérifiant la cohérence logique entre les différents éléments. Nous n'avons pas rencontré de difficultés particulières à ce niveau et ne détaillons pas plus avant cette phase de notre travail.

4.1.1.2. La triangulation des données : Une opération longue et minutieuse

La triangulation des données, quant à elle, a été rendue possible par la très importante quantité du matériau archivistique et documentaire collecté, et par les comptes rendus d'entretiens réalisés. Pour faciliter la triangulation des données, nous avons répertorié dans notre base de données certains des faits chronologiques qui nous étaient communiqués dans les archives ou les documents.

L'élaboration d'une chronologie nous a permis de formaliser les résultats de cette triangulation des données sur une ligne du temps fiable. À côté de cette première fonction (la formalisation des résultats de la triangulation des données), la chronologie a rempli une seconde fonction en lien direct avec notre problématique de recherche dédiée à la compréhension des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En effet, comme le souligne Dumez : « étudier une dynamique suppose d'abord d'établir des chronologies [...] Ce travail sur les chronologies doit intervenir très tôt dans la recherche, dans la mesure où il permet de faire apparaître les 'trous', les données manquantes, et donc de pallier le manque de précision par rapport aux questions à éclairer » (Dumez, 2016, p.131). La constitution de nos chronologies a exigé un travail long et minutieux. Nous avons fait le choix, surtout pour les années reculées de l'histoire de l'école pour lesquelles les données sont peu nombreuses parfois, de collecter toutes les dates, y compris celles qui, à première vue, pouvaient sembler dénuées de tout intérêt. Nous avons, en effet, fait le pari que ces données pourraient peut-être se révéler ultérieurement utiles. Ce pari s'est révélé finalement « gagnant » et plusieurs dates apparemment insignifiantes nous ont permis de faire avancer notre recherche.⁶⁸

⁶⁸ À titre d'exemple, le *Bulletin de l'Association des Anciens Élèves* du quatrième trimestre 1921 nous a appris que la Chambre de Commerce de Paris avait fait l'acquisition d'un portrait d'Adolphe Blanqui et l'avait installé dans le parloir de l'école ; un autre *Bulletin*, de 1936, nous a appris que ce portrait avait été retiré pour être placé dans le bureau du directeur. Prises isolément ces deux informations ne présentent qu'un intérêt mineur. Toutefois, elles nous ont permis quelques mois plus tard de pouvoir dater un album photographique non-daté, en noir et blanc, représentant les locaux et aménagements de l'école. Alors que ces photographies auraient pu être datées entre 1898 – date de l'installation dans les locaux de l'avenue de la République – et 1950 – date de la première campagne de modernisation du campus parisien – nous avons pu les dater de 1921, au plus tôt, ou de 1936, au plus tard. L'intérêt de ce genre d'opération n'est pas neutre pour notre étude sur les mécanismes de pérennité organisationnelle. Savoir en quelle année le tableau d'Adolphe Blanqui a été acquis puis installé à

Si la constitution d'une chronologie a facilité le traitement des données, il faut également reconnaître que les conditions matérielles de la collecte des données ont aussi influencé favorablement leur traitement. En effet, il nous a été possible de faire de nombreuses photocopies à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France et de photographier librement la quasi-intégralité des documents d'archives que nous avons consultés. La possibilité de détenir des copies personnelles de ces archives – à l'exception bien entendu des documents audiovisuels de l'INA qu'il nous a été interdit d'enregistrer sur un support personnel, même à des fins de recherche⁶⁹ – nous a offert deux principaux avantages :

- Premièrement, elle nous a offert la faculté de ne pas avoir à sélectionner sur le moment et *a priori* les informations pertinentes. La tentation peut être grande, en effet, lorsque le chercheur est confronté à un volume incommensurable d'archives de privilégier – surtout quand la durée de consultation est limitée⁷⁰ – les documents dont la nature, l'état de conservation et la lisibilité interpellent d'emblée favorablement son attention et ce, aux dépens d'autres documents qui, à première vue, semblent d'un intérêt secondaire. La possibilité de conserver une copie personnelle des archives, consultable de ce fait à volonté et dans toutes les circonstances, permet au chercheur de s'affranchir des contraintes temporelles qui encadrent sa consultation.
- Le second intérêt lié à la duplication personnelle des archives tient à ce qu'elle permet au chercheur de faire des allers-retours fréquents entre son texte, les retranscriptions des entretiens, et les archives. À mesure que le volume des données s'accroissait, les recoupements entre les sources (archives et entretiens) approfondissaient notre compréhension de l'histoire de l'école. Une frise chronologique était remplie au fur et à mesure de nos investigations, faisant émerger parfois des proximités historiques entre certains événements.

l'école – et éventuellement retiré – permet de suivre les évolutions de certains indices qui composent l'identité organisationnelle, comme la valorisation d'un directeur reconnu par les acteurs organisationnels comme l'un des « pères » de l'école (voir annexe 7).

⁶⁹ En application de la loi du 20 juin 1992 relative au dépôt légal, les documents communiqués par l'INA le sont à titre individuel, dans les limites de ses emprises et pour les besoins de la recherche exclusivement. Conformément aux dispositions actuelles de la législation sur la propriété intellectuelle, la loi n'autorise aucune copie de documents, y compris pour la recherche.

⁷⁰ Avant 2016, moment où nous avons entrepris nos dépouillements consulaires, à la Chambre de Commerce de Paris et d'Industrie de Paris-Île-de-France, les archives étaient consultables deux demi-journées par semaine.

4.1.2. Le traitement des données issues des entretiens semi-directifs : L'analyse des contenus thématiques

Le nombre relativement peu élevé d'entretiens nous a permis d'en faire un traitement manuel. Le matériau recueilli en entretiens a nourri notre analyse pour la période récente de l'histoire de l'école, c'est-à-dire pour la période postérieure à 1969. Les témoignages sur la période antérieure, qui représente les cent-cinquante premières années de l'histoire de l'établissement, sont en revanche nettement moins nombreux, volontiers imprécis voire même erronés. En cela notre analyse a été confrontée à deux traits caractérisant fortement ces témoignages :

- Le premier, bien connu des chercheurs en sciences sociales, est la tendance à la rationalisation *a posteriori* qui s'opère sur les événements passés. Cette tendance se traduit par une mise en cohérence des processus et événements qui se présentaient à l'époque de leur déroulement de façon nettement plus confuse. La triangulation des données récoltées lors de l'analyse documentaire a, à cet égard, permis de restaurer la complexité dans laquelle les situations passées se présentaient à leurs contemporains.
- Le second trait caractéristique des entretiens que nous avons menés est la tendance des enquêtés à faire preuve d'une mémoire particulièrement lacunaire, voire sélective, sur le passé de l'école. Leur perception du passé de ESCP Europe est fortement incomplète dans la mesure où une bonne moitié de l'histoire de l'établissement est inmanquablement passée sous silence lors des entretiens, à savoir la période 1870-1969. Si tous les anciens dirigeants de l'école aiment à rappeler la fondation de l'école en 1819, ainsi que son acquisition par Adolphe Blanqui en 1830 puis par la Chambre de Commerce de Paris en 1869, en revanche le siècle immédiat qui a suivi cet événement est inmanquablement passé sous silence. À l'exception de quelques anecdotes concernant l'histoire de l'école pendant les deux guerres mondiales, la période 1870-1969 fait globalement figure de *terra incognita* pour eux. Le fil de leur histoire de l'école ne reprend qu'en 1969 avec l'autonomie de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE. Cette inégale perception du passé de l'établissement nous semble due à l'absence de monographie détaillée concernant l'histoire de l'école sur cette période⁷¹. Notre étude documentaire nous a heureusement permis de combler ces lacunes.

⁷¹ Les travaux de Renouard (1898, 1920) et de Maffre (1983) s'arrêtent autour de la Première Guerre mondiale. La thèse de Patrice de Fournas (2007a) passe, quant à elle, sous silence cette période.

En dépit de ces lacunes, nous avons utilisé les retranscriptions des entretiens pour les analyser. Une fois obtenues les retranscriptions, l'étape de codage a été amorcée pour permettre un traitement des données. Le codage consiste à organiser des données brutes pour les rendre exploitables (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, et Jolibert, 2012). Le codage permet ainsi de catégoriser « le contenu du discours ou du texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes, et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » (Thietart, *et al.*, 2014, p.498). Comme mentionné plus haut, en raison du nombre relativement modeste des entretiens, le traitement des données a été manuel.

Nous avons procédé à une analyse thématique en nous concentrant sur des portions de phrases se rapportant à un même thème (Bardin, 2013). Après repérage des unités d'analyse dans les retranscriptions d'entretiens, nous les avons positionnées dans des catégories que nous avons définies *a posteriori*.

4.2. Traitement informatique via la constitution d'une base de données à finalité statistique et chronologique

La construction d'une base de données s'inscrit dans un processus de condensation des données ; processus de traitement des données qui relève de la « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données 'brutes' » selon les termes de Miles et Huberman (2014, p.29). À ce titre, nous avons constitué une base de données à double usage. Le premier usage est statistique : il s'agissait de réunir des données qui, individuellement, ne présentaient pas d'intérêt particulier mais qui, cumulées sur deux siècles, permettent des analyses sérielles. Le second usage de notre base de données était chronologique : il s'agissait de recenser les principaux faits connus de l'histoire de ESCP Europe depuis 1819.

La base de données a été constituée sur Excel. L'accessibilité immédiate de cet outil sur notre ordinateur, de même que son caractère aisément intuitif et la garantie de pouvoir exporter les données saisies, nous ont dissuadés d'utiliser des logiciels dédiés qui auraient nécessité un temps d'adaptation du chercheur sans nécessairement nous offrir un degré de fonctionnalité supérieur par rapport à nos attentes.

La constitution d'une base de données présente l'avantage de compenser les lacunes d'une histoire événementielle par les avantages d'une histoire sérielle. La chronologie que nous avons constituée nous a appris en effet que, pour plusieurs années de l'histoire de l'école, ne remontait de la consultation des archives aucun fait susceptible d'interprétation en

lui-même ou comparativement à d'autres. Par exemple, les seuls faits qui nous soient connus pour les années 1870 sont les dates de rentrées scolaires. Le fait d'avoir pu collecter, dans le cadre de l'analyse sérielle supportée par notre base de données, des données quantifiables sur le nombre d'élèves formés annuellement, le nombre de diplômés chaque année, et le nombre d'enseignants pour ces années nous a permis de resituer ces années dans l'histoire globale de l'école. Comme le souligne à ce sujet François Furet « l'histoire sérielle présente l'avantage décisif, du point de vue scientifique, de substituer à l'insaisissable 'événement' de l'histoire positiviste la répétition régulière de données sélectionnées et construites en fonction de leur caractère comparable » (Furet, 1971, p.65).

La réalisation de cette base de données couvrant une durée de pratiquement deux-cents années, n'a pas été sans difficultés. Les sources utilisées pour l'alimenter n'ont pas toujours été évidentes à identifier ni à localiser. Comme le souligne François Furet « l'archive est constituée pour témoigner sur l'événement plus que sur la durée. Elle doit être établie et critiquée pour elle-même, et non comme élément d'une série. Son point de référence est externe : c'est le 'fait' historique des positivistes [...] Au contraire, les données de l'histoire quantitative ne renvoient pas à un insaisissable découpage externe du 'fait', mais à des critères de cohérence interne [...] Le document, la donnée, n'existent plus pour eux-mêmes, mais par rapport à la série qui les précède et les suit » (Furet, 1971, pp.66-67).

De ce fait, nous avons alimenté notre base de données à l'aide de sources de données quantifiables. Cette qualification de « quantifiable » nous est apparue non pas comme la résultante d'un type de document ou d'un format en particulier – statistique, textuel, nominatif, iconographique, etc. – mais comme l'adéquation des sources identifiées aux contraintes de la quantification. Nous avons en effet choisi deux sources de données pouvant raisonnablement être mises en séries.

Tout d'abord, nous avons utilisé des sources nativement statistiques. Les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, de même que les statistiques des rapports annuels d'activité de l'école, en sont un exemple. Les annuaires du corps professoral ainsi que les annuaires des Anciens Élèves ont aussi apporté des données très importantes, notamment pour la période 1970-2000, même si elles ont parfois nécessité un décompte manuel pour certains indicateurs qui n'étaient pas présentés initialement au format numérique, comme par exemple

le nombre de professeurs titulaires d'un doctorat ou d'une Habilitation à Diriger des Recherches, ou encore le nombre total d'élèves formés et diplômés annuellement⁷².

Nous avons ensuite utilisé des sources non-structurellement numériques mais pouvant être utilisées de façon quantitative, à l'instar des documents nominatifs. Par exemple, pour la période 1905-1950 les tableaux d'honneur et palmarès listent, pour chaque cours, les professeurs y enseignant de même que leurs titres universitaires. Parmi ces sources, il convient également d'évoquer des documents de nature exclusivement qualitative, à savoir les documents iconographiques que sont les photographies des promotions ou les trombinoscopes scolaires. Pour la période allant de 1960 à 2000 ces documents iconographiques nous ont permis de connaître ou de confirmer le nombre de professeurs et le nombre de diplômés. Ces documents ont, en outre, été particulièrement utiles pour déterminer la proportion d'élèves de genre féminin à l'école après l'instauration de la mixité en 1970. Les statistiques officielles de l'école sont en effet très incomplètes pour cet indicateur, et en particulier pour les décennies 1970 et 1980. La consultation des listes d'élèves et de diplômés communiquées par les annuaires des Anciens Élèves ne permettent pas toujours d'obtenir cet indicateur. Dans la mesure où le genre des élèves n'est pas renseigné dans ces documents, lorsque les élèves portent des prénoms mixtes, il n'est pas possible de se prononcer sur la proportion d'élèves de sexe féminin. Seul le visionnage des documents iconographique nous a permis de lever le voile sur les incertitudes concernant le genre des élèves dans ces années.

Afin d'éviter d'avoir à revenir plusieurs fois d'affilée aux mêmes sources, nous avons adopté une démarche large d'enregistrement des données dans notre base. Certaines informations qui *a priori* ne présentaient pas d'intérêt particulier pour notre étude, comme le nombre de bacheliers intégrant la première année du cycle supérieur de l'école durant l'entre-deux-guerres, se sont finalement révélées, grâce à l'analyse sérielle, comme pouvant constituer des indicateurs importants.

Comment avons-nous structuré notre base de données ? Deux onglets ont été utilisés.

⁷² Dans les années 1980 et jusqu'au début des années 1990, le nombre d'élèves formés et diplômés à l'école chaque année tel qu'il est communiqué dans les rapports institutionnels de l'école correspond uniquement au élèves du programme ESCP – ancêtre du programme Grande École. Les élèves des Mastères Spécialisés de l'école, de même que leurs camarades des programmes MBA et MEB ne sont pas toujours remontés ; ce qui a nécessité de notre part de faire un décompte manuel dans les annuaires des Anciens Élèves pour obtenir le total d'élèves formés et diplômés annuellement à l'ESCP pour ces années.

Le premier est consacré à la chronologie de l'histoire de l'école, de 1819 à nos jours. Chaque année civile se voit affecter une ligne dans laquelle sont renseignés les principaux faits connus qui ont eu lieu pendant cette année.

Le second onglet de notre base de données est consacré aux statistiques scolaires de ESCP Europe de 1819 à nos jours. Nous avons organisé l'information par lignes pour chaque année académique depuis l'année 1819-1820 jusqu'à l'année 2018-2019, et par colonnes, en fonction des différentes variables qu'il nous semblait intéressant de suivre sur la longue durée. En précision, ces variables sont les suivantes :

- Le nombre total d'élèves inscrits à l'école en début d'année scolaire ;
- La ventilation de ce nombre d'élèves en fonction de leur nationalité (française ou étrangère) et en fonction des programmes de formations suivis (programme ESCP-Grande École, programmes Mastères Spécialisés, programmes MBA, etc.) ;
- Le nombre total de diplômés à l'issue de chaque année scolaire ;
- La ventilation du nombre de diplômés en fonction du type de diplômes (diplômés ou certifiés d'études commerciales supérieures, brevetés ou certifiés d'études commerciales secondaires, diplômés Grande École, diplômés du MBA, etc.) ;
- Le nombre de professeurs enseignant à l'école en début d'année scolaire ;
- La proportion d'enseignants permanents d'une part et la proportion de professeurs non-permanents d'autre part (affiliés, visitants, vacataires, etc.) ;
- La ventilation du nombre d'enseignants à l'école en fonction de leur formation (proportion de titulaires d'un doctorat ou de titulaires d'une Habilitation à Diriger des Recherches).

Pour chacune des lignes renseignées sont indiquées les principales sources consultées.

Une fois fixée la structure de notre base de données, nous l'avons renseignée. La saisie des données brutes a été une opération particulièrement longue. Il est vrai que la période couverte par notre étude, ainsi que la diversité des sources, ont délimité un volume de données particulièrement étendu. Le fait que la quasi-totalité des sources soit au format papier, voire audiovisuel, et très rarement au format numérique nous a amenés à saisir manuellement, une à une, les données brutes dans un tableur Excel.

5. Le protocole d'analyse des données

Si les protocoles de recueil et de traitement des données sont en général bien documentés par les chercheurs, en revanche, les protocoles d'analyse qualitative le sont nettement moins. « L'analyse des preuves dans l'étude de cas est l'un des aspects les moins développés et les plus difficiles dans la conduite des études de cas. Trop souvent, les investigateurs commencent une étude de cas sans avoir la moindre idée sur la manière dont les preuves doivent être analysées » (Yin, 2012, p.105).

Selon Miles et Huberman (2003), l'analyse qualitative des données repose sur trois axes : la réduction des données, leur présentation puis leur vérification. Ces trois activités sont menées concomitamment et parfois même parallèlement au recueil des données. Cette conception simultanée du processus de recherche, dans laquelle les protocoles de recueil, de traitement puis d'analyse des données, sont menés en même temps nous semble refléter fidèlement ce que fut notre recherche ; bien plus que les approches séquentielles du processus de recherche dans lesquelles le recueil, le traitement et l'analyse des données se suivent chronologiquement.

À ce titre, comme le souligne Vanessa Warnier (2005, p.192) il est parfois fort difficile de distinguer le traitement des données et leur analyse. En effet, la création d'une base de données vise à recenser une partie des données collectées – protocole de traitement des données – mais permet aussi de condenser les données au sens de Miles et Huberman (2003) – protocole d'analyse des données.

Nous traiterons dans cette section un aspect de l'étude des données qui nous semble particulièrement important : la qualification des grilles d'analyse que nous retenons pour appréhender notre objet d'étude ESCP Europe. Ces grilles de lecture peuvent être qualifiées d'« organisationnelles » dans la mesure où elles s'intéressent à ESCP Europe en tant qu'organisation plutôt qu'en tant qu'institution (5.1.). Ensuite, nous tenons à présenter rapidement quelques considérations sur l'anachronisme ; considérations que nous avons cherché à observer dans notre travail (5.2.).

5.1. Une grille d'analyse organisationnelle : ESCP Europe comme organisation plutôt que comme institution

Notre objet d'étude est ESCP Europe sur la longue durée. Dans le présent travail, ESCP Europe est appréhendée davantage comme une organisation et que comme une institution. Cette distinction est d'importance.

La confusion qui règne en effet, parfois, sur ces deux concepts en sciences sociales – au point de les rendre apparemment synonymes – rend impératif un essai de distinction. Comme le souligne Juan Salvador, « Confondre institution et organisation, c'est penser l'organe sur le mode fonctionnaliste ; [or] l'agencement et la coordination des parties de la société, sa structure, ne sont pas des produits des créations, des conflits et de l'histoire sociale mais évoluent mécaniquement au gré de l'adaptation à l'environnement et de la différenciation, voire du jeu des individus [...] Cela revient à confondre institutions et structures comme le font de très nombreux auteurs largement imprégnés des amalgames évolutionnistes » (Salvador, 2006, p.12).

Le concept d'« institution », tel qu'il est défini par les sociologues durkheimiens et fonctionnalistes, est fondé sur la normativité : l'institution est « un ensemble de normes, d'obligations de comportements et de règles explicites propres à une société et intériorisées par les individus y appartenant » (Foudriat, 2007, p.34). La famille, le mariage ou le service militaire peuvent ainsi être définis comme des institutions dans la mesure où chacun de ces objets établit des normes définissant les rapports et les rôles entre les membres qui les composent. L'institution ne se réduit cependant pas à la convention, c'est-à-dire à un arrangement pratique purement utilitaire, ou provisoire et reconnu comme tel. Comme le démontre l'anthropologue Mary Douglas (2004) l'institution est plus qu'une convention dans le sens où elle est naturalisée : « une convention est institutionnalisée quand, à la question de savoir pourquoi on agit ainsi (...), il est possible de répondre in fine en se référant au mouvement des planètes dans le ciel ou au comportement naturel des plantes, des animaux ou des hommes » (Douglas, 2004, p.81). En dépit de leur aspect naturalisé, les institutions peuvent changer au cours du temps, notamment sous l'action d'entrepreneurs institutionnels (Greenwood, Suddaby, et Hinings, 2002).

L'« organisation », quant à elle, est une unité de coordination, ayant des frontières identifiables, fonctionnant en continu, en vue d'atteindre un ensemble d'objectifs partagés par l'ensemble de ses membres (Robins, Judge, et Tran, 2014). Elle est caractérisée par trois principes : un premier principe de différenciation pour diviser le travail en son sein, un deuxième principe de coordination pour synchroniser les activités de manière cohérente et un troisième principe d'adaptation pour assurer la transformation face à ses environnements (Foudriat, 2007).

Dans la présente thèse, c'est moins l'aspect normatif que l'aspect organisationnel de ESCP Europe dans la longue durée qui nous intéresse. Comme nous l'avons exposé dans

l'introduction générale, notre approche rétrospective, longitudinale et diachronique de la stratégie de ESCP Europe, de 1819 à nos jours, se fonde plutôt sur une grille de lecture organisationnelle plutôt qu'institutionnelle. Ce choix de perspective n'est pas neutre. Parmi les implications qui en découlent, nous retenons trois conséquences. D'après Yvon Pesqueux (2010) étudier un objet – ici une école de commerce – comme une organisation plutôt que comme une institution implique un traitement différent :

- Du rapport à la temporalité. Toute institution s'inscrit dans un temps long dans la mesure où ses actions s'exercent dans la continuité. À l'inverse, l'organisation est marquée par des temps courts, superposés et successifs car elle cherche à s'adapter aux évolutions internes et externes qui l'affectent. Dans la mesure où notre sujet s'intéresse aux transformations de l'espace concurrentiel et aux adaptations stratégiques de ESCP Europe dans la longue durée selon une perspective de pérennité organisationnelle, notre intérêt premier porte sur les évolutions et donc sur discontinuités qui ont marqué l'histoire de l'école et lui ont permis de subsister jusqu'à aujourd'hui. En cela, la grille de lecture organisationnelle est davantage orientée vers une appréhension mouvementée de l'histoire de l'école qu'une lecture institutionnelle où prévaut d'abord une vision « continuiste » du passé Pesqueux (2010).
- De la perception des utilisateurs : comme le souligne Pesqueux (2010), l'organisation évolue au milieu de parties prenantes – qui peuvent faire le choix, à un moment donné, de ne plus être des parties prenantes de l'organisation considérée – alors que l'institution est confrontée à des usagers, à des citoyens ou à des adhérents, mais jamais à des parties prenantes car dans le cas de l'institution « il n'y pas le choix de ne pas 'prendre' » (Pesqueux, 2010, p.30). ESCP Europe offre aujourd'hui des prestations d'enseignement et de recherche en gestion à des élèves, à des cadres et à des entreprises qui demeurent parfaitement libres de recourir aux services proposés par d'autres écoles de commerce. En ce sens, ESCP Europe nous semble évoluer au sein de parties prenantes plutôt que d'usagers.
- Du rapport à la stratégie. L'institution ne se réfère jamais à une stratégie mais toujours à une politique (Pesqueux, 2010). En effet, ses rapports avec ses usagers se fondent sur un contrat social dans la mesure où l'institution « participe à la réalisation du 'Bien Commun' par la production de 'biens publics' ». À l'inverse, l'organisation se réfère toujours à une stratégie car ses rapports avec ses parties prenantes relèvent de contrats privés cherchant à réaliser, non pas le « Bien

Commun », mais des « objectifs spécifiques dans le contexte de l'efficiace par la production et la vente de 'biens privés' » (Pesqueux, 2010, p.31). Ce rapport à la stratégie conditionne, pour partie, les limites des objets considérés : les frontières d'une institution sont établies par rapport à l'expression de la volonté générale alors que celles d'une organisation sont établies par rapport aux autres organisations. Dans la mesure où ESCP Europe a, depuis le dix-neuvième siècle, été confrontée à la concurrence nationale et internationale d'autres écoles de commerce, elle nous semble spontanément plus facilement appréhensible comme une organisation que comme une institution.

Notre choix d'étudier ESCP Europe plutôt comme une organisation que comme une institution étant justifié, force est de reconnaître que les dimensions organisationnelles et institutionnelles ne doivent pas être tenues pour irréconciliables : les organisations peuvent intégrer des dimensions institutionnelles. Comme le souligne Juan Salvador (2006, p.28) :

« Les entreprises peuvent aussi présenter des aspects institutionnels. On peut, par exemple, difficilement soutenir que la RATP, Vivendi Universal, ou encore une entreprise artisanale, un petit commerce de quartier ou une exploitation agricole ne conservent pas des savoirs, voire des missions, constitutifs d'humanité. Si elles restent des entreprises censées faire du profit, elles peuvent aussi réaliser des missions de service public, transmettre la connaissance (théorique ou pratique, les savoir-faire) ou assurer des fonctions d'aménagement et de maintien de la diversité des espaces ».

Similairement, comme le rappelle Pesqueux, « il y a de l'organisation dans l'institution (l'institution doit être 'organisée' pour remplir sa mission) » (Pesqueux, 2010, p.9). C'est pourquoi, les concepts d'« institution » et d'« organisation » entretiennent davantage des rapports de tension que de véritable opposition.

De ce fait, il existe bien une dimension institutionnelle dans l'organisation ESCP Europe : les missions d'ingénierie pédagogique (annexe 10) que les personnels de l'école mènent depuis les années 1970 à travers le monde pour aider au développement de centres d'enseignement de la gestion à l'étranger, en partenariat avec le Ministère des Affaires Étrangères et/ou le Ministère de l'Enseignement Supérieur, relèvent bien d'une mission publique génératrice d'institutionnalisation de l'école. Cependant, pour les trois raisons ci-dessus exposées – choix d'une lecture mouvementée du passé plutôt que d'une lecture continuiste, appréhension des utilisateurs de l'école comme parties prenantes plutôt que comme usagers, référence explicite à une stratégie plutôt qu'à une politique de développement de l'école –, c'est la dimension organisationnelle de l'objet ESCP Europe que nous décidons de privilégier dans cette thèse.

Notre choix de lire de manière longitudinale l'évolution de la stratégie de ESCP Europe de manière organisationnelle plutôt qu'institutionnelle ne nous interdit pas, bien évidemment, de recourir ponctuellement à la notion d'« institution » et à son corolaire – l'« institutionnalisation » – pour décrire le secteur de l'enseignement de la gestion et son histoire (voir la partie 1). À cet effet, la notion d'« institution » sera donc ponctuellement mobilisée de manière large dans la présente thèse mais elle sera entendue dans le sens décrit par Livian (2008) qui voit dans l'institution « le cadre global au sein duquel se déroule une activité économique ou sociale [...] Parler d'institution renvoie par conséquent à quelque chose qui serait un cadre préalable à l'action organisée » (Livian, 2008, p.20).

5.2. Remarques sur l'anachronisme

En écrivant depuis le vingt-et-unième siècle, le chercheur analysant des faits remontant aux deux-cents dernières années peut être tenté, parfois inconsciemment, d'attribuer aux hommes et aux organisations du passé des pensées ou des pratiques qu'ils ne pouvaient historiquement pas avoir. Ce genre de situation est caractéristique de l'anachronisme. Comment le chercheur travaillant sur la longue durée peut-il traiter ce genre de situation ?

Si nombre de chercheurs en gestion ont été confrontés, dans le cadre d'études sur la longue durée, à des situations d'anachronisme, celles-ci ne semblent cependant pas avoir donné lieu de leur part à la préconisation explicite de solutions méthodologiques qui seraient susceptibles de guider leurs successeurs. Par exemple, dans sa thèse, Nicolas Berland (1999) indique combien il est conscient des dangers de l'anachronisme. Toutefois, les deux pages qu'il consacre à ce sujet ne formulent pas de préconisations pratiques que les chercheurs en gestion travaillant sur la longue durée pourraient mettre en œuvre (Berland, 1999, pp.32-34). Des remarques similaires peuvent être dressées pour la thèse d'Ève Lamendour (2008) sur les représentations du management dans le cinéma français de 1895 à 2005 (Lamendour, 2008, pp.7-11). Dans ces conditions, nous avons donc été rechercher des conseils méthodologiques auprès des chercheurs en histoire qui ont formalisé des préconisations à l'attention des chercheurs qui, comme eux, entreprennent des études sur la longue durée. Parmi les contributions les plus récentes et les plus citées, nous nous sommes intéressés à celle de Nicole Loraux sur les usages de l'« anachronisme contrôlé ».

Nicole Loraux (1993) a constaté que « l'anachronisme est la bête noire de l'historien, le péché capital contre la méthode dont le nom seul suffit à constituer une accusation infamante, l'accusation – somme toute – de ne pas être un historien puisqu'on manie le temps

et les temps de façon erronée » (Garcia et Leduc, 2005, p.128). Toutefois, force est d'admettre que le chercheur pense et communique avec les moyens de son temps et avec sa mémoire. Dans ce cadre, Nicole Loraux (1993) a démontré que le présent revêt une valeur historique dans la compréhension du passé. Les allers-retours entre les notions contemporaines et les notions anciennes – c'est-à-dire la pratique de l'anachronisme – est valable à condition de respecter quelques précautions. Quelles sont-elles ? L'usage de l'anachronisme est légitime si, au lieu de s'inscrire dans une perspective généalogique consistant à rechercher dans le passé des signes annonciateurs du présent, il s'inscrit dans une perspective analytique et comparative consistant à déceler les différences entre les époques. Concrètement, Nicole Loraux (1993) identifie deux usages légitimes de l'anachronisme :

- Le premier consiste à soumettre les faits du passé « à des interrogations que les anciens ne se sont pas posées ou, du moins, n'ont pas formulées ou, mieux, n'ont pas découpées comme telles » (Garcia et Leduc, 2005, p.132). À titre d'exemple, il est pertinent d'utiliser l'anachronisme pour s'interroger sur l'existence d'une « opinion publique », notion contemporaine, dans l'Athènes antique et sur la comparaison de celle-ci avec la notion ancienne, alors en vigueur dans l'Antiquité, de « rumeur publique ». En revanche, l'anachronisme consistant à identifier la démocratie athénienne du cinquième siècle avant notre ère à notre démocratie contemporaine est inapproprié.
- Le deuxième usage légitime de l'anachronisme proposé par Nicole Loraux « consiste à revenir vers le présent, lesté de problèmes anciens » (Garcia et Leduc, 2005, p.135). Une telle pratique permet de s'intéresser de près aux phénomènes de répétition qui semblent rythmer l'histoire. Il conviendrait par exemple de voir si l'amnistie athénienne de 403 avant notre ère accordée pour oublier les malheurs de l'oligarchie procède des mêmes logiques que le voile de silence jeté pendant des décennies par les autorités sur la France de Vichy.

Aborder les temporalités à *contretemps* consiste ainsi, suivant Nicole Loraux (1993), à interroger le passé à la lumière de questions actuelles que les hommes d'autrefois ne pouvaient pas se poser mais aussi à interroger le présent à la lumière de questions passées que les hommes d'autrefois se sont posées. Dans le sillage de Nicole Loraux appelant à un usage contrôlé de l'anachronisme, Cossart, Talpin, et Keith (2012) invitent le chercheur travaillant sur la longue durée à poser au passé des questions du présent – et inversement –, en prenant garde de ne pas réduire le passé à une simple préfiguration du présent. Comme ils le résument « comme importation sur des terrains passés de questions nées des temps présents et, en

retour, de questions propres aux temps passés à des expériences contemporaines, l'anachronisme est fructueux, tant que nous sommes conscients des risques de l'opération et donc vigilants quant aux différences de contextes » (Cossart, Talpin et Keith, 2012, p.38).

Ces considérations étant faites, nous signalons ici que nous tâcherons dans la suite de ce travail sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle de ne pas commettre l'anachronisme de désigner les écoles de commerce au dix-neuvième siècle sous l'appellation d'« écoles de management ou de gestion ». En effet, travailler sur deux siècles sur le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion permet au chercheur de prendre conscience qu'il existe une indéniable continuité historique entre l'« enseignement commercial » dispensé au dix-neuvième siècle en Europe et l'« enseignement de la gestion » ou du « management » actuel. Si continuité historique il y a, il ne faut cependant pas gommer les disparités chronologiques qui distinguent ces types d'enseignement en affirmant, par exemple, que le management était déjà enseigné en Europe au dix-neuvième siècle.

En effet, les termes « enseignement de la gestion » et « enseignement du management » n'existent pas au dix-neuvième siècle, que ce soit en français ou même en anglais (Locke, 1985). À cette époque, c'est le terme d'« enseignement commercial » – « commercial education » en anglais – qui est en vigueur car le « management » en tant que tel ne fait pas encore l'objet d'un enseignement spécifique avant la Grande Guerre (Locke, 1985). Ce n'est qu'après le premier conflit mondial que, grâce aux travaux de Taylor et de Fayol, se manifeste un intérêt grandissant pour le management en tant que profession mais aussi en tant que savoir « enseignable ». De ce fait, une distinction doit être établie entre l'« enseignement commercial » et l'« enseignement du management ». Les deux termes ne recouvrent pas exactement le même contenu d'enseignement : avant la Première Guerre mondiale, l'« enseignement commercial » porte principalement sur des enseignements institutionnels – les activités de banque, d'assurance, d'administration industrielle, etc. – mais aussi fonctionnels – tels que la comptabilité, le droit, l'administration du personnel, etc. (Locke, 1985, p.236). L'enseignement du « management », qui apparaît plus tardivement au cours du vingtième siècle, incorpore des sujets additionnels par rapport à l'enseignement commercial et notamment des enseignements entièrement consacrés au « management » *per se* comme les théories de la décision, le leadership, l'analyse systémique ou les dynamiques de groupes (Locke, 1985, pp.236-240 ; Engwall, 1992, pp.9-16). L'enseignement du « management » ne peut donc être présenté comme une réalité dans l'Europe du dix-neuvième siècle. À cette époque, c'est seulement l'existence d'un « enseignement commercial » qui est attestée. Prendre conscience de cette distinction historique est utile pour le chercheur en

stratégie car elle lui permet de détecter la forme de naturalisation consistant à faire du « management » une discipline atemporelle. Cette mise en lumière nous semble devoir être rappelée avec d'autant plus de vigueur que certains auteurs n'hésitent pas à oblitérer le caractère historique – et donc évolutif – de certains objets des sciences de gestion, à l'instar par exemple de Wren (1994) qui fait du « management » une réalité prétendument universelle et atemporelle, née avec la condition humaine, et observable selon lui déjà à l'époque des anciens Égyptiens. Comme le rappelle à ce sujet Éric Godelier (2017), le management n'est pas une réalité atemporelle ni universelle ; l'histoire révélant que ce n'est qu'à partir du dix-neuvième siècle que des individus ont commencé à se revendiquer ouvertement comme « managers », majoritairement dans les pays occidentaux.

Synthèse de la partie méthodologique

L'objectif de recherche que nous avons fixé à la présente thèse est de comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée. Cet objectif, comme nous l'avons souligné dans l'introduction générale, recouvre deux questionnements complémentaires : le premier, de nature descriptive, porte sur les formes que prennent ces processus au cours du temps et le second, de nature explicative, porte sur leurs dynamiques intrinsèques.

Pour répondre à ces questions, notre travail repose sur une étude de cas qualitative et exploratoire (voir le schéma ci-dessous). Nous avons choisi l'école de commerce ESCP Europe, fondée en 1819 et toujours en activité à ce jour, pour analyser l'élaboration de ses processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée.

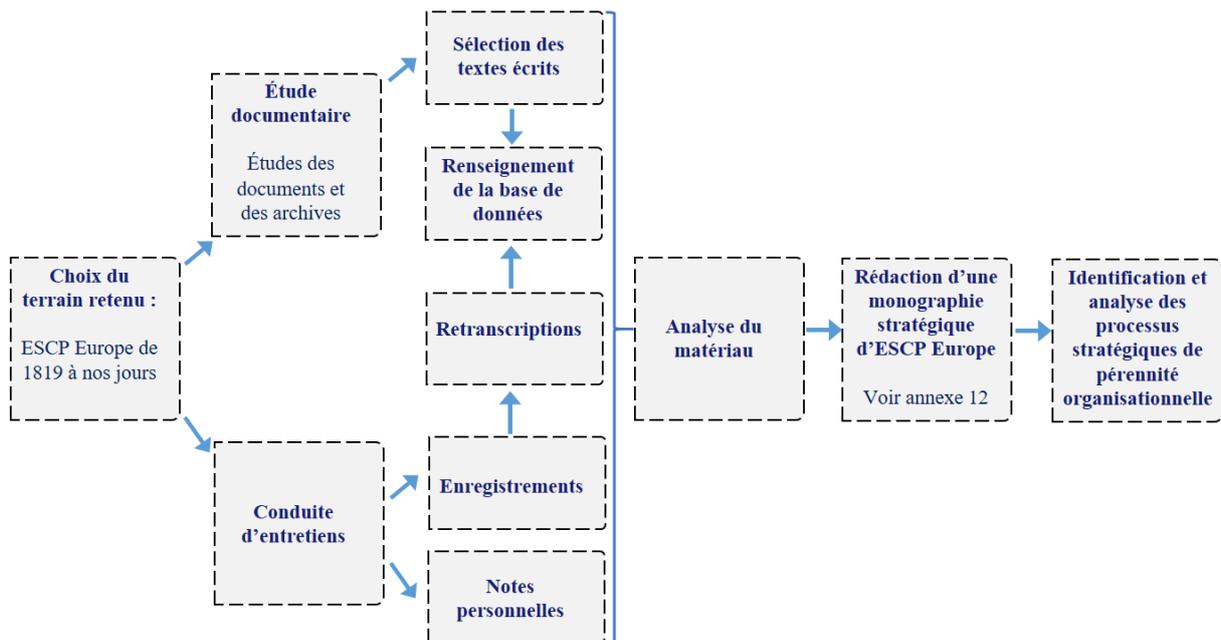


Figure 10 : Schéma de la méthodologie suivie pour notre travail de thèse

Notre protocole de collecte des données repose une étude documentaire complétée par des entretiens individuels semi-directifs. L'étude documentaire repose sur le dépouillement de très nombreuses archives ainsi que sur la lecture de la littérature scientifique et de la littérature de « vulgarisation » consacrée au passé de ESCP Europe et des autres écoles de commerce en général. Une cinquantaine d'entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'une quarantaine d'interlocuteurs, principalement des dirigeants actuels ou passés de l'école, mais aussi auprès d'enseignants, de personnels administratifs et d'élèves toujours à l'école ou ayant quitté celle-ci.

La collecte des données nous a permis de rédiger une monographie stratégique de l'évolution de ESCP Europe de 1819 à nos jours (voir annexe 12). Cette monographie ayant été élaborée, nous avons par la suite mobilisé trois angles d'analyse (sectoriel, intra-organisationnel et actanciel) pour comprendre les mécanismes de pérennité stratégiques mis en œuvre par les dirigeants de cette école depuis le début du dix-neuvième siècle. Ces trois angles d'analyse constituent les trois parties principales de la présente thèse.

PREMIÈRE PARTIE. UNE APPROCHE SECTORIELLE DE LA PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE : LE SECTEUR DE L'ORGANISATION COMME CONTRIBUTEUR À SA PÉRENNITÉ

Introduction de la première partie

La première partie de la présente thèse est consacrée à une étude sectorielle. La littérature en stratégie a, en effet, montré que les organisations pérennes sont celles qui, attentives aux évolutions de leur secteur, parviennent à rester en phase avec le monde qui les entoure (Mignon, 2001 ; De Geus, 1997). Dans cette optique, cette partie aborde la pérennité organisationnelle sous l'angle du secteur pour voir comment les influences de ce dernier sont susceptibles d'impacter la pérennité des organisations qui évoluent en son sein.

Cette partie s'attache ainsi à explorer l'environnement dans lequel ESCP Europe a évolué depuis le dix-neuvième siècle. En précision, cette partie expose, selon une perspective stratégique, les principales étapes de l'histoire des écoles de commerce en Europe et en France, écoles contemporaines et concurrentes de ESCP Europe. Afin d'identifier certains des facteurs pouvant expliquer que ESCP Europe ait assuré sa pérennité jusqu'à aujourd'hui, deux siècles après sa fondation – alors que les écoles ouvertes avant elle et au même moment qu'elle dans les années 1820 – ont disparu, la grille de lecture retenue dans cette partie est celle des « groupes stratégiques ». Cette grille de lecture est classique dans toute entreprise d'analyse stratégique selon une perspective portérienne du moins⁷³ : avant d'entamer l'étude stratégique d'une organisation en particulier, il convient de s'intéresser d'abord à son secteur. À l'aide de cette grille de lecture, cette partie montre comment s'est accomplie la transformation stratégique du paysage éducatif européen en matière d'enseignement de la « gestion » depuis le dix-neuvième siècle. Elle montre plus précisément comment le secteur de l'enseignement commercial supérieur – devenu « enseignement supérieur de la gestion » – est passé du statut d'enseignement peu reconnu académiquement, peu attractif et peu concurrentiel, à celui de secteur pleinement intégré dans les systèmes nationaux

⁷³ Comme nous le mentionnerons dans la revue de littérature qui suit cette introduction, cette perspective n'est pas exempte de certaines limites.

d'enseignement supérieur, attractif pour les élèves comme pour les enseignants, mais aussi hyperconcurrentiel.

La section qui suit la présente introduction expose une brève revue de littérature du concept de « groupe stratégique » en privilégiant les auteurs qui nous mobiliserons dans les deux chapitres à suivre.

Le chapitre 1 offre un aperçu des différentes organisations proposant un enseignement « commercial » – les termes d'enseignement de la « gestion » ou du « management » n'étant pas encore employés à l'époque – dans l'Europe du milieu du dix-neuvième siècle. Cette période est importante pour notre sujet car c'est à partir du milieu du dix-neuvième siècle que sont apparues, en France et à l'étranger, les premières écoles supérieures de commerce véritablement pérennes du secteur et, de ce fait, véritables concurrentes de l'École Supérieure de Commerce de Paris. En effet, les écoles de commerce fondées à Anvers, à Vienne et à Venise, respectivement en 1852, en 1858 et en 1868, ont toutes prospéré au-delà des cinquante années reconnues comme le seuil de pérennité pour la vie organisationnelle (Mignon, 2013 ; Lesourne et Stoffaës, 2001 ; Collins et Porras, 1996 ; De Rooij, 1996). C'est ce qui les distingue de leurs devancières qui, après quelques années d'exercice, ont généralement périclité avant de disparaître⁷⁴. Ce chapitre a été publié dans la revue *Business History* en 2016. Il est, de ce fait, rédigé en anglais.

Le chapitre 2 propose une analyse rétrospective du secteur des établissements d'« enseignement commercial » – secteur devenu au cours du vingtième siècle « enseignement de la gestion » – du dix-neuvième siècle à aujourd'hui en Europe. Ce chapitre permet de suivre sur deux siècles les principaux groupes stratégiques qui se sont affrontés dans ce secteur ainsi que quelques-uns des principaux acteurs de ces derniers – écoles de commerce, écoles polytechniques, universités, écoles d'ingénieurs, etc.⁷⁵ Ce faisant, ce chapitre permet de constater que si certaines organisations d'enseignement sont parvenues à assurer leur pérennité sur la période considérée, de nombreuses autres ont disparu.

⁷⁴ Les écoles de commerce ouvertes au Havre (1821), à Marseille (1821), à Lyon (1822), à Troyes (1823), à Nantes (1828), et à Toulouse (1839) ont toutes fermé leurs portes après quelques années d'exercice seulement (voir la section 1 de l'annexe 11).

⁷⁵ L'annexe 11 vient en support de cette première partie de thèse. Elle offre une analyse rétrospective du secteur au sein duquel ESCP Europe a évolué depuis sa création en 1819. À l'inverse des chapitres 1 et 2, l'analyse sectorielle de l'annexe 11 est uniquement consacrée à la France et non à l'Europe. Cette annexe suit, sur deux siècles, les principales évolutions en termes de reconnaissance étatique et de logiques concurrentielles qui ont animé et animent à ce jour les rapports entre les écoles de commerce françaises et leurs concurrentes directes.

Revue de littérature de la première partie – Le concept de « groupe stratégique » rapporté au secteur de l’enseignement supérieur de la gestion

Selon Hunt (1972), au sein d’un secteur, les organisations suivant une même approche stratégique peuvent être désignées sous le terme de « groupes stratégiques ». Selon Porter (1980), l’approche par le concept de « groupe stratégique » repose sur la détention de caractéristiques structurelles semblables ou la poursuite de stratégies comparables, ou encore sur la confrontation à des facteurs de concurrence identiques⁷⁶. La fonction première du concept de « groupe stratégique » est d’expliquer les différences inter-organisationnelles en termes de performance et de comportement concurrentiel. Si la littérature a montré que les différences en termes de performance découlaient des barrières à l’entrée et des barrières à la mobilité (Hodgkinson, 1997, p.627) ce sont Caves et Porter (1977, p.250) qui, les premiers, ont montré l’existence de barrières à la mobilité entre les groupes eux-mêmes.

La théorie des groupes stratégiques postule que des organisations dotées de caractéristiques similaires auront tendance à suivre des approches stratégiques voisines

⁷⁶ Dans cette première partie de thèse, l’approche adoptée est de type portérienne. Nous sommes toutefois conscients des limites de cette dernière. La littérature a souligné que la stratégie selon Porter est vue davantage comme un processus d’adaptation aux conditions de la concurrence, plutôt que comme un processus visant à leur transformation. En effet, chez Porter, l’environnement est abordé comme une donnée inamovible sur laquelle les acteurs de l’organisation n’ont pas (ou très peu) d’influence (Saïas et Métais, 2001, p.192). Pourtant les organisations peuvent conquérir rapidement des positions concurrentielles fortes en transformant, voire en créant, leur environnement (Saïas et Métais, 2001, p.194 ; Hamel et Prahalad, 1989). Ensuite, les avantages concurrentiels y sont décrits comme exclusifs alors que, dans les faits, une organisation peut tout-à-fait concilier la réduction des coûts et la différenciation (Saïas et Métais, 2001, p.194 ; Istvan, 1992). De ce fait, une autre perception du jeu concurrentiel a pris de l’essor : la stratégie abordée par le prisme des ressources (Peteraf, 1994) qui considère que « le jeu concurrentiel n’est pas une donnée absolue et inamovible, mais un construit sur lequel les entreprises peuvent exercer une influence » (Saïas et Métais, 2001, p.198). Nous aborderons les processus stratégiques de pérennité organisationnelle selon une approche basée sur les ressources dans la deuxième partie de cette thèse.

(Warning, 2004, p.394 ; Caves et Porter, 1977, p.251). Selon Caves et Porter (1977), la présence de barrières à la mobilité entre les groupes exerce une influence importante en termes de concurrence entre les groupes mais aussi au sein-même de ces groupes ; ce qui impacte la performance des organisations (Porter, 1979). Celles-ci, au sein d'un même groupe stratégique, peuvent toutefois se différencier par nombre de dimensions telles que leur degré d'intégration verticale, leur différenciation dans les produits et services, ou encore les dépenses en matière de R&D (Adam, 2016, p.40).

La présente revue de littérature exposera successivement les groupes stratégiques dans l'enseignement supérieur (1.), puis les traits structurels (2.) et identitaires (3.) généralement utilisés pour construire ces groupes stratégiques.

1. Les groupes stratégiques dans l'enseignement supérieur

La mise à jour des relations entre les groupes stratégiques et la performance de l'organisation constitue l'un des sujets les plus importants de la bibliographie sur les groupes stratégiques (McGee et Thomas, 1986 ; Cool et Schendel, 1987 ; Thomas et Venkatraman, 1988 ; Claver Cortés, Molina Azorin, et Quer Ramón, 2006). Le lien direct entre ces deux aspects – l'appartenance à un groupe stratégique et la détention d'une performance plus élevée que certains concurrents – repose sur le concept de « barrières à la mobilité » (Caves et Porter, 1977). En précision, l'existence de ces barrières peut permettre que les membres de certains groupes obtiennent une rentabilité plus grande par rapport à d'autres entreprises.

Les études sur les groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur sont encore peu nombreuses comme le note Adam (2016, p.40), même si leur nombre tend à croître avec les années. L'une des explications de cette situation réside, vraisemblablement, dans le fait que le secteur de l'enseignement supérieur n'a été que récemment envisagé comme un secteur au sens portérien du terme (Pfeffer et Fong, 2004). Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress (2001) ont construit un modèle décrivant comment l'émulation inter-universités est liée à la fois à des traits structurels et identitaires. Leurs résultats montrent que les universités cherchent habituellement à concurrencer les universités de réputation équivalente, tout en imitant les plus prestigieuses.

Si plusieurs études se sont intéressées aux groupes stratégiques opérant dans le secteur de l'enseignement supérieur (Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001 ; Warning, 2004), certaines ont été écrites en particulier pour le secteur des écoles de commerce (Thomas et Li, 2009 ; Dameron et Durand, 2017 ; Paucar-Caceres, 2008 ; Segev, Raveh, et Farjoun, 1999). La plupart de ces études ont porté leur attention sur la production de

ces organisations – à savoir les programmes d’enseignements et les activités de recherche. Thomas et Li (2009) ont ainsi montré, à partir d’un échantillon de quatre-vingt-deux écoles de commerce des États-Unis, du Canada, de l’Asie, de l’Europe et de l’Australie, que le positionnement stratégique dépendait de leurs stratégies et de leurs ressources. Dix groupes stratégiques ont ainsi été mis en avant ; chacun avec des niveaux de ressources et de réputation différents. De même, Segev, Raveh, et Farjoun, (1999) ont analysé et comparé les structures des programmes MBA des vingt-cinq premières écoles de commerces aux États-Unis. Leurs résultats permettent d’identifier six « clusters » et soulignent que les cinq premiers programmes MBA aux États-Unis sont chacun délivrés par un groupe stratégique différent. Dans la même veine, Warning (2004) s’est intéressée aux différents groupes stratégiques opérant dans l’enseignement supérieur en Allemagne. À partir de l’analyse de soixante-treize universités publiques allemandes, cette chercheuse démontre que l’efficacité de ces organisations est influencée par leurs caractéristiques propres et l’évolution de leur environnement mais aussi par des variables stratégiques comme l’orientation des établissements vers les sciences de la nature ou les sciences sociales. De son côté, Paucar-Caceres (2008) a identifié les groupes stratégiques parmi les programmes MBA offerts par quarante-cinq écoles de commerce britanniques et françaises. Ses recherches établissent l’existence de six groupes stratégiques en matière de programmes MBA. Cependant, deux limites communes peuvent être relevées relativement à tous ces travaux.

La première est que ces études se sont intéressées aux seules caractéristiques structurelles des acteurs organisationnels. En effet, la plupart de ces études ont choisi des variables stratégiques classiques telles que le financement, la taille ou la relation entre l’enseignement et la recherche (Warning, 2004, p.406 ; Thomas et Li, 2009, p.1423). De ce fait, comme le souligne Adam (2016, p.42), la plupart des groupes stratégiques dans le secteur de l’enseignement supérieur de la gestion ont été construits à partir de variables structurelles et non identitaires. Or les groupes stratégiques ne peuvent être uniquement construits à partir de variables structurelles. En effet, d’après Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress (2001) :

« organizations in a strategic reference group resemble each other, not only on the key objective attributes such as size and structure which are often used to identify strategic groups, but also on important identity related attributes such as organizational identity, image and reputation » (Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.312).

Il existe en effet des variables identitaires – identité, image et réputation – dont le rôle est structurant dans le champ de l’enseignement supérieur et qui méritent d’être prises en

compte dans le cadre d'une analyse par groupes stratégiques. Les conclusions de Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress (2001) indiquent que les dirigeants des universités devraient, pour améliorer leur performance, intégrer dans leurs décisions de positionnement stratégique des considérations à la fois structurelles mais aussi identitaires (Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.326).

Ensuite, toutes les études précédemment citées sur les groupes stratégiques ont été menées sur des horizons temporels relativement courts, inférieurs à quinze ans. Il semble qu'il s'agisse là d'une caractéristique de la littérature sur les groupes stratégiques car les études qui portent sur les horizons temporels les plus étendus sont celles de Cool et Schendel (1987) et de Fiegenbaum et Thomas (1990). Toutefois, outre le caractère relativement ancien de ces travaux – et le fait que ces études ne portent pas sur le secteur de l'enseignement de la gestion –, ils ne dépassent pas les deux décennies de recherches. Cool et Schendel (1987) réalisent en effet une étude longitudinale du secteur pharmaceutique aux États-Unis sur une période de dix-neuf années (1963-1982) et obtiennent des différences significatives dans certaines mesures de performance utilisées et dans certaines périodes de stabilité identifiées. Dans cette même lignée, Fiegenbaum et Thomas (1990) réalisent, également, une analyse longitudinale de l'industrie des assurances aux États-Unis sur une période de quatorze années (1970-1984). Les résultats obtenus dans cette étude sont semblables à ceux de l'étude précédente.

2. Les traits structurels utilisés pour construire les groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion

La littérature en stratégie (Fiegenbaum, Stuart, et Schendel, 1996 ; Elsbach et Kramer, 1996) a mis en avant l'importance des caractéristiques structurelles des organisations pour déterminer leur rattachement à un groupe stratégique. Selon ces auteurs, les organisations dotées de traits structurels similaires sont confrontées à des contraintes proches en termes de ressources qui conditionnent, pour partie, leur stratégie. Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, (2001) énumèrent cinq critères structurels susceptibles d'influencer les ressources d'une organisation dans l'enseignement supérieur :

- La taille de l'organisation. Par exemple, une université de taille réduite aura tendance à disposer d'un corps professoral restreint ce qui limitera sa capacité à déployer de nouvelles formations ;
- Le type de formations que l'organisation délivre. Les institutions d'enseignement supérieur proposant des formations de niveau Ph.D ont la possibilité d'attirer à elles

une plus grande diversité d'étudiants que les institutions proposant uniquement des diplômes de type Bachelor ;

- Le financement. La diversité et l'abondance des financements déterminent plus ou moins largement l'éventail des positionnements stratégiques possibles ;
- La région géographique depuis laquelle l'institution opère. Les universités situées en zones rurales éprouvent davantage de difficultés à attirer à elles les enseignants et les élèves que les universités situées dans des aires métropolitaines ;
- Leur affiliation religieuse. Les institutions d'enseignement se prévalant d'une appartenance religieuse sont parfois limitées dans le choix des enseignants qu'elles embauchent. À titre d'exemple, dans l'enseignement commercial au dix-neuvième siècle, l'Académie de Commerce de Vienne était officiellement dirigée par l'enseignement catholique ce qui a conduit les directeurs de l'école à se défaire des enseignants juifs (Gstraunthaler, 2011). Un constat similaire peut être dressé, dans le cas belge, pour l'Institut Supérieur de Commerce Saint-Ignace à Anvers (Grunzweig, 1975 ; Aen Den Boom, 1937) ou, dans le cas français, pour l'Institut Économique, ancêtre de l'ESSEC, fondé en 1907 par les Pères Jésuites (Languille, 1995 ; 1997).

Ces caractéristiques structurelles sont habituellement traitées comme des variables indépendantes susceptibles d'influencer la performance des organisations d'enseignement (Adam, 2016, p.43). La plupart des études consacrées à l'enseignement supérieur s'intéressent presque exclusivement à ces caractéristiques structurelles pour comparer entre eux les établissements (Palmer et Short, 2008, pp.458-459 ; Elsbach et Kramer, 1996, p.460 ; Segev, Raveh, et Farjoun, 1999 ; Child, 1972, p.11) à l'exception notable de Dameron et Durand (2017) comme nous le verrons plus bas.

Toutefois, comme le soulèvent plusieurs auteurs (Adam, 2016, p.43 ; Child, 1972, p.11), ces caractéristiques structurelles peuvent tout aussi bien être vues comme les résultantes des décisions stratégiques de ces écoles, plutôt que comme leurs conditions. De ce fait, si elles impactent les ressources des organisations et leurs options stratégiques, elles n'en demeurent pas moins des choix relevant de décisions stratégiques ; ce par quoi elles peuvent donc évoluer au cours du temps. Par exemple, une université confrontée à une diminution de son taux d'écologie parce que son offre de formation n'est plus d'actualité aura tout intérêt à revoir ses caractéristiques structurelles (Child, 1972, p.12). Il convient donc de constater que, si les caractéristiques structurelles des organisations contraignent, pour partie, leurs options stratégiques, elles ne constituent pas pour autant des contraintes indépassables dans la mesure où elles découlent de choix stratégiques (Adam, 2016, p.43 ; Warning, 2004, p.394 ; Child,

1972, p.12). C'est pourquoi la construction des groupes stratégiques ne peut se limiter à ces seules caractéristiques structurelles.

3. Les caractéristiques identitaires utilisables pour construire les groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion

Comme l'a relevé Anctil (2008, p.50), la plupart des établissements d'enseignement supérieur, en dépit de leurs prétentions, offrent des prestations d'enseignement relativement similaires, notamment en termes de taux d'encadrement des élèves, d'accueil logistique, ou même d'expérience sociale.

Ce sont sur des aspects apparemment secondaires, et plus particulièrement identitaires, qu'ils se différencient vraiment. Contrairement aux caractéristiques structurelles qui sont objectives, les caractéristiques identitaires sont de nature subjective. Selon Kotler et Fox (1995, p.143) l'identité d'une organisation – ce qui lui donne son caractère propre – découle de son histoire individuelle, de sa mission, de sa culture. De ce fait, un nombre grandissant d'établissements d'enseignement supérieur ont cherché à faire de leur identité une ressource proprement stratégique (Melewar et Akel, 2005, p.41 ; Balmer, 1995 ; Birkigt et Stadler, 1986, Olins, 1978). Cette identité est généralement définie par la perception que les acteurs de l'organisation ont de sa raison d'être (Johnes, 2011 ; Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.316). L'identité organisationnelle est vue par Whetten (2006) comme le reflet de la culture, des valeurs, de la mission, de ses produits et des modalités de performance de l'organisation (Whetten, 2006, p.222 ; Van Riel et Balmer, 1997, p.341). Elsbach et Kramer (1996) conçoivent l'identité organisationnelle comme le schéma cognitif que les membres de l'organisation entretiennent quant aux caractéristiques distinctives de leur organisation comparativement aux autres (Elsbach et Kramer, 1996, p.442).

À l'inverse d'autres secteurs, les questions d'image et de prestige jouent un rôle très important dans l'identité des organisations d'enseignement (Adam, 2016, p.45). Comme le souligne à cet égard la littérature, l'image – la perception extérieure de l'organisation – l'identité –, la perception interne de l'organisation –, et la réputation – la perception extérieure des caractéristiques distinctives de l'organisation –, sont intimement liées (Dutton et Dukerich, 1991, p.249 ; Gioia et Thomas, 1996, p.370). C'est pourquoi, il est fort difficile de changer l'image ou la réputation d'une organisation sans en modifier l'identité (Gioia et Thomas, 1996, p.371 ; Safon, 2009, p.205). Les établissements d'enseignement supérieur, en outre, sont porteurs d'identités multiples qui découlent de celles que leur ont assignées leurs

fondateurs, celles que leur a données leur histoire et celles que leur permettent leurs ressources (Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.312).

Du fait de leur nature subjective, les caractéristiques identitaires sont complexes à comparer d'une organisation à une autre : une organisation perçue comme équivalente à une autre par un observateur pourra être jugée dissemblable par un autre. Cette asymétrie des jugements n'est cependant pas un problème en soi pour les chercheurs étudiant les groupes stratégiques dans la mesure où ils cherchent à comprendre que les organisations sont groupées non pas parce qu'elles sont identiques mais parce qu'elles sont comparables même si elles diffèrent (Adam, 2016, p.45 ; Hatten et Hatten, 1987, p.333).

Plusieurs auteurs ont montré que les principaux aspects de l'identité organisationnelle sont généralement exprimés dans la mission que l'organisation se fixe (Cunningham, Cornwell, et Coote, 2009, p.68 ; Ran et Duimering, 2007, p.163). Selon Adam (2016, p.46), l'identité d'une organisation est sa raison d'être c'est-à-dire "the 'What do we want to be known for'", même si force est de constater que cette mission reflète parfois davantage l'identité officielle de l'organisation que son identité réelle. Dans tous les cas, il semble admis par la littérature en stratégie que les « missions statements » peuvent être valablement utilisées comme proxy pour approcher l'identité organisationnelle (Cunningham, Cornwell, et Coote, 2009, pp.68-69). À cet égard, Elsbach et Kramer (1996) ont analysé le contenu des « missions statements » de huit écoles de commerce étatsuniennes sur une période de six années pour montrer les multiples dimensions identitaires que recèlent ces déclarations (Elsbach et Kramer, 1996, p.452). De même, Erhardt (2011) a analysé le positionnement concurrentiel d'universités allemandes sur la base de leur identité de marque. Cet auteur (2001) a également utilisé les « missions statements » comme un support révélateur de l'identité de l'organisation (Erhardt, 2011, p.122) mais dans une perspective d'analyse de marque et non de positionnement stratégique par rapport aux concurrents. Comme le souligne Adam (2016, p.46), la littérature en stratégie ne s'est, pour le moment, pas encore positionnée sur l'utilisation des « missions statements » comme critères possibles de discrimination entre les organisations pour élaborer des groupes stratégiques.

Dameron et Durand (2017, p.2) ont, quant à eux, récemment proposé une lecture du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion à travers le monde à partir de variables identitaires. Ces auteurs ont proposé une classification des institutions de formations en gestion selon deux axes de différenciation de nature territoriale. Le premier représente l'enracinement territorial de l'institution concernée (forme-t-elle des managers aux aspects locaux ou internationaux du marché ?) et la seconde représente la sphère d'influence de

l'établissement (influence régionale, nationale, internationale ou globale). Le croisement de ces deux axes fait ainsi apparaître quatre groupes stratégiques, au sein desquels des positionnements différenciés sont possibles.

Au total, notre analyse de la littérature consacrée à l'étude des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion a révélé deux manques. Le premier est l'insuffisante prise en compte des variables identitaires pour constituer les groupes stratégiques. Le second est l'absence d'études longitudinales portant sur une durée excédant deux décennies. Ce sont précisément ces deux lacunes auxquelles les chapitres suivants vont chercher à s'atteler, selon une perspective de pérennité organisationnelle.

Afin d'identifier certains des processus stratégiques de pérennité pouvant expliquer que l'organisation ESCP Europe ait survécu jusqu'à aujourd'hui, deux siècles après sa fondation – alors que les écoles ouvertes avant elle et au même moment qu'elle – ont disparu, nous retenons dans la présente partie un angle d'analyse de type sectoriel. Pour ce faire, la grille de lecture que nous empruntons dans les deux chapitres à suivre est celle des « groupes stratégiques ». Cette grille de lecture est « classique » – du moins selon une optique portérienne – dans toute entreprise visant à comprendre les dynamiques concurrentielles d'un secteur. À l'aide de cette grille de lecture, ces chapitres montrent comment s'est accomplie la transformation stratégique du paysage éducatif européen en matière d'enseignement de la gestion depuis le dix-neuvième siècle.

CHAPITRE 1. ISSUES IN EUROPEAN BUSINESS EDUCATION IN THE MID-NINETEENTH CENTURY: A COMPARATIVE PERSPECTIVE (1850-1873)

“When the industrial revolution made the business world more complex and greatly enlarged the scope for application of the best management practices, the need to give more formal education to those who would lead or be employed in a company became apparent – side by side with the need to give technical education”

Lars Engwall and Vera Zamagni (1998, p.4)

The emergence of business education in Europe from the mid-nineteenth century on, in its forms and content, remains overall a relatively untouched topic. It is of course known that there were Higher Schools of Commerce, at the time: the Superior School of Commerce of Paris (‘École Supérieure de Commerce de Paris’), the Superior Institute of Commerce of Antwerp (‘Institut Supérieur de Commerce à Anvers’), the Superior School of Commerce of Mulhouse (‘École Supérieure de Commerce in Mulhouse’) and the Superior School of Commerce of Venice (‘Scuola Superiore di Commercio di Venezia’) also gave rise to interesting studies and monographs. However, the scopes of this phenomenon, as well as its positioning in relation to other forms of business education at the time, remain largely unknown. Aside from the other schools mentioned above, were there other Higher Schools of Commerce in Europe in the mid-nineteenth century? Did they have a monopoly on higher business education? Might it not have been offered by other institutions? And, if so, which ones? What other forms of business education existed then, and what were their characteristics? The present chapter seeks to address these questions. To answer them, it is essential to remind the context in which the main forms of European business education in the years 1850-1860 operated.

The middle years of the nineteenth century marked Europe’s opening to free trade. After the political upheavals of 1848, the early 1850s ushered in a period of economic growth lasting some twenty years, against a backdrop of geopolitical regrouping. These upheavals created new needs among companies in terms of professional recruiting: the economic boom saw a growing demand among economic stakeholders for staff with a high level of business and technical education (Gstraunthaler, 2011; Le More, 1982). As a matter of fact the increased supply of business education must be associated with the increased supply of engineering education in those years: both of them constituted a common response of the industrialisation. Actually the

emergence of new industries, such as combustion engines, electricity, shipbuilding, iron and steel industries, made necessary better technical and business instructions to produce experts, managers and salesmen (Grelon, 1997; Pombo, C. and M. Teresa Ramirez, 2002). In this regard, it must be noted that in Europe in the mid-nineteenth century business education was unequally available. This situation was caused by several factors, both material – unequal manifestation of the second wave of industrialisation among European states, the costs of creating business-education institutions (Musiedlak, 1980), the insufficiency or even lack of capable, qualified teachers, the sometimes high levels of failure among these institutions (Efmertová, 1999, p.36) – and psychological – most people of the time were not favourably disposed in regard to this education, which already stigmatised those who received it, considered ‘grocers’. Business education came in contrasting forms, with very different levels of business instruction, pupils, targeted goals and resources from one institution to another.

Surprisingly, the spread of business education in Europe does not seem to have given rise to multidisciplinary, in-depth studies during the 1850s-1860s. Prior historical studies, much of which focuses on the post-1870 period, had not specifically examined the diversity of institutional forms that characterised European business education in the middle of the nineteenth century. It is worth mentioning that two main streams of literature have paid attention to the history of business education in the nineteenth century. On the one hand, prior literature on the history of business education has produced interesting monographs about the early and mid-nineteenth century (Berengo, 1989; Renouard, 1920). Yet neither comparative publications have been made nor categorization of business education for this period. On the other hand, the second stream of literature has studied the development of higher business education – which is a specific type of business schooling – in a comparative and/or longitudinal perspective. Yet these historical analyses have shown little interest on the mid-nineteenth century since they focused primarily on the end of the nineteenth century. Actually, this stream of literature has shown that the rise of this type of schooling – higher business education – was linked to the second industrial revolution and to structural changes in corporate organizations, such as the managerial revolution and the creation of management as a scientific discipline (Larsen, 2005). Consequently business education at university level considerably developed from the 1880s in some European countries, such as Germany. This is why the period 1850-1870 resulted neglected by this stream of literature.

The few works that sought to address this topic from a European perspective for the middle of the nineteenth century all concluded that before 1870 the Higher Schools of Commerce apparently constituted a very marginal phenomenon, represented in only a few European states. Philippe Maffre’s thesis on the history of higher business education in France in the nineteenth

century merely alludes to the matter of the existence of higher business education in Europe in the mid-nineteenth century (Maffre, 1983). Didier Musiedlak, on the other hand, studying how university-level economics instruction emerged and developed in Italy at the start of the twentieth century, using the case of Bocconi University, believed that the period prior to 1870 corresponded to the birth of higher business education in Europe. As he put it, before 1870 higher business education was an embryonic phenomenon, with a limited geographic range: ‘The first [period] is characterised by a very limited movement, both in terms of the number of new institutions created and their geographic distribution. Only three countries were involved in Europe: France, Belgium and Italy’ (Musiedlak, 1980; 1990). These conclusions follow the same line as earlier works: in 1971, Amelio Tagliaferri, examining how the Superior School of Commerce of Venice was created, also stated that only these three states established the basics of higher business education in Europe prior to 1870; the other countries had not yet organised that type of instruction (Tagliaferri, 1971, p.25). These assertions were picked up by many researchers, historians and practitioners studying the history of business education during that period and beyond (Fernández Aguado 1996, p.32; Amdam, 2008, p.343; Nishizawa, 2011, p.51; Ferricchio, 1992; Kaplan, 2014). Among them, Lars Engwall and Vera Zamagni maintained that Higher Schools of Commerce in the mid-nineteenth century were a de facto idiosyncratic exception in these three countries; the rest of Europe did not really open up to this form of business education until the very end of the nineteenth century. In addition, according to them, higher business education at the time manifested itself solely in the form of the Higher Schools of Commerce (Engwall, and Zamagni, 1998, pp.4-7). In a list of the business schools existing in Europe for the period prior to 1870, the work only cites six schools (Engwall et Zamagni, 1998, p.5).

We believe all these conclusions, which have the advantage of having sketched out a first European genesis of business education in the nineteenth century, need to be revisited. The current research seeks to fill the gap in the literature by offering, in a comparative perspective, a categorization of business education in Europe during the 1850s and the 1860s.

Data and methodology

The article focuses on the 1850-1870 period. Indeed, from a chronological point of view, the middle of the nineteenth century in Europe marks a turning point in terms of formal business teaching: even though business education has a long tradition in Europe and predated the industrial revolution, it was only in the years 1850s-1860s that the first initiatives of schools of commerce at higher level developed (Engwall et Zamagni, 1998, p.4). In other words, business education underwent profound transformations to meet the needs of the industrial

revolution by becoming more diversified and institutionalised in special curricula, whether they reached elementary, secondary or higher level. This period ended at the beginning of the 1870s when the geopolitical and economic context posed new challenges. On the one hand, the Franco-Prussian War (1870-1871) and the foundation of the German Empire induced the transformation of the existing ruling classes whose needs for business trainings had significantly evolved (Musiedlak, 1990, pp.17-19). On the other hand the financial crisis of 1873 triggered a major depression in Europe leading to changes in the existing national systems of business education, like in Austria (Gstraunthaler, 2011, p.17). All these events questioned the prevailing way of conducting business and that is why, after 1870, business education in Europe was incited to adjust its goals and means to this new environment.

Archival data that support this research were collected from a range of different sources. All of them reflected the importance of professional and business education in Europe at a time when the industrialisation process was ongoing and global trade was flourishing. First, we examined published information provided by reports of jurors and catalogues of world exhibitions from the mid-nineteenth century which had a vested interest in the development of professional education: since the third world exhibition, which took place in London in 1862, every world exhibition proposed several sections dedicated to education and notably business education. The mid-nineteenth century was also a time when administrations in Europe established new and reformed existing national systems of education. This is why three exceptional documents were consulted: the scientific missions from surveys sponsored by the French Ministry of Trade (France, 1865) and by the French Ministry of Public Instruction (Baudoin, 1865; France, 1868) between 1863 and 1870. These documents were produced by the French imperial government at a time when France sought to modernize its professional and business education, drawing on pedagogical models followed by its neighbors. Additional information was also taken from the pedagogical dictionaries or encyclopedias but also by travelogues (Siegfried, 1870) and reviews of scientific societies interested in business education at the time⁷⁷. Finally, archival data from some business schools also provided details of the most useful to establish a comparative perspective, especially the archival data from the Superior School of Commerce of Paris⁷⁸.

⁷⁷ Source : *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

⁷⁸ Source : Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

To approach the diversity of the multiple forms of business education in Europe in the mid-nineteenth century we decided to undertake a cross-national study. Most of the examples of the article are taken from France, Belgium, Austria and German states. Some other countries are mentioned, for example Italy, Spain, Portugal or Russia. This unbalance is a reflection of two main reasons. The first one is due by and large to the available sources – and especially the French surveys sponsored by the Ministry of Trade and by the Ministry of Public Instruction –. The second reason is linked to the fact that in the mid-nineteenth century in Europe business education was developed to varying degrees depending on the country: in some hardly industrialised countries, such as Greece and Turkey, formal business teaching remained underdeveloped in those days.

The units of analysis which are compared in this article are neither countries nor business schools. Why have we excluded these units of analysis? Actually, the main European types of business education designed in this chapter were not necessarily linked to any specific country: the majority of the different forms of business education existed in parallel in most countries all over Europe, to a greater or lesser extent. Moreover business schools had not a monopoly on business education: some educational institutions, such as artisans' guilds or societies for the advancement of science, were not business schools in the strictest sense of the word but they sometimes taught business courses. Noting that some institutions offered simultaneously different forms of business education, we decided to select a more appropriate unit of comparison which is business training. This latter is considered from a transnational perspective in terms of design, degree, entry requirements, syllabus, contents and diploma.

To compare what were the similarities and the differences between business trainings along European countries this chapter proposes a typology of the main forms of European business education in the mid-nineteenth century. Our typology is different from the typology designed by the historian Gérard Bodé. The latter, studying business education in France between 1800 and 1940, created a typology based on a specific unit of comparison – i.e. business schools – with a single criterion which is the commercial orientation of these institutions. Under this criterion, Gérard Bodé distinguishes three forms of business education: schools exclusively delivering business courses, technical schools delivering commercial and industrial courses and finally the general schools with business courses (Bodé, 2012, p.51). However, for our comparative research, this classification is not an appropriate one for two reasons. First, since it is exclusively dedicated to French schools, it excludes from the scope of analysis a lot of European institutions such as polytechnic schools which sometimes also provided business courses. Then, using Gérard Bodé's classification

would lead to place in the same category very different institutions: the first category – schools exclusively delivering business instruction – brings together business schools welcoming young ‘full-time’ pupils and schools of apprentices which provided mostly nocturnal, meridian or Sunday business education. This is why our typology is based on two criteria: the business orientation of curricula offered by these educational institutions – either business schools or not –, and the annualised length of the business training. The first variable is based on the curricula’s level of business specialisation: it identifies those trainings dedicated entirely to business education – and hence having a restricted business orientation – and those that offer it more occasionally – marked by a mixed business orientation –. The annualised length of the business training is based on the annualised number of hours of strictly business instruction received by a pupil completing all of his schooling at the studied institution. The annualised length of the business training is in fact a continuous variable. However, to make it a discriminating factor, a threshold amounting to 1,000 hours of annual business courses was set to classify these institutions. This threshold is not arbitrary: it marks a clear demarcation between educational institutions that provided the most provided business education – secondary and higher business schools generally reached between 1,000 and 1,300 hours of business courses per year – whilst most other business trainings, like the apprentice business schools, rather provided a business education including between 500 and 750 hours over the year. Applying these criteria makes it possible to set up a matrix that reveals four forms of business education for Europe in the mid-nineteenth century that will be described below.

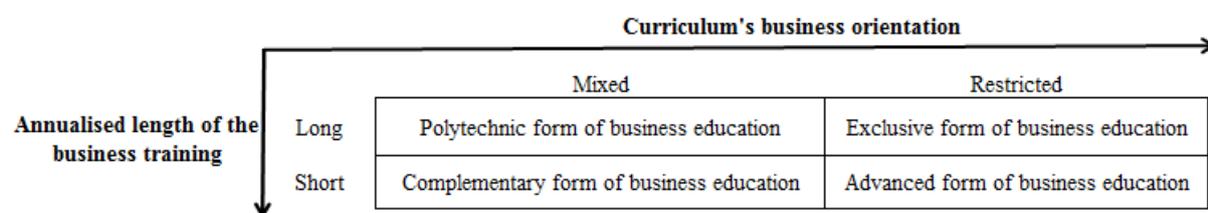


Figure 11: Matrix of forms of business education in Europe in the mid-nineteenth century.
Source: Own elaboration.

1. The exclusive form of business education: The schools providing only in-depth business education

Even though numerous business schools were nominally ‘academic’ – such as the commercial academies of Vienna, Budapest, Graz, Prague, Gothenburg or Stockholm – they can’t be

considered as academic in the way this adjective is used today, since their programs did not study business as a science but rather as training. We classify them as ‘exclusive’ because they were exclusive both in terms of instruction – they were limited to business education only – but also in terms of scheduling – they were so time-consuming that they prevented pupils from carrying out another occupational activity –.The exclusive business schools refer to a form of education devoted solely to advanced, meticulous and restricted study of a particular discipline, namely business courses. These educational institutions were specifically set up for business education, the expression of a position shared by their founders that the business professions could not operate improvisationally and had to be studied by itself, using specific resources. Whether these schools were secondary or higher, all of them were primarily intended to enable their pupils to perform essential business operations. At these institutions, business education was given during the day and over an extended period of between two and four years, devoted specifically to business and sometimes preceded by one or two years of preparatory courses. This form appears to have been widespread, especially in Austria, Belgium, France, Germany⁷⁹ and Italy.

1.1. Institutions of diverse origins

Exclusive business schools were at the time primarily private in origin. Private individuals, finding the national business education systems to be inadequate or even non-existent, reacted by founding their business schools using their own funds, like the Superior School of Commerce of Paris founded in 1819⁸⁰ by merchants Legret and Brodart. Even though we do not know in details what were these school’s budgets, their financial resources are known to a greater or lesser extent. Since business education was considered as an investment to provide high-middle managers and experts for enterprises, the private sectors were very interested in financing it. Consequently most of these schools were primarily initiated and/or financed by the local business associations, chambers of commerce and companies. For example, the Commercial Academy of Vienna, established in 1858, was financed by a committee of the association of merchants in Vienna but also by the leading institutions at their time such as the National-Bank or Kredit-Anstalt für Handel und Gewerbe (Gstraunthaler, 2011, pp.14-15).

⁷⁹Because of the disunion of Germany before 1871, there existed approximately 35 separated sovereign states. That’s why the word ‘Germany’ is used in this chapter not in its political sense – because Germany as a state officially born in 1871 – but in its cultural and economic sense, in the sense of ‘Deutscher Zollverein’ which then gathered some thirty member states.

⁸⁰This school still exists under the name ‘ESCP Europe’.

On top of that, some exclusive business schools were also privately endowed by a sponsor – for instance the Superior School of Commerce of Mulhouse was sponsored by Jacques Siegfried, a cotton merchant –. In any case most of the support was done by the pupils themselves: in most of these institutions, tuition fees were high and scholarships were few. Due to these characteristics, most of these schools benefited from an independent and autonomous status.

If government intervention in supporting business education was secondary during this period, by comparison with the private sectors intervention and school fees, it was yet an important factor in the emergence and development of these schools: some European states began to release, directly or not, some funds for business education. For instance, the twelve full scholarships – 14,400 francs – the French government paid since 1853 to worthy pupils from the Superior School of Commerce of Paris were, as rightly noted by André Grelon, ‘disguised subsidies’ even more useful than the financial balance of the school was largely provided by the school fees (Grelon, 1997, p.40). In Italy, likewise, by Royal Decree of 6 August 1868, King Victor Emmanuel granted the Superior School of Commerce of Venice a subsidy of 10,000 lira, raised to 25,000 lira in 1872. On another level, the local governments were also engaged in the creation of business schools in towns, by providing scholarships, subsidies or locations, to meet their demands for bookkeepers, merchants and managers who were determinant to develop their regions. Familiar with local needs in terms of business education, they were best equipped to determine whether it was appropriate or not to open such institutions. For instance, from 1868 to 1872, the Superior School of Commerce of Venice was mainly supported by the Province of Venice (40,000 lira) and the city of La Serenissima – 10,000 lira – (Dumont and Jourdan, 1886, p.186) which also granted to the school the use of the Foscari Palace: at a time when seaborne trade was stimulated by the opening of the Suez Canal (1869) – which turned the Mediterranean into a privileged sea route towards the Orient – financing the school was perceived by Venetian local governments as an issue of economic development .

Some states, and particularly the Austrian, Belgian, German, and Italian governments, were already showing an interest in having their own respective business schools. This interest, beyond mere financial or moral support, was manifested legally. On the legal front, some governments granted professional advantages to the graduates of their national business schools, promoting their access to consular careers – as Belgium did for the Superior Institute of Commerce of Antwerp, and as Italy did for the Superior School of Commerce of Venice – or giving them partial dispensation from military service. In Saxony, the 1866 Military Act

allowed Higher Schools of Commerce to issue a certificate of fitness for one year of volunteer duty in the state's army, just like secondary institutions such as the middle-class secondary schools, and Germany's gymnasiums and 'Realschule'. This law authorised in Saxony the public commercial institutes of Leipzig ('Oeffentliche Handels-Lehranstalt zu Leipzig'), Chemnitz ('Oeffentliche Handels-Lehranstalt zu Chemnitz') and Dresden ('Oeffentliche Handels-Lehranstalt der Dresdner Kaufmannschaft') to issue the precious certificates. The same was true in Austria, where, since December 1868, the diploma issued by the Commercial and Nautical Academy of Trieste ('Reale Accademia di Commercio e Nautica Trieste') and the commercial academies of Prague ('Prager Handels-Akademie'), Vienna ('Wiener Handels-Akademie') and Graz ('Akademie für Handel in Graz') entitled the volunteer to one year in the Austro-Hungarian Army, but only for pupils who held a diploma from a middle school ('mittelschulen') before they began studying in these schools.

Finally, the state sometimes also participated directly in setting up its national business education system by opening its own business schools, like Austria which, in 1857, established and subsidised the Budapest Commercial Academy. Whilst such cases seem infrequent, they are nonetheless undeniable, revealing the growing awareness among government authorities of the need to train national business personnel.

1.2. A select school population

The resources of these business schools were most often limited, both in financial terms and in terms of pedagogical competence, so selecting the pupils to take the courses was a serious matter for the heads of these institutions. It was a crucial procedure, not just for candidates whose ability to benefit from a business education was assessed by the school administration, but also for the school that had to invest time and skills in training them. The lack of teachers capable of teaching the commercial disciplines hampered the development of business schools at that time⁸¹.

Admission was therefore selective, based on criteria such as the applicant's age and abilities as evaluated by an entry exam or prior diplomas. A minimum age was most often set for admission to these schools, often accompanied by a maximum age. At the Public Commercial Institute of Leipzig, for example, the minimum age for admission was 14, whereas 16 was the maximum age for any new incoming pupils; this resulted in great age homogeneity among the pupils. This was also true at the Superior Institute of Commerce of

⁸¹For instance, in 1864, the director of the Superior School of Commerce of Paris complained to Minister of Commerce regarding his difficulties in recruiting business teachers.

Antwerp, which pupils generally entered around age 18-20. Admission was also by exam, arranged by the school, after the pupil's initial training, as was the case for the Higher Schools of Commerce in Paris, Mulhouse, Antwerp, Leipzig, Venice and Vienna; this exam mainly evaluated the applicants' mastery of the language of instruction as well as foreign languages and arithmetic. Diploma-based admissions were possible for pupils holding higher domestic or foreign diplomas, such as, for the Superior School of Commerce of Paris, the baccalauréat or, for the Superior School of Commerce of Venice, a diploma issued by a technical institute⁸² or an equivalent foreign diploma. In Austria, the commercial academies of Vienna and Prague required an academic certificate issued by a 'Realschul' or 'gymnasium', which in effect restricted access to these institutions to pupils who were at least 14-15 years old.

However, the selectivity of these schools in terms of admissions needs to be put in perspective: in the absence of a diploma to exempt the applicant from taking the entrance exam, preparation of the exam was sometimes provided by the schools themselves in a preparatory course. For those schools using this system – such as the superior schools of commerce of Paris, Antwerp, Venice and the commercial academies of Vienna and Prague –, admission did not include any exam or diploma requirements: when applying, the applicant merely needed to demonstrate his interest in and ability to take business education. The preparatory course proved indispensable for foreigners who did not speak the local language in which they would then receive their instruction. The preparatory course was not for foreigners only, however: whilst its purpose was primarily to bring pupils up to speed in fields supposedly covered by their elementary or secondary education, it was also to prepare them for the specific nature of business education, and particularly for courses in modern languages and bookkeeping. The preparatory course was a way for the school to test not just their abilities but also their determination to pursue a complete business education: by age 14-16, most European pupils had completed their elementary education and reached the minimum legal age at which schooling was no longer mandatory. Their determination to pursue business education therefore had to be well considered and sufficiently unshakeable so that the pupil would not flinch when problems arose.

1.3. An exhaustive education with variable specifics

⁸²These institutes were technical secondary schools with four years of study. They were created in 1859 by the 'Legge Casati' during the creation of the Kingdom of Italy in order to improve the Italian economy by supporting commercial and technical education.

As business instruction was not yet defined as a state responsibility in those days, the design of business curricula – in terms of frame, contents and duration – was mainly a task for the commercial communities. These commercial communities were not a homogenous group. They ranged from individuals – master artisans, shopkeepers, merchants, industrialists, commercial teachers – through to associations – trade or maritime associations, chambers of commerce, etc. –. For instance, Jacques Siegfried, a French cotton merchant, who visited a lot of business schools in Europe and in the USA in the 1860s, learnt from foreign experiences and brought new insights to conceive the curriculum of the Superior School of Commerce of Mulhouse created and partially financed by him in 1866 (Siegfried, 1870). All of these communities were interested in promoting business education; that is why a strong emphasis was put on practical skills but not exclusively.

The instructional programme at these institutions was generally intensive: from 10 to 18 courses a week were given to the pupils, totalling from 25 to 40 hours of instruction per week. The educational content dispensed as common-core training was invariably organised around a body of required major disciplines, clearly shared among the exclusive business schools. These were, in order of their priority: modern languages, bookkeeping and the ‘commodities composition’ course. The importance attached to modern languages can be explained by the international environment in which merchants might eventually work. Bookkeeping, associated with accounting and arithmetic, also appeared among the cornerstone subjects in the curricula of the European business schools: because it could be used to keep track to the successive transformations funds undergo and the transactions of any business or bank, it was a natural part of doing business. The objective of the ‘commodities composition’ course was to enable future merchants to become familiar with the nature, quality and composition of marketable products, raw materials and by-products they would speculate on one day, but also to identify counterfeit or damaged products they might come across. For this purpose, a collection of samples of raw materials was generally installed in the business or technology collections that most exclusive business schools had, like those in Paris and Antwerp. This instruction grounded the business education in the material nature of the merchandise.

Alongside these core disciplines shared among the various business schools, there were courses that were less universal, such as the ‘commercial technique’ or the ‘commercial history’. This situation can be explained first and foremost by the specific nature of local commerce that some schools sought to teach: the Superior Institute of Commerce of Antwerp, located in one of Belgium’s main ports, required these pupils to take two courses that were not offered in the other schools: ‘comparative maritime law’ as well as a course on ‘maritime

construction and shipbuilding' created by Royal Decree of 21 June 1858. The introduction of these special courses showed the requirements the authorities were encouraging in terms of the business education of their pupils: a merchant heading up an export business could not remain indifferent to the principles of law governing international relations at sea. Second, the diversity of goals other than professional pursued by the business schools also explains the variability among curricula. In those exclusive business schools offering an ostensibly higher education, some courses pursued goals more ideological than genuinely operational for future merchants. According to Philippe Maffre, commercial history was taught at some institutions to enhance the prestige of business careers whilst demonstrating to the pupils the historical importance that commerce and merchants have exercised since Antiquity (Maffre, 1983, p.523). Finally, some courses held a paradoxical place in the pupils' use of their time: some courses seemingly of undoubted value for commerce were, paradoxically, allotted only a few hours – or even virtually none – such as courses in commercial geography and commercial legislation. This latter discipline was absent from the curricula of some institutions, like the Commercial Academy of Vienna⁸³, whereas at others it was taught residually, only in the second year, as at the Public Commercial Institute of Leipzig (figure 12), or in the two years of primary instruction but still with only a few allotted hours, as at the Superior School of Commerce of Stuttgart where legislation was taught one hour a week out of a weekly total of 37 hours of courses or at the Superior School of Commerce of Paris, where legislation was taught one hour a week in the first year and two hours a week in the second year: out of a weekly total of almost 35 hours of courses, legislation represented only 3%-7% of the curriculum. This situation was undoubtedly less the result of a lack of interest on the part of the business-education institutions rather than any difficulty they experienced in recruiting competent, available instructors. Likewise, the 'commercial technique' course, as it was then offered in the exclusive business schools of Antwerp, Mulhouse, Prague and Venice, which was based on a simulated commercial venture⁸⁴, was not taught at most business schools because of the difficulty they had recruiting professors able to teach such a course (Grunzweig, 1975, p.35).

⁸³This absence is confirmed at least for the period 1863-1865.

⁸⁴During the course, all pupils were divided into groups, each representing a fictitious business house from the leading commercial places on the globe. Inside each business house, pupils were trained to become merchants capable of comprehending large business transactions. Numerous operations were given to them: pupils had to keep a complete account of the fluctuations of price in the various markets, carry on a correspondence relating to the operations of the house in foreign languages, keep books, and make inventories.

In any case, the syllabus of the business schools was not static but could evolve. In this regard, the influence of the alumni over the evolution of the exclusive business schools must be mentioned. Even though the business schools' alumni associations were mainly established after 1870, it is worth noting that the alumni assumed an important role in this process. From an individual and collective point of view, international contacts and networks developed by the alumni were important in the reform of the curricula of the schools: alumni usually made up part of the Development Board of business schools and contributed to the development and evolution of the school's programs, as at the Superior School of Commerce of Paris. Their influence was also significant in the expansion of business education in Europe. Actually the alumni had the training and the depth of experience to be able to lead and manage efficiently new business schools or teach business courses. For instance, in the kingdom of Piedmont-Sardinia in 1850, the School of Commerce of Nice was created and directed by Jean-Joseph Garnier, a French alumnus from the Superior School of Commerce of Paris who benefited from advice given to him by the director of the Superior School of Commerce of Paris (Renouard, 1920, p.72). Similarly, in 1862, Othon Miller, a former pupil from the Superior Institute of Commerce of Antwerp, was hired by the Business School of Odessa, in Russia, to teach commercial courses following the methodology of the Belgian school (Léautey, 1886, p.663).

Courses in 1869-1870	Superior School of Commerce of Paris				Superior Institute of Commerce of Antwerp				Public Commercial Institute of Leipzig			
	First year		Second year		First year		Second year		First year		Second year	
	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program
Commercial Technique	0	0%	0	0%	18	47%	18	43%	0	0%	0	0%
Bookkeeping	4,5	13%	3	9%	0	0%	0	0%	0	0%	2	6%
Arithmetic	4,5	13%	2	6%	0	0%	0	0%	3	9%	2	6%
Mathematics	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	9%	2	6%
Political Economy	0	0%	1,5	4%	2	5%	2	5%	0	0%	2	6%
Commodities Composition	1	3%	1,5	4%	3	8%	3	7%	0	0%	1	3%
Geography	2	6%	1,5	4%	2	5%	2	5%	2	6%	2	6%
Commercial History	1	3%	1	3%	0	0%	1	2%	2	6%	2	6%
Commercial Legislation	1	3%	2	6%	1	3%	3	7%	0	0%	1	3%
Commercial Correspondence	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	6%
Commercial Science	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	13%	1	3%
Penmanship	2	6%	1	3%	0	0%	0	0%	2	6%	1	3%
French	1,5	4%	0	0%	0	0%	0	0%	4	13%	3	9%
German	3	8%	3	9%	3	8%	3	7%	3	9%	3	9%
English	4	11%	3	9%	3	8%	3	7%	4	13%	3	9%
Spanish	3	8%	3	9%	3	8%	3	7%	0	0%	0	0%
Italian	0	0%	0	0%	3	8%	3	7%	3	9%	2	6%
Drawing	1,5	4%	1,5	4%	0	0%	0	0%	2	6%	2	6%
Technology	0	0%	3	9%	0	0%	0	0%	0	0%	3	9%
Maritime Construction and Equipments	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%
Draughtsmanship	2,5	7%	2,5	7%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Chemistry	1,5	4%	1,5	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Physics	1,5	4%	1,5	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Literature	1,5	4%	1,5	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	36	100%	34	100%	38	100%	42	100%	32	100%	34	100%

Figure 12 : Illustrations of some exclusive commercial curricula in Europe in the 1860s. Source: Morand (1869).

2. The polytechnic form of business education: Business departments added to technical-training institutions

Similar to the institutions that adopted the exclusive form of business education insofar as they were also geared to regular pupils available to study during the day, these vocational institutions nonetheless stood apart from them. The adjective ‘polytechnic’ that we apply here, rather than pertaining to a nominally ‘polytechnic’ school, points to the very nature of the multidisciplinary instruction offered at them: a polytechnic education is based on various courses given with an eye towards their multiple technical applications. Whilst these training institutions were not exclusively dedicated to business, they nonetheless sometimes included business education within their curriculum. This approach was widespread at the time in Austria, Germany, Switzerland and in very limited instances in Russia.

2.1. Business departments added to multidisciplinary training institutions

Unlike exclusive-type business education, which was presented in institutions originally established just for that, polytechnic-type business education was generally – although not always – added after the fact to the curricula of most technical institutions that existed before them⁸⁵. That was the case with the Riga Polytechnic (‘Die Polytechnischen Schule zu Riga’) established in 1862 in Russia: originally the institution had only departments for training engineers, architects and farmers. The business department was not established there until 1868. This business instruction was unique for the time in being originally mainly public: the various states were in fact the creators not just of the main polytechnic institutes in Europe but also, consequently, of the business departments that were sometimes established in them over time⁸⁶.

What can the reasons be for this inclusion after the fact? Whilst these reasons of national economics explain the birth of high-level business education, they do not explain its inclusion in the polytechnic institutes. Beyond mere administrative opportunism several reasons can be

⁸⁵Vienna Polytechnic (‘Polytechnisches Institute Wien’) appears to be a notable exception. At the time of its foundation in 1815, this school offered preparatory classes and two sections: one specifically commercial and one technical. Similarly, the Polytechnic of Prague (‘Prag Polytechnisches Institute’) opened in 1806, offered business instruction from the early nineteenth century (Efmertová, 1999, p.40).

⁸⁶For instance in Germany, the local government financed the establishment of Polytechnic schools in its own state. With respect to this point, Carlos Pombo Vejarano and María Teresa Ramírez state that ‘Local governments were interested in investing in technical education because they need to develop their region... Therefore, it seems that the social rate of return was substantial to technical education, consequently technical education should be financed by local governments’. See Pombo Vejarano and. Ramírez. (2002, pp.11-12).

suggested. First, the creation of a new business-education option in these multidisciplinary institutions had pedagogical advantages. Of these, we may mention here bringing together pupils with similar educational needs and potentially destined to work later in the same economic environment. At times specifically business departments appeared at certain maritime schools, in order to train pupils that would be called on to develop the port ecosystem right at the same institution. That was true for the Commercial and Nautical Academy of Trieste, founded in 1754 by Empress Maria Theresa, which was originally dedicated solely to nautical science, under the name of the ‘Royal Navigation School’, before a business department was added to it in 1817. This institution had a broad goal: this polytechnic education was geared both to future sailors who needed to be familiar with the principal aspects of trade which they would be called on to use on a daily basis and to future merchants called on to conduct international transactions which, at a time when steam navigation brought major upheaval, would involve familiarity with, if not mastery of, shipping practices – managing maritime logs, calculating and paying customs duties, bills of health, etc. Beyond its pedagogical value, the polytechnic form also offered more financial advantages. Financially, adding a business department to a multidisciplinary school after the fact required a smaller investment than would be required to develop a business department from nothing. The latter offered the advantage of allowing a pooling of resources among the various departments: the facilities with their ancillary costs – rent, insurance, maintenance, heating, light – as well as school materials – sample collections, libraries, chemistry labs – even instructors were shared between business education and the other training offered. Finally, this pooling reduced the risk of the institution having to close by diversifying the types of training offered: whereas in an independent exclusive business school a drop in pupil numbers could lead to major financial problems for the institution, even causing it to close its doors, the risk was reduced for a polytechnic school with a business department: if tuitions declined in one department, the institution was not forced to close its door but could cut back on one of its departments. Moreover the inclusion of business departments in polytechnics was favored because graduates of the Germanic polytechnics had mixed job opportunities: they could go to the public sector as well to the private industry.

2.2. Higher business education

Because of their inclusion in these high-level host structures – the polytechnic schools – the business departments benefited from their general characteristics (Capecchi and Ruta, 2014). They were first and foremost invariably geared towards pupils who were nearing the end of

their technical training. The criteria for admission to the various business departments varied from one institution to another but remained very selective. In addition to criteria regarding age and diplomas, pupils usually had to sit an exam. In order to be admitted to the business department of the Stuttgart Polytechnic, pupils had to be at least 15 years of age and acquainted with decimal calculation, drawing, geography and French (France, 1865, pp.392-393). These conditions were similar for pupils who wanted to study in the business department of the Karlsruhe Polytechnic: the pupil had to prove that he had the knowledge, acquired in a middle-class secondary school ('höhere burger Schule'⁸⁷), which rose the minimum age for applying to the school to 15. The entrance exam was sometimes so complicated that an entire year was devoted to preparing for it, at the school itself. This situation could be seen at the Riga Polytechnic, where the pupils, after a year of preparing for the entrance exam, could be admitted to the institution's business department.

The higher nature of the polytechnic-type of institutions was apparent in their organisation. Most of the Germanic polytechnic schools, founded on the model of the Vienna and Karlsruhe polytechnics, in fact deliberately adopted an organisation similar to that of the universities in terms of the structure of their organisation: the various technical departments – business, maritime, agricultural, architectural, chemical, mechanical, forestry, mining, post, etc. – as at a university, constituted so many departments or faculties, pedagogically consistent but administratively dependent. Their disciplinary regime was rather loose: the freedom-to-study guarantee was unique feature of the Germanic polytechnic institutes (Hein, 1998, pp.67-69). The status of the professors was generally privileged: in Vienna, the instructors at the Polytechnic enjoyed university-professor status. Finally, whilst the configuration of some schools was in fact close to that of the universities (Hein, 1998, pp.67-69). (Hein, 1998, pp.67-69), university status was sometimes granted them by law: in 1865 the title of 'higher technical institute' ('Technische Hochschule') was bestowed by Grand Duke Frederick I to the Karlsruhe Polytechnic.

2.3. A mixed and limited but intense business education

The curriculum of multidisciplinary business education seems to have involved fewer hours than did the other types of specialised instruction provided at these multidisciplinary schools.

⁸⁷The middle-class secondary schools were public schools for pupils, aged 10 at least, from elementary schools ('Volksschulen'). After five years of study pupils left the middle-class secondary school to work except when they went to a gymnasium or a real school ('Realschule').

At the Stuttgart Polytechnic, pupils took five years of classes in the departments of architecture, civil engineering, and chemistry, whereas the business department required only two years of studies, including one preparatory year. The same was true for Bavaria where, at the Munich Polytechnic, the business department included only one year of studies whereas the departments dedicated to construction and mechanics required four. At the Karlsruhe Polytechnic, the business department required only one year of studies, without preparatory year, whereas the departments of architecture, civil engineering, forestry, mechanics and chemistry required between two and four years of studies. Whilst business pupils at the institutes enjoyed a relatively less dense curriculum than their fellow pupils in the other technical departments, they also seemed to enjoy fewer hours of classes than their fellows at the exclusive business schools. At the Munich, Karlsruhe and Stuttgart polytechnics, the length of the business training – one single year – was very short by comparison with the business training offered at the Commercial Academy of Vienna or at the Superior School of Commerce of Paris.

Not only was the business instruction brief, the content provided was also relatively narrow. Business instruction was generally based on some ten different classes, mostly foreign languages and bookkeeping. This situation was primarily due to the relative freedom pupils were allowed in attending classes in their department. On behalf of ‘Lernfreiheit’ – the learning freedom of pupils in Germanic polytechnics as a result of which they should be able to take whatever courses they wanted, when and where they wanted (Baudoin, 1865, p.453) – pupils could, and usually did, follow interdisciplinary courses, i.e. courses not restricted to business courses. This is why pupils at the business department of the Stuttgart Polytechnic could attend trigonometry, descriptive geometry, differential calculus whereas pupils at the business department of the Munich Polytechnic could attend botany or zoology. Likewise, some pupils could even study history of literature or fencing, like at the business department of the Zurich Industrial School. Since the polytechnic-type of business education was not restricted to business courses, the professors who taught in business departments were also more willing to keep their theoretical disquisitions within the limits of what was most directly useful for these departments (France, 1865, p.29). At the Stuttgart Polytechnic, out of 35 hours of classes per week, languages may have accounted for up to 15 hours of class weekly, which represented 43% of the curriculum, and 6 hours of bookkeeping, which represented 17% of the curriculum (figure 13). For the business department of the Munich Polytechnic, these figures were approximately 33% for foreign languages and 20% for bookkeeping (figure 13). Commercial legislation was not taught at the Munich and Karlsruhe polytechnics but was

taught at Stuttgart Polytechnic but with fewer hours: one hour weekly was devoted to an 'introductory course on bills-of-exchange legislation' which represented less than 3% of the curriculum. The relative narrowness of business teaching did not seem to have been compensated by pupils' prior studies: the preparatory year at the Munich and Karlsruhe polytechnics, and the years of instruction previously taken at Bavaria's Realgymnasiums or at the middle-class secondary schools in the Grand Duchy of Bade, did not include any specifically business-related instruction – such as bookkeeping, commodities composition, commercial correspondence or commercial legislation – : these disciplines were taught only during the short year of specialisation in business. But this circumstance should not be generalised: some institutions, like the Riga Polytechnic, extended the term of the business department to three years. In addition, although the total length of polytechnic business education was brief, it was nonetheless characterised by an undeniable intensity. With 35 hours of classes weekly, the pupils in the business departments of these institutions had little free time. Calculating the number of hours of polytechnic business education annually puts these institutions on an almost equal footing with the exclusive business schools: a maximum of between 1,200 and 1,400 hours of business classes annually was provided.

Courses in 1863-1864	Stuttgart Polytechnic Commercial department Single year		Karlsruhe Polytechnic Commercial department Single year		Munich Polytechnic Commercial department Single year	
	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program
Bookkeeping	6	17%	2	6%	4	14%
Commercial and Political Arithmetic	4	11%	3	9%	4	14%
Political Economy	0	0%	0	0%	2	7%
Commercial Geography and Statistics	3	8%	3	9%	2	7%
Commercial History	0	0%	0	0%	1,5	5%
Commercial Correspondence	4	11%	3	9%	1,5	5%
Commodities Composition	0	0%	3	9%	2,5	9%
Commercial Technique	0	0%	5	15%	0	0%
German	2	6%	4	12%	0	0%
English	4	11%	3	9%	3	11%
French	4	11%	4	12%	3	11%
Italian	5	14%	0	0%	3	11%
Commercial Legislation	1	3%	0	0%	0	0%
Administrative Legislation	0	0%	0	0%	2	7%
Drawing	2	6%	2	6%	0	0%
Penmanship	0	0%	2	6%	0	0%
Catechism	1	3%	0	0%	0	0%
Interdisciplinary courses	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable
Total	36	100%	34	100%	28,5	100%

Figure 13 : Illustrations of some polytechnic commercial curricula in Europe in the 1860s.

Note: For the sake of clarity, and due to the 'Lernfreiheit' and variety of courses that were offered in these institutions, non-commercial courses (trigonometry, botany, zoology, fencing, etc.) are represented in the table under the line 'Interdisciplinary courses'. Contrary to what may be inferred from a cursory reading of the table, the polytechnic-type of commercial education offered a curriculum with a mixed commercial orientation. Source: France (1865).

3. The complementary form of business education: Institutions offering an introductory business education

Complementary by nature, auxiliary business education was not dispensed completely autonomously but was generally offered by schools providing general or vocational instruction, but also by other institutions such as educational associations responsible for providing mass education. Not all these institutions were necessarily at the primary level but may have been at the secondary level, such as colleges, lyceums or athenaeums.

3.1. An introductory business education

The purpose of this instruction was not to train merchants but to introduce pupils to basic business know-how that would give them access to less skilled positions in bank offices, exchange houses, brokerages or small shopkeeping. Auxiliary business education prepared those pupils who wanted it for jobs, allowing them to immediately apply the basic business knowledge and skills conveyed in class. Consequently, the educational institutions in question could openly provide auxiliary business education with more limited hours and contents than that offered by the exclusive or polytechnic variety of schools.

The complementary form of business education was first and foremost accessory, dispensed according to a limited number of hours, because of the dual orientation – both general and specialised – of the curriculum offered to pupils. Because of the limited hours of instruction, which did not allow for in-depth teaching, as well as in some cases the young age of the pupils which kept them from engaging in complex business transactions, auxiliary business education was streamlined in terms of its content. The ‘commercial technique’ course which, because of the cross-disciplinary nature of the knowledge it drew upon, took time to practise was never included in the curricula for this type of education. Other courses, which seemed more ancillary for future merchants, such as commercial history or chemistry, were thus rarely taught. For access to the first jobs in small-scale commerce, only basic business instruction was offered: foreign languages, bookkeeping, commodities composition and penmanship or stenography, like in the Berlin Artisans’ Guild (Chevalier, 1868, pp.366-372).

Supplemental business education generally took the form of courses given sporadically, a few hours per week over several years. In Greece, since a Royal Decree of 1856, the Syra Gymnasium, quickly joined by the Patras Gymnasium in 1857 and the Corfu Gymnasium in 1865, provided its pupils with business education along with their general studies (see figure

14). Over the four years of study, this business education was structured as follows: in the first year, two hours a week were devoted to ‘basic concepts of trade and traffic’; in the second, three hours a week of commercial geography were offered; in the third, two hours of bookkeeping; and in the final year, three hours a week were devoted to commercial legislation. These hours were modest compared to the 30 hours of general instruction given to the pupils. Consequently, business courses only represented between 10% and 15% at the most of the curriculum. The situation was identical in Turkey where the Pera Greek lyceum, established in 1869, offered business courses for pupils wanting an introduction to business training. At other institutions, business classes were not distributed throughout the schooling but condensed into the last years of studies. At the business school of Moscow, established in 1804, the first four years were dedicated to general primary instruction – such as catechism, penmanship, arithmetic, Russian, drawing, algebra, history and geography – and to foreign languages – French and German –. The fifth year offered the first business course – i.e. bookkeeping – and the sixth and seventh years included commercial statistics and commodities composition. In other institutions a business department was officially created in order to prove that business education deserved more than some courses given sporadically. It was the case, for instance, in Portugal where the Lyceum of Lisbon offered, from 1844 to 1869, a business department including two years of studies⁸⁸. Similarly, in Belgium, the royal athenaeums of Brussels, Arlon, Bruges, Hasselt, Namur and Tournai, included since 1850 a business department of two years (See figure 14). Regardless of the form taken by these models of business teaching – business courses offered through a business department or not – business instruction was auxiliary compared to the 30 hours of general instruction given to pupils and represented less than 15% of the total curriculum.

⁸⁸The business department at the Lyceum of Lisbon was the successor of one of the first business schools in Europe. The Business School of Lisbon (‘Aula de Comércio de Lisboa’) was opened in 1759 and taught young boys after their primary education. See Gonçalves and Da Costa Marques (2011, pp.201-220). See also Machado and Cardão (2009, pp.4-8).

Courses about 1867	Athenaeum of Brussels Commercial department				Gymnasium of Syra Commercial Department							
	First year		Second year		First year		Second year		Third year		Fourth year	
	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program	Hours per week	% of the total program
Bookkeeping	2	6%	1	3%	0	0%	0	0%	2	6%	0	0%
Commercial Geography	0	0%	1	3%	0	0%	3	9%	0	0%	0	0%
Commercial History	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Commercial Legislation	2	6%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	3	9%
Concepts of trade and traffic	0	0%	0	0%	2	7%	0	0%	0	0%	0	0%
Political Economy	0	0%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Arithmetic - Algebra	0	0%	3	8%	4	13%	4	12%	3	9%	3	9%
History	0	0%	0	0%	3	10%	3	9%	3	9%	3	9%
Natural History	0	0%	0	0%	0	0%	2	6%	0	0%	0	0%
Belgian History	3	9%	3	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Geography	3	9%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
French	5	15%	6	16%	3	10%	3	9%	3	9%	3	9%
English	3	9%	3	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
German	2	6%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Flemish	2	6%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Chemistry	4	12%	4	11%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Physics	2	6%	0	0%	0	0%	0	0%	3	9%	3	9%
Modern Greek	0	0%	0	0%	12	39%	12	36%	12	38%	12	36%
Latin (optional)	0	0%	0	0%	4,5	15%	4	12%	4	13%	4	12%
Catechism	0	0%	0	0%	2	7%	2	6%	2	6%	2	6%
Drawing	3	9%	3	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Astronomy	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Vocal Music	1	3%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Gymnastics	1	3%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	33	100%	37	100%	30,5	100%	33	100%	32	100%	33	100%

Figure 14 : Illustrations of some complementary business curricula in Europe in the 1860s.

Sources: Baudoin (1865); Chassiotis (1881).

3.2. Towards a popularisation of business education: The virtues of complementary business education

One of the great advantages of complementary business education was that it promoted lower-cost business education opportunities for the public: it was less costly for the organisers behind this education to add on to existing institutions a few additional business courses, taught by special instructors, rather than to find the funds necessary to establish schools from scratch dedicated exclusively to business education. In the United Kingdom, this form of business education was highly prized at the time and was generally offered in the working-class schools associated with other institutions of higher or secondary education, like King's College or University College. Alongside the university instruction offered at their schools of theology, medicine, literature and the sciences, these two institutions offered open night classes between the hours of 6:00 and 9:00 p.m., since 1839 for University College and since 1855 for King's College. These were public courses, open to all men without regard to age, educational qualifications or skills (Vernon, 2004, pp.65-67). The existence of these business courses instituted at secondary institutions or universities indicates that, unlike one accepted and persistent theory (Maffre, 1983, pp.240-241), the English state developed institutionalised business education well before the 1880s-1890s.

In addition, auxiliary business courses offered the additional advantage of making basic business education accessible to a large number of pupils and not just to those who completed their secondary education. In countries where general education was still underdeveloped, this argument cannot be ignored: the inclusion of business courses in the general educational course or in the curricula of educational associations was a compensatory solution to make up for the lack of exclusive or polytechnic business schools. Mass instruction therefore had the advantage of making business courses accessible to the general public, regardless of any social considerations. In London, night classes at King's College were very well attended: in the mid-1860s, they were taken by 800 pupils, 'mainly the sons of merchants and shopkeepers, bank clerks, eager to bear the name "scholar"' (France, 1865, p.453). In Germany the audience attending complementary business education was also very large: the number of workers who had completed the courses of the Berlin Artisans' Guild between 1859 and 1867 was estimated at 60,000, without however can be determined among them by those who followed the commercial courses. At that time, during their apprenticeship German workers used to travel. Consequently, members of the Berlin Artisans' Guild were regularly renewed. Around 1867, the number of regular and permanent members of the guild

was estimated at 3,000 whilst the number of occasional listeners was estimated at 10,000 (Chevalier, 1868, pp.371-372).

What means did these institutions use to popularise such an education? A policy of low or even free tuition to attract a large audience to the class, varied lecture topics to meet the public's diverse expectations, and sometimes assigned grades to encourage those in attendance to pay closer attention. Pedagogically speaking, the introduction of these special courses within schools ensured them a certain level of instruction: when offered in a school, business education benefited from the coordination and grading of the studies. For families not planning to have their children continue their technical studies in higher institutions, the advantage offered by business classes given in ordinary schools was real: it was introductory training, certainly, but a quality one, guaranteed by the school. Some institutions, like the Berlin Artisans' Guild, had specialised libraries opened at night and made their instruction coordinated and progressive with final exams, as if the business courses were given by real schools. Some institutions involved renowned teachers: in Paris, in the 1860s, the Polytechnic Association offered business conferences provided by contemporary qualified individuals, such as the French economists Joseph Garnier and Jean-Gustave Courcelle-Seneuil. Also in Madrid, the Society for the advancement of Arts – 'Fomento de las Artes' (García Ruiz, 1994, p.140) – received in the 1860s prominent individuals such as Emilio Castelar, politician and professor at the University of Madrid, or mathematician Manuel Becerra. Similarly, the Berlin Artisans' Guild involved university professors, economists, statisticians, lawyers, traders, and manufacturers. The quality of education provided by the latter institution had also been recognized by the international jury of the 1867 World Expo which awarded it a gold medal. These interventions, performed by qualified individuals, undeniably helped the popularization of business education in all sections of society. Next, psychologically, the inclusion of this instruction at times in secondary schools – gymnasiums, colleges, lyceums, and athenaeums – satisfied the desires of the middle class to have its own prestigious instruction for those of his sons going into business. Finally, regardless its pedagogical and psychological advantages, this complementary-type of business education represented in some countries, such as Greece and Turkey, the higher level of business education at that time because the lack of elementary education and little financial support were an important impediment to the establishment of higher forms of business education, i.e. exclusive or polytechnic business education.

4. The format of advanced business education: Advanced courses for an attuned public

Unlike complementary business education, necessarily associated with a more general education, advanced business education was independent and was taught at institutions dedicated to it. It is called ‘advanced education’ because it complemented the general or vocational instruction received after the fact, and not simultaneously, which made it final by completing the pupil’s school training. The second reason that seems to us to justify the adjective ‘advanced’ is that this instruction theoretically complemented the empirical knowledge that the employed pupils acquired through their daily practice of commerce.

4.1. Teaching adapted to pupil profiles

Advanced education involved educational methods which, far from being cursory, were constructed and progressive. Because it was generally geared towards adults and apprentices exercising a professional activity, this instruction sought to adapt to the specific characteristics of its audience at several levels.

Class scheduling was adjusted: instruction was given according to the professional constraints of the apprentices, covering adapted time slots with classes rarely exceeding 20 hours a week. Some exclusive-type business schools occasionally opened departments for apprentices with courses featuring adapted hours for the business classes, like the exclusive business schools of Vienna, Hanover, Frankfurt or Leipzig. In the apprentice department of the Public Commercial Institute of Leipzig, two hours of instruction daily were broken down into two one-hour classes: the first from 7:00 to 8:00 a.m. and the second from 2:00 to 3:00 p.m. The apprentice department of the Business School of Hanover grouped together the two hours of daily instruction from 6:00 to 8:00 a.m. Similarly, the apprentice department of the Commercial Academy in Vienna grouped together the two hours of daily instruction from 7:00 to 9:00 p.m. The same was true at the Spanish advanced-type business schools – such as the schools of Barcelona, Bilbao, Cadiz, Madrid, Malaga, Santander, Seville or Valencia – which the royal decrees of 1850 organised so as to provide only night-time classes, from 9:00 to 11:00 p.m. In all cases, instruction was given during slack hours whilst business was less active at the city’s shop counters and when, consequently, businesses could do without their managers or clerks without too much inconvenience. Beyond the established hours, the school calendar at some schools was sometimes relaxed in order to welcome pupils all year long. In Paris, the Pigier Practical Business School (‘École Pratique de Commerce et de Comptabilité’), created in 1850 by Gervais Pigier (Léautey, 1886, pp.266-284), offered instruction accessible at any time of the year, with no exam required, to pupils between the

ages of 13 and 25. Whether the pupils were employed or not, advanced business education synchronised its teaching activities with the time constraints of business.

Instruction was then streamlined in terms of content: advanced business education was not very substantial in terms of the diversity of what was taught. The extent of the courses taught rarely approached six or eight business courses (See figure 15). At the apprentice departments in the business schools of Leipzig and Frankfurt, courses were limited to modern languages, arithmetic, business correspondence, bookkeeping, commercial geography and penmanship. Unlike the exclusive business education given to regular pupils in the regular departments of these same schools, the apprentice programme left out certain subjects: they were not given courses in chemistry, physics or commercial product analysis. This exclusion can no doubt be explained by the fact that the apprentices, who were in contact with merchandise every day, were supposedly sufficiently educated in the material aspects of commerce. The low number of hours offered also justified the reduction in content taught.

Courses in 1863-1864	Public Commercial Institute of Leipzig Apprentice department										Business School of Hanover Apprentice department			
	First year		Second year		Third year		Fourth year		Fifth year		First year		Second year	
	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program	Hours per week	% of the program
Arithmetic	2	20%	2	20%	2	20%	2	22%	2	20%	3	27%	3	32%
Bookkeeping	3	30%	2	20%	2	20%	0	0%	2	20%	2	18%	0	0%
Commercial Technique	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	21%
Geography	0	0%	1	10%	1	10%	1	11%	1	10%	1	9%	1	11%
Commercial Correspondence	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	18%	1	11%
Penmanship	0	0%	0	0%	0	0%	2	22%	0	0%	1	9%	1	5%
German	1	10%	1	10%	1	10%	2	22%	1	10%	0	0%	0	0%
French	2	20%	2	20%	2	20%	2	22%	2	20%	1	5%	1	11%
English	2	20%	2	20%	2	20%	0	0%	2	20%	1	5%	1	11%
Total	10	100%	10	100%	10	100%	9	100%	10	100%	11	100%	10	100%

Figure 15 : Illustrations of some advanced business curricula in Europe in the 1860s.

Sources: Baudoin, (1865); France (1865).

4.2. Highly professionalised courses

Unlike complementary education, which was conceived as simple introductory instruction for pupils or listeners who were not necessarily going into business, advanced education was addressed exclusively to pupils who wanted to have business careers or to boost their positions. As such, this instruction was presented as being highly professionalising. For instance, Gervais Pigier, a French director of an accounting firm, had occasion to deplore the lack of business and accounting knowledge of some of his employees. To remedy this situation, he opened in Paris a private business school offering a short but practical and skill-oriented training, focused on the accounting, sales and secretariat courses. This school, which he assured the leadership from 1850 to 1870, developed considerably in the national level. The focus on professionalising their instruction, which was apparent in the names of some institutions – for instance the Business School of Madrid was named ‘Escuela profesional de Comercio’ and Pigier Business School in Paris was named ‘École Pratique de commerce et de comptabilité’ – was important for those schools. Indeed, it was not so much the diversity or exhaustiveness of the courses than their rapidly operational nature that made this instruction different. This pragmatic feature was important because advanced-form of business education was considered an investment for both pupils and privately firms: pupils sacrificed present earning for possible future higher earnings whilst firm giving training to their employees reduced their wage costs and increased their output (Pombo Vejarano and Ramírez. 2002, p.6).

Because the pupils in these courses were often working during the day and had very limited free time, their expectations for the advanced business courses – especially the paid courses – led them to have demands regarding the content offered and the results they were entitled to expect from them. Advanced business education in fact sought to enable pupils to access business positions and to remain in them while pursuing their business education. In Paris, Pigier Practical Business School sought to meet this need for brief and professionalising business training. The condensed training at this institution enabled pupils to acquire skills in less than six months that they could use in the job market. In fact, bookkeepers familiar with single-entry bookkeeping attended this school to be trained in double-entry bookkeeping. Accountants also went there to be introduced to the special types of accounting they were not yet familiar with, such as accounting for the metallurgical industries, mechanical construction companies, collection houses or farming estates. Other pupils came to these institutions looking for a way to expand their range of professional know-how and skills by being

introduced to business practices they were completely unfamiliar with, like the heads of companies being introduced to accounting so as to be able to check the books themselves.

For pupils not looking for a career in the various commercial or industrial companies or banks, teaching business was a career alternative that some advanced business schools prepared pupils for. The Business School of Madrid was not content to train employees for business: it also trained technical instructors whose diploma was recognised by the state as being higher. The preparation of these pupils followed, firstly, the same pattern as the training given to regular pupils: the first two years were devoted to the basic teachings – bookkeeping, foreign languages, statistics – whilst the third year integrated the teaching of Spanish commercial legislation and political economy. The fourth year was optional for pupils who looked for a career in the various commercial or industrial companies but obligatory for future commercial teachers. It offered commercial history courses and international trade legislation courses that were not taught to apprentices during the first three years. Indeed, after the royal decree of 4 March 1866, business-education graduates of the Business School of Madrid were given access to certain positions in the Spanish civil service, just like university engineers and graduates, which constitutes a demonstration of the Spanish state's interest in and recognition of certain business-education graduates.

Conclusion

After this overview, several conclusions seem unavoidable. A different picture of European business education in the mid-nineteenth century seems to emerge. This picture significantly qualifies the conclusions drawn to date on several key points. In the period 1850-1870, Europe was far from lacking business education, especially at higher levels of instruction. Whilst this instruction was still underdeveloped at the start of the century (Bodé, 2012, pp.46-47; Bodé, 1995; Angiolini and Roche, 1995), this was now widespread throughout the Continent. This business training was not all of the same type: four organisational models seemed to govern business education in Europe in the mid-nineteenth century. Each of these models met particular needs and had advantages and drawbacks unique to it but which should be interpreted in the light of scholastic, economic and national contexts.

Pedagogically speaking, in the years 1850-1860 there were already manifest similarities among the European business-education institutions. Whilst some of these similarities were not specific to business education – like the general lack of co-education at

the business schools⁸⁹ – other characteristics did however seem specific to it. Thus the basic composition of business education seemed invariably to have been organised around the study of foreign languages, bookkeeping and commodities composition. This trio of subjects truly formed the pedagogical common denominator for business education in the various European countries. This situation also points to the lack of a full consensus regarding the epistemological range that business education should cover and, consequently, regarding the difficulties of formulating it. The contours of the discipline were still fluid: whilst basic courses were invariably acknowledged to be the core of any business education, other subjects evolved around its edges with an unequal power of inclusion, for reasons specific to each discipline, such as chemistry, physics or commercial history.

Moreover the assessment that in Europe in the mid-nineteenth century higher business education was a phenomenon limited to higher schools of commerce alone – and just five or six of them – present in three ‘Latin’ countries only, seems to have had its day. The phenomenon was more widespread than studies to date seemed to indicate. In fact, higher business education was indeed offered by the Higher Schools of Commerce but also by the business departments of certain polytechnic institutions that were then scattered over part of Europe. In addition, the number of Higher Schools of Commerce, whilst certainly limited, seemed to have reached or exceeded some ten schools: to the five schools already identified, we must also add the commercial academies of Vienna, Budapest, Graz and Prague, as well as the exclusive business schools of Leipzig, Frankfurt, Stuttgart and even Turin. These exclusive business schools in some cases emerged as early as the start of the nineteenth century in the three countries mentioned, but also, at the very least, in Austria and Germany; this made it not a ‘Latin’ but a truly European phenomenon.

Finally, as regards the origin of all these business-education options, although it is true that they were mainly the projects of the businessmen, chambers of commerce, wise companies and municipalities that drove their rise, the role of the states must not be neglected. Of course the states were, overall, not very much involved in this drive or in guiding their nationwide business education. However, a discreet presence is not the same as a complete absence. The criticisms directed up to that time at the various states for their minimal or even non-existent involvement in formulating national business-education systems for the period, seem to need some qualification: the European states involved themselves more or less

⁸⁹The lack of co-education was a common feature shared by the majority of European business schools at that time, with rare exceptions. In the USA, by contrast, business colleges were mixed even before the 1860s.

directly, depending on individual national contexts, in the emergence and development of their business education. Starting in the 1850s, the European states took an interest in business education indirectly, by granting benefits to pupils and graduates of this education, and directly, by establishing the first public business schools, and by introducing business departments in polytechnic institutes. These forms of state involvement seem to reveal that, contrary to what previous studies concluded (Musiedlak, 1980, p.634), the training of managerial staff in economic and commercial subjects was already viewed by some European states as a necessity, as early as the 1850s.

This European perspective on business education warrants a more in-depth study. It would benefit from being expanded to a comparative study with the business education options then available in the United States⁹⁰. This research would in future make it possible to shed light on the still unfairly misunderstood origins of business education in the main Western countries.

⁹⁰The creation of the 'Wharton School of Finance and Commerce' within the University of Pennsylvania in Philadelphia in 1881 marked a decisive step in the professionalization of business education in the USA, as described by Alfred D. Chandler. However there were historical antecedents: the 'schools of commerce' of the University of Louisiana, the University of Wisconsin and the 'Washington and Lee University' respectively opened their doors in 1851, 1852 and 1869. See Chandler (1990, p.82).

CHAPITRE 2. DEUX SIÈCLES DE GROUPES STRATÉGIQUES DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL SUPÉRIEUR EN EUROPE

“Strategic group analysis is meaningless as long as it has not been determined whether these groupings are more than random events. It is therefore imperative that longitudinal analyses be performed”.

Karel Cool and Dan Schendel (1987, p.1120)

Introduction

L'institutionnalisation du haut enseignement commercial, devenu depuis « enseignement supérieur de la gestion »⁹¹, en tant que discipline académique s'est amorcée en Europe au dix-neuvième siècle. Certes, quelques exemples précurseurs au dix-huitième siècle sont à mentionner mais force est de constater qu'ils ont connu une existence éphémère (Angiolini et Roche, 1995 ; Liedman, 1994 ; Engwall, 1992). Aujourd'hui, cet enseignement est pleinement institutionnalisé en Europe et diffusé par de nombreuses institutions de formations, qu'il s'agisse d'universités, d'écoles de commerce, d'écoles d'ingénieurs, d'instituts d'études politiques ou encore d'universités d'entreprise (Dameron et Durand, 2017). Toutefois, si la reconnaissance académique de ces formations gestionnaires est aujourd'hui, en grande partie, admise il n'en a pas toujours été ainsi.

Comme le rappellent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011), l'institutionnalisation de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe n'a pas été un processus linéaire et sans heurts depuis le dix-neuvième siècle. Selon eux, ce processus d'institutionnalisation s'est effectué en trois étapes. La première – du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale – voit le difficile essor de l'enseignement commercial en Europe. La deuxième période – de l'immédiat-après-guerre au début des années 1990 – voit la transformation du haut enseignement commercial en enseignement supérieur de la gestion. Enfin, la dernière période – des années 1990 à nos jours – voit s'accomplir un accroissement de la pression concurrentielle dans ce secteur à l'échelon international. En deux siècles, le secteur du haut enseignement commercial, devenu « enseignement supérieur de la gestion », est passé du

⁹¹ Pour des raisons de commodité de lecture, nous emploierons préférentiellement le vocable « enseignement supérieur de la gestion » sur les deux siècles considérés plutôt que le terme « haut enseignement commercial devenu enseignement supérieur de la gestion après la Seconde Guerre mondiale » (Fridenson et Paquy, 2008). Néanmoins, quand nous traitons uniquement du dix-neuvième siècle et du début du vingtième siècle, nous utiliserons le terme « haut enseignement commercial » pour éviter l'anachronisme.

statut d'enseignement peu reconnu, peu attractif et peu concurrentiel, à celui de secteur pleinement intégré dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, attractif pour les élèves comme pour les enseignants, et hyperconcurrentiel (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Comment rendre compte, selon une perspective de pérennité organisationnelle, de ce renversement de situation historique qui correspond à une transformation stratégique radicale du paysage éducatif européen en matière d'enseignement supérieur de la gestion ? Pour répondre à cette question, ce chapitre revient sur l'histoire de cette évolution sectorielle, évolution qui a impliqué de la part des organisations d'enseignement la capacité de s'adapter aux nouvelles exigences de ce contexte. À cet égard, force est de constater que si certaines organisations sont parvenues à assurer leur pérennité en dépit des transformations de leur secteur, d'autres n'y sont pas parvenues et ont disparu. Ce faisant, ce chapitre aborde les difficultés méthodologiques liées à l'étude des groupes stratégiques sur la longue durée, tout en montrant la pertinence pour les chercheurs en stratégie. En cela, il contribue à ouvrir la voie vers un nouveau domaine de recherche en stratégie : l'analyse longitudinale des groupes stratégiques.

Le présent chapitre a pour objectif de revenir sur cette évolution historique en l'abordant par le prisme du concept de « groupe stratégique ». Si ce concept est un classique des études en stratégie dans une optique portérienne, force est de constater qu'il est de plus en plus appliqué pour étudier le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion d'un point de vue stratégique (Dameron et Durand, 2017 ; Thomas et Li, 2009 ; Paucar-Caceres, 2008 ; Segev, Raveh, et Farjoun, 1999). Dans ce chapitre, l'évolution de ce secteur est étudiée du dix-neuvième siècle à nos jours, pour l'Europe uniquement : les États-Unis ne sont pas ici pris en compte car l'introduction de l'enseignement commercial au sein de l'enseignement supérieur présente des spécificités historiques au niveau européen. Ce processus ne s'est, en effet, pas effectué selon les mêmes modalités des deux côtés de l'Atlantique (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).⁹² Notre focalisation sur l'Europe n'exclut pas, bien évidemment, d'évoquer les influences états-uniennes lorsque celles-ci s'étendent au Vieux-Continent.

⁹² Deux divergences principales sont à relever. La première porte sur le format organisationnel sous lequel l'enseignement supérieur de la gestion – initialement dénommé « enseignement commercial supérieur » (Fridenson et Paquy, 2008) – a été dispensé. Aux États-Unis, l'enseignement commercial a été inclus dès l'origine au sein des universités, sous la forme d'écoles professionnelles. L'Université de Louisiane, l'Université du Wisconsin et la « Washington and Lee University » ont respectivement ouvert en leur sein des départements de commerce en 1851, 1852 et en 1869 (Chandler, 1990, p.82). En revanche, au dix-neuvième siècle en Europe, l'enseignement commercial s'est établi initialement en dehors du système universitaire (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). La seconde divergence tient aux programmes éducatifs. Pédagogiquement, aux États-Unis, les

Dans la mesure où la revue de littérature consacrée au concept de « groupe stratégique » rapporté au secteur de l'enseignement supérieur de la gestion a déjà été présentée plus haut, le présent chapitre commencera par justifier les critères de découpage chronologique utilisés pour ce chapitre ainsi que les variables retenues pour mener notre analyse longitudinale de l'évolution du secteur de l'enseignement de la gestion en Europe (1). Ensuite, la deuxième partie exposera nos analyses (2) avant d'en proposer une synthèse selon une perspective de pérennité organisationnelle (3).

1. Les critères du découpage chronologique et les variables retenues pour interpréter l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion

1.1. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre

Pour faciliter le suivi de notre analyse longitudinale, le découpage chronologique que nous appliquons ici nous a été inspiré par celui que proposent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011). Ce découpage consiste, comme nous l'avons présenté en introduction, à considérer que l'histoire du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion peut s'appréhender à travers trois périodes :

- La première – du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale – voit l'émergence de secteur ;
- La deuxième – de l'après-guerre aux années 1990 – voit le champ évoluer de l'enseignement supérieur commercial à l'enseignement supérieur de la gestion, sous l'influence notamment américaine ;
- La troisième période, amorcée depuis les années 1990 et toujours en cours, voit le secteur subir nombre de pressions qui le rendent ultra-concurrentiel.

Cette périodisation est en grande partie partagée par la littérature sur le sujet qui voit dans l'après-Seconde Guerre mondiale et dans la fin du vingtième siècle deux moments charnières dans l'évolution du secteur en Europe (Kaplan, 2014 ; Kieser, 2004 ; Engwall et Zamagni, 1998 ; McGlade, 1998 ; Locke, 1989).

curus proposés par les universités en matière commerciale incluaient dès l'origine des disciplines relevant des arts libéraux, contrairement à la plupart des écoles de commerce en Europe dont le programme était nettement plus étroit (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, pp.331-332). En Europe, et en France notamment, le triptyque « comptabilité-droit-langues étrangères » constituait ainsi au dix-neuvième siècle le fondement de l'enseignement des écoles de commerce (Fridenson et Paquy, 2008).

1.2. Les variables retenues pour interpréter l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion

Conformément à la revue de littérature présentée plus haut, nous choisissons, pour la construction des groupes stratégiques de chacune des trois périodes, deux variables dont une variable identitaire et une variable structurelle.

Le choix de variables identitaires se justifie par le fait que les questions d'image et de prestige jouent un rôle très important dans la stratégie des établissements de formations (Anctil, 2008, p.50) et notamment dans les stratégies des écoles de commerce (Adam, 2016, p.45). Ainsi, pour les variables identitaires, nous avons fait le choix d'en retenir trois pour les trois périodes. Pourquoi ne pas avoir retenu une seule variable pour les deux siècles étudiés ? Du fait de l'évolution historique, nous ne pouvons pas conserver sur cette période une même variable identitaire. En effet, les critères identitaires qui étaient distinctifs autrefois le sont nettement moins – voire plus du tout – aujourd'hui. Ainsi :

- Pour la première période (du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale), la variable identitaire retenue est le « degré de prestige académique » des formations dispensées. Il s'agit d'un critère de distinction très important au dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle parce que le haut enseignement commercial était un « nouveau-venu » dans le champ éducatif, sans légitimité académique, et que le secteur de l'enseignement commercial était en cours de constitution (Maffre, 1983). De ce fait, les acteurs de ce secteur cherchaient à se positionner par rapport aux acteurs déjà établis, et notamment par rapport aux plus prestigieux, à savoir les universités et, pour le cas français, aux Grandes Écoles d'ingénieurs (De Fournas, 2007a). Quels critères avons-nous retenus pour évaluer le degré de prestige académique des formations commerciales à cette époque ? Suivant les préconisations de Thomas et Li (2009, p.1426), nous avons choisi le niveau scolaire requis pour les candidats à l'intégration dans les établissements de formation ainsi que les débouchés auxquels accèdent leurs diplômés immédiatement à la sortie des études. Le niveau scolaire peut être apprécié par l'âge minimal requis – ou non – pour intégrer l'établissement (12 ans pour les formations de niveau secondaire ou 16-18 ans pour les formations reconnues comme « supérieures ») de même que par les diplômes antérieurs exigés – ou non – pour intégrer ces établissements de formation (diplômes des établissements élémentaires ou secondaires). Pour ce qui concerne les débouchés auxquels accèdent en premier lieu les élèves formés dans ces établissements, nous

avons étudié les débouchés académiques (accès possible aux universités, aux Grandes Écoles, aux corps d'État ou non) mais aussi les débouchés professionnels en distinguant les fonctions de direction (chef de fabriques, directeur du contentieux, patron des exportations, etc.), les fonctions d'exécution (assistant comptable, secrétaire de direction, etc.) ainsi que les professions libérales (avocats, etc.).

- Pour la deuxième période (de l'immédiat après-guerre au début des années 1990), nous avons retenu comme variable identitaire le « degré de modernisation de l'enseignement ». Cette variable se justifie par le fait que le début de la période, jusqu'aux années 1970, est marqué par une profonde rénovation de ce qui était auparavant connu comme l'« enseignement commercial supérieur » ou le « haut enseignement commercial » et qui va muter rapidement en « enseignement supérieur de la gestion ». Cette modernisation se caractérise par l'apparition de nouveaux enseignements (marketing, comportement du consommateur, psychologie, etc.) aux dépens d'enseignements qui ne répondent plus aux attentes des nouvelles formations (cours de technologie, de composition des marchandises, etc.) et par la diffusion de nouvelles pédagogies en partie issues des États-Unis comme la méthode des cas (Blanchard, 2015 ; Fridenson et Paquy, 2008 ; Djelic et Amdam, 2007). Ensuite, la modernisation s'incarne par la généralisation de la co-éducation qui est un trait commun à la majorité des établissements de formation supérieurs et pas seulement propre aux établissements de formation à la gestion (Blanchard, 2012b ; Thivend, 2011 ; Larsen, 2005). Enfin, la modernisation se caractérise aussi au niveau des locaux rendus plus vastes pour faire face à l'augmentation des effectifs scolaires et plus modernes (avec laboratoires de langues, salles informatiques, équipements de télévisions, etc.). La modernisation s'incarne aussi, parfois, par l'installation des établissements de formation à la gestion dans des campus « à l'américaine » en dehors des centres-villes. Ces déménagements ne constituent pas seulement un changement de cadre de vie mais aussi une rénovation des manières d'enseigner et d'apprendre (Hottin, 2004). De ce fait, les critères retenus pour évaluer le degré de modernisation sont les suivants : la nature des enseignements dispensés (davantage tournés vers le management et moins vers le commerce), l'adoption de la mixité et l'installation dans des campus modernes.
- Enfin, le secteur de l'enseignement commercial supérieur s'étant progressivement institutionnalisé au cours du vingtième siècle, la question du « prestige académique » des institutions d'enseignement ou de leur modernisation face à ce qui était autrefois

appelé l'« enseignement commercial » est devenue davantage secondaire et, dans tous les cas, moins discriminante pour distinguer les acteurs officiant sur ce marché. La question de leur « orientation internationale », en revanche, est devenue de plus en plus primordiale. C'est pourquoi nous l'avons retenue pour la dernière période. Quelles dimensions analyser pour évaluer l'orientation internationale d'une école de commerce ? Blanchard (2015, p.258) en présente deux cumulatives. La dimension pédagogique, d'abord, permet de distinguer les établissements en fonction du contenu de la formation. Les établissements à vocation internationale fournissent une culture internationale aux étudiants par les cours (droit commercial international, cours de langues étrangères, etc.) mais aussi par les modalités pédagogiques (séjours ou stages obligatoires à l'étranger). La seconde, académique, concerne le statut de l'école en termes de rayonnement auprès des établissements de formation à l'étranger. Elle vise à faire reconnaître l'école au-delà des frontières nationales. La proportion d'élèves étrangers inscrits dans l'établissement, le nombre de partenariats signés avec les institutions étrangères, le nombre d'équivalences de diplômes obtenus avec les institutions étrangères ainsi que le nombre d'accréditations internationales permettent d'évaluer l'orientation internationale des établissements.

Le choix de variables de type structurel se justifie, quant à lui, par le fait que les caractéristiques structurelles (taille, financement, etc.) permettent de comparer objectivement les organisations d'un secteur donné, et notamment les écoles de commerce (Adam, 2016, p.43). Pour les deux siècles étudiés, nous mobilisons trois variables structurelles :

- La première variable structurelle que nous choisissons est le « degré d'autonomie organisationnelle des établissements de formations ». Cette caractéristique est très importante pour la première période (du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale) car elle correspond à l'émergence du secteur du haut enseignement commercial. Dans ces conditions, la nature autonome ou dépendante des établissements de formation est déterminante pour favoriser leur naissance puis accompagner leur développement. Pour apprécier cette caractéristique, nous avons utilisé le régime de gouvernance des établissements. Certains disposent d'une grande autonomie – comme les écoles privées – alors que d'autres, du fait de leur rattachement à des universités ou à des écoles d'ingénieurs, ont nettement moins de pouvoir d'autogestion. L'origine des financements, publics ou privés en tout ou partie, est également utile pour apprécier le degré d'autonomie des établissements vis-à-vis

des autorités étatiques. Ces caractéristiques, liées au régime de gouvernance et à l'origine des financements, sont susceptibles d'influencer les choix stratégiques de ces établissements (Thomas et Li, 2009, p.1425).

- La deuxième variable structurelle que nous avons retenue correspond à la taille des établissements de formation. Cette caractéristique est particulièrement importante pour la deuxième période (de l'immédiat après-guerre au début des années 1990). En effet, l'après-Seconde Guerre mondiale correspond à une phase de modernisation de l'économie et de l'enseignement de la gestion en Europe (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). L'emploi des cadres est alors en essor, au moins jusqu'aux années 1980 – quoiqu'avec des variations sur la période – du fait des besoins de l'économie (Blanchard, 2015, p.129). Pour répondre à la demande, les établissements de formations commencent à croître en taille mais également en nombre. De ce fait, la taille permet aux établissements de formation d'adapter leur échelle au nouveau contexte ; et c'est pourquoi nous la choisissons comme variable pour cette période. Pour apprécier cette variable structurelle, nous avons, conformément aux suggestions de Thomas et Li (2009), utilisé le nombre d'élèves formés annuellement, le nombre de diplômés à l'année mais aussi le nombre de professeurs permanents.
- Enfin, pour la troisième période (du début des années 1990 à nos jours), la variable retenue est le niveau de ressources des acteurs. Pourquoi cette variable ? Comme l'ont souligné Engwall, Kipping et Üsdiken (2011, pp.338-342), cette période est caractérisée par un accroissement des pressions externes sur ces établissements de formation en Europe : la baisse des financements publics, la pression à la recherche et l'essor des classements et des accréditations. Pour y faire face, les acteurs du secteur ont besoin de ressources. Quels critères retenir pour apprécier le niveau de ressources ? Nous avons retenu les ressources budgétaires mais aussi matérielles (immobilier, équipements, etc.) et réputationnelles car les établissements les plus réputés font mieux face aux pressions susmentionnées : ils attirent plus facilement des professeurs publiants et bénéficient plus facilement des financements privés (Menger, Marchika, et Hanet, 2015).

Les variables retenues pour l'identification des groupes stratégiques étant à présent connues, nous pouvons dresser les matrices que nous renseignerons dans la suite de ce chapitre (voir figure ci-dessous).

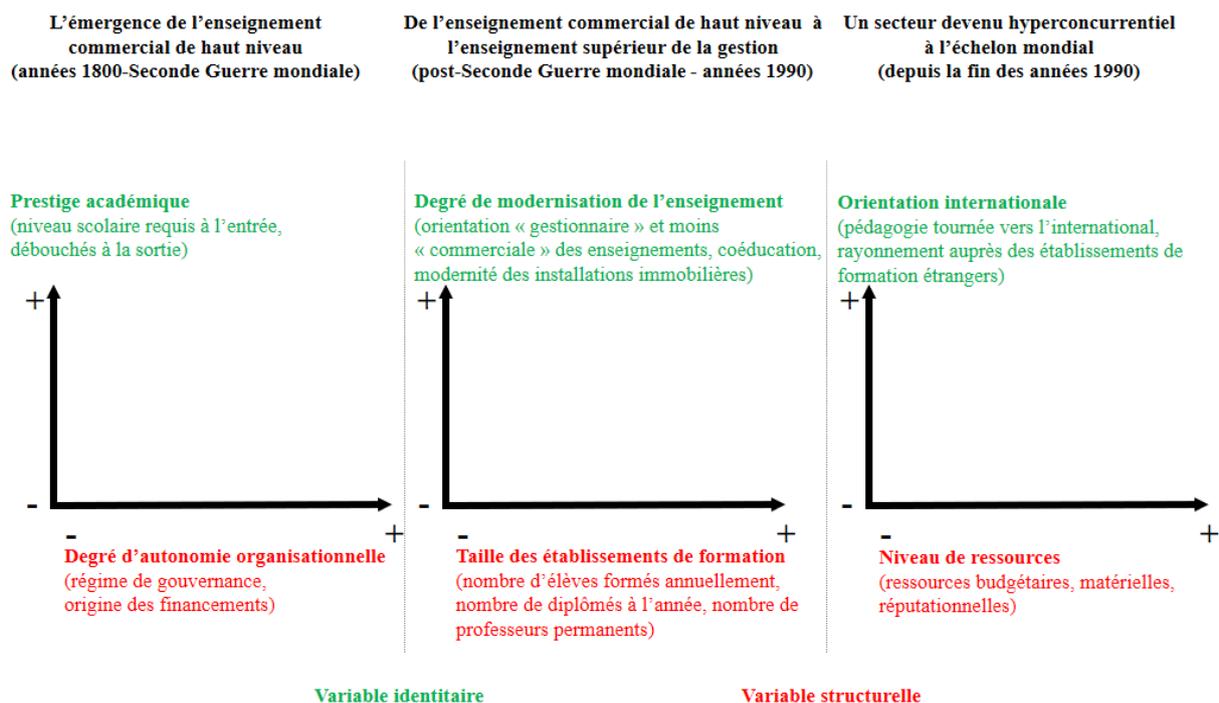


Figure 16 : Matrices des groupes stratégiques dans le secteur du « haut enseignement commercial » devenu « enseignement supérieur de la gestion » en Europe du dix-neuvième siècle jusqu'à nos jours. Sources : Adam (2016) ; Thomas et Li (2009) ; Engwall, Kipping et Üsdiken (2011).

2. L'enseignement supérieur de la gestion depuis le dix-neuvième siècle : Un secteur initialement peu concurrentiel devenu hyperconcurrentiel en Europe

Les trois sous-sections qui suivent présentent, pour chacune des périodes examinées, le nombre d'acteurs sur le marché considéré, le nombre de groupes stratégiques puis les principales caractéristiques des mouvements concurrentiels qui se déploient alors. Dans la mesure où le présent chapitre s'insère dans une thèse consacrée aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle d'une organisation en particulier – l'école de commerce ESCP Europe – les comportements concurrentiels que nous étudions dans les pages qui suivent seront lus préférentiellement du point de vue des écoles de commerce.

2.1. Du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale : Les premiers groupes stratégiques du secteur du haut enseignement commercial en Europe

2.1.1. Des acteurs précurseurs et peu nombreux : Les écoles polytechniques, les écoles de commerce puis les universités

D'après Engwall, Kipping et Üsdiken (2016 ; 2011), l'institutionnalisation du haut enseignement commercial aurait été amorcée, en Europe, à la fin du dix-neuvième siècle,

voire au milieu du dix-neuvième siècle. De nombreuses études parues ce jour situent, de même, le point de départ du haut enseignement commercial en Europe dans les années 1850 avec l'apparition des premières écoles de commerce de niveau supérieur (Musiedlak, 1980 ; 1990 ; Tagliaferri, 1971 ; Engwall et Zamagni, 1998). À l'époque, toutefois, la classification entre enseignement « secondaire » et enseignement « supérieur » est encore incertaine. Ce n'est qu'à la fin du dix-neuvième siècle qu'elle se clarifie (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016, p.51 ; Redlich, 1957).

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de la présente thèse, l'affirmation consistant à faire de la seconde partie du dix-neuvième siècle le berceau du haut enseignement commercial en Europe mérite d'être nuancée : les premières institutions à dispenser officiellement un enseignement commercial à vocation supérieure sont apparues dans les toutes premières années du dix-neuvième siècle, sous la forme des écoles polytechniques avec divisions commerciales (Passant, 2018a).

Très vite, cependant, les écoles de commerce leur ont emboîté le pas, avec quelques écoles créées avant les années 1850 – dont l'École Supérieure de Commerce de Paris (voir chapitre 1). En France et en Allemagne, les initiateurs des écoles de commerce de niveau supérieur sont majoritairement étrangers au monde académique. Il s'agit principalement des chambres de commerce, des communautés d'affaires⁹³, des mécènes privés (Engwall, 2007 ; Üsdiken, Kieser, et Kjær, 2004). Il en va de même en Suède, en Finlande et au Danemark (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017 ; Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Des phénomènes transnationaux d'imitation dès le dix-neuvième siècle ont été relevés par la littérature sur le sujet : les écoles de commerce françaises ont ainsi servi de sources d'inspiration pour les établissements analogues en Espagne et en Turquie (Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004) tandis que les écoles de commerce allemandes ont inspiré des écoles sœurs en Europe du Nord, et notamment à Stockholm (1909), à Helsinki (1911) et à Copenhague (1917) (Engwall, 2009). Similairement, les premières écoles supérieures de commerce italiennes auraient pris pour modèle la Belgique avec l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Longobardi, 1927). Cette même école a été source d'inspiration pour l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse qui a ouvert ses portes en 1866 après enquête de ses fondateurs auprès des écoles de commerce de Paris, de Leipzig et de Francfort (Maffre, 1983, p.61). Ce phénomène

⁹³ En Allemagne, les chambres de commerce et les communautés d'affaires ont initié la fondation des écoles de commerce de niveau supérieur à Aix-la-Chapelle (1898), Leipzig (1898), Berlin (1906), Mannheim (1908) et Munich (1910). Voir Meyer (1998).

d'imitation internationale s'explique par le fait que les instigateurs des établissements de formation étaient confrontés à des problématiques communes à travers l'Europe et notamment la définition des programmes, l'organisation scolaire mais aussi la place et la légitimité des nouveaux établissements dans les systèmes nationaux d'enseignement (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016, p.53). Ces phénomènes d'imitation internationaux, complétés par la circulation émergente des élèves et des enseignants par-delà les frontières nationales révèlent, selon nous, que le secteur du haut enseignement commercial peut être envisagé comme un secteur international dès le dix-neuvième siècle⁹⁴, même si son degré d'internationalisation est incomparablement plus faible que ce qu'il est devenu par la suite.

L'ambition des fondateurs de ces diverses institutions d'enseignement – écoles polytechniques avec division commerciale et écoles supérieures de commerce – était triple. Il s'agissait d'abord de satisfaire les besoins en personnels instruits en matière commerciale, à une époque où la révolution industrielle renforçait la concurrence des entreprises et des États (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Il s'agissait ensuite de revaloriser le statut social des acteurs du monde des affaires (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Enfin, selon certains auteurs, la création d'écoles de commerce de niveau supérieur visait à renforcer les positions des salariés face aux propriétaires et dirigeants des entreprises (Locke, 1984 ; Üsdiken, 2004). C'est ainsi au milieu du dix-neuvième siècle que les écoles ont cherché à s'affirmer comme établissements d'enseignement supérieur même si elles n'en avaient ni le statut ni le prestige (Redlich, 1957 ; Grunzweig, 1975 ; Longobardi, 1927 ; Tagliaferri, 1971). C'est ainsi en 1852, en Belgique, que s'est ouvert l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Engwall et Zamagni, 1998). En France, c'est également en 1852 que l'École Spéciale de Commerce de Paris est devenue officiellement l'« École Supérieure de Commerce de Paris » (Renouard, 1920).⁹⁵ En Italie, l'École Supérieure de Commerce de Venise (« Scuola Superiore di Commercio di Venezia ») a été inaugurée en 1868, suivie quelques années plus tard par des écoles similaires à Bari (1874), à Gênes (1886) et à Milan (1902). D'autres écoles supérieures de commerce ont été créées en Europe à la même époque, à l'instar de l'Académie de

⁹⁴ Plusieurs écoles de commerce et divisions commerciales d'écoles polytechniques accueillent des élèves étrangers à Paris, à Anvers, à Venise, à Vienne, à Lisbonne, à Karlsruhe dès le dix-neuvième siècle – dans des proportions parfois importantes comme à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Grunzweig, 1975 ; Aen Den Boom, 1937 ; Passant, 2018a). De même, certains établissements, comme l'École Supérieure de Commerce de Paris, avaient un budget dédié à la publicité internationale dès les années 1860. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 janvier 1882 ». Archives de ESCP Europe.

⁹⁵ C'est à tort que Engwall et Zamagni avancent que l'école fut créée en 1854 (Engwall et Zamagni, 1998, p.330).

Commerce de Vienne (« Wiener Handels-Akademie ») en Autriche qui a ouvert ses portes en 1858 (Gstraunthaler, 2011).

Enfin, ce sont les universités qui ont tardivement intégré le secteur du haut enseignement commercial en Europe, à partir des années 1890. L'introduction des études commerciales dans le champ de l'enseignement universitaire n'a pas été sans difficultés. En effet, comme le rappellent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011), les acteurs de l'enseignement universitaire ont généralement été réticents à la perspective d'accorder aux nouvelles disciplines commerciales – comptabilité, finance, etc. – un statut universitaire dans la mesure où une telle reconnaissance revenait à accroître la concurrence entre les différentes disciplines universitaires pour attirer à elles les meilleurs étudiants et pour obtenir des ressources financières. En outre, les défenseurs des disciplines académiques déjà reconnues craignaient que les nouvelles disciplines commerciales ne nuisent à l'image de l'institution d'enseignement, voire même ne réduisent la légitimité des élites en place (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Ainsi, comme le rappellent Üsdiken, Kieser et Kjær (2004, p.385), vers 1900 en Allemagne, le recteur de l'Université de Würzburg a qualifié les écoles de commerce de niveau supérieur (« Handelshochschulen ») qui se créaient alors de « créations pathologiques » qui n'auraient jamais dû voir le jour. Sur cette première période, seul le Royaume-Uni se distingue de la majorité des pays européens. En effet, au Royaume-Uni, l'enseignement commercial de haut niveau a été hébergé en partie au sein des universités britanniques, et non au sein d'écoles de commerce indépendantes. Comme le souligne la littérature, les universités de Birmingham et de Manchester ont ainsi accueilli des sections consacrées au haut enseignement commercial, respectivement en 1902 et en 1904 (Engwall, 2007). Toutefois, les universités britanniques les plus prestigieuses – Oxford et Cambridge – sont restées étrangères à ce mouvement jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Arena, 2011).

Si l'exclusion de l'enseignement commercial en dehors des universités est un trait partagé par la majorité des pays européens pour la période considérée, du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale, les motivations justifiant cette exclusion ne sont cependant pas homogènes. La formation d'écoles supérieures de commerce indépendantes est en grande partie provoquée par le rejet des universités. En France, une deuxième raison explique également cette situation : dans la mesure où les Grandes Écoles d'ingénieurs étaient aussi indépendantes de l'université mais dotées d'un prestige considérable, les écoles supérieures de commerce ont cherché à les imiter. De ce fait, elles auraient volontairement cultivé leur indépendance à l'égard du système universitaire (Locke, 1984 ; De Fournas, 2007a).

2.1.2. *Quatre groupes stratégiques en formation dans un secteur encore embryonnaire*

Les trois acteurs mentionnés ci-dessus – écoles polytechniques avec division commerciale, écoles supérieures de commerce, universités – peuvent être regroupés en quatre groupes stratégiques en fonction des deux variables que nous avons décrites plus haut, c'est-à-dire le « prestige académique » (variable identitaire) et le « degré d'autonomie organisationnelle » (variable structurelle) :

- Le groupe des « acteurs indépendants ». Ce groupe stratégique regroupe les établissements autonomes qui, créés par des particuliers, n'ont pas été dépendants d'organisations tierces comme peuvent l'être les écoles polytechniques, les universités ou les chambres de commerce. Ces écoles indépendantes portent parfois les noms de leurs fondateurs privés, telle que l'« Académie de Commerce Grüner » fondée en 1843 à Copenhague, ou l'« École de Commerce Mühlbauer » fondée à Vienne en 1848 (Jourdan et Dumont, 1886). Elles peuvent aussi porter le nom du directeur qui a contribué à leur renommée, telle que l'« École de Commerce Pazelt » à Vienne, fondée en 1840 par J. Geyer avant d'être dirigée pendant une trentaine d'années par J. Pazelt (Jourdan et Dumont, 1886) ou l'« École Blanqui », fondée sous le nom d'« École Spéciale de Commerce et d'Industrie » en 1819 à Paris par Legret et Brodart, avant d'être dirigée pendant pratiquement un quart de siècle par l'économiste Adolphe Blanqui. Il s'agit d'écoles complètement indépendantes disposant généralement de moyens financiers réduits. L'objectif des acteurs qui officient dans ce groupe stratégique est de proposer une offre de formation commerciale en restant indépendants vis-à-vis des structures plus institutionnelles que sont les écoles polytechniques et les universités qui ne sont pas alors considérées comme les plus légitimes pour enseigner le négoce aux élèves. Du fait de leur création délibérément en dehors des institutions académiques, ces établissements ne jouissent pas à l'époque d'un très grand prestige académique.
- Le groupe des « acteurs institutionnels ». Celui-ci regroupe des acteurs académiques reconnus : les écoles polytechniques et les universités. L'École Polytechnique de Vienne (1815), de même que l'École Polytechnique de Munich (1868), comprenaient une division commerciale dès leur ouverture. Parmi les universités, il convient de mentionner la Faculté de Commerce de l'Université de Birmingham (1900) ou la Faculté des Sciences Commerciales de l'Université Technique de Lisbonne (1930) qui sont les premières facultés commerciales ouvertes en Angleterre et au Portugal. Ces institutions développent en leurs murs des offres de formations commerciales qu'elles

dispensent généralement par l'intermédiaire de services dépendants : les « sections commerciales » dans les écoles polytechniques et les « facultés de commerce » dans les universités. L'objectif de ces acteurs est de promouvoir un enseignement commercial de haut niveau capable de rivaliser avec les disciplines académiques classiques – droit, médecine, lettres, etc. – ou avec les disciplines socialement valorisées que sont, par exemple, les sciences de l'ingénieur. L'identité académique de ces acteurs est reconnue à cette époque, quoiqu'elle soit moins marquée pour les écoles polytechniques que pour les universités (Locke, 1984). Rappelons que, comme mentionné plus haut, le caractère académique de l'enseignement commercial supérieur est parfois débattu au sein même des universités qui dispensent des formations commerciales.

- Le groupe des « acteurs parapublics ». Ce groupe associe les écoles fondées ou soutenues par des organisations publiques, telles que les ministères, les gouvernements municipaux ou régionaux, et/ou par les organisations semi-publiques que sont les chambres de commerce. Ces acteurs n'ont donc pas l'autonomie du groupe « des acteurs indépendants » mais ils n'ont pas non plus la légitimité académique des membres du groupe des « acteurs institutionnels ». Au sein de ce groupe, figurent les écoles de commerce consulaires françaises créées après 1870. À l'étranger, peuvent être citées l'Académie de Commerce de Budapest créée par le gouvernement autrichien en 1857 (Léautey, 1886), ainsi que l'École Supérieure de Commerce de Venise, créée en 1868 par la Province de Venise et la ville de Venise (Tagliaferri, 1971). Dans certains pays, les institutions religieuses ont, elles-aussi, créé des écoles de commerce, en Italie et en Espagne notamment (Durand et Dameron, 2008 ; Engwall, 2000 ; Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004) mais aussi, très ponctuellement, en France où l'ESSEC a été créée en 1907 par les Pères Jésuites sous le nom d'« Institut Économique » (Languille, 1995 ; 1997).
- Le groupe des « acteurs élémentaires ». Ce groupe englobe les formations commerciales qui sont dispensées dans le cadre d'institutions scolaires de premier niveau, comme les écoles primaires ou les écoles secondaires, et dans le cadre des organisations professionnelles, telles que les entreprises ou les sociétés de perfectionnement. Ces acteurs n'ont pas pour mission de proposer une offre de formations commerciales prestigieuse ; néanmoins, dans la mesure où, sur la période considérée, les différents niveaux d'instruction commerciale (élémentaire, secondaire, supérieur) n'étaient pas encore implémentés, ces acteurs constituent des concurrents

pour les trois groupes stratégiques précédemment cités. Leur mission est de proposer des formations d'appoint de quelques heures permettant aux auditeurs qui les suivent de se perfectionner dans la maîtrise d'une ou de plusieurs techniques commerciales. Ces formations sont très dépendantes des organisations qui les dispensent et ne jouissent d'aucun prestige académique. L'école Pigier, créée en 1850, est un acteur de ce groupe car c'est une formation commerciale créée par un cabinet comptable pour perfectionner les employés dans leur savoir-faire en matière commerciale. Font également partie de ce groupe les sociétés de perfectionnement telles que la Société pour l'avancement de la Science de Bordeaux, fondée dans cette ville en 1808 ou la Guilde des Artisans de Berlin créée en 1843 (France, 1865).

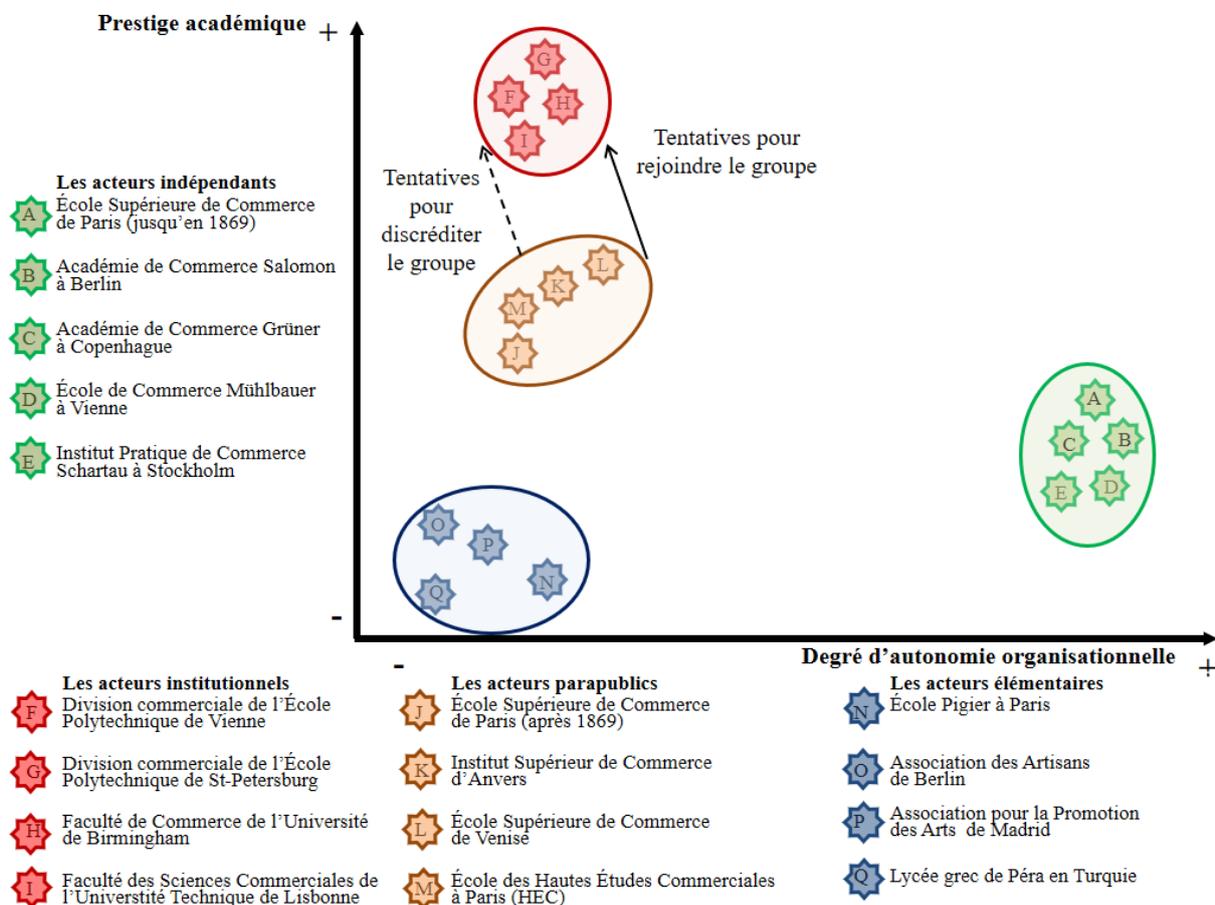


Figure 17 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement commercial en Europe du dix-neuvième siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Note : Pour des raisons de lisibilité, seuls quelques-uns des principaux établissements de l'époque sont représentés sur le schéma.

2.1.3. L'enseignement commercial supérieur du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale : Un secteur émergent encore faiblement concurrentiel

Du dix-neuvième siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les mouvements concurrentiels qui agitent le secteur européen des formations commerciales sont peu nombreux, sauf en fin

de période. Nous nous intéressons ici principalement aux groupes des « acteurs indépendants », au groupe des « acteurs institutionnels » et au groupe des « acteurs parapublics ». Ces trois groupes sont, en effet, en concurrence directe dans la mesure où tous les trois tentent de proposer un modèle de formation commerciale de haut niveau, ce qui n'est pas le cas des acteurs du groupe des « acteurs élémentaires ». Nous abordons cette période en deux séquences : la première couvrant les années 1800-1890, et la seconde les années 1890-1940.

La première séquence (années 1800-1890) est marquée par un faible niveau de concurrence intergroupe : le petit nombre d'acteurs, de même que la difficile reconnaissance de la légitimité du haut enseignement commercial, n'incitent pas les groupes à s'affronter en termes de prestige. L'enjeu de la concurrence de cette période pionnière est, en effet, la survie de ces jeunes organisations dédiées à un enseignement socialement dévalorisé. De ce fait, à cette époque, la concurrence se manifeste très fortement au niveau intra-groupe. Ainsi, au sein du groupe des « acteurs indépendants », pour fonctionner mais aussi pour conserver voire renforcer leur position dans le secteur, les écoles de commerce se doivent d'attirer et de retenir les compétences et ressources sans lesquelles leur survie serait gravement compromise, à savoir les enseignants et les directeurs. Si les politiques de formation ou de gratification – en termes salariaux et honorifiques – des établissements de l'époque pour s'assurer la fidélité de leurs personnels nous sont en grande partie inconnues⁹⁶, en revanche des faits permettent de supposer l'existence d'incitants mis en œuvre par certains établissements pour attirer à eux les compétences nécessaires à leur bon fonctionnement. Dès les années 1850, en effet, la circulation des professionnels de l'enseignement commercial entre les diverses institutions de formation semble témoigner de l'existence de politiques d'attractivité menées dans les établissements d'accueil (Bouilloud et Kochersperger, 1996). Certaines écoles débauchent manifestement les ressources et compétences précédemment acquises par d'autres écoles concurrentes : l'Académie de Commerce de Prague, ouverte en octobre 1856, choisit pour premier directeur Karl Arenz, précédemment professeur à l'École de Commerce de Leipzig (Léautey, 1886). De même, en 1866, l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse ouvre ses portes en comptant parmi ses professeurs deux professeurs

⁹⁶ De même, l'origine socioprofessionnelle de ces personnels est encore peu connue pour cette période et les archives à disposition ne sont pas légion. Majoritairement, il s'agit de professeurs du secondaire acceptant d'enseigner en écoles de commerce, de professionnels du commerce en activité, voire de simples diplômés de l'université, ou alors d'Anciens Élèves d'écoles de commerce. Voir, pour le cas français, Maffre (1983, pp.610-672).

qui pratiquaient jusque-là leur enseignement à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers⁹⁷. À défaut de compétences précédemment acquises par les concurrentes, certaines écoles de commerce attirent à elles des compétences formées par leurs devancières : en 1850, l'École Spéciale de Commerce de Nice, après avoir sans succès proposé au directeur de l'École Spéciale de Commerce de Paris – Adolphe Blanqui – de venir la diriger, s'octroie les services d'un diplômé de cette école – Jean-Joseph Garnier⁹⁸. De même en Russie, où à l'École de Commerce d'Odessa, fondée en 1862, le cours de commerce est professé par le professeur Othon Miller, ancien élève de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers et vice-consul de Belgique à Odessa. Des mouvements similaires sont à l'œuvre au sein du groupe des « acteurs institutionnels ».

L'arrivée des acteurs universitaires dans le champ de l'enseignement commercial ouvre une deuxième séquence, entre les années 1890 et 1940. L'apparition des universités comme acteurs du haut enseignement commercial provoque à la fin du dix-neuvième siècle une escalade de tous les acteurs pour tenter d'acquérir eux-aussi le prestige universitaire. Les écoles polytechniques avec divisions commerciales tentent de délivrer, comme les universités, des doctorats à leurs étudiants commerciaux (Passant, 2018a). En 1898, l'Institut de Technologie d'Aix-la-Chapelle y parvient (Kähler, 1908). De même, l'École Polytechnique de Zurich obtient, dans les premières années du vingtième siècle, le droit d'octroyer des diplômes de 'Doctor Juris Oeconomici' à ses étudiants (Holme, 1906). Comment réagissent les autres acteurs du secteur ? Les écoles du groupe des « acteurs indépendants », dépourvues des moyens qui leur permettraient de lutter contre la concurrence des universités, restent en dehors de cette confrontation, à l'instar de l'École Spéciale de Commerce de Turin qui, faute de moyens, ne parvient à valoriser sa formation qu'en s'associant avec des écoles de commerce plus prestigieuses, à l'instar des écoles supérieures de commerce de Venise, de Paris et de Lyon avec qui elle organise en commun les cours de bureau commercial⁹⁹.

⁹⁷ Source : *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872, tome 37, p.28. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

⁹⁸ Alfred Renouard, dans son histoire de l'École Supérieure de Commerce de Paris, cite *in extenso* la lettre de refus adressée par Adolphe Blanqui à ses correspondants sardes qui ont cherché à obtenir sa participation personnelle pour diriger l'École Spéciale de Commerce de Nice. Alfred Renouard anticipe quelque peu lorsqu'il décrit l'école de commerce en question comme étant celle de Turin. Il s'agit en fait de l'École Spéciale de Commerce de Nice fondée en 1849-1850 puis transférée en 1856 à Turin. Voir Renouard (1920, p.72).

⁹⁹ Garnier J.-J. (1883). *Historique de la Fondation de l'École de Commerce dirigée depuis 33 ans par le Professeur Jean-Joseph Garnier ancien élève de l'École Supérieure de Commerce de Paris*. Turin. Archivi del Accademia delle Scienze di Torino, MISC.B.437 (29). Ce genre de pratique a d'ailleurs été étendu avec d'autres écoles de commerce étrangères : la fin du dix-neuvième siècle, les cours de correspondance commerciale mettent en relation les élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris avec d'autres élèves notamment à l'école de

D'autres écoles de particuliers parviennent à se faire racheter par une organisation plus puissante, telle que l'École de Haut Enseignement Commercial pour les Jeunes Filles (HEC-Jeunes Filles), école indépendante créée en 1916, qui se fait racheter en 1924 par la Chambre de Commerce de Paris. Enfin, les écoles de commerce du groupe des « acteurs parapublics » tentent également de répliquer à la concurrence universitaire en négociant avec les pouvoirs publics la possibilité de se faire reconnaître comme des établissements de rang universitaire. Trois moyens sont employés à cette fin :

- D'abord, les établissements tentent d'obtenir les mêmes avantages que ceux accordés aux établissements de rang universitaire. En France, l'école des Hautes Études Commerciales (HEC) tente, sans succès, de se faire reconnaître comme « faculté de commerce » à la fin du dix-neuvième siècle (Meuleau, 1981). L'école parvient cependant à obtenir des classes préparatoires financées dans les lycées par le gouvernement au début des années 1920. En Belgique, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers obtient le droit en 1897 de délivrer un diplôme universitaire – la licence du degré supérieur en sciences commerciales et consulaires – que les universités belges délivrent depuis 1896 (Grunzweig, 1975, p.62 ; Aen Den Boom, 1937, pp.12-13). En 1905, l'école obtient également le droit de remettre un deuxième diplôme universitaire : le doctorat en sciences commerciales (Grunzweig, 1975, p.86 ; Aen Den Boom, 1937, p.13). L'école belge parvient même, par la loi du 26 février 1923, à se faire reconnaître comme un établissement supérieur, quoique de rang inférieur à celui d'une université (Grunzweig, 1975).
- Ensuite, certaines écoles du groupe des « acteurs parapublics » parviennent à s'associer avec des universités pour bénéficier de leur prestige académique. Ainsi, en Belgique, plusieurs écoles de commerce font le choix de s'associer aux universités publiques, à l'instar des écoles supérieures de commerce de Gand et de Liège se font annexer en 1896 aux universités de leur ville respective. De même, l'École Supérieure de Commerce de Louvain demande et obtient d'être annexée à l'Université de Louvain en 1897 tandis qu'en 1904 l'École de Commerce de Bruxelles est annexée à

commerce de Leipzig, ainsi que dans d'autres écoles en Allemagne, en Angleterre et en Espagne. Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 mars 1897 », p.275. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 30 octobre 1897 », p.284. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 27 septembre 1898 », p.313. Archives de ESCP Europe.

l'Université de Bruxelles (Grunzweig, 1975, p.44). En Allemagne, pendant l'entre-deux-guerres, la majorité des écoles de commerce deviennent, de droit, des facultés ou des départements universitaires à part entière (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.342). De même en Italie, où une grande partie des écoles de commerce s'incorporent aux universités dans les années 1930 (Fauri, 1998).

- Enfin, à défaut de pouvoir rejoindre réellement ou visiblement le groupe des « acteurs institutionnels », certaines écoles cherchent à discréditer les membres de ce groupe en montrant qu'ils ne procurent pas un enseignement supérieur au leur. Certaines écoles contestent, en droit, la supériorité des nouveaux établissements de rang universitaire. En Italie, par exemple, les écoles supérieures de Venise, de Bari et de Gênes, faute de pouvoir faire reconnaître l'équivalence de leur licence avec un diplôme universitaire, font appel au Parlement italien en 1902-1903 pour contester le droit de l'Institut Bocconi à se faire appeler « université ». Leur demande est rejetée (Musiedlak, 1990, p.100).

Dans la première moitié du vingtième siècle, le champ des acteurs du haut enseignement commercial est clairement réorganisé en Europe. Faute d'avoir réussi à imposer leur modèle original de formation hybride mi-commercial, mi-technique, les écoles polytechniques avec divisions commerciales ferment leurs portes. Aux lendemains de la Première Guerre mondiale, toutes ont disparu (Passant, 2018a). Les écoles du groupe des « acteurs indépendants » disparaissent elles aussi en grande partie, sauf celles qui parviennent à se faire racheter par une organisation puissante ou à se faire nationaliser, comme c'est le cas en Autriche (Gstraunthaler, 2011). Les écoles du groupe des « acteurs parapublics » en revanche sont écartelées entre deux logiques. La première consiste à sauvegarder leur relative autonomie, comme c'est le cas en France des écoles consulaires. La seconde logique consiste, comme l'avaient fait les écoles belges dans les années 1890, à rejoindre le groupe stratégique où se trouvent les universités. Cette logique est notamment observée par nombre d'écoles de commerce allemandes. En effet, face à l'hostilité des défenseurs des disciplines académiques établies – le droit, les lettres, la médecine, la théologie – les directions des écoles de commerce cherchent à acquérir les « lettres de noblesse académique ». Cette quête de légitimité académique s'est traduite par leur volonté de remettre très tôt des diplômes nationaux de doctorat aux étudiants de ces filières commerciales ; ce qui a nécessité l'allongement de la durée des études et la constitution d'une science commerciale indépendante (« Betriebswirtschaftslehre »), généralement traduite par « business

economics » (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.332 ; Üsdiken, Kieser, et Kjær, 2004). Ce faisant, les écoles de commerce allemandes de niveau supérieur ont rapidement obtenu le statut universitaire au début du vingtième siècle. Ainsi, les « Handelshochschulen » de Francfort et de Cologne ont été transformées en universités, respectivement en 1914 et en 1919 (Locke, 1984).

2.1.4.L'évolution de l'École Supérieure de Commerce de Paris sur la période et ses facteurs clefs de succès

Sur cette première période, comment l'École Supérieure de Commerce de Paris a-t-elle évolué ? Pendant les cinquante premières années de son histoire (1819-1869), l'école peut être positionnée dans le groupe stratégique des « acteurs indépendants ». Ce positionnement se justifie parce qu'à l'époque l'école est une organisation entièrement privée et indépendante qui ne reçoit pas de subventions publiques. En outre, l'école ne jouit pas d'un grand prestige académique, surtout dans ses premières années : si les directeurs tentent de faire reconnaître l'école comme un établissement de formation supérieure, le Ministère du Commerce dont elle dépend alors ne lui reconnaît cependant que le statut d'établissement d'enseignement primaire, voire secondaire, mais pas davantage (Maffre, 1983). Le directeur de l'économiste Adolphe Blanqui, qui devient professeur au CNAM puis académicien et député après avoir pris la tête de l'école (voir la section 5 de l'annexe 6), rehausse cependant le prestige de l'école mais cette situation est éphémère et ne perdure pas après son décès en 1854 (Redlich, 1957). En 1869, l'école change de groupe stratégique en rejoignant le groupe des « acteurs parapublics ». En effet, en raison de son acquisition par la Chambre de Commerce de Paris en février 1869, l'école devient un service consulaire, ce qui met fin à son indépendance originelle mais contribue dans la durée à accroître son prestige. En effet, la chambre parisienne qui administre d'autres écoles de commerce – l'École Commerciale depuis 1863, puis HEC depuis 1881, etc. – apparaît comme un acteur légitime de l'enseignement commercial sur cette période. De fait, c'est à l'initiative de la Chambre de Commerce de Paris que l'école est reconnue pour la première fois de son histoire par l'État en 1890.

Sur cette période, plusieurs facteurs clefs de succès sont à mentionner pour l'école. Le premier est la sécurisation financière de l'établissement. Comme l'école est initialement une organisation privée, elle ne reçoit aucun financement public. Ses deux premiers directeurs, Legret et Brodart, semblent éprouver de grandes difficultés à maintenir la bonne santé financière de l'école et s'endettent pour la maintenir à flots (voir sections 1 et 2 de l'annexe 6). Diverses opérations juridiques sont menées sur la période pour trouver des financements – transformation de l'école en société en commandite en 1824, puis en société par actions en 1848. Les activités de lobbying de la direction – Adolphe Blanqui semble être un proche du pouvoir – lui permettent de disposer de « subventions déguisées » : les bourses d'études que le gouvernement octroie aux meilleurs élèves à compter de 1838 (Grelon, 1997). Enfin, l'instauration d'un pensionnat, facultatif en 1820 puis obligatoire de 1856 à 1873, permet à la

direction de l'école de s'assurer une source de revenus plus importantes que ceux rapportés par les élèves externes et les demi-pensionnaires. L'acquisition de l'école par la Chambre de Commerce de Paris en 1869 lui permet d'assurer financièrement les conditions de son activité pour la suite. Ce facteur de sécurisation est très important pour assurer la pérennité de l'école. L'Académie de Commerce de Paris, avant elle, avait disparu en 1818 faute de financements (Lemercier, 2001 p.419 ; Maffre, 1983, pp.21-22). De même, l'École Supérieure de Commerce de Rouen a fermé ses portes en 1883 faute de financements (Blanchard, 2015) avant de les rouvrir en 1895.

Le second facteur clef de succès pour la période considérée est la capacité de la direction à attirer et à retenir les individus susceptibles de rehausser le prestige de l'école. La constitution, dès 1825, d'un comité de perfectionnement composé de membres influents du monde économique, académique ou politique – banquiers, manufacturiers, députés, économistes, régents de la Banque de France, etc. – est un moyen pour y parvenir (voir annexe 14). De même, l'organisation de cérémonies prestigieuses et la remise de prix honorifiques – médailles du Ministre du Commerce à compter de 1838, médailles du Prince Napoléon à partir de 1853 – entre autres¹⁰⁰ tentent d'accroître le prestige de l'école. La multiplication des écoles supérieures de commerce en France à partir des années 1870, et surtout après la création de HEC en 1881, impose à la direction de l'école de se distinguer de ces nouvelles concurrentes. L'ouverture des sections de spécialisation – maritime en 1905, coloniale en 1913, hôtelière en 1916, de représentation commerciale en 1917, d'exportation en 1942, de préparation au concours de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique en 1942 (voir la section 3 de l'annexe 6) – lui permet de se différencier de ses concurrentes ; et notamment de HEC qui, à l'exception de la section coloniale, ne propose pas les mêmes spécialisations que l'École Supérieure de Commerce de Paris (Meuleau, 1981).

¹⁰⁰ La direction de l'école invite également des notables étrangers à la cérémonie de remise des prix à partir des années 1850-1860. Ainsi, la cérémonie du 03 août 1858 accueille le consul général du Mexique, un directeur au Ministère grec de l'Instruction publique et un professeur de la Faculté de droit d'Athènes ; tandis que la session du 27 juillet 1867 est honorée de la présence d'un ancien Ministre des Finances en Grèce, et d'un ancien Président du Conseil des Ministres en Espagne (Renouard, 1920).

2.2. De la Seconde Guerre mondiale aux années 1990 : Une transformation radicale du secteur de l'enseignement commercial supérieur en enseignement supérieur de la gestion

2.2.1. Des acteurs plus nombreux et en partie influencés par les États-Unis

Le développement des formations supérieures en gestion en Europe dans les années après la Seconde Guerre mondiale touche la plupart des pays occidentaux (Scarfò Ghellab, 1997). À cette date, l'influence des États-Unis en matière de formations supérieures en gestion se fait ressentir dans nombre de pays européens (Djelic et Amdam, 2007). Il est vrai que cette influence n'est pas tout-à-fait nouvelle : dans les années 1930, des échanges avaient déjà eu lieu entre plusieurs pays d'Europe, dont la France et l'Italie, et les États-Unis en matière de recherches en sciences économiques et sociales mais aussi dans les grandes entreprises (Djelic et Amdam, 2007 ; Gemelli, 1997 ; Fauri, 1998 ; Kipping et Nioche, 1997)¹⁰¹.

C'est donc après le second conflit mondial que le secteur de l'enseignement de la gestion en Europe se réorganise en partie sous l'effet de l'influence américaine. L'époque est propice à cette influence. En effet, les formations à l'américaine sont vues alors comme une arme de changement social (Leavitt, 1957, p.155) mais aussi comme une protection contre l'influence du communisme (Kipping, Üsdiken et Puig, 2003). En outre, le plan Marshall, officiellement lancé en 1947 à l'Université de Harvard, est également responsable de ce renouvellement de l'influence étatsunienne dans les formations en gestion en Europe (Djelic et Amdam, 2007, p.487). Ce plan prévoit le versement de prêts accordés à plus d'une quinzaine d'États européens pour aider à la reconstruction des villes et des installations bombardées lors de la Seconde Guerre mondiale. Les missions de productivité, lancées dès la fin des années 1940, permettent ainsi aux hommes et aux idées de circuler des deux côtés de l'Atlantique.

Ensuite, deux fondations, la Fondation Rockefeller puis la Fondation Ford ont joué un rôle très structurant dans la définition du « new look » des formations supérieures en gestion en Europe (Djelic et Amdam, 2007, p.495 ; Gemelli, 1997). La Fondation Ford a été particulièrement active dans l'enseignement européen de la gestion à partir de la fin des

¹⁰¹ Toutefois, ces premières influences, qui concernent essentiellement les formations post-expérience, ne furent pas immédiatement couronnées de succès : la diffusion du « general management » importé des États-Unis dans les établissements de formation comme la « London School of Economics » ou l'École Libre de Sciences Politiques en France eurent peu de résultats (Gemelli, 1997, p.13). De même, l'« International Management Institute » (IMI) ouvert en 1927 à Genève pour diffuser les principes du taylorisme n'eut guère le temps de propager l'influence américaine en Europe puisqu'il ferma ses portes en 1933 après nombre de difficultés de fonctionnement (Gemelli, 1997, p.13).

années 1950 avec la création à Lausanne de l'Institut pour l'Étude des Méthodes de Direction de l'Entreprise (IMEDE) directement inspiré de Harvard et le soutien financier accordé à l'INSEAD en France (Djelic et Amdam, 2007). À la fin des années 1960, la Fondation Ford, ainsi que plusieurs agences publiques américaines, distribuent des bourses à des centaines de jeunes Européens pour qu'ils effectuent un Ph.D dans une université américaine (Thietart, 2009).

La diffusion des modes étatsuniens d'organisation et de pensée en termes de gestion se poursuit à un rythme inégal. Le « gospel américain » (Gemelli, 1997, p.14) a, par exemple, eu des effets rapides en Italie où, en un temps très court, sont créées plusieurs écoles de formation au management à l'américaine (Gemelli, 1996)¹⁰². En France, en revanche, l'influence se manifeste moins ouvertement, même si elle se traduit « par une évidente accélération de la sensibilisation des milieux patronaux à la question de l'organisation scientifique, encouragée notamment par le CNOF ou la CEGOS » (Gemelli, 1997, p.14)¹⁰³. À la fin des années 1940, plusieurs polytechniciens complètent leur formation à Harvard, dont les fondateurs de l'Institut Européen d'Administration des Affaires (INSEAD) – la première école à proposer un MBA en Europe – Claude Janssen, Roger Godino et Olivier Giscard d'Estaing (Barsoux, 2000). Similairement, les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) sont créés en France sous l'action de Pierre Tabatoni, jeune agrégé d'économie qui, après avoir complété sa formation à la « London School of Economics », avait étudié à la « Harvard Business School » grâce à une bourse de la Fondation Rockefeller (Gemelli, 1997)¹⁰⁴. La Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) est créée en 1968 par l'État et les entreprises, en application de la loi d'orientation sur la formation professionnelle du 3 décembre 1966, pour développer et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur de gestion des entreprises en France. De même, au Royaume-Uni, est créée la « Foundation for Management Education » en 1960 pour promouvoir l'enseignement de la gestion. Cette fondation a ainsi financé la « London Business School » et la « Manchester Business School » (Arena, 2011).

¹⁰² Mentionnons l'« Istituto Postuniversitario per lo Studio dell'Organizzazione Aziendale » (IPSOA) à Turin en 1952, l'Institut Supérieur pour patrons et dirigeants d'entreprise (ISIDA) à Palerme ou encore le Consortium universitaire pour les études d'organisation de l'entreprise (CUOA) à Padoue en 1957 (Gemelli, 1996).

¹⁰³ Le Comité National de l'Organisation Française (CNOF) a été créé en 1926, avant d'être repris par l'Institut Français de Gestion (IFG) en 1997 donnant naissance à l'IFG-CNOF. Il s'agit d'un organisme de formation diplômante au management général et au management des différentes fonctions de l'entreprise. La CEGOS, quant à elle, a également été créée en 1926 pour proposer des conseils d'organisation aux entreprises et à l'État, avant de proposer, à partir de 1951, des programmes de formation continue (Weexsteen, 1999).

¹⁰⁴ En 2014, les IAE ont été renommés « Écoles universitaires de management ».

L'influence des États-Unis se manifeste prioritairement dans les contenus pédagogiques de la gestion et dans la recherche (Engwall, 1996 et 1998). En effet, à partir des années 1960, nombre d'Européens vont aux États-Unis pour s'inspirer des méthodes d'enseignement et de recherche en gestion (Gemelli, 1998b). La recherche en management est stimulée, là encore, avec le soutien états-unien : le « European Institute of Advanced Studies » est créé en 1971 avec le soutien de la Fondation Ford pour créer un réseau européen de chercheurs en management. Toutefois, la valorisation de la recherche académique par la publication dans les revues américaines est restée très localisée dans la mesure où, à l'époque, la publication académique dans les revues nationales en gestion était amplement suffisante pour construire une carrière d'enseignant-chercheur en gestion (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Dans les années 1970, l'« European Institute for Advanced Studies in Management » (EIASM) met en relation les universités européennes enseignant la gestion entre elles mais aussi avec leurs homologues de l'autre côté de l'Atlantique (Engwall, 2009). Cette mise en relation favorise l'émergence, encore timide pendant la période, de tendances scientifiques comme la naissance, à partir des années 1970, d'associations académiques sur le modèle des associations américaines (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.337), ou encore la création de revues académiques consacrées à une discipline de la gestion à l'instar de ce que font alors les revues américaines (Engwall, 2007).

L'influence états-unienne n'a pas été sans critiques. En France, par exemple, les Anciens Élèves de HEC se sont opposés non seulement à la transformation de HEC en « graduate business school » dans les années 1960 (Fridenson et Paquy, 2008, p.226) mais ont, de même, critiqué la création de l'ISA « une démarche irréfléchie d'institutions d'outre-Atlantique [qui] aboutirait à décapiter notre Haut Enseignement Commercial ». ¹⁰⁵ Toutefois, il convient de nuancer quelque peu cette influence américaine. D'abord, le renouvellement des établissements de formation en gestion qui s'est opéré après la guerre a été inspiré par l'intégration européenne alors en cours (Kipping et Nioche, 1997, pp.80-82). Ensuite, comme le montre la littérature (Pavis, 2003a ; De Saint-Martin et Gheorghiu, 1997), si l'influence américaine est indéniable pendant cette période, quoique parfois critiquée, elle ne se traduit cependant pas par une prédominance indiscutée du modèle américain de la « graduate business school » rattachée à une université (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.336). Si le

¹⁰⁵ Source : « Lettre de M. Puireau, représentant des Anciens Élèves de HEC, Lettre du 11 septembre 1969 ». Archives Nationales, F17 bis 8834/8. L'Institut Supérieur des Affaires (ISA) a été créé en 1969 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris après l'échec de la transformation de HEC en MBA. Cette école est devenue le MBA de cette dernière en 2000 (Fridenson et Paquy, 2008).

MBA est proposé par quelques institutions en Europe, il ne suit cependant pas toujours les standards étatsuniens : en Europe, à cette époque, les MBA sont généralement plus brefs qu'aux États-Unis, enseignés en langue nationale plutôt qu'en anglais, et s'adressent parfois à des élèves ayant très peu voire pas d'expérience professionnelle ; ce qui n'est pas le cas de l'autre côté de l'Atlantique (Kipping, Üsdiken et Puig, 2003). En ce sens, le panorama des formations supérieures en gestion reste bien pluriel en Europe entre 1945 et 1990 (Gourvish et Tiratsoo, 1998). La multiplicité des types d'acteurs permet, en outre, de nuancer le tableau « américanisé » du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe après la Seconde Guerre Mondiale. Quatre acteurs se répartissent alors le marché :

- Les écoles de commerce indépendantes. Il s'agit des écoles de commerce en grande partie nées au cours de la période précédente et déjà décrites plus haut, même si de nouvelles écoles viennent grossir leurs rangs pendant la période. Pour la majorité, ces écoles s'orientent vers les formations « post-graduate » et l'« executive education » (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).
- Les écoles de commerce universitaires. Il s'agit d'écoles rattachées aux universités (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). L'« Istituto Superiore per Imprenditori e Dirigenti di Azienda » (ISIDA), école de commerce créée en 1956 par l'Université de Palerme et par de grandes entreprises italiennes, fait partie de cette catégorie d'acteurs. Peuvent également être considérées comme membres de cette catégorie la « Scuola di Amministrazione Aziendale », école de commerce fondée en 1963 par l'Université de Turin, ou encore la « Scuola di Direzione Aziendale » créée en 1971 par l'Université de Bocconi pour diffuser la culture managériale aux niveaux « graduate » et « post-graduate ».
- Les facultés de commerce. À partir des années 1950, dans les pays où l'enseignement supérieur de la gestion avait été organisé historiquement en dehors des universités, les gouvernements introduisent l'enseignement de la gestion dans les universités publiques, notamment en France et en Suède dès les années 1950 (Engwall et Zamagni, 1998 ; Engwall, 2004), puis en Espagne au début des années 1960 et aux Pays-Bas dans les années 1970 (Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004 ; Noorderhaven et Van Oijen, 2008). Ces facultés de commerce sont très généralement publiques et offrent un panel de formations du niveau « under-graduate » au niveau « post-graduate » et doctoral (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).

- Les universités d'entreprises qui commencent à apparaître à partir des années 1950 aux États-Unis avant de se répandre en Europe à partir des années 1980.¹⁰⁶ Ces services internes sont originellement des espaces de transmission du savoir et des valeurs propres à l'entreprise avant de s'ouvrir progressivement sur leur environnement. Pour la période considérée, ces acteurs sont encore peu nombreux et peu influents sur le secteur : si la valeur de leurs formations en gestion est reconnue au sein des entreprises qui les dispensent, en revanche, elle n'est pas encore reconnue sur le marché à parité avec les autres formations supérieures en gestion (Landier, 2000). Même si le vocable « université d'entreprise » a été, pour la première fois, utilisé par Apple en France en 1980, c'est l'Académie Accor, ouverte en 1985, qui revendique avoir été la première créée en Europe (Walton, 2005).

Ces quatre types d'acteurs sont inégalement présents dans les pays européens. Comme le soulignent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011, p.337), dans certains pays, à l'instar de l'Allemagne, des Pays-Bas et de l'Italie, le modèle dominant est celui des facultés de commerce alors qu'au Royaume-Uni il s'agit plutôt des écoles de commerce rattachées aux universités. Dans d'autres pays, tels que la France, la Suède et l'Espagne, le champ des formations supérieures en gestion est hétérogène, principalement animé par des écoles de commerce indépendantes et les facultés de commerce. Enfin, les universités d'entreprise sont encore très peu représentées, voire absentes, dans les pays de l'ancien bloc soviétique (Landier, 2000 ; Renaud-Coulon, 2002).

2.2.2. Quatre groupes stratégiques aux relations encore peu concurrentielles entre eux

L'influence américaine en matière de formations supérieures en gestion en Europe amène une réorganisation des groupes stratégiques, même si l'influence américaine n'est pas uniformément observée en Europe comme nous l'avons dit. Quatre groupes stratégiques peuvent être distingués entre l'immédiat après-guerre et le début des années 1990, en fonction des deux variables que nous avons décrites plus haut, c'est-à-dire le « degré de modernisation de l'enseignement » (variable identitaire) et la « taille des établissements de formation » (variable structurelle) :

¹⁰⁶ Les premières « écoles d'entreprise » sont officiellement apparues aux États-Unis en 1914 quand « General Motors » les a créées pour former à ses besoins une main-d'œuvre basement qualifiée. Ce n'est cependant qu'à partir des années 1950 que s'est esquissé un modèle d'universités d'entreprise proche de celui qui existe de nos jours : des centres de formation destinés à créer un avantage compétitif différenciant (Landier, 2000).

- Le groupe des « leaders internationaux à l'américaine. » Ce groupe est composé des écoles de commerce de niveau supérieur érigées dès leur fondation en universités privées, ou en « graduate business schools » sur le modèle américain (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Ces établissements proposent, dès les années 1960 ou dès le début des années 1970, des MBA à temps plein et en anglais. Ils disposent généralement de moyens budgétaires conséquents qui leur permettent de se positionner comme des établissements de référence. Avec des enseignants-chercheurs internationaux et un recrutement international d'étudiants, ces établissements jouissent d'un rayonnement qui dépasse fortement la sphère nationale. Font partie de ce groupe l'« International Management Institute » (IMI) ouvert en 1946, l'Institut pour l'Étude des Méthodes de Direction de l'Entreprise (IMEDE) créé en 1957 en Suisse¹⁰⁷ et l'INSEAD créé en 1959 en France.¹⁰⁸ Au Royaume-Uni, font partie de ce groupe la « London School of Economics » et la « London Business School » créée en 1964 sur le modèle américain de la « graduate business school » (Tiratsoo, 1998). La plupart de ces établissements ont été fondés par des universités et des entreprises (IMEDE, IMI) ou par des organisations religieuses (l'ICADE et l'IESE sont administrés par les Jésuites tandis que l'IESE est créé par l'Opus Dei) qui en encadrent le développement (Puig, 2003 ; Puig et Fernández, 2003). L'INSEAD est créé uniquement avec des fonds privés issus, en partie, de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et de la Fondation Ford (Barsoux, 2000, pp.67-68). Ces établissements atteignent déjà une taille importante – à l'instar de la « London School of Economics » dont le nombre d'élèves formés à l'année passe de deux-mille à plus de cinq-mille-cinq-cents entre le début des années 1960 et le milieu des années 1990 (Dahrendorf, 1995, pp.429-431). Certes, les établissements plus récemment ouverts ont des tailles plus réduites mais rapportées à leur nombre de programmes et de professeurs permanents ce sont des établissements importants. Ainsi, en dépit de sa jeunesse l'INSEAD est parvenu à atteindre une taille importante pour son MBA (programme unique) : si cette

¹⁰⁷ L'IMEDE a été créé en 1957 à Lausanne par l'entreprise Nestlé en partenariat avec l'Université de Lausanne et la « Harvard Business School ». Cette école a fusionné en 1990 avec l'IMI, créée et administrée par Alcan, pour donner naissance à l'« International Institute for Management Development » (IMD). Voir Buffle (1986) ainsi que Jeannet et Schreuder (2015).

¹⁰⁸ L'Espagne participe également à ce mouvement avec les créations de l'« Instituto Católico de Administración y Dirección de Empresas » (ICADE) en 1956, de la « Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas » (ESADE) en 1958 et de l'« Instituto de Estudios Superiores de la Empresa » (IESE) en 1958 (Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004).

école forme une soixantaine d'élèves annuellement avec une douzaine de professeurs permanents à la fin des années 1960, elle en forme plus de cinq-cents avec environ quatre-vingt-dix professeurs permanents en 1997 (Barsoux, 2000, p.55 ; p.75 ; p.94 ; p.204).

- Le groupe des « leaders nationaux ». Ce groupe rassemble les organisations qui dispensent des formations au management mais dans un cadre faiblement international. Les diplômes préparés restent des diplômes nationaux, et la très grande majorité des enseignants et des étudiants sont des nationaux. Toutefois, ces écoles jouissent d'une réputation solide sur leur marché national. En France, l'école HEC, l'ESSEC et l'École Supérieure de Commerce de Paris sont membres de ce groupe : si leur transition du « haut enseignement commercial » vers l'enseignement supérieur de la gestion est assurée dans les années 1960-début des années 1970 avec succès, elles ne disposent pas d'une image internationale comme les écoles du groupe précédent. Cependant, leurs effectifs évoluent très fortement sur la période, passant de trois-cents élèves environ en début de période à près de deux-mille à la fin des années 1990¹⁰⁹. En Belgique, la Fondation Industrie-Université, créée en 1956, fait également partie de ce groupe stratégique : il s'agit d'une organisation de formation continue financée par les universités et les grands groupes économiques belges (Roy et Gingras, 2009). Au Danemark, la « Copenhagen Business School », la « Aarhus School of Business » et la « Southern Denmark Business School » peuvent être considérées comme membres de ce groupe. Au Portugal, peuvent être cités comme membres de ce groupe la Faculté d'Économie de l'Université Nouvelle de Lisbonne ainsi que l'Institut Supérieur d'Économie de l'Université Technique de Lisbonne (European Foundation for Management Development, 1995, pp.85-87).
- Le groupe des « suiveurs nationaux à l'américaine ». Ce groupe occupe une position intermédiaire entre les deux groupes stratégiques précédemment mentionnés. En effet, à l'instar du groupe des « leaders internationaux à l'américaine », il est composé d'établissements qui suivent l'influence du modèle américain de formations supérieures en gestion. Néanmoins, contrairement à ce groupe, il ne dispose pas d'une orientation internationale aussi poussée, généralement parce que les moyens

¹⁰⁹ Sources : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « La lettre de l'Enseignement – Lettre d'information interne de la direction de l'Enseignement », n°39, octobre 1998, 1998, p.8. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 59Y. Voir aussi Languille (1995, p.28) et Meuleau (1981).

budgétaires ne permettent pas à ces acteurs de s'offrir les services de professeurs internationaux ; c'est ce qui le rapproche du groupe des « leaders nationaux ». Leur positionnement s'en ressent et si ces établissements peuvent se présenter comme des centres de formation à l'américaine, leur sphère de rayonnement est nettement plus réduite que celle des « leaders à l'américaine ». Leur taille est également faible : aucun ne dépasse les cinq-cents élèves formés annuellement. L'Institut Supérieur des Affaires (ISA), créé en 1969 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris comme troisième cycle de formation en gestion¹¹⁰, fait partie de ce groupe. L'objectif de cet établissement est, en effet, de reproduire dans un environnement français les méthodes employées dans les « graduate business schools » américaines pour former au management les cadres supérieurs et dirigeants (Fridenson et Paquy, 2008). Afin de s'aligner sur le standard de la « business school » américaine, cette école crée une filière bilingue français-anglais en 1991 et obtient l'accréditation AMBA en 1992 (Defever et Gaston-Breton, 2007, p.33). Toutefois, sur la période, cet établissement ne forme pas plus de trois-cents élèves par an.¹¹¹ De même, en Espagne, l'« Instituto de la Empresa », ouvert à Madrid en 1973, propose un programme MBA pour les cadres ayant plus de trois années d'expérience professionnelle ; de même que plusieurs programmes de formation continue mais ses effectifs n'atteignent pas cinq-cents élèves formés annuellement (European Foundation for Management Development, 1995, p.100). En Italie, l'ISIDA, ouvert en 1956, peut être rattaché à ce groupe dans la mesure où il délivre, pour la période considérée, un MBA bilingue italien/anglais d'une durée de deux années à temps plein, sur le modèle américain de la « graduate school of business ». Au milieu des années 1980, ce programme est suivi par une quarantaine d'étudiants annuellement (European Foundation for Management Development, 1995, p.66).

- Le groupe des « acteurs locaux ». Ce groupe accueille les organisations qui ont pour objectif de dispenser des formations en gestion pour répondre à des besoins locaux.

¹¹⁰ Il s'agissait également de concurrencer l'Université de Paris-Dauphine dont la création avait été annoncée par le Ministre de l'Éducation Nationale en 1968. Cette école est, en outre, la deuxième en France à proposer un MBA avec l'INSEAD créé en 1959 (Barsoux, 2000 ; Fridenson et Paquy, 2008, p.226).

¹¹¹ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « La lettre de l'Enseignement – Lettre d'information interne de la direction de l'Enseignement », n°39, octobre 1998, 1998, p.8. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 59Y. En 1989, l'ISA est intégrée au « Groupe HEC » – structure administrative rassemblant l'École des Hautes Études Commerciales, l'ISA et le Centre de formation continue – mais demeure une école distincte de HEC. Cette école sera absorbée par HEC dont elle deviendra le MBA en 1999-2000 (Defever et Gaston-Breton, 2007).

Font partie de ce groupe stratégique, les écoles de commerce au rayonnement local mais aussi les universités d'entreprises dont la principale mission est de satisfaire les besoins internes de l'entreprise. Les acteurs de ce groupe sont de taille modeste – moins de cinq-cents individus formés par an et sans professeur permanent. Par exemple, l'Université du groupe d'assurances Axa, créée en 1986, a pour mission de « promouvoir le projet, les valeurs et les principes de management d'AXA par le biais de programmes destinés aux managers de toutes les Sociétés du Groupe dans le monde » (cité par Philippe, 2012, pp.99-100). La Fondation inter-académique de formation au management (SIOO), créée aux Pays-Bas en 1958 fait partie de ce groupe stratégique : elle propose des programmes de formation continue pour les cadres d'entreprise ; de même que la « Fondation Post-Academic Education » (European Foundation for Management Development, 1995, pp.72-76).

Quels sont les rapports concurrentiels entre ces quatre groupes stratégiques ? Pour la période considérée, les rapports de concurrence sont nettement plus prononcés au niveau intra-groupe qu'au niveau intergroupe. Le groupe des « leaders nationaux » (en vert sur le schéma ci-dessous) n'ambitionne pas de rejoindre le groupe des « leaders internationaux à l'américaine » (en rouge) ou celui des « suiveurs nationaux à l'américaine » (en marron) car le positionnement des écoles qui le compose est principalement national. En France, par exemple, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris¹¹² cherche à conforter les places d'excellence de ses deux écoles de prestige que sont HEC et le Groupe ESCP mais au niveau national principalement : pour la période considérée, ces écoles ne proposent pas de MBA à temps plein¹¹³ et leurs enseignements se font très majoritairement en français avec un corps enseignant et des élèves qui sont français en très large majorité¹¹⁴. Pour couvrir le segment international, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris a créé en 1973 une école

¹¹² Il convient de préciser ici que c'est au cours de cette période – en 1956 plus précisément – que la Chambre de Commerce de Paris, prenant conscience des évolutions du secteur en cours, a créé une Direction de l'Enseignement pour coordonner ses différents établissements de formation. Son premier directeur est André Conquet, un ingénieur centralien, qui a été le précepteur du fils de Louis Renault (Fridenson et Paquy, 2008, p.215).

¹¹³ Ce n'est que par l'absorption de l'ISA en 1999-2000 que HEC offrira un MBA. De même pour le Groupe ESCP : c'est par sa fusion avec l'EAP en 1999-2000 que le Groupe ESCP – qui disposait d'un MBA à temps partiel depuis 1993 – offrira un MBA à temps plein.

¹¹⁴ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « La lettre de l'Enseignement – Lettre d'information interne de la direction de l'Enseignement », n°39, octobre 1998, 1998, p.8. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 59Y.

dédiée, l'EAP, qui délivre plusieurs MBA en anglais sur plusieurs campus à travers l'Europe (voir annexe 16).

Seul le groupe des « suiveurs nationaux à l'américaine » tente de concurrencer directement le groupe des « leaders internationaux à l'américaine » mais le manque de moyens rend la menace d'une entrée dans ce groupe peu inquiétante. De même, certains acteurs du groupe des « acteurs locaux » (en bleu) tentent de rejoindre le groupe des « leaders nationaux ». En France par exemple, les écoles de commerce de Reims et de Rouen annoncent en 1987 se retirer de réseau des ESCAE, jugé insuffisamment valorisant, pour créer avec l'EDHEC et l'ICN Nancy une association dénommée ECRICOME qui assurera son propre recrutement (voir annexe 11).

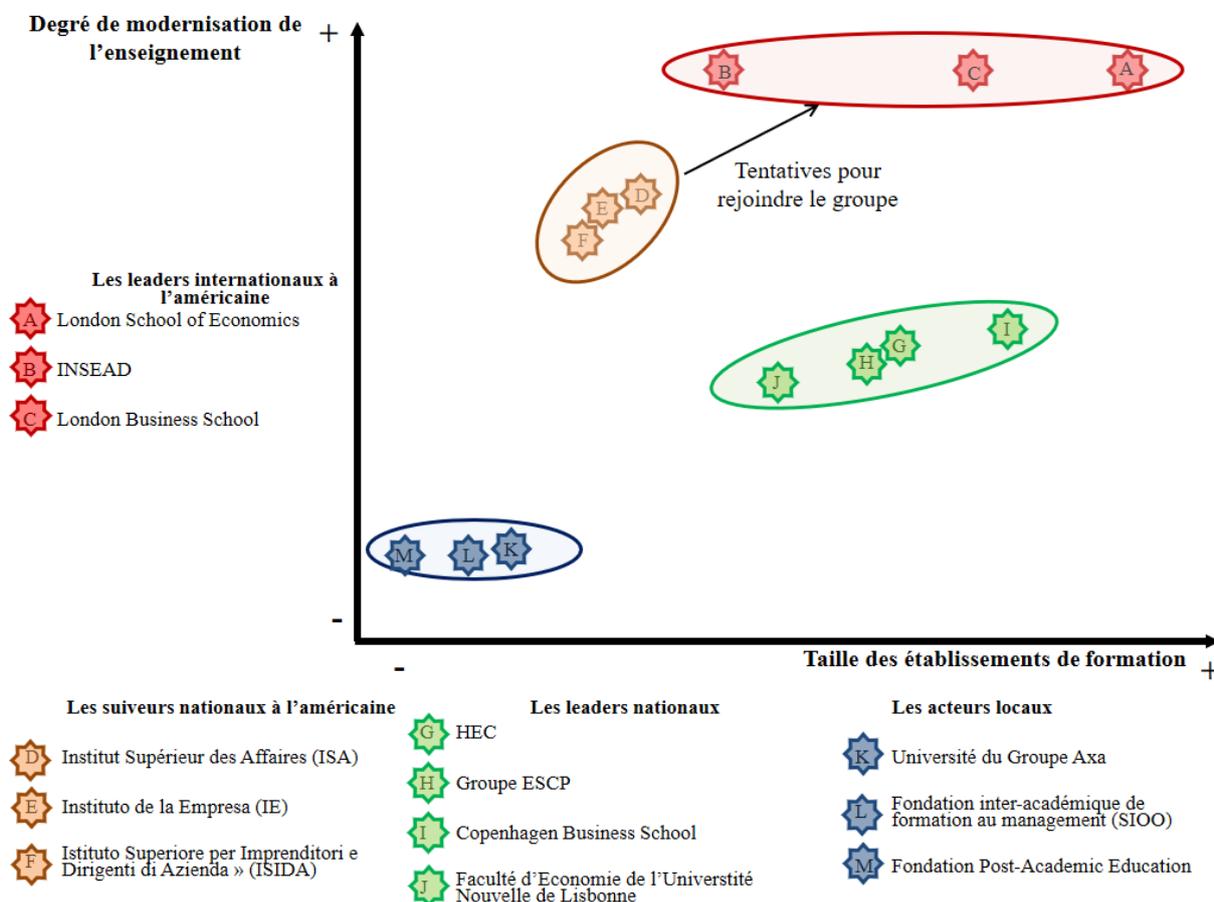


Figure 18 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe de l'immédiat après-guerre au début des années 1990.

Note : Pour des raisons de lisibilité, seuls quelques-uns des principaux établissements sont représentés sur le schéma.

2.2.3.L'évolution de l'École Supérieure de Commerce de Paris sur la période et ses facteurs clefs de succès

Sur cette deuxième période, comment l'École Supérieure de Commerce de Paris a-t-elle évolué et quels ont été ses facteurs clefs de succès ? Par le décret ministériel du 3 décembre 1947, l'école est, pour la première fois de son histoire, reconnue comme un établissement d'enseignement supérieur. Jusqu'en 1969, l'école est intégrée au réseau des Écoles Supérieures de Commerce, devenu réseau des « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises » (ESCAE) en 1964. De ce fait, le pouvoir d'autodétermination stratégique des dirigeants de l'école est très réduit jusqu'à la fin des années 1960 : les conditions de sélection à l'entrée, les programmes d'enseignement, les types de sections de spécialisation, le nombre d'heures enseignées, les coefficients d'examen sont définis par le gouvernement qui contrôle également l'organisation des examens de sortie et soumet à l'agrément du Ministère de l'Éducation Nationale la nomination du directeur et des enseignants de l'école. Toutefois, après avoir obtenu son autonomie vis-à-vis du réseau des ESCAE le 5 juin 1969, la direction de l'école a recouvré un pouvoir d'autodétermination stratégique qui lui a permis de passer en quelques années du statut de « première des ESCAE » dans les années 1960 à celui de Grande École de commerce aux côtés de HEC et de l'ESSEC dans les années 1980.

Sur cette période, trois facteurs clefs de succès sont à mentionner pour l'école. Face au renouvellement de l'enseignement supérieur de la gestion (influence américaine notamment) et de la vie économique (intégration européenne), la direction de l'école cherche à moderniser dans un sens plus international que par le passé son offre de formations pour la mettre en adéquation avec les attentes des élèves et des recruteurs. Cette capacité de modernisation est le premier facteur clef de succès. L'internationalisation des contenus et des modalités pédagogiques (instauration des séjours et stages à l'étranger dans le cadre de la scolarité) vise également à différencier l'école vis-à-vis des nouveaux entrants qui pénètrent dans le secteur ; à savoir les IAE à partir des années 1950, les facultés de gestion à partir de la fin des années 1960, les écoles de gestion à partir des années 1980 (Blanchard, 2015, p.134). La direction de l'école diversifie également ses publics selon leurs besoins de formations (avec la création d'une offre de formation continue en 1968, puis la création des Mastères Spécialisés à partir de 1986, puis le lancement du MBA à temps partiel en 1993) mais également au niveau du genre (avec l'introduction de la mixité scolaire en 1970-1973). La diversification des publics s'effectue également en fonction des formations antérieures des élèves : les élèves issus des classes préparatoires commerciales et scientifiques se partagent l'accès à l'école avec les étudiants issus de l'université (avec l'instauration des admissions sur titres dans les années 1970) mais aussi issus des classes préparatoires littéraires à partir de 1995. Enfin, la

diversification des publics se fait aussi en fonction de la nationalité des étudiants : les élèves étrangers voient leurs proportions passer d'environ 5% dans les années 1950 à environ 28% à la fin des années 1990. Cette internationalisation progressive du public s'accompagne d'une internationalisation de l'identité de l'école. La direction de cette dernière mène, à partir des années 1960, une politique de partenariats avec des établissements de formation étrangers ; notamment avec la création de l'AMSEC¹¹⁵ en 1990 en réponse à la création de la « Community of European Management Schools » (CEMS) par HEC.¹¹⁶ En outre, l'école cherche à être reconnue davantage comme un acteur international du secteur ; c'est ce qui explique la politique d'ingénierie pédagogique menée à partir des années 1970 : la direction de l'école intervient ainsi auprès de l'« International Management School » de Téhéran, mais aussi de l'Université d'Abidjan, de l'Université de Bangui, de la « School of Management » en Thaïlande en 1987, ou encore de l'Université de Ferghana en Ouzbékistan en 1996 (voir les sections 19 et 20 de l'annexe 6 ainsi que l'annexe 10 pour plus de détails). La modernisation de l'école conduit à un changement radical d'échelle par rapport aux périodes précédentes : les effectifs étudiants ont été multipliés par trois, passant d'environ cinq-cents dans les années 1950 à plus de mille-huit-cents à la fin des années 1990 ; tandis que, sur la même période, le nombre annuel de diplômés passe d'une centaine à environ sept-cents.

La modernisation de l'école face aux évolutions du secteur amène la direction à augmenter sur la période les ressources financières. C'est le deuxième facteur clef de succès pour l'école. La création d'un corps professoral en gestion à partir de la fin des années 1960 de même que la modernisation des infrastructures (création de laboratoires de langues, de salles informatiques, etc.) imposent à la direction de l'école de trouver de nouvelles sources de financements ; d'autant plus que la dotation budgétaire de la Chambre de Commerce diminue progressivement sur la période, représentant 75% du budget de l'école en 1960, puis 43% en 1980 et 35% en 1996. Dans ce cadre, la direction de l'école a augmenté ses ressources propres en développant de nouveaux programmes économiquement contributifs : les programmes de formation continue et les Mastères Spécialisés. Ce renforcement de la

¹¹⁵ Ce réseau de neuf établissements européens a permis la mise en place d'échanges d'étudiants et de professeurs, mais également la réalisation de programmes communs ou la participation à des jurys de thèse. Ce réseau marque pour l'école « un changement de stratégie dans ses actions internationales ; caractérisées jusqu'alors par la conclusion d'accords bilatéraux d'échanges et l'ingénierie éducative » (Lenormand, 2003, p.249).

¹¹⁶ Cette alliance a été conclue en 1990 entre l'école HEC, l'ESADE de Barcelone, l'Université Bocconi de Milan et l'Université de Cologne, afin de constituer un réseau d'écoles pour définir un programme d'enseignement européen au management devant déboucher sur un double diplôme français-européen.

capacité d'autofinancement de l'école lui a permis d'accroître significativement le nombre de professeurs permanents sur la période qui passent de cinq en 1968 à quatre-vingt-quatre en 1998 (voir la section 5 de l'annexe 12 pour plus de précisions).

Enfin, sur un plan symbolique, le troisième facteur clef de succès consiste pour l'école à se faire reconnaître comme une Grande École de commerce. En effet, si l'école est juridiquement un établissement d'enseignement supérieur depuis le décret du 3 décembre 1947, il lui a fallu cependant veiller à incarner dans les faits ce nouveau statut (voir la section 4 de l'annexe 12). En outre, cette reconnaissance visait à différencier l'école des ESCAE mais aussi des IAE, des facultés de gestion et des écoles de gestion qui, comme nous l'avons dit, se sont multipliés sur la période. De ce fait, si l'école apparaît rapidement comme la première des ESCAE, ce n'est qu'après 1969 qu'elle s'impose progressivement comme l'une des meilleures écoles de commerce de France aux côtés de HEC et de l'ESSEC (Blanchard, 2015). Cette quête de reconnaissance l'amène à adhérer au Chapitre des écoles de management de la Conférence des Grandes Écoles en 1985 (De Fournas, 2007a) mais aussi à créer la Banque Commune d'Épreuves en 1990 avec HEC et l'ESSEC pour recruter les meilleurs étudiants (voir la section 5 de l'annexe 12 pour plus de détails).

2.3. Des années 1990 à aujourd'hui : Un secteur devenu ultra-concurrentiel

La fin du vingtième siècle ouvre une troisième période pour le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe. Cette époque est marquée par une multiplication des acteurs dans le secteur (2.3.1.), une recomposition des groupes stratégiques (2.3.2.) et une exacerbation de la concurrence nationale et internationale (2.3.3.) ; d'où un changement des facteurs clefs de succès pour l'école que nous étudions (2.3.4.).

2.3.1. Des acteurs de plus en plus nombreux : L'apparition des écoles d'ingénieurs, des écoles de sciences politiques, et des acteurs du e-learning

Le nombre de concurrents dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion s'est largement accru au cours de la décennie 1990 en Europe. Aux écoles de commerce indépendantes, aux acteurs universitaires – facultés, IUT et IAE –, et aux universités d'entreprise qui existaient au cours de la période précédente sont venues s'ajouter trois nouvelles catégories d'acteurs :

- La première englobe les écoles d'ingénieurs qui fondent leur succès sur leur taux de sélection et sur leur excellence scientifique tout en intervenant dans des champs

disciplinaires voisins de la gestion. En France par exemple, les meilleures écoles d'ingénieurs – l'École Polytechnique, l'École Centrale de Paris et l'École des Mines de Paris – deviennent depuis les années 2000 des concurrents sérieux pour les écoles de commerce, mais principalement en formation initiale (Morteau et Basset, 2015). De même en Italie, où les écoles « Politecnico di Milano » et « Politecnico di Torino » délivrent des Masters 2 ou des Masters of Science en gestion pour leurs élèves ingénieurs depuis les années 1990.

- La deuxième catégorie de nouveaux concurrents porte sur les instituts d'études politiques qui concurrencent de plus en plus les écoles de commerce en formation initiale. L'Académie Diplomatique de Vienne en Autriche (« Diplomatischen Akademie Wien »), créée en 1964, propose ainsi depuis les années 1990 des formations supérieures en gestion pour préparer ses étudiants aux carrières de direction dans les organisations internationales dont celles de l'Union Européenne (Morteau et Basset, 2015). De même, en Espagne, le Centre d'Études Supérieures de Communication et de Marketing Politique de Madrid (« Centro de Estudios Superiores de Comunicación y Marketing Político ») créé en 2015 ainsi que l'Institut d'Études Internationales de Barcelone (« Institut d'Estudis Internacionals »), créé en 2004, forment les futurs cadres dirigeants des secteurs publics et privés. Au Portugal, peut être cité en exemple l'Institut Supérieur de Sciences Sociales et Politiques de Lisbonne (« Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas ») qui forme ses étudiants à l'économie, aux sciences politiques mais également au management des organisations publiques et privées. En Suisse, l'Institut des Hautes Études Internationales et du Développement, créé en 2008, propose également des formations de types managériales à ses étudiants. En France, cette catégorie d'écoles – parmi lesquelles il convient de citer l'École des Sciences Politiques de Paris, et l'École des Sciences Politiques de Bordeaux – attire de plus en plus les élèves des classes préparatoires littéraires et commerciales. Leur programme de formations est très resserré sur le Master mais encore quasiment inexistant sur les autres niveaux – « executive education », masters of science, MBA – (Morteau et Basset, 2015).
- Enfin, depuis les années 1990, les acteurs du e-learning, grâce aux évolutions technologiques, commencent à concurrencer directement les écoles de commerce pour la formation continue où ils répondent avec flexibilité, et généralement pour un coût moindre, aux attentes des entreprises en matière de formations.

L'apparition de ces nouveaux acteurs dans les formations supérieures en gestion représente une menace pour les écoles de commerce en matière de formation continue car les acteurs du e-learning proposent directement leurs formations en ligne aux entreprises. Ils n'ont toutefois pas la structure académique ni matérielle suffisante pour proposer des formations initiales par eux-mêmes. En la matière, les partenariats avec les écoles de commerce sont donc nécessaires, d'autant plus que ces partenariats permettent aux écoles d'intégrer le marché du e-learning sans avoir à développer en interne des compétences technologiques propres. Les acteurs du e-learning regroupent des entreprises telles que Coopacademy, lynda.com, First Business Institute, Cross Knowledge, mais aussi, plus ponctuellement, des cabinets de conseil et d'audit comme Mazars qui, en 2013, a lancé un programme MBA « the Next MBA ».

À ces trois nouveaux acteurs – écoles d'ingénieurs, instituts d'études politiques, acteurs du e-learning – s'ajoute un renforcement des universités d'entreprises. Ces dernières, apparues au cours de la période précédente, gagnent en légitimité et en visibilité sur le marché des formations supérieures en gestion (Delamer, 2005). Leurs activités sont multiples. Elles organisent des séminaires, des conférences, des séances de coaching, des formations de formateurs ; elles entretiennent des groupes de résolutions de problèmes, des communautés de pratiques et des réseaux, font même parfois de la recherche et produisent des études qui contribuent au rayonnement de l'entreprise. Certaines universités délivrent des diplômes « maison » et sous-traitent avec des Grandes Écoles, des écoles de commerce prestigieuses, des cabinets de conseil et même des universités (Landier, 2000). Grâce à ces activités, et à leur nombre croissant, les universités d'entreprises en Europe sont parvenues à s'immiscer durablement dans le paysage de la formation en gestion. Avec près d'une quarantaine d'universités d'entreprises, la France se situe au premier rang des pays européens en la matière, devant l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Gerlach, 2009). Comme le souligne Durand (2005), « les Universités d'Entreprise sont des rivales directes des départements de formation continue des Grandes Écoles et des universités, non seulement parce qu'elles captent une partie du marché en internalisant l'ingénierie pédagogique, mais aussi parce qu'elles cherchent à attirer directement les meilleurs professeurs, en contournant directement les institutions » (Durand, 2005, p.32).

La multiplication de ces concurrents, sur une période de temps relativement brève, exacerbe la concurrence entre les acteurs du secteur de l'enseignement de la gestion en Europe. De ce fait, les groupes stratégiques de la période précédente se recomposent.

2.3.2. Cinq groupes stratégiques aux moyens et aux ambitions divergents

Les acteurs mentionnés ci-dessus peuvent être regroupés en cinq groupes stratégiques en fonction des deux variables structurelle (« niveau de ressources ») et identitaire (« orientation internationale ») que nous avons décrites dans la section 1 de ce chapitre :

- Le groupe des « leaders mondiaux ». Ce groupe est composé d'institutions anciennes, dotées de ressources financières et réputationnelles très importantes. Leur notoriété académique est telle que ces établissements dominent systématiquement les classements mondiaux des formations supérieures en gestion. Pour ce qui est de leurs ressources financières, ces écoles disposent de budgets annuels supérieurs à 150 millions d'euros ; et en croissance constante. Parmi les membres de ce groupe, figurent les grandes universités anglo-saxonnes dont les américaines (Harvard, MIT, Wharton, Stanford) mais aussi les européennes comme la « London School of Economics »¹¹⁷ dont le rayonnement mondial est déjà ancien ou la « London Business School »¹¹⁸. Ces établissements sont reconnus pour leur capacité à attirer de très bons étudiants dès le premier cycle ainsi qu'en doctorat. À ce groupe doit être rattaché l'INSEAD¹¹⁹ qui n'est pas une université anglo-saxonne mais s'en rapproche dans l'esprit (Barsoux, 2000). La notoriété de ces établissements au niveau mondial est soutenue par leur niveau de ressources très élevé (Morteau et Basset, 2015). Pour se protéger contre la concurrence des autres groupes, ils renforcent leur stratégie de marque notamment en recrutant les meilleurs enseignants-chercheurs et en créant des communautés d'étudiants, d'entreprises et d'Anciens Élèves autour d'eux pour augmenter leurs revenus. Cette stratégie de marque leur permet de décliner plusieurs de leurs programmes à l'international en toute indépendance sans craindre l'insuccès : ainsi, l'INSEAD a ouvert deux nouvelles implantations à Singapour et à Abu-Dhabi en 2000 et en 2010 sans partenaires. Cette stratégie de marque n'exclut bien évidemment pas des partenariats pour développer des programmes d'excellence. L'INSEAD a ainsi signé en 2015 une alliance avec la « Wharton Business School »

¹¹⁷ Cette école dispose d'un budget annuel de 402 millions d'euros en 2017. Source : London School of Economics (2017). *Financial Statements for the Year to 31 July 2017*, p.30. Document disponible sur le site Internet de l'école.

¹¹⁸ Cette école dispose d'un budget annuel de 176 millions d'euros en 2017. Source : London Business School (2017). *Financial Statements 2016-2017*, p.16. Document disponible sur le site Internet de l'école.

¹¹⁹ Cette école dispose d'un budget annuel de 200 millions d'euros en 2016. Source : INSEAD (2016). *Financial Statements 2015-2016*, p.12. Document disponible sur le site Internet de l'école.

pour un programme doctoral permettant aux doctorants d'étudier un semestre dans l'une ou l'autre école.¹²⁰

- Le groupe des « poids lourds continentaux ». Ce groupe est composé d'universités et d'écoles de commerce de premier rang mais dont le rayonnement international et le niveau de ressources est moindre que celui des « leaders mondiaux », généralement compris entre 100 et 130 millions d'euros annuels. Les acteurs de ce groupe apparaissent très régulièrement en bonne position dans les classements mondiaux. Ce groupe est composé d'établissements européens dotés d'une marque forte, à l'instar de l'IESE et de l'ESADE pour l'Espagne, ou de l'« International Institute for Management Development » (IMD) pour la Suisse. Ces écoles ont un budget annuel qui dépasse les 100 millions d'euros annuels en 2017¹²¹. Plusieurs écoles françaises sont à mentionner, telles que HEC Paris, l'ESSEC, ESCP Europe, l'EDHEC, ainsi qu'EMLYON (Mortreau et Basset, 2015). Les acteurs de ce groupe cherchent à se positionner au niveau des écoles du groupe des « leaders mondiaux » en garantissant leurs accréditations via le recrutement d'enseignants-chercheurs publiant dans les meilleures revues (Grenier et Denis, 2017 ; Lacoste, 2017). Ces écoles mènent, de même, des stratégies de croissance interne via l'augmentation du nombre d'étudiants et des frais de scolarité pour gagner en visibilité internationale. Les acteurs de ce groupe poursuivent également des stratégies d'internationalisation et des stratégies de portefeuille avec le développement de nouveaux cursus – Bachelor, MBA, Ph.D ou Doctorate of Business Administration (DBA). Ces stratégies se renforcent parfois mutuellement : par exemple, pour soutenir l'activité de son centre de recherche en finance reconnu au niveau international, l'EDHEC a créé un programme Ph.D en finance en 2008 pour attirer les meilleurs jeunes chercheurs en finance.
- Le groupe des « suiveurs nationaux ». Ce groupe accueille les institutions de formation plus ou moins anciennes qui sont progressivement montées en gamme et jouissent d'un rayonnement national bien établi qui leur permet de figurer parfois dans les classements internationaux, quoiqu'à des rangs encore modestes. Il est composé

¹²⁰ Site Internet de l'école consulté le 18 décembre 2017 : <https://doctoral.wharton.upenn.edu/research-resources/wharton-insead-phd-consortium/>

¹²¹ Sources : IESE Business School (2018). *Annual Report 2015-2016*, p.7. Document disponible sur le site Internet de l'école. ESADE Business School (2018). *Annual Report 2016-2017*, p.13. Document disponible sur le site Internet de l'école. IMD Business School (2016). *IMD Annual Report*, p.36. Document disponible sur le site Internet de l'école.

d'établissements encore peu positionnés à l'international même si la concurrence internationale est effective pour eux dans la mesure où de plus en plus d'étudiants partent à l'étranger dès le premier cycle. Le niveau de ressources de ces acteurs est nettement plus faible que celui dont disposent les acteurs du groupe des « poids lourds continentaux » : leur budget est, dans tous les cas, inférieur à 100 millions d'euros. En France, les écoles comme EM Normandie ou Telecom École de Management en font partie. Au sein de ce groupe figurent également des institutions d'enseignement plus récentes qui ont intégré le secteur en proposant des MBA à temps pleins, tels que la « Mannheim Business School » créée en Allemagne en 2005 ou « The Lisbon MBA » une joint-venture portugaise née en 2007 de l'accord entre deux écoles de commerce du Portugal. Si ces écoles étaient absentes du top 100 des MBA du *Financial Times* avant 2012, elles commencent à y figurer dans les rangs avoisinant la soixante-dixième position (Morteau et Basset, 2015). Ces acteurs tentent de concurrencer les écoles du groupe des « poids lourds continentaux » en comblant leur déficit de notoriété par des opérations de croissance externe pour obtenir une taille critique mais aussi en se lançant dans la course aux accréditations ; ce qui exige des moyens financiers dont ils ne disposent pas toujours. Au niveau intra-groupe, les rivalités s'accroissent entre les écoles de commerce indépendantes ou semi-indépendantes et les acteurs universitaires dont les coûts de formation sont moins élevés et dont les diplômes sont de plus en plus reconnus, comme par exemple les formations en gestion de l'Université Paris-Dauphine en France.

- Le groupe des « écoles professionnalisantes ». Ce groupe rassemble des établissements qui n'ont pas de dimension internationale (moins de 10% d'élèves étrangers) et qui sont nettement moins sélectifs que les acteurs du groupe des « suiveurs nationaux » : ils recrutent très peu, voire même pas, de candidats à l'issue des classes préparatoires. Néanmoins, ils compensent cette caractéristique par la mise en place de synergies fortes avec les autres types de formations (ingénieurs, informatique, design) qu'ils proposent. Ces écoles misent moins sur leur notoriété que sur leur grande réactivité au monde du travail. Ces établissements ne cherchent pas nécessairement à être accrédités par les organismes internationaux. De ce fait, ils ne subissent pas les effets du « mercato » des enseignants-chercheurs et ont recours à des personnels d'entreprises privées pour enseigner. Du fait de leur flexibilité, ils offrent à leurs étudiants une promesse de professionnalisation rapide : par leur intégration dans des ensembles pluridisciplinaires et par leur rapide adaptation aux besoins du marché,

ils sont en mesure de garantir un emploi à la sortie de leurs étudiants. En France, de nombreuses écoles font partie de ce groupe telles que l'ISG, l'ISEE, l'École de Management Léonard de Vinci ou « Paris School of Business ». Ce groupe d'acteurs officiant en dehors du secteur académique et sans rechercher à avoir une sphère d'influence étendue, comprend également les universités d'entreprise comme le « Hypan College » créé par Jack Ma, le dirigeant d'Alibaba (Dameron et Durand, 2017, p.11). Le caractère professionnalisant de ces acteurs repose en grande partie sur leur spécialisation dans une discipline – écoles pour le marketing, pour la finance, pour la gestion des ressources humaines, etc. – mais aussi sur leur insertion dans un réseau interdisciplinaire d'écoles associant formations en gestion et formations au digital ou à l'ingénierie (Morteau et Basset, 2015). Par exemple, Studialis rassemble plusieurs écoles spécialisées chacune dans une discipline dont une en finance, une en ressources humaines, une en langues, une en marketing, une en communication, et une école de commerce généraliste (« Paris School of Business »). Le groupe Studialis a inauguré en 2014 son nouveau campus situé à Paris, le « Campus Cluster Olympiades » où sont rassemblées plusieurs de ses écoles autour d'une école d'informatique pour favoriser à la fois le travail interdisciplinaire et la pédagogie par projets. Des partenariats ont même été conclus avec des entreprises qui envoient des salariés travailler avec les étudiants sur des projets particuliers.

- Le groupe des « acteurs du numérique ». Depuis la fin des années 1990, l'apparition des plateformes numériques d'apprentissage a permis à de nouveaux acteurs de se positionner dans le secteur de l'enseignement de la gestion. En effet, l'essor du numérique a permis à des acteurs divers – entreprises, experts indépendants, institutions culturelles – de construire et de diffuser une offre de formations supérieures en gestion sans avoir à en supporter les coûts fixes traditionnels représentés par le recrutement d'un corps professoral permanent et par l'acquisition d'une structure immobilière, ou encore par les procédures d'accréditation. Initialement, ces acteurs ont pénétré le marché de l'enseignement supérieur de la gestion par le biais des formations professionnelles puis des formations « executive » avant de diversifier leurs offres vers la formation initiale. Néanmoins, l'absence de diplôme étatique sanctionnant ces formations numériques positionne ces acteurs à un niveau d'enseignement inférieur par rapport aux autres groupes. En effet, à elles seules, les formations délivrées par les acteurs de ce groupe sont généralement insuffisantes pour trouver un emploi, surtout en comparaison avec les acteurs des trois

premiers groupes stratégiques. De ce fait, si les ressources financières de ces acteurs peuvent parfois être importantes, leurs ressources en termes de réputation académique sont quasiment inexistantes. Les acteurs de ce groupe font figure de nouveaux entrants sur le marché de l'enseignement supérieur de la gestion. Pour gagner des parts de marché ils cherchent à accroître la crédibilité professionnelle de leurs certificats de formation auprès des employeurs mais aussi leur crédibilité académique face aux instances d'accréditation nationales (Morteau et Basset, 2015)¹²². À ce jour, les certificats délivrés à l'issue de ces formations numériques ne remplacent aucunement les diplômes traditionnels – MBA, Masters, etc. C'est pourquoi ces formations sont reconnues comme un complément aux formations en présentiel dans le cadre du « blended learning ». Du fait de leur déficit en termes de réputation, les acteurs de ce groupe cherchent à s'associer aux autres groupes et notamment aux établissements les plus prestigieux auxquels ils fournissent des MOOC, des SPOC ou des « serious games » mais sans ambitionner de les rejoindre. Par exemple, « First Finance Institute » a cherché une caution académique prestigieuse en s'associant à HEC Paris qui, de son côté, cherchait à rentabiliser son expertise académique à partir d'un investissement initial faible (Houzelle, 2013). Les deux parties ont ainsi créé un SPOC spécial formation continue. À ce jour, selon nous, les acteurs du groupe des « acteurs du numérique » représentent une menace sérieuse uniquement pour les acteurs du groupe des « écoles professionnalisantes » les moins réputés. En effet, la menace des acteurs du numérique affecte principalement les formations dont la promesse de valeur ajoutée est la plus faible : pour justifier leurs prix plus élevés les acteurs du groupe des « écoles professionnalisantes » doivent prouver que leur formation en présentiel offre une valeur ajoutée par rapport aux formations numériques. Leur faible notoriété ne leur permet pas toujours de contrer cette menace (Morteau et Basset, 2015).

2.3.3. L'enseignement supérieur de la gestion en Europe depuis les années 1990 : Un secteur hyperconcurrentiel

¹²² À ce jour, la qualité perçue des cursus en e-learning est encore inférieure à celle des cursus proposés en présentiel. C'est pourquoi les acteurs du marché ont pris soin de créer de nouvelles marques pour distinguer leur offre de formations en e-learning avec leur offre présentielle historique. Ainsi, les leaders du marché, à l'instar de Stanford ou de Harvard, ont lancé leur plateforme numérique sous des marques différentes, respectivement « Stanford X » et « Harvard X ». Cette précaution est suivie par la majorité des acteurs du marché, y compris ceux du groupe des « écoles professionnalisantes » comme Ionis Education Group qui a lancé sa plateforme de e-learning sous la marque « Ionis X » (Morteau et Basset, 2015).

La multiplication des concurrents et la recombinaison des groupes stratégiques à partir des années 1990 ouvrent une ère d'hyper-concurrence dans un secteur qui, entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et la fin des années 1980, était resté plutôt stable en Europe. L'hyper-concurrence aux échelons nationaux et internationaux s'accompagne d'une redéfinition des règles du jeu concurrentiel à plusieurs titres. De nouvelles pressions institutionnelles de nature académique et financière s'exercent sur les institutions d'enseignement de la gestion en Europe à partir des années 1990 (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Ces pressions sont au nombre de trois.

La première pression est celle des classements et des accréditations. Les classements des formations en gestion se sont multipliés sur la scène européenne, une dizaine d'années après les États-Unis (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011 ; Weldin, 2006). Ces classements accordent une importance grandissante à la recherche en gestion à partir de la fin des années 1990. La recherche en gestion vise désormais à produire davantage de résultats pour les praticiens de la gestion. La volonté des chercheurs en gestion de sortir de leur « tour d'ivoire » et de trouver de nouvelles sources de financements n'est pas non plus étrangère à cette évolution. Cette tendance a abouti à la formation de nouvelles incitations à destination du corps enseignant pour publier dans les plus prestigieuses revues académiques en gestion (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.341). En plus des classements, les accréditations sont également devenues une pression académique grandissante au sein du secteur. La quête des accréditations nationales et internationales – notamment l'accréditation américaine AACSB¹²³, l'accréditation européenne EQUIS¹²⁴ et l'accréditation britannique AMBA¹²⁵ – par les institutions de formation en gestion est motivée par leur volonté d'accroître leur visibilité et leur réputation. Ce système d'accréditation est né aux États-Unis à la fin du dix-neuvième siècle.¹²⁶ Il s'est exporté dans les années 1990 en dehors des États-Unis (Blanchard,

¹²³ L'« Association to Advance Collegiate Schools of Business » (AACSB) est une organisation américaine qui accrédite les établissements de formation en gestion. Si les écoles françaises ont longtemps délaissé cette accréditation, une évolution de la délivrance de ce label a éveillé leur intérêt. En effet, suite à une étude préliminaire, l'organisme accréditeur AACSB a décidé en 2003 de valoriser moins la conformité des écoles aux standards étatsuniens que leur adéquation à leur environnement culturel et éducatif (Thompson, 2004).

¹²⁴ L'« European Foundation for Management Development » (EFMD) accrédite depuis la fin des années 1990 les établissements de formation en gestion (accréditation EQUIS) et, depuis 2005, certains programmes de formation (accréditation EPAS).

¹²⁵ L'« Association of Masters of Business Administration » (AMBA) est une organisation britannique qui accrédite les programmes MBA.

¹²⁶ Le système des accréditations a été créé par plusieurs établissements d'enseignement supérieur pour garantir un certain niveau académique parmi eux. Ce système est progressivement apparu au cours du vingtième siècle comme un outil d'évaluation des programmes et des institutions de formation dans l'enseignement supérieur en gestion.

2015, p.249). La quête des accréditations a ainsi permis à de nouvelles institutions de formation – les écoles de commerce et les facultés de gestion – de trouver une place dans les classements mondiaux.

Ensuite, à partir des années 1990, les pressions financières de la part des organismes de financement se sont multipliées, favorisant ainsi la mise en place de systèmes nationaux d'évaluation (Whitley et Glaser, 2007). Au niveau des financements, la période ouvre une ère d'instabilité pour les acteurs du secteur. Comme le souligne la littérature, la réduction des financements publics pour l'enseignement supérieur, y compris pour la gestion, est un trait commun à la plupart des pays européens depuis le début des années 1990 (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, pp.339-340 ; Tiratsoo, 2004). Cette tendance s'est associée au maintien de frais de scolarité peu élevés dans les universités publiques (voir Durand et Dameron, 2008 pour plus de détails). De ce fait, les institutions d'enseignement supérieur de la gestion se concurrencent pour obtenir des financements publics et privés. En France par exemple, la réforme de la taxe d'apprentissage et le désengagement progressif des chambres de commerce vis-à-vis des écoles de commerce consulaires amènent ces dernières à trouver de nouvelles sources de financements, notamment auprès des entreprises avec lesquelles des chaires sont créées et auprès des Anciens Élèves avec lesquels des fondations sont parfois créées comme à HEC Paris et à ESCP Europe. De plus en plus d'écoles mènent des campagnes de levées de fonds, à l'instar de HEC Paris dont la campagne de fundraising conduite entre 2008 et 2013 lui a permis de lever 112 millions d'euros. À côté de ces mesures, la réforme du statut consulaire ouvre de nouvelles possibilités de rapprochements avec les entreprises : le statut d'Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non lucratif (ÉESC) rend possible l'ouverture du capital des écoles à des investisseurs privés. Dans la mesure où les systèmes nationaux d'évaluation ont lié la performance académique des institutions d'enseignement à l'attribution de financements publics, les deux phénomènes – poids croissant des classements et raréfaction des sources de financements publics – ont parfois eu tendance à s'auto-renforcer (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).

Enfin, au niveau de l'enseignement, la diversification de l'offre est un phénomène partagé par tous les acteurs du secteur. Ce phénomène est d'abord dû à l'influence des États-Unis. En effet, certains standards en vigueur dans l'enseignement de la gestion aux États-Unis réussissent à s'implanter durablement dans la plupart des pays d'Europe et notamment les formations de type MBA. Le MBA est un diplôme en gestion lisible mondialement au sens

où, selon Mintzberg (2004), il est construit à travers le monde selon un modèle équivalent. Même s'il est originaire des États-Unis où il est né en 1908¹²⁷, il est aujourd'hui solidement implanté en Europe, en Asie et en Amérique latine (Blackman, 2011 ; Antunes et Thomas, 2007). Au Royaume-Uni notamment, ces formations, dispensées ponctuellement après la Seconde Guerre mondiale, se sont généralisées depuis à la plupart des universités publiques (Tiratsoo, 2004). Cette situation s'explique en partie par la légitimité dont bénéficient désormais les détenteurs d'un MBA pour accéder à des fonctions de top-management, du moins dans certains secteurs (Thompson et Wilson, 2006). À côté de l'influence états-unienne, l'influence européenne doit également être soulignée. Le processus de Bologne, amorcé en 1998, a initié un mouvement de rapprochement des formations supérieures européennes vers un standard commun, dit standard « Licence-Master-Doctorat » ou « système 3/5/8 » à compter de 2002. De ce fait, les offres de formation supérieures en gestion proposées par les acteurs du secteur en Europe deviennent non seulement lisibles mais aussi comparables à l'échelle continentale. De ce fait, les écoles de commerce se dotent de plus en plus de « Bachelor », de « Master of Science » et de programme Ph.D.

¹²⁷ Le MBA a été créé en 1908 par l'Université de Harvard. Il s'est rapidement diffusé aux États-Unis puis en dehors après la Seconde Guerre mondiale, au Canada à partir de 1951, puis au Pakistan en 1955 et enfin en Europe en 1957 (Kaplan, 2014).

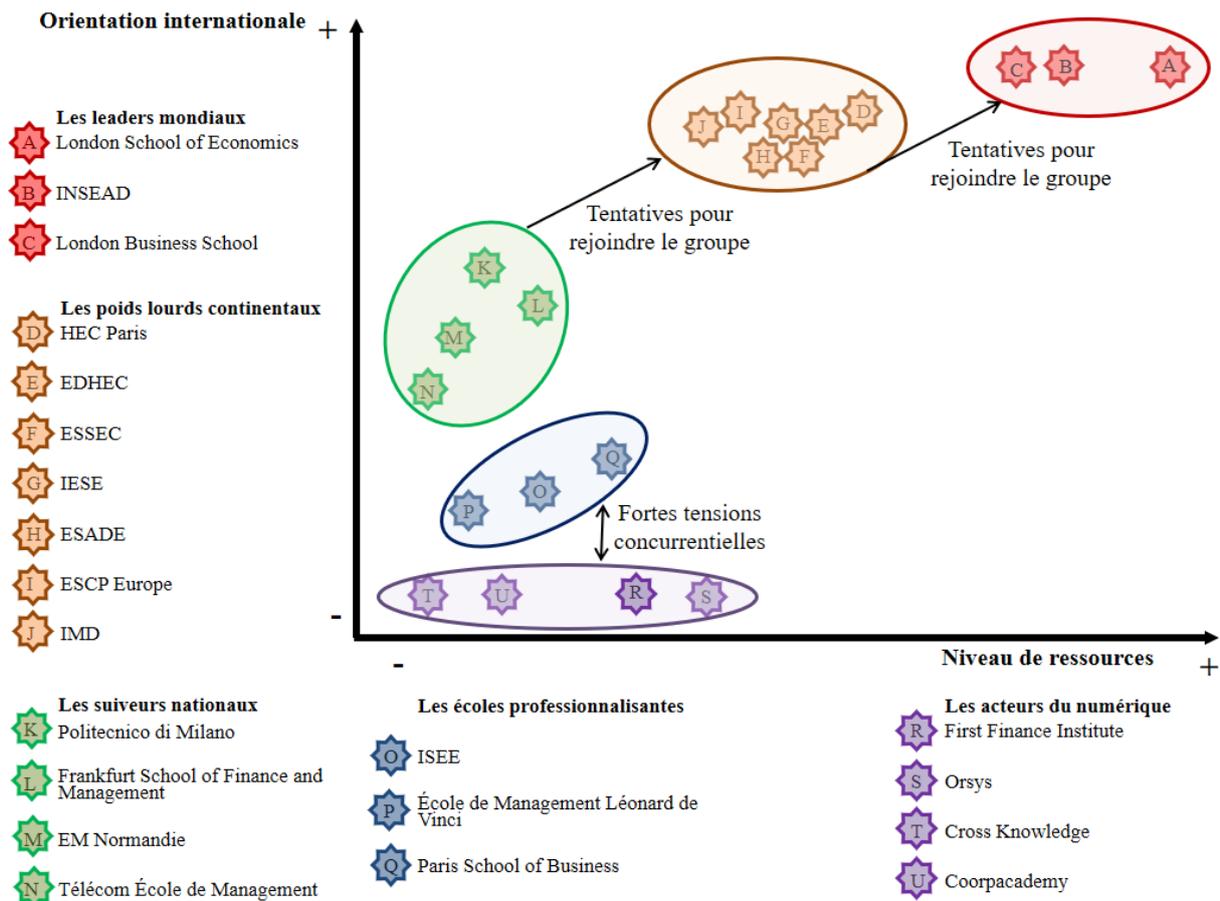


Figure 19 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe des années 1990 à nos jours.

Note : Pour des raisons de lisibilité, seuls quelques-uns des principaux établissements sont représentés sur le schéma.

Ces trois tendances incitent une partie des acteurs – notamment ceux des groupes des « leaders mondiaux » (en rouge sur le schéma ci-dessus), des « poids lourds continentaux » (en marron) et des « suiveurs nationaux » (en vert) – à augmenter leurs ressources. Parallèlement à ces quatre tendances, force est de mentionner que si les « business schools » américaines avaient jusque-là été principalement vues comme des sources d'inspiration par leurs homologues en Europe, elles sont désormais également devenues des concurrentes (Tyson, 2005). Ce sont surtout les écoles de commerce universitaires et indépendantes qui se sont montrées les plus promptes à décrocher ces accréditations et à intégrer les classements les plus prestigieux. Leurs succès ont entraîné, de manière mimétique, les facultés de gestion à s'inspirer de certaines de leurs caractéristiques, notamment en adoptant le label « business school ». Ainsi, le département de gestion de l'Université de Stockholm est devenu officiellement la « business school » de l'université, de même que l'Université de Lyon qui a rebaptisé son IAE « management school » (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.341). Depuis les années 1990, les institutions d'enseignement en gestion se sont donc tournées vers

de nouveaux marchés de recrutement pour embaucher les enseignants-chercheurs présentant des profils de « publiants » avérés ou prometteurs. De ce fait, les publications dans les meilleures revues académiques sont devenues, comme cela est le cas aux États-Unis depuis les années 1960, un critère d'embauche et de promotion pour les enseignants-chercheurs en gestion (Crainer et Dearlove, 1999). Toutefois, la place croissante de la recherche dans l'agenda des enseignants – de même que son poids financier – est de plus en plus sujette à controverses (Carton, 2015 ; Grenier et Denis, 2017 ; Lacoste, 2017). Le coût de revient d'un article de recherche en gestion pour une école de commerce est ainsi passé d'une dizaine de milliers d'euros au début des années 2000, à une centaine de milliers d'euros et peut même atteindre un demi-million d'euros dans une revue de premier rang (De Tricornot, 2017). L'essor des deux pressions ci-dessus – classements et accréditations – se traduit par un renforcement de la pression médiatique exercée sur lesdites institutions notamment par les classements nationaux et internationaux publiés par la presse (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).

Si la plupart de ces tendances trouvent leurs origines aux États-Unis, elles se sont rapidement propagées à la plupart des pays d'Europe, initiant ainsi un mouvement de convergence des logiques institutionnelles parmi les établissements de formations supérieures en gestion (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011, p.338). Le modèle anglo-saxon de l'école de commerce rattachée à une université pluridisciplinaire exerce une attraction mondiale. Ainsi, l'« IE Business School » (Instituto d'Empresa), en Espagne, a racheté en janvier 2007 l'Université de Ségovie, avec ses différents départements – médecine, architecture, droit, histoire de l'art, etc. – pour former l'université privée « IE University ». Cette acquisition a permis à l'« IE Business School » de gagner en visibilité en adhérant au modèle anglo-saxon de la « graduate business school » rattachée à une université, tout en multipliant les passerelles entre les disciplines : désormais les cours d'histoire de l'art, de biologie ou de droit dispensés dans cet établissement comportent des modules spécialement destinés aux élèves gestionnaires. Cependant, la permanence des spécificités de chaque système national d'enseignement laisse percevoir qu'en dépit d'un mouvement de convergence des formations en gestion vers les standards américains de la « graduate business school », la diversité des offres est maintenue en Europe (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). En France par exemple, les Mastères Spécialisés créés par la Conférence des Grandes Écoles sont une spécificité nationale dont l'avenir ne paraît pas menacé à moyen terme (Morteau et Basset, 2015).

2.3.4.L'évolution de ESCP Europe sur la période et ses facteurs clefs de succès

Sur cette troisième période, comment ESCP Europe a-t-elle évolué et quels ont été ses facteurs clefs de succès ? En fusionnant l'école avec l'EAP en 1999, les dirigeants consulaires montrent qu'ils ont bien pris la mesure des nouvelles exigences qu'impose le nouveau contexte d'intervention de l'école. La fusion permet, en effet, de mutualiser les ressources des deux écoles préexistantes (le budget du Groupe ESCP se retrouve quasiment doublé entre 1998 et 2000 ; voir chapitre 8), ce qui permet à l'école de gagner en visibilité, de s'internationaliser et de développer la recherche. Même si cette fusion obéit également aux exigences internes à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (voir le chapitre 8), elle permet à l'organisation de renouveler son positionnement concurrentiel. Pour accroître la visibilité de l'école, la direction la rebaptise « ESCP Europe » en 2009. Cette politique de marque s'accompagne d'une politique de croissance des effectifs : entre 1998 et 2017, le nombre d'élèves formés annuellement passe d'environ mille-neuf-cents à quatre-mille-six-cents, tandis que le nombre de professeurs permanents passe de quatre-vingt-quatre à près de cent-quarante. Cette stratégie de croissance est toujours en cours : la stratégie « Brand and Size », lancée en septembre 2017, prévoit ainsi que l'école atteigne en 2022 six-mille étudiants formés annuellement et cent-quatre-vingt-dix professeurs permanents¹²⁸. Sur cette période, trois facteurs clefs de succès sont à détailler pour l'école.

Le premier est la capacité de la direction à obtenir et à conserver les accréditations internationales. Ce facteur clef de succès répond à l'internationalisation de la concurrence du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion. Contrairement à la période précédente (après-Seconde Guerre mondiale – début des années 1990) où l'internationalisation portait principalement sur les contenus et la pédagogie, c'est désormais le positionnement concurrentiel de l'école qui est pensé à une échelle internationale. À ce titre, les dirigeants de l'école cherchent à concurrencer non plus seulement HEC et l'ESSEC – entre autres écoles de commerce françaises – mais des acteurs étrangers, comme la « London School of Economics ». Ce facteur clef de succès est d'autant plus important pour l'école que ses concurrentes nationales se sont très rapidement lancées dans la quête des accréditations : l'accréditation EQUIS est obtenue en 1998 par HEC et par l'EMLYON, et en 2003 par l'ESSEC, tandis que l'accréditation AACSB est obtenue en 1997 par l'ESSEC, en 2000 par

¹²⁸ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 12 septembre 2017 », p.1. Archives de ESCP Europe.

HEC et en 2005 par l'EMLYON (Blanchard, 2015). De ce fait, l'école parisienne obtient l'accréditation EQUIS en 1998 et obtient le label AACSB en 2003.

La capacité à diversifier l'offre de formations est le deuxième facteur clef de succès pour l'école depuis la fin des années 1990. Il lui permet de se constituer une offre lisible depuis l'étranger, à la fois en Europe et au-delà. De ce fait, la direction rationalise son portefeuille en transformant son programme Grande École en Master in Management (MIM) en 2003 et son Master in European Business en MBA en 2017, mais aussi en créant de nouveaux programmes-phares : le Ph.D en 2003 et le Bachelor en 2015-2017 (voir le chapitre 4 pour plus de détails). Toutefois, la diversification des programmes va de pair avec la constitution de spécialisations permettant à l'école de gagner en visibilité internationale en positionnant certains de ses programmes parmi les meilleurs dans les pays où l'école est implantée, voire même au-delà. Si le MIM est classé parmi les six meilleurs Master in Management au monde selon le *Financial Times* depuis 2009, son Executive MBA a été classé, pour la première fois, parmi les dix meilleurs au monde en 2017.

Enfin, la capacité de la direction à élargir les sources de financements de l'école fait figure de troisième facteur clef de succès. Face à la réduction continue des financements publics et parapublics – la dotation budgétaire de la Chambre de Commerce parisienne est passée de 35% en 1996 à 11% en 2017 – et à l'augmentation des besoins de financements pour développer de nouveaux programmes, repositionner les programmes existants, embaucher de nouveaux professeurs, soutenir la recherche, etc. la direction a mis en place de nouvelles sources qu'elle cherche à développer encore davantage. De ce fait, les chaires d'entreprises ont été créées à l'école à partir de 2002¹²⁹ tandis que la Fondation ESCP-EAP a été créée en 2005. En outre, la direction a augmenté les frais de scolarité : en 2005, les trois années de scolarité du programme MIM sont facturées en tout 22 100 euros (Blanchard, p.355), puis 45 000 euros à partir de 2018. Le changement de statut de l'école, qui est devenue un Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non lucratif (ÉESC) en janvier 2018, a été en partie réalisé pour inciter les investisseurs privés à prendre des participations dans le capital de l'école de façon à ce que l'autonomisation financière de l'école soit effective aux alentours de 2022 ; ce qui signifie qu'à cette date, l'école devrait être

¹²⁹ En France, la première école de commerce à lancer une chaire d'enseignement et de recherche est l'ESSEC en 1986.

complètement autofinancée, selon les projections communiquées à ce jour¹³⁰. Contrairement au début du dix-neuvième siècle, il ne s'agit donc plus pour la direction de trouver des financements pour subvenir aux besoins élémentaires de l'école afin d'assurer sa survie, mais bien de trouver de nouveaux leviers de croissance pour assurer le développement de l'école à moyen terme. Sur la période, le budget de l'école est ainsi passé de 38 millions d'euros en 1999 à 50 en 2006 puis à 102 en 2018¹³¹.

3. L'évolution longitudinale des groupes stratégiques sur la longue durée : Difficultés méthodologiques et intérêt scientifique

En dépit de leur relative ancienneté, les conclusions de Cool et Schend (1987) restent d'actualité : la très grande majorité des études en gestion en matière de groupes stratégiques sont encore statiques dans la mesure où elles se limitent à identifier les différents groupes stratégiques présents à un moment donné. Même si ces études s'intéressent parfois aux mouvements des concurrents face à ces groupes, elles donnent l'impression que les groupes stratégiques seraient des entités atemporelles (Cool et Schend, 1987, p.1105). De ce fait, notre chapitre a tenté de mener une étude longitudinale des groupes stratégiques sur un horizon de deux siècles dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe. Ce travail enrichit la littérature à au moins deux titres.

Il montre d'abord que la difficulté à comprendre les groupes stratégiques dans le temps tient en partie à deux écueils :

- Le premier écueil est d'ordre méthodologique. Il tient à l'identification de variables de segmentation valables sur plusieurs décennies. Comme nous l'avons mentionné en début de chapitre, il est difficile pour notre sujet d'identifier deux variables permettant de construire les groupes stratégiques qui se sont affrontés dans le secteur européen de l'enseignement supérieur de la gestion depuis les années 1800 jusqu'à nos jours. Suivant les préconisations de la littérature selon lesquelles, dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'identité des établissements de formation est structurant sur

¹³⁰ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 12 septembre 2017 », p.1. Archives de ESCP Europe.

¹³¹ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe. « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 27 mars 2018 ». Archives de ESCP Europe.

un plan stratégique (Melewar et Akel, 2005, p.41 ; Balmer, 1995 ; Birkigt et Stadler, 1986 ; Olins, 1978), nous avons choisi de retenir des variables d'ordre structurel et identitaire. Toutefois, nous ne sommes pas parvenus à arrêter notre choix sur une seule variable pour les deux siècles à couvrir. Nous avons ainsi retenu une première variable identitaire pour la première période – le « degré de prestige académique des institutions de formation » –, une deuxième pour la deuxième période – le « degré de modernisation de l'enseignement » – et une troisième pour la dernière période – le « degré d'orientation internationale ». De même, sur le plan structurel, nous avons retenu trois variables, à savoir le « degré d'autonomie organisationnelle » pour la première période, la « taille des établissements de formation » pour la deuxième, et le « niveau de ressources » pour la dernière.

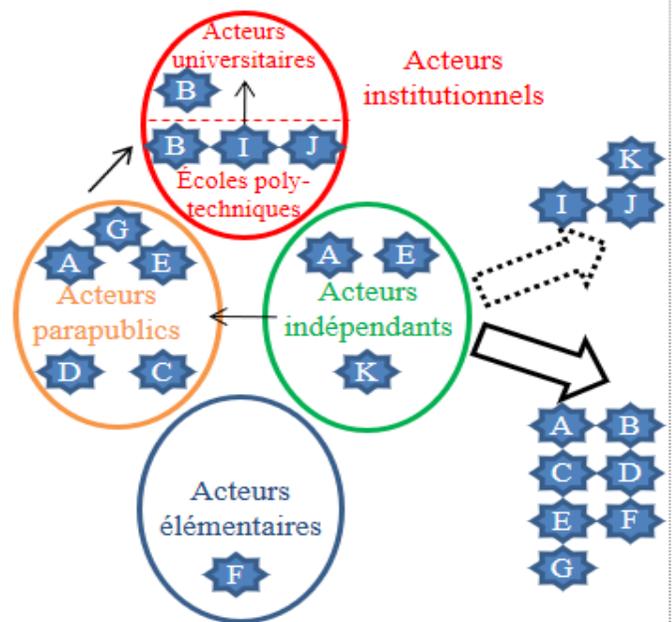
- La compréhension des groupes stratégiques sur la longue durée est également complexe en raison d'une deuxième difficulté : trouver des sources d'informations suffisamment alimentées et longitudinales pour permettre une analyse des groupes stratégiques sur plusieurs décennies. Cette difficulté est, d'ailleurs, moins due à la méthodologie qu'au sujet retenu. Dans ces conditions, à l'exception des études de Cool et Schendel (1987) et de Fiegenbaum et Thomas (1990), aucune étude ne semble avoir tenté de suivre les groupes stratégiques de quelque secteur que ce soit sur une durée dépassant les deux décennies.

Notre chapitre illustre également la pertinence qu'il y a à compléter la littérature en gestion par des études longitudinales sur les groupes stratégiques. En effet, en dépit des difficultés mentionnées ci-dessus, l'analyse longitudinale des groupes stratégiques est utile pour le chercheur en gestion car elle lui permet de s'intéresser à une problématique rarement étudiée ; à savoir comment des organisations d'un même secteur évoluent en termes de groupes stratégiques sur la longue durée, c'est-à-dire comment elles se positionnent stratégiquement les unes par rapport aux autres sur plusieurs décennies. Voir comment certaines organisations d'un même secteur cherchent à s'imposer au sein de leur groupe stratégique, ou cherchent à le quitter pour en rejoindre un autre, voire même pour en fonder un nouveau, est certes une question classique de toute étude sur les groupes stratégiques selon une perspective portérienne. Cependant, ces questions sont très majoritairement abordées sur des temporalités inférieures à deux décennies, de sorte qu'elles ne portent généralement que sur des mouvements stratégiques non-itératifs c'est-à-dire sur un mouvement unique au sein d'un groupe stratégique ou sur un passage unique d'un groupe stratégique à un autre.

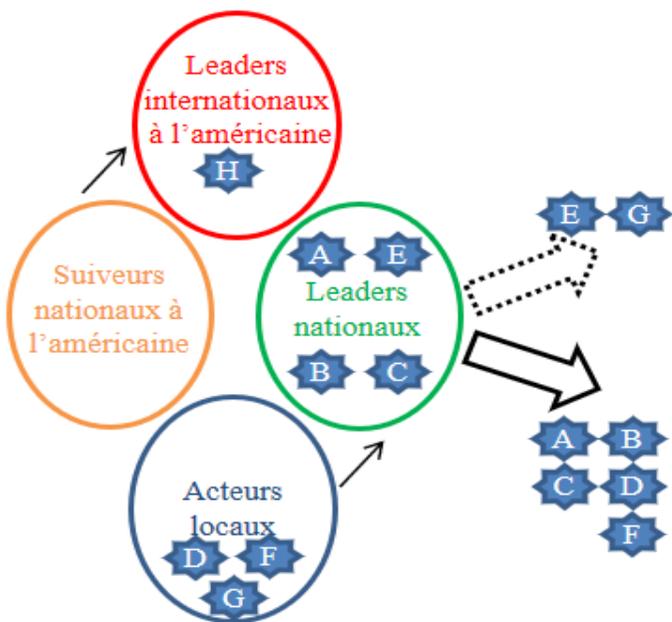
En revanche, l'étude longitudinale des groupes stratégiques permet de suivre des mouvements stratégiques itératifs sur la longue durée : seul un élargissement de l'horizon temporel permet au chercheur de suivre les mouvements intra et intergroupes stratégiques successifs (passage des établissements de formation en gestion d'un groupe stratégique à un deuxième groupe, puis à un troisième, etc.). Ce suivi des mouvements itératifs nous semble utile dans une optique de compréhension des mécanismes de pérennité organisationnelle. En effet, comme le montre la figure ci-dessous, étudier le secteur européen de l'enseignement supérieur de la gestion sur deux siècles permet d'identifier plusieurs types de trajectoires stratégiques. Certaines organisations ont ainsi eu l'occasion de procéder à un seul mouvement intra ou intergroupe stratégique sur cette période comme l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (médaillon G) ou l'INSEAD (médaillon H), ou à deux mouvements comme HEC Paris (médaillon C) ou la Faculté de Gestion Ca'Foscari (médaillon D), HEC-Jeunes Filles (médaillon E) ou Pigier Paris Center (médaillon F). D'autres organisations ont effectué trois mouvements comme ESCP Europe (médaillon A) et la Faculté de Gestion de Riga (médaillon B) voire aucun comme les divisions commerciales des écoles polytechniques de Vienne et de Karlsruhe (médaillons I et J).

Certaines organisations issues d'un même groupe stratégique initial peuvent connaître des cheminements stratégiques similaires, comme c'est, par exemple, le cas de ESCP Europe (médaillon A) et de HEC-Jeunes Filles (médaillon E) : ces deux écoles ont historiquement été fondées par des particuliers en tant qu'« acteurs indépendants » – groupe stratégique initial – avant d'être rachetées par la Chambre de Commerce de Paris, ce qui a occasionné leur passage au sein du groupe des « acteurs parapublics » – deuxième groupe stratégique – et leur a permis d'évoluer sous sa tutelle après la Seconde Guerre mondiale vers un troisième groupe stratégique, celui des « leaders nationaux ».

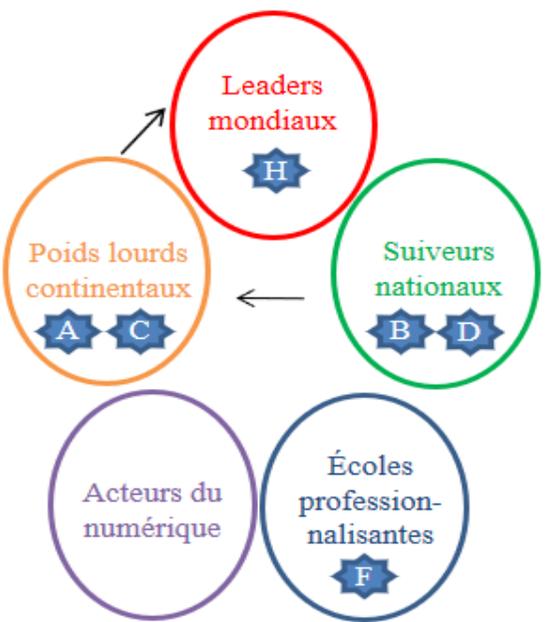
L'émergence de l'enseignement commercial de haut niveau (années 1800-Seconde Guerre mondiale)



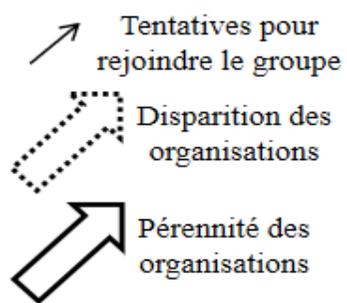
De l'enseignement commercial de haut niveau à l'enseignement supérieur de la gestion (post-Seconde Guerre mondiale - années 1990)



Un secteur devenu hyperconcurrentiel à l'échelon mondial (depuis la fin des années 1990)



Mouvements organisationnels



Organisations ayant effectué 3 mouvements inter et/ou intra-groupes stratégiques

- A** ESCP Europe
- B** Faculté de gestion de l'Université de Riga

Organisations ayant effectué 2 mouvements inter et/ou intra-groupes stratégiques

- C** HEC Paris
- D** Faculté de gestion Ca'Foscari de Venise
- E** HEC-Jeunes Filles
- F** Pigier Paris Center

Organisations ayant effectué 1 mouvement inter et/ou intra-groupes stratégiques

- G** Institut Supérieur de Commerce d'Anvers
- H** INSEAD

Organisations n'ayant effectué aucun mouvement inter et/ou intra-groupes stratégiques

- I** Division commerciale de l'École Polytechnique de Vienne
- J** Division commerciale de l'École Polytechnique de Karlsruhe
- K** École Spéciale de Commerce de Turin

Figure 20 : Vue synthétique de l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe depuis le dix-neuvième siècle en termes de groupes stratégiques.

Toutefois, le rattachement à un même groupe stratégique initial n'est pas une promesse de devenir stratégique commun en termes de pérennité organisationnelle : d'autres écoles de commerce du groupe des « acteurs indépendants » ont connu des trajectoires très différentes de celles de ESCP Europe et de HEC-Jeunes Filles ; certaines ne sont pas parvenues à se faire racheter par une organisation tierce et ont disparu au dix-neuvième ou au début du vingtième siècle, à l'instar de l'École Spéciale de Commerce de Turin (médaillon K), dirigée par la famille Garnier pendant une cinquantaine d'années avant de disparaître dans les années 1900.

De même, des établissements issus de groupes stratégiques initialement différents peuvent suivre une trajectoire stratégique voisine dans le temps : la Faculté de Gestion de Riga – historiquement fondée au dix-neuvième siècle sous la forme de la division commerciale de l'École Polytechnique de Riga (médaillon B) – a ainsi connu une trajectoire proche de celle de ESCP Europe (médaillon A). Cette organisation appartenait au groupe stratégique des « acteurs institutionnels », contrairement à ESCP Europe qui appartenait au groupe des « acteurs indépendants ». À l'instar de cette dernière pourtant, elle a su assurer sa pérennité organisationnelle en se faisant intégrer à l'Université de Lettonie dont elle est devenue la faculté d'économie en 1919 ; de la même façon que l'école parisienne s'est fait acquérir en 1869 par la Chambre de Commerce de Paris. Cette opération stratégique lui a ainsi permis d'être hébergée au sein d'une organisation forte à la fois symboliquement mais aussi en termes de pouvoir académique et financier – l'université – ce qui lui a sans doute permis de perdurer jusqu'à aujourd'hui.

Ensuite, certains établissements sont parvenus à assurer leur pérennité organisationnelle dans le temps tout en conservant un positionnement concurrentiel relativement stable à travers les siècles. C'est notamment le cas de l'établissement Pigier Paris Center (maillon F). Cette école de commerce, initialement fondée en 1850 sous le nom d'« École de Commerce Pigier », a manifestement conservé un positionnement concurrentiel distant de la concurrence des leaders du secteur (en rouge). En effet, que ce soit pendant la première, la deuxième ou la troisième période étudiée, cette école a su évoluer – via deux mouvements intergroupes – tout en demeurant parmi les groupes stratégiques les plus éloignés des leaders du secteur (en bleu). Une remarque similaire pourrait être faite pour HEC Paris, créée en 1881. Cette école a toujours cherché à concurrencer les leaders du secteur en assurant son intégration dans les groupes stratégiques les plus proches des leaders (en orange et en vert), en attendant de parvenir à les rejoindre, peut-être, un jour.

Le schéma met en avant d'autres similitudes qui apparaissent au chercheur quand il s'intéresse aux itérations en termes de changement intra et intergroupes stratégiques. Par exemple, ESCP Europe (médaillon A) et la Faculté de Gestion de Riga (médaillon B) ont connu le plus grand nombre de changements en termes de groupes stratégiques – trois – et elles font partie des organisations pérennes les plus âgées du secteur aujourd'hui : les racines de ESCP Europe remontent à 1819, tandis que la division commerciale de l'École Polytechnique de Riga, créée en 1868, survit aujourd'hui sous la forme de la Faculté de Gestion de l'Université de Riga. À l'inverse, les divisions commerciales des écoles polytechniques de Vienne (médaillon I) et de Karlsruhe (médaillon J), respectivement créées en 1806 et en 1825, n'ont jamais procédé à aucun mouvement intra ou intergroupe stratégique, contrairement à leur homologue de Riga (médaillon B). Elles ont disparu au cours du dix-neuvième siècle, après plus d'un demi-siècle d'existence. Ce constat semble d'ailleurs pouvoir être dressé pour la majorité des écoles polytechniques avec division commerciale de l'Europe du dix-neuvième siècle (Passant, 2018a).

Existerait-il un lien entre la pérennité organisationnelle des organisations de ce secteur et la fréquence de leurs changements en termes de groupes stratégiques ? Plus une organisation procéderait à des mouvements intra et intergroupes stratégiques au cours du temps, plus serait-elle susceptible d'assurer sa pérennité organisationnelle ? Inversement, moins elle changerait, moins serait-elle susceptible d'assurer sa survie ? Ces questions n'ont pas la prétention de valoir pour hypothèses. Il n'entre pas, en effet, dans le périmètre du présent chapitre de répondre à ces questions qui exigeraient une étude dédiée. En revanche, ces questions démontrent la pertinence pour le chercheur de s'intéresser à l'évolution longitudinale des groupes stratégiques sur la longue durée. Elles ouvrent également la voie à de nouvelles pistes de recherches longitudinales en termes d'études sur les groupes stratégiques.

Conclusion

Étudier les groupes stratégiques du secteur européen de l'enseignement supérieur de la gestion sur deux siècles est une opération complexe mais heuristique pour le chercheur en gestion. La contribution de ce chapitre est triple.

D'abord, la première contribution du présent chapitre est de nature empirique. Il propose, en effet, une analyse longitudinale de l'histoire de l'évolution du secteur de

l'enseignement supérieur de la gestion en Europe du dix-neuvième siècle à aujourd'hui. L'étude diachronique des groupes stratégiques de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe, du dix-neuvième siècle à nos jours, fait apparaître trois périodes. Si la première période, du dix-neuvième siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, a vu l'émergence de l'enseignement commercial de haut niveau en Europe, via les écoles de commerce indépendantes des universités – à l'exception du Royaume-Uni – elle a aussi vu les premières tentatives de transformation des études commerciales en sciences des affaires, dans le cas allemand. La deuxième séquence, de la Seconde Guerre mondiale aux années 1990, a vu le secteur se transformer en profondeur : l'enseignement commercial supérieur est devenu « enseignement supérieur de la gestion ». De ce fait, le secteur s'est restructuré tout en subissant une très importante influence nord-américaine. Enfin, la dernière séquence, des années 1990 à nos jours, a vu se multiplier les concurrents et se recomposer les groupes stratégiques. Derrière les prétentions affichées, seuls quelques établissements peuvent aujourd'hui être perçus comme réellement globaux. De ce fait, comme le soulignent Dameron et Durand (2017), le mouvement de convergence stratégique globale que de nombreux auteurs ont mis en avant ne peut être tenu pour complètement représentatif des tendances actuellement à l'œuvre au sein du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion. De très nombreux établissements de formation à la gestion demeurent encastrés dans leur environnement local et national (Dameron et Durand, 2017) ; ce qui nuance la perception mondialisée du secteur. Toutefois, si le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion est devenu hyperconcurrentiel en Europe, son processus d'institutionnalisation reste encore inachevé à ce jour. Comme le soulignent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011) au sein de l'enseignement universitaire, les réticences académiques vis-à-vis de l'enseignement de la gestion n'ont pas disparu malgré l'incorporation de l'enseignement de la gestion parmi les disciplines académiques. Elles demeureraient aujourd'hui encore, quoique sous un format différent par rapport à la première période. Plusieurs auteurs notent, en effet, que la tension intrinsèque qui est attribuée à l'enseignement supérieur de la gestion entre « rigueur scientifique » d'une part et « pertinence pratique » d'autre part révélerait un certain scepticisme sur la légitimité de la place de la gestion au sein de l'enseignement supérieur (Carton, 2015 ; Daniel, 1998 ; Fincham et Clark, 2009).

Ensuite, la deuxième contribution de notre travail est méthodologique. Il identifie en particulier deux difficultés pratiques qui complexifient grandement la tâche du chercheur qui entreprend de mener une analyse multiséculaire d'un secteur en termes de groupes stratégiques. Ces difficultés sont l'identification de variables de segmentation des groupes

valables pour la longue durée, ainsi que l'identification des sources de documentation permettant de renseigner l'analyse. Toutefois, ces difficultés ne sont pas infranchissables et le recours à la littérature, de même que le recours à l'histoire comme méthode, permettent d'y remédier.

Enfin, la dernière contribution du présent chapitre est de nature théorique. Il montre qu'il existe tout un champ de questionnements potentiels liant le concept de « groupe stratégique » à la problématique de la pérennité organisationnelle. La troisième section du chapitre a ainsi identifié quelques-unes de ces questions, dont la principale nous semble être celle du lien potentiel entre la pérennité des organisations d'un secteur et leur capacité à procéder à des changements intra et intergroupes stratégiques de manière itérative. Ces questionnements ouvrent la voie, comme nous l'avons souligné, vers de nouvelles pistes de recherches.

Pour finir, plusieurs limites marquent notre étude. La première concerne l'approche séquentielle que nous avons adoptée. En abordant l'évolution des établissements de formations en gestion en Europe en trois périodes suggérées par la littérature (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011) nous avons établi trois instantanés de ces périodes. L'avantage de ces instantanés est qu'ils permettent d'embrasser de manière synthétique de longues périodes de temps. L'inconvénient d'une telle démarche est qu'elle ne permet pas de voir finement comment s'effectuent les transitions d'une époque à une autre. Pour filer la métaphore, il faudrait à l'avenir, pour compléter ce premier panorama, passer d'une démarche photographique relativement statique à une démarche cinématographique plus dynamique.

La deuxième limite de ce chapitre est de nature théorique. Si la grille de lecture des « groupes stratégiques » se révèle pertinente pour étudier le passé du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion – et notamment les deux premières périodes – elle se révèle en revanche plus difficilement mobilisable pour la troisième période. En effet, parce que les groupes stratégiques sont, par nature, pensés relativement à un secteur considéré (Porter, 1980), ils ne permettent pas de mener la réflexion en dehors de ce dernier. Or, comme le montre la troisième période, les nouveaux entrants de secteur de l'enseignement supérieur de la gestion viennent, pour partie, d'un secteur autre : Mazars qui a lancé un Executive MBA en 2013 est un cabinet de conseil, tandis que Providence Equity partners qui a acheté « Paris School of Business » en 2015 est un fonds d'investissements privés, axé sur le secteur des médias et des communications. De ce fait, il serait pertinent d'envisager de décloisonner sectoriellement la réflexion sur l'évolution des groupes stratégiques. L'approche par les océans bleus (Kim et Mauborgne, 2005) pourrait être utile à cet égard.

La troisième limite de notre travail porte sur le périmètre géographique que nous avons retenu. Si le périmètre européen se justifie pour le dix-neuvième siècle et le début du vingtième siècle, force est de constater que tel n'est pas le cas à la fin de la période que nous étudions : l'influence nord-américaine mais aussi les influences alternatives (Mak, 2002) montrent que le secteur tend aujourd'hui à être global. De ce fait, il conviendrait d'élargir le champ à d'autres aires géographiques. La zone asiatique, encore peu traitée par la littérature en gestion, mériterait à cet égard l'attention de futurs chercheurs, de même que la zone arabe (Alajoutsijärvi, Juusola et Lamberg, 2014). Cette attention serait d'autant plus utile qu'en Europe les établissements de formation à la gestion affrontent depuis les années 2000 la concurrence des écoles non-européennes et non-américaines (Blackmann, 2011).

La quatrième limite de notre étude est qu'elle a été menée selon une approche exclusivement collective. Son objectif était, certes, de montrer l'existence de groupes stratégiques au sein desquels s'activaient et s'activent plusieurs établissements d'enseignement supérieur, et non de s'intéresser à la trajectoire singulière d'un seul de ces établissements vis-à-vis des groupes stratégiques en présence. Le recours à une focale d'analyse individuelle, c'est-à-dire centrée sur un établissement en particulier, permettrait cependant de savoir comment une organisation en particulier peut parvenir à construire son positionnement en termes de groupes stratégiques : à l'heure de décider de ses orientations stratégiques, les dirigeants de l'organisation aspirent-ils à intégrer un groupe stratégique établi ? À en quitter un autre ? À créer eux-mêmes un nouveau groupe stratégique ? Ou même à se construire une niche indépendante de tout groupe stratégique en place ? Telles sont les pistes de recherches que de futurs travaux pourraient utilement emprunter.

Conclusion et discussion de la première partie

Notre première partie a présenté, en deux temps, une étude sectorielle de l'enseignement commercial/enseignement supérieur de la gestion sur deux siècles. Cette analyse sectorielle et longitudinale a permis de replacer l'organisation ESCP Europe dans son contexte historique et concurrentiel.

En particulier, le chapitre 1 nous a permis d'identifier quatre groupes stratégiques correspondant à quatre modèles organisationnels d'enseignement commercial dans l'Europe du milieu du dix-neuvième siècle. Le chapitre 2 a permis de porter rétrospectivement un regard stratégique sur l'histoire de l'enseignement commercial/enseignement de la gestion depuis le dix-neuvième siècle. En appliquant le concept de « groupes stratégiques » au secteur dans lequel ont évolué et continuent d'évoluer les écoles de commerce en Europe, ce chapitre a révélé l'existence de tout un champ de questionnements stratégiques potentiels liant le concept de « groupe stratégique » à la problématique de la pérennité organisationnelle. Que retirons-nous de ces deux chapitres relativement à notre problématique de thèse ?

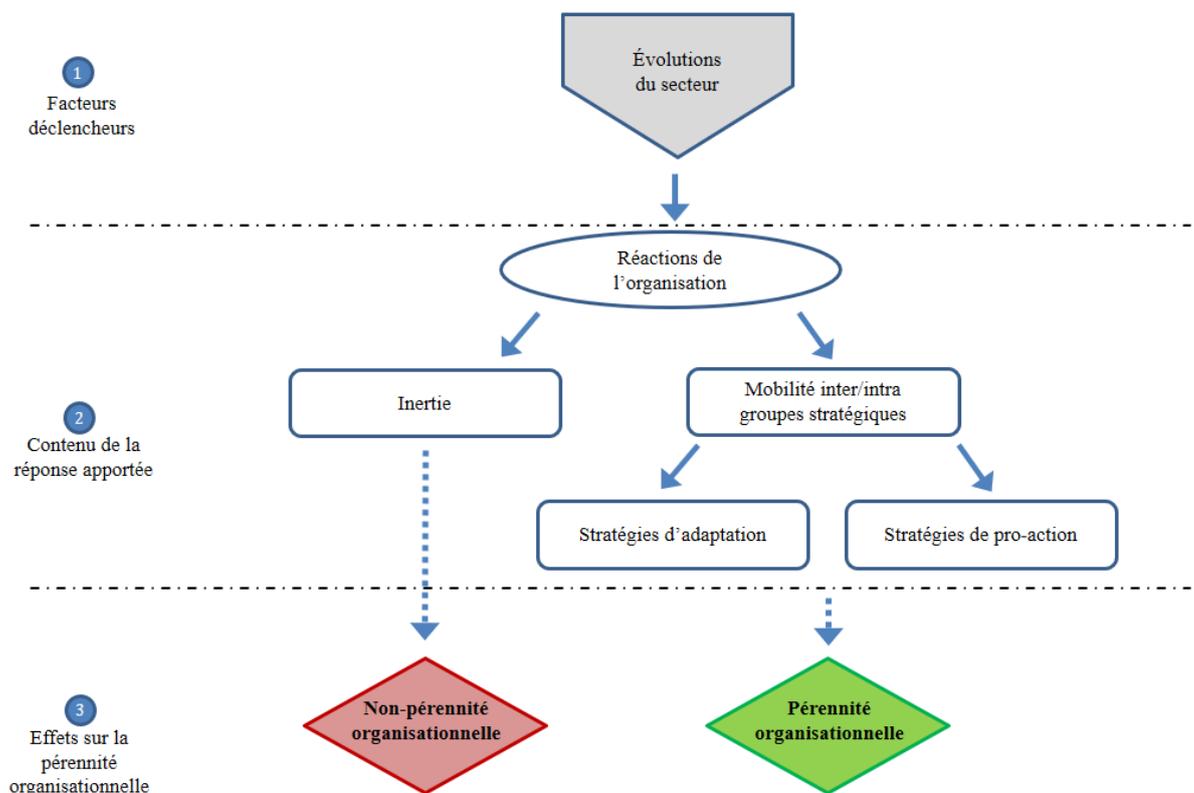


Figure 21 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche sectorielle.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Mignon (2013 ; 2001).

Face aux évolutions de l'environnement (flèche grise au niveau 1 du schéma ci-dessus), deux réactions de la part des décideurs organisationnels semblent envisageables.

La première réaction consiste à ne pas prendre en compte ces évolutions et à les tenir pour non-déterminantes pour l'avenir de l'organisation. En stratégie, cette position peut s'interpréter en termes d'inertie (voir le cartouche « inertie » au niveau 2 du schéma ci-dessus). Dans ces conditions, la survie de l'organisation – qui est le premier élément constitutif de la pérennité organisationnelle (Mignon, 2001) – peut être gravement compromise. Comme nous l'avons vu, en 1865, l'École Polytechnique de Vienne a fermé sa division commerciale ouverte en 1815, après un demi-siècle d'existence, suite à une crise de recrutement générée par les évolutions de son environnement concurrentiel (Lechner, 1942). En effet, l'ouverture de l'Académie de Commerce de Vienne en 1858 a créé un concurrent qui, du fait de l'originalité de son offre (Gstraunthaler, 2011), lui a ravi une grande partie de sa clientèle. Face à l'effondrement de ses effectifs scolaires (Lechner, 1942), la direction de l'École Polytechnique de Vienne n'a pas su assurer la survie de sa division commerciale ni même la faire « rebondir » en la transformant en école de commerce indépendante ou en faculté de commerce – comme cela a pu être le cas d'autres divisions commerciales à Lausanne, à Lisbonne, à Porto, à Riga ou à St-Petersburg (Passant, 2018a). De ce fait, il semble que ce soit bien l'évolution de l'environnement concurrentiel et l'incapacité – ou le refus – de ses dirigeants à y répondre qui aient conduit à la disparition de la division commerciale de l'École Polytechnique de Vienne. Toutefois, comme mentionné dans la littérature, l'inertie organisationnelle est un facteur ambivalent de pérennité : si elle peut se traduire par une sclérose mettant en péril la pérennité organisationnelle (comme dans le cas de l'exemple viennois), elle peut également contribuer à la pérennité lorsqu'elle génère un apprentissage organisationnel. Du fait de cette ambivalence, la flèche liant le cartouche « inertie » au losange « non-pérennité » a été figurée en pointillés sur le schéma n°21.

Face aux évolutions de l'environnement, une deuxième réaction des décideurs est envisageable : la mobilité inter ou intra-groupes stratégiques (voir le cartouche « mobilité inter/intra-groupes stratégiques » au niveau 2 du schéma ci-dessus). Cette réaction se manifeste sous la forme de stratégies d'adaptation quand il s'agit de répondre aux évolutions de l'environnement ou de stratégies de pro-action quand il s'agit de les anticiper (Mignon, 2001). Par exemple, quand la Première Guerre mondiale a tari le flux d'élèves de la majorité des écoles supérieures de commerce en France (Blanchard, 2015, p.44), l'administration de plusieurs d'entre elles a assuré leur survie en élargissant leur public pour ne pas avoir à fermer leurs portes. C'est ainsi que les écoles supérieures de commerce de Montpellier, de Rouen, de

Dijon, de Marseille et de Lille se sont mises à former des jeunes filles – respectivement en 1915 pour les deux premières, en 1916, en 1917 et en 1919 pour les trois autres (Schieb, 1991, p.58 ; Thivend, 2011) – ce qu’elles ne faisaient pas auparavant. Une fois la guerre achevée, ces écoles ont su « rebondir » en transformant une mesure circonstancielle d’adaptation en une transformation durable de mixité. En effet, prenant conscience que les millions de morts masculins non seulement ouvraient aux femmes dans l’immédiat de nombreuses positions dans les entreprises, mais aussi créaient un déficit des naissances dont les effets ne seraient ressentis économiquement que plusieurs années plus tard, les directions ont fait le choix de transformer les écoles en les rendant définitivement mixtes. Dans l’exemple mentionné ici, la transformation – momentanée puis définitive – de certaines écoles supérieures de commerce en établissements mixtes constitue une stratégie d’adaptation face au tarissement des élèves provoqué par le premier conflit mondial. Si les stratégies d’adaptation – dictées par les conditions externes d’exercice de l’organisation – permettent aux décideurs d’assurer la pérennité de leur organisation, qu’en est-il des stratégies de pro-action décrites par Mignon (1998 ; 2001) ?

Dans le cas de ESCP Europe, quand le gouvernement français a remis en cause en 1905 les bénéfices militaires que la loi Freycinet accordait depuis 1890 aux quatre premiers cinquièmes des diplômés des écoles de commerce reconnues par l’État (Blanchard, 2015, p.44), l’école a traversé une grave crise de recrutement. À court terme, la fermeture définitive de l’établissement ou bien sa fusion avec HEC avaient été envisagées par la Chambre de Commerce de Paris¹³². Concrètement, la direction de l’école a cependant su préserver la pérennité organisationnelle de celle-ci en agissant sur les deux opérations que recouvre le concept de « pérennité » ; à savoir la survie et le rebond (Mignon, 2001). La direction de l’école a d’abord assuré la survie de celle-ci en fonctionnant « à bas bruits » pendant l’année 1904-1905 : les cours de première année ont été maintenus dans les locaux de l’école tandis que les élèves de deuxième et de troisième année, très peu nombreux, ont été réunis aux élèves de HEC dans le dix-septième arrondissement¹³³. Ce fonctionnement minimal a permis à la direction de maintenir un niveau seuil d’activité, tout juste suffisant pour ne pas avoir à fermer l’école. Ensuite, après cette opération de survie, la direction de l’école a assuré son « rebond » en la réorganisant à la faveur d’une réorientation stratégique. En transformant le

¹³² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; année 1905 », p.11. Archives de ESCP Europe.

¹³³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; année 1905 », p.36. Archives de ESCP Europe.

curus historique en cycle d'enseignement dit « supérieur » et en ouvrant un cycle d'enseignement secondaire, la direction de l'école a élargi son périmètre d'activité et sa cible. Ce faisant, elle a su tirer profit des contraintes de son contexte externe. Selon nous, cette stratégie de 1905 peut s'analyser comme une stratégie de pro-action. En effet, contrairement à la direction de HEC confrontée aux mêmes conditions externes et qui a opté pour une stratégie d'adaptation fondée sur le maintien de son positionnement élitiste mais en assouplissant ses conditions d'admission pour remplir ses classes (Meuleau, 1981, pp.45-46), la direction de l'école a choisi une stratégie nettement plus risquée que ce que commandaient les circonstances. En effet, alors que la direction aurait pu, à l'instar de ce qui a été fait pour HEC, maintenir son positionnement historique d'école de commerce de niveau dit « supérieur » tout en assouplissant ses conditions de sélectivité, elle a choisi de repositionner l'école en adoptant une stratégie doublement rupturiste. Rupturiste, d'abord, à l'égard de l'histoire de l'école qui, depuis 1819, avait toujours eu pour vocation à délivrer le plus haut degré de l'enseignement commercial. Mais aussi rupturiste, ensuite, par rapport au secteur : en 1905 comme par la suite, aucune autre école de commerce n'a choisi de se positionner à la fois sur les degrés secondaire et supérieur de l'enseignement commercial (Blanchard, 2015). De ce fait, cette stratégie répond bien au critère énoncé par Mignon (2001) pour définir les stratégies de pro-action dans la mesure où elle ne constitue pas une simple réponse aux circonstances mais cherche véritablement à innover pour modifier ses conditions externes d'exercice.

Ces diverses illustrations montrent ainsi comment les évolutions du secteur influencent la pérennité organisationnelle à condition que les dirigeants soient en mesure d'y répondre. Pour reprendre la grille de lecture proposée par Mignon (1998 ; 2001) et présentée dans l'introduction générale de la thèse, cela revient à admettre que la modification des conditions externes d'exercice de l'organisation – par exemple les évolutions sectorielles – peuvent menacer la pérennité de celle-ci quand les dirigeants se réfugient dans l'inertie et que celle-ci génère une sclérose de la stratégie (cas de la division commerciale de l'École Polytechnique de Vienne) à moins que les dirigeants ne mettent en œuvre des stratégies d'adaptation ou de pro-action pour y faire face. Toutefois, ces stratégies ne sont pas infaillibles : comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie (voir le tableau p.95), certaines d'entre elles peuvent être abandonnées quand elles ne rencontrent pas le succès escompté ou même se révèlent dangereuses pour l'avenir de l'organisation. De ce fait, la flèche reliant les cartouches « stratégies d'adaptation », « stratégies de pro-action » et le losange « pérennité organisationnelle » a été figurée en pointillés.

En synthèse, il apparaît donc que les évolutions du secteur, qu'elles soient durables – comme l'essor des écoles de commerce à partir du milieu du dix-neuvième siècle qui a fortement concurrencé les divisions commerciales des écoles polytechniques (Passant, 2018a) – ou qu'elles soient temporaires – à l'instar du tarissement des élèves de sexe masculin dans le contexte de la Première Guerre mondiale (Blanchard, 2015) –, influencent bien la pérennité des organisations qui s'y déploient. Cette influence se matérialise par l'action des dirigeants qui cherchent à répondre à ces évolutions sectorielles – via les stratégies d'adaptation – ou qui cherchent à les anticiper – via les stratégies de pro-action. En d'autres termes, il semble que les dirigeants de l'organisation doivent faire face à l'évolution de l'environnement de cette dernière sous peine de compromettre sa pérennité organisationnelle.

Toutefois, la seule analyse de l'environnement comme contributeur à la pérennité organisationnelle est-elle complètement satisfaisante sur le plan explicatif ? Si toutes les organisations évoluant dans un même secteur d'activité rencontrent des contraintes, des menaces ou des opportunités communes, comment expliquer que certaines parviennent à assurer leur pérennité sur la longue durée tandis que d'autres disparaissent ? Comment expliquer, par exemple, que la direction de l'école ESCP Europe soit parvenue à assurer sa pérennité depuis le dix-neuvième siècle alors que d'autres écoles consulaires, comme par exemple Novancia Business School, n'y sont pas parvenues ?

Revenons brièvement sur le cas de cet établissement. L'école de commerce Novancia Business School, école de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, a été créée en 1863 sous le nom d'« École Commerciale »¹³⁴. Originellement, cette école était dotée d'un positionnement simple : offrir un enseignement commercial du premier degré à de jeunes garçons destinés aux emplois subalternes dans les entreprises, c'est-à-dire aux postes de « jeunes employés de bureau pour le commerce parisien »¹³⁵. À l'instar de HEC et de ESCP Europe, cette école a évolué au cours du temps. Les dirigeants consulaires l'ont

¹³⁴ Les informations relatives à cette école proviennent en grande partie des données primaires que nous avons été autorisés à consulter aux Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France ; et notamment les procès-verbaux de la commission administrative de l'école (AG 14689_52 C 1, AG 14689_52 C 3, AG 14689_53 C 1 et AG 14691_53 C 7). La lecture d'une monographie (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1988) nous a permis de compléter nos connaissances sur l'histoire de cette école.

¹³⁵ Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris, p.42. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

réorganisée, rebaptisée, repositionnée et même fusionnée avec d'autres services consulaires¹³⁶. Aux termes de ces évolutions, il apparaît que les dirigeants de cette école ont bien fait évoluer son positionnement concurrentiel depuis le dix-neuvième siècle : l'école de commerce de niveau élémentaire, réservée aux seuls garçons en formation initiale, est devenue après la Seconde Guerre mondiale une école supérieure de commerce formant en même temps des élèves des deux genres en formation initiale et continue. Cette mobilité en termes de positionnement stratégique a vraisemblablement contribué à assurer sa pérennité jusqu'au début du vingt-et-unième siècle.

Cependant, cette école est condamnée à très brefs délais : elle ne recrute plus d'élèves depuis 2017 et fermera définitivement ses portes à l'été 2019, après cent-cinquante-six années d'existence. Les dirigeants consulaires n'ont pas caché les réticences avec lesquelles ils ont pris cette décision. Comme le souligne Didier Kling, Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France depuis 2016 : « Nous avons [...] fermé une école, Novancia, qui souffrait d'un déficit chronique malgré nos 6 à 7 millions d'euros de subventions annuelles. Pour avoir des chances de la repositionner, il nous aurait fallu trois ans et plus de 20 millions d'euros... C'était trop coûteux et relativement aléatoire. [...] nous avons préféré jeter l'éponge. Cela n'a pas été une décision facile, c'était la première fois que nous fermions une école [sic] » (Peltier, 2017). En effet, entre 2014 et 2017, le budget alloué à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France via la taxe pour frais de chambres collectée par l'État a diminué de près de 300 millions d'euros. Dans ce contexte budgétaire difficile, la Chambre a été contrainte de rationaliser son portefeuille de formations. Fin 2017, elle administre ainsi dix-neuf établissements scolaires contre vingt-quatre en 2015¹³⁷. L'école Novancia Business School a fait les frais de cette réorganisation dictée par la réduction des financements plutôt que par l'inadaptation de son positionnement concurrentiel *stricto sensu*.

¹³⁶ L'École Commerciale a été créée par la Chambre de Commerce de Paris, sur la rive droite de la capitale, rue Trudaine, en octobre 1863. Cette école est regroupée une première fois en octobre 1953 avec l'École Commerciale de la rive gauche pour former l'« École Commerciale de Jeunes Gens », rue Moisant. Cette école, renommée en 1963 « École Commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris » (ÉCCIP), est rendue mixte en 1981 (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1988, pp.29-31). Cette école est ensuite fusionnée pour la deuxième fois de son histoire en 1999 avec le « Centre de Préparation Supérieur au Secrétariat » (CPSS) pour donner naissance à l'école « Advancia ». Cette dernière connaît une troisième fusion en 2011 avec l'école « Négocia » pour donner naissance à « Novancia Business School ».

¹³⁷ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France (2017). « Rapport d'activité 2017 », p.8. Document consultable sur le site Internet de la Chambre. Site consulté le 12 juin 2018. <https://www.rapport-activite.cci-paris-idf.fr/talents-demain>

Et si la Chambre avait trouvé ou conservé les financements nécessaires, cette école aurait-elle été condamnée à la fermeture ? À cette question de nature contrefactuelle, les enquêtés consulaires que nous avons interrogés ont répondu par la négative : le nouveau positionnement concurrentiel de l'école inauguré après la fusion de 2011 (former au « Business Development ») avait pour objectif de lui réserver un champ d'action propre face aux écoles concurrentes (entretien n°DeCCIP E1 et entretien n°aDeCCIP E1). Toutefois, la préservation de ce champ d'action et le lancement de l'école dans les processus d'accréditation internationale ¹³⁸ exigeaient un financement que les évolutions de la conjoncture ont rendu intenable (entretien n°DeCCIP E1 et entretien n°aDeCCIP E1).

De ce fait, il semble bien que les ajustements en termes de positionnement concurrentiel ne soient pas complètement suffisants pour garantir la pérennité de l'organisation : les actifs à la disposition de l'organisation – ses ressources et ses compétences – semblent également devoir être pris en compte. À ce stade de la réflexion, deux arguments peuvent être avancés pour justifier la prise en compte de ce niveau d'analyse moins macroscopique que le secteur. D'abord, les ajustements en termes de positionnements concurrentiels ne sont pas nécessairement en eux-mêmes des vecteurs de pérennité dans la mesure où ils ne s'effectuent pas *ex nihilo* : pour revoir le positionnement concurrentiel et assurer la pérennité de l'organisation, les dirigeants doivent déployer des ressources et des compétences à cette fin. Comme le souligne Soparnot (2010), quand les dirigeants sont dépourvus de ces dernières pour faire face aux exigences du secteur, ils ne peuvent pas identifier les évolutions du secteur ni même s'y adapter ; ce qui place potentiellement leur organisation en situation d'inadéquation avec les enjeux sectoriels et compromet sa pérennité (Soparnot, 2010, p.43). En d'autres termes, parce que les actifs internes de l'organisation interviennent dans les opérations d'ajustement sectoriel, ils contribuent pour partie à sa pérennité. De ce fait, la logique de raisonnement sectoriel adoptée dans cette première partie doit être compétée à une autre échelle d'analyse, au niveau intra-organisationnel.

Ensuite – deuxième argument – force est de constater que dans certaines circonstances, ce ne sont pas tant les ajustements en termes de positionnements concurrentiels, que les opérations de consolidation des actifs internes qui permettent d'assurer la pérennité organisationnelle. Par exemple, durant son premier demi-siècle d'histoire, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris n'a pas procédé à de révision de son

¹³⁸ La visibilité internationale de Novancia Business School est moindre que celle de ses concurrentes car elle n'est pas accréditée AACSB ni EQUIS.

positionnement concurrentiel parce que le secteur était à l'époque émergent, stable, et peu concurrentiel (voir annexe 11). De ce fait, la stratégie de focalisation de l'école est restée en vigueur sur cette période sans remise en cause. Cependant, sur la même période, la pérennité de l'école a été menacée plus d'une fois parce que la direction de l'organisation ne disposait pas toujours des ressources ou des compétences nécessaires à son fonctionnement habituel, donc à sa survie. En particulier, les financements ont fait défaut en 1822 et en 1824¹³⁹ ; tandis que les décès des directeurs en 1829 et en 1867 ont directement compromis la pérennité de l'école¹⁴⁰ . De ce fait, indépendamment des enjeux du secteur, il convient de prendre en compte le niveau des actifs organisationnels pour mener la réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. C'est à ce titre qu'une échelle d'analyse intra-organisationnelle doit être mobilisée après l'échelle d'analyse sectorielle.

Nous consacrons ainsi la deuxième partie de ce travail de thèse à une approche intra-organisationnelle des processus de pérennité organisationnelle.

¹³⁹ Pour plus de détails sur ces points, voir les sections 1 et 2 de l'annexe 6.

¹⁴⁰ En 1829, le décès du directeur Monnier des Taillades ouvre une période d'incertitudes sur le devenir de l'école, amenant Adolphe Blanqui « à ne pas laisser périr une institution consacrée à la diffusion des principes d'économie politique auxquels il avait voué sa vie » (Renouard, 1898, p.30) et donc à en faire l'acquisition. De même, au décès du directeur Guillaume Gervais en 1867 : « En ce moment suprême, l'École supérieure de Commerce parut à beaucoup prête à succomber » comme le souligne Renouard (1898, p.45) qui fut un contemporain des faits.

**DEUXIÈME PARTIE. UNE APPROCHE INTRA-
ORGANISATIONNELLE DE LA PÉRENNITÉ
ORGANISATIONNELLE: LES ACTIFS DE L'ORGANISATION
COMME CONTRIBUTEURS À SA PÉRENNITÉ**

Introduction de la deuxième partie

La deuxième partie de notre recherche aborde la pérennité sous l'angle intra-organisationnel. Si l'analyse sectorielle (externe) permet de révéler les enjeux concurrentiels auxquels les dirigeants de l'organisation doivent faire face, l'analyse intra-organisationnelle (interne) devrait permettre d'identifier plus finement, d'une part, les modalités par lesquelles les dirigeants répondent aux enjeux sectoriels et, d'autre part, – indépendamment des enjeux sectoriels – les modalités par lesquelles les dirigeants assurent le fonctionnement habituel de l'organisation. De ce fait, si la première partie de la présente thèse était dédiée à l'environnement dans lequel a évolué l'école que nous étudions, la présente partie est spécifiquement dédiée à ESCP Europe et à son contexte interne.

Par « contexte interne » nous entendons les actifs de l'organisation, c'est-à-dire ses ressources, ses compétences, ses routines mais aussi les capacités par lesquelles l'organisation fait évoluer ces dernières. En sciences de gestion, la « Resource Based View » (RBV) (Barney, 1991 ; Wernerfelt, 1984) a montré que les actifs de l'organisation alimentent la croissance de celle-ci et lui permettent de conserver son avantage concurrentiel en lui assurant de savoir saisir les opportunités présentes sur le marché. Dans ce cadre, la capacité de l'organisation à faire évoluer ses ressources, ses compétences et ses routines est vue comme un ingrédient clef de sa pérennité. À ce titre, comme l'ont souligné Naro et Travaillé (2013, p.163) :

« Le modèle des ressources et des compétences en stratégie [...] et, plus particulièrement, l'approche en termes de capacités dynamiques [...], montrent que les capacités d'une organisation à apprendre de son environnement et à maintenir continuellement son aptitude à l'innovation et au changement, lui assurent un avantage concurrentiel durable et, ce faisant, sa pérennité ».

Selon la RBV (Barney, 1991 ; Wernerfelt, 1984), les processus internes par lesquels les acteurs organisationnels font évoluer la base d'actifs de l'organisation déterminent l'aptitude de celle-ci à assurer sa pérennité dans le temps. Pour appréhender ces processus, nous avons recouru dans cette partie à différentes grilles de lectures¹⁴¹, et notamment à celle des « capacités organisationnelles » (chapitre 3) et à celle des « capacités dynamiques » (chapitre 4). Dans la mesure où l'évolution de la base d'actifs ne résulte pas toujours de l'action de processus routiniers, comme peuvent l'être les capacités susmentionnées, nous avons également mobilisé la grille de lecture des « processus d'improvisation » pour voir comment, dans un contexte de crise organisationnelle, les acteurs parviennent à modifier les actifs de l'organisation sans nécessairement déployer une capacité organisationnelle ou une capacité dynamique (Tran Thanh Tam et De Peslouan, 2004 ; Roux-Dufort, 2003).

Nous présentons dans la section qui suit cette introduction les principaux enseignements que la littérature en stratégie a développés sur ces différentes grilles de lecture. Avant d'y parvenir, il convient d'exposer comment s'organise cette deuxième partie.

Le chapitre 3 est consacré à la transformation de la gouvernance de l'école depuis 1819. Sur une période de deux siècles, l'école est passée d'un régime de gouvernance centralisé, privé, familial puis consulaire, à un régime de gouvernance nettement plus participatif, actuellement en voie de fédéralisation et d'eupéanisation. Ces évolutions ont été déterminantes pour assurer la pérennité de l'école dans la longue durée. L'analyse que nous menons s'appuie sur le concept de « capacité » – et plus particulièrement de « capacité organisationnelle » – que nous étudions de manière dynamique à l'aune du concept de « cycle de vie de la capacité » (Helfat et Peteraf, 2003).

Ensuite, le chapitre 4 est dédié à un processus véritablement stratégique pour une école de commerce telle que ESCP Europe : le renouvellement de son portefeuille de formations pour répondre aux évolutions de son environnement ou les anticiper. De ce fait, ce chapitre étudie les mécanismes de transformation intra et inter-organisationnels mis en œuvre à ESCP Europe, via le concept de « capacité dynamique », pour assurer le lancement de formations adaptées à l'environnement dans lequel évolue l'école. Ce chapitre montre comment la diversification du portefeuille de formations interprétée en tant que « capacité dynamique » peut rendre compte, dans une perspective de pérennité organisationnelle, des mécanismes

¹⁴¹ Les justifications qui nous ont conduits à sélectionner ces concepts précisément sont présentées dans la revue de littérature qui suit la présente introduction.

ambidextres par lesquels une organisation parvient à mobiliser en interne et en externe les compétences existantes. Ce chapitre identifie ainsi quatre régimes de diversification, distincts suivant leur logique d'ambidextrie et leur modalité de développement.

Enfin, le chapitre 5 montre, dans un contexte de crise organisationnelle où coexistent simultanément des opportunités et des menaces, quels mécanismes de transformation la direction générale déploie pour assurer la pérennité organisationnelle. À travers une étude de situation critique, ce chapitre analyse le processus de résolution de crise, appréhendé comme « processus d'improvisation », par lequel la direction générale de ESCP Europe est parvenue, entre 2008 et 2013, à résoudre la crise de gouvernance que l'école traversait alors. Ce chapitre identifie ainsi quatre mécanismes de transformation, distincts suivant leur nature et leur impact sur la pérennité de l'organisation.

Revue de littérature de la deuxième partie – Les capacités « organisationnelles » et « dynamiques » : Des moteurs du changement pour l'organisation, sujets au changement à travers le temps

Nous organisons notre revue de littérature dédiée aux capacités de l'organisation en cinq sous-sections. La première traite du rôle des capacités organisationnelles dans les changements subis par l'organisation (1.). La deuxième sous-section est dédiée à l'évolution des capacités organisationnelles elles-mêmes au cours du temps au travers du modèle du « cycle de vie des capacités » proposé en 2003 par Helfat et Peteraf (2.). La troisième sous-section montre comment les auteurs ont défini, jusqu'à aujourd'hui, le rôle des capacités dynamiques dans les changements organisationnels (3.) avant de montrer dans quelle mesure les capacités dynamiques peuvent constituer des processus organisationnels (4.). Enfin, la dernière section (5.) détaille un type particulier de capacité dynamique mis à jour par la littérature – et qui sera étudié dans le chapitre 4 – à savoir l'ambidextrie.

1. Le rôle des capacités organisationnelles ordinaires dans les changements organisationnels

Les capacités organisationnelles sont définies par la littérature comme l'ensemble des moyens physiques et des aptitudes humaines à disposition de l'organisation (Chandler, 1992). Toute capacité organisationnelle est constituée de routines et de compétences, comme le soulignent Dosi, Faillo, et Marengo (2008, p.1167) :

« Capabilities involve organized activity, and the exercise of capability is typically repetitious in many cases. Routines [...] are the building blocks of capabilities with a repetitive and context-dependent nature, although they are not the only building blocks of capabilities. A marketing capability, for instance, might require a customer database, for example, which neither is a routine itself nor does it resemble a routine in the way that the working of complex equipment sometimes does. The database is instead a contextual requisite of some of the organizational routines supporting the capability. Individual skills, in turn, are among the building blocks of organizational routines ».

Pour distinguer ces différents termes, la littérature (Dosi, Nelson, et Winter, 2000) propose de réserver le terme de « compétences » aux aptitudes individuelles et le terme de « routines » aux aptitudes organisationnelles. Si, comme l'ont montré Dosi, Faillo, et Marengo (2008), les compétences et les routines sont des composantes des capacités organisationnelles, elles ne les

résumément cependant pas dans la mesure où les capacités organisationnelles sont également composées de ressources – comme la base de données clients dans le cas de la capacité organisationnelle marketing, cité en exemple par Dosi, Faillo, et Marengo (2008, p.1167). De même, Argote et Darr (2000) ont montré que, dans les pizzérias franchisées, la capacité organisationnelle mobilisée pour la fabrication de pizzas à moindre coût repose à la fois sur les ressources des pizzérias (farine, four, aliments, etc.), leurs routines (les recettes de cuisine) mais aussi sur les compétences individuelles des *pizzaïolos* (leur tour de main) sans pour autant s’y limiter. En effet, même si le savoir-faire des *pizzaïolos* est de nature à faire évoluer la capacité organisationnelle de fabrication des pizzas – les *pizzaïolos* introduisant de nouveaux gestes, par exemple, pour économiser davantage la garniture des pizzas – l’important taux de turnover des *pizzaïolos* dans ces entreprises n’entraîne cependant aucune érosion de la capacité organisationnelle qui se transmet en dépit du flux de *pizzaïolos* et s’enrichit au cours du temps.

Affirmer qu’une organisation détient une capacité organisationnelle signifie qu’elle est en mesure de réaliser une activité particulière de manière fiable avec un degré de satisfaction minimal, c’est-à-dire que le résultat de l’activité réalisée est attribuable à la capacité organisationnelle et fonctionne convenablement dans les conditions habituelles. En d’autres termes, si la détention d’une capacité organisationnelle n’implique pas, en elle-même, la détention d’une aptitude nécessairement exceptionnelle, elle est une condition nécessaire au changement de l’organisation (Helfat et Winter, 2011, p.1244).

Dans ce cadre, quels sont les critères permettant d’identifier une capacité organisationnelle ? Selon Schreyögg et Kliesch-Eberl (2007, p.915), il en existerait trois. D’abord (1), toute capacité organisationnelle constitue pour l’organisation un schéma d’action habituel ; ce qui distingue la capacité de l’improvisation. Ensuite (2), ce schéma habituel d’action répond à des problèmes complexes en mobilisant des ressources et des compétences. Enfin (3), toute capacité organisationnelle est marquée par des résultats relativement fiables, et non aléatoires, dans la mesure où cette fiabilité est construite au cours du temps par les expériences passées et par les processus d’apprentissage de l’organisation – ce qui rend la capacité organisationnelle difficilement imitable par les concurrents.

L’analyse du rôle des capacités organisationnelles ordinaires dans l’évolution des organisations est un sujet d’étude déjà ancien, initialement exploré par Alfred Chandler. Dans *Scale and Scope* (1990), ce dernier montre que la croissance des grandes entreprises industrielles aux États-Unis a été possible parce que ces dernières avaient investi dans les capacités organisationnelles de nature technique – produire à grande échelle pour faire baisser

les coûts unitaires –, mais aussi de nature fonctionnelle – renforcer les fonctions marketing et de distribution pour faciliter les ventes de produits – ainsi que de nature managériale – revoir le recrutement des managers. À sa suite, de nombreux chercheurs (Montealegre, 2002) ont analysé empiriquement le rôle des capacités organisationnelles ordinaires dans l'évolution des organisations à travers le temps. Parmi eux, Ludovic Caillaud (1996) a analysé la formation des capacités organisationnelles au sein de Pechiney, entreprise industrielle aux activités multinationales, sur un horizon d'une vingtaine d'années, des années 1910 aux années 1930. Ses résultats ont montré que l'acquisition des capacités organisationnelles est marquée par son caractère non-linéaire, par leur constitution contingente mais aussi par l'imitation de modèles. Des partenaires industriels ou financiers, de même que des consultants, ont ainsi importé dans l'organisation étudiée de nouvelles capacités qui furent tantôt adoptées ou transformées et tantôt rejetées.

Plus récemment, plusieurs auteurs (Yu et Shih, 2014) ont nuancé notablement ce que Chandler (1992) et ses héritiers avaient jusqu'ici démontré : le fait de posséder puis de développer des capacités organisationnelles serait insuffisant en lui-même pour assurer l'évolution de l'organisation. Il faudrait, en effet, que cette dernière prenne en compte les fenêtres d'opportunités que lui ouvre son environnement à un moment donné. Si le créneau n'est pas saisi à temps, l'opportunité peut devenir irrémédiablement insaisissable. C'est donc dire que les capacités organisationnelles sont, certes, nécessaires mais pas complètement suffisantes pour permettre à l'organisation de changer (Teece, Peteraf et Leih, 2016). C'est à cette fin que le concept de « capacité dynamique » a été élaboré depuis les années 1990. Nous verrons ce que recouvre ce concept, après avoir présenté le modèle du « cycle de vie des capacités organisationnelles » (2.).

2. Les capacités organisationnelles à travers le temps : Le cycle de vie des capacités

Si les capacités organisationnelles jouent un rôle important dans l'évolution de l'organisation et donc dans la pérennité de cette dernière, force est de constater que les capacités sont également sujettes à évolution. En effet, les capacités ne constituent pas des invariants qui impulseraient le changement dans l'organisation tout en demeurant fondamentalement inchangés eux-mêmes à travers le temps. En ce sens, les capacités organisationnelles sont sujettes à évolution et, ce, à deux titres. D'abord, les capacités organisationnelles sont, du fait de leur dimension sociale, complexes : c'est pourquoi elles ne naissent pas *ex nihilo* mais nécessitent du temps pour être élaborées (Stieglitz et Hein, 2007). Ensuite, les capacités

organisationnelles ne sont pas des stocks mais des flux variables : elles évoluent nécessairement au cours du temps (Le mens, Hannan, et Pólos, 2011).

Les approches temporelles des capacités organisationnelles sont encore fort rares (Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009 ; Winter, 2012). Cependant, Constance Helfat et Margaret Peteraf ont élaboré en 2003 le concept de « cycle de vie des capacités ». Ce concept détaille l'éventail des formes que peut prendre toute capacité organisationnelle au cours de son « existence ». Le concept de « cycle de vie des capacités » s'inscrit dans la lignée des remarques de Wernerfelt (1984) selon lesquelles les produits et les ressources constituent les deux facettes d'une même réalité. À l'instar des produits qui suivent des trajectoires de développement balisées par des schémas identifiables et identifiés, les capacités de l'organisation suivraient également des cycles jalonnés d'étapes reconnaissables telles que la croissance, la maturité, le déclin. Certes, la symétrie entre le cycle de vie des produits et le cycle de vie des capacités connaît trois limites :

- D'abord, il n'y a pas automatiquement de correspondance entre un produit et le cycle de vie de la capacité organisationnelle qui lui a donné naissance : tout au long de son existence, la capacité peut alimenter plusieurs séquences de produits ou plusieurs produits simultanément (Helfat et Raubitschek, 2000).
- Ensuite, le cycle de vie d'une capacité peut s'étendre au-delà du cycle de vie du produit qu'elle génère (Helfat et Peteraf, 2003).
- Enfin, le cycle de vie d'une capacité organisationnelle peut s'étendre au-delà du cycle de vie de l'organisation même qui l'a vue naître. Cette observation est l'une des implications paradoxales qui découlent du concept de « cycle de vie des capacités » tant l'approche basée sur les ressources met traditionnellement en avant la spécificité pour chaque organisation de ses ressources et de ses capacités : bien que spécifiques à l'organisation, ses capacités ne lui demeurent pas nécessairement attachées irrémédiablement et elles peuvent lui survivre.

Le schéma conceptuel que proposent Helfat et Peteraf (2003) comporte plusieurs étapes présentées comme successives (voir schéma ci-dessous) en fonction du volume de connaissances (axe vertical) et du volume d'activité cumulé dans le temps (axe horizontal) :

- Étape de création. Cette étape commence quand un groupe d'individus s'organise autour d'un objectif exigeant la création de capacités de l'organisation. Bien que nouvelle pour l'organisation considérée, la capacité ne naît pas *ex nihilo*. Chaque membre de l'équipe possède un capital humain – savoir, expérience, compétences

individuelles – mais aussi un capital social – réseau relationnel dans et hors l'équipe. En tant que groupe, ces individus possèdent un capital qui leur est spécifique ou en raison parfois de leur histoire commune : les membres de la nouvelle organisation peuvent avoir déjà des routines d'interaction qu'ils transfèrent à la nouvelle organisation. Plus les individus détiennent une expérience et des ressources en lien avec le marché qu'ils veulent desservir, plus ils ont de probabilités de constituer pour l'organisation une capacité solide en la matière (Helfat et Lieberman, 2002).

- Étape de développement. Cette étape est marquée par le renforcement graduel de la capacité organisationnelle considérée. Au cours de cette étape, l'équipe dirigeante développe la capacité en s'appuyant sur l'apprentissage organisationnel. Ce développement de la capacité organisationnelle amène généralement l'apparition de nouvelles routines organisationnelles (Renard et Soparnot, 2011 ; Lorino, 2001; Lorino et Tarondeau, 2006). Les crises organisationnelles sont considérées comme une occasion d'apprentissage car elles incitent les dirigeants à renforcer les capacités de l'organisation (Winter, 2000)
- Étape de maturité. Cette étape n'est pas automatique. Elle se caractérise par une stabilisation de la maîtrise de la capacité organisationnelle, c'est-à-dire par sa propension à produire des résultats similaires dans le temps qui satisfont les attentes de résultats initialement définies (Renard et Soparnot, 2011 ; Winter, 2003). Cette situation est due au fait que (1) la capacité a atteint les limites intrinsèques au-delà desquelles l'organisation n'est plus en mesure de l'entretenir ; ou bien que (2) l'organisation cesse de développer la capacité dès que celle-ci lui semble avoir atteint un degré de développement satisfaisant. De ce fait, la capacité organisationnelle est maintenue à un état donné de son développement. L'exercice de la capacité entretient la mémoire organisationnelle à condition qu'il soit régulier. Les routines deviennent ainsi habituelles, exigeant de moins en moins d'être mises en œuvre de façon consciente.

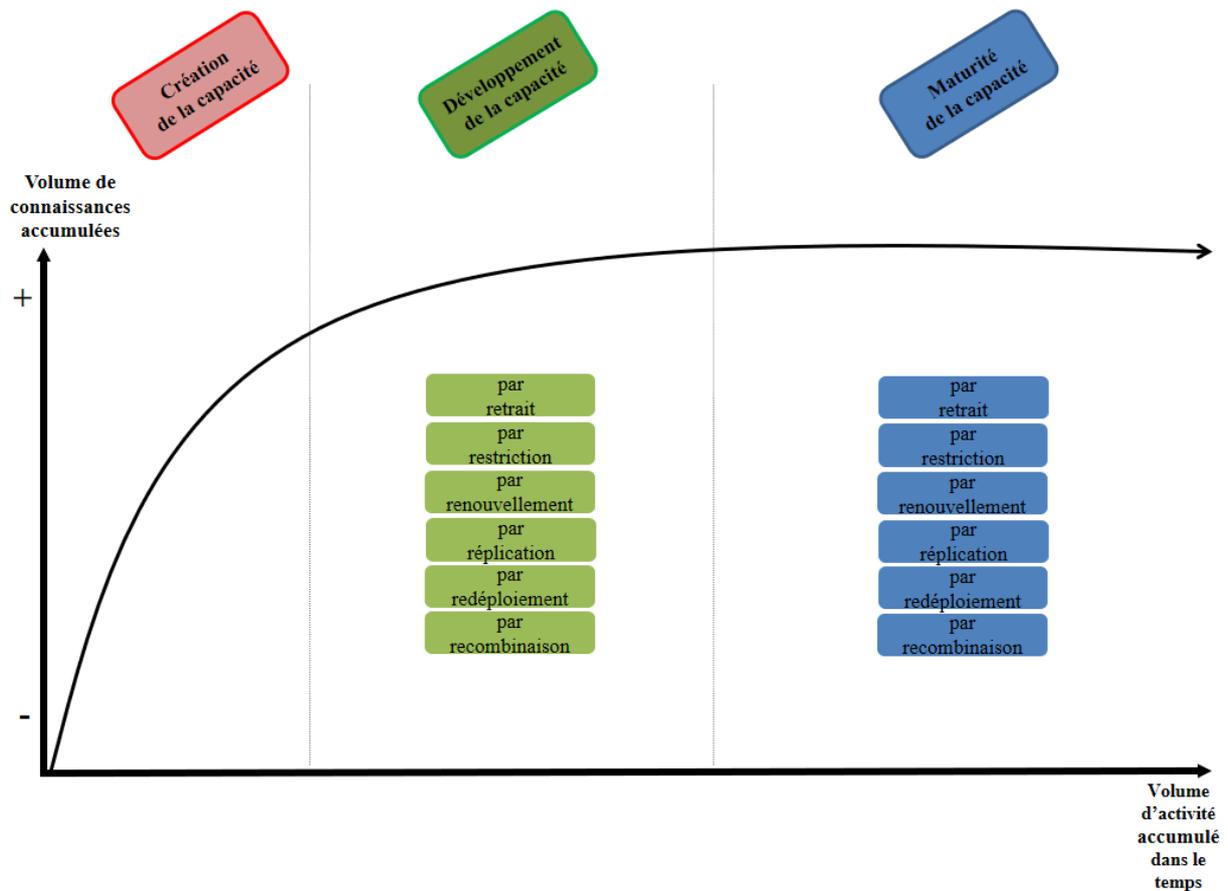


Figure 22 : Schéma du cycle de vie de la capacité organisationnelle dans une organisation.
 Source : D'après Helfat et Peteraf (2003).

Selon Helfat et Peteraf (2003), de nombreux événements peuvent conduire les capacités durant les phases de développement et de maturité à tout un éventail de situations qui les transforment. Ces situations – ou scénarios –, au nombre de six selon les auteurs, surviennent quand des facteurs extérieurs à la capacité considérée ont un impact suffisamment important pour altérer sa trajectoire de développement ou de maturité. Ces facteurs déclencheurs peuvent être internes à l'organisation – décision managériale – ou externes – modification de la demande, de la technologie, ou de la politique. Ils sont généralement engendrés par les menaces susceptibles de rendre la capacité obsolète ou par les opportunités susceptibles de lui ouvrir de nouvelles perspectives. Les six scénarios sont les suivants :

- Le retrait (“retirement”), par lequel l'organisation éteint l'une de ses capacités, conduisant cette dernière à la disparition ;
- La restriction (“retranchment”) par laquelle l'organisation restreint l'utilisation de l'une de ses capacités. Selon la littérature (Altintas, 2015, p.40), ce scénario, comme le précédent, conduit à la disparition progressive de la capacité ;

- Le renouvellement (“renewal”) par lequel l’organisation améliore une capacité pour conforter la maîtrise qu’elle en a ;
- La réplication (“replication”) par laquelle l’organisation transfère une capacité sur un marché géographiquement différent ;
- Le redéploiement (“redeployment”) par lequel l’organisation substitue le périmètre fonctionnel couvert antérieurement par la capacité par un nouveau périmètre ;
- La recombinaison (“recombination”) par laquelle l’organisation associe l’une de ses capacités organisationnelles avec une autre. Une organisation peut ainsi combiner une capacité existante de production avec une capacité technologique pour améliorer sa capacité à produire.

Comme le soulignent Renard, Soparnot et St-Amant (2009, p.175) le modèle proposé par Helfat et Peteraf (2003) offre un fort potentiel pour la recherche en management stratégique dans la mesure où il fait émerger les logiques d’évolution d’une capacité dans une situation donnée ; ce qui permet de comprendre comment celle-ci peut se révéler un frein ou un accélérateur au déploiement de la stratégie. Comme le souligne également Soparnot (2010), le modèle du « cycle de vie de la capacité » est très prometteur dans la perspective du management stratégique des actifs dans la mesure où il permet de comprendre comment ces derniers se développent dans l’organisation (Soparnot, 2010, p.82).

Toutefois, en dépit de son intérêt, le modèle proposé par Helfat et Peteraf (2003) n’a, à ce jour, pas encore suscité d’engouement empirique chez les chercheurs. À notre connaissance, seules deux études proposent un traitement empirique de cette grille de lecture. La première, rédigée par Renard, Soparnot, et St-Amant (2009), offre une analyse de l’évolution de la capacité Internet d’une entreprise touristique canadienne sur un horizon de sept années. Pareillement, Altintas (2015) a étudié la création et l’évolution de la compétence organisationnelle chez un tour-opérateur français sur une durée de trois années. À notre connaissance, ces travaux sont les seuls à avoir mis le modèle de Peteraf et d’Helfat (2003) à l’épreuve de la réalité empirique, quoique sur un horizon temporel assez réduit.

C’est pourquoi, dans le chapitre 3, nous tâcherons d’opérationnaliser ce modèle sur une durée de deux siècles en étudiant le cycle de vie de la capacité de gouvernance mise en œuvre à ESCP Europe.

3. Le rôle des capacités dynamiques dans les changements organisationnels : Des capacités comme les autres ?

Selon Teece, Pisano et Shuen (1997) les capacités dynamiques désignent l'aptitude de l'organisation à renouveler – voire à recréer – sa capacité stratégique pour maintenir son avantage concurrentiel à travers le temps. Concrètement, les capacités dynamiques ont pour fonction de renouveler en permanence les capacités organisationnelles (Teece, 2007a ; Eisenhardt et Martin, 2000). Ce renouvellement permet d'éviter que les ressources, les capacités et les routines organisationnelles ne soient frappées d'obsolescence face à un contexte changeant, devenant ainsi des « rigidités » (Leonard-Barton, 1992) ou qu'elles soient imitées par les concurrents au point de perdre toute valeur stratégique. Le rôle des capacités dynamiques serait justement d'empêcher ces deux risques d'obsolescence et d'imitation par les concurrents (Teece, Peteraf et Leih, 2016).

La littérature s'est efforcée de relever les caractéristiques propres au concept de « capacité dynamique ». À ce jour, cinq caractéristiques semblent communément partagées par les auteurs (Altintas, 2015) et notamment : (1) leur nature récurrente, par opposition à l'aspect ponctuel des résolutions de problèmes *ad hoc* (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece, 2007 ; Winter, 2003) ; (2) leur stabilité, par opposition à l'improvisation (Zollo et Winter, 2002) ; (3) leurs effets transformateurs sur les actifs organisationnels (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Zollo et Winter, 2002 ; Winter, 2003) ; (4) leur aptitude à favoriser le lancement de nouveaux projets adoptés en fonction des retours positifs ou négatifs des projets précédents (Pablo, Reay, Dewald, et Casebeer (2007) ; et enfin (5) leur impact positif sur les résultats de l'organisation (Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Moliterno et Wiersema, 2007 ; Teece, 2007) qui peut se traduire par l'augmentation du chiffre d'affaires, l'augmentation de la part de marché ou encore par l'amélioration du positionnement concurrentiel de l'organisation (Altintas, 2015).

Enfin, si la vélocité du marché est généralement appréhendée comme un élément activateur de la capacité dynamique, son impact précis sur le développement puis l'exploitation de la capacité dynamique est débattu. Ainsi Wang, Senaratne et Rafiq (2015) soutiennent que les processus internes de reconfiguration des compétences et des ressources affectent davantage le déploiement de la capacité dynamique que les facteurs extérieurs tels que le dynamisme du marché. Ce point de vue n'est cependant pas toujours partagé ; suggérant de ce fait une variabilité de l'impact des changements des conditions environnementales sur le déploiement et l'utilisation de la capacité dynamique (Li et Liu, 2012).

Toutefois, indépendamment de ce débat, lorsque la vélocité du marché considéré est trop élevée, l'organisation n'est plus nécessairement en mesure de déployer ou d'utiliser des capacités dynamiques suffisamment rapidement pour maintenir ou accroître sa performance ; et notamment lorsque sa structure correspond à un système adaptatif complexe de type « écosystème d'affaires » (Jarzabkowski et Wilson, 2006).

Quelles relations entretiennent les concepts de « capacité organisationnelle » et de « capacité dynamique » ? Les capacités dynamiques sont-elles des capacités organisationnelles d'un genre particulier ou constituent-elles des capacités distinctes des capacités organisationnelles ? Face à cette question, la littérature avance deux principales réponses, comme le relèvent Georg Schreyögg et Martina Kliesch-Eberl (2007). Selon la première approche – qualifiée de « radicale » par ces auteurs – les capacités dynamiques seraient l'équivalent des capacités organisationnelles dont elles constitueraient le pendant dans un environnement volatile et non dans un environnement stable. Selon les partisans de cette approche, les capacités dynamiques ne seraient donc pas, par nature, des capacités organisationnelles. Le degré de dynamisme de l'environnement permettrait de distinguer ces deux types de capacités (Bourgeois et Eisenhardt, 1988 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Eisenhardt, 2002) : les environnements faiblement ou modérément dynamiques exigeraient des capacités organisationnelles alors que les environnements hautement dynamiques exigeraient des capacités dynamiques pour permettre aux organisations d'affronter et de maîtriser une telle volatilité. Selon la deuxième approche – qualifiée d'« intégrative » par Schreyögg et Kliesch-Eberl (2007) – les capacités dynamiques seraient bien des capacités organisationnelles, quoique d'un genre nouveau. Cette position est principalement illustrée par Teece, Pisano et Shuen (1997). Selon eux, les capacités dynamiques sont, par nature, des capacités organisationnelles sans quoi elles ne pourraient agir sur les autres capacités de l'organisation. Toutefois, les capacités dynamiques ne seraient pas des capacités organisationnelles « ordinaires » : ce seraient des capacités ayant la propriété d'impulser le changement des autres capacités organisationnelles (Zollo et Winter, 2002 ; Winter, 2003). En ce sens, les capacités dynamiques seraient des méta-capacités transcendant les capacités organisationnelles non-dynamiques et permettant à l'organisation non seulement d'inventer mais aussi d'innover avec profit (Teece, 2006).

Ce débat ne doit toutefois pas occulter l'essentiel. L'important n'est pas de catégoriser les capacités (Collins, 1994 ; Helfat et Winter, 2011) mais bien de permettre aux gestionnaires de mieux les gérer. À ce titre, interdire le qualificatif de « dynamique » à une capacité parce qu'à court terme elle ne produirait pas de changements radicaux, reviendrait à faire

l'économie de ce que cette dernière pourrait apporter à l'organisation sur le long terme. De ce fait, Helfat et Winter (2011, p.1246) appellent les chercheurs à délaisser l'ambition normative pour davantage s'intéresser aux processus temporels du changement ; processus introduits par les capacités. Cette observation révèle un paradoxe : alors que le concept de « capacité dynamique » a été originellement développé pour apporter une perspective dynamique à la stratégie, les travaux empiriques ont encore très rarement étudié les capacités dynamiques selon une approche dynamique. La question de savoir comment les capacités dynamiques se déploient dans le temps reste, de ce fait, à ce jour très peu traitée (Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009 ; Winter, 2012). Le sujet est pourtant loin d'être anecdotique car les capacités dynamiques s'apprécient dans la longue durée, contrairement aux capacités organisationnelles ordinaires (Teece, Peteraf, et Leih, 2016, p.20).

4. La capacité dynamique comme processus organisationnel

La grande majorité des définitions de la capacité dynamique en ont une approche finaliste et la réduisent à ses seules conséquences transformatrices sur les actifs de l'organisation. À cet égard, les travaux de Teece (2007) et de Fujimoto (2001) se distinguent du reste de la littérature.

Teece (2007) est l'un des rares auteurs à avoir proposé une approche processuelle des capacités dynamiques, intégrant à la fois leur déclenchement, leur déploiement et leurs effets sur l'organisation. Teece considère ainsi que les capacités dynamiques sont des capacités par lesquelles les acteurs de l'organisation identifient ou créent des opportunités dans son environnement – étape de « sensing » –, puis les saisissent – étape de « sizing » –, et enfin modifient ses actifs et notamment ses ressources et ses compétences – étape de « transforming ».

L'avantage de la définition processuelle de la capacité dynamique donnée par Teece est de ne pas réduire la capacité dynamique à ses seuls effets mais de montrer que ceux-ci découlent de phases préalables qui sont pleinement constitutives de la capacité dynamique. À ce titre, plusieurs recherches empiriques ont montré tout le profit que les chercheurs en stratégie peuvent retirer de ce cadre conceptuel (Altintas, 2015). Il a ainsi été démontré que la saisie des opportunités constitue – au même titre que l'efficacité des opérations et les choix stratégiques (Altintas et Royer, 2009) – une composante de la performance. Cette dernière est entendue comme la mise en œuvre du couple valeur-coût dans les activités de l'organisation, mesurable en termes commerciaux et concurrentiels (Lorino, 2003).

À ce titre, comme le soulignent Burger-Helmchen et Frank (2011), l'avantage concurrentiel qui découle de la capacité dynamique ne réside pas tant dans les ressources nouvellement créées ou transformées par l'organisation (étape 3) que dans la manière dont ces dernières sont (re)configurées (étape 2). C'est dire que la capacité dynamique génère, pour partie, l'avantage concurrentiel de l'organisation moins par ses effets que par les modalités de transformation qu'elle met en œuvre dans cette optique. Dans la mesure où tous les concurrents de l'organisation sont à la recherche de meilleures pratiques, leurs capacités dynamiques poursuivent une finalité identique – reconfigurer les actifs organisationnels pour adapter l'organisation aux évolutions de son environnement –, de sorte que seule diffère entre eux la manière d'y parvenir. Les modalités de transformation mises en œuvre par la capacité dynamique – l'étape 2 de Teece (2007) – sont donc discriminantes entre les organisations. Si Teece indique que les capacités dynamiques doivent saisir les opportunités qui les environnent pour être en mesure de reconfigurer les actifs de l'organisation, il ne détaille cependant pas concrètement les modalités constitutives de la saisie des opportunités. D'une manière générale, la question des modalités de transformation par lesquelles les capacités dynamiques parviennent à modifier les actifs organisationnels – ce que certains auteurs appellent la « boîte noire » des capacités – a été peu traitée par la littérature. Danneels (2010) est l'un des rares auteurs, avec Helfat et Peteraf (2003) et Zott (2003), à avoir étudié empiriquement les différentes modalités de modification des ressources proposées par Eisenhardt et Martin (2000). Danneels (2010) a notamment analysé plusieurs capacités dynamiques (alliance, acquisition d'entreprises, innovation, développement de produits) pour montrer comment celles-ci permettent de faire évoluer l'organisation à travers la modification de ses compétences. Néanmoins, l'analyse de Danneels (2010) se situe à un niveau relativement macroscopique qui ne favorise pas une analyse détaillée des actions concrètes permettant l'évolution des actifs de l'organisation.

C'est pourquoi le modèle analytique construit par Fujimoto (2001) peut être utile à cet égard. Dans son étude sur Toyota, cet auteur a montré que pour adapter l'organisation à l'évolution de son environnement, le rôle de la capacité dynamique consiste à mettre en place deux mécanismes de transformation de natures distinctes :

- Les mécanismes de transformation *a priori*, c'est-à-dire relevant d'une décision de l'organisation pour allouer des ressources nouvelles et spécifiques au projet de transformation considéré. Ainsi, pour rénover sa chaîne de montage, Toyota a mis en œuvre un programme spécifique d'automatisation de sa chaîne d'assemblage, développé par des ingénieurs dédiés.

- Les mécanismes de transformation *a posteriori* par lesquels l'organisation, pour parvenir à son objectif de transformation, détourne des ressources déjà affectées à d'autres projets. Ainsi, les chaînes de montage organisées en tronçons dans les années 1980 pour des raisons initialement logistiques ont été récupérées pour moderniser toutes les chaînes de montage de Toyota dans les années 1990.

L'existence de ces modalités de transformation révèle que toute capacité dynamique constitue une capacité générique de l'organisation à maîtriser simultanément plusieurs modalités de changement (Fujimoto, 2001).

5. L'ambidextrie : Une capacité dynamique, facteur de pérennité organisationnelle

Parmi les différents exemples de capacité dynamique que la littérature a étudiés, nous retenons celui de l'ambidextrie car ce concept a été articulé directement à la thématique de la pérennité organisationnelle (Naro et Travaillé, 2013 ; Mignon, 2001).

Revenons d'abord brièvement sur la définition de ce concept. La notion d'organisation ambidextre est utilisée pour la première fois par Duncan (1976) qui préconise d'adopter une structure duale pour l'innovation en fonction de son stade de développement. L'ambidextrie est définie comme « l'aptitude d'une organisation à simultanément explorer et exploiter » (O'Reilly et Tushman, 2007, p.2). Si, initialement, l'ambidextrie était appréhendée comme une situation de compromis, elle est désormais considérée comme une situation à rechercher (Tushman et O'Reilly, 2013 ; Mothe et Brion, 2008 ; O'Reilly et Tushman, 2008 ; O'Reilly et Tushman, 2004 ; Benner et Tushman, 2003 ; Tushman et O'Reilly, 1996). À cet égard, il faut rappeler que les travaux de March (1991) ont montré que les organisations performantes sont ambidextres. Selon lui, l'ambidextrie repose sur deux registres d'action organisationnelle : l'exploitation et l'exploration. Ces deux registres obéissent à des rationalités différentes (March, 1991, pp.73-74), et de ce fait, se disputent l'allocation des ressources rares. Selon lui, l'exploitation perfectionne et étend les compétences existantes, là où l'exploration se définit avant tout comme la recherche de nouveaux marchés et de nouvelles idées.

Dans quelle mesure l'ambidextrie peut-elle être interprétée comme une capacité dynamique ? Du fait des caractéristiques susmentionnées, l'ambidextrie est vue par de nombreux auteurs comme une propriété des organisations qui développent des capacités d'innovation continue (Ben Mahmoud-Jouini, Charue-Duboc, et Fourcade, 2007). Elle est appréhendée comme une capacité de l'organisation à être à la fois efficace dans la gestion des demandes actuelles de son activité tout en étant simultanément adaptative face aux changements de son environnement (Raisch et Birkinshaw, 2008). De même, Chanal et Mothe

(2005) ont interprété l'innovation comme une capacité dynamique fondée sur l'ambidextrie. Elles définissent cette capacité comme « la capacité de l'entreprise à améliorer ses positions concurrentielles par l'innovation tant d'exploitation que d'exploration, en jouant [...] sur la variété des compétences et sur la rapidité et l'efficacité des processus (Chanal et Mothe, 2005 ; p.176). Selon elles, cette capacité dynamique se manifeste par deux logiques d'innovation procédant de l'ambidextrie ; à savoir une logique d'exploitation fondée sur les compétences existantes de l'organisation pour accroître la rapidité de lancement de produits/services nouveaux et une logique d'exploration fondée sur la création de nouvelles compétences pour accroître la variété du portefeuille de compétences. Depuis les années 2000, l'ambidextrie tend ainsi à être considérée comme une capacité dynamique à part entière (O'Reilly et Tushman, 2008 ; Benner et Tushman, 2003 ; Dannels, 2002). Comme le synthétisent Barlatier et Dupouët (2016) :

« L'ambidextrie est vue par M. Tushman comme une instanciation du concept de capacité dynamique (Teece, 2007). La capacité dynamique renvoie à la capacité des firmes à modifier l'architecture de leurs compétences afin de s'adapter à leur environnement. Une firme est dotée d'une capacité dynamique si elle peut sentir les changements dans son environnement, saisir les opportunités et les incorporer dans sa base de connaissances et reconfigurer ses structures et processus afin d'en faire usage dans ses produits et processus. Dans la mesure où l'ambidextrie permet de sentir les nouvelles opportunités, de les saisir en lançant des activités d'exploration et de reconfigurer la firme pour les réintégrer dans ses opérations *via* les liens ciblés entre exploration et exploitation, elle est une opérationnalisation du concept de capacité dynamique. En effet, l'ambidextrie est un moyen de renouveler le portefeuille de compétences de la firme et les sources de son avantage concurrentiel. En tant que dispositif stratégique et organisationnel, l'ambidextrie permet de mener ces trois étapes (sentir, saisir, reconfigurer) de manière reproductible et prédictible, constituant ainsi une véritable capacité dynamique de la firme (Benner et Tushman, 2003 ; O'Reilly et Tushman, 2008) » (Barlatier et Dupouët, 2016, pp.357-358).

Si l'ambidextrie peut se lire comme une capacité dynamique, quel peut être son lien avec la pérennité de l'organisation ? Selon Mignon (2013, p.16) « l'équilibre porteur de pérennité se traduit par la tentative d'éviter deux excès : une exploitation excessive qui rend difficile l'acquisition de compétences nouvelles et peut être à l'origine d'une spirale de déclin / une exploration sans capitalisation de connaissances associées, qui risque de coûter cher à l'entreprise sans qu'elle retire le bénéfice d'une position concurrentielle bien établie ». De même, comme l'ont souligné Naro et Travaillé (2013, p.163), « la pérennité des organisations est souvent conditionnée par leur capacité à conjuguer deux impératifs contradictoires : d'une part, le maintien de leur aptitude au changement et à l'innovation ; d'autre part, le contrôle et la stabilisation sur des domaines d'activités stratégiques parvenus à maturité. Nous retrouvons ici la distinction entre exploration et exploitation [proposée par] March (1991) ». L'intérêt

d'adopter l'ambidextrie comme grille d'analyse des processus stratégiques de pérennité organisationnelle tient à ce qu'elle permet de répondre à l'une des questions laissées en suspens par les théories de l'équilibre ponctué. Cette question consiste à savoir comment une organisation en période d'équilibre peut anticiper et préparer les futures ruptures. Le concept d'ambidextrie permet de répondre à cette question à deux niveaux :

- D'abord, il permet de comprendre comment l'organisation prépare les ruptures à venir pour être mieux à même d'y faire face lorsqu'elles se manifesteront. C'est dire que l'ambidextrie permet de renforcer l'organisation face aux incertitudes de son environnement et l'on sait que ces événements peuvent être de nature à entraîner la disparition de l'organisation.
- Ensuite, si l'ambidextrie peut être un contributeur à la pérennité organisationnelle, elle peut aussi s'en révéler un frein. En effet, tout un courant de la littérature a montré que l'ambidextrie était très complexe à manager. Dans la mesure où l'exploitation et l'exploration n'obéissent pas aux mêmes logiques – l'exploitation requiert la prédictibilité et la fiabilité des processus, l'exploration demande au contraire de briser les routines existantes –, elles supposent différentes organisations – centralisée ou décentralisée –, différents modes de management, différentes incitations, différents objectifs et différents horizons temporels¹⁴². L'une des solutions préconisées par la littérature consiste à séparer les opérations dans des unités distinctes. Toutefois, cette séparation peut porter atteinte à la cohérence globale de la firme. Cette dernière prend le risque de se « balkaniser » avec tous les gaspillages de ressources et les problèmes de coordination que cela pose. Ces sujets peuvent représenter une menace pour la pérennité de l'organisation. Le paradoxe peut se formuler ainsi : les organisations doivent abriter des entités inconsistantes entre elles afin de garantir leur pérennité... tout en les gérant avec suffisamment d'efficacité pour ne pas menacer leur fonctionnement.

¹⁴² C'est à ce titre que la notion même d'« ambidextrie » est critiquée par certains auteurs (Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007 ; Schreyögg et Sydow, 2010). En particulier, ces auteurs questionnent le réalisme d'une séparation stricte de l'exploration et de l'exploitation et demandent s'il est possible de concevoir une organisation dans laquelle des entités complètement figées côtoient des entités totalement fluides.

Il apparaît donc, à l'issue de cette revue de littérature, que l'ambidextrie peut se lire comme une capacité dynamique influençant les processus de pérennité organisationnelle.

Pour finir, il nous reste à aborder un point formel concernant la manière de décrire le fonctionnement des capacités – qu'elles soient organisationnelles ou dynamiques. La personnification de la capacité est une tendance largement observée dans la littérature en gestion, en particulier celle consacrée aux capacités dynamiques. La façon dont nombre d'auteurs les décrivent donne parfois au lecteur le sentiment que les capacités seraient agissantes par elles-mêmes. Ainsi, plutôt que d'écrire que les dirigeants de l'organisation ont exercé une capacité dynamique en identifiant puis en saisissant une opportunité sur le marché, il est fréquent de lire que c'est la capacité dynamique elle-même qui a identifié puis saisi des opportunités afin de reconfigurer les actifs de l'organisation considérée (voir par exemple Altintas, 2015). Est-ce par commodité de rédaction ou pour le confort de lecture que ce genre de raccourci est pratiqué ? En toute justesse, une capacité ne fait rien par elle-même : en tant qu'aptitude, elle n'est qu'une manifestation de l'action des individus et des collectifs qui la déploient. De ce fait, nous chercherons à éviter autant que possible une telle personnification de la capacité dans la suite de cette thèse.

CHAPITRE 3. LE CYCLE DE VIE D'UNE CAPACITÉ DANS LA LONGUE DURÉE : LE CAS DE LA CAPACITÉ DE GOUVERNANCE À ESCP EUROPE DEPUIS 1819

« Les institutions ont le privilège d'acquérir, avec les ans, l'expérience que confère la maturité, sans craindre d'être frappées irrémédiablement, à un tournant de leur existence, par la sénilité tant redoutée des hommes ».

René Villemer (1950)

Introduction

La littérature en gestion a montré que le contexte interne de l'organisation, et plus précisément sa base d'actifs, contribue à assurer sa pérennité (Mignon, 1998 ; 2001). L'étude des liens entre la détention d'une capacité et la propension de l'organisation à évoluer est, de fait, une problématique habituellement abordée par les chercheurs en stratégie. La littérature a ainsi montré que si la détention d'une capacité organisationnelle n'implique pas, en elle-même, la détention d'une aptitude nécessairement exceptionnelle, elle constitue dans tous les cas une condition nécessaire au changement de l'organisation (Helfat et Winter, 2011, p.1244). Ce faisant, si l'intérêt des chercheurs en gestion pour les capacités de l'organisation s'est polarisé sur certaines thématiques – principalement l'identification des propriétés des capacités et leurs possibles classifications –, il en a délaissé d'autres. Parmi ces dernières, figure notamment la question de la généalogie des capacités, c'est-à-dire de leurs origines puis de leur développement au cours du temps (Winter, 2012 ; Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009 ; Schulze, 1994 ; Zajac 1992).

Ce sujet souligne que si les capacités permettent à l'organisation d'évoluer – et donc d'assurer sa pérennité – elles-mêmes sont sujettes au temps. Les rares auteurs à avoir étudié la

question situent l'origine et le développement des capacités organisationnelles parfois dans le hasard (Barney, 1986), tandis que d'autres l'enracinent dans l'apprentissage organisationnel (Singh et Chang, 1993 ; Nelson et Winter, 1982) ou dans la sagacité de certains dirigeants organisationnels (Prahalad et Hamel, 1990). Généralement, les études qui s'intéressent à la généalogie des capacités sont qualitatives (Prahalad et Hamel, 1990 ; Buigelman, 1983). À quelques exceptions notables (McGrath, MacMillan, et Venkataraman, 1995), il existe très peu d'études à grande échelle sur le sujet. Des études longitudinales restent donc à produire (Winter, 2012 ; Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009). Plusieurs études ont été menées sur la formation et le développement des capacités de l'organisation, comme celle d'Altintas (2015) ou celle de Renard, Soparnot, et St-Amant (2009). Ces études sont cependant caractérisées par leur périmètre temporel relativement limité : aucun de ces travaux ne dépasse les sept ans. Pourtant, la prise en compte de la longue durée est essentielle pour comprendre comment naissent et évoluent les capacités (Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009 ; Winter, 2012).

Le temps long est en effet une dimension fondamentale des capacités de l'organisation. Leur construction exige du temps car l'allocation et la coordination des ressources se déroulent progressivement en fonction des défis historiquement rencontrés par l'organisation (Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007, p.916). De ce fait, toute capacité est liée à des constellations de circonstances historiques tellement spécifiques que même si la capacité s'exerce dans des situations présentant des problématiques voisines, elle ne saurait s'appliquer automatiquement dans toutes les situations (Winter, 2003). En outre, toute capacité s'enracine dans l'histoire de l'organisation qui la met en œuvre et implique l'intégration des expériences passées pour résoudre les problèmes actuels et orienter les décisions futures (Dávila, 2013, p.16). Par leurs processus de formation – longs du fait de la coordination des ressources dans un contexte historique donné – et d'activation – dépendant des circonstances externes et de l'assimilation interne des expériences organisationnelles passées – mais aussi d'évolution, les capacités sont donc très marquées par le temps et particulièrement par la longue durée (Winter, 2012 ; Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007).

De ce fait, une perspective longitudinale est nécessaire pour comprendre comment, dans l'exercice de la capacité, les composantes statiques – schémas d'actions habituels – et dynamiques – non-standardisées – opèrent simultanément, permettant à l'organisation de faire face aux évolutions de son environnement. Pour faciliter l'analyse longitudinale des capacités, Helfat et Peteraf (2003) ont élaboré le modèle du « cycle de vie des capacités ». L'enjeu de ce modèle que nous avons présenté dans la revue de littérature (pp.248-251) est de fournir un

cadre d'étude permettant de comprendre comment les capacités de l'organisation, qui sont au fondement de l'approche basée sur les ressources, évoluent au cours du temps. Étudier l'évolution des capacités de l'organisation dans la longue durée est important à plusieurs titres, comme le rappellent Laurent Renard, Richard Soparnot et Gilles St-Amant (2009, pp.163-164):

« L'analyse du cycle de vie des capacités est décisive pour deux raisons. Tout d'abord, elle aide à mieux comprendre comment les entreprises maintiennent leur vitalité compétitive. En effet, puisque les changements dans l'environnement concurrentiel érodent les avantages des entreprises (Rumelt, 1984), celles-ci doivent en développer de nouveaux, et donc créer de nouvelles ressources ou des combinaisons innovantes de ressources disponibles (Dierickx et Cool, 1989 ; McGrath, MacMillan et Venkataraman, 1995). La seconde raison tient à l'origine de l'idiosyncrasie des actifs des entreprises (Penrose, 1959 ; Wernerfelt, 1984 ; Hamel et Prahalad, 1989 ; Amit et Shoemaker, 1993 ; Peteraf, 1993). La singularité avec laquelle les entreprises créent et développent leurs actifs peut expliquer la variété des actifs détenus par les firmes (Helfat et Peteraf, 2003). En effet, celles-ci supportent des contraintes et opèrent des choix propres qui vont déterminer les trajectoires de développement des capacités et ainsi expliquer leur hétérogénéité. L'approche dynamique des capacités – leur cycle de vie – vise donc à identifier les phases qui ponctuent le cycle de vie des capacités ainsi que les choix affectant leur évolution ».

Si l'intérêt du modèle du « cycle de vie de la capacité » a bien été compris, ce dernier n'a, à ce jour, pas fait l'objet d'études empiriques de long terme, à l'exception de deux recherches de court terme (Altintas, 2015) et de moyen terme (Renard, Soparnot, et St-Amant, 2009). La problématique de ce chapitre s'articule, de ce fait, autour de la question suivante : comment naît puis évolue dans la durée une capacité organisationnelle ?

Afin d'étudier cette question, nous menons une étude de cas longitudinale, sur un horizon temporel de deux siècles, avec le cas de la capacité de gouvernance mise en œuvre au sein de ESCP Europe depuis 1819. Dans la mesure où le cadre conceptuel de notre travail – le concept de « capacité organisationnelle » – a déjà été exposé plus haut (pp.245-247), le présent chapitre précisera d'abord deux points méthodologiques, à savoir dans quelle mesure la capacité de gouvernance manifestée par la direction de l'école depuis 1819 peut être qualifiée de « capacité organisationnelle » et quelles sont les justifications qui ont conduit au découpage chronologique que nous avons adopté dans la suite du chapitre (1.). Suivra ensuite une deuxième partie qui exposera la genèse puis l'évolution de la capacité organisationnelle de gouvernance sur deux siècles (2.), avant que nos analyses ne soient mises en perspective avec la littérature (3.).

1. La capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819 : Définition et justifications du découpage chronologique

1.1. Unité d'étude retenue : La capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819

Nous avons fait le choix de retenir comme objet d'étude de ce chapitre les mécanismes de gouvernance. Parce que la gouvernance désigne le pilotage et la prise de décisions au sein de l'organisation mais aussi les systèmes définissant les responsabilités des acteurs organisationnels, elle est par nature liée à la stratégie. En outre, la gouvernance a pour objectif principal la pérennité de l'organisation (Dávila, 2013, p.25 ; Neubauer et Lank, 1998). En effet, des failles de gouvernance peuvent engendrer des choix stratégiques calamiteux entraînant la disparition de l'organisation (Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regnér et Fréry, 2017, p.170)¹⁴³.

Comment définir la gouvernance ? La gouvernance renvoie à « l'ensemble des mécanismes organisationnels qui ont pour effet de délimiter les pouvoirs et d'influencer les décisions des dirigeants » (Charreaux, 1997, p.1). Elle définit les rôles et les responsabilités que doivent détenir les administrateurs pour assurer la performance de leur organisation (Bradshaw, Murray, et Wolpin, 1992 ; Carver, 1997 ; Drucker, 1990 ; Houle, 1989). Selon certains auteurs, la gouvernance a pour mission d'assurer la pérennité de l'organisation. Comme le précise Dávila (2013), la gouvernance renvoie à « l'ensemble des aptitudes apprises et exercées par la haute direction d'une organisation afin d'établir une structure de gouvernement et des conditions de gouvernance qui lui permettront d'orienter, d'administrer et d'intégrer les activités de ses entités opérationnelles, de suivre leur performance et de prendre des décisions sur l'allocation des ressources qui permettent à l'organisation de survivre » (Dávila, 2013, p.25).

Si les questionnements portant sur la gouvernance ont fait florès ces dernières années dans tous les secteurs de l'économie (Gill, 2002 ; Serbaroli, 2003) et notamment pour les organisations à but non lucratif (Cornforth et Mordaunt, 2003 ; McCambridge, 2004), force

¹⁴³ Ces auteurs donnent ainsi l'exemple de la deuxième plus grande banque du Portugal, « Banco Espírito Santo », qui a disparu en 2014 après la découverte d'importantes irrégularités financières provoquées par des failles de gouvernance et ayant occasionné des pertes de 5 milliards d'euros (Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regnér et Fréry, 2017, p.170).

est de constater que le sujet a encore peu été articulé à la problématique des capacités organisationnelles. La question de savoir si la gouvernance peut être appréhendée comme une capacité a cependant été soulevée par quelques chercheurs encore peu nombreux (Dosi, Faillo, et Marengo, 2008 ; Dávila, 2013 ; Teece et Leih, 2016). Plusieurs de ces auteurs admettent ainsi que la gouvernance constitue une capacité organisationnelle (Dosi, Faillo, et Marengo, 2008 ; Teece et Leih, 2016). Parmi eux, Teece et Leih (2016) montrent que si les capacités organisationnelles embrassent toutes les fonctions de l'organisation consacrées à l'accomplissement de tâches administratives et opérationnelles alors la gouvernance est un exemple de capacité organisationnelle dans la mesure où elle permet à l'organisation de fonctionner comme un système.

Si notre chapitre s'appuie sur la littérature qui considère que la gouvernance est une capacité organisationnelle (Dosi, Faillo, et Marengo, 2008 ; Teece et Leih, 2016), il reste maintenant à démontrer que la gouvernance mise en œuvre à ESCP Europe peut être valablement qualifiée de « capacité organisationnelle ». Cette opération de qualification est complexe à mener du fait de l'amplitude chronologique embrassée : en deux siècles, la gouvernance de l'école a très fortement évolué. Cet état de fait n'est pas de nature à surprendre : du fait de sa nature processuelle, aucune capacité organisationnelle n'est figée parce qu'elle évolue en permanence (Renard, Soparnot, St-Amant, 2009, p.163). En d'autres termes, la capacité organisationnelle n'est pas un stock mais un flux en perpétuelle variation (Le mens, Hannan, et Pólos, 2011). Cependant, ce n'est pas parce qu'une capacité organisationnelle peut présenter des « visages » différents au cours du temps qu'il est impossible *a priori* de l'identifier sur la base de critères objectifs. Pour savoir dans quelle mesure la capacité de gouvernance à ESCP Europe peut être assimilée à une capacité organisationnelle nous appliquons les trois critères d'identification proposés par Schreyögg et Kliesch-Eberl (2007, p.915), et présentés dans la revue de littérature (p.246). La gouvernance de l'école nous semble ainsi pouvoir être assimilée à une capacité organisationnelle dans la mesure où¹⁴⁴ :

- La gouvernance relève pour l'école d'un schéma d'action habituel et non d'une opération d'improvisation (1). Cette nature systématique correspond à la finalité même de la gouvernance qui consiste à définir des règles à appliquer pour déterminer l'exercice de la prise de décision au sein de l'organisation (Charreaux, 1997). En

¹⁴⁴ La suite du chapitre permettra de revenir plus en détails sur ces différentes caractéristiques.

outre, toute mise en péril des règles de gouvernance fait l'objet d'un traitement particulier de la part de la direction générale de l'école qui considère que tout dysfonctionnement relatif à sa gouvernance – comme la non-adaptation du mode de gouvernance, ou les dysfonctionnements entre les différentes instances de gouvernance ou même les conflits dans les relations entre les élus consulaires et les autres – constitue un sujet stratégique. De ce fait, la gouvernance fait l'objet de dispositifs spécifiques de prévention de risque¹⁴⁵. Dans la mesure où la gouvernance relève donc ouvertement de la stratégie, elle ne peut pas être assimilée à une opération d'improvisation (Lorino et Tarondeau, 2006). De même, l'inobservation des règles de gouvernance inscrites dans les chartes de gouvernance de l'école depuis 2008 est théoriquement sanctionnée car considérée comme potentiellement dangereuse pour le fonctionnement de l'école¹⁴⁶. Ces éléments montrent bien le caractère processuel et systématique de la gouvernance à l'école ; qui n'est donc pas assimilable à une improvisation.

- Ensuite (2), la gouvernance à l'école correspond à un processus de résolution de problèmes complexes mobilisant des ressources et des compétences. La gouvernance procède bien, sur toute la période, de la volonté des dirigeants d'apporter une solution à des problèmes concrets concernant les mécanismes organisationnels à implémenter pour délimiter les pouvoirs des acteurs organisationnels mais aussi pour instaurer des règles de prise de décision permettant d'orienter et d'administrer les activités de l'école. Cette volonté des dirigeants les a conduits très tôt, dès 1825, à créer un organe de gouvernance formel associant des personnalités dévouées au développement de l'école : le « conseil de perfectionnement » (mobilisation de ressources humaines extérieures à l'organisation)¹⁴⁷. Un autre organe de gouvernance créé pour résoudre les problématiques de direction de l'école est la « commission administrative » créée en 1869 après le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris. Son rôle est d'assurer le développement de l'école dans le cadre consulaire. Cet organe a évolué par la suite en devenant dans les années 1990 le « conseil d'établissement » de l'école

¹⁴⁵ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, « Cartographie des risques de ESCP Europe », 2013, p.3. Archives de ESCP Europe.

¹⁴⁶ Source : « Charte de gouvernance de ESCP Europe, 30 mai 2008 ». Archives de ESCP Europe. « Charte de gouvernance de ESCP Europe, décembre 2013 ». Archives de ESCP Europe.

¹⁴⁷ Ce point et les suivants seront développés dans la suite de ce chapitre.

pour répondre aux évolutions grandissantes de l'environnement¹⁴⁸. Enfin, depuis la fusion de 1999 avec l'école EAP, la direction de l'école s'est retrouvée confrontée à de nouvelles problématiques de gouvernance – notamment l'association des directions des campus européens dans la gestion de l'école – qui ont conduit à une modernisation de sa gouvernance avec la création de nouveaux organes de gouvernance et de nouvelles règles formalisées dans une première charte de gouvernance en 2008.

- Enfin (3), l'exercice de la gouvernance à l'école est marqué par des résultats relativement fiables – et non aléatoires – témoignant des processus d'apprentissage construits au cours de l'histoire de l'organisation. La fiabilité peut se mesurer par la propension de la capacité à produire des résultats similaires dans des contextes d'application qui le sont tout autant ; ce qui renvoie au potentiel de réplication de la capacité organisationnelle (Renard, Soparnot, et St-Amant, 2009). Ce potentiel de réplication permet à la capacité organisationnelle d'assurer l'accomplissement de tâches opérationnelles nécessaires au fonctionnement de l'organisation (Teece et Leih, 2016, p.7). La gouvernance à l'école répond bien à ce critère puisque ce sont les dispositifs de gouvernance qui établissent les principes du fonctionnement ordinaire de l'établissement ; et notamment les principes statutaires, financiers et administratifs qui guident son pilotage (pour plus de détails sur ce point, voir le chapitre 5)¹⁴⁹.

Il apparaît donc bien que la gouvernance de l'école peut être lue comme une capacité organisationnelle ; c'est-à-dire comme un schéma d'action habituel de l'organisation en réponse à des problématiques complexes, exigeant la mobilisation de ses ressources et de ses compétences, et dont les résultats sont relativement fiables dans le temps du fait des expériences passées et des processus d'apprentissage de l'organisation. De ce fait, nous entendrons dans la suite de ce chapitre la capacité de gouvernance à ESCP Europe comme l'aptitude par laquelle la direction de cette école, face aux problématiques qui l'ont affectée,

¹⁴⁸ Le conseil d'établissement était composé de membres élus de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Il donne son avis sur l'exécution des orientations stratégiques de l'établissement. Par ailleurs, en fonction des besoins des entreprises, il émet des recommandations sur les différentes politiques et actions mises en place ainsi que sur les programmes de l'établissement.

¹⁴⁹ Par exemple, les principes de gouvernance formalisés dans la charte de gouvernance du 30 mai 2008 établissent trois principes de fonctionnement valables pour tous les campus. Le premier principe est statutaire : il s'agit de la prédominance de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans les conseils d'administration des campus de l'école. Le deuxième principe est financier : il s'agit d'un modèle d'affaires partagé par tous les campus et en vertu duquel ces derniers doivent verser 20% de leur chiffre d'affaires au siège de l'école au titre de frais de coordination. Enfin le troisième principe est administratif et détermine le pilotage fédéral de la stratégie de développement des campus. « Charte de gouvernance de ESCP Europe, 30 mai 2008 ». Archives de ESCP Europe.

est parvenue à déployer ses actifs en matière de gestion des pouvoirs de ses différents administrateurs pour assurer au mieux son adaptation à un contexte changeant.

Enfin, dans la mesure où la capacité de gouvernance se manifeste avant tout comme une capacité à prendre des décisions, il conviendra dans la suite de ce chapitre d'établir, pour chaque période étudiée, une cartographie du pouvoir de décision visant à déterminer qui décide, selon quelles modalités et sur quels sujets. Notre collecte des données conduite à partir de comptes rendus des différents organes de gouvernance de l'école depuis 1819 (conseil d'administration, commission administrative, conseil d'établissement, etc.), nous a permis de déceler trois grandes catégories de décisions abordées par les acteurs décisionnaires de l'école. Il s'agit, d'abord, des décisions concernant la stratégie de l'école (la révision du positionnement concurrentiel, la définition des priorités de développement, la détermination des profils pour les postes de directeur de campus, l'affectation des budgets, la révision du schéma directeur de l'immobilier, le lancement de nouveaux programmes, etc.). Il s'agit, ensuite, des décisions portant sur la vie de l'école (les conditions d'accueil des élèves ou étudiants, les locaux et les espaces pédagogiques, les conditions matérielles de travail des collaborateurs, les équipements, le budget, le résultat des recrutements des élèves ou étudiants, etc.). Il s'agit, enfin, des décisions sur le métier même des professeurs (définition des programmes et des plans de charge, évolution et évaluation des professeurs, conditions de travail, recrutement, place de la recherche, etc.). Nous ferons appel à ces catégories dans la suite de ce chapitre.

1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre

L'analyse de cas a été menée après réalisation d'un découpage chronologique des évolutions de gouvernance traversées par ESCP Europe depuis 1819. Ce découpage chronologique nous a été inspiré par les travaux d'autres chercheurs en gestion qui ont également travaillé de manière longitudinale – quoique sur des horizons temporels plus réduits – sur le cycle de vie des capacités de l'organisation (Renard, Soparnot, et St-Amant, 2009 ; Altintas, 2015).

Dans notre cas, la délimitation des périodes s'est effectuée sur la base de la monographie stratégique de l'école que nous avons élaborée (voir annexe 12). Nous avons utilisé les changements d'orientation stratégique de l'école comme éléments de délimitation des périodes. Ces périodes ont été mises en regard avec le modèle de Helfat et de Peteraf (2003) que nous avons retenu car il est à ce jour le seul ayant été élaboré pour penser la généalogie d'une capacité organisationnelle dans le temps long. Selon ce modèle, que nous avons présenté dans la revue de littérature (pp.248-251), le cycle de vie de la capacité suit

trois étapes (de création, de développement, puis de maturité). La mobilisation de ce modèle n'exclut pas une prise de recul critique sur ses avantages et sur ses limites ; toutefois, celle-ci sera menée dans la troisième partie de ce chapitre après l'application que nous aurons faite de ce modèle.

De ce fait, cinq périodes principales, correspondant à autant d'étapes du cycle de vie de la capacité de gouvernance de l'école, ont été délimitées :

- La première période (1819-1869) correspond à la création de la capacité de gouvernance. Au cours de ce premier demi-siècle, comme nous allons le voir, les dirigeants de l'école ont progressivement constitué une capacité de gouvernance. Cette période s'ouvre par la création de l'école en tant qu'entreprise privée (1819-1830) puis entreprise familiale (1830-1869). Elle s'achève avec l'acquisition de l'école par la Chambre de Commerce de Paris.
- La deuxième période (1869-1905) voit le développement de la capacité de gouvernance par un scénario de renouvellement. L'acquisition de l'école par la Chambre de Commerce de Paris provoque l'adaptation de la capacité de gouvernance au nouveau statut consulaire de l'école. Le régime de gouvernance autrefois privé et familial devient public et très centralisé, surtout à partir de l'implication de l'État dans la gestion de l'école en 1890 ; ce qui exige des adaptations de la capacité de gouvernance. Toutefois, comme nous allons le voir, du fait du contexte particulier de cette période (maintien de l'influence de la famille Blanqui dans la gestion de l'école jusqu'à la fin des années 1880, puis conflit entre la direction de l'école et les dirigeants consulaires suite à l'ouverture de HEC), le développement de la capacité de gouvernance dans un sens consulaire est relativement contraint jusqu'au changement de direction intervenu en 1905 à la tête de l'École Supérieure de Commerce de Paris.
- La troisième période (1905-1969) est marquée par la maturité de la capacité de gouvernance. Au cours de cette période, qui s'ouvre par un renouvellement des dirigeants à la tête de l'école mais aussi par un changement d'orientation stratégique pour l'école, la capacité de gouvernance ne fait plus l'objet de développements nouveaux (pas de création de nouveaux organes de gouvernance, ni de modification des procédures de gouvernance contrairement aux précédentes périodes). L'implication de l'État dans la gestion de l'école se poursuit et s'accroît même. Cette période s'achève en 1969 par l'autonomisation de l'école en dehors du réseau des ESCAE.

- La quatrième période (1969-1999) correspond au développement de la capacité de gouvernance par renouvellement. Cette étape s'ouvre par un relatif désengagement de l'État dans les organes et les procédures de gouvernance de l'école au profit de l'implication, nouvelle, des professeurs dans la gouvernance de celle-ci. À ce titre, la capacité de gouvernance fait l'objet de nouveaux développements avec l'implémentation de procédures de gouvernance plus participatives qu'au cours des périodes précédentes.
- Enfin, la dernière période (de 1999 à aujourd'hui) voit le développement de la capacité de gouvernance par recombinaison. La fusion du Groupe ESCP avec l'école EAP en 1999 amène les dirigeants de l'école à revoir les processus de gouvernance dans un sens européen et fédéral pour impliquer dans la gestion de l'école fusionnée les dirigeants des anciens campus européens de l'EAP. Le renouvellement de la capacité de gouvernance s'effectue aussi pour répondre aux exigences de l'environnement – et notamment des agences d'accréditation pour lesquelles la gouvernance constitue l'un des items d'évaluation.

Afin de faciliter le suivi des principales étapes du cycle de vie de la capacité de gouvernance de ESCP Europe, un tableau synthétique a été dressé. Ce dernier répertorie, pour chacune des cinq phases identifiées, l'élément déclencheur de l'étape et les principaux traits de gouvernance. Trois autres variables sont examinées, empruntées au modèle proposé par Schreyögg et Kliesch-Eberl (2007, p.915) : il s'agit des problèmes auxquels la capacité organisationnelle répond, des solutions mises en œuvre au cours de l'étape pour les traiter, puis enfin des ressources et des compétences de l'école (désignées cumulativement sous le terme d'« actifs ») transformées en conséquence.

Étapes du cycle de vie de la capacité	Création de la capacité de gouvernance	Développement de la capacité de gouvernance par renouvellement	Maturité de la capacité de gouvernance	Développement de la capacité de gouvernance par renouvellement	Développement de la capacité de gouvernance par recombinaison
Périodes	1819-1869	1869-1905	1905-1969	1969-1999	1999-...
Élément déclencheur de l'étape	Fondation de l'école par des particuliers	Rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris	Réorganisation de l'école en deux cycles de formation	Autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE	Fusion de l'école avec l'EAP
Traits de la gouvernance	Gouvernance privée puis familiale	Gouvernance publique et très centralisée	Gouvernance publique et très centralisée	Gouvernance publique et davantage participative	Gouvernance en voie de fédéralisation et européanisation
Problèmes identifiés	<ul style="list-style-type: none"> •Tensions des dirigeants avec leur ministère de tutelle •Instabilité de la direction de l'école •Dépendance importante de l'école à la vie de ses directeurs 	<ul style="list-style-type: none"> •Persistance de l'influence de la famille des anciens dirigeants dans la direction de l'école •Désaccords stratégiques entre le directeur de l'école et la Chambre de Commerce de Paris 	<ul style="list-style-type: none"> •Revendications des élèves pour jouer un rôle dans la gouvernance de l'école (à partir de 1949) 	<ul style="list-style-type: none"> •Revendications des professeurs pour jouer un rôle dans la gouvernance de l'école •Complexification du pilotage de l'école due à l'élargissement du portefeuille de programmes 	<ul style="list-style-type: none"> •Multiplication des organes de gouvernance due à la gestion des campus européens •Absence de règles de gouvernance communes partagées entre les campus de l'école
Solutions mises en œuvre en réponse à ces problèmes	<ul style="list-style-type: none"> •Création d'un conseil de perfectionnement pérenne par-delà les successions de directions •Transformations juridiques de l'école pour impliquer ses parties prenantes •Association des membres de la famille du dirigeant dans la gestion de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> •Évincement des membres de la famille des anciens dirigeants des organes de gouvernance •Subordination du directeur de l'école à la Chambre de Commerce de Paris 	<ul style="list-style-type: none"> •Renforcement du pouvoir de contrôle des pouvoirs publics •Représentation modérée des élèves dans les organes de gouvernance de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> •Création de l'association des professeurs •Création des fonctions de doyens de la recherche et du corps professoral •Inclusion des professeurs dans les organes de gouvernance •Création des directeurs de programmes 	<ul style="list-style-type: none"> •Instauration d'une gouvernance fédérale de l'école •Création d'un comité européen •Rédaction de chartes de gouvernance
Modification des actifs de l'école (exemples)	<ul style="list-style-type: none"> •Développement d'une compétence d'amélioration des programmes de cours •Création de nouvelles sources de financement via l'actionnariat 	<ul style="list-style-type: none"> •Versement de subventions consulaires pour le fonctionnement de l'école •Adoption des règles comptables de la Chambre de Commerce de Paris 	<ul style="list-style-type: none"> •Mise à disposition de locaux et achat de ressources matérielles pour l'Association des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> •Développement d'une compétence de création de nouveaux programmes •Développement d'une compétence de recherche en gestion 	<ul style="list-style-type: none"> •Formation des personnels administratifs des campus européens aux règles de facturation, d'encaissement des recettes et de calcul du chiffre d'affaires

Figure 23 : Matrice chronologique du cycle de vie de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819.

2. L'évolution de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819 : Un processus non-fléché

2.1. Phase de création de la capacité de gouvernance : La création d'une gouvernance privée puis familiale (1819-1869)

2.1.1. La formation de la capacité de gouvernance

Comme l'indique la littérature (Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007, p.916 ; Helfat et Peteraf, 2003, p.1001), la création d'une capacité est un processus qui exige du temps en raison de l'hétérogénéité des attributs qu'apportent à la nouvelle organisation les fondateurs. À ce titre, la formation de la capacité de gouvernance a été progressive et non immédiate dès 1819. Comment se matérialise l'apport des fondateurs ?

Comme le précise Altintas, « la phase de genèse débute lorsqu'un groupe d'individus (capable de mettre en œuvre une action commune) se réunit afin d'atteindre un objectif qui requiert ou implique la création d'une compétence » (Altintas, 2015, p.40). À ce titre, la formation de la capacité de gouvernance s'est amorcée dès 1819 par la réunion d'individus dotés de compétences préexistantes et souhaitant les mutualiser pour créer une nouvelle école. Conformément au modèle de Helfat et Peteraf (2003), la capacité est constituée par les apports financiers mais aussi sociaux et humains des fondateurs de l'école. Germain Legret, le premier des deux co-fondateurs de l'école, est en effet doté d'une expérience significative dans la gestion d'écoles de commerce : entre 1815 et 1818, il a été le co-directeur de l'Académie de Commerce de Paris, établissement d'enseignement commercial qui a fermé ses portes faute de financements pérennes (Lemercier, 2001), mais également d'un deuxième établissement : l'École Spéciale de Commerce qui semble être née et avoir disparu en 1818 pour des raisons similaires à la précédente¹⁵⁰ (voir l'annexe 6, pp.599-603). Il a également publié des ouvrages sur la comptabilité et sur le commerce. Amédée Brodart, le second co-fondateur de l'école, est, quant à lui, un ancien militaire reconverti dans le commerce au moment de la Restauration. Ces deux hommes possèdent, par leur expérience, des compétences en matière éducative – Germain Legret – et commerciale – Amédée Brodart – ; ce qui est conforme à la littérature qui indique que pour maximiser ses chances de pérennité une organisation doit être constituée par des individus disposant déjà de compétences et de

¹⁵⁰ Source : *Journal des Débats politiques et littéraires*, jeudi 30 avril 1818, p.2. Bibliothèque Nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (69)-FT 4.

ressources relativement au marché sur lequel ils souhaitent se développer (Helfat et Lieberman, 2002).

À ces compétences fondatrices, conformément au modèle de Helfat et Peteraf (2003), doit être associé un certain réseau social : dès l'ouverture de l'école, les co-fondateurs se sont assurés le soutien des notabilités parisiennes susceptibles de favoriser l'essor de la jeune école : celle-ci ouvre ainsi officiellement ses portes en décembre 1819, après deux mois de travaux, dans des locaux appartenant au banquier Jacques Laffitte qui a mis à disposition de l'école le siège de son entreprise – les messageries Laffitte logées dans l'Hôtel des Fermes – en attendant que cette dernière trouve un immeuble plus en rapport avec sa finalité (Lemercier, 2001, p.418-424). De même, Germain Legret dispose, par son expérience à la tête de l'Académie de Commerce (1815-1818) et à la tête de l'École Spéciale de Commerce (1818), d'un premier réseau social constitué par ses liens précoces avec la Chambre de Commerce de Paris qu'il avait cherché à intéresser à la gestion de sa première école (Lemercier, 2001, p.419).

Enfin, après les compétences personnelles et le réseau, l'expérience individuelle est le troisième apport des fondateurs pour constituer l'école. En effet, Germain Legret tire les leçons de ses précédentes expériences à la tête d'écoles de commerce : pour assurer la pérennité de la nouvelle école, il constitue avec Amédée Brodart une direction reposant sur un nombre réduit de dirigeants – d'où leur co-direction – mais aussi suffisamment ouverte pour associer à la gestion de l'école d'autres parties prenantes – notamment les entreprises – ; faute de quoi, l'école comme il le craint pourrait périlcliter comme ses devancières¹⁵¹. Cependant, le soutien financier de la Chambre de Commerce n'est pas obtenu ; cette dernière estimant ne pas avoir les fonds disponibles pour soutenir l'école (Fridenson et Paquy, 2008, p.205).

La juxtaposition de ces trois apports ne constitue pas la capacité de gouvernance de l'école dès 1819 : c'est la confrontation des dirigeants aux problèmes de gouvernance de la jeune organisation (2.1.2.) qui va entraîner les acteurs de l'organisation à créer des schémas d'action habituels pour répondre à ces problèmes (2.1.3.).

2.1.2. Des problèmes de gouvernance à répétition...

Les premières années de l'école sont agitées. La gouvernance de l'école est chahutée à plusieurs occasions.

¹⁵¹ Source : « Lettre d'Amédée Brodart au Ministre du Commerce Cunin-Gridaine », 30 septembre 1846. Archives Nationales, F/12/5098.

D'abord, dans les années 1820, les rapports avec les autorités politiques d'alors sont tendus : les ministres de la Restauration soupçonnent l'école d'être un foyer de contestation politique, hostile au pouvoir de Louis XVIII et de Charles X, mais aussi économique, en faveur du libéralisme (Démier, 2003, p.58 ; Maffre, 1983)¹⁵². De ce fait, l'école ne parvient pas à être rattachée au Ministère de l'Industrie, comme le réclament ses directeurs, mais est placée sous le contrôle du Ministère de l'Intérieur puis, à compter de 1827, du Ministère de l'Instruction Publique qui considère l'école, non comme un établissement supérieur, mais comme une école primaire au grand dam de ses dirigeants (Lemercier, 2001).

Ensuite, l'instabilité à la tête de l'école est grande : pas moins de cinq directeurs se succèdent en à peine dix ans, entre 1819 et 1829. Les difficultés financières contraignent les co-fondateurs à quitter leurs fonctions de direction, en 1822 pour Germain Legret et en 1824 pour Amédée Brodart.¹⁵³ Leur successeur, Henri Monnier des Taillades, n'a guère le temps de redresser durablement l'établissement : il décède vraisemblablement au cours de son mandat en 1829. Son remplaçant, Louis Pelleport, pendant les quelques mois de sa direction, éprouve de grandes difficultés à diriger l'école qui, sur le point de fermer définitivement ses portes en 1830-1831, est prise en mains *in extremis* par l'un de ses professeurs, Adolphe Blanqui.

Au terme de sa première décennie d'existence, la direction de l'école a donc surmonté des crises de gouvernance à répétition – tensions avec ses ministères de tutelle entre 1819 et 1827, instabilité des directions par suite de difficultés financières en 1822 et en 1824, crises de succession par suite du décès de l'un de ses directeurs en 1829 et l'incapacité de son successeur immédiat. La fréquence rapprochée de ces crises révèle que, dans un premier temps, la direction de l'école n'avait encore pas constitué de capacité organisationnelle susceptible de les prévenir dans les années 1820. Comment y est-elle parvenue ?

2.1.3. ... Mais surmontés par la constitution d'une capacité organisationnelle de gouvernance

¹⁵² Comme le précise Démier : « depuis 1823, l'École spéciale de commerce, encouragée par la Chambre est devenue une tribune de l'opposition et se confond dans l'esprit de la police avec le climat contestataire qui règne dans le faubourg Saint-Antoine. Benjamin Constant est venu y faire un discours qui inquiète le préfet de Police » (Démier, 2003, p.45). De ce fait, « l'école est considérée tout de même par les ultras comme un foyer d'opposition et un lieu suspect. En 1824 [sic], le préfet Delvau fait surveiller les cours de Blanqui, de Clément Desormes, et celui de Charles Dupin » (Démier, 2003, p.58).

¹⁵³ Entre 1819 et 1824, les dépenses de l'école ont toujours excédé les recettes ; amenant Amédée Brodart à emprunter jusqu'à ce qu'en 1824 ses bailleurs de fonds créent une commission dans l'espoir de récupérer une partie de leurs créances qui s'élevaient alors à 175 000 francs. Son successeur, Henri Monnier des Taillades, a pu rembourser 30 000 francs (Maffre, 1983, pp.278-279).

C'est la confrontation aux multiples problèmes de gouvernance ci-dessus mentionnés qui amène les dirigeants à mieux systématiser les procédures de gouvernance de l'école. Ils mettent ainsi en place, à compter des années 1820, plusieurs dispositifs pour mieux assurer la bonne marche de l'établissement et pour prévenir la survenance de problèmes en matière de gouvernance.

Dès janvier 1825, un premier organe de gouvernance pérenne par-delà la succession des directeurs est mis en place. Il s'agit du « conseil de perfectionnement » qui vise à associer les représentants du monde du commerce et de l'industrie à la gestion de l'école. Composé à l'origine de quatre banquiers, de sept négociants et de deux avocats parmi plusieurs personnalités (voir annexe 14, p.872), ce conseil a pour but de formuler des recommandations aux directeurs de l'école pour l'orientation pédagogique de l'enseignement. En plus de missions plus opérationnelles¹⁵⁴, le conseil de perfectionnement a été conçu par ses promoteurs comme un moyen d'intéresser les représentants du monde de l'entreprise à la vie de l'école, constituant ainsi un organe de vigilance apte à se mobiliser en cas de menace sur l'avenir de l'école. Jean-Antoine Chaptal, président originel du conseil de perfectionnement, est ainsi régulièrement intervenu au cours des années 1820 pour plaider la cause de l'école auprès de ses ministères de tutelle¹⁵⁵. Les interventions du comité de perfectionnement auprès des pouvoirs publics amènent ainsi le Ministre du Commerce à devenir le président du conseil de perfectionnement de l'école sous le Second Empire (Renouard, 1920, p.115). En termes de ressources et de compétences, la création de cet organe de gouvernance se traduit donc par l'apparition de nouvelles ressources humaines – les membres du conseil de perfectionnement – auxquelles sont attachées des compétences propres – compétences en matière de promotion de l'école, d'amélioration des programmes d'enseignement, d'évaluation des élèves, de recrutement des diplômés.

¹⁵⁴ Le conseil de perfectionnement est associé à l'évaluation des élèves en fin de cursus : les membres de ce conseil sont ainsi mobilisés pour être membres des jurys d'examen de fin d'année. Les membres du conseil de perfectionnement interviennent, ensuite, ponctuellement dans l'enseignement de l'école par les conférences qu'ils sont amenés à faire aux élèves. Enfin, les membres du conseil de perfectionnement sont appelés à faciliter l'embauche des diplômés de l'école via le recrutement direct par un membre du conseil ou via recommandation de ce dernier auprès d'un pair. Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1886, n°46, Paris, 1886. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

¹⁵⁵ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

Le deuxième dispositif mis en œuvre par les dirigeants de l'école pour lutter contre les problèmes de gouvernance est la transformation de son régime juridique¹⁵⁶. Alors que l'école a été initialement constituée sous la forme d'un bien propre par ses deux co-fondateurs, elle a été transformée dès 1824 par leurs successeurs en société en commandite pour apurer les dettes grevant l'établissement. Une fois l'école redevenue un bien propre en 1830 sous la direction d'Adolphe Blanqui, ce dernier l'a transformée en société par actions en 1848 afin d'intéresser à sa gestion de nouvelles parties prenantes tout en générant de nouvelles sources de financement (voir photographie ci-dessous). En effet, soucieux de préparer sa succession à la tête de l'école et d'éviter le renouvellement de la crise qui avait suivi le décès de son prédécesseur Monnier des Taillades en 1829, Adolphe Blanqui cherchait un successeur¹⁵⁷. Il espérait trouver dans les actionnaires de l'école un futur repreneur. Après avoir identifié son ami Guillaume Gervais comme potentiel successeur, il a mis un terme à la société par actions créée en 1848 et transformé l'école en société civile en 1852 pour en faciliter la transmission. Aux termes de l'acte passé devant notaire, l'école a ainsi été administrée par trois coassociés dont Adolphe Blanqui qui possédait la majeure partie de l'école. À son décès en janvier 1854, l'école est revenue à ses deux coassociés, Guillaume Gervais et Louis Marie. À la mort de ce dernier, l'école est revenue aux mains exclusives de Guillaume Gervais qui a dissout la société civile, retransformant l'école en bien propre (Renouard, 1920).

Les transformations de régime juridique de l'école ont ainsi facilité sa pérennité, tout d'abord via la société en commandite qui a permis le redressement de sa situation financière et ensuite via la société par actions puis la société civile qui a permis au directeur d'assurer la transmission de l'école à ses successeurs.

¹⁵⁶ Les actes notariés de 1848 et de 1852 précisent bien que les transformations juridiques ont été entreprises pour consolider la gestion de l'école et assurer sa pérennité. Ainsi, par exemple, il est précisé dans l'acte du 4 mai 1848 que la création de la société en commandite a été entreprise à l'initiative d'Adolphe Blanqui qui voulait « fortifier [l'école] à l'aide de l'association contre les difficultés [avec] le concours de plusieurs négociants et industriels ». L'acte originel n'ayant pas été retrouvé, voir la reproduction de l'acte notarié chez Renouard (1920, pp.64-65).

¹⁵⁷ Entre 1848 et 1852, quand le directeur de l'école Adolphe Blanqui a transformé l'école – qui jusque-là était son bien propre – en société par actions, son objectif premier était de s'assurer le soutien des parties prenantes pour les intéresser à la gestion de l'école de façon à ce qu'à sa mort l'école trouve un repreneur parmi elles (Démier, 1979 ; Renouard, 1898). De ce fait, lorsqu'Adolphe Blanqui a trouvé un repreneur dans la personne de Guillaume Gervais il a dissout la société par actions alors même que cette dernière dégageait des bénéfices (Renouard, 1920, pp.72-73).

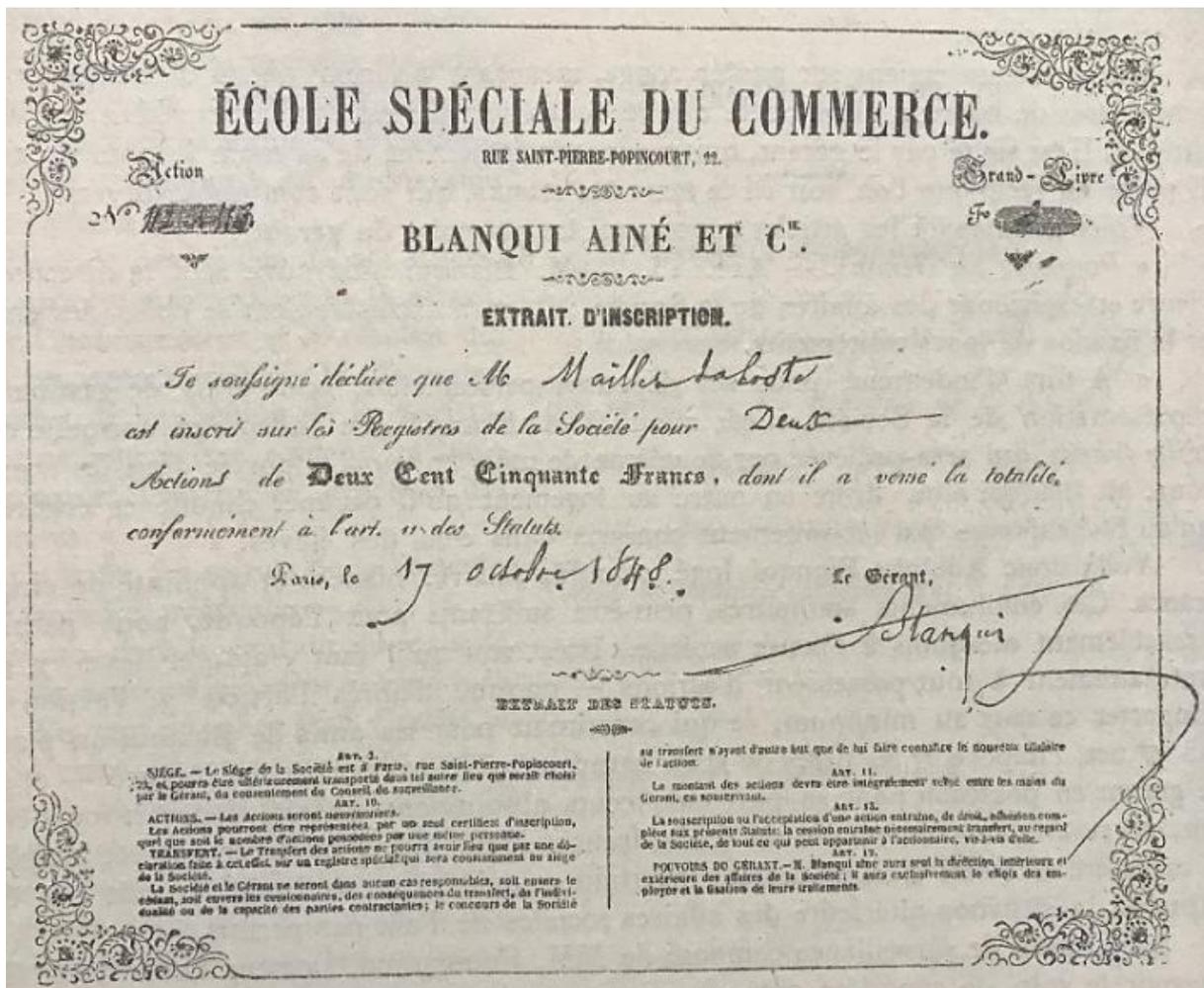


Figure 24 : Exemple de certificat nominatif d'action de l'École Spéciale de Commerce en 1848.
Source : Renouard (1920, p.67).¹⁵⁸

Enfin, le troisième dispositif mis en œuvre pour assurer la stabilité du pouvoir de décision à la tête de l'école a consisté, entre 1830 et 1869, à en faire une entreprise familiale. En effet, en associant plusieurs membres de sa famille à la gestion de l'école Adolphe Blanqui, puis son successeur Guillaume Gervais, sont parvenus à ce que l'école demeure dans les mains de la famille Blanqui jusqu'en février 1869 (voir l'arbre généalogique en annexe 13). Adolphe Blanqui, son épouse Julie, son beau-frère Jules Garnier, mais aussi Guillaume Gervais le tuteur de sa fille, et sa fille cadette Jane ont ainsi participé à la gestion de l'école pendant une période de pratiquement quarante ans (voir chapitre 7) ; période de grande stabilité dans la vie de l'école alors connue sous le nom d'« École Blanqui ». Cette période s'achève finalement en 1869 quand Jane Blanqui, mineure juridique et désirant se constituer

¹⁵⁸ Alfred Renouard a pu consulter les actes notariés originaux de cette société car, comme il le précise (Renouard, 1898, pp.39-41), ils lui ont été remis par le petit-fils d'Adolphe Blanqui, Paul Maze. Malheureusement, ces actes n'ont pas été retrouvés pour le moment.

une dot pour son mariage, vend l'école à la Chambre de Commerce de Paris (voir le chapitre 7).

En résumé, cette première période (1819-1869) correspond à une phase de formation de la capacité de gouvernance. Si les apports financiers, humains, et sociaux des fondateurs ont amorcé le processus de formation de la capacité, cette dernière ne s'est réellement constituée que progressivement en réaction aux crises qui ont jalonné les débuts de l'organisation. Cette situation est conforme à la littérature sur le rôle des crises dans le renforcement des capacités organisationnelles (Helfat et Peteraf, 2003). En effet, face aux tensions avec les ministères de tutelle de l'école, à l'instabilité des directions par suite de difficultés financières, aux crises de succession par suite du décès ou de l'incapacité des directeurs, les dirigeants ont mis en œuvre des dispositifs pour consolider la bonne marche de l'école. En termes de capacité organisationnelle, ces dispositifs sont générateurs d'activités fiables et régulières (réunions du conseil de perfectionnement, assemblées générales des actionnaires, réunions du conseil d'administration, etc.) et instillent dans l'organisation des routines mobilisant des ressources (humaines et financières) pour assurer la bonne direction de l'école. Enfin, en termes de cartographie du pouvoir de décision, durant cette période, ce sont les directeurs-proprétaires qui prennent les décisions relevant de la stratégie et de la vie de l'école mais aussi du métier des professeurs. Si ces décisions sont parfois partagées avec les membres du conseil de perfectionnement et avec les membres de l'assemblée des actionnaires, seuls les directeurs-proprétaires sont chargés de prendre des décisions et de les mettre en œuvre.

2.2. Phase de développement de la capacité de gouvernance par renouvellement : L'implémentation d'une gouvernance publique et très centralisée (1869-1905)

2.2.1. De la phase de création à la phase de développement de la capacité de gouvernance

Comme l'indiquent Helfat et Peteraf (2003, p.1001), la phase de développement de la capacité s'amorce quand, après les tâtonnements initiaux, l'organisation a accumulé avec le temps une expérience significative dans la gestion d'une tâche particulière. L'objectif des acteurs organisationnels n'est plus tant de rechercher des associés pour renforcer la capacité que de trouver des voies d'exploitation permettant à la capacité d'accroître son efficacité. Suite au

rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris en 1869, cette dernière a profondément développé la capacité de gouvernance de l'école en l'orientant vers une direction nouvelle conforme à la nature consulaire et non plus familiale de l'école.

Dès 1869, la Chambre cherche ainsi à mettre en œuvre pour l'ancienne « École Blanqui » les mêmes procédures de gouvernance que celles alors en vigueur pour l'École Commerciale que les dirigeants consulaires avaient créée en 1863. En effet, à l'instar de cette dernière, l'École Supérieure de Commerce de Paris est désormais un service de la Chambre et se doit de fonctionner comme tel : le directeur de l'école est chargé d'implémenter les orientations stratégiques que la direction de la Chambre lui impose ; il ne les décide plus. À cette fin, une commission administrative est instituée par la Chambre de Commerce dès février 1869 pour réformer le programme d'enseignements de l'école, ses règles de comptabilité et son installation immobilière (Renouard, 1920, p.117 ; pp.136-137). Après cette mission originelle de réforme de l'école, son rôle – pérenne pendant toute la période – est de s'assurer que la direction de l'école applique bien les directives consulaires. Cette opération d'alignement administratif entre la nouvelle école consulaire et l'École Commerciale confirme les propositions de Helfat et Peteraf (2003, p.1001) qui indiquent que l'une des voies principales de développement d'une capacité consiste à reproduire une capacité existant dans une autre organisation.

Le renouvellement de la capacité se manifeste par la transformation des actifs organisationnels. Concrètement, la capacité de gouvernance renouvelée par la Chambre débouche sur la création pour l'école de nouvelles ressources en termes humains (recrutement de nouveaux enseignants) mais aussi financiers (versement de subventions consulaires). Le renouvellement de la capacité de gouvernance entraîne également la modification des compétences de l'école, notamment au niveau de la comptabilité. Dès 1869, la rigueur comptable de la Chambre de Commerce de Paris est très rapidement mise en œuvre à l'École Supérieure de Commerce de Paris. La rapidité de cette mise en œuvre est un enjeu d'importance pour le nouveau propriétaire consulaire car, si auparavant la comptabilité privée/familiale de l'école pouvait s'accommoder de certaines pratiques – telles que la prise en charge discrétionnaire des frais de repas, de chauffage, d'éclairage, de logement et de blanchisserie du directeur de l'école voire de ses proches –, le caractère social puis public de la Chambre de Commerce de Paris lui impose de respecter d'autres règles comptables. Du fait de son renouvellement, la capacité de gouvernance de l'école se centralise très fortement sur cette période. Le régime de gouvernance est d'abord exclusivement consulaire, entre 1869 et 1890. Après cette date, il devient plus largement public sous l'effet de deux phénomènes.

Le premier phénomène résulte de la reconnaissance de l'école par l'État en 1890 ; reconnaissance sollicitée par la Chambre de Commerce.¹⁵⁹ Du fait de la reconnaissance étatique, la direction de l'école perd les dernières facultés d'autogestion que les dirigeants consulaires lui avaient laissées jusque-là. En effet, suite au décret du 31 mai 1890, le gouvernement devient un acteur à part entière dans la gouvernance de l'école. Plus précisément, il intervient dans le recrutement des élèves – obligatoirement recrutés par concours¹⁶⁰ – par la désignation des membres du jury d'entrée, par l'instauration du programme d'épreuves d'admission, et par la fixation d'un âge minimum pour les candidats souhaitant intégrer l'école. L'État intervient aussi dans la gestion de l'école par l'instauration de contrôles effectués par les Inspecteurs de l'enseignement technique, par l'approbation donnée aux programmes d'enseignement, mais aussi par l'approbation des nominations du personnel dirigeant et enseignant de l'école. Après 1897, le pouvoir de l'État dans la gestion de l'école s'accroît encore puisqu'il fixe les coefficients pour les épreuves d'examens, nomme tous les membres du jury pour les épreuves de fin d'année, et fixe annuellement le nombre de places ouvertes au concours d'admission de l'école. En outre, en raison de la reconnaissance de l'école par l'État, le conseil de perfectionnement de l'école, créé en 1825, est supprimé en 1889 ; le gouvernement estimant que les représentants du monde des affaires n'ont plus à s'impliquer dans la gestion de l'école¹⁶¹.

Le second phénomène par lequel la gouvernance de l'école devient véritablement publique est la reconnaissance en 1898 du statut public de la Chambre de Commerce de Paris (Bouneau, Bussière, Démier, Frank, Lacombrade, Lescure, Meignen, Omnès, Plessis, et Quenet, 2003, p.132). C'est, en effet, la loi du 9 avril 1898 qui donne à la Chambre parisienne le statut d'établissement public. L'École Supérieure de Commerce de Paris étant à l'époque un service consulaire, elle se retrouve, de fait, placée sous la double tutelle du Ministère du Commerce – au titre des compétences de ce dernier sur les services des chambres de

¹⁵⁹ Pour rappel, la loi Freycinet du 15 juillet 1889, et les dispenses militaires qui en découlent, permet à l'État d'intervenir dans la gouvernance de l'école. Jusque-là, l'État n'était intervenu que très ponctuellement dans la gestion de l'école, se bornant à intervenir financièrement – en versant depuis 1838 des demi-bourses puis des bourses complètes à certains élèves – puis symboliquement, à partir de 1852, en signant les diplômes de sortie des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Ces deux types d'interventions – financière et symbolique – ne lui donnaient cependant aucun contrôle sur l'école de sorte que son rôle dans la gouvernance de celle-ci était inexistant.

¹⁶⁰ De fait, le premier concours sera organisé le 3 octobre 1890. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 juin 1891 », p.173. Archives de ESCP Europe. Le concours sera supprimé en 1905, puis de nouveau introduit en 1926 (voir annexe 12).

¹⁶¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 11 juin 1898 », p.445. Archives de ESCP Europe. En 1898, la direction de l'école a tenté de rétablir, en vain, ce conseil de perfectionnement.

commerce – et sous la tutelle du Ministère de l’Instruction Publique – au titre de sa reconnaissance par l’État et de la délivrance de son diplôme.

Cependant, l’histoire déjà cinquantenaire de l’école ne permet pas à la Chambre de procéder à un renouvellement immédiat de la capacité de gouvernance de l’école ; ce qui revient à souligner le poids de l’héritage organisationnel dans le façonnement des capacités (Dávila, 2013) et donc la nécessité d’un apprentissage organisationnel qui implique une certaine durée pour s’accomplir (Singh et Chang 1993). Le renouvellement de la capacité de gouvernance n’aboutit ainsi qu’en 1905 soit plus de trente années après le rachat de l’école par la Chambre. Deux grandes difficultés ont, en effet, été rencontrées par les dirigeants consulaires pour renouveler la capacité de gouvernance de l’École Supérieure de Commerce de Paris : la persistance de la présence des membres de la famille Blanqui dans les organes de gouvernance de l’école jusqu’aux années 1880 (2.2.2.) ainsi que les tensions entre le directeur de l’école et la Chambre de Commerce (2.2.3.). Les dirigeants consulaires sont toutefois parvenus à les surmonter, renouvelant de ce fait la capacité de gouvernance de l’école.

2.2.2. Des membres de la famille des anciens dirigeants encore très présents dans la gestion de l’école : Leur évincement des organes de gouvernance

La première difficulté est la persistance de l’influence de la famille des anciens dirigeants dans la direction de l’école. En effet, même si juridiquement l’École Supérieure de Commerce de Paris n’appartient plus à Jane Blanqui depuis février 1869, l’école demeure cependant, jusqu’à la fin des années 1880, matériellement et moralement entre les mains des Blanqui. Matériellement d’abord, car elle occupe un immeuble que la Chambre loue à la famille Blanqui et dans lequel celle-ci réside encore. Moralement ensuite, car l’appellation « ancienne École Blanqui » est utilisée par la Chambre dans ses prospectus commerciaux et sur les diplômes et les certificats de fin d’études qu’elle délivre aux élèves de l’école (voir la photographie figurant dans l’annexe 7, p.689). En outre, le personnel enseignant et administratif qui, majoritairement, a connu Adolphe Blanqui est conservé dans les années 1870 et 1880 pour faciliter la transition de l’ancienne entreprise familiale vers le service consulaire. De ce fait, la Chambre de Commerce de Paris n’est pas complètement maîtresse de l’école avant la fin des années 1880 car elle doit ménager les membres de la famille Blanqui qui l’ont précédée à la tête de l’école.

Pour affirmer leur mainmise sur l’école, les dirigeants consulaires évincent progressivement les membres de la famille Blanqui de la gestion de l’école. Début 1869, ils rejettent ainsi la candidature de Joseph Garnier – beau-frère d’Adolphe Blanqui – qui s’était

proposé pour le poste de directeur.¹⁶² À sa place, les dirigeants consulaires nomment Paul Schwaebler, professeur de mécanique et de technologie à l'école depuis 1865. Lorsque celui-ci décède en 1880, la Chambre nomme, après deux mois d'intérim, Jules Grelley, un ancien élève de l'École Polytechnique, qui est le premier directeur à ne pas avoir travaillé à l'école à l'époque où celle-ci était une entreprise familiale : arrivé à l'école en 1878 en qualité de professeur de physique, il ne pouvait donc pas être suspecté de nourrir de liens affectifs particuliers avec la famille Blanqui¹⁶³. De même, la Chambre remplace au fil des ans les membres de la famille Blanqui siégeant au conseil de perfectionnement de l'école par des représentants du monde de l'entreprise sans lien aucun avec la famille d'Adolphe Blanqui.¹⁶⁴

Cependant, la Chambre reste vigilante de ne pas trop mécontenter les Anciens Élèves qui restent très attachés jusqu'à la fin du siècle à la famille Blanqui. C'est pourquoi, si elle refuse en 1880 la proposition des Anciens Élèves d'installer un buste de Joseph Garnier dans le parloir de l'école¹⁶⁵, elle accueille en revanche favorablement la requête de l'Association des Anciens Élèves d'organiser à l'école, à partir de 1883, la « Conférence Adolphe Blanqui » qui, plusieurs fois par an, organise des communications publiques sur des sujets économiques et industriels. Le nom de la conférence, de même que la nomination au poste de président d'honneur de Hippolyte Maze – gendre d'Adolphe Blanqui – démontrent l'attachement des Anciens Élèves à la famille de leur ancien directeur¹⁶⁶. De ce fait, en l'espace d'une trentaine d'années, la Chambre parvient à écarter progressivement les membres de la famille Blanqui de la gouvernance de l'école – que ce soit au poste de direction ou au sein du conseil de perfectionnement – à qui reviennent alors des fonctions plus symboliques que réellement gestionnaires.

¹⁶² Source : « Procès-verbal de la Chambre de Commerce de Paris ; séance du 24 février 1869 », p.218. Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/A12.

¹⁶³ Source : « Procès-verbal de la Chambre de Commerce de Paris ; séance du 10 septembre 1880 ». Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/A12.

¹⁶⁴ Source : Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

¹⁶⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 10 juillet 1880 », p.351. Archives de ESCP Europe.

¹⁶⁶ Si la Chambre de Commerce a autorisé la tenue de cette conférence à l'école, le Président de la Chambre a cependant fait part de ses réticences à ce que le nom d'Adolphe Blanqui soit attaché à cette conférence. Voir « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 24 février 1883 », p.435. Archives de ESCP Europe.

2.2.3. Face aux désaccords stratégiques entre le directeur de l'école et la Chambre : Vers la subordination du directeur de l'école.

À partir des années 1880, la direction de la Chambre de Commerce voit grandir une certaine opposition au sein de l'école sur la stratégie qui lui est imposée. En effet, l'ouverture de l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) fin 1881 décline l'École Supérieure de Commerce de Paris qui, jusque-là, faisait office d'école de commerce de plus haut niveau en France. La Chambre de Commerce relègue l'ancienne « École Blanqui » à jouer les « seconds rôles » face à HEC qui est conçue pour être une école d'élite. Le niveau de recrutement pour la nouvelle école est des plus sélectifs car le baccalauréat est initialement exigé de tous les candidats alors qu'il est seulement facultatif à l'École Supérieure de Commerce de Paris (Meuleau, 1981). Le comportement de la direction de l'école HEC qui, à plusieurs reprises, se targue d'être la seule école de commerce de niveau réellement supérieur en France (Renouard, 1920, p.488), de même que son refus d'adhérer à l'Union des Associations d'Anciens Élèves des Écoles Supérieures de Commerce, entraînent des tensions avec l'École Supérieure de Commerce de Paris¹⁶⁷. Le directeur de cette dernière s'étonne, avec les Anciens Élèves, à plusieurs reprises de l'absence de réaction de la Chambre de Commerce et doit lui-même solliciter des éclaircissements publics pour rassurer les élèves et leurs parents sur le statut de leur école face à sa nouvelle concurrente. Le conflit est même porté auprès de la presse « grand public », et notamment auprès du *Petit Journal* en juin 1886¹⁶⁸.

Le directeur, Jules Grelley, sollicite plusieurs fois le Président de la Chambre de Commerce dans les années 1880 pour qu'un concours annuel soit organisé en fin d'année scolaire entre les élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris et les élèves de HEC pour déterminer si cette dernière peut valablement se targuer d'être d'un niveau plus élevé que l'ancienne « École Blanqui » (Renouard, 1920, p.173 ; p.179). Jules Grelley, confronté aux refus successifs des dirigeants consulaires d'organiser ce concours, encourage alors plusieurs initiatives auprès des élèves et des professeurs de l'école pour démontrer publiquement que la création puis le développement de HEC ne constituent nullement une cause de déchéance pour l'École Supérieure de Commerce de Paris qui conserve son rang d'école de haut niveau¹⁶⁹. Face à la diminution graduelle du nombre total d'élèves inscrits à

¹⁶⁷ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1886, n°46, Paris, 1886, pp.10-13. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

¹⁶⁸ Source : *Le Petit Journal* du 13 juin 1886, n° 8570, p.2. Bibliothèque Nationale de France, FRBNF32895690.

¹⁶⁹ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1886, n°46, Paris, 1886, pp.10-13. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

l'école – en 1880, l'école accueille cent-quarante-et-un élèves contre seulement cent-huit en 1887 – le directeur de l'école se permet à plusieurs reprises d'accuser l'école HEC de faire concurrence à son établissement ; accusations que la Chambre ne prend pas la peine de réfuter.¹⁷⁰ Enfin, en 1891, prenant connaissance par hasard¹⁷¹ des avantages dont bénéficient les élèves diplômés de HEC pour intégrer plusieurs administrations publiques – avantages refusés aux élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Jules Grelley s'interroge publiquement sur le rôle que l'administration consulaire a joué dans l'octroi de ces avantages et s'émeut de ne pas en avoir été informé préalablement.

Face à cette situation, la direction de la Chambre de Commerce de Paris, consciente de la grande popularité du directeur au sein de l'école, ne désapprouve pas frontalement ce dernier. Elle se contente, dans un premier temps, de démentir les intentions de « déchéance » de l'École Supérieure de Commerce de Paris vis-à-vis de HEC qui lui sont prêtées (Renouard, 1920, p.180). Quelques jours avant le départ à la retraite du directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, les élus consulaires lui rappellent, devant son successeur, que le Directeur de l'école n'est qu'un exécutant vis-à-vis de la Chambre et qu'il n'est doté d'aucun pouvoir décisionnaire¹⁷². Ensuite, la direction de la Chambre, pour éviter à l'avenir tout risque de contestation sur sa stratégie pour l'école, charge la commission administrative de mener, parallèlement à sa fonction première de relai d'informations entre la direction de l'école et les dirigeants consulaires¹⁷³, un rôle de lanceur d'alerte : en cas de manquement du directeur de

¹⁷⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris », pp.145-144. Archives de ESCP Europe.

¹⁷¹ Les archives précisent : « En parcourant le programme des conditions d'admission à l'École des Hautes Études Commerciales, le directeur s'est aperçu que les élèves diplômés de cette école jouissaient de privilèges importants pour l'entrée dans diverses administrations. Ces privilèges, qui leur ont été accordés, par arrêtés ministériels, sans l'être en même temps à l'École Supérieure de Commerce de Paris, sont les suivants [...] ». Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris », 14 mars 1891, pp.165-166. Archives de ESCP Europe.

¹⁷² Lors de la commission administrative du 31 mars 1898, le directeur de l'école, Jules Grelley, se prononce contre le souhait émis par d'Anciens Élèves pour créer une section commerciale de tannerie à l'école. Argumentant devant les élus consulaires sa position, il se voit rabroué en public par un élu consulaire qui lui « fait remarquer que cette dernière question n'est pas de la compétence du Directeur et qu'elle regarde uniquement la Chambre de Commerce. On aurait désiré simplement avoir l'opinion du Directeur sur la question des programmes ». Prononcé devant Victor Cantagrel, le successeur de Jules Grelley, cet avertissement avait vraisemblablement valeur de rappel sur la subordination que les élus consulaires attendaient du Directeur de l'école. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris », 31 mars 1898, p.292. Archives de ESCP Europe.

¹⁷³ Créée en février 1869, la commission administrative de l'école avait pour mission originelle de mettre en œuvre à l'École Supérieure de Commerce de Paris les réformes qu'entraînait son acquisition par la Chambre, notamment en matière de programmes de cours, de comptabilité et d'installation matérielle. Par la suite, à partir des années 1870, cette commission a été chargée de veiller à l'application des décisions de la Chambre, comme par exemple la suppression de l'utilisation de la langue française pendant les cours de langues étrangères

l'école à ses obligations, la commission administrative est chargée d'en informer immédiatement la Chambre pour que celle-ci prenne les mesures qui s'imposent.¹⁷⁴ Dans les faits, cette mission est d'autant plus délicate à mener que le directeur de l'école est, par principe, membre de droit de la commission administrative ; ce qui suppose que les membres de la commission « contournent » son autorité pour rapporter directement leurs observations au Président de la Chambre. Cette fonction de lanceur d'alerte est ainsi assumée par la commission administrative en 1904 lorsqu'elle avertit le Président de la Chambre que le directeur de l'école, Victor Cantagrel, est « devenu peu à peu indifférent aux affaires de notre École, absorbé dans l'exploitation d'un vignoble qui accaparait tous ses instants, et ne retrouvant pas le temps ni l'énergie nécessaires pour seconder les efforts de l'inspecteur des études en vue du maintien de la discipline » (Renouard, 1920, p.250). Cette alerte a ainsi conduit la Chambre à sanctionner Victor Cantagrel en le mettant à la retraite anticipée au 31 décembre 1904 (p.636). Il est remplacé par un nouveau directeur ayant déjà fait la preuve de son efficacité et de sa loyauté à la tête d'une école de commerce consulaire, Émile Paris, jugé plus à même de remplir les fonctions exigées par sa position (voir l'annexe 6, pp.638-640). Du fait de sa claire subordination à la Chambre de Commerce, le directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris se voit alors relégué à des fonctions purement administratives : il assure la publicité de l'école, veille aux présences et absences des professeurs et des élèves, s'assure des approvisionnements de nourriture, garantit la discipline scolaire et veille à l'impartialité des examens.¹⁷⁵

En résumé, pendant la période 1869-1905, la capacité de gouvernance de l'école connaît un profond renouvellement. Ce dernier est dû à l'expérience constituée dans l'exercice de la capacité organisationnelle. Comme le précise Altintas, « la phase de développement est [celle] au cours de laquelle la compétence se développe à travers la recherche d'alternatives viables associée à l'accumulation de l'expérience au fil du temps » (Altintas, 2015, p.40). Une commission administrative est chargée de faire le lien entre l'école et la Chambre pour prévenir toute dérive stratégique. Cette commission est un organe de

(Renouard, 1920, p.140). Elle a été remplacée en 1995-1996 par le conseil d'établissement de l'école (entretien n°aDeCCIP E1).

¹⁷⁴ Source : « Note du Président de la Chambre de Commerce de Paris, 9 avril 1898 ». Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

¹⁷⁵ Source : « Procès-verbaux de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris – année 1905 ». Archives de ESCP Europe.

gouvernance que la Chambre avait déjà déployé dans d'autres de ses écoles ; ce qui confirme les propos de Helfat et Peteraf (2003, p.1001) selon lesquels le développement de la capacité peut se faire en imitant la capacité d'autres organisations. Le renouvellement de la capacité de gouvernance a cependant été marqué par deux difficultés : la persistance de l'influence de la famille des anciens dirigeants dans la direction de l'école, et une tension stratégique entre le directeur de l'école et la Chambre de Commerce de Paris. Ces difficultés sont cependant surmontées par les dirigeants consulaires qui évincent progressivement les membres de la famille Blanqui des organes de gouvernance de l'école et subordonnent le directeur de l'école aux directives de la Chambre. Cette situation illustre donc le rôle structurant que peuvent jouer les conflits et les tensions dans le cycle de vie de la capacité (Winter, 2000) : par leurs perturbations, ils poussent la capacité à se développer. Enfin, en termes de cartographie du pouvoir de décision, durant cette période, toutes les décisions – relevant de la stratégie et de la vie de l'école mais aussi du métier des professeurs – sont prises par les dirigeants consulaires qui chargent ensuite le directeur de l'école de les implémenter. Si ce dernier est parfois consulté pour formuler un avis, en revanche, il ne détient plus de pouvoir de décision. En outre, à partir de 1890, l'intervention de l'État amène à un partage de la prise de décision : certaines décisions stratégiques (comme le lancement de nouveaux programmes) sont partagées avec les dirigeants consulaires. En revanche, les décisions relatives au métier des professeurs sont, en grande partie, prises par le Ministre. Les dirigeants consulaires conservent la prise de décision liée cependant à certains sujets stratégiques (affectation des budgets, définition du profil pour le poste de directeur de l'école) ainsi que sur les sujets relatifs à la vie de l'école.

2.3. Phase de maturité la capacité de gouvernance : Le maintien d'une gouvernance publique et très centralisée (1905-1969)

2.3.1. De la phase de développement à la phase de maturité de la capacité de gouvernance

Conformément au modèle proposé par Helfat et Peteraf (2003, p.1001), la capacité peut connaître au cours de son cycle de vie une phase de maturité correspondant à un moment où seuls des ajustements ponctuels et incrémentaux sont réalisés. Ces changements mineurs ne développent plus la capacité mais l'entretiennent pour la maintenir à un niveau d'exploitation suffisant. Cette phase de maturité est caractérisée, en outre, par la propension de la capacité à

produire des résultats similaires dans le temps ; résultats jugés satisfaisants par les dirigeants organisationnels (Renard et Soparnot, 2011 ; Winter, 2003). Dans les premières années du vingtième siècle, après une trentaine d'années de manœuvres diverses pour imposer un régime de gouvernance qui leur agréait, les dirigeants de la Chambre de Commerce de Paris estiment être parvenus à intégrer pleinement l'École Supérieure de Commerce de Paris dans le giron des écoles consulaires¹⁷⁶. De ce fait, la Chambre de Commerce a très tôt l'opportunité de mettre à l'épreuve le nouveau système de gouvernance public et centralisé qu'elle a progressivement développé au cours de la période précédente.

En effet, dès 1904-1905 éclate une grave crise de recrutement pour l'école qui met en péril sa survie (annexe 12, pp.807-809). Dès la rentrée de 1905, le nouveau directeur de l'école, Émile Paris, déjà expérimenté dans l'administration des écoles consulaires (voir l'annexe 6, pp.638-640), met en œuvre l'ambitieux plan de réorganisation de l'école décidé avec la Chambre : l'école, parallèlement à son cycle historique d'études, se voit adjoindre un cycle d'études secondaires pour les jeunes garçons. Cette réorganisation permet à l'école d'élargir un vivier de recrutement fortement affaibli, mais elle présente l'inconvénient d'atténuer la dimension « supérieure » de l'école – point de litige avec sa rivale HEC depuis les années 1880. De fait, si cette stratégie, qui se traduit par l'abandon du nom « École Supérieure de Commerce », est peu goûtée par les Anciens Élèves,¹⁷⁷ elle est en revanche très sérieusement défendue en interne et en externe par le directeur. L'implication personnelle de ce dernier dans la promotion du nouvel établissement permet à l'école de surmonter la crise. De fait, en raison de son implication et de son succès, Émile Paris est assimilé par les journalistes à « un nouveau Blanqui ». Cette appellation ne saurait toutefois dissimuler la grande différence qui oppose Émile Paris à son célèbre prédécesseur : alors qu'Adolphe Blanqui décidait seul de la gestion de l'école, ayant les pleins pouvoirs en matière de gouvernance, Émile Paris n'est qu'un exécutant qui met en œuvre la stratégie décidée par son employeur consulaire.

Satisfaite de la manière dont le directeur a surmonté la crise de 1904-1905, la Chambre de Commerce n'apporte plus de modifications au régime de gouvernance de l'école qui

¹⁷⁶ Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris, pp.41-48. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

¹⁷⁷ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, novembre-décembre 1905-janvier 1906, Paris, 1906, p.2. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

demeure inchangé jusqu'en 1969. Deux tendances toutefois se manifestent au cours de cette période : la première, issue de la période précédente, est le renforcement du poids des pouvoirs publics dans la gouvernance de l'école (2.3.2.). La seconde, qui annonce la période suivante, est l'apparition – timide cependant et tardive – de revendications de la part des élèves à intervenir dans la gouvernance de l'école (2.3.3.). Ces tendances n'augmentent pas la maîtrise que les dirigeants consulaires exercent sur la capacité de gouvernance de l'école : cette dernière demeure publique et très centralisée, comme au cours de la période antérieure. C'est en cela que la phase que traverse la capacité est une phase de maturité (Renard et Soparnot, 2011 ; Helfat et Peteraf, 2003).

2.3.2. La capacité de gouvernance face au renforcement du poids des pouvoirs publics dans la gestion de l'école

Entre 1905 et 1969, le poids de l'État dans la gestion de l'école s'accroît considérablement : à la rentrée scolaire de 1905, une section supérieure de navigation maritime est ainsi annexée à l'école sur demande expresse du Ministère de la Marine¹⁷⁸. De ce fait, jusqu'à la fermeture de cette section en 1913¹⁷⁹, l'État régit l'école parisienne par le biais du Ministère de la Marine qui exerce sa tutelle exclusivement sur la section supérieure de navigation maritime. Au début du vingtième siècle, l'école se retrouve donc placée sous la triple tutelle du Ministère du Commerce – au titre des compétences de ce dernier sur les services des chambres de commerce – du Ministère de l'Instruction Publique – au titre de sa reconnaissance par l'État et de la délivrance de ses diplômes – et du Ministère de la Marine – pour la section maritime. Si la tutelle du Ministère de la Marine disparaît avec la section maritime en 1913, le poids des pouvoirs publics continue néanmoins de s'accroître sur la période. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 et dans l'annexe 11 (pp.727-730), cette tendance n'est pas propre à l'école de l'avenue de la République mais concerne plus généralement les écoles de commerce reconnues par l'État en France. Comment se manifeste cette tendance dans le cas de l'École Supérieure de Commerce de Paris ?

¹⁷⁸ Cette section assure le recrutement des états-majors de la marine marchande. Par décret spécial du 3 avril 1908, elle est transformée en « École Supérieure de Navigation Maritime » préparant à l'examen de théorie du brevet supérieur de capitaine au long cours.

¹⁷⁹ C'est le 13 juin 1913 que le Sous-secrétaire d'État à la Marine Marchande prend la décision de fermer la section maritime, devenue entretemps « École Supérieure de Navigation Maritime » annexée à l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris.

En termes de recrutement des élèves, l'État intervient à plusieurs reprises au cours de la période pour imposer des normes à l'école. L'âge minimum des candidats au cycle supérieur, limité à 17 ans minimum en 1890, est ramené par l'État à 15 ans en 1905, puis de nouveau rétabli à 17 ans en 1937. Il en va de même pour les épreuves d'admission. Un décret du 19 mai 1937 met en place un concours d'entrée unifié entre l'École Supérieure de Commerce de Paris et les autres écoles de commerce reconnues par l'État. Ce concours est obligatoire pour tous les candidats, sauf les titulaires des deux parties du baccalauréat ou des trois parties du brevet supérieur. Cette dispense est supprimée par décret du 14 juin 1946, puis réintroduite à titre transitoire par le décret du 3 décembre 1947, avant d'être définitivement supprimée en 1954.

Le régime des études est également encadré de manière croissante à l'École Supérieure de Commerce de Paris par les pouvoirs publics. Le contenu des programmes d'enseignement, les horaires des matières enseignées, la durée et le calendrier des examens de sortie, de même que les coefficients d'évaluation, sont fixés par arrêté ministériel en vertu du décret du 3 décembre 1947. De même, la durée des études est fixée à deux ans minimum en 1906, puis à trois ans par le décret du 3 décembre 1947. Jusque-là, ces éléments étaient laissés à la libre appréciation des dirigeants consulaires.

Enfin, les certificats et diplômes remis par l'école sont aussi de plus en plus encadrés par les pouvoirs publics. À partir de 1921, la délivrance des certificats et diplômes est désormais contrôlée par le Ministère de l'Instruction Publique, via le Sous-secrétariat à l'Enseignement Technique qui vient d'être créé,¹⁸⁰ puis, à compter du décret du 14 mars 1964 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. De ce fait, le Ministère détermine la dénomination du diplôme : le diplôme de l'École Supérieure de Commerce de Paris, initialement dénommé par le Ministère « Diplôme d'Enseignement Commercial Supérieur » devient en 1961 le « Diplôme d'Études Supérieures Commerciales, Administratives et Financières » pour élargir le spectre des débouchés et repositionner les écoles supérieures de commerce au moment où se développent les IAE (comme vu dans le chapitre 1, p.200).

L'État, pour s'assurer de l'application par la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris des dispositions réglementaires, organise nombre d'inspections menées par l'enseignement technique. La place de l'État dans la gouvernance de l'école est telle

¹⁸⁰ Ce Sous-secrétariat est créé en 1920 au moment où le rattachement de l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris et des autres écoles supérieures de commerce reconnues par l'État passe du Ministère du Commerce et de l'Industrie au Ministère de l'Instruction Publique.

qu'elle lui permet même de modifier la dénomination de l'établissement sans avoir à en référer préalablement auprès de la Chambre de Commerce, pourtant propriétaire de l'école. Ainsi, par décret en date du 5 décembre 1964, l'École Supérieure de Commerce de Paris devient l'« École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris ».¹⁸¹ Le rôle du directeur de l'école est, pendant cette période comme pendant la précédente, purement administratif : aucune fonction stratégique ne lui est accordée. De même, les dirigeants consulaires ont un rôle relativement secondaire dans la gestion de l'école par rapport aux services de l'État. Comme ils le déplorent en 1952, pour l'École Supérieure de Commerce de Paris, leur « rôle est réduit à une simple gestion administrative [sans aucune] liberté d'action ».¹⁸² Toutes ces mesures permettent à l'État de structurer le réseau des « Écoles Supérieures de Commerce », devenu en 1964 le réseau des « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises », connu familièrement sous le nom de réseau des « Sup de Co », sur la base de règles de fonctionnement communes.

2.3.3. La capacité de gouvernance face à l'amorce d'une nouvelle tendance : Les revendications des élèves pour être impliqués dans la gestion de l'école

Le 3 décembre 1947, par décret, l'école est reconnue par l'État, comme un établissement d'enseignement supérieur dont le but est « de former les chefs de diverses entreprises commerciales ou financières et les cadres supérieurs de ces entreprises ou des services commerciaux et des entreprises industrielles »¹⁸³.

De ce fait, les élèves de l'école, deviennent entre 1948 et 1949¹⁸⁴ des étudiants à part entière. Ils entendent, dans les années 1950 et 1960, peser dans la gestion de leur école. Le 12 décembre 1950, ils créent ainsi l'Association des Élèves. Cette association a pour but de créer et de développer entre les étudiants des trois promotions de l'école des liens de camaraderie et d'entraide mutuelle mais aussi de représenter l'école à l'extérieur. L'administration fournit des locaux pour permettre aux représentants de l'association de tenir leurs conseils et fournit

¹⁸¹ Ce même décret modifie le nom des seize autres écoles supérieures de commerce reconnues par l'État, à l'exception notable de HEC.

¹⁸² Source : « Note présentée par M. Vigne à la Commission de l'Enseignement de la Chambre de Commerce de Paris, le 6 mai 1952 », p.2. Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/2/74_39.

¹⁸³ Source : « Décret n°47-2287 du 3 décembre 1947 », *Journal Officiel de la République Française*, 5 décembre 1947, p.11891.

¹⁸⁴ Pour rappel, c'est le 3 décembre 1947 que, par décret, l'école est reconnue, comme les autres écoles supérieures de commerce reconnues par l'État, comme un établissement d'enseignement supérieur. De ce fait, l'école ferme son cycle d'études secondaire durant l'été 1949. Depuis lors, ses élèves sont devenus des étudiants.

même du matériel scolaire pour leur permettre de fonctionner¹⁸⁵. Dans la foulée, le premier Bureau des Élèves est formé avec pour objectif d'assurer la représentation des élèves auprès des organes de gouvernance de l'école. Les premières revendications des élèves portent, de manière ponctuelle, sur l'octroi de nouveaux services. Ainsi obtiennent-ils dans les années 1960 qu'un comité des stages soit créé par la direction pour inciter les élèves à faire, comme leurs homologues de HEC ou de l'ESSEC, un stage de fin d'étude à l'issue de la troisième année¹⁸⁶. Ce n'est qu'à partir du milieu des années 1960 que les étudiants demandent à peser dans les orientations de réorganisations de l'école¹⁸⁷. Les conclusions des rapports produits par eux préconisent ainsi que les étudiants disposent de représentants dans les organes de gouvernance de l'école ; sollicitation qui sera favorablement accueillie après 1969.

En somme, durant la période 1905-1969, la capacité de gouvernance ne fait pas l'objet de développements additionnels : aucun organe de gouvernance nouveau n'est créé, ni aucune procédure de gouvernance modifiée. En ce sens, la capacité de gouvernance est « entretenue » plutôt que « développée » de 1905 à 1969 par les dirigeants de l'école. C'est en cela qu'elle traverse une période de maturité au sens que lui donne la littérature (Helfat et Peteraf, 2003 ; Renard, Soparnot, 2011). Enfin, la cartographie du pouvoir de décision, reste très similaire à ce qu'elle était à la fin de la période précédente : les décisions relevant de la stratégie, du métier des professeurs et de la vie de l'école sont prises en partie par le Ministre (dans le cadre de l'élaboration du réseau des « Sup de Co ») mais aussi par les dirigeants consulaires (dans le cadre de la politique d'offre de formations de la Chambre). Le directeur de l'école est ensuite chargé de les implémenter.

2.4. Phase de développement de la capacité de gouvernance par renouvellement : L'implémentation d'une gouvernance publique davantage participative (1969-1999)

2.4.1. De la phase de maturité à la phase de développement de la capacité de gouvernance

¹⁸⁵ Source : « Courrier du directeur de l'école, René Villemer, au Président du BDE, avril 1951 ». Archives de ESCP Europe.

¹⁸⁶ Source : Forgeot Alain et De la Chaise Gérard. (1966). *Mémoire sur les études*, mars 1966, Paris, Association des Élèves de l'ESCP, pp.8-20. Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

¹⁸⁷ Source : Forgeot Alain et De la Chaise Gérard. (1966). *Mémoire sur les études*, mars 1966, Paris, Association des Élèves de l'ESCP, pp.3-7. Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

Comme le précise Altintas, « le renouvellement [...] consiste à améliorer le niveau de la compétence, à travers des modifications majeures ou mineures » (Altintas, 2015, p.40). L'année 1968-1969 marque une rupture claire à ce titre dans la trajectoire de la capacité.

Grâce à la très forte mobilisation des élèves et des Anciens Élèves de l'école auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, l'école parvient à obtenir, le 5 juin 1969, son autonomie.¹⁸⁸ De ce fait, l'école, redevenue « École Supérieure de Commerce de Paris », sort du cadre très strict imposé par l'État pour les « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises » (Blanchard, 2012a, p.160). Cette sortie se manifeste par une refondation du régime de gouvernance de l'école dans un sens plus participatif. Le premier organe de gouvernance nouvellement créé, en 1970, est le Conseil de l'École. Il réunit, de manière paritaire, les représentants des professeurs, des étudiants, des Anciens Élèves et les représentants de la Chambre de Commerce. Sa mission est de constituer un interlocuteur vis-à-vis de la commission administrative de l'école, qui représente le pilotage consulaire depuis sa création en 1869.¹⁸⁹ En ce sens, l'autonomisation de l'école constitue une opportunité par laquelle la gouvernance de l'école a été modifiée. C'est une différence notable par rapport aux précédents éléments déclencheurs qui avaient entraîné une modification de la gouvernance et qui représentaient des menaces : la modification de 1869 fait suite au rachat de l'école par la Chambre à un moment où l'école a semblé sur le point de disparaître ; de même en 1905 où l'école est réorganisée face à la menace de sa disparition (Renouard, 1920). En revanche, en 1969, c'est une opportunité qui est à l'origine de la refondation de la

¹⁸⁸ Le terme « autonomie » utilisé en 1969 à l'égard de l'école ne recouvre pas la même signification que le terme « autonomie » utilisé en 2018 pour ESCP Europe. L'autonomisation dont il est question en 1969 désigne la sortie de l'école du réseau des écoles supérieures de commerce soumises à une réglementation commune depuis 1947 en matière de modalités de recrutement des élèves et de délivrance du diplôme. Cette réglementation commune s'est poursuivie au cours des années 1950 et 1960, laissant une très faible marge de manœuvre à ces écoles – dénommées « ESCAE » à partir de 1964 – en termes stratégiques. Il s'agit donc d'une autonomisation relative vis-à-vis des pouvoirs publics de l'État, et non vis-à-vis de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En d'autres termes, l'« autonomisation » de 1969 ne doit donc pas être confondue avec l'« autonomisation » telle qu'elle est définie depuis la loi Mandon de 2014 et qui désigne le changement de statut des écoles de commerce consulaires pour leur accorder une plus grande liberté de gestion face aux chambres de commerce et, notamment, le droit pour elles d'établir un bilan financier propre, d'accroître leurs possibilités d'emprunt ou encore de diversifier la composition de leurs instances dirigeantes.

¹⁸⁹ Comme le note un Ancien Élève en 1970, la création de ce conseil modernise la gouvernance de l'école en la rendant plus participative : « L'esprit de l'École avait changé. Ce n'était plus le pensionnat de jadis ; ce n'était plus la caserne d'hier ; c'était un monde où professeurs et élèves se rencontraient pour échanger le fruit de leur expérience, où le savoir n'était plus administré comme les derniers sacrements, mais où le souci de l'effort et de la recherche puisait sa source dans le besoin de culture qui était ressenti par tout un chacun. / De tout cela devrait résulter une coopération accrue entre professeurs et élèves, encouragée par les soins bienveillants de la direction de l'École, dans le même temps où devraient se développer [...] des rapports très étroits entre les élèves et les anciens élèves ; et, dans le même temps également, où avec la plus grande sollicitude, la Chambre de Commerce voulait bien nous assurer de notre avenir ». Source : Sarradin P. (1970). « ESCP entre son avenir et son passé », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°20, mars-avril 1970, pp.4-5. Archives de ESCP Europe.

gouvernance de l'école. Cette refondation s'effectue aux dépens des pouvoirs publics qui, depuis 1890, étaient progressivement devenus, avec les dirigeants consulaires, les seuls décideurs en matière de gestion pour l'école.

Du fait de son autonomie, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris peut, de nouveau, établir les contenus et volumes horaires des enseignements, organiser un concours d'entrée qui n'est plus soumis aux règles imposées aux ESCAE, et délivrer un diplôme de sortie accordé sous une appellation propre (Fridenson et Paquy, 2008, p.228). Du fait de l'autonomie, le régime de gouvernance de l'école entre dans une nouvelle phase de développement, jusqu'en 1999. Deux phénomènes amènent les dirigeants de l'école à mettre en œuvre une gouvernance nettement plus participative que ce qu'elle était autrefois : la complexification du pilotage de l'école en raison de l'élargissement du portefeuille de programmes (2.4.2.), ainsi que les revendications des professeurs pour jouer un rôle dans la gouvernance de l'école (2.4.3.).

2.4.2. Le développement de la capacité de gouvernance face à la complexification du pilotage de l'école suite à l'élargissement du portefeuille de programmes

L'autonomie de l'école permet à la direction de rompre avec un cadre de gouvernance très centralisé. De ce fait, le directeur de l'école se voit réattribuer un rôle stratégique et plus uniquement un rôle administratif. À compter de la toute fin des années 1960, le pilotage de l'école se complexifie considérablement en raison de l'élargissement continu du portefeuille de programmes (Fridenson et Paquy, 2008). En effet, à partir de l'année 1968, la direction de l'école s'est lancée dans une politique de diversification des activités en lançant, en mars, un premier « Centre de Formation Permanente » destiné à ce qui sera plus tard appelé l'« executive education ». Dans les trois décennies qui suivent, la direction de l'école crée également quatorze Mastères Spécialisés à partir de 1986, ainsi que le premier programme « Part-Time MBA » de France en 1993.¹⁹⁰

Pour soutenir l'élargissement des programmes d'activités les dirigeants consulaires créent en conséquence des fonctions de directeur pour chacun des programmes alors qu'auparavant seul le directeur des études était chargé de suivre, avec le directeur de l'école,

¹⁹⁰ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, pp.25-35. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

les activités d'enseignement¹⁹¹. Ce dernier est progressivement remplacé par un directeur de la formation permanente dans les années 1970, puis par un directeur du « programme ESCP » dans les années 1980, puis par un directeur des programmes Mastères Spécialisés et enfin, dans les années 1990, par un directeur du programme « Part-Time MBA » (voir l'annexe 12 pour plus de détails, pp.837-840).

Parallèlement aux nouveaux programmes, les fonctions de doyen associé à la recherche (1979), de doyen du corps professoral (1986), de directeur de développement (1991) et de directeur délégué de l'école (1994) sont créées par la Chambre.¹⁹² Soit autant de fonctions qui auparavant étaient soit centralisées entre les mains du directeur ou du sous-directeur de l'école – notamment les activités de décanat et de direction du développement – soit inexistantes¹⁹³. Le mode d'élection des deux doyens illustre le caractère désormais participatif de la gouvernance : le doyen associé à la recherche et le doyen du corps professoral sont nommés par la Chambre sur proposition des enseignants, à l'issue d'une élection. Ils ne sont donc pas nommés unilatéralement par les dirigeants consulaires.

Enfin, l'élaboration de la stratégie de l'école est largement partagée avec les dirigeants internes de l'école. Un nouvel organe de gouvernance est en effet créé après 1969 : le conseil de direction. Au sein de celui-ci, figurent les différents directeurs de programmes de l'école, de même qu'un directeur de la recherche et un directeur de l'international à partir de la fin des années 1970. Le directeur de l'école conçoit la stratégie avec son équipe de direction puis la fait valider par le directeur de l'enseignement technique de la Chambre de Commerce de Paris (entretien n°aDir E7). Le projet, s'il est validé, est ensuite présenté à la commission administrative de l'école pour observations avant d'être définitivement présenté et approuvé par l'Assemblée Générale de la Chambre¹⁹⁴. Contrairement à la période précédente, le renouvellement de la capacité de gouvernance de l'école aboutit à ce que la stratégie soit émise d'abord par les acteurs internes de l'école avant d'être validée par la Chambre ; ce qui représente un changement du centre de gravité stratégique pour l'école¹⁹⁵. Ce changement a

¹⁹¹ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (1983). *L'action d'enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, pp.56-63. Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

¹⁹² Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, pp.25-35. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

¹⁹³ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

¹⁹⁴ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

¹⁹⁵ De fait, plusieurs organes de gouvernance nouveaux apparaissent dans les années 1970-1990 ; et notamment un « comité Groupe » chargé d'assurer la communication entre la direction et les chefs de service, un « comité

un impact à la fois sur la cartographie des parties prenantes de l'école qui s'élargit considérablement (voir chapitre 6) mais aussi sur la stratégie de développement de l'école qui passe d'une stratégie de sophistication à une stratégie de diversification de son portefeuille d'activité (voir annexe 12, section 5). Cette situation confirme donc les résultats de la littérature qui ont montré que la trajectoire de la capacité est susceptible d'impacter la stratégie de l'organisation (Renard, Soparnot et St-Amant, 2009, p.175).

2.4.3. Le développement de la capacité de gouvernance face aux revendications des professeurs

La participation des professeurs à la gouvernance de l'école se fait nettement plus active après 1969. Auparavant, les professeurs étaient, en effet, peu impliqués dans la gestion de l'école : cette situation était due à l'absence de professeurs permanents en gestion (Blanchard, 2015 ; Fridenson et Paquy, 2008 ; Maffre, 1983). De ce fait, la première association des professeurs, créée dans les années 1960 sous la forme d'une simple « amicale », avait pour seul objectif d'établir les liens entre les enseignants vacataires, et non de s'immiscer dans la gouvernance de l'école (entretien n°aDir E7). Avec le développement d'un corps professoral permanent en gestion – trois professeurs en 1969 et quatre-vingt-cinq en 1999 – croît la volonté des enseignants de s'impliquer dans la gestion d'une école au sein de laquelle ils ont vocation à travailler plusieurs années (Fridenson et Paquy, 2008). De ce fait, le 15 décembre 1980 est créée l'Association des professeurs de l'École Supérieure de Commerce de Paris, association de type « loi 1901 »¹⁹⁶. Grâce à la création de cette nouvelle tribune, les revendications des enseignants prennent corps et s'expriment en faveur d'une plus grande implication en matière de pédagogie, de recherche mais aussi de direction de programme.¹⁹⁷

À la fin des années 1960, le règlement pédagogique est conçu par la direction de l'école puis soumis, pour agrément au Ministère de l'Éducation Nationale. À partir des années 1980, les modalités d'enseignement (définition des cours, organisation des études, etc.)

des coordinateurs » chargé de discuter le fonctionnement des départements d'enseignement, un « comité d'enseignement » pour discuter les projets d'évolution du cursus de l'école, un « comité pédagogique » pour instruire les dossiers de recrutement des enseignants, un « comité recherche » chargé de suivre le développement de la recherche par les professeurs, un « comité des Mastères Spécialisés (MS) » pour discuter des évolutions à apporter aux MS, et enfin, un « comité consultatif » chargé de se prononcer sur les promotions du corps professoral. Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.32. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

¹⁹⁶ Source : *Journal ESCP*, juin 1980, p.17. Archives de ESCP Europe.

¹⁹⁷ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

émanent du directeur délégué du Groupe ESCP, avant d'être discutées par les coordinateurs de départements lors du comité d'enseignement, puis en Assemblée Générale des enseignants ; ce qui ne se faisait pas avant 1969¹⁹⁸. Des arbitrages sont opérés si nécessaire¹⁹⁹ par le directeur général de l'école après avis du doyen et du directeur de programme concerné (entretien n°aDir E5).

L'implication des professeurs en matière de recherche se développe, quant à elle, à partir des années 1980 et permet aux enseignants de s'engager, individuellement ou collectivement, dans les projets de recherche de leurs choix²⁰⁰. L'évaluation des activités de recherche est instaurée à la fin des années 1970 et assurée annuellement par le directeur général, les doyens et les différents directeurs de programmes, au sein du comité consultatif où les enseignants élus ou présents ès qualités sont majoritaires (entretien n°aDir E6). Des incitations à regrouper des axes de recherche, ou à affecter des priorités, peuvent provenir des départements d'enseignement ou du doyen associé à la Recherche et du comité de recherche²⁰¹.

Enfin, la participation des professeurs à la gouvernance de l'école se concrétise par la nomination de plusieurs professeurs permanents à des postes de direction²⁰². La responsabilité scientifique des programmes d'enseignement est assurée uniquement par des membres du corps professoral²⁰³. De même, les fonctions de doyen du corps professoral et de doyen associé à la recherche sont uniquement occupées par des professeurs. Ces derniers représentent quatre des neuf membres du conseil de direction de l'école à la fin des années 1990. Par ailleurs, toutes les décisions importantes concernant la stratégie et le fonctionnement de l'école – lancement d'un nouveau programme, nature et nombre des enseignements dans chaque programme, etc. – sont discutées au sein de nombreux comités de gouvernance – comité consultatif, comité d'enseignement, comité de recherche – associant

¹⁹⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative du Groupe ESCP ; séance du 15 février 1983 ». Archives de ESCP Europe.

¹⁹⁹ Source : Ollivier A. (1990). « Analyse stratégique du Groupe ESCP – Rapport à l'attention de Mme Véronique de Chantérac ». Archives de ESCP Europe.

²⁰⁰ Source : Ollivier A. (1990). « Analyse stratégique du Groupe ESCP – Rapport à l'attention de Mme Véronique de Chantérac ». Archives de ESCP Europe.

²⁰¹ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (1983). *L'action d'enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, pp.56-63. Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

²⁰² Dès les années 1980 ainsi, le directeur général de l'école, le directeur délégué de l'école ainsi que les deux doyens sont des professeurs ; ce qui porte à quatre le nombre d'enseignants parmi les membres du comité exécutif. Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998, 1997*, p.31 ; pp.143-160. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

²⁰³ Source : Ollivier A. (1990). « Analyse stratégique du Groupe ESCP – Rapport à l'attention de Mme Véronique de Chantérac ». Archives de ESCP Europe.

des professeurs permanents de l'école. Enfin, le corps professoral est ponctuellement mobilisé pour participer à la planification stratégique : en 1989, par exemple, le diagnostic stratégique est ainsi confié par le nouveau directeur général du Groupe ESCP à un professeur de l'école (entretien n°aDir5). Ce dernier travaille en conséquence en animant plusieurs commissions d'études composées de tous les acteurs de l'école – étudiants, Anciens Élèves, enseignants, personnels administratifs.²⁰⁴

En définitive, la période 1969-1999 correspond à une période de renouvellement de la capacité de gouvernance de l'école. Alors que la capacité d'initiative stratégique laissée aux acteurs internes de l'École Supérieure de Commerce de Paris était quasiment inexistante avant 1969 – largement exercée par les pouvoirs publics et les dirigeants consulaires –, la période qui suit 1969 voit en revanche l'école gagner en autonomie. Le régime de gouvernance devient participatif en raison de l'élargissement des activités de formation et des revendications du corps professoral. De ce fait, plusieurs organes de gouvernance sont créés – conseil de direction, comité consultatif, comité d'enseignement, comité de recherche, etc. – auxquels est dévolue l'élaboration de la stratégie de l'école. De nouvelles fonctions de direction au sein de l'école permettent aux enseignants de s'impliquer activement dans la gouvernance de l'école.

En synthèse, sur la période (1969-1999), le développement de la capacité de gouvernance se traduit par la modification des actifs organisationnels, et notamment des ressources humaines. Concrètement, la création puis l'étoffement du corps professoral permanent se traduit par des recrutements – donc de nouvelles ressources humaines – auxquels correspondent de nouvelles compétences, jusque-là inexistantes à l'école. Parce que les professeurs permanents sont incités à prendre la tête de départements d'enseignements pour mieux les développer, tout en poursuivant une politique de recherche, l'école voit émerger pour la première fois en son sein deux nouvelles compétences : la compétence de développement de nouveaux programmes et la compétence de développement de recherches en gestion. Au cours de la période précédente, en effet, l'école n'avait pas de compétences particulières pour créer de nouveaux programmes : seuls les pouvoirs publics avaient la compétence pour ce faire – comme ils le firent par exemple en 1905 pour le programme de la section maritime délivrant le certificat d'aptitude pour le brevet supérieur de capitaine au long

²⁰⁴ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998, 1997*, pp.143-160. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

cours – que l'école devait développer mais qu'elle ne pouvait initier par elle-même. Ensuite, avant 1969, la direction de l'école n'avait aucune compétence en matière de recherches en gestion : les rares enseignants vacataires à l'école qui publiaient des articles le faisaient ou bien à titre individuel sans rendre de comptes à l'école ou bien dans le cadre de leurs travaux universitaires. Cette situation n'avait rien de spécifique mais était partagée par la très grande majorité des écoles de commerce en France (Blanchard, 2015). Enfin, en termes de cartographie du pouvoir de décision, durant cette période, de grands changements interviennent par rapport à la période précédente. D'abord les services de l'État cèdent une grande partie de leur pouvoir de prise de décisions en matière stratégique aux dirigeants consulaires mais aussi à la direction de l'école. La création de nouveaux programmes, par exemple, est désormais impulsée par la direction de l'école, en concertation avec les professeurs, puis validée ensuite par les dirigeants consulaires. C'est un important changement du centre de gravité de la prise de décision. De même, une grande partie des décisions concernant le métier des professeurs (définition du contenu des programmes, du plan de charge, de la politique de recherche) est désormais prise au sein de l'école par la direction et avec les professeurs qui disposent désormais d'organes de représentation (l'Association des professeurs et les divers comités du corps professoral). Certains sujets, comme le recrutement ou les politiques de promotions, restent centralisés au niveau de la Chambre. Enfin, les sujets relatifs à la vie de l'école sont désormais partagés avec les représentants des étudiants même si ces derniers ne sont pas décisionnaires.

2.5. Phase de développement de la capacité de gouvernance par recombinaison : Vers l'implémentation d'une gouvernance fédérale et européenne (1999-...)

2.5.1. De la phase de développement par renouvellement à la phase de développement par recombinaison de la capacité de gouvernance

Comme le précise Altintas, « la recombinaison [...] consiste à recombinaison la compétence initiale avec une autre compétence » (Altintas, 2015, p.40). En décidant de rapprocher en 1999 le Groupe ESCP avec l'école EAP, la direction de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris saisit l'opportunité de la fusion pour refonder la gouvernance de la doyenne de ses écoles. Alors que la capacité de gouvernance du Groupe ESCP était jusqu'à présent exclusivement française et très centralisée – la Chambre de Commerce exerçant la

quasi-totalité des pouvoirs de gouvernance – elle devient après 1999 européenne et multipolaire. Cette refondation de la capacité de gouvernance signifie que la capacité poursuit sa phase de développement dans le sens où, conformément à Helfat et Peteraf (2003), l'objectif des acteurs organisationnels est d'accroître leur maîtrise de la capacité pour en assurer la fiabilité dans un environnement de plus en plus changeant (Renard et Soparnot, 2011 ; Winter, 2003). Toutefois, contrairement à la période précédente, le développement de la capacité obéit ici à un scénario de recombinaison (Helfat et Peteraf, 2003) dans la mesure où il s'agit pour les dirigeants de l'école de combiner, grâce à la fusion de 1999, la capacité de gouvernance du Groupe ESCP avec celle de l'EAP.

En effet, la capacité de gouvernance de l'école ESCP se transforme en s'associant avec la capacité de gouvernance de l'EAP. Concrètement, les organes de gouvernance du Groupe ESCP sont maintenus mais complétés par l'adjonction des organes de gouvernance des campus européens hérités de l'EAP. En précision, les conseils d'administration des campus européens – « charity » pour le campus britannique, « Verein » pour le campus allemand, « asociación » pour le campus espagnol²⁰⁵ – deviennent des parties prenantes dans la gouvernance de l'école au même titre que le conseil d'établissement français. En termes de ressources et de compétences, ces adjonctions se traduisent par l'apport de nouvelles ressources humaines – les membres de ces conseils d'administration – mais aussi financières dans la mesure où certaines des parties prenantes des conseils d'administration financent pour partie les campus, à l'instar par exemple du « Land » de Berlin. De même, les capacités de gestion des campus européens qu'avait développées l'école EAP avant la fusion – gestion des cursus d'études dans plusieurs pays, administration des carrières des professeurs en fonction des différents droits nationaux, partenariats avec les parties prenantes non-françaises pour soutenir les campus, etc. – sont intégralement reprises par la nouvelle école. L'eupéanisation de la capacité de gouvernance de l'école s'est donc effectuée rapidement parce que sa direction a su capitaliser sur l'héritage européen de l'EAP.

De ce fait, la capacité de gouvernance de l'école se régénère en profondeur : non seulement le nombre de ses organes de gouvernance s'accroît fortement, mais les processus de gouvernance jusque-là en vigueur sont également refondés. Le conseil d'établissement de l'école – qui remplace en 1995-1996 l'ancienne « commission administrative » – qui jusque-

²⁰⁵ La « fondazione » du campus de Turin sera intégrée plus tard parmi les organes de gouvernance de l'école, après l'ouverture du campus de Turin en 2004. Le campus de Varsovie, ouvert en 2015, n'est, quant à lui, pas encore porté par une structure associative ; il devrait l'être dans un avenir proche (entretien n°DirCom).

là validait seul la stratégie de l'école avec les dirigeants consulaires, se trouve devoir l'exposer préalablement aux organes de gouvernance des campus européens, dans le respect des nouvelles règles de gouvernance (entretien n°aDir E4). Ce sont donc de nouvelles routines organisationnelles que la capacité de gouvernance met en place suite à la fusion de 1999 avec l'EAP, ce qui confirme les résultats de la littérature selon lesquels le développement de la capacité entraîne la génération de nouvelles routines organisationnelles (Renard et Soparnot, 2011 ; Lorino, 2001; Lorino et Tarondeau, 2006).

2.5.2. Une capacité de gouvernance en voie d'eupéanisation et de fédéralisation

Le nouveau régime de gouvernance qui se met en place à partir de 1999 est de type fédéral. Cette transformation permet à la nouvelle école de tirer parti des opportunités du marché de l'enseignement supérieur en Europe. En effet, l'entrée en vigueur de la réforme LMD au niveau européen au début des années 2000 aligne progressivement les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays du continent (Blanchard, 2015)²⁰⁶. Cet alignement autorise les étudiants à étudier dans plusieurs pays européens pour obtenir un même diplôme reconnu dans les différents pays fréquentés, ou pour obtenir plusieurs diplômes nationaux. Les dirigeants de ESCP-EAP, devenue en 2009 « ESCP Europe », saisissent cette opportunité en mettant en place un régime de gouvernance transnational de type fédéral. L'objectif de cette dernière est de permettre aux différents conseils d'administration qui gèrent les campus européens d'être parties prenantes à part entière de la gouvernance de l'école. Cette gouvernance fédérale permet de faire de l'école, non pas une école de commerce française ayant des campus en Europe, mais une école de commerce véritablement européenne même si originellement elle a été française.

La mise en place d'une gouvernance de type fédéral se fait de manière progressive. Un premier organe de gouvernance européen est créé en 2003 : le « steering committee ». Ce dernier réunit les directeurs de tous les campus aux côtés du directeur général de l'école pour proposer les orientations stratégiques. Toutefois, cet organe ne repose pas sur des règles de fonctionnement écrites et se révèle très complexe à piloter. Le comité de direction de l'école, exclusivement français jusqu'en 1999, devient « comité de direction européen » en rassemblant, notamment, le directeur général de l'école, les directeurs des programmes, les doyens et les directeurs de tous les campus pour proposer les orientations stratégiques de

²⁰⁶ Pour plus de détails, voir l'annexe 11.

l'école (entretien n°aDir E4). Ce comité de direction est renommé dans les années 2010 « comité exécutif européen » – « European executive committee ». Les orientations stratégiques qu'il élabore sont ensuite validées, non plus par la commission administrative de l'école, mais par un « conseil fédéral européen » – « European federal board » – réunissant, entre autres, le Président et le Vice-président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France ainsi que les directeurs de tous les campus. La charte de gouvernance de 2008 crée un troisième organe de gouvernance européen, au rôle purement consultatif : le « conseil d'orientation européen » – « international advisory board » – qui réunit des dirigeants d'entreprises, des Anciens Élèves et des personnalités du monde économique mais aussi académique. Son rôle est d'enrichir la réflexion des différentes instances de gouvernance de l'école de façon à ce que les programmes restent bien en phase avec les enjeux des entreprises.

La mise en place de cette gouvernance fédérale implique une révision du statut du campus parisien de l'école. Jusqu'au 1^{er} janvier 2018 inclusivement, date de l'autonomisation de l'école vis-à-vis de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France, le campus de Paris, du fait de son absence de personnalité morale, ne pouvait pas être traité comme les autres campus européens qui, créés sous la forme associative, avaient tous un conseil d'administration – à l'exception du campus de Varsovie pour le moment. C'est pourquoi, le directeur du campus de Paris a longtemps été *de facto* le directeur général de l'école : sans être l'homologue des directeurs des campus européens, il leur était hiérarchiquement supérieur. Cette particularité du campus parisien s'est toutefois atténuée depuis septembre 2012 lorsqu'un poste de directeur du campus de Paris – poste distinct fonctionnellement du poste de directeur général de l'école – a été créé. Toutefois, en 2018, ce dernier est encore occupé, non pas par un membre du corps académique comme c'est le cas dans tous les autres campus, mais par un cadre administratif. Cette spécificité est appelée à disparaître dans les années à venir pour aligner le campus parisien sur ses homologues européens (entretien n°Dir E1 ; entretien n° Dircamp Paris). À côté des facteurs statutaires, le poids numérique et financier du campus de Paris dans la gestion de l'école en fait, encore aujourd'hui, un campus plutôt hypertrophié vis-à-vis de ses homologues, notamment en raison du rôle historique de la Chambre parisienne et de son financement pour l'école. En 2015, le campus de Paris représente ainsi près des deux-tiers des professeurs permanents de l'école. L'ensemble de ces particularités parisiennes expliquent que la gouvernance de l'école ne soit pas encore complètement fédérale même si elle tend à le devenir de plus en plus.

2.5.3. La capacité de gouvernance face à la complexification de la gouvernance de l'école

Si les organes de gouvernance de l'école sont en voie d'euphémisation et de fédéralisation depuis 1999, les règles de gouvernance se sont considérablement complexifiées depuis lors. Cette complexification est due à l'absence de règles de gouvernance communes partagées par tous les campus. Cette situation s'applique particulièrement pour la période allant de 1999 à 2013. Au cours de celle-ci, les différents campus de l'école administrent leurs ressources et leurs compétences de manière faiblement intégrée. Cette situation génère nombre de dysfonctionnements et, notamment, des incohérences entre les statuts académiques mais aussi les charges de travail des enseignants au sein de l'école : à la fin des années 2000, sur le campus de Turin par exemple, les professeurs assurent annuellement entre quinze heures et cinquante heures d'enseignement au lieu des cent-quatre-vingts heures attendues.²⁰⁷ Les dirigeants de l'école s'accommodent temporairement de cette situation jusqu'en 2008. À cette date, les agences d'évaluation et d'accréditation, au niveau national mais aussi international, pointent du doigt les faiblesses et les incertitudes de gouvernance de l'école, guère adaptée à une organisation transnationale et multicampus (voir chapitre 5). Au niveau français, la Cour Régionale des Comptes, à deux reprises, émet des inquiétudes sur le régime de gouvernance de l'école (Chambre régionale des comptes d'Île-de-France, 2012, p.26).

Face à ces menaces sur les accréditations de l'école – menaces susceptibles de dégrader son positionnement dans les classements internationaux des « business schools » – les dirigeants de ESCP-EAP ont rédigé une première charte de gouvernance en 2008 pour imposer des règles de gestion communes à tous les camps. Celle-ci est mise en place en 2008 mais elle est rendue partiellement ineffective en raison du refus de la direction du campus de Turin de la signer (voir chapitre 5). Ce n'est qu'en décembre 2013 que tous les campus de l'école adhèrent officiellement à une charte de gouvernance commune. La signature puis l'entrée en vigueur de la charte de gouvernance en 2013 pour l'ensemble des campus de l'école ont mis un terme à ces réserves et, de ce fait, ont dissipé les menaces portant sur les accréditations de l'école. Comme le souligne un ancien directeur général : « Avant la signature de la première charte de gouvernance en 2008, ESCP-EAP était une école européenne sans statut européen et sous tutelle française [...]. Les campus européens se considéraient comme des filiales de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et ne considéraient pas le directeur du campus de Paris comme leur supérieur hiérarchique ; ce qu'il

²⁰⁷ Source : « Compte rendu de synthèse sur les risques du campus de Turin de ESCP Europe », février 2012. Archives de ESCP Europe.

était pourtant, puisque jusqu'en 2012 les postes de directeur du campus de Paris et de directeur général de l'école étaient formellement confondus » (entretien n° aDir E3).

Les chartes de gouvernance ont mis en place des mesures garantissant l'homogénéité des parcours et des formations entre les différents campus européens de l'école. Par exemple, le volume horaire et les syllabus des cours fondamentaux de management sont alignés entre tous les campus : la gouvernance européenne garantit que le contenu et le régime des cours fondamentaux sont identiques que l'étudiant soit en formation sur les campus parisien, madrilène, londonien, berlinois, turinois ou polonais de l'école. Les chartes de gouvernance se traduisent donc par le développement de nouvelles ressources – par exemple l'attribution par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France de subventions pour renforcer les personnels enseignants des nouveaux campus – ou de nouvelles compétences – par exemple la formation des personnels administratifs des campus aux nouvelles règles de comptabilités communes – ou enfin par la mise en place de nouveaux processus – comme les processus d'harmonisation des plans de charge des enseignants de tous les campus (voir chapitre 5).

Ces mesures sont une condition du maintien des accréditations européenne et internationales. Le respect de ces mesures est juridiquement garanti par la charte de gouvernance que tous les campus européens ont signée en 2013. En cas de violation de celle-ci, la partie défaillante se verrait exposée aux sanctions prévues par les dispositifs de la Charte pouvant aller jusqu'à une exclusion qui prendrait la forme d'une interdiction d'utiliser la marque « ESCP Europe ».²⁰⁸

En conclusion, la gouvernance de l'école, centralisée depuis 1819, est devenue multipolaire à partir de 1999. Cette évolution s'est effectuée, contrairement aux précédentes étapes de développement, non pas par renouvellement à partir d'actifs propres mais par recombinaison (Helfat et Peteraf, 2003) à partir d'actifs détenus par une autre organisation : l'école EAP. C'est, en effet, grâce à la fusion avec cet établissement que le Groupe ESCP est devenu une école européenne avec une gouvernance multipolaire. La direction de l'école ne s'est cependant pas contentée de conserver les organes et les processus de gouvernance de l'EAP ; ce qui serait revenu à répliquer la capacité de gouvernance de l'EAP selon les termes de Helfat et Peteraf (2003). Bien au contraire, la direction de l'école a hérité de ces organes et

²⁰⁸ Source : « Charte de gouvernance de ESCP Europe », 2013. Archives de ESCP Europe.

de ces processus mais elle les a développés dans un sens fédéral et européen tendant à atténuer, avec le temps, la suprématie du campus parisien par rapport aux autres campus de l'école. La capacité de gouvernance que manifestent les dirigeants de l'école est fortement différenciante vis-à-vis des concurrents. Comme nous l'avons vu, une telle capacité est complexe à gérer, longue à mettre en œuvre voire même risquée – notamment auprès des organismes d'accréditation qui peuvent sanctionner un établissement dont la gouvernance ne paraît pas claire (voir chapitre 5). C'est pourquoi la plupart des écoles concurrentes optent généralement pour un choix de substitution et prennent la tête de réseaux d'alliances académiques entre différents pays, à l'instar par exemple de HEC Paris. Enfin, en termes de cartographie du pouvoir de décision, la période se caractérise par la multiplication des centres de décisions – les campus – avec une coordination exercée au niveau de la Chambre de Commerce de Paris. En effet, dans la mesure où, jusqu'en janvier 2018, le campus de Paris n'avait pas de personnalité juridique contrairement aux autres campus, l'unité juridique de l'école était assurée par la Chambre parisienne qui était le membre unique ou majoritaire des conseils d'administration des campus européens.

3. Mise en perspective avec la littérature – Le cycle de vie de la capacité dans la longue durée : Un processus non-fléché

3.1. Le cycle de vie de la capacité : Une phase de création suivie par une alternance de phases de développements et de maturité

Les analyses de notre étude mettent en perspective la littérature consacrée au cycle de vie des capacités de l'organisation (Helfat et Peteraf, 2003 ; Renard, Soparnot, et St-Amant, 2009 ; Altintas, 2015).

La phase de création de la capacité correspond bien à une phase d'exploitation des ressources et compétences antérieurement développées par les fondateurs. En effet, comme l'ont relevé plusieurs auteurs (Aldrich et Ruef, 2006 ; Freeman, 1986), les créateurs de nouvelles organisations sont aussi détenteurs d'une histoire propre. Ainsi, la mémoire d'une organisation nouvellement créée réside dans celle des acteurs organisationnels (Nelson et Winter, 1982). À ce titre, les fondateurs de l'école ont créé la capacité de gouvernance de l'école en exploitant leur expérience antérieure, leurs connaissances propres et leur savoir-

faire, notamment en termes de gestion d'écoles de commerce pour Germain Legret et en termes de valorisation des savoirs commerciaux pour Amédée Brodart. Notre étude confirme donc que le capital humain des dirigeants joue un rôle structurant dans le développement des capacités (Adner et Helfat, 2003 ; Altintas, 2015). Il en va de même pour le capital social des fondateurs : c'est parce qu'ils ont su activer leurs réseaux sociaux et professionnels, que les fondateurs de l'école sont parvenus à intéresser au sort de l'école des personnalités du monde du négoce qui, rassemblées au sein du conseil de perfectionnement, ont joué un rôle important dans la gouvernance de l'école. À une époque où la pérennité de l'établissement était fragile, et où les crises de successions se suivaient au risque parfois de mettre en péril la survie de l'école, la présence d'un organe de gouvernance durable tel que le conseil de perfectionnement semble indéniablement avoir contribué à assurer la survie de l'école. Contrairement à ce que conclut Altintas (2015, p.46), le capital social des dirigeants ne revêt donc pas « une moindre importance pour le développement des capacités ».

Comme le montre également notre étude, le développement de la capacité n'est pas uni-modal et plusieurs scénarios d'évolution sont possibles (Helfat et Peteraf, 2003). Après une première phase de développement par renouvellement entre 1869 et 1905, la capacité de gouvernance de l'école a connu une deuxième phase de développement par renouvellement de 1969 à 1999 avant de traverser, depuis 1999, une troisième phase de développement marquée, non pas par le renouvellement de sa base d'actifs, mais par leur combinaison avec de nouveaux actifs. En effet, la fusion avec l'EAP s'est accompagnée d'une recombinaison entre la capacité de gouvernance du Groupe ESCP et celle de l'EAP (Capron et Mitchell, 1998). Ce faisant, notre analyse nuance les propos d'Altintas (2015, p.40) selon lesquels les scénarios d'évolutions esquissés par Helfat et Peteraf (2003) ne s'appliqueraient qu'à la phase de maturité de la capacité.

Nos analyses confirment également que la phase de maturité de la capacité commence bien quand le développement de la capacité cesse parce que l'équipe dirigeante estime avoir atteint un degré de maîtrise suffisant (Winter, 2000). Ce sont les dirigeants qui prennent la décision d'arrêter le développement de la capacité (Helfat et Peteraf, 2003, p.1002). Ainsi, de 1905 à 1969, le régime de gouvernance de l'école est demeuré d'une très grande stabilité conformément aux souhaits des dirigeants consulaires. Les quelques évolutions de gouvernance qui se sont opérées au cours de la période 1905-1969 ne se sont pas traduites par un accroissement mais bien par un maintien des ressources ou des compétences de l'organisation : les directeurs, les membres de la commission administrative et du conseil de perfectionnement de l'école ont été renouvelés mais aucun organe de gouvernance nouveau

n'a été institué au cours de la période. En d'autres termes, si la capacité de gouvernance a su entretenir la base d'actifs organisationnels, elle ne l'a pas fait évoluer fondamentalement dans sa nature (Burger-Helmchen et Frank, 2011). Comme le soulignent Renard, Soparnot, et St-Amant (2009), lors de la phase de maturité « la capacité s'encastre dans l'entreprise, devient un élément de sa mémoire et forme une routine institutionnalisée par les pratiques des individus » (Renard, Soparnot et Gilles St-Amant, 2009, p.164).

Notre étude met ensuite en lumière un aspect étonnamment peu discuté du cycle de vie de la capacité : sa nature non-linéaire (voir figure ci-dessous). En effet, contrairement à ce que semblent laisser entendre Helfat et Peteraf (2003, p.1003) dans leur représentation figurée du cycle de vie de la capacité (p.250), notre étude de cas illustre que la trajectoire de la capacité n'est pas forcément « fléchée » dans une seule direction. En effet, si la phase de développement de la capacité n'ouvre pas nécessairement sur une phase de maturité, comme le mentionnent à juste titre Helfat et Peteraf (2003), il faut également préciser que cette dernière peut être suivie par une nouvelle phase de développement. Notre étude montre, en effet, qu'après la phase de maturité de la capacité de gouvernance entre 1905 et 1969, les dirigeants de l'école sont parvenus, grâce à l'autonomisation de l'établissement, à ouvrir une nouvelle phase de développement de la capacité de gouvernance. En ce sens, la représentation du cycle de vie de la capacité mériterait d'être figurée davantage sous la forme d'une courbe oscillante – alternant les phases de développement et de maturité – plutôt que sous la forme d'un flux « fléché » disposant successivement les phases de développement puis de maturité comme si cette dernière était nécessairement le seul horizon de la première. C'est là, sans doute, l'une des principales limites du modèle proposé par Helfat et Peteraf (2003) : le concept de « cycle de vie » n'est peut-être pas le plus pertinent pour rendre compte des trajectoires d'évolution d'une capacité organisationnelle dans le temps. Cette limite n'est d'ailleurs pas propre au modèle de Helfat et Peteraf (2003) mais vaut plus largement pour d'autres applications du concept de « cycle de vie » à des situations de management stratégique, comme son application aux industries (Fréry, 2000 ; Klepper, 1997 ; McGahan, 2000²⁰⁹).

²⁰⁹ Ces auteurs ont montré que toutes les industries ne suivaient pas nécessairement l'évolution prévue par le modèle du « cycle de vie ». De ce fait, il semble qu'il existe des industries ressuscitées, dématurées voire même éternellement émergentes.

Pour illustrer la nature non-fléchée du cycle de vie de la capacité de gouvernance, nous avons tenté d'en proposer une représentation schématique (voir figure ci-dessous). Celle-ci reprend exactement les axes proposés par Helfat et Peteraf (2003, p.1003).

L'axe des abscisses ne pose aucune difficulté de renseignement ou de lecture : chronologique par sa nature, il représente l'écoulement du temps. De ce fait, nous y avons fait figurer les cinq périodes que nous avons analysées dans le corps de ce chapitre.

En revanche, l'axe des ordonnées mérite des précisions. Dans le modèle de Helfat et Peteraf (2003), cet axe représente le « volume de connaissances accumulées ». Comment mesurer cette variable ? Dans leur travail, Helfat et Peteraf (2003) ne proposent aucune réponse à cette question. De ce fait, suivant la lecture que proposent Renard, Soparnot, St-Amant (2009), nous avons interprété cette variable comme un indice du degré de maîtrise de la capacité organisationnelle. Par « degré de maîtrise », il faut comprendre le degré de fiabilité de la capacité considérée à produire des résultats similaires dans des contextes d'application proches. La maîtrise concerne donc le potentiel de réplication d'une capacité organisationnelle. Comme le synthétisent ces auteurs :

« En phase de création, les connaissances associées à la capacité demeurent limitées. L'entreprise enclenche alors un processus d'apprentissage en vue d'accroître les connaissances requises par la capacité. Celles-ci augmentent au fur et à mesure du déploiement de la capacité organisationnelle (elle passe par les phases de développement et de maturité). C'est ainsi qu'avec le temps, l'entreprise améliore les connaissances relatives à la capacité. Au stade ultime, la maîtrise de la capacité ne progresse plus » (Renard, Soparnot, St-Amant, 2009, p.164).

De ce fait, l'étage inférieur de l'axe des ordonnées indique un faible niveau de maîtrise de la capacité organisationnelle. C'est pourquoi, à ce niveau, les crises se produisent et se reproduisent. Les étoiles rouges représentent les difficultés financières de 1822 et de 1824 qui ont conduit les co-fondateurs de l'école à démissionner, ainsi que les situations de vacance du pouvoir à la tête de l'école en raison du décès de l'un des directeurs en 1829 et en raison de l'incapacité de son successeur en 1829. Ces quatre événements constituent des crises de gouvernance au sens où ils ont consisté en de fortes perturbations de la capacité de prise de décisions à l'école ; perturbations de nature à compromettre la pérennité de l'école. Ce stade est spécifique à l'étape de création de la capacité.

En revanche, le niveau supérieur de l'axe des ordonnées représente une maîtrise complète de la capacité. À ce niveau, la fiabilité quant au potentiel de réplication de la capacité organisationnelle est maximale. De ce fait, le traitement d'une même situation est invariable. Ainsi, les arrêtés ministériels de 1949, de 1957, de 1961 et de 1964 instaurant les règles de fonctionnement de l'école – règles partagées avec les écoles du réseau des « Sup de

Co » – ont tous été appliqués suivant un schéma standardisé (information des personnels/mise en œuvre par les personnels/vérification de la mise en œuvre par les visites de l'Inspecteur Technique). Ce niveau est spécifique à l'étape de maturité de la capacité organisationnelle. Comme le soulignent en effet Renard, Soparnot, St-Amant (2009, p.164) : « Lorsqu'on ne constate plus de variation dans le résultat de l'exercice d'une capacité organisationnelle, on peut en conclure qu'elle a atteint une phase de maturité. Cela signifie alors que la capacité s'encastre dans l'entreprise, devient un élément de sa mémoire et forme une routine institutionnalisée par les pratiques des individus ».

Enfin, le niveau intermédiaire représente une maîtrise en cours d'acquisition de la capacité. À ce niveau, la fiabilité quant au potentiel de réplication de la capacité organisationnelle est nettement plus importante qu'à l'étape de création de la capacité même si elle n'a pas encore atteint le niveau maximal. Par exemple, sur la période 1969-1999, les processus de prise de décision relatifs au métier des enseignants-chercheurs à l'école (définition des plans de charge, de l'évolution, de l'évaluation, et des conditions de travail des professeurs) n'ont pas été menés selon des modalités similaires (décisions prises par le directeur de l'école en début de période, puis en concertation avec les doyens quand ces fonctions ont été créées, puis dans le cadre des comités du corps professoral qui ont été institués par la suite) ni même avec un résultat similaire (les protestations et menaces de grèves des professeurs relativement à l'exercice de leur métier à l'école ont largement diminué depuis les années 1970)²¹⁰. De ce fait, conformément au modèle de Helfat et Peteraf (2003), ce niveau est spécifique à l'étape de développement de la capacité.

²¹⁰ Source : « Compte rendu de l'Association des professeurs du Groupe ESCP, avril 1991 », p.3. Archives de ESCP Europe.

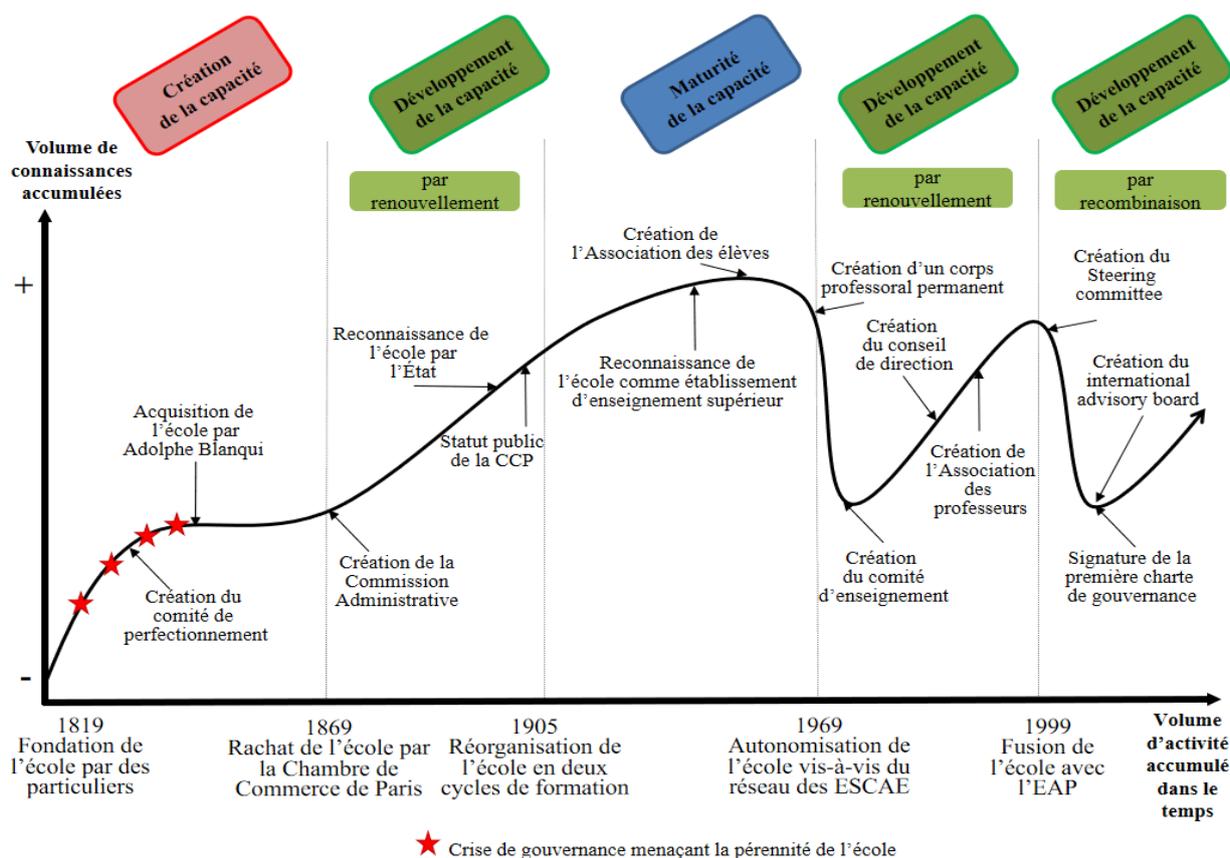


Figure 25 : Schéma du cycle de vie de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819, d'après notre interprétation d'Helfat et Peteraf (2003).

3.2. Le cycle de vie de la capacité encadré par les dépendances de sentier

Nos analyses permettent d'illustrer une assertion qui est très souvent avancée et rarement démontrée par les auteurs travaillant sur l'évolution des capacités de l'organisation. Cette assertion dispose que le développement de la capacité reflète les dépendances de sentier : "Capability development depends on the prior experience that the team brings with it, on the initial path chosen, on the success of the initial alternative, on new alternatives that appear reasonable based on the initial development path (reflecting local search), and on choices made within the limited set of alternatives" (Helfat et Peteraf, 2003, p.1003). Notre chapitre illustre cette dépendance de sentiers de deux façons au moins.

D'abord, le fait que l'école ait été une entreprise familiale pendant pratiquement quarante ans, de 1830 à 1869, explique en partie les difficultés que la Chambre de Commerce de Paris a rencontrées après 1869 – notamment la persistance de l'influence des membres de la famille Blanqui dans les organes de gouvernance de l'école – pour affirmer sa tutelle sur l'établissement. Ce passé familial de l'« École Blanqui » explique que le développement de la capacité de gouvernance dans un sens consulaire et non plus familial a dû se faire

progressivement par renouvellement et non pas par redéploiement. Développer la capacité de gouvernance de l'école via un scénario de redéploiement (Helfat et Peteraf, 2003) aurait vraisemblablement conduit la Chambre à remplacer, dès l'acquisition de l'école en 1869, le régime familial de gouvernance par le régime consulaire de gouvernance tel qu'il se pratiquait alors à l'École Commerciale qu'elle avait ouverte en 1863. Un tel redéploiement se serait traduit par un évincement immédiat de tous les membres de la famille Blanqui hors des organes de gouvernance de l'école. Or, comme mentionné dans nos analyses, l'influence matérielle et morale des membres de la famille des anciens dirigeants de l'« École Blanqui » est restée vive jusqu'à la fin des années 1880, invitant la Chambre à opter pour un scénario progressif de renouvellement de la gouvernance de l'école plutôt que pour un scénario de redéploiement plus radical.

Une autre illustration de l'évolution contrainte de la capacité de l'organisation par les dépendances de sentiers peut être mise en avant : le fait que le Groupe ESCP ait fusionné avec l'école EAP qui avait déjà un système de gouvernance européen a influencé le changement de la capacité de gouvernance de la nouvelle école après 1999. La fusion explique, en effet, que le développement de la capacité de gouvernance dans un sens européen et fédéral se soit fait par un scénario de recombinaison et non par un scénario de réplique (Helfat et Peteraf, 2003). Si le Groupe ESCP avait dû ouvrir des campus à l'étranger sans l'héritage de l'EAP, il aurait vraisemblablement – étant donné ses contraintes budgétaires mais aussi son absence d'expérience dans le domaine – étendu son régime de gouvernance existant, centralisé et consulaire, aux nouveaux campus. Cette opération de réplique dans le sens que lui donnent Helfat et Peteraf (2003) aurait conduit à faire des campus étrangers de l'école des filiales de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, plutôt que des entités juridiques propres associant fortement les parties prenantes locales dans leur gouvernance. Or, dans la mesure où les campus européens ouverts par l'EAP dans les années 1970 et 1980 avaient été créés sous la forme d'associations, soumises au droit local et dotées de leur propre régime de gouvernance, le Groupe ESCP a dû composer avec cet état de fait. Par conséquent, les régimes de gouvernance des campus européens, très différents du régime de gouvernance jusque-là observé par le Groupe ESCP, ont été conservés avant d'être progressivement intégrés dans un nouveau modèle de gouvernance commun que les chartes de gouvernance de 2008 et de 2013 ont construit. La capacité de gouvernance de ESCP Europe telle qu'elle se présente aujourd'hui est donc la résultante de ces transformations successives. En ce sens, comme le soulignent Aguilar, Zambrano et Yepes (2006, p.289), les capacités « sont inhérentes à la trajectoire historique de l'organisation ».

La dépendance au sentier que notre étude illustre montre que l'opérationnalité des six scénarios d'évolution proposés par Helfat et Peteraf (2003) est théorique : en pratique, les choix antérieurs de l'organisation lui ferment, de fait, certaines options. L'éventail des trajectoires possibles ne serait donc pas toujours aussi large que ce que laissent entendre Helfat et Peteraf (2003), mais plus ou moins étroit en fonction des circonstances historiques dans lesquelles la capacité est amenée à se déployer.

Conclusion

L'objectif de notre étude était de voir, empiriquement, comment une capacité de l'organisation naît et évolue dans la longue durée. À cette fin, nous avons étudié, selon une approche processuelle et longitudinale, l'origine et le développement de la capacité de gouvernance de ESCP Europe. Notre étude comporte des contributions d'ordre méthodologique et théorique à la littérature existante.

Sur le plan méthodologique, notre étude répond en partie aux appels – répétés mais peu suivis – d'Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf (2009) et de Winter (2012) qui affirment qu'un effort d'enquête empirique est nécessaire pour comprendre la genèse des capacités de l'organisation dans la longue durée. Il est vrai que ce genre d'étude implique de pouvoir identifier de manière claire une capacité sur un horizon de temps long. Cette identification est complexe du fait non seulement de la grande variété de définitions de ce qu'est une capacité organisationnelle mais aussi du fait du caractère évolutif même de la capacité. Comment identifier une capacité organisationnelle si celle-ci évolue en permanence du fait de sa nature de flux variable (Le mens, Hannan, et Pólos, 2011) ? En adoptant une définition opérationnalisable de la capacité organisationnelle (Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007, p.915), nous avons pu montrer qu'un mécanisme organisationnel – en l'espèce la gouvernance d'une école – peut être lu comme une capacité organisationnelle ; c'est-à-dire comme un schéma d'action habituel de l'organisation en réponse à des problèmes complexes, exigeant la mobilisation de ses actifs, et dont les résultats sont relativement fiables dans le temps grâce aux expériences passées et aux processus d'apprentissage de l'organisation. De ce fait, nous avons pu définir la capacité de gouvernance à ESCP Europe comme l'aptitude par laquelle la direction de cette école, face aux problématiques qui l'ont affectée, est parvenue à déployer

ses actifs en matière de gestion des pouvoirs de ses différents administrateurs pour assurer au mieux son adaptation à un contexte changeant.

Notre chapitre apporte, ensuite, une contribution théorique à la littérature sur l'évolution des capacités. En opérationnalisant le modèle de « cycle de vie de la capacité » proposé par Helfat et Peteraf (2003), notre travail s'inscrit dans la lignée des articles de Renard, Soparnot, et St-Amant (2009) et d'Altintas (2015) qui ont montré comment aborder les capacités de l'organisation selon une perspective véritablement évolutive. Toutefois, notre démarche se distingue des précédentes par ses bornes chronologiques. Aborder le cycle de vie d'une capacité de l'organisation sur un horizon de deux siècles plutôt que sur un horizon de trois ou sept années permet de constater la diversité des situations qui, en pratique, se présentent dans la vie de l'organisation. Notre chapitre montre ainsi qu'à une phase de maturité de la capacité peut succéder une nouvelle phase de développement ; ce qui remet en question la figuration « fléchée » du cycle de vie de la capacité proposée à ce jour (Helfat et Peteraf, 2003). En outre, l'ampleur chronologique de notre étude permet d'illustrer concrètement comment les dépendances de sentier contraignent le développement de la capacité au cours du temps. L'éventail des scénarios d'évolution esquissé par Helfat et Peteraf (2003) doit, à ce titre, être abordé de manière également dynamique : il n'est pas figé, mais est plus ou moins ouvert en fonction des circonstances historiques dans lesquelles s'inscrit le déploiement de la capacité.

Enfin, les limites de notre travail ouvrent la voie pour de nouvelles recherches. Tout d'abord, les analyses de notre chapitre ne sauraient être généralisées car elles reposent sur un cas unique. À ce titre, il conviendrait de comparer le cycle de vie de la capacité de gouvernance à ESCP Europe avec celui d'autres écoles de commerce. Cette comparaison permettrait de voir dans quelle mesure la capacité de gouvernance, en participant à l'évolution de l'organisation, peut contribuer à sa pérennité. La « Copenhagen Business School » pourrait représenter un intéressant élément de comparaison. En effet, si cette école de commerce a été créée originellement avec des fonds exclusivement privés²¹¹, à l'instar de l'école parisienne, elle a cependant connu une trajectoire fort différente en termes de gouvernance. Les difficultés financières précoces de l'école ont amené sa direction (l'association FUHU) à solliciter avec succès le soutien de l'État qui, en contrepartie, s'est impliqué dès 1925 dans la

²¹¹ Cette école a été ouverte à l'automne 1917 par une association danoise privée, l'« Association pour l'éducation des businessmen » (FUHU). Cette dernière a dirigé et subventionné l'école seule jusqu'en 1925, puis avec les services du Ministère du Commerce jusqu'en 1961, puis avec ceux du Ministère de l'Enseignement (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017, p.141).

gestion des activités scolaires aux côtés de la FUHU, notamment dans la définition des programmes et des examens, puis dans le recrutement des personnels (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017, pp.27-44). Le recrutement croissant de nouveaux professeurs après la Seconde Guerre mondiale a cependant accru les besoins de financements de l'école dans des proportions telles que l'État est devenu le premier à subventionner l'école, bien plus que ne le faisait l'association FUHU (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017, p.118). Le nouveau rapport de force a mené à l'indépendance de l'école qui, en 1965, a quitté le joug de la FUHU (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017, pp.163-165). L'école devenue autonome et reconnue par l'État, sa direction s'est progressivement alignée sur un régime de gouvernance inspiré des universités publiques, avec la création, en 1975, d'un conseil de direction réunissant des professeurs, des étudiants et des personnels administratifs (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017, pp.187-189).

Ensuite, si l'intérêt du modèle de Helfat et Peteraf (2003) est de permettre une analyse fine de l'évolution d'une capacité organisationnelle dans la durée, en revanche, il ne permet pas de suivre l'évolution de plusieurs capacités. Or la littérature a montré que, dans la vie des organisations, les capacités sont généralement multiples – même si elles ne sont pas indénombrables – et interreliées dans le cadre d'une stratégie donnée. De ce fait, il conviendrait d'enrichir le modèle de Helfat et Peteraf (2003) par une approche collective qui devrait soulever de nouvelles questions comme celle de la compatibilité ou de la cohérence des capacités entre elles (Renard, Soparnot et St-Amant, 2009).

Enfin, notre chapitre contribue à ouvrir le champ d'étude sur les dynamiques des capacités. Si les capacités organisationnelles contribuent à faire évoluer l'organisation il ne faut pas oublier qu'elles-mêmes évoluent au cours du temps. De ce fait, afin d'améliorer notre compréhension dynamique de l'approche basée sur les ressources et sur les compétences (Teece et Leih, 2016), il conviendrait de s'intéresser au cycle de vie des capacités dynamiques ; sujet qui pour le moment n'a pas été abordé par la littérature. Pourtant, les spécificités de ces capacités comparativement aux capacités organisationnelles (leur dimension d'anticipation notamment) en feraient un très intéressant sujet d'étude car si les capacités dynamiques anticipent par nature les évolutions de l'organisation, sont-elles pour autant en mesure d'anticiper leur propre évolution ? C'est là une question que de futures recherches pourraient approfondir en testant la transposabilité du modèle de Helfat et Peteraf (2003) – conçu pour l'étude d'une capacité organisationnelle – au cas d'une capacité dynamique.

CHAPITRE 4. LA RAPIDE DIVERSIFICATION DU PORTEFEUILLE DE FORMATIONS À ESCP EUROPE DEPUIS 2003 : UNE ANALYSE PAR LE CONCEPT DE « CAPACITÉ DYNAMIQUE »

« N'oublie pas cette jolie allégorie des Anciens qui peignaient la déesse "Occasion" avec un toupet de cheveux par-devant et chauve par derrière : on pouvait la saisir quand elle se présentait, mais on ne tenait rien si on la laissait passer. J'ajouterais volontiers que ce n'est pas une déesse unique. Elle est multiple. Chaque jour, il s'en présente une nouvelle ; mais elles sont toutes de la même famille et portent toutes la même coiffure ».

Jean-Baptiste Say (1825)

Introduction

Le concept d'ambidextrie organisationnelle a été récemment articulé aux problématiques de pérennité organisationnelle par la littérature (Naro et Travaillé, 2013). En effet, la capacité à coordonner les activités d'exploitation et les activités d'exploration est décrite par plusieurs auteurs comme un facteur de pérennité permettant à l'organisation de survivre et de rebondir vers de nouvelles directions, notamment quand elle intervient dans un environnement changeant. À ce titre, le concept de « capacité dynamique » a été récemment étudié à la lumière des mécanismes d'exploitation et des mécanismes d'exploration. La capacité dynamique déployée selon une logique d'exploitation ou selon une logique d'exploration rend compte de la volonté duale des acteurs organisationnels de poursuivre la transformation de l'organisation tout en préservant l'existant (March, 1991 ; Chanal et Mothe, 2005). Cet équilibre a pleinement été identifié par la littérature comme un processus de pérennité organisationnelle (Maurand-Valet, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Mignon, 2001).

Dans le détail, plusieurs auteurs soutiennent ainsi que, face à un environnement turbulent, la logique d'évolution poursuivie par l'organisation n'est pas unidimensionnelle et porte simultanément sur deux axes (March, 1991 ; Chanal et Mothe, 2005). Le premier, procédant d'une logique d'exploitation, repose sur la conception de nouveaux produits et services grâce aux compétences déjà détenues par l'organisation. Le second, relevant d'une logique d'exploration, cherche quant à lui à créer de nouvelles compétences. Il contribue à l'accroissement de la variété des compétences de l'organisation. Si certains auteurs

considèrent que ces deux formats d'évolution reposent sur des capacités distinctes et difficilement conciliables (Benner et Tushman, 2003 ; O'Reilly et Tushman, 2004), d'autres considèrent, en revanche, qu'ils procèdent d'une seule et même capacité. Cette dernière – orchestrant cumulativement opérations d'exploitation et opérations d'exploration – est considérée, par eux, comme une capacité dynamique (Danneels, 2002 ; Verona et Ravasi, 2003 ; Chanal et Mothe, 2005). En d'autres termes, l'ambidextrie organisationnelle est appréhendée comme la résultante d'une capacité dynamique spécifiquement dédiée à différents formats d'évolution.

Si les perspectives ouvertes par ce sujet semblent prometteuses, force est de constater qu'il a encore été peu traité par les chercheurs en gestion à ce jour. En dehors de quelques études théoriques et empiriques de grand intérêt mais isolées (Chanal et Mothe, 2005 ; Van der Yeught et Bon, 2016), la liaison entre le concept de « capacité dynamique » et celui d'ambidextrie est encore à explorer. Un point, plus particulièrement, reste négligé par les auteurs. Il s'agit de la localisation des compétences que mobilise la « capacité dynamique » pour dérouler ses effets transformateurs. S'il semble établi que la direction de l'organisation puise prioritairement dans le portefeuille interne des compétences organisationnelles pour assurer la rapidité de l'évolution de l'organisation (logique d'exploitation) ou pour investir de nouveaux domaines d'activités (logique d'exploration), la question des actifs organisationnels détenus en dehors de l'organisation ne semble pas encore avoir été abordée par la recherche. Il est pourtant admis que les processus liés aux capacités dynamiques (Caverot, Martin, et Boldrini, 2014 ; Eisenhardt et Martin, 2000) peuvent s'analyser en termes de processus intra mais aussi inter-organisationnels.

La problématique de ce chapitre s'articule, de ce fait, autour de la question suivante : comment la capacité dynamique peut-elle rendre compte, dans une perspective de pérennité organisationnelle, des mécanismes ambidextres par lesquels une organisation parvient à mobiliser en interne et en externe les compétences existantes ? Pour répondre à cette question, ce chapitre analyse de manière processuelle la capacité dynamique mise en œuvre à ESCP Europe depuis 2003 dans la diversification du portefeuille de formations. La revue de littérature ayant été présentée plus haut, le présent chapitre commence par un exposé méthodologique en deux points : d'abord il définit précisément dans quelle mesure la diversification du portefeuille de formations de ESCP Europe peut être envisagée comme une capacité dynamique ; ensuite, il justifie les bornes chronologiques retenues pour notre étude de cas (1). La deuxième partie expose de manière processuelle le fonctionnement de la

capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations (2). La conclusion synthétise notre analyse et la met en perspective avec la littérature.

1. La diversification du portefeuille de formations comme capacité dynamique : Définition et justifications des bornes chronologiques

1.1. Unité d'étude retenue : La diversification du portefeuille de formations comme capacité dynamique

Teece (2007) a montré que la détention d'une capacité dynamique revêt un intérêt stratégique pour les organisations multinationales évoluant dans des environnements technologiques, ouverts aux échanges internationaux et marqués par des changements rapides en termes de création de produits ou de services. Si ce constat semble aujourd'hui admis, plusieurs chercheurs (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Easterby-Smith, Lyles, et Peteraf, 2009) en ont cependant élargi le périmètre d'application à tout environnement dynamique, indépendamment de la nature du secteur considéré. Selon ces auteurs, les capacités dynamiques présentent ainsi un intérêt stratégique pour la plupart des organisations et non pour les seules officiant dans le secteur de la haute technologie.

À notre connaissance, le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion n'a pas encore été investi comme terrain de recherche pour comprendre le fonctionnement des capacités dynamiques. Ce secteur répond pourtant aux critères énoncés par Teece (2007). En effet, ce secteur est aujourd'hui polarisé par des établissements d'enseignement supérieur présents sur tous les continents, accueillant des professeurs et des élèves nationaux et étrangers, tout en proposant une offre de formations lisible mais aussi comparable à l'échelle mondiale (Dameron et Durand, 2017 ; Dameron et Durand, 2011). Ensuite, le succès des établissements intervenant dans ce secteur dépend principalement de leur capacité à faire évoluer régulièrement leurs offres de formations (Beusch, 2014). Depuis la fin des années 1990, la mondialisation de l'enseignement supérieur de la gestion a incité les institutions d'enseignement supérieur de la gestion à développer des stratégies d'alliances académiques, d'élargissement de leurs sources de revenus et d'enrichissement de leurs catalogues de formations (Iñiguez de Onzoño et Carmona, 2007). Ces transformations peuvent laisser présupposer l'existence, chez elles, de capacités dynamiques pour identifier puis saisir les opportunités de diversification avant de reconfigurer leurs actifs organisationnels (Teece,

2011). De ce fait, ce secteur est pertinent pour analyser le fonctionnement d'une capacité dynamique, et notamment en matière de diversification du portefeuille de formations.

Ce processus peut se lire comme un processus de diversification de produits rapporté au cas particulier d'une école de commerce. Selon la littérature, la diversification de produits constitue une capacité dynamique (Danneels, 2010).

Ce processus peut se lire, classiquement, comme un processus de diversification de produits rapporté au cas particulier d'une école de commerce. Selon Ansoff (1957), la diversification constitue une stratégie de croissance par laquelle l'organisation développe des produits nouveaux pour les vendre sur des marchés nouveaux. Dans ce cadre, afin de ne pas perdre en cohérence organisationnelle, les dirigeants veillent à ce que les activités nouvelles conservent des caractéristiques communes avec les activités initiales (Teece et Pisano, 1994). L'intérêt des opérations de diversification est généralement triple : elles permettent de réduire les coûts d'exploitation de l'organisation, de mieux répartir les risques sur plusieurs marchés, voire même de redynamiser une activité sur le déclin (Magakian et Payaud, 2007, p.57).

Dans le cas d'une école de commerce, les « produits » désignent les formations que les acteurs de l'organisation créent ou suppriment en fonction des circonstances. La diversification de « produits » peut consister à développer de nouveaux programmes de formation à destination de publics qui, jusque-là, n'étaient pas ciblés. La diversification du portefeuille de formations peut se faire selon plusieurs axes : le degré d'expérience professionnelle des publics ciblés, le degré de spécialisation des programmes, leur degré d'autofinancement ou encore leur degré d'internationalisation (Dameron et Durand, 2017).

Dans le cas que nous avons retenu, les décisions de la direction générale de ESCP Europe prises dans la première décennie du vingt-et-unième siècle pour lancer un Ph.D, puis un Bachelor, peuvent se lire comme des opérations de diversification dans la mesure où non seulement ces programmes n'existaient pas auparavant à l'école mais aussi où les publics visés – des individus recherchant des formations en gestion de niveau Bac+3 et de niveau Bac+8 – ne faisaient pas du tout partie, auparavant, de la cible d'apprenants que l'école cherchait à former.

Il convient de voir, à présent, dans quelle mesure le processus de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe peut être lu comme une capacité dynamique. À nos

yeux, ce processus respecte les cinq critères identifiés par la littérature pour admettre l'existence d'une capacité dynamique (Altintas, 2015)²¹² ; à savoir²¹³ :

- Il s'agit d'un processus récurrent. Depuis 2003, au moins six occurrences de diversification peuvent être constatées relativement au portefeuille de formations de ESCP Europe (voir le schéma n°26 ci-dessous). Les créations à l'école du Ph.D (2003), puis des « Masters of Science » (2003), des « Executive Masters of Science » (2005), du Doctorat en Gestion (2012), du Bachelor (2015 ; 2017), puis du « MBA Full Time » (2017)²¹⁴ révèlent la récurrence du processus (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece, 2007). La récurrence constitue la condition indispensable pour caractériser l'existence d'un processus de capacité dynamique (Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Teece, 2007) ;
- Il s'agit d'un processus stable dans la mesure où il suit des schémas opérationnels identiques à travers le temps. En effet, chaque opération de diversification est structurée en phases amont (enquête sur la pertinence d'ouvrir la nouvelle formation, étude concurrentielle, étude de faisabilité pédagogique, financière et partenariale) puis en phases aval (signature des partenariats éventuels, élaboration des maquettes pédagogiques puis des syllabus, plan de lancement, communication auprès des prospects, processus d'accréditation, de labellisation ou d'obtention du visa national)²¹⁵. À ce titre, le processus de diversification de l'offre de formations

²¹² Pour rappel, comme vu dans la revue de littérature, les caractéristiques communément admises pour définir les capacités dynamiques sont : (1) leur nature récurrente, par opposition à l'aspect ponctuel des résolutions de problèmes *ad hoc* (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece, 2007 ; Winter, 2003) ; (2) leur stabilité, par opposition à l'improvisation (Zollo et Winter, 2002) ; (3) leurs effets transformateurs sur les actifs organisationnels (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Zollo et Winter, 2002 ; Winter, 2003) ; (4) leur aptitude à favoriser le lancement de nouveaux projets adoptés en fonction des retours des projets précédents (Pablo, Reay, Dewald, et Casebeer, 2007) ; et enfin (5) leur impact positif sur les résultats de l'organisation (Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Moliterno et Wiersema, 2007 ; Teece, 2007) qui peut se traduire par l'augmentation du chiffre d'affaires, l'augmentation de la part de marchés ou encore par l'amélioration du positionnement concurrentiel de l'organisation (Altintas, 2015).

²¹³ La suite du chapitre permettra de revenir plus en détails sur ces différentes caractéristiques.

²¹⁴ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe. « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.1. Archives de ESCP Europe. « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 3 octobre 2017 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²¹⁵ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Energy Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe. « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

s'apparente à un processus structuré et persistant (Zollo et Winter, 2002) mais qui ne relève pas de l'improvisation (Winter, 2003).

- Le processus de diversification du portefeuille de formations modifie les ressources et les compétences de l'organisation. Le lancement des programmes susmentionnés a conduit la direction de l'école à procéder à des embauches de professeurs pour mieux « calibrer » le nombre d'enseignants face à l'afflux de nouveaux élèves mais aussi pour couvrir des enseignements qui, auparavant, n'étaient pas assurés par les professeurs de l'école – comme cela a, par exemple, été le cas pour le lancement du Bachelor qui a amené l'école à recruter des professeurs en « liberal and humanities courses ». Ainsi le nombre de professeurs permanents à l'école a augmenté de plus de 21% en passant, de 2003 à 2018, de cent-dix-neuf à cent-quarante-cinq. En outre, plusieurs formations ont amené la direction de l'école à conclure de nouveaux partenariats académiques – comme c'est le cas du « MSc Hospitality and Tourism Management » qui a conduit à la signature d'accords avec des établissements de formation en Espagne et aux États-Unis –, ou à rénover des locaux existants voire même à acquérir de nouveaux locaux pour répondre aux attentes des nouveaux publics visés. Enfin, ce processus a permis de redéployer les compétences en matière d'enseignement et de commercialisation des programmes sur d'autres segments produit-marché (Helfat et Peteraf, 2003). En ce sens, la mise en œuvre du processus de diversification du portefeuille de formations entraîne bien une modification des ressources et compétences de l'organisation (Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Zollo et Winter, 2002 ; Winter, 2003)²¹⁶.
- Ce processus est intégré de manière cohérente avec le reste de l'organisation. En effet, les nouveaux programmes créent des complémentarités en termes d'activités d'enseignement sur des segments de marchés différents : le Bachelor in Management est généraliste, de même que le « MBA Full Time », mais ces deux programmes ne ciblent pas le même public : le premier est réservé à un public « undergraduate » et le second à un public « post-graduate ».²¹⁷ En outre, conformément à Pablo, Reay,

²¹⁶ Sources : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Energy Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe. « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe.

²¹⁷ En outre, grâce à la diversification de son portefeuille depuis 2003, ESCP Europe propose désormais un portefeuille complet de formations au standard européen LMD sur tous ses campus. Comme le précise le directeur académique, Léon Laulusa : « Cette gamme de programmes est complémentaire : nous formons des

Dewald, et Casebeer (2007), le processus génère de nouveaux projets qui sont adoptés en fonction des retours des projets précédents. Le Doctorat en Gestion a, ainsi, pu être lancé en 2012 parce que les enseignants-chercheurs de l'école avaient capitalisé sur l'expérience acquise dans le développement et la gestion du programme Ph.D de l'école lancé en 2003²¹⁸. De même, c'est parce que le Bachelor lancé en 2015 sur le campus de Londres a été déployé avec succès qu'il a pu être étendu à Paris dès 2017.²¹⁹

- Le processus de diversification du portefeuille de formations améliore les résultats de l'organisation. Si la création de ces nouveaux programmes génère des charges supplémentaires dans un premier temps, elle engendre également de nouvelles recettes et permet de mieux mutualiser les services aux étudiants sur un plus grand nombre d'élèves²²⁰. En outre, la diversification du portefeuille de formations a permis à l'école d'être pleinement intégrée dans le cadre du système européen « LMD », comme plusieurs de ses concurrentes à l'instar de l'ESSEC en France, de l'Université Bocconi en Italie ou de la « London School of Economics » en Angleterre. En ce sens, le processus de diversification du portefeuille de formations renforce le positionnement stratégique de l'organisation (Altintas, 2015 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Moliterno et Wiersema, 2007 ; Teece, 2007).

L'application des critères d'identification de la capacité dynamique nous semble indiquer que, depuis 2003, la direction de ESCP Europe a bien mis en œuvre une capacité dynamique de diversification de son portefeuille de formations. De ce fait, dans notre chapitre, la diversification du portefeuille de formations sera envisagée en tant que capacité dynamique. Cette dernière désignera l'aptitude de l'organisation, face aux évolutions internes et externes qui l'affectent, de déployer ses ressources, ses compétences et ses processus en matière de programmes de formations pour assurer au mieux sa pérennité.

1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre

leaders opérationnels grâce au Bachelor in Management (BSc), des leaders stratégiques grâce au Master in Management et au MBA, et des spécialistes grâce au MS & MSc ». Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²¹⁸ Source : « Newsletter – Ph.D. Campus Paris – Septembre 2012 ». Archives de ESCP Europe.

²¹⁹ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 12 septembre 2017 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²²⁰ Source : ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

Notre étude commence en 2003 et pas avant. Pour quelle raison ? C'est en effet en 2003 que l'école a rejoint le « club » très sélectif des institutions d'enseignement supérieur de la gestion triplement accréditées, en obtenant pour la première fois le label AACSB, après avoir obtenu en 1998 les labels EQUIS et AMBA²²¹. À cette époque, 1% seulement des écoles de commerce au monde détenait simultanément ces trois accréditations ; contre 5% en 2018²²². De ce fait, « pour préserver son avantage concurrentiel à l'échelle internationale, [la direction de l'école] s'est engagée dans une politique de modernisation de son catalogue de formations pour répondre aux standards d'évaluation des agences d'accréditation » (entretien n°aDir E3). Cette politique s'est inscrite dans le processus européen de Bologne²²³ mettant en place la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD).

Ainsi, comme l'illustre la figure ci-dessous, sur la période considérée, la direction de l'école a profondément transformé son catalogue de formations, initialement centré sur le programme historique « Grande École » – devenu en 2003 le « Master in Management » (MIM) – en élargissant à la fois l'éventail des programmes d'enseignements (axe « degré de spécialisation du programme ») mais aussi la diversité de ses publics cibles (axe « degré d'expérience professionnelle des étudiants »). Cette transformation s'est progressivement effectuée depuis 2003 pour faire de l'école un établissement de formations proposant les trois cycles d'enseignement reconnus par le processus de Bologne.

²²¹ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

²²² Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 22 juin 2018 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²²³ Amorcé en 1998, le processus de Bologne vise à rapprocher les systèmes d'enseignement supérieur européens, notamment par l'organisation des études supérieures en trois cycles.

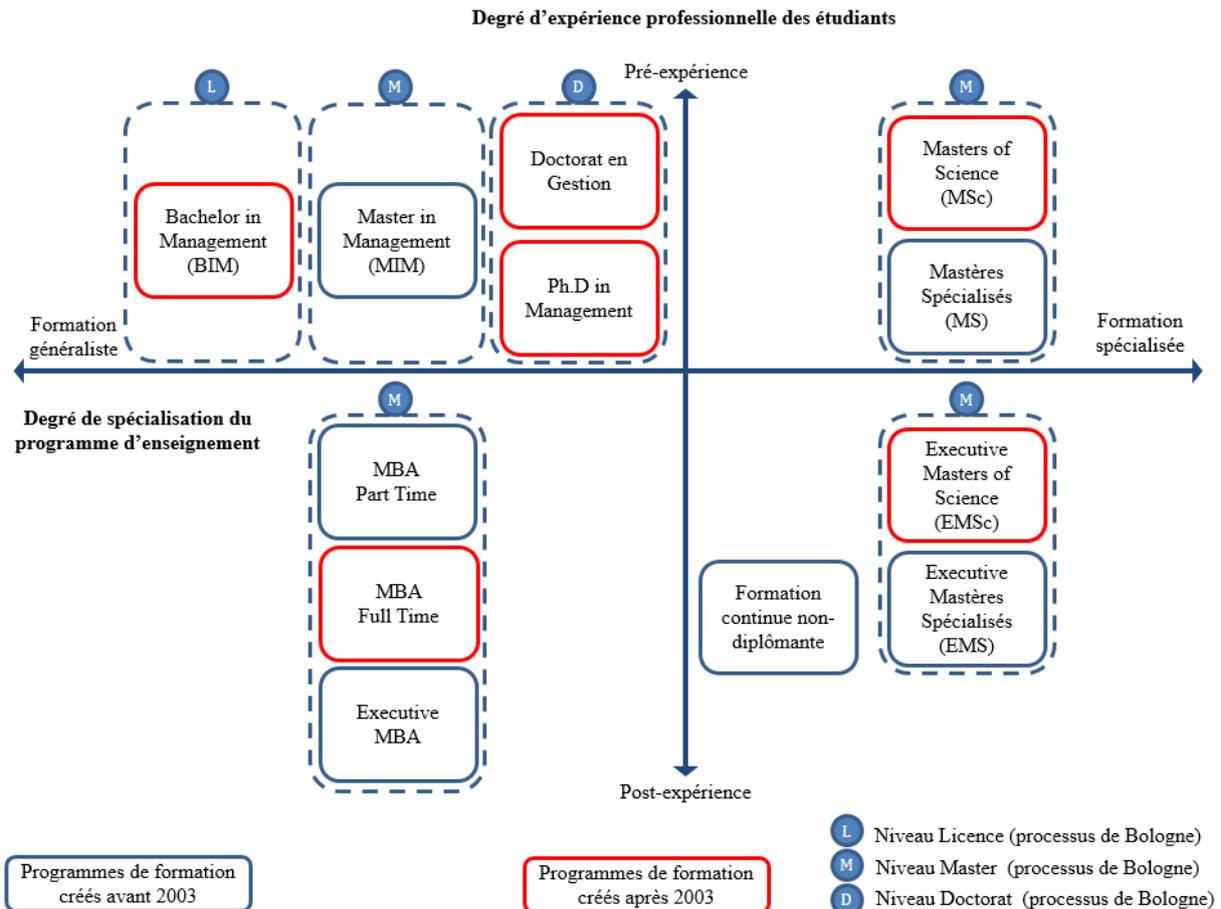


Figure 26 : Évolution du portefeuille de formations de ESCP Europe depuis 2003.

Source : Archives de ESCP Europe.

L'application des grilles de lecture élaborées par Teece (2007) et Chanal et Mothe (2005) nous a permis d'établir des liens entre les transformations du catalogue de formations survenues à ESCP Europe depuis 2003 et les éléments constitutifs du concept de « capacité dynamique ». De ce fait, l'analyse des données a cherché à distinguer, dans les évolutions des catalogues d'enseignements, les modalités de transformation constitutives de la capacité dynamique.

2. Le déploiement de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe entre 2002 et 2017

Le modèle d'analyse processuelle de la capacité dynamique proposé par Teece (2007) distingue trois étapes. L'organisation est reconnue comme détentrice d'une capacité dynamique lorsqu'elle met en œuvre une capacité pour (1) identifier les opportunités de

croissance dans son environnement, puis (2) les saisir pour enfin (3) modifier ses actifs organisationnels. Cette grille de lecture est appliquée dans la présente section pour analyser le déploiement de la capacité dynamique de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe depuis 2003.

2.1. L'identification des opportunités de diversification du portefeuille de formations

Selon Teece (2007), le premier critère signalant l'existence d'une capacité dynamique est la capacité que possède l'organisation pour identifier ou créer des opportunités. En effet, si l'organisation est encadrée dans un environnement fortement évolutif, elle doit se charger d'implémenter, en son sein, des dispositifs d'identification des opportunités ; à défaut de quoi elle ne serait pas en mesure de les percevoir. Comme la plupart des écoles de commerce (Beusch, 2014), ESCP Europe dispose d'un système de scrutation pour percevoir, sur son marché, l'émergence d'opportunités de diversification. Ces dernières peuvent provenir, comme l'a démontré Beusch (2014), des agences d'accréditation, des recruteurs des diplômés, des gouvernements mais aussi des acteurs internes de l'organisation – professeurs, élèves, organismes de tutelle, etc.

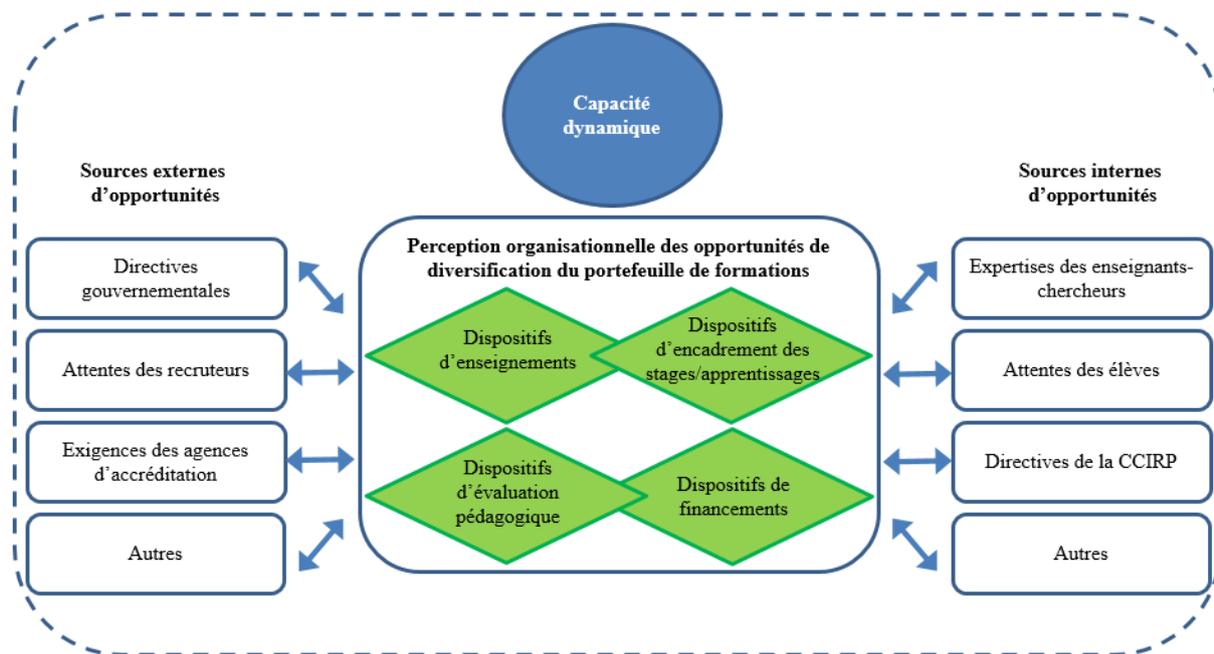


Figure 27 : Le processus de détection des opportunités de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe selon le modèle de la capacité dynamique.

Note : « CCIRP » : Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

Sources : Adapté d'après notre interprétation de Teece (2007) et de Beusch (2014).

Plus précisément, quatre dispositifs organisationnels de détection de ces opportunités sont implémentés au sein de l'école, comme l'expose la figure n°27 ci-dessus :

- Les dispositifs d'enseignements. Les cent-quarante professeurs permanents de ESCP Europe font appel chaque année à près de sept-cents intervenants issus d'entreprises pour intervenir dans leurs cours. Ils sont parfois eux-mêmes amenés à être en contact avec les entreprises dans le cadre de leurs activités de recherche ou de conseil. L'école recourt également à environ quatre-vingts professeurs vacataires dont une partie travaille, à titre principal, en entreprises. Cette imbrication des mondes académique et professionnel permet aux enseignants, permanents et vacataires, de percevoir des besoins de formations qui ne sont pas, peu ou mal satisfaits auprès des entreprises²²⁴.
- Les dispositifs d'évaluation des enseignements. Au niveau corporate, le système de gouvernance de ESCP Europe est composé des divers conseils où siègent des représentants d'entreprises pour y formuler des recommandations sur le portefeuille de formations²²⁵. De même, au niveau des programmes et des options de spécialisations, des comités de perfectionnement sont composés de professionnels qui participent à l'orientation des enseignements. La présence de représentants du monde professionnel dans ces instances de gouvernance facilite la détection des opportunités de développement pédagogique (Beusch, 2014). Les élèves participent également à l'évaluation pédagogique des enseignements. C'est à ce titre qu'ils peuvent, comme les entreprises, être en mesure de communiquer des potentialités de développement pédagogique à leurs enseignants (Beusch, 2014).
- Les dispositifs d'encadrement des stages et apprentissages. Ces derniers impliquent étroitement les représentants des entreprises dans les activités de suivi, d'évaluation et de soutenance des élèves. Des échanges réguliers ont lieu entre les professeurs-tuteurs, les maîtres de stage ou d'apprentissage en entreprises et les élèves ; ce qui assure une circulation des attentes des uns et des autres sur les objectifs et contenus de la formation pédagogique.
- Enfin, les dispositifs de financements des activités d'enseignement et de recherche à ESCP Europe sont partiellement assurés par les entreprises qui participent au fonds de recherche comme à la création du matériel pédagogique, via les chaires d'entreprises. Ces chaires, dont le nombre est passé d'une en 2003 à une douzaine depuis 2018,

²²⁴ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

²²⁵ Source : « Charte de Gouvernance de ESCP Europe », décembre 2013. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

constituent une interface d'échange entre les besoins des employeurs d'une part et les formations assurées par le corps professoral d'autre part²²⁶.

Les opportunités d'amélioration ou d'extension du portefeuille de formations remontées par ces différents dispositifs permettent à la direction et au management de l'école de détecter les facteurs qui vont inciter à transformer l'organisation. Concrètement ce rôle de veille et de remontée des opportunités est assuré par les enseignants, les doyens de la recherche et de l'enseignement, les directeurs académiques de l'école – entre autres – qui se prononcent sur les extensions qu'il conviendrait d'opérer dans les programmes de l'école pour garantir son positionnement concurrentiel. Ce sont eux qui collectent les informations, élaborent des scénarios en relation avec les opportunités de diversification qu'ils ont perçues. En ce sens, et conformément à la littérature, le rôle des dirigeants mais aussi des managers dans l'identification des opportunités est structurant (Altintas, 2015 ; Adner et Helfat, 2003).

2.2. La saisie des opportunités de diversification du portefeuille de formations

Si les acteurs de ESCP Europe disposent d'une capacité pour identifier les opportunités de diversification de son portefeuille de formations, comment parviennent-ils à les saisir ? Le deuxième critère que Teece (2007) avance pour caractériser l'existence d'une capacité dynamique est l'aptitude de l'organisation à saisir les opportunités qu'elle a préalablement détectées (ou créées). Teece ne détaille cependant pas concrètement les différents mécanismes par lesquels l'organisation traite les opportunités qui s'offrent à elle. C'est pourquoi, reprenant les travaux de Chanal et Mothe (2005) sur les activités d'exploitation et d'exploration mises en œuvre dans le cadre de l'exercice d'une capacité dynamique, nous construisons, ci-dessous, une matrice selon deux axes.

²²⁶ Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

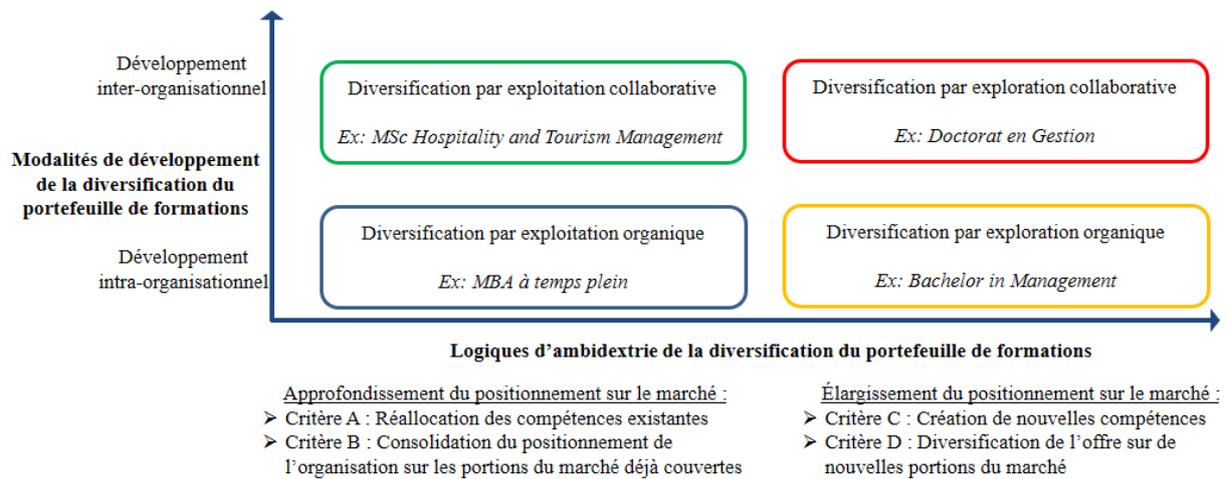


Figure 28 : Matrice des régimes de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe selon le modèle de la capacité dynamique.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Chanal et Mothe (2005) et de Ferrary (2008).

L'axe horizontal, emprunté à Chanal et Mothe (2005), représente les logiques ambidextries d'exploitation et d'exploration. Les activités d'exploitation reposent sur un approfondissement du positionnement de l'organisation sur le marché ; approfondissement permis par la réallocation des compétences existantes (critère A) et par la consolidation du positionnement de l'organisation sur les portions du marché déjà couvertes par elle (critère B). À l'inverse, les activités d'exploration relèvent d'une logique d'élargissement du positionnement de l'organisation sur le marché : elles créent de nouvelles compétences (critère C) et diversifient l'offre de l'organisation sur des portions du marché qui n'étaient jusque-là pas couvertes par elle (critère D). Si Chanal et Mothe (2005) abordent ces logiques d'innovation exclusivement dans une perspective intra-organisationnelle, le cas de ESCP Europe montre que la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations peut aussi s'aborder dans un cadre inter-organisationnel. À cette fin, l'axe vertical de la matrice représente les modalités de développement de la diversification : intra-organisationnelle quand l'organisation se concentre sur ses propres ressources et inter-organisationnelle quand l'organisation recourt, partiellement ou totalement, aux ressources d'organisations tierces. Le croisement de ces deux axes fait ainsi apparaître quatre régimes de diversification du portefeuille de formations que les paragraphes suivants détaillent.

2.2.1. La diversification du portefeuille de formations par exploitation organique : Le MBA à temps plein

La diversification du portefeuille de formations par exploitation présente la caractéristique de permettre à l'organisation d'élargir rapidement son portefeuille de produits. Elle repose sur la

mobilisation de compétences déjà possédées par l'organisation et ne nécessite pas la création *ex nihilo* de nouvelles compétences. Dans le cas de ESCP Europe, ce régime de diversification du portefeuille de formations a récemment été mis en œuvre pour le lancement du MBA à temps plein, en septembre 2017.

Historiquement, le MBA à temps plein n'est pas un programme inédit pour ESCP Europe. L'école possédait jusqu'en 2008 un MBA à temps complet, hérité de sa fusion avec l'école EAP en 1999 (voir chapitre 8). En 2008, face aux difficultés de recrutement de ce programme, la direction de l'école a pris la décision de concentrer ses ressources sur les « Executive MBA » et a mis fin à ce premier MBA à temps plein²²⁷. L'évolution de la conjoncture a cependant conduit la direction et le management de l'école à envisager dès 2013 la résurrection de cette formation, sous une forme renouvelée. La lecture des compte rendus des réunions des comités pédagogiques de ESCP Europe²²⁸ indique que la direction de l'école a pris la décision en 2013-2014 de consolider le positionnement de l'école dans le paysage des meilleures écoles de commerce mondiales en ré-adoptant le MBA à temps plein qui est un standard internationalement reconnu et observé par ses concurrents (Roux, De la Guéronnière, et Faibis, 2008).

Afin d'assurer le plus rapidement possible le lancement de ce nouveau programme, la direction de l'école a reconverti l'un de ses programmes de formations existant – le « Master in European Business » (MEB)²²⁹ – qui ne correspondait pas à un standard international pour en faire un MBA à temps plein. Cette opération de reconversion académique a reposé sur la réallocation des compétences détenues dans le cadre du MEB, sans exiger la création de nouvelles compétences organisationnelles²³⁰. En effet, le MBA à temps plein hérite des principales propriétés du MEB. Tout d'abord, de son format : douze mois d'enseignements dans deux pays au choix. Ses enseignements ensuite : les cours fondamentaux prodigués dans le cadre du MEB sont transférés vers le MBA à temps plein. Le nouveau programme hérite également des partenariats académiques conclus précédemment dans le cadre du MEB, en

²²⁷ Source : ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

²²⁸ En particulier les comptes rendus des réunions des 24 avril, 30 avril et 2 mai 2013. Archives de ESCP Europe.

²²⁹ Créé en 1995 dans le cadre de l'EAP, le MEB était un programme de management général d'une année dans deux pays au choix de l'étudiant. La dernière rentrée du MEB s'est effectuée en septembre 2016. À la rentrée de septembre 2017, le MEB a été remplacé par le MBA à temps plein.

²³⁰ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.2. Archives de ESCP Europe.

Chine et en Inde²³¹. Le MBA s'inscrit dans la lignée du MEB en cherchant à exploiter l'excellente réputation du MEB. En effet comme l'assure le directeur académique des programmes de ESCP Europe, le MBA « gardera l'ADN du MEB [et en particulier] le caractère unique de cette formation : un an, deux pays ou deux continents, deux projets d'entreprise et une diversité multiculturelle forte dans les profils des étudiants »²³². Ces différentes propriétés correspondent respectivement à des compétences administratives (gestion des partenariats indiens et chinois, coordination des activités, etc.), pédagogiques (développement des schémas pédagogiques, des syllabus, animation pédagogique, etc.) et réputationnelles que la direction de ESCP Europe avait antérieurement développées et qu'elle a réallouées à son nouveau programme MBA à temps complet.

Des ajustements ont cependant été apportés pour assurer avec succès la transformation du programme MEB en nouveau programme MBA²³³. En particulier, le nombre d'heures d'enseignements a été rehaussé de même que le nombre de crédits ECTS qui a été relevé de quatre-vingt-dix à cent-vingt pour le MBA. Cette opération de réallocation des compétences déjà détenues a permis à l'école de lancer rapidement le nouveau programme conçu comme « un spin off du MEB »²³⁴. En plus de sa rapidité de mise en œuvre, cette opération de diversification du portefeuille de formations par exploitation présente l'avantage de réduire les coûts et les risques associés au lancement du nouveau programme. En effet, la création de toutes pièces d'un MBA aurait nécessité des investissements humains et budgétaires lourds, notamment en termes de communication mais aussi de mise en place d'une équipe administrative et commerciale dédiée.

Ces avantages en termes de réactivité de lancement, d'économie de moyens et d'optimisation des risques expliquent d'ailleurs que la diversification du portefeuille de formations par exploitation organique soit fréquemment utilisée par la direction de ESCP Europe pour élargir son portefeuille de formations. Ainsi, entre 2005 et 2015, plus de la moitié des « Executive Mastères Spécialisés » de l'école ont été créés par l'exploitation des

²³¹ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.2. Archives de ESCP Europe.

²³² Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.3. Archives de ESCP Europe.

²³³ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.4. Archives de ESCP Europe.

²³⁴ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.4. Archives de ESCP Europe.

compétences existantes pour desservir le marché des formations au niveau « graduate »²³⁵. Concrètement, quatre Mastères Spécialisés en formation initiale²³⁶ ont été dupliqués pour la formation continue. Ces nouveaux programmes ont répliqué les principales compétences administratives, pédagogiques et réputationnelles des programmes sources – les Mastères Spécialisés – (critère A). Ce faisant, ESCP Europe a consolidé son offre de formations sur le marché de l'« executive education » qu'elle couvrait déjà depuis plusieurs années (critère B).

Si ces opérations de diversification du portefeuille de formations par exploitation se caractérisent par la réallocation de compétences existantes – via la réplique de programmes existants –, elles possèdent également la propriété de s'inscrire dans une logique de développement interne. Le recours à des partenaires n'est pas ici considéré comme indispensable au succès du lancement du nouveau programme.

2.2.2. La diversification du portefeuille de formations par exploitation collaborative : Le MSc Hospitality and Tourism Management

Si la diversification du portefeuille de formations par exploitation est rapide à mettre en œuvre du fait de son recours à des compétences déjà possédées par l'organisation en interne, elle n'est cependant pas nécessairement restreinte au seul périmètre de l'organisation. En effet, elle peut avantageusement être créée puis développée dans le cadre d'un partenariat ou d'une alliance associant l'organisation à d'autres organisations. À ce titre, la littérature a déjà montré que la capacité des organisations à s'appuyer sur des partenaires ou alliés est propice à la formation de l'innovation (Nieto et Santamaría, 2007). Il est en effet établi que la coopération peut permettre à l'organisation de perfectionner sa maîtrise des processus, à la fois en termes de coûts, de délais, de risques et de qualité de l'offre, tout en stimulant sa capacité à élaborer de nouvelles propositions de valeur. En outre, lorsque l'organisation ne dispose pas de toutes les compétences suffisantes pour conduire ses projets de diversification, elle peut être amenée à mobiliser opportunément les compétences d'autres organisations. À ESCP Europe, le Master of Science (MSc) « Hospitality and Tourism Management », lancé en 2013, illustre le fonctionnement d'une opération de diversification du portefeuille de formations par exploitation.

²³⁵ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Energy Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe.

²³⁶ Les Mastères Spécialisés « Marketing and Creativity », « Marketing and Communication », « International Wealth Management » et, enfin, « Energy Management ».

Cette formation répond aux critères de définition de la logique d'ambidextrie par exploitation (March, 1991 ; Chanal et Mothe, 2005). Elle repose en effet sur une réallocation des compétences existantes (critère A) et consolide le positionnement de l'école sur le marché des formations « graduate » qu'elle couvre depuis la fin des années 1960 (critère B). L'analyse du dossier d'accréditation de ce programme auprès de la CGÉ²³⁷ révèle qu'au début des années 2010, la direction et le management de l'école ont détecté sur le marché une niche en matière de formations des managers de haut niveau dans le secteur hôtelier et touristique. Ce dernier offrait, en effet, traditionnellement des formations de niveaux CAP ou Bac+3 mais pas Bac+5²³⁸.

Pour assurer le lancement rapide du programme, les décideurs ont réalloué des compétences existantes au sein de ESCP Europe. L'examen du dossier d'accréditation de ce programme²³⁹ montre que la direction de l'école a ainsi dupliqué plusieurs des enseignements généraux dispensés dans le programme MIM – cours de marketing, de finance, etc. – mais aussi des enseignements plus spécialisés qui étaient jusque-là assurés à titre d'enseignements facultatifs dans le cadre du MIM, à l'instar du cours électif de trente heures « Hôtellerie, Tourisme et Loisirs »²⁴⁰. Cependant, la diversification du portefeuille de formations par exploitation s'est élaborée dans une logique de développement inter-organisationnelle dans la mesure où deux partenariats ont été spécialement conclus par l'école pour lancer ce MSc. En effet, les équipes enseignantes de ESCP Europe étant dépourvues d'expertise sectorielle et pédagogique dans les domaines du tourisme et de l'hôtellerie, elles se sont adjoint les services de deux écoles d'administration hôtelière.²⁴¹ En 2011, un partenariat a été signé avec une école espagnole – la « Hotel Management School of Galicia » – pour offrir aux élèves du programme un séminaire d'introduction incluant la réalisation d'un business plan réel sur le

²³⁷ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe.

Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe.

²³⁹ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe, pp.8-13.

²⁴⁰ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe, pp.11-13.

²⁴¹ Cette formation n'est pas sans rappeler la section hôtelière qui avait été créée à l'école en 1916 pour préparer une élite de directeurs d'hôtels ; quoique son optique fût teintée d'un certain nationalisme au début du vingtième siècle. Il s'agissait, en effet, de « remplacer les étrangers encore trop nombreux en France [à la tête de l'industrie hôtelière] ». Cette formation durait deux années, dont une année de stage pratique dans les grands hôtels de Paris. La section hôtelière a fermé ses portes en 1935. Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1919). *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, p.5. Archives de ESCP Europe.

thème « Design and operation of a real restaurant »²⁴². En 2013, un second partenariat a été conclu dans le cadre du MSc, avec la prestigieuse « School of Hotel Administration » (SHA) de l'université américaine Cornell²⁴³. Grâce à ce partenariat, la SHA forme les élèves de ESCP Europe à plusieurs modules d'enseignements consacrés aux secteurs touristique et hôtelier avec des spécialisations telles que « Food service Management » ou « Hospitality Marketing »²⁴⁴. La validation de ces modules permet aux élèves d'obtenir un certificat de la SHA attestant de leur participation aux différents enseignements.

La conclusion de ces partenariats a permis aux acteurs de ESCP Europe d'accéder aux ressources et aux compétences de deux écoles internationales détentrices d'une expertise sectorielle et pédagogique qui auraient été longues et coûteuses à développer en interne²⁴⁵. En d'autres termes, les partenariats ont permis de contourner la barrière d'entrée – expertise sectorielle et pédagogique – qui fermait à l'école l'accès au marché des formations au management hôtelier et touristique. En somme, la diversification du portefeuille de formations par exploitation collaborative offre la particularité de reposer à la fois sur la réallocation de certaines compétences en interne – ici la réplique de plusieurs enseignements délivrés dans le cadre du MIM – mais aussi sur la mutualisation des compétences de l'organisation avec des compétences externes détenues par des partenaires.

Le MSc Hospitality and Tourism Management n'est pas la seule opération d'exploitation collaborative à ESCP Europe. Ainsi, pour faire face à la réforme de la formation professionnelle en France, la direction de l'école a lancé depuis 2014 sept nouveaux programmes en formation continue²⁴⁶. Ces programmes n'ont pas été développés *ex*

²⁴² Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe, pp.10-16.

²⁴³ Cette école figure régulièrement en tête des classements internationaux des écoles d'administration hôtelière. En 2014, le classement établi par Taylor Nelson Sofres Travel & Tourism classe la SHA de l'Université de Cornell au quatrième rang mondial, derrière les écoles suisses mondialement réputées.

²⁴⁴ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe, pp.8-13.

²⁴⁴ Source : « Dossier de demande d'accréditation pour les MS et MSc de la Conférence des Grandes Écoles 2012-2013 pour le MSc 'Hospitality and Tourism Management' », 13 mars 2013. Archives de ESCP Europe, pp.11-13

²⁴⁵ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.4. Archives de ESCP Europe.

²⁴⁶ Un Certificat Marketing Digital, un Certificat sur la conformité des établissements financiers, un Certificat sur la fonction de Médiateur, un Certificat sur les achats et la logistique hospitalière, un Certificat sur l'expertise sectorielle et le diagnostic en entreprise d'assurance, un Executive Mastère spécialisé en Management médical et gestion hospitalière, un Certificat Réussir à innover. « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 9 septembre 2014 », p.1. Archives de ESCP Europe.

nihilo : ils ont répliqué une formation existante – le diplôme de Manager Dirigeant²⁴⁷ – et ont été adaptés aux besoins des nouvelles cibles à former grâce à des partenariats avec des organisations tierces. Ces dernières ne sont d'ailleurs pas nécessairement des acteurs de l'enseignement de la gestion mais sont parfois des organismes non-éducatifs reconnus pour leur expertise dans des secteurs donnés. L'école a ainsi lancé un certificat sur la logistique hospitalière avec le groupement d'intérêt public Resah Ile-de-France²⁴⁸, de même qu'un certificat sur la fonction de médiateur avec le Centre de Médiation et d'Arbitrage de Paris. Force est donc de constater que les collaborations conclues pour le lancement de nouveaux programmes, dans une logique de diversification du portefeuille de formations par exploitation, ne sont pas nécessairement construites avec des organisations concurrentes

2.2.3. La diversification du portefeuille de formations par exploration organique : Le Bachelor in Management

L'exploitation des compétences existantes au sein de l'organisation – dans le cas de la diversification du portefeuille de formations par exploitation organique – de même que l'exploitation de compétences partagées avec des partenaires – dans le cas de la diversification du portefeuille de formations par exploitation collaborative – ne sont pas toujours suffisantes pour faire face aux évolutions de l'environnement. Dans cette optique, la direction et le management de l'organisation font preuve de capacité dynamique en créant puis en développant de nouvelles compétences selon une logique d'exploration (March, 1991 ; Chanal et Mothe, 2005). ESCP Europe a ainsi récemment créé un nouveau programme par exploration en septembre 2015 : le « Bachelor in Management » (BIM). Ce dernier est un programme de formation généraliste en management d'une durée de trois ans, destiné aux élèves à l'issue de leur scolarité dans le secondaire.

L'analyse des comptes rendus des réunions stratégiques des comités pédagogiques de ESCP Europe²⁴⁹ révèle que les évolutions de l'environnement de l'école rendaient opportun le lancement de ce nouveau programme. En effet, au début des années 2010, la structuration encore émergente du marché international du Bachelor en management (Morteau et Basset, 2015) de même que l'attractivité des programmes « undergraduate » offraient un créneau de

²⁴⁷ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 9 septembre 2014 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²⁴⁸ Le « Resah » – ou réseau des acheteurs hospitaliers – est une centrale d'achat en même temps qu'un centre d'expertise du secteur sanitaire, médical et social.

²⁴⁹ En particulier les comptes rendus des réunions des 30 avril et 2 mai 2013. Archives de ESCP Europe.

diversification pour l'école²⁵⁰. Au début des années 2010, en effet, s'affirment en Europe plusieurs acteurs en matière de formations en gestion au niveau Bachelor, tels que la « WHU – Otto Beisheim School of Management » en Allemagne, l'Université Bocconi en Italie, la « London School of Economics » en Grande-Bretagne, ou encore l'« ESADE » en Espagne. Sur le plan interne, la nécessité pour ESCP Europe de trouver de nouvelles ressources financières dans la perspective de son autonomisation rendait attractif le lancement d'un tel programme²⁵¹.

Le BIM répond aux deux critères que la littérature a proposés pour identifier une opération d'exploration (Chanal et Mothe, 2005 ; March, 1991). D'abord, le BIM repositionne bien l'école sur le marché des formations supérieures en gestion (critère D). En effet, avant le lancement de ce nouveau programme, ESCP Europe était une école de commerce proposant des formations allant du niveau Bac+5 au niveau Bac+8. En termes anglo-saxons, l'école était donc positionnée comme un établissement « graduate » et « post-graduate » mais non, contrairement à une partie de ses concurrents européens et américains, comme une école « undergraduate ». En lançant le BIM en 2015, la direction de ESCP Europe a ainsi élargi son périmètre d'intervention sur le marché des formations supérieures en gestion en l'alignant sur le processus LMD de Bologne.

Ensuite, le lancement de ce nouveau programme a exigé des acteurs de l'organisation qu'ils créent de nouvelles compétences sur le plan académique mais aussi logistique (critère C). Revenons sur ces différents éléments. La création de ces nouvelles compétences s'inscrit dans une logique de développement interne. Les dirigeants de l'école ont, en effet, sollicité les ressources déjà existantes de l'école, sans faire appel à des partenaires pour créer les compétences nécessaires au lancement du nouveau programme. En précision, « ce sont en grande partie les ressources juridiques et logistiques du campus de Berlin qui ont rendu possible la naissance des compétences socles pour que l'école propose le BIM » (entretien n° aDir E2). À l'époque (2007-2011), le campus berlinois est, en effet, le seul à disposer du statut d'université alors que les autres campus de l'école ont seulement le statut d'associations

²⁵⁰ Comme le souligne le directeur général de l'école en 2016 : « Le Bachelor est devenu un standard européen proposé par les business schools d'excellence telles que St Gallen ou LSE. En tant qu'école européenne, nous avons fait le choix d'adopter le modèle LMD (Licence-Master-Doctorat) sur tous nos campus ». Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²⁵¹ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.4. Archives de ESCP Europe. De même, comme le précise le directeur général de l'école en 2016 : « [Grâce au Bachelor] ESCP Europe consolide ainsi son développement pour aborder son autonomisation dans les meilleures conditions ». Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 8 septembre 2016 », p.1. Archives de ESCP Europe.

nationales ; à l'exception du campus parisien qui était un service de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris avant que le statut d'Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire (ÉESC) ne lui soit octroyé en janvier 2018. Cette logique de développement interne est perceptible aux niveaux académique et logistique :

- Au niveau académique, la direction de l'école a fait preuve de capacité dynamique en mobilisant des ressources internes. Par « ressources internes » nous entendons les ressources consulaires qui appartiennent à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France mais aussi aux autres campus de l'école. ESCP Europe a ainsi obtenu de l'une de ses parties prenantes – le Land de Berlin – l'appui nécessaire pour obtenir l'accréditation juridique pour pouvoir délivrer le diplôme de BIM en Allemagne²⁵². De ce fait, dès 2015, l'école a bénéficié de l'autorisation du Ministère de la Science et de la Recherche de Berlin pour délivrer le diplôme officiel allemand « Bachelor of Science ». De même, en France, la direction de l'école a profité de la réorganisation du portefeuille de formations de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France, en juillet 2016, pour se rapprocher opportunément d'un autre service consulaire : l'école Novancia Business School. À cette occasion, la direction de ESCP Europe a repris les activités du Bachelor de Novancia et a hérité du visa que lui avait accordé le Ministère en septembre 2011 pour une durée de six ans.²⁵³ Cette opération a ainsi permis à l'école de gagner du temps car l'attribution du visa n'est possible, théoriquement, qu'après trois années de fonctionnement du programme considéré. Ces deux exemples montrent que la direction de l'école a sollicité des ressources internes existantes – le statut universitaire du campus berlinois ; le visa d'une autre école consulaire – pour créer une nouvelle compétence académique qui n'existait pas auparavant – à savoir l'habilitation à délivrer le BIM en Allemagne et en France.

²⁵² Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.4. Archives de ESCP Europe.

²⁵³ Le Bachelor de Novancia a été visé en septembre 2011 sous le titre de « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat ». Cette formation est elle-même le produit d'une fusion entre deux programmes antérieurs visés à Bac+3, à savoir le Programme de Management Entrepreneurial d'Advancia (visé pour la première fois en 1992) et le diplôme de l'Académie Commerciale Internationale de Négocia (visé pour la première fois en 1968). Ce « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat » devient le « Bachelor » de Novancia en 2011. ESCP Europe, *Demande de renouvellement de visa par reprise du programme « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat » de NOVANCIA (visé Bac+3, CÉFDG – durée 6 ans – début du visa : 01/09/2011) et son rapprochement avec le programme « Bachelor of Science in Management » de ESCP EUROPE (visé avec grade par le Ministère de la Science et de la Recherche du Sénat de Berlin pour délivrer le diplôme officiel allemand "Bachelor of Science")*, Novembre 2016, Dossier principal. Archives de ESCP Europe.

- À la création de cette nouvelle compétence académique s'ajoute la création de nouvelles compétences logistiques. En 2015, seule la capacité d'accueil du campus de Charlottenburg à Berlin était suffisante en termes de superficie et de standing pour accueillir tous les élèves du BIM en même temps, soit deux-cents-cinquante élèves en première estimation²⁵⁴. La direction de l'école a donc fait preuve de capacité dynamique en sollicitant du Land de Berlin les crédits et les autorisations nécessaires pour étendre et aménager ses locaux afin d'accueillir les futurs étudiants. De même en France, la direction a obtenu de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France la possibilité de récupérer les dix-huit-mille mètres carrés du campus de l'école Novancia quand la décision de fermer cette école a été prise par les dirigeants consulaires. En d'autres termes, l'école a mobilisé des ressources existantes – financières ou immobilières – détenues par ses campus ou par la Chambre parisienne pour se doter d'une nouvelle compétence logistique : la capacité d'accueil de nouveaux élèves.

La création de ces nouvelles compétences est une opération qui s'inscrit dans la durée : le chantier de lancement du BIM a nécessité sept années de travail avant de parvenir à son premier terme²⁵⁵. En effet, amorcées dès 2007, les différentes phases de création du programme n'ont abouti qu'en septembre 2015 avec le lancement officiel du premier programme BIM de ESCP Europe. Ce programme est devenu « Bachelor of Science in Management » en 2017 quand la direction de l'école a été autorisée à conserver le visa français accordé au Bachelor de Novancia. Sans la création de ces compétences nouvelles à partir des ressources internes, en partie détenues par le campus de Berlin et par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, la direction de l'école aurait dû envisager une alliance académique voire un rapprochement juridique avec une institution tierce habilitée à délivrer ce diplôme.²⁵⁶

2.2.4. La diversification du portefeuille de formations par exploration collaborative : Le Doctorat en Gestion

²⁵⁴ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.5. Archives de ESCP Europe.

²⁵⁵ Source : « Note de synthèse sur les éléments de langage relatifs au lancement du BIM, 20 septembre 2013 », p.1. Archives de ESCP Europe.

²⁵⁶ Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.8. Archives de ESCP Europe.

Si certains programmes de formations peuvent être conçus puis développés en grande partie grâce aux actifs propres de l'organisation, certaines situations exigent cependant qu'elle recoure à des organisations tierces pour mener à bien ses projets de diversification de son portefeuille de formations par exploration. Le Doctorat en Gestion de ESCP Europe, lancé en octobre 2012, en est une illustration. Ce programme de formation de niveau Bac+8 respecte les critères d'identification de l'opération d'exploration (Mothe et Chanal, 2005 ; March, 1991).

En effet, il repositionne, d'abord, l'école sur le marché des formations supérieures en gestion en lui ouvrant le secteur des formations officielles à bac+8 (critère D). L'adjectif « officielle » est ici d'une grande importance. En effet, si depuis 2003 l'école proposait un Ph.D in management, le Ph.D n'était toutefois pas reconnu officiellement par le système d'enseignement supérieur en France. Seul le Doctorat en Gestion bénéficie de la reconnaissance de l'État et permet d'enseigner dans les universités françaises. Or, seules les universités et quelques établissements peu nombreux – dont HEC fait partie depuis 1985 – étaient en mesure de délivrer ledit doctorat avant 2012 (Blanchard, 2015). Depuis 2012, la délivrance de ce diplôme national repositionne donc ESCP Europe sur le marché des formations supérieures en gestion en en faisant un établissement de troisième cycle pleinement aligné sur le processus européen de Bologne ; ce qui renforce sa visibilité auprès du secteur académique pour attirer des candidats du monde entier (Morteau et Basset, 2015).

Ensuite, le lancement du Doctorat en Gestion a exigé de la direction et du management de l'école qu'ils créent de nouvelles compétences organisationnelles (critère C), aux niveaux académique et juridique :

- Au niveau académique, pour être en mesure de délivrer le Doctorat, la direction et le management de ESCP Europe devaient posséder une compétence reconnue en matière de recherche et d'encadrement des doctorants. Pour ce faire, la direction a mené entre 2003 et 2012 une politique active d'alliances avec des établissements d'enseignements supérieurs²⁵⁷ pour permettre aux enseignants de développer leurs savoir-faire en matière de recherche doctorale et d'encadrement des doctorants. Ces partenariats permettaient aux professeurs de ESCP Europe titulaires du Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches (DHDR) – diplôme reconnu pour l'encadrement des

²⁵⁷ Paris II-Panthéon-Assas, Paris-X-Ouest-La-Défense et le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). Source : « Dossier de demande d'accréditation EQUIS, mars 2014 », p.32. Archives de ESCP Europe.

doctorants en France²⁵⁸ – de participer à la direction de thèses de Doctorats en Gestion. Les partenariats académiques organisaient aussi la mise en commun des ressources documentaires nécessaires aux activités de recherches doctorales²⁵⁹. Enfin, parallèlement, la direction de ESCP Europe a incité ses professeurs à perfectionner leur niveau de formation à des fins de recherche et d’encadrement de la recherche. Entre 2003 et 2014, la proportion des professeurs permanents de l’école titulaires d’un doctorat est passée de 73% à 92% tandis que le taux de titulaires du DHDR est passé de 30% à 33%²⁶⁰. Au fil des ans, cette implication des enseignants et des élèves de ESCP Europe dans les formations doctorales reconnues par l’État, de même que l’augmentation du nombre d’enseignants détenteurs d’un doctorat ou d’un DHDR, a généré une compétence académique démontrant l’aptitude de l’école à fournir des prestations administratives, scientifiques et pédagogiques nécessaires pour se voir reconnaître le droit de délivrer le diplôme national qu’est le Doctorat en Gestion.

- Au niveau juridique, l’organisation est parvenue en 2012 à obtenir la compétence légale nécessaire pour délivrer directement le diplôme de Doctorat en Gestion en France ; ce qui n’était pas le cas auparavant. En devenant membre-fondateur du Pôle de Recherche et d’Enseignement Supérieur Hautes Écoles Sorbonne Arts et Métiers en 2010, ESCP Europe s’est rapprochée de l’Université Paris-I avec laquelle elle a formé une école doctorale à part entière – l’école doctorale n°559. Cette école doctorale est une structure de gouvernance (entretien n°DCRech E1). Avant octobre 2012, ce partenariat avec Paris-I constituait « une solution de contournement » à la barrière d’entrée qui avait, jusque-là, interdit à ESCP Europe de délivrer le diplôme national du doctorat : avant 2012, ESCP Europe ne délivrait pas directement le doctorat en France mais permettait à ses étudiants d’obtenir un doctorat de l’Université Paris-I mais aussi un Ph.D. Concrètement, avant 2012, tout étudiant du programme doctoral de ESCP Europe pouvait prétendre, à l’issue de sa soutenance de thèse, à la fois au Ph.D de l’école – titre privé – mais aussi, en cas de co-inscription auprès de l’université, au doctorat en gestion délivrée par Paris-I – diplôme national. Depuis le 02 octobre 2012, la situation a évolué : à cette date, ESCP Europe a été habilitée à délivrer directement le diplôme de Doctorat par le Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la

²⁵⁸ Source : Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.

²⁵⁹ Source : *ESCP Europe Magazine*, n°100, décembre 2003, p.38. Archives de ESCP Europe.

²⁶⁰ Source : « Dossier de demande d’accréditation EQUIS », mars 2014, p.116. Archives de ESCP Europe.

Recherche français²⁶¹. Depuis cette date, ESCP Europe est désormais juridiquement habilitée à délivrer elle-même le titre national de Docteur ès Sciences de gestion. De ce fait, le programme Ph.D créé en 2003 n'a plus de raison d'être en France et la dernière étudiante à avoir profité de l'ancien dispositif de diplomation doctorale – la remise du titre privé de Ph.D de l'école associée à la remise du diplôme national de Doctorat par Paris-I – a été diplômée en 2017 (entretien n°DCRech E1).

À la différence donc du BIM lancé en 2015, le Doctorat en Gestion procède d'une opération de diversification du portefeuille de formations par exploration reposant principalement sur une collaboration de longue haleine avec plusieurs organisations extérieures. « C'est grâce aux partenariats avec Paris-I, Paris-II, Paris-X et le CNAM, que ESCP Europe a pu se constituer les compétences académiques et juridiques indispensables à la délivrance du diplôme national de Doctorat en Gestion » (entretien n° DCRech E1).

2.3. Les effets transformateurs de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations sur les actifs organisationnels

Selon Teece (2007), les effets de toute capacité dynamique se manifestent par sa propension à modifier les actifs de l'organisation. À ce titre, les effets transformateurs de la capacité dynamique relative à la diversification du portefeuille de formations de ESCP Europe se sont manifestés au niveau des ressources, des compétences et des processus de l'organisation, comme l'illustre la figure ci-dessous.

Types d'opérations de diversification du portefeuille de formations	Ressources organisationnelles	Compétences organisationnelles	Processus organisationnels
Diversification du portefeuille de formations par exploitation organique (MBA full time)	Création de sources de financements additionnelles liées aux frais de scolarité du nouveau programme (32 000€) par rapport aux frais de scolarité du MEB (18 900€)	Affectation d'une partie des professeurs enseignant auparavant dans le programme MEB au profit du nouveau programme	Instauration d'une politique marketing affirmée avec la présentation du nouveau programme dans des salons d'éducation, des numéros spéciaux MBA, des annuaires, des sites spécialisés et les réseaux sociaux

²⁶¹ Source : Autorisation du Ministère DGESIP/Pôle A2 n°2012-0304.

Diversification du portefeuille de formations par exploitation collaborative (MSc Hospitality and Tourism Management)	Signature d'un nouvel accord académique avec la SHA de l'Université Cornell pour permettre à ESCP Europe de délivrer la nouvelle formation	Intégration d'un représentant de la SHA de l'Université Cornell au sein du conseil de perfectionnement du programme	Instauration de nouvelles procédures de facturation à destination de la SHA de l'Université Cornell pour couvrir les frais d'inscription, d'impression et de déjeuner des étudiants du programme
Diversification du portefeuille de formations par exploration organique (Bachelor in Management)	Création de sources de financements additionnelles liées aux frais de scolarité du nouveau programme (13 500€/an)	Recrutement de nouveaux professeurs pour enseigner les disciplines qui jusque-là n'étaient pas enseignées par ESCP Europe (« liberal and humanities courses »)	Élargissement des procédures d'accompagnement des élèves (recherche de logement, obtention de visa, orientation professionnelle, etc.) en raison du jeune âge (minorité légale) de la plupart des étudiants du BIM.
Diversification du portefeuille de formations par exploration collaborative (Doctorat en gestion)	Obtention en 2012 de l'habilitation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche français pour délivrer le diplôme national de Doctorat en Gestion	Affectation d'une partie des professeurs enseignant auparavant dans les programmes de niveau Master au profit du programme doctoral de ESCP Europe	Création de nouvelles procédures d'encadrement, de formation et d'évaluation permettant aux enseignants de ESCP Europe de recourir aux doctorants comme assistants de recherches ou chargés de cours

Figure 29 : Exemples de modifications des actifs organisationnels de ESCP Europe par la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations.

Sources : EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe. ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.

La lecture du tableau montre qu'il n'existe *a priori* pas de corrélation directe entre le type d'opération de diversification du portefeuille de formations considéré – d'exploitation ou d'exploration – et la nature de la transformation opérée sur les actifs de l'organisation – modification des actifs existants ou création de nouveaux actifs. En effet, la diversification du portefeuille de formations par exploitation provoque à la fois la modification des actifs existants mais aussi la création de nouveaux. Par exemple, le MBA à temps plein réaffecte une partie du corps enseignant en place au profit du nouveau programme – modification des actifs organisationnels existants – et engendre des frais de scolarité supplémentaires par rapport à l'ancien programme MEB – création d'actifs financiers. Cette remarque est importante. Elle signifie que si la diversification du portefeuille de formations par exploitation repose structurellement sur la modification de certains actifs organisationnels pour se déployer – via la réallocation des compétences existantes – elle a pour effet à la fois de modifier des actifs déjà présents dans l'organisation mais aussi d'en créer de nouveaux.

Symétriquement, si les opérations de diversification du portefeuille de formations par exploration reposent structurellement sur la génération de nouveaux actifs organisationnels – création de nouvelles compétences – elles ont également pour effet de créer de nouveaux

actifs mais aussi d'en modifier des existants. Le lancement du BIM, par exemple, a nécessité la création par la direction de ESCP Europe de nouvelles compétences logistiques et juridiques. Une fois lancé, ce nouveau programme a engendré la création de nouveaux actifs – comme les frais de scolarité supplémentaires – mais aussi la modification de certains actifs existants tels que l'étoffement des services d'accompagnement jusque-là offerts aux étudiants par l'administration de l'école : le fait que certains étudiants du BIM soient mineurs au début de leur scolarité a en effet engagé l'administration de ESCP Europe à revoir ses procédures d'accompagnement des étudiants pour les enrichir de nouvelles prestations²⁶².

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de comprendre les mécanismes de transformation intra et inter-organisationnels mis en œuvre par la direction d'une école de commerce, via le concept de « capacité dynamique », pour assurer la diversification de son portefeuille dans une perspective d'ambidextrie. À cette fin, nous avons étudié, selon une approche processuelle, la capacité dynamique de diversification du portefeuille dans une organisation multipolaire et transnationale confrontée à une situation de concurrence croissante et internationale.

Ce chapitre constitue une illustration du déploiement du processus de diversification du portefeuille de formations au sein d'une « business school ». Le détour par le concept de capacité dynamique, abordé de manière longitudinale, permet ainsi de comprendre comment l'organisation parvient à diversifier son activité en se constituant au cours du temps un portefeuille diversifié de compétences internes ou externes mais aussi de produits développés par elle seule ou en collaboration. Conformément aux travaux de Teece (2007), le déploiement de la capacité dynamique se caractérise par trois phases – identification des opportunités puis traitement de ces dernières et, enfin, transformation de l'organisation – que la figure ci-dessous synthétise. L'organisation témoigne de la détention d'une capacité dynamique quand des dispositifs organisationnels permettent à ses acteurs de percevoir les opportunités à saisir dans l'environnement externe ou dans le contexte interne de l'organisation (niveau 1 du schéma n°30). Sur la période étudiée, les dispositifs d'enseignements, de financements, d'évaluation pédagogique mais aussi d'encadrement des

²⁶² Source : « Compte rendu de la réunion du comité pédagogique du 30 avril 2013 », p.6. Archives de ESCP Europe.

stagiaires et des apprentis permettent aux acteurs de l'école (dirigeants, professeurs, cadres administratifs) de percevoir des potentialités de révision ou d'extension du portefeuille de programmes.

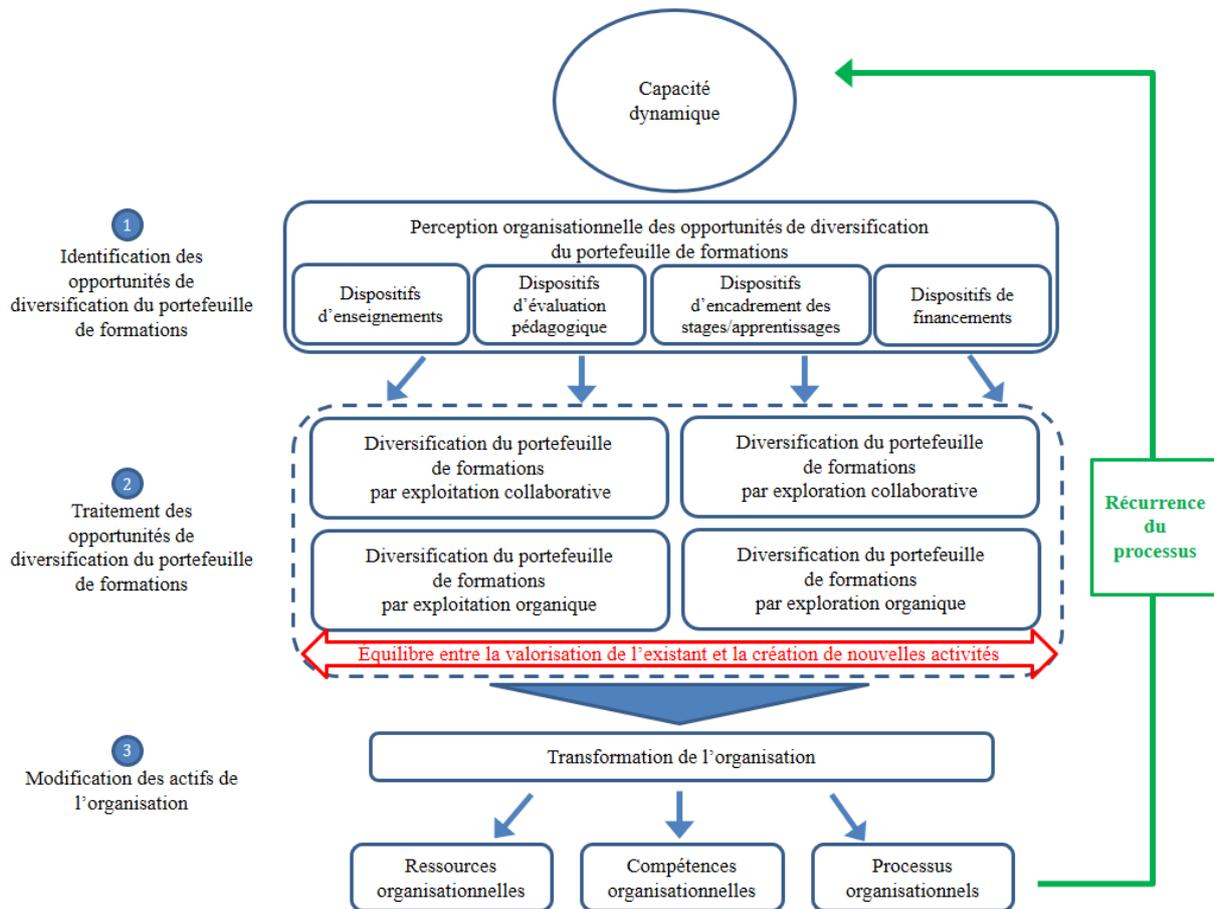


Figure 30 : Le processus de déploiement de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Teece (2007), de March (1991), de Chanal et Mothe (2005) et de Ferrary (2008).

Ensuite, la saisie de ces opportunités est effectuée par des mécanismes de transformation appropriés (niveau 2 du schéma n°30). Deux logiques principales président à l'élaboration de ces mécanismes. La première logique est une logique d'ambidextrie : faut-il approfondir le positionnement de l'organisation sur le marché déjà couvert par elle ou l'élargir vers de nouvelles portions du marché ? Cette logique d'ambidextrie a été reconnue comme pleinement constitutive des processus stratégiques de pérennité organisationnelle par la littérature (Naro et Travaillé, 2013). L'organisation pérenne est celle qui parvient à trouver le juste équilibre entre la préservation de l'existant et la création de nouvelles activités (flèche rouge sur le schéma n°30). Pour incarner ses choix d'ambidextrie, la direction de l'organisation dispose de plusieurs modalités de mobilisation des ressources pour lancer les

mécanismes de transformation : faut-il fonder la diversification sur les actifs détenus au niveau intra-organisationnel ou envisager de recourir aux actifs d'autres organisations ? Le croisement de ces deux logiques fait apparaître quatre mécanismes de transformation. La diversification par exploitation organique, d'abord, permet à l'organisation d'élargir rapidement son portefeuille de produits en réallouant des actifs existants au profit de nouveaux programmes développés en interne. La diversification par exploitation collaborative, ensuite, poursuit la même logique mais en faisant appel, partiellement du moins, aux actifs d'autres organisations. En revanche, la diversification par exploration organique obéit à une autre logique : il s'agit d'explorer de nouvelles portions du marchés en mobilisant, pour ce faire, des actifs internes. Enfin, la diversification par exploration collaborative s'inscrit dans la même logique mais en faisant appel aux actifs d'autres organisations.

La dernière étape du processus de la capacité dynamique est la modification des actifs organisationnels (ressources, compétences, processus). C'est par cette modification de la base d'actifs (niveau 3 sur le schéma n°30) que l'organisation est en mesure de s'adapter aux évolutions de ses conditions d'exercice. Toutefois, s'il s'agit de la dernière étape du processus de la capacité dynamique, il ne faut pas oublier que cette dernière, par opposition aux autres capacités, est un processus récurrent (Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Teece, 2007) ; d'où la flèche verte qui pointe vers le niveau 1 du schéma n°30 pour représenter la récurrence de la capacité dynamique.

En outre, si plusieurs auteurs (Ferrary, 2008 ; McNamara et Baden-Fuller, 1999) ont montré que l'ambidextrie organisationnelle (March, 1991) se manifeste par la différenciation entre, d'une part, l'externalisation des activités d'exploration et, d'autre part, la focalisation interne sur les activités d'exploitation, notre chapitre enrichit ces propos. En effet, notre analyse montre que l'externalisation n'est pas réservée aux seules opérations d'exploration. Les compétences externes des partenaires de l'organisation alimentent, en effet, aussi bien des opérations d'exploration – comme le Doctorat en Gestion – que des activités d'exploitation – comme le « MSc Hospitality and Tourism Management ». Inversement, les compétences internes ne se cloisonnent pas aux seules activités d'exploitation – à l'instar du MBA à temps plein – et construisent aussi des opérations d'exploration, à l'instar du « Bachelor in Management ».

Pour finir, il convient d'évoquer les limites de ce chapitre. Nous en dénombrons au moins trois. La première est que si les frontières entre les différentes opérations d'exploitation et d'exploration ont été abordées comme étant hermétiques, il conviendrait de s'intéresser aux

possibles porosités d'un format de diversification du portefeuille de formations vers un autre. En effet, les opérations de diversification du portefeuille de formations évoluent dans le temps : une opération de diversification par exploration – comme par exemple l'étaient les Mastères Spécialisés quand ils ont été créés en 1986 – peut engendrer à un moment donné une opération de diversification par exploitation – comme les Executive Mastères Spécialisés créés aux alentours de l'an 2000. Il n'est pas impossible d'imaginer la situation inverse ; c'est-à-dire celle où une opération de diversification par exploitation engendrerait à un moment donné une opération de diversification par exploration. Les modalités de ces évolutions restent à approfondir.

La deuxième limite de notre travail repose sur l'étude exclusive d'une seule capacité dynamique. Comme le souligne Altintas (2015), les organisations mettent en œuvre généralement plusieurs capacités dynamiques. De ce fait, il conviendrait, dans une perspective comparative, d'étendre cette analyse aux autres capacités dynamiques susceptibles d'exister au sein d'une école de commerce. Ces travaux permettraient de mieux comprendre le fonctionnement des mécanismes de transformation et d'en découvrir, potentiellement, de nouveaux.

Enfin, l'analyse macro-processuelle de la capacité dynamique à laquelle s'est livré ce chapitre nous a conduits à délaisser les micro-fondations de la capacité dynamique. La problématique de l'identification des acteurs précis – dirigeants, managers, *gatekeepers*, etc. – mettant en œuvre la capacité dynamique est pourtant essentielle pour assurer la pilotabilité des processus de transformations tout au long de leur déploiement et mérite, à ce titre, d'être approfondie.

CHAPITRE 5. LES STRATÉGIES DE PÉRENNITÉ EN CAS DE CRISE ORGANISATIONNELLE : UNE ANALYSE DE LA REFONDATION DE LA GOUVERNANCE À ESCP EUROPE (2008-2013)

« Les hommes n'acceptent le changement que dans la nécessité et ils ne voient la nécessité que dans la crise ».

Jean Monnet (1976)

Introduction

La pérennité de l'organisation est soumise à des facteurs d'évolution déterministes et intentionnels, mais également à des facteurs contingents tels que les crises qui surgissent inopinément (Danjou, 1987). L'intérêt d'étudier les crises organisationnelles est grandissant dans la littérature en gestion. En effet, les organisations sont aujourd'hui vues comme évoluant dans des contextes fortement perturbés et de plus en plus turbulents (Hamel et Välikangas, 2003). Libaert (2005) considère les crises organisationnelles comme la phase ultime d'une suite de dysfonctionnements dont les origines sont parfois si profondément enracinées dans l'organisation que leur perception puis leur résolution par les dirigeants exigent du temps. De façon générale, la littérature a proposé trois caractéristiques permettant de distinguer une situation de crise d'une situation normale de gestion ; à savoir : sa nature déstabilisatrice, le nombre de conséquences qu'elle peut induire et la façon dont elle affecte le cadre référentiel de l'organisation (Roux-Dufort, 2000). La crise peut être d'origine interne (Weick, 1993 ; Meyer, 1982) ou externe à l'organisation (Altintas et Royer, 2009). Cette dichotomie dissimule toute une multitude de causes, comme par exemple la prolifération des ruptures technologiques, l'éclatement de chocs économiques, la survenance de conflits politiques ou même l'émergence d'évolutions de natures sociales, réglementaires, financières ou écologiques (Libaert, 2005 ; Hamel et Välikangas, 2003 ; Duncan, 1972). De ce fait, la crise correspond à une situation unique à laquelle correspondent des actions spécifiques (Pauchant et Douville, 1994). Enfin, si la crise peut être perçue négativement comme une situation extrêmement nocive pour l'organisation confrontée à des incidents et à des phénomènes de surprise (Bland, 1998), elle peut également être appréhendée de manière plus

positive. Plusieurs auteurs montrent ainsi que la crise peut être définie comme une opportunité porteuse de potentialités d'évolution pour l'organisation, voire même comme un véritable déclencheur du processus de transformation (Libaert, 2005 ; Roux-Dufort, 2000).

À ce titre, la crise est loin de constituer une situation anodine pour la pérennité de l'organisation qui y est confrontée. En effet, après avoir éclaté, la crise peut grandement complexifier – voire même interrompre – les opérations présentes et futures de l'organisation. De ce fait, la crise constitue potentiellement une rupture menaçant la pérennité de l'organisation (Ibanescu, 2011, p.50 ; Boin, 2005 ; Nathan, 2000 ; Pearson et Clair, 1998, p.60). Dans ces circonstances, il paraît donc pertinent pour le chercheur désireux de comprendre les mécanismes de pérennité organisationnelle de s'interroger sur les modalités de réponse de l'organisation confrontée à une crise.

Du fait des caractéristiques susmentionnées, une crise organisationnelle ne constitue pas un contexte ordinaire de transformation. D'abord, comme nous venons de le mentionner, la crise représente une menace potentielle pour la pérennité organisationnelle. Ensuite, la crise se déploie dans des contextes particulièrement contraints où l'urgence de la situation commande généralement à l'organisation de se transformer rapidement. Toutefois, la compression des temps de décision et d'action qui survient habituellement lors de toute crise complexifie sa résolution (Roux-Dufort, 2003). En outre, la crise « dérange les habitudes de l'organisation et [remet] en question ses apprentissages comme ses règles de fonctionnement » (Hassid, 2012, p.2). C'est pourquoi, la résolution de la crise doit s'accompagner de mécanismes spécifiques permettant de réagir rapidement (Tran Thanh Tam et De Pesloïan, 2004 ; Roux-Dufort, 2003). Ce sont précisément ces mécanismes qui nous intéressent ici.

Dans ce cadre, le présent chapitre cherchera à traiter la question suivante : dans un contexte de crise organisationnelle, où coexistent des opportunités et des menaces, quels mécanismes de transformation la direction générale peut-elle déployer pour assurer la pérennité organisationnelle ? Il s'agira d'analyser dans quelle mesure un contexte de crise interne peut affecter les mécanismes de transformation des actifs de l'organisation. Afin d'étudier cette question, ce chapitre propose d'analyser les mécanismes de transformation qui composent l'improvisation organisationnelle à partir d'un cas de réponse improvisée à une crise. Notre recherche s'appuie sur une étude de la réponse apportée par la direction de ESCP Europe à la crise engendrée par le refus de la direction du campus italien d'adhérer en 2008 au régime de gouvernance commun. Nous allons voir comment, après avoir envisagé la mise en place d'une solution *ad hoc* pour résoudre la crise de gouvernance, la direction générale a

finalement opté pour la mise en œuvre de mécanismes de transformations relevant de l'exercice d'un processus de résolution de crise.

Quel est le plan de ce chapitre ? Nous expliquons dans une première section pourquoi, après avoir initialement envisagé d'aborder le processus de résolution de crise comme une capacité, nous avons finalement jugé préférable de l'aborder comme une opération d'improvisation. Cette section est suivie d'une deuxième section qui propose une lecture processuelle des mécanismes de transformation mis en œuvre par la direction (2). Une troisième section revient sur les conditions de convergence et de cohérence que la direction générale doit assurer tout au long de ces mécanismes pour assurer la bonne résolution de la crise (3).

1. Unité d'étude retenue : Le processus de résolution de crise

1.1. Le processus de résolution de crise : Une capacité organisationnelle ou dynamique ?

Quelle grille de lecture emprunter pour interpréter les mécanismes de résolution de crise mis en œuvre par la direction de ESCP Europe entre 2008 et 2013 ? Dans la logique du précédent chapitre, il nous avait paru, de prime abord, envisageable d'aborder le processus de résolution de crise en tant que capacité ; au même titre que la diversification du portefeuille de formations de l'école qui peut être lue comme une capacité dynamique. Toutefois, la caractérisation de ce processus en tant que capacité – organisationnelle ou dynamique – n'a pas été possible. Pour quelles raisons ?

Il ne nous a pas semblé, tout d'abord, possible de recourir à la grille de lecture des « capacités organisationnelles » pour interpréter le processus de résolution de crise dans la mesure où le critère de « schéma habituel d'action » n'est pas applicable ici²⁶³. À la réflexion, ce défaut d'application n'est pas fondamentalement de nature à nous surprendre : par nature, toute crise est un épisode exceptionnel et non habituel (Pauchant et Douville, 1994) ; de ce fait, les processus mis en œuvre pour la résoudre le sont tout autant. En outre, selon Hassid (2012), par définition, aucune crise ne pourrait donner lieu à la mise en place d'une véritable

²⁶³ Pour rappel, comme mentionné dans la revue de littérature, trois critères ont été mis en avant par les auteurs pour identifier une capacité organisationnelle. Selon Schreyögg et Kliesch-Eberl (2007, p.915), toute capacité organisationnelle constitue pour l'organisation (1) un schéma d'action habituel ; ce qui distingue la capacité de l'improvisation. Ensuite (2), ce schéma habituel d'action répond à des problèmes complexes en mobilisant des ressources et des compétences. Enfin (3), toute capacité organisationnelle est marquée par des résultats relativement fiables, et non aléatoires, dans la mesure où cette fiabilité est construite au cours du temps par les expériences passées et par les processus d'apprentissage de l'organisation – ce qui rend la capacité organisationnelle difficilement imitable par les concurrents.

« capacité » de résolution de crise – ou bien alors les événements résolus ne constituent pas de véritables crises – dans la mesure où « les organisations ne peuvent pas, par nature, anticiper et gérer efficacement les crises » (Hassid, 2012, p.2). Selon cet auteur, « l'efficacité d'une organisation dépend de sa capacité à être sélective dans la gestion de l'information. Elle ne peut pas écouter et traiter tous les bruits en son sein et son développement repose sur des habitudes, des routines qui ont valeur de référence » (Hassid, 2012, p.2). Cette caractéristique d'efficacité ferait donc obstacle à la constitution d'une capacité de résolution de crise : afin d'être sélective dans la gestion de son information, l'organisation ferait le choix délibéré de négliger certains signaux qui pourraient se révéler pertinents pour prévenir certains risques de survenance de crise (Hassid, 2012). De même, l'origine interne ou externe de la crise n'est pas indifférente quant à la possibilité pour les acteurs organisationnels de construire une capacité organisationnelle pour y faire face. Comme le soulignent Altintas et Royer (2009) « alors qu'une organisation peut diminuer l'occurrence d'incidents générateurs de crise d'origine interne par des mesures préventives, elle n'a pas d'emprise sur l'occurrence d'incidents extérieurs qui sont par définition en dehors de son contrôle » (Altintas et Royer, 2009, p.269).

Enfin, le fait que l'exercice du processus de résolution de crise ne puisse être habituel emporte, de fait, l'impossibilité de se prononcer sur la fiabilité du processus. Le critère de fiabilité constitue, cependant, le troisième critère pour identifier l'existence d'une capacité organisationnelle (Schreyögg et Kliesch-Eberl, 2007, p.915). En effet, si le processus de résolution de crise est par nature exceptionnel dans ses conditions d'activation, la fiabilité de réussite de ce processus dans ses résultats ne peut pas être évaluée ; à moins que le processus en question n'ait été observé à plusieurs reprises au cours du temps. Cette condition de récurrence n'est pas remplie dans notre cas d'étude : la crise de gouvernance rencontrée par ESCP Europe entre 2008 et 2013 n'a pas connu d'antécédent ni, à ce jour, de successeur. De ce fait, le processus de résolution de la crise qui y a mis un terme n'a pas été déployé à plusieurs reprises ; ce qui ne permet pas de se prononcer sur son éventuelle fiabilité pour l'avenir. Dans ces conditions, il apparaît donc bien que le processus de résolution de la crise de gouvernance traversée par ESCP Europe ne puisse pas être interprété à la lumière du concept de « capacité organisationnelle ».

Pourrait-il être interprété, toutefois, en tant que capacité dynamique ? Dans notre étude, il semble que cette interprétation ne soit pas non plus envisageable dans la mesure où, comme nous venons de le signaler, la récurrence de ce processus n'est pas caractérisée. Or, d'après la littérature (Altintas, 2015 ; Teece, Pisano, et Shuen, 1997 ; Teece, 2007) la

réurrence constitue la condition indispensable pour caractériser tout processus de capacité dynamique. Dans ces conditions, la grille de lecture des capacités – organisationnelles ou dynamiques – ne semble donc pas pouvoir être appliquée pour interpréter le processus de résolution de la crise rencontrée à ESCP Europe entre 2008 et 2013.

1.2. Le processus de résolution de crise comme opération d'improvisation

Le constat de relative incompatibilité entre la nature « habituelle » ou « routinière » de l'exercice de la capacité (organisationnelle ou dynamique) et la nature « exceptionnelle » de la mise en œuvre du processus de résolution de crise nous a amenés à nous intéresser à la grille de lecture de l'improvisation. Ce lien théorique nous est apparu à la lecture de Clegg, Cunha, et Cunha (2002) pour qui l'improvisation constituerait une déviance par rapport au fonctionnement routinier de l'organisation, et donc par rapport aux capacités de l'organisation. Qu'entendre par « improvisation » ?

Comme le rappellent Adrot et Garreau (2010, p.120), la littérature a élaboré quatre caractéristiques majeures pour identifier une situation d'improvisation. Premièrement, l'improvisation correspond à un processus d'adaptation (Vera et Crossan, 2005) dans le sens où il s'agit d'une évolution induite par le contexte et non pas déployée de manière pro-active. Deuxièmement, l'improvisation est une situation au cours de laquelle les acteurs organisationnels sont contraints de « faire avec » les ressources et les compétences disponibles (Cunha, Cunha et Kamoche, 1999). Troisièmement, la situation d'improvisation conduit les acteurs à combiner les actifs à leur disposition de manière nouvelle (Rerup, 2001). Enfin, quatrièmement, la combinaison doit intervenir dans une quasi simultanéité de la décision et de l'action (Moorman et Miner, 1998a).

Quelques précisions doivent être apportées pour mieux cerner ce concept. D'abord, si le concept d'« improvisation » est relativement voisin du concept de « bricolage » avec lequel il partage plusieurs points communs (la recombinaison nouvelle des ressources disponibles de même que l'importance de l'intuition et de l'originalité), il s'en différencie par le délai de temps réduit entre la décision et l'action (Adrot et Garreau, 2010, p.120). Ensuite, si l'improvisation n'apparaît pas automatiquement en situation de crise (Roux-Dufort et Vidaillet, 2003), elle est cependant généralement associée à un contexte turbulent (Chédotel, 2005). Cette association s'explique par le fait que l'improvisation permet de répondre à des situations d'incertitude et de fortes pressions temporelles ; traits qui caractérisent habituellement toute situation de crise (Joffre, Aurégan, Chédotel, et Tellier 2006 ; Crossan, Cunha, Vera et Cunha, 2005). En effet, face à l'incertitude quant aux solutions à apporter à la

crise, l'improvisation permet d'utiliser les ressources de manière originale plutôt que d'obéir à des procédures qui peuvent se révéler inadéquates (Waugh et Streib, 2006). Ensuite, l'improvisation réduit le temps entre la décision et l'action du fait des exigences de la situation (Crossan, Cunha, Vera et Cunha, 2005). C'est pourquoi, dans les situations de crise, « l'incertitude concernant l'accès aux ressources et l'issue des actions entreprises conduit les organisations à improviser » (Adrot et Garreau, 2010, p.120).

Le cadre conceptuel étant à présent défini, nous pensons pouvoir caractériser le processus de résolution de crise mis en œuvre à ESCP Europe entre 2008 et 2013 comme une opération d'improvisation. En effet, le processus de résolution de crise mis en œuvre dans ce cas respecte les quatre caractéristiques révélées par la littérature (Adrot et Garreau, 2010, p.120) pour identifier un processus d'improvisation²⁶⁴ :

- Il s'agit d'un processus d'adaptation. En effet, la mise en œuvre du processus²⁶⁵ de résolution de crise, via les négociations avec la direction du campus de Turin et via la recherches de solutions alternatives (fermeture du campus de Turin, inclusion d'un nouveau partenaire académique dans la gouvernance pour amener une révision du régime de gouvernance turinois, etc.), n'est intervenue qu'en raison de refus de la direction du campus de Turin de signer la charte de gouvernance de 2008²⁶⁶. En cela, le processus de résolution de crise relève bien d'une évolution induite par le contexte (Vera et Crossan, 2005).
- Le processus de résolution de crise a contraint les acteurs organisationnels à improviser avec les ressources et les compétences disponibles (Cunha, Cunha et Kamoche, 1999). En effet, la direction générale de l'école a mobilisé des ressources internes (professeurs et cadres administratifs notamment) pour tenter de négocier avec la direction du campus turinois mais aussi pour concevoir des solutions alternatives dans le cas où la direction du campus turinois refuserait de revoir sa décision de non-adhésion à la charte de 2008²⁶⁷.

²⁶⁴ La suite du chapitre permettra de revenir plus en détails sur ces différentes caractéristiques.

²⁶⁵ Pour rappel, comme mentionné dans la section 1.3.1. nous entendons le « processus » dans le sens que lui donnent Lorino et Tarondeau (2006, p.318), c'est-à-dire comme un « ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou 'output' ayant de la valeur pour un client externe ».

²⁶⁶ Source : « Compte rendu de synthèse sur les risques du campus de Turin de ESCP Europe », février 2012. Archives de ESCP Europe.

²⁶⁷ Sources : Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 29 mars 2010 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe. « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 18 mars 2013 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

- La situation de crise a amené les acteurs organisationnels à combiner les actifs à leur disposition de manière nouvelle (Rerup, 2001). Ainsi, l'Université Ca'Foscari qui était un partenaire de ESCP Europe depuis les années 2000 pour le « Mastère Spécialisé en Management des Biens Culturels », a été approchée à partir de 2011 par la direction générale de ESCP Europe pour devenir éventuellement son campus italien dans le cas où les négociations avec la direction turinoise échoueraient²⁶⁸. De même, les équipes logistiques parisiennes de ESCP Europe ont été mobilisées par la direction générale de l'école pour se rendre à Turin afin de procéder à un audit des locaux dont les conclusions devaient amener à envisager la recherche d'une nouvelle localisation du campus ; projet de déménagement qui aurait permis d'envisager une révision de la gouvernance du campus de Turin en cas d'hébergement du campus par un nouveau partenaire²⁶⁹.
- Enfin, la recherche d'une solution est intervenue selon une quasi simultanée de la décision et de l'action (Moorman et Miner, 1998a). En effet, face à l'urgence de procéder à la révision de la gouvernance du campus italien, la direction générale de l'école a poursuivi simultanément – et non pas successivement – au moins quatre projets pour résoudre la crise (voir ci-après, la section 2 du présent chapitre). Les délais étant particulièrement courts, des moyens spécifiques – principalement humains et financiers – ont été alloués par la direction générale pour que ces projets ne s'enlisent pas et soient menés jusqu'à ce que la solution la plus durable possible soit trouvée, entraînant l'abandon de certains projets.

À présent que l'unité d'étude de ce chapitre a été précisément définie – le processus de résolution de crise abordé comme processus d'improvisation –, il convient de s'intéresser au contexte dans lequel elle s'est incarnée ; à savoir la crise de gouvernance traversée entre 2008 et 2013 par la direction de ESCP Europe.

2. La crise de gouvernance à ESCP Europe : Origines et résolution

2.1. Les origines et les manifestations de la crise

²⁶⁸ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 24 novembre 2012 ». Archives de ESCP Europe.

²⁶⁹ Source : « Compte rendu de synthèse sur les risques du campus de Turin de ESCP Europe », février 2012. Archives de ESCP Europe.

Avec des campus à Paris, à Londres, à Berlin, à Madrid, à Turin et à Varsovie, ESCP Europe est une école de commerce au positionnement européen. « La stratégie de l'école exige une coordination efficace de ses campus entre eux mais aussi avec le siège parisien de l'établissement. La gouvernance est l'un des principaux leviers de coordination à la disposition de l'organisation pour cela » (entretien n°aDir E2). Confrontée à une concurrence internationale croissante, l'école a cherché à consolider son modèle transnational et multipolaire par la rédaction, en 2008, d'une charte de gouvernance destinée à régir les relations entre le siège et les différents campus. Cette charte est construite sur trois principes²⁷⁰.

Le premier – statutaire – est la prédominance de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans les conseils d'administration (CA) des campus de l'école. Cette prédominance se manifeste par la majorité des voix que la Chambre parisienne détient dans tous les CA.

Le deuxième principe – financier – est un modèle d'affaires partagé par tous les campus et en vertu duquel ces derniers doivent verser 20% de leur chiffre d'affaires au siège de l'école au titre de frais de coordination.

Enfin, le troisième principe – administratif – est un pilotage fédéral de la stratégie de développement des campus. À ce titre, plusieurs sujets sont centralisés au niveau européen – la politique budgétaire de l'école, les plans de charge des enseignants – tandis que d'autres relèvent de la responsabilité de chacun des directeurs de campus – la communication des campus, leur politique de recrutement d'étudiants locaux, leurs partenariats avec les entreprises régionales, etc.

Toutefois, si tous les campus de l'école ont signé la charte de gouvernance en 2008, le campus de Turin s'y est refusé pour des raisons qui lui sont spécifiques (2.1.1.). De ce fait, jusqu'en 2013, ce campus est délibérément resté désaligné avec le reste de l'organisation, ouvrant une crise de gouvernance, source de dysfonctionnements pour l'école ESCP Europe (2.1.2.). En outre, la crise organisationnelle a été accentuée par la suite lorsque la direction générale de l'école a été confrontée à une série d'opportunités et de menaces (2.1.3.).

2.1.1. Les origines de la crise : La non-adhésion du campus de Turin à la charte de gouvernance de 2008

²⁷⁰ Source : « Charte de gouvernance de ESCP Europe, 30 mai 2008 ». Archives de ESCP Europe.

À la différence des autres campus de ESCP Europe, le campus de Turin, ouvert en 2004, a été intégralement financé par des partenaires extérieurs²⁷¹. Les membres fondateurs du campus – la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris, l’Université de Turin et la Chambre de Commerce de Turin – ont apporté chacun une dotation en industrie, en numéraire ou en nature. La Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris a apporté son savoir-faire en ingénierie pédagogique et le droit d’utiliser la marque « ESCP Europe » en Italie. L’Université de Turin (Unito) a apporté les locaux et les équipements nécessaires à l’enseignement tandis que la Chambre de Commerce de Turin, de concert avec plusieurs entreprises italiennes, a apporté des fonds pour un montant total de 2 millions d’euros²⁷².

L’originalité de la création du campus turinois explique le refus de la direction de celui-ci d’adhérer au nouveau dispositif de gouvernance de ESCP Europe, pour trois raisons. D’abord, l’adhésion à la charte de 2008 aurait statutairement exigé que les parties italiennes cèdent une partie de leur pouvoir de décision pour assurer à la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris plus de 50% des droits de vote au CA du campus. Or, selon la direction du campus turinois, la qualité des apports effectués en 2004 par les parties française et italienne est incompatible avec le principe d’une majorité de voix accordées à la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris²⁷³. Financièrement ensuite, les textes fondateurs du campus turinois ont posé pour principe son autonomie financière. De ce fait, le modèle économique du campus de Turin repose sur l’équilibre de son compte d’exploitation, sans couverture de ses éventuels déficits par les partenaires. L’adhésion à la charte de 2008 mettrait fin à cette indépendance financière ; c’est le deuxième critère de refus. Académiquement enfin, l’application de la charte de 2008 contraindrait la direction du campus turinois à revoir son portefeuille d’activités pour le réorienter selon les directives élaborées au niveau fédéral par l’école ESCP Europe. Or le conseil local étant décisionnaire, il ne peut pas déléguer ses fonctions à des décideurs extérieurs²⁷⁴.

²⁷¹ Source : « Extrait du Procès-Verbal de la séance d’Assemblée Générale de la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris du 19 février 2004, Délibération n°16/04 ». Archives de la Chambre de Commerce et d’Industrie de région Paris-Île-de-France.

²⁷² Source : *ESCP-EAP Magazine*, n°102, juin 2004, p.37. Archives de ESCP Europe.

²⁷³ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 29 mars 2010 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

²⁷⁴ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 29 mars 2010 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

Ces raisons ont amené la direction du campus de Turin à ne pas signer la charte de gouvernance de ESCP Europe ; provoquant ainsi plusieurs dysfonctionnements pour le reste de l'organisation (2.1.2).

2.1.2. Les manifestations de la crise de gouvernance : Les dysfonctionnements au sein de ESCP Europe

Le refus de la direction du campus de Turin d'adhérer au régime commun de gouvernance a engendré, à ESCP Europe, deux dysfonctionnements principaux.

Le premier dysfonctionnement est une surcharge financière et administrative subie par la direction parisienne. Le rejet de la nouvelle gouvernance par le campus de Turin a entraîné, entre 2008 et 2013, son défaut d'adhésion au modèle d'affaires commun. De ce fait, de nombreuses règles comptables du campus de Turin diffèrent de celles des autres campus. Par exemple, la direction du campus turinois facture les étudiants qu'elle recrute, les envoie étudier sur d'autres campus mais conserve leurs droits d'inscription ; obligeant ainsi le groupe ESCP Europe à dédommager les campus d'accueil de ces étudiants. Ces dédommagements ont représenté sur la période considérée un surcoût annuel de près d'un million d'euros à la charge du groupe²⁷⁵. L'impact n'est pas seulement financier mais aussi administratif dans la mesure où le calcul de la dette théorique du campus de Turin à l'égard du groupe exige une série de retraitements comptables lourds et consommateurs de temps pour les services centraux du groupe.

Le deuxième dysfonctionnement est une incohérence entre les statuts académiques et les charges de travail des enseignants au sein de ESCP Europe²⁷⁶. En n'adhérant pas à la charte de 2008, les dirigeants du campus de Turin s'exonèrent du principe administratif exigeant que les décisions concernant le plan de charge des professeurs soient décidées au niveau fédéral et appliquées uniformément par tous les campus. Ainsi, le corps enseignant turinois est constitué dans une très large mesure de professeurs d'Unito qui, non seulement n'ont pas le statut de « professeurs participants » exigé par les accréditeurs, mais en outre font assurer une part importante de leurs cours par des doctorants. De ce fait, le taux de couverture des enseignements par les professeurs permanents est plus faible à Turin – 18% en 2009 – que

²⁷⁵ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 18 mars 2013 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

²⁷⁶ Source : « Audit Général du campus ESCP Europe à Turin, septembre 2011 », pp.13-14. Archives de ESCP Europe.

sur les autres campus – plus de 50% en 2009²⁷⁷. En outre, le corps professoral à Turin ne fournit pas un niveau de recherche aussi satisfaisant que sur les autres campus. Le manque de fonds pour cette dernière a rendu incohérents les plans de charge des professeurs italiens avec leurs homologues des autres campus de l'école²⁷⁸.

Tous les éléments susmentionnés montrent que la non-adhésion de la direction du campus de Turin à la gouvernance de 2008 correspond bien à une crise telle que l'a défini Roux-Dufort (2000). En effet, cette situation répond aux trois critères que ce dernier propose pour qualifier une situation de « crise » et que nous avons mentionnés plus haut dans ce chapitre :

- D'abord, si le refus de la direction du campus de Turin a surpris la direction générale de l'école qui n'avait pas anticipé la possibilité d'un refus de signature de la part d'un campus en 2008, elle a également surpris la direction italienne aux yeux de qui les exigences formulées dans la charte de 2008 étaient indues au regard des conditions de création du campus²⁷⁹. À ce titre donc, il y a donc bien eu une « déstabilisation » dans les rapports entre la direction parisienne et la direction turinoise. Comme le révèle un ancien dirigeant : « la confiance avec les parties italiennes et françaises avait été ébranlée après l'épisode de la charte de 2008. Il fallait donc renouer des relations de confiance » (entretien n°aDir E5).
- Ensuite, comme l'indique le détail des dysfonctionnements de nature financière, administrative et académique, la non-adhésion de la direction du campus de Turin au régime commun de gouvernance s'est traduit par des conséquences négatives pour l'école ; à savoir non seulement pour le siège parisien mais également pour les administrations des autres campus qui devaient traiter avec Paris pour procéder à des ajustements comptables.
- Enfin, la non-adhésion de la direction du campus de Turin a brisé le cadre référentiel de l'école qui, dans la charte de gouvernance de 2008 cherchait à « incarner un modèle européen de management, respectueux des valeurs humanistes européennes en [...] respectant dans la cohérence la diversité intra-européenne à travers la pluralité de ses

²⁷⁷ Source : « Audit Général du campus ESCP Europe à Turin, septembre 2011 », pp.13-14. Archives de ESCP Europe.

²⁷⁸ Source : « Audit Général du campus ESCP Europe à Turin, septembre 2011 », pp.16-17. Archives de ESCP Europe.

²⁷⁹ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 18 mars 2013 », p.1. Archives de ESCP Europe.

campus » tout en imposant à ces derniers de « respecter les normes et politiques communes ayant trait à des questions d'intérêt commun ou concernant le maintien, l'intégrité et le développement du Groupe ESCP-EAP »²⁸⁰. En refusant de signer la charte, la direction du campus de Turin a ébranlé ce projet avec un impact d'autant plus important que – la gouvernance étant un sujet passé en revue dans le cadre des processus d'accréditation et de visa – la situation a été portée à la connaissance des parties externes (État, organismes d'accréditation). Dans ces circonstances, le refus d'adhésion de la direction du campus de Turin au régime de gouvernance commun ouvre donc bien une situation menaçant le fonctionnement, les objectifs et les valeurs de l'organisation (Weick, 2001) ; situation appelant à la formulation de nouvelles pratiques (Shrivastava, 1988) comme la mise en place d'une convention spécifique entre le groupe et le campus de Turin pour facturer à part les frais de coordination et mettre en place une redevance pour l'utilisation de la marque « ESCP Europe » (voir 2.1.3.) .

Si la situation de crise a été constituée dès 2008 par le refus de la direction du campus de Turin d'adhérer à la charte de gouvernance de 2008 (événement déclencheur de la crise), ses effets se sont inscrits dans le temps : les dysfonctionnements ci-dessus mentionnés n'ont été ressentis que quelques mois plus tard. En outre, les menaces et les opportunités apparues par la suite dans l'environnement immédiat de l'école ont accentué la crise (2.1.3).

2.1.3. Les menaces et les opportunités de l'environnement : Des facteurs aggravateurs de la crise

Dès 2008, la direction générale de ESCP Europe a envisagé une solution palliative – la conclusion d'une convention spécifique entre le groupe et le campus de Turin pour facturer à part les frais de coordination et mettre en place une redevance pour l'utilisation de la marque « ESCP Europe » – afin d'atténuer les dysfonctionnements provoqués par la crise de gouvernance²⁸¹. Cette solution palliative n'a cependant pas été retenue, du fait de sa complexité de mise en œuvre²⁸². En outre, elle ne résolvait pas le fond de la crise en maintenant deux régimes de gouvernance au sein de ESCP Europe. Du fait de son caractère

²⁸⁰ Source : « Charte de Gouvernance du Groupe ESCP-EAP », 2008, pp.2-7. Archives de ESCP Europe.

²⁸¹ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 13 avril 2010 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

²⁸² Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 29 mars 2010 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

précaire, éphémère et non-routinier, cette solution relève de la résolution de problème *ad hoc* et non d'un processus de résolution de crise.

Cependant, le contexte a exigé de la direction de ESCP Europe une résolution de fond de la crise. En effet, à compter de 2011, la direction générale de l'école a été confrontée à une série d'opportunités et de menaces qui révèlent bien la nature ambivalente des situations de crise ; sources de menaces mais, potentiellement, aussi d'opportunités de développement (Libaert, 2005 ; Roux-Dufort, 2000). Ces menaces et ces opportunités ont incité la direction générale à déployer un processus de résolution de crise pour les appréhender de manière plus systématique et avec des effets à plus long terme que ce qu'offrait la solution *ad hoc*.

Concrètement, la direction générale de ESCP Europe a été confrontée à deux opportunités susceptibles de mettre un terme à la crise de gouvernance qu'elle traversait alors :

- Le retrait annoncé de la Chambre de Commerce de Turin de la gouvernance du campus turinois. En 2011, la Chambre turinoise a fait part à la direction générale de ESCP Europe de son intention de ne plus administrer le campus italien, estimant alors avoir pleinement rempli le rôle qu'elle s'était engagée à tenir en 2004 lors de l'ouverture du campus (Chambre régionale des comptes d'Île-de-France, 2012). Ce retrait annoncé amènerait une révision du nombre de sièges au CA du campus turinois ; révision qui, via le processus de dilution, pourrait s'effectuer au bénéfice de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En détenant la majorité des voix au CA, la Chambre parisienne serait en mesure de voter l'adhésion du campus turinois à la charte de gouvernance de 2008 ;
- le démarchage académique de la direction générale de ESCP Europe par l'École Polytechnique de Turin (Polito)²⁸³. Fin 2011, la direction de ESCP Europe a été sollicitée par Polito pour étudier un projet de partenariat stratégique entre les deux institutions – la création d'un Bachelor in Management commun. La conclusion de ce partenariat rendrait nécessaire l'intégration de Polito dans les instances de direction du campus turinois et donc, indirectement, une révision de la gouvernance dudit campus. Renforcée par la présence de Polito dans le CA turinois, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

²⁸³ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 3 avril 2012, pp.1-2 ». Archives de ESCP Europe.

serait garantie d'avoir un nombre de voix suffisant pour voter l'adhésion du campus au modèle de gouvernance de 2008²⁸⁴.

Parallèlement à la confrontation avec ces opportunités, l'analyse des comptes rendus des comités stratégiques de ESCP Europe²⁸⁵ révèle que la direction du groupe a également perçu deux menaces qui, à défaut d'être contrées à temps, auraient été susceptibles de nuire au fonctionnement de ESCP Europe :

- Une menace pesant sur les prochaines accréditations. En 2009, les accrédateurs avaient accordé le label EQUIS à ESCP Europe après avoir mis en garde la direction générale contre l'absence de gouvernance partagée par tous les campus. L'accréditation EQUIS devant être renouvelée en 2014, la direction générale a craint que l'absence d'une gouvernance européenne unifiée ne lui soit de nouveau reprochée et n'entraîne des difficultés pour son renouvellement d'accréditation. Un refus d'accréditation EQUIS en 2014, ou une accréditation renouvelée pour trois années ou lieu de cinq, pourraient avoir des conséquences néfastes sur l'image de l'école mais aussi sur les accréditations AMBA et AACSB qui doivent également être renouvelées en 2013-2014. Par effet de domino, toute dégradation des accréditations pourrait provoquer un recul de l'école dans les classements ; ce qui affecterait son positionnement concurrentiel²⁸⁶ ;
- Une menace sur l'autonomie de gestion de l'école. Dans la mesure où ESCP Europe reçoit des fonds publics, l'école a été auditée en France début 2011 par la Cour des Comptes, juridiction indépendante chargée de s'assurer du bon emploi de l'argent public. Cette dernière a ouvertement dénoncé la non-adhésion du campus de Turin à la charte de gouvernance de 2008 comme une menace pour l'école. La publication de ce rapport en 2012 a rendu publique la crise de gouvernance de l'école. Au-delà du risque d'image pour l'organisation, l'inaction de la direction de l'école pourrait amener la Cour des Comptes à saisir, en théorie, le Ministère de l'Enseignement supérieur du sujet (Chambre régionale des comptes d'Île-de-France, 2012, p.26). Sous peine donc de voir remise en cause la gestion de ses partenariats à l'international, ESCP Europe a décidé de prendre en compte cette mise en garde publique.

²⁸⁴ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 3 avril 2012, pp.1-2 ». Archives de ESCP Europe.

²⁸⁵ En particulier les comptes rendus des réunions des 30 avril et 2 mai 2013. Archives de ESCP Europe.

²⁸⁶ Source : « Compte rendu de synthèse sur les risques du campus de Turin de ESCP Europe, février 2012 ». Archives de ESCP Europe.

Ces opportunités et ces menaces ont rendu nécessaire une adaptation de l'organisation. La lecture des comptes rendus des comités de direction de ESCP Europe révèle que, dès l'automne 2011, ces opportunités et menaces ont bien été identifiées par les dirigeants de l'école²⁸⁷. Leurs implications stratégiques ont ainsi rapidement fait l'objet d'études dédiées pour « permettre à l'organisation d'évaluer les risques qu'elle prendrait en les ignorant et les avantages qu'elle pourrait en retirer si elle s'avisait de les appréhender au mieux de ses intérêts. Et les conclusions ont été unanimes » (entretien n°aDir E2). Les conclusions de ces études ont, en effet, démontré qu'il était dans l'intérêt de la direction de l'école de procéder dans les plus brefs délais à une refondation de la gouvernance de son campus italien. De ce fait, la direction de ESCP Europe s'est fixé pour objectif d'intégrer avant 2014 le campus italien de ESCP Europe dans la gouvernance européenne de l'école. Par quels mécanismes de transformation y-est-elle parvenue ?

2.2. Les mécanismes de résolution de la crise : Le déploiement du processus de résolution de crise

Face à cette crise, la direction de l'école a mis en œuvre des mécanismes de transformation qui lui ont permis de traiter ces opportunités et ces menaces et, ce faisant, de résoudre au mieux de ses intérêts la crise organisationnelle. Si la littérature en matière de crise indique que les acteurs organisationnels doivent improviser avec les ressources disponibles (Cunha, Cunha et Kamoche, 1999), elle ne détaille cependant pas concrètement les différents mécanismes par lesquels ils peuvent procéder. Pourtant, dans un contexte de crise, cette mobilisation doit intervenir rapidement (Adrot et Garreau, 2010) ; et ce d'autant plus que la crise est susceptible de menacer la pérennité de l'organisation (Ibanescu, 2011 ; Pearson et Clair, 1998).

C'est pourquoi, reprenant les travaux de Fujimoto (2001) sur les mécanismes de transformation mis en œuvre dans un cadre de transformation organisationnelle rapide et ceux de Mignon (2001) sur la pérennité organisationnelle, nous construisons une matrice représentée par la figure ci-dessous, selon deux axes.

²⁸⁷Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 5 décembre 2011 ». Archives de ESCP Europe.

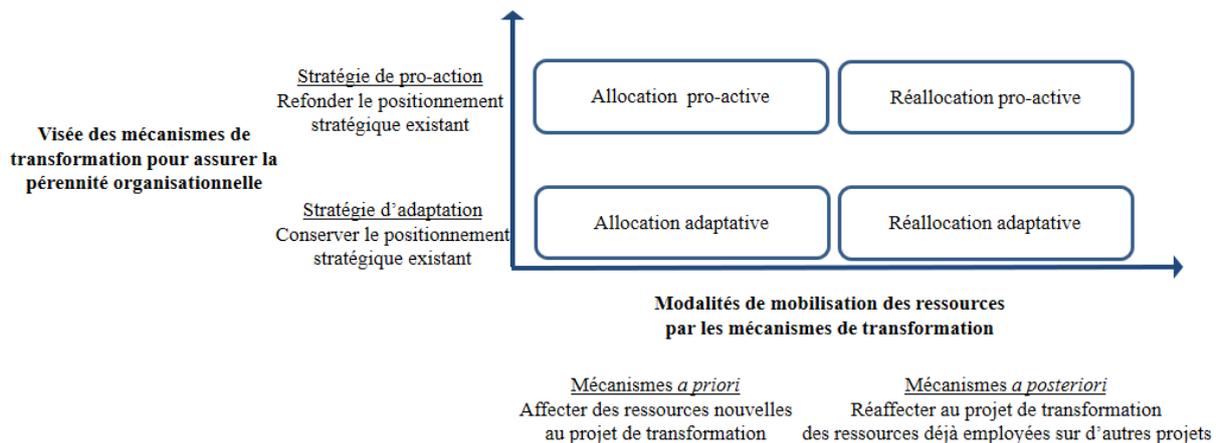


Figure 31 : Matrice des mécanismes de transformation mis en œuvre pour résoudre la crise de gouvernance traversée par ESCP Europe.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Fujimoto (2001) et de Mignon (2001).

L'axe horizontal, emprunté à Fujimoto (2001), représente la nature *a priori* ou *a posteriori* des mécanismes de transformation. Ceux qui sont de nature *a priori* reposent sur l'allocation de ressources nativement et exclusivement dédiées au projet de transformation poursuivi par la direction générale de l'école. À l'inverse, les mécanismes de transformation *a posteriori* reposent sur la réallocation de ressources déjà engagées par ailleurs mais opportunément réorientées par la direction pour adapter l'organisation à son nouveau contexte.

L'axe vertical de la matrice représente la visée des mécanismes de transformation en termes de pérennité organisationnelle (Mignon, 2001, p.167) : s'agit-il de conserver le positionnement stratégique existant tout en répondant aux exigences de la situation via des ajustements déduits du contexte (stratégie d'adaptation) ? Ou s'agit-il de revoir en profondeur le positionnement stratégique existant pour permettre à l'organisation « de rebondir vers de nouveaux horizons » (stratégie de pro-action, selon Mignon, 2001, p.167). Comme nous l'avons vu dans la méthodologie de la thèse (voir section 2.4. de la partie méthodologique), ces deux stratégies assurant la pérennité organisationnelle se distinguent également par leur niveau de risque dans la mesure où les stratégies de pro-action sont nettement plus risquées à mettre en œuvre que les stratégies d'adaptation (Mignon, 2001, p.162). Enfin, le haut degré de complexité de mise en œuvre des stratégies de pro-action laisse penser qu'elles sont plus coûteuses à implémenter que les stratégies d'adaptation (Mignon, 2001, p.162).

Le croisement de ces deux axes fait ainsi apparaître quatre mécanismes de transformation que le tableau ci-dessous synthétise et que les paragraphes suivants détaillent.

Fonctionnement du processus de résolution de crise	Mécanisme de transformation n°1 Allocation adaptative	Mécanisme de transformation n°2 Allocation pro-active	Mécanisme de transformation n°3 Réallocation adaptative	Mécanisme de transformation n°4 Réallocation pro-active
Objectif de la transformation	Intégrer avant 2014 le campus italien de ESCP Europe dans la gouvernance européenne de l'école			
Modalités de mobilisation des ressources par les mécanismes de transformation	Mécanisme <i>a priori</i> : Allocation délibérée de ressources nativement consacrées à l'objectif de la transformation		Mécanisme <i>a posteriori</i> : Réallocation de ressources déjà engagées sur des projets tiers au profit de l'objectif de la transformation	
Visée des mécanismes de transformation pour assurer la pérennité organisationnelle	Stratégie d'adaptation : Mise en place d'un programme d'optimisation administrative de la situation existante	Stratégie de pro-action : Révision du positionnement stratégique avec un nouveau campus, dans une nouvelle implantation avec un nouveau partenaire	Stratégie d'adaptation : Mise en place d'un programme d'optimisation logistique de la situation existante	Stratégie de pro-action : Révision du positionnement stratégique avec la création d'un nouveau programme de formation avec un nouveau partenaire
Contenu du mécanisme de transformation	Conserver le positionnement stratégique de l'école en Italie en dédiant des ressources exclusives à un projet de renégociation du partage des droits de vote entre les partenaires du campus turinois au profit de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour voter l'adhésion du campus à la charte de gouvernance de 2008	Refonder le positionnement stratégique de l'école en Italie en dédiant des ressources exclusives à un projet de dissolution du campus turinois au profit de l'ouverture d'un nouveau campus à Venise avec un nouveau partenaire académique prêt à voter l'adhésion du campus à la charte de gouvernance de 2008	Conserver le positionnement stratégique de l'école en Italie en réorientant des ressources déjà employées au profit d'un projet de déménagement du campus turinois dans des locaux mis à disposition par un nouveau partenaire académique qui, intégré au CA du campus turinois, serait prêt à voter l'adhésion du campus à la charte de gouvernance de 2008	Refonder le positionnement stratégique de l'école en Italie en réorientant des ressources déjà employées au profit d'un projet de création d'un nouveau programme (Bachelor in Management) mené avec un nouveau partenaire académique qui, intégré au CA du campus turinois, serait prêt à voter l'adhésion du campus à la charte de gouvernance de 2008

Figure 32 : Vue synoptique des mécanismes de transformation mis en œuvre par la direction de ESCP Europe pour dénouer la crise de gouvernance traversée entre 2008 et 2013.

2.2.1. Mécanisme de transformation n°1 : L'allocation adaptative

L'allocation adaptative est un mécanisme de transformation *a priori* selon la qualification proposée par Fujimoto (2001). Il consiste, pour l'organisation, à affecter des ressources nativement et exclusivement consacrées à l'objectif de transformation poursuivi par la direction de l'organisation. Simultanément, ce mécanisme ne vise pas à refonder le positionnement stratégique de l'organisation mais à le stabiliser dans l'immédiat en procédant à des mesures d'adaptation induites par le contexte ; d'où la qualification d'« adaptative » que nous lui appliquons.

Dans notre étude de cas, la direction générale de ESCP Europe a monté, dès 2011, un projet de révision négociée des droits de vote au sein du CA du campus turinois. Ce projet vise à intégrer avant les ré-accréditations de 2014, le campus italien dans la gouvernance européenne de l'école via l'ouverture de négociations avec la direction du campus turinois. Ce projet saisit l'opportunité que représente l'intention de la Chambre de Commerce de Turin de quitter les instances de gouvernance du campus. Aux termes des textes fondateurs de ce dernier, tout départ de l'un des membres fondateurs doit être suivi d'une redistribution des droits de vote au sein du CA. Dans ce cadre, ce projet cherche à convaincre les membres de ce conseil qu'une redistribution des voix au profit de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris serait bénéfique pour le campus italien en termes de clarification des pouvoirs pour faciliter la signature de nouveaux partenariats, ou d'implication des partenaires parisiens dans la gestion du campus, etc.

Pour mener à bien ce projet, la direction générale a alloué des ressources nouvelles, spécifiquement consacrées à ce projet de révision négociée de la répartition des voix au CA. Un budget spécial – ressource financière – a ainsi été débloqué par la direction de l'école pour faire appel aux services d'un auditeur – ressource humaine – chargé d'évaluer précisément l'ampleur des désalignements provoqués par la non-adhésion du campus turinois au modèle de gouvernance de 2008. Cette évaluation chiffrée a pour finalité de démontrer à la direction du campus de Turin la nécessité de réviser la gouvernance du campus²⁸⁸. De même, la direction générale a consacré un autre budget spécial pour faire appel aux services de juristes italiens afin d'étudier les démarches d'une procédure de dilution des droits de vote au sein de l'entité juridique de droit italien porteuse du campus de Turin.

²⁸⁸ Source : « Audit Général du campus ESCP Europe à Turin, septembre 2011 ». Archives de ESCP Europe.

L'allocation de ces ressources spécifiques ne vise pas à refonder le positionnement stratégique en tant que tel : elle consiste non pas en une révision délibérée des modalités d'inscription de l'organisation dans son environnement (Lorino et Tarondeau, 2006), mais en une simple opération sociale de nature purement administrative. L'enjeu de cette dernière est en effet de renforcer la prédominance de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans les instances de direction du campus de Turin. C'est en cela que ce projet doit être considéré comme un mécanisme adaptatif, et non pro-actif, en termes de pérennité organisationnelle (Mignon, 2001).

2.2.2. Mécanisme de transformation n°2 : L'allocation pro-active

Ce mécanisme, comme le précédent, est de nature *a priori* dans le sens où, conformément à la définition de Fujimoto (2001), il repose sur une allocation délibérée de ressources nouvelles exclusivement consacrées à l'objectif de transformation poursuivi par la direction générale. Contrairement à l'allocation adaptative, il vise à refonder et non à stabiliser le positionnement stratégique dans la perspective d'assurer le rebond de l'organisation « vers de nouveaux horizons » (Mignon, 2001, p.167).

Dans notre étude de cas, la direction de ESCP Europe a monté, parallèlement au projet de révision négociée du partage des voix du CA turinois, un projet de fermeture du campus de Turin au profit de l'ouverture d'un nouveau campus en Italie, nativement intégré à la gouvernance européenne de l'école. Ce projet présente un intérêt certain pour dissiper les menaces de refus de ré-accréditation pesant sur l'école. En effet, « en fermant son campus turinois parce qu'il refuse d'adhérer à sa gouvernance européenne, et en ouvrant un nouveau campus nativement signataire de la charte de 2008, ESCP Europe montre aux organismes accréditeurs toute l'importance stratégique qu'elle accorde à sa gouvernance » (entretien n°aDir E2).

Pour mener à bien ce projet, la direction de ESCP Europe a alloué en 2012 des ressources nouvelles à ce projet. Un budget spécial a ainsi été débloqué pour permettre à l'école de faire appel aux services d'un avocat spécialiste du droit italien pour évaluer les implications juridiques d'une fermeture du campus turinois – licenciement des personnels, dédommagement des partenaires, etc. Parallèlement, un autre budget spécial a été débloqué pour permettre à la direction de ESCP Europe de nommer une équipe de mandataires chargés de partir en quête d'un nouveau partenaire institutionnel en Italie, volontaire pour porter le

campus italien de ESCP Europe²⁸⁹. Cette équipe a prospecté en 2011-2012 parmi les partenaires immédiats de l'école, et notamment auprès de l'université vénitienne Ca'Foscari avec laquelle ESCP Europe disposait déjà d'un accord de double-diplôme. Une fois le partenaire potentiel identifié, la direction générale a monté une cellule de négociation spéciale, chargée de mener les négociations avec Ca'Foscari²⁹⁰.

Ce mécanisme de transformation vise à refonder le positionnement stratégique de l'organisation à terme. Comment se matérialise ce projet de refondation ? L'analyse des comptes rendus des négociations menées avec Ca'Foscari montre que la direction de l'école a conçu le projet de fermeture du campus turinois/ouverture d'un campus vénitien pour augmenter la proposition de valeur de l'école en Italie. Les négociations ont ainsi fait émerger plusieurs leviers cumulatifs permettant à ESCP Europe de disposer d'avantages commerciaux et concurrentiels renouvelés par rapport à la situation contemporaine²⁹¹. Le tableau ci-dessous recense ces leviers potentiels du repositionnement stratégique de l'école dans une perspective de pérennité organisationnelle.

Leviers du repositionnement stratégique de l'école	Nature de l'avantage commercial/concurrentiel	Contenu de l'avantage offert par la situation cible par rapport à l'actuelle
Attractivité du nouveau campus italien	Avantage en termes d'image	Prestige de la localisation : Venise entre en résonance avec les autres capitales dans lesquelles ESCP Europe est implantée et est bien identifiée par le monde de l'économie dans la mesure où la ville accueille les colloques des Prix Nobel d'économie
Partenariat académique	Avantage académique	Ambition du partenariat avec l'Université Ca'Foscari : possibilité de signature d'un accord de double-diplôme dans le domaine du management, prolongeant l'accord existant dans le cadre du « Mastère en Management des Biens Culturels »
Corps professoral	Avantages administratifs et budgétaires	Qualité du corps professoral et facilité de mise à disposition : projet de mise à disposition gratuite par l'Université Ca'Foscari de certains de ses enseignants à titre d'apport en nature
Recrutement des élèves	Avantage commercial	Facilitation du recrutement : très bonne réputation de l'Université Ca'Foscari en sciences sociales et en matière d'ouverture sur l'Asie

²⁸⁹ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 24 novembre 2012 ». Archives de ESCP Europe.

²⁹⁰ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 11 décembre 2012 ». Archives de ESCP Europe.

²⁹¹ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 11 décembre 2012 ». Archives de ESCP Europe.

Hébergement du campus	Avantage en termes d'image	Prestige de l'immeuble pouvant accueillir le nouveau campus : les « Procuraties » sur la place Saint-Marc sont emblématiques de Venise au niveau mondial
------------------------------	----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 33 : Leviers du repositionnement stratégique de l'école dans le cas de l'ouverture d'un nouveau campus à Venise.

Source : Archives de ESCP Europe.

Le mécanisme d'allocation pro-active apparaît comme nettement plus risqué et plus coûteux que le mécanisme d'allocation adaptative précédemment décrit. En effet, fermer le campus de Turin au profit de l'ouverture d'un nouveau campus à Venise impliquerait le licenciement de certains personnels et le dédommagement des partenaires turinois – sans exclure la possibilité de contentieux en justice initiés par ces derniers – mais aussi des investissements supplémentaires pour amorcer le développement du campus vénitien (frais de communication, frais de rénovation des locaux, etc.).

Si les deux mécanismes de transformation *a priori* organisent une voie de sortie de la crise de gouvernance, ils exigent cependant de la direction de l'organisation qu'elle leur consacre des ressources budgétaires et humaines spécialement dédiées : les auditeurs, les juristes, les avocats et les membres de la cellule de négociation sont des ressources expertes dont ESCP Europe ne dispose pas de façon pérenne. Elles sont issues, pour partie, de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et, pour partie, du marché ; ce qui représente un investissement en termes de budget et de temps – pour identifier et sélectionner les ressources, puis leur expliquer la spécificité de la situation, l'objectif, etc. – qui n'est pas négligeable pour l'organisation. C'est pourquoi, dans un contexte budgétaire tendu et dans le cadre d'un calendrier de transformation particulièrement contraint – l'alignement du campus italien en termes de gouvernance devant intervenir avant les ré-accréditations de 2013-2014 – la direction générale a mis en place des mécanismes de transformation *a posteriori*, selon la classification élaborée par Fujimoto (2001). Ces mécanismes reposent sur la réallocation de ressources internes déjà engagées sur des projets tiers au profit de l'objectif de la transformation. Cette réallocation permet de mobiliser assez rapidement autour de la transformation le plus grand nombre de ressources, y compris celles qui en étaient éloignées initialement (Fujimoto, 2001).

2.2.3. Mécanisme de transformation n°3 : La réallocation adaptative

Le premier mécanisme de transformation *a posteriori* – la réallocation adaptative – vise à conserver le positionnement stratégique existant de l'école. Dans notre étude, la direction générale a saisi une opportunité qui s'est offerte à elle à la fin du premier semestre 2013 : à

cette date, le bail signé par ESCP Europe pour occuper les locaux d'Unito doit prendre fin. Ces locaux sont reconnus depuis plusieurs années pour être insuffisants, à la fois en termes de surface et de fonctionnalité. Aussi la direction de l'école a-t-elle pris la décision de ne pas renouveler le bail et de trouver un autre hébergement pour son campus. C'est dans ce contexte que la direction a cherché à rattacher ce projet de déménagement au projet de refondation de la gouvernance. Dans ses échanges en 2013 avec la direction du campus turinois, la direction de ESCP Europe s'est ainsi attachée à lui démontrer que l'installation dans un nouveau site turinois – l'immeuble du Lingotto²⁹² – se trouverait facilitée si Polito devenait membre du campus de Turin. En effet, dans la mesure où Polito occupe déjà une partie du Lingotto, son entremise est présentée comme utile pour permettre à ESCP Europe d'entrer en contact avec le bailleur du Lingotto afin d'étudier la conclusion d'un contrat de location. À défaut, le quatrième étage du Lingotto dont Polito est propriétaire pourrait être, en partie, mis à la disposition de ESCP Europe. Dans tous les cas, la direction de l'école s'est attachée à démontrer à la direction turinoise qu'inclure Polito comme membre à part entière du campus de Turin – en contrepartie d'une nouvelle installation logistique – permettrait de mener à bien le projet immobilier du campus. L'admission de Polito au sein du CA turinois rendrait nécessaire une révision de la gouvernance du campus turinois dans la mesure où l'introduction de tout nouveau partenaire engendre la révision des pouvoirs de décision.

Pour mener à bien ce projet, la direction générale a réemployé des ressources qu'elle détenait déjà et avait affectées à d'autres sujets. Ainsi, début 2013, les membres de l'équipe logistique affectés jusque-là à la remise aux normes des installations immobilières des campus de Paris et de Londres²⁹³ ont été chargés d'examiner les conditions d'installation du campus de Turin au sein du Lingotto. L'intérêt de cette réallocation des ressources, en comparaison avec l'allocation de ressources nouvelles, est simple : elle permet à l'organisation de gagner en réactivité dans la mesure où elle n'a pas à rechercher au-dehors des ressources expertes qu'elle devra ensuite former aux spécificités de la mission et de son organisation. Les membres de cette équipe, familiers des audits immobiliers, ont ainsi chiffré les aménagements à prévoir au Lingotto – installation des locaux administratifs, bureaux des professeurs, etc.²⁹⁴.

²⁹² Le Lingotto de Turin, édifié au début du vingtième siècle, a été l'un des principaux sites industriels de Fiat. Le bâtiment héberge aujourd'hui un centre des expositions, un centre des congrès, plusieurs hôtels, un centre commercial, des restaurants, un hélicoptère ainsi qu'une partie des locaux de l'École Polytechnique de Turin.

²⁹³ Source : « Compte rendu de la réunion de la Direction du Patrimoine et de l'Immobilier de ESCP Europe, 21 février 2013 ». Archives de ESCP Europe.

²⁹⁴ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 14 mars 2011 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

Les conclusions de leur examen ont montré que le campus de Turin avait tout intérêt à s'installer dans ces nouveaux locaux.

Force est de constater, toutefois, que si ce projet immobilier est devenu de fait un contributeur au projet de refondation de la gouvernance du campus turinois, il ne vise pas en lui-même à refonder le positionnement stratégique existant. Ce projet procède davantage d'une simple opération d'optimisation logistique que d'une révision des conditions d'insertion de l'école sur le marché italien des formations supérieures en gestion.

2.2.4. Mécanisme de transformation n°4 : La réallocation pro-active

Parallèlement au mécanisme de réallocation adaptative, la direction générale a mis en place un mécanisme de réallocation pro-active. Ce dernier est également un mécanisme de réaffectation de ressources internes au service de la finalité de transformation poursuivie par la capacité. Cependant, sa visée est de refonder à terme le positionnement stratégique de l'école sur le marché italien.

Dans notre étude de cas, la direction de ESCP Europe a développé en 2013 un projet d'extension du catalogue de formations du campus de Turin de façon à rendre indispensable l'intégration d'un nouveau partenaire institutionnel au sein du campus turinois. Concrètement, la direction générale de l'école a saisi l'opportunité d'accord académique que lui offrait Polito pour construire un « Bachelor in Management » (BIM) commun et l'a soumise à la direction du campus de Turin. De ce fait, « la direction du groupe est parvenue à associer dans ses négociations avec Turin la problématique de la refondation de la gouvernance et le projet d'ouverture du BIM à Turin à l'horizon 2015 » (entretien n°aDir E2). L'analyse des comptes rendus des comités stratégiques de l'école révèle que la direction de ESCP Europe a mis en avant que le renouvellement de la gouvernance du campus turinois permettrait à Polito de rejoindre la direction du campus ; facilitant de fait la création du BIM à Turin pour deux raisons. Pédagogiquement d'abord, Polito dispose déjà d'une expérience en matière de Bachelor : depuis 2009, elle propose un Bachelor in Science. Ce dernier lui permet d'être pleinement intégrée au processus de Bologne dans lequel souhaite s'inscrire ESCP Europe²⁹⁵. En outre, Polito dispose des connaissances, compétences et réseaux administratifs en Italie qui pourraient se révéler très utiles au campus turinois lorsqu'il entreprendra les démarches de reconnaissance du nouveau programme auprès des autorités italiennes.

²⁹⁵ Amorcé en 1998, le processus de Bologne vise à rapprocher les systèmes d'enseignement supérieur européens, notamment par l'organisation des études supérieures en trois cycles.

Pour mener à bien ce projet, la direction de ESCP Europe lui alloué des ressources internes qu'elle avait précédemment affectées à un projet similaire. Depuis 2007, en effet, des ressources budgétaires et humaines sont consacrées à ESCP Europe pour étudier les conditions d'implémentation du BIM sur le campus de Berlin. Depuis lors, une équipe projet composée d'enseignants et de directeurs académiques travaille sur les benchmarkings européens pour ce type de formation, sur les aspects réglementaires du BIM et son possible modèle d'affaires. Le mécanisme de réallocation pro-active a ainsi permis à ESCP Europe de transférer rapidement des ressources internes, spécialistes de la question du BIM et rodées au fonctionnement de l'organisation, au profit de son projet stratégique de refondation de la gouvernance. Contrairement au mécanisme de réallocation adaptative, ce mécanisme repose sur une révision du positionnement stratégique de l'école en Italie. Les leviers commerciaux et concurrentiels de ce repositionnement stratégique de l'école dans une perspective de pérennité organisationnelle sont répertoriés dans le tableau ci-dessous. Ils sont cumulatifs.

Leviers du repositionnement stratégique de l'école	Nature de l'avantage commercial/concurrentiel	Contenu de l'avantage offert par la situation cible par rapport à l'actuelle
Attractivité du campus italien	Avantage en termes d'image	Originalité du campus projeté : le campus italien construit avec Polito participerait, dans le pays berceau du processus de Bologne, à la requalification de ESCP Europe comme premier « business college » d'Europe
Partenariat académique	Avantages académique et administratif	Ambition du partenariat : Polito est la deuxième université italienne et dispose de partenariats internationaux de premier ordre. Polito pourrait faire profiter ESCP Europe de son expérience et de ses réseaux pour créer le Bachelor in Management en Italie
Corps professoral	Avantage commercial	Qualité du corps professoral : l'association des professeurs de Polito et de ESCP Europe permettrait de créer un corps mixte d'enseignants-chercheurs associant management et sciences de l'ingénieur
Recrutement des élèves	Avantage commercial	Facilitation du recrutement : Turin est une métropole économique et technologique en émulation avec Milan. Le campus italien de ESCP Europe, renforcé par le partenariat avec Polito, permettrait de constituer à terme un concurrent à l'Université Bocconi de Milan
Hébergement du campus	Avantage en termes d'image	Célébrité des locaux : l'édifice du Lingotto, en plus de fournir des locaux spacieux et fonctionnels, est historiquement rattaché à l'histoire industrielle de Turin. Depuis sa rénovation, le site est aujourd'hui le plus grand centre de congrès d'Europe

Figure 34 : Leviers du repositionnement stratégique de l'école dans le cas d'un partenariat académique avec Polito.

Source : Archives de ESCP Europe.

2.2.5. La résolution de la crise et l'impact sur les ressources de l'organisation

Comment s'est finalement dénouée cette crise de gouvernance ? La direction de l'école a finalement privilégié, courant 2013, le mécanisme de réallocation pro-active (mécanisme de transformation n°4). En effet, le mécanisme de transformation n°1 s'est soldé par un échec face au refus répété de la direction turinoise d'adhérer au régime de gouvernance commun²⁹⁶. De même, le mécanisme de transformation n°2 a été abandonné du fait de la non viabilité financière de l'installation dans un campus à Venise²⁹⁷. Le mécanisme de transformation n°3 n'a pas été poursuivi du fait, finalement, de l'indisponibilité des locaux du Lingotto (entretien n°aDir E1).

De ce fait, la direction de l'école est parvenue à maintenir le campus italien à Turin tout en en assurant son développement grâce à la création du BIM. L'inclusion de Polito comme partenaire du campus turinois a pris la forme d'une révision du régime de gouvernance de ce dernier. Ainsi, le 17 décembre 2013, par la signature d'un protocole d'accord, le campus turinois a officiellement adhéré à la charte de gouvernance de 2008²⁹⁸.

À ce titre, l'adhésion finale du campus de Turin à la charte de gouvernance, en rendant applicables les mesures statutaires, financières et administratives déjà observées par les autres campus, s'est manifestée par des effets transformateurs au niveau des ressources, des compétences et des processus de l'organisation, comme l'expose le tableau ci-dessous.

Nature des actifs organisationnels	Ressources organisationnelles	Compétences organisationnelles	Processus organisationnels
Humaine (RH)	Attribution par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris d'un financement dédié au renforcement du personnel du campus turinois	Nomination d'un nouveau directeur à la tête du campus de Turin fin 2013	Alignement du plan de charge des enseignants du campus de Turin avec le plan de charge des autres campus
Financière	Adoption d'un nouveau modèle d'affaires pour le campus de Turin fin 2013	Recrutement d'un nouveau salarié chargé du fundraising pour le campus turinois	Alignement des règles de financement du campus turinois sur les autres campus
Comptable	Instauration sur le campus turinois d'un tableau de bord comptable par programme de formation et par nature de charges	Formation des personnels administratifs du campus turinois pour l'application des nouvelles règles comptables	Alignement des règles de facturation, et d'encaissement des recettes puis de calcul du chiffre d'affaires du campus turinois sur les autres

²⁹⁶ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 14 mars 2011 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

²⁹⁷ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 12 février 2013 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

²⁹⁸ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 16 décembre 2013 ». Archives de ESCP Europe.

			campus
Académique	Signature d'un partenariat avec Polito pour la création d'un Bachelor in Management	Nomination de plusieurs représentants de Polito au CA du campus turinois	Révision des processus d'élaboration et de gestion du portefeuille des activités pédagogiques et de recherche du campus turinois

Figure 35 : Exemples de modification des actifs organisationnels de ESCP Europe suite à la résolution de la crise de gouvernance.

Source : Archives de ESCP Europe.

Enfin, le rétablissement d'un régime de gouvernance partagé par tous les campus de l'école a dissipé les menaces qui pesaient sur l'organisation. Dès 2014, les agences d'accréditation ont, en effet, renouvelé leur visa à ESCP Europe tout en saluant les progrès que celle-ci avait réalisés dans sa gouvernance²⁹⁹. De même, la Cour des Comptes a fait part de sa satisfaction à voir consolidé le régime de gouvernance de l'école³⁰⁰.

Si les menaces ont été contrées par le processus de résolution de crise, les opportunités qui s'offraient à la direction de l'école ont également été saisies. La refondation de la gouvernance du campus de Turin a, en effet, permis à la direction de ESCP Europe de conclure un nouveau partenariat académique avec Polito et, ce faisant, de pérenniser la présence de l'école sur le marché italien.

3. Mise en perspective avec la littérature : Gérer l'improvisation organisationnelle par la cohérence et la convergence

Le déploiement de l'improvisation dans le cadre d'un processus de résolution de crise ne consiste pas en la simple juxtaposition des mécanismes de transformation décrits plus haut. Le rôle de la direction générale est, à ce titre, indispensable pour assurer la coordination des acteurs organisationnels ; sans quoi le processus d'improvisation ne serait que la somme des improvisations individuelles et non un processus organisationnel d'improvisation (Moorman

²⁹⁹ Sources : « Rapport d'accréditation AACSB, 2014 » ; « Rapport d'accréditation AMBA, 2014 ». Archives de ESCP Europe.

³⁰⁰ Source : « Courrier de la Cour Régionale des Comptes au Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, novembre 2014 ». Archives de ESCP Europe.

et Miner, 1998a ; 1998b). À ce titre, si l'improvisation peut constituer une réponse pertinente à une situation de crise, elle peut aussi dégénérer en facteur de complexités voire de difficultés additionnelles (Adrot et Garreau, 2010 ; Chédotel, 2005) si elle n'est pas gérée par la direction de l'organisation. Pour gérer au mieux ce processus, cette dernière coordonne les différents projets au moyen de deux opérations : la convergence (3.1.) et la cohérence (3.2.).

3.1. Gérer l'improvisation organisationnelle par la convergence

La première opération est l'évaluation de la convergence desdits mécanismes. Par cette opération, la direction générale a veillé à ce que les mécanismes poursuivent prioritairement l'objectif de transformation de l'organisation (intégrer avant 2014 le campus italien dans la gouvernance de l'école) et non les objectifs annexes qui pouvaient leur être propres. Ainsi, la convergence est le critère par lequel la direction générale a veillé à ce que le projet de BIM turinois soit bien mené prioritairement dans le but de faciliter l'intégration du campus italien au sein de la gouvernance de ESCP Europe. C'est pourquoi, début 2013, elle a concentré ses ressources sur les négociations avec la direction turinoise afin d'obtenir son accord pour créer un BIM avec Polito tout en reportant à plus tard des points structurants du projet de création du BIM – contenu du cursus, taux d'encadrement des élèves, place du numérique, etc. De ce fait, dès le premier semestre 2013, la direction de ESCP Europe a proposé au campus de Turin un plan de développement intégrant cette nouvelle formation ; et ce, avant même d'examiner les conditions d'implémentation du BIM sur les autres campus de l'école.

3.2. Gérer l'improvisation organisationnelle par la cohérence

La littérature a montré que l'improvisation n'aboutit pas automatiquement à une action collective cohérente (Chédotel, 2005 ; Roux-Dufort et Vidaillet, 2003). En effet, comme le soulèvent Adrot et Garreau (2010, p.120), « si plusieurs personnes improvisent ensemble, comment font-elles pour s'ajuster les unes aux autres? Comment agir ensemble de façon cohérente sans plan prédéterminé? ». L'enjeu est d'importance car il s'agit d'assurer l'absence de contradiction dans l'enchaînement des activités

Si les mécanismes de transformation convergent vers le même objectif de transformation, ils ne sont cependant pas pour autant nécessairement compatibles entre eux. Par exemple, l'allocation adaptative (projet de révision négociée des droits de vote des membres du CA) et l'allocation pro-active (projet de création d'un nouveau campus à Venise) convergent bien vers le même objectif de transformation mais par des voies qui ne sont pas compatibles entre elles. En effet, si ces deux mécanismes avaient été simultanément

couronnés de succès, ESCP Europe se serait retrouvée avec deux campus en Italie : l'un à Turin et l'autre à Venise. L'école n'étant pas en mesure d'entretenir deux structures dans le même pays, la direction de l'école est intervenue au premier trimestre 2013 pour abandonner les négociations avec Ca'Foscari³⁰¹. L'abandon de ces négociations n'est cependant intervenu qu'au moment précis où la direction générale était assurée que les autres mécanismes de transformation étaient sur le point d'aboutir favorablement eu égard au projet de refondation de la gouvernance. La cohérence permet donc d'éviter les incompatibilités de nature à faire échouer le projet de transformation. Après avoir écarté le scénario vénitien, la direction générale a mené à leurs termes les autres mécanismes de transformation de sorte que la direction turinoise a finalement accepté d'inclure Polito comme partenaire à part entière du campus de Turin.

La cohérence et la convergence des mécanismes de transformation ont été assurées par les dirigeants parisiens de l'école. Leur rôle a, précisément, consisté à collecter les informations, à élaborer des scénarios et à les actualiser en fonction des circonstances pour finalement arbitrer sur la suite à donner à chacun des mécanismes de transformation.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était d'étudier les mécanismes spécifiques permettant aux dirigeants de réagir rapidement à un contexte de crise organisationnelle selon une perspective de pérennité. Concrètement, ce chapitre a cherché à analyser les mécanismes de transformation mis en œuvre par la direction générale pour assurer la pérennité organisationnelle dans une situation de crise interne marquée par l'émergence d'opportunités et de menaces. À cette fin, nous avons étudié le déploiement du processus de résolution de crise abordé comme opération d'improvisation dans le cadre de la crise de gouvernance traversée par ESCP Europe entre 2008 et 2013. Que nous apprend ce chapitre sur les plans théoriques et managériaux ?

³⁰¹ Source : « Compte rendu du comité stratégique de ESCP Europe du 1^{er} mars 2013 ». Archives de ESCP Europe.

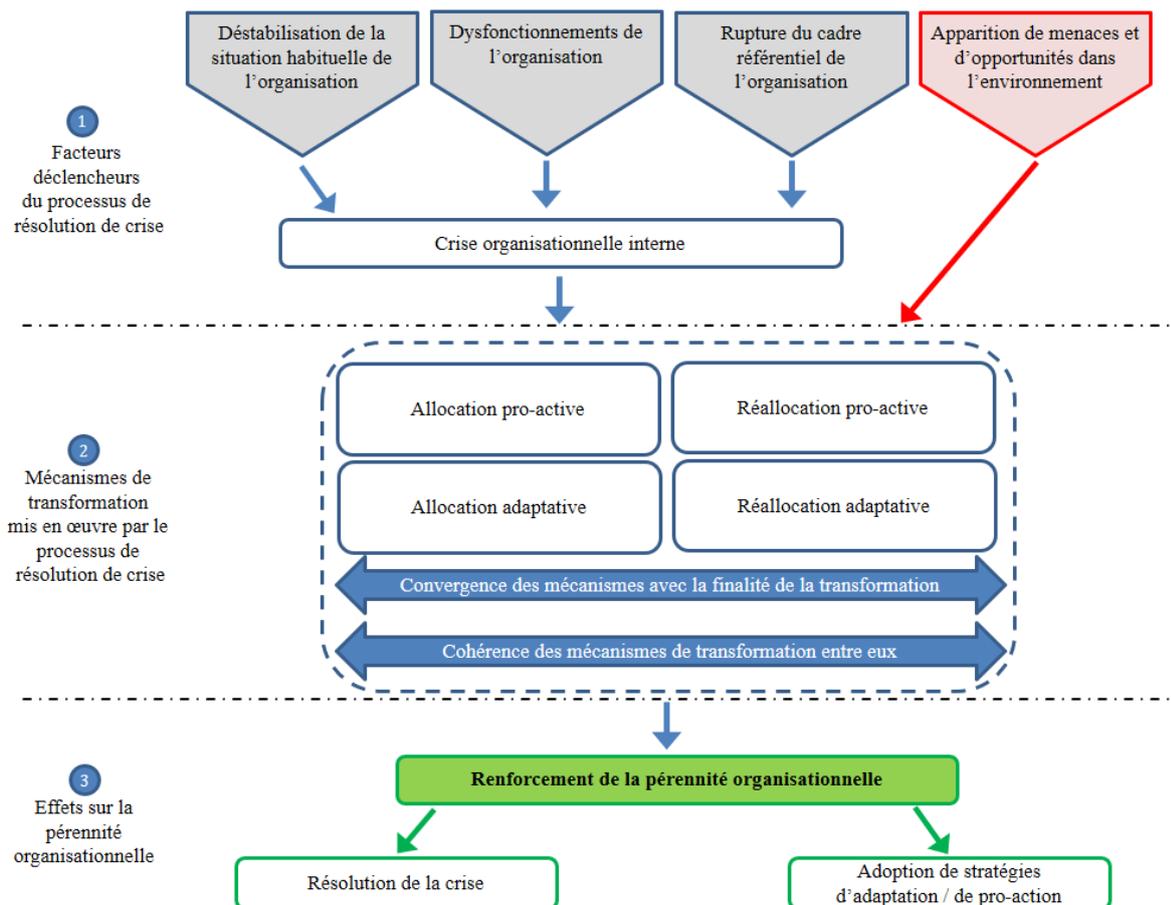


Figure 36 : Le processus de résolution de crise abordé comme opération d'improvisation selon une perspective de pérennité organisationnelle.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Fujimoto (2001) et de Mignon (2001).

Notre étude de cas montre – sur le plan théorique – qu'en contexte de crise organisationnelle le déploiement du processus de résolution de crise n'est pas automatique mais procède d'un calcul de la part de la direction générale en fonction des contraintes du contexte (niveau 1 du schéma ci-dessus). Ainsi, les facteurs déclencheurs de la crise (flèches bleues) ont bien généré une crise organisationnelle interne à ESCP Europe, en 2008, et la direction a initialement envisagé de la résoudre via une réponse *ad hoc* (signature d'une convention spécifique avec le campus de Turin pour mettre en place une redevance pour l'utilisation de la marque « ESCP Europe ») ; solution rapide et relativement économique à mettre en œuvre. Toutefois, cette solution *ad hoc* ne constituait pas un traitement durable de la crise dans la mesure où elle traitait davantage les symptômes de la crise (les dysfonctionnements financiers, administratifs et académiques) que son origine même. Cette situation est conforme à la littérature qui a montré que l'improvisation n'apparaît pas automatiquement en situation de crise (Roux-Dufort et Vidaillet, 2003). Ce sont les circonstances (ici l'apparition de menaces et d'opportunités exigeant une réponse rapide et

durable – flèche rouge sur le schéma n°36) qui ont conduit la direction générale à opter finalement pour une résolution de la crise via le déploiement d'un processus d'improvisation. Ce processus offre en effet l'avantage de réduire le temps entre la décision et l'action (Crossan, Cunha, Vera et Cunha, 2005).

À cette fin, quatre mécanismes de transformation ont été mis à jour et poursuivis simultanément jusqu'à ce que l'un d'eux soit finalement retenu par la direction générale (niveau 2 du schéma n°36). Ils se distinguent, d'abord, suivant leurs modalités de mobilisation des ressources – *a priori* quand il s'agit d'affecter des ressources nouvelles au projet de transformation – ou *a posteriori* quand il s'agit de réorienter au bénéfice de la transformation recherchée des ressources déjà détenues et jusque-là employés sur d'autres projets – (Fujimoto, 2001). Ces différents régimes de mobilisation des ressources ont leurs avantages et leurs inconvénients : les mécanismes *a priori* sont coûteux car ils exigent de l'organisation qu'elle fasse appel à des ressources qu'elle ne détient pas et qui doivent parfois s'initier à la culture de l'organisation pour comprendre les enjeux de la transformation ; mais ces ressources sont parfois détentrices d'une expertise qui fait défaut en interne à l'organisation. En revanche, les mécanismes *a posteriori* sont moins coûteux car ils reposent sur la mobilisation de ressources déjà détenues par l'organisation mais qui ne sont pas nécessairement expertes pour le projet envisagé. Dans ce cadre, si le processus de résolution de crise contraint les acteurs organisationnels à improviser avec les ressources et les compétences disponibles (Cunha, Cunha et Kamoche, 1999), il nous semble utile de préciser que les actifs disponibles ne sont pas nécessairement ceux de l'organisation considérée : il s'agit également des actifs disponibles sur le marché. À ce titre, il peut être pertinent pour les acteurs organisationnels de faire appel à un potentiel partenaire (l'Université de Venise ou Polito dans notre étude) ou même d'employer des ressources tierces (comme les auditeurs, les juristes ou les avocats italiens dans notre étude) pour procéder à l'élaboration d'une solution permettant de résoudre la crise dans les meilleurs délais.

Les quatre mécanismes de transformation se distinguent, ensuite, par leur visée – adaptative ou pro-active – pour assurer la pérennité de l'organisation. À ce titre, notre étude montre que, conformément aux travaux de Mignon (2001), les solutions envisagées pour assurer la pérennité organisationnelle peuvent se lire en termes de stratégies d'adaptation et de stratégies de pro-action. Ces deux stratégies apparaissent complémentaires pour assurer la survie à court terme, puis le rebond de l'organisation à plus long terme. Cette complémentarité explique pourquoi la direction générale peut poursuivre, pendant un temps, simultanément des mécanismes de résolution de crise procédant des deux stratégies : elles

offrent chacune leurs avantages et leurs inconvénients. En effet, si les mécanismes de transformation procédant des stratégies d'adaptation sont relativement plus économiques et moins risqués à mettre en œuvre que les mécanismes de transformation procédant des stratégies de pro-action (Mignon, 2001, p.162), ils ont en revanche l'inconvénient de ne pas toujours permettre aux dirigeants de saisir les opportunités qui s'offrent à eux dans un contexte de crise où existe une compression des temps de décision et d'action (Roux-Dufort, 2003).

En détail, les mécanismes de transformation que nous avons étudiés peuvent se résumer comme suit. À partir de l'affectation de ressources nativement dédiées au projet de transformation, l'allocation adaptative vise à stabiliser le positionnement stratégique existant de l'organisation tandis que l'allocation pro-active vise à le refonder pour permettre à l'organisation « de rebondir vers de nouveaux horizons » (Mignon, 2001, p.167). À partir de la réaffectation de ressources déjà employées sur d'autres projets, la réallocation adaptative vise, quant à elle, à stabiliser le positionnement stratégique existant tandis que la réallocation pro-active cherche à le refonder. Toutefois, la complémentarité de ces mécanismes ne signifie pas nécessairement qu'il soit possible de les poursuivre simultanément au-delà d'une certaine durée. En effet, la compression des temps de décision et d'action qui survient du fait du contexte de crise (Roux-Dufort, 2003) exige des dirigeants qu'ils allouent les ressources de l'organisation de manière privilégiée, à un moment donné, à un mécanisme en particulier. Ainsi, l'étalement dans le temps des délibérations conduites dans le cadre du projet d'ouverture d'un nouveau campus à Venise (mécanisme de transformation n°2 par allocation pro-active), de même que les risques financiers inhérents à ce projet, ont convaincu les dirigeants que le projet ne pouvait pas être valablement conclu avant l'échéance des ré-accréditations. C'est ce qui a conduit au renoncement à ce projet. Similairement, la proposition de collaboration avancée par Polito fin 2011 pour co-constituer un « Bachelor in Management » avec ESCP Europe (mécanisme de transformation n°4 par réallocation pro-active) exigeait, pour être acceptée, que la direction générale revoie le positionnement stratégique de l'école. Cette solution de sortie de crise n'était pas compatible avec les mécanismes de transformation n°1 (par allocation adaptative) et n°3 (par réallocation adaptative) qui prévoyaient, tous les deux, le maintien du positionnement stratégique existant. C'est pourquoi, pour mener à bien le mécanisme de transformation n°4, la direction générale a abandonné définitivement les mécanismes n°1 et n°3. En ce sens, il apparaît nécessaire que la direction générale veille à assurer la convergence des mécanismes avec la finalité de la

transformation mais aussi la cohérence des mécanismes de transformation entre eux ; et ce tout au long de leur déploiement (flèches bleues sur le schéma n°36).

Enfin, le mécanisme de transformation retenu permet de renforcer la pérennité organisationnelle (niveau 3 du schéma n°36). Il y parvient d'abord à court terme en dénouant la crise : le mécanisme retenu dans l'étude de cas a permis à la direction générale de ESCP Europe d'intégrer le campus italien dans la gouvernance commune du groupe ; ce qui a mis fin aux dysfonctionnements organisationnels constatés depuis 2008 et a dissipé les menaces qui pesaient sur les ré-accréditations de l'école. Ensuite, le mécanisme de transformation retenu a permis de renforcer la pérennité organisationnelle à plus long terme dans la mesure où il procède d'une stratégie de pro-action ; stratégie qui vise à refonder le positionnement stratégique existant (Mignon, 2001) ; d'où le partenariat conclu avec Polito pour lancer un « Bachelor in Management ». Une stratégie d'adaptation aurait également contribué à renforcer la pérennité organisationnelle quoique sur une base différente, conservant le positionnement stratégique existant.

L'intérêt d'envisager le processus de résolution de crise comme un processus d'improvisation est de mettre en avant les gains de temps que l'improvisation peut occasionner dans la recherche d'une solution à la crise. Comme l'a souligné la littérature, toute crise exige une certaine réactivité de réponse de la part de l'organisation qui y est confrontée (Weick et Sutcliffe, 2001). Dans ce contexte, les processus d'improvisation permettent à la direction d'élaborer simultanément plusieurs voies de sorties de la crise, avant d'en retenir une seule. Toutefois, l'improvisation est, selon nous, moins synonyme de rapidité d'exécution (Adrot et Garreau, 2010, p.121) que d'accélération dans l'exécution : notre étude a, en effet, montré qu'il a fallu près de cinq années (2008-2013) à la direction de ESCP Europe pour parvenir à un accord mettant un terme à la crise de gouvernance qu'elle avait rencontrée. À ce titre, il n'y a pas eu de « rapidité dans l'exécution ». Toutefois, l'improvisation a permis de réduire le temps entre la décision et l'action du fait des exigences de la situation (Crossan, Cunha, Vera, et Cunha, 2005). En outre, grâce à l'improvisation, des projets anciens qui peinaient parfois à se concrétiser – comme le projet de création de Bachelor qui est né en 2007 mais n'a pas reçu de début de concrétisation avant 2013-2014 – ont pu être plus rapidement traités qu'ils ne l'avaient été jusque-là. Cette situation illustre bien, comme plusieurs recherches l'ont montré, que la crise peut être un moment privilégié pour découvrir des freins au changement qui étaient demeurés jusque-là inaperçus (Roux-Dufort, 2004 ; Ursacki-Bryant, Smart, et Vertinsky, 2008). La crise peut donc, quand elle est

positivement surmontée, devenir un vecteur de transformation pour l'organisation (Altintas et Royer, 2009).

C'est pourquoi – sur le plan managérial et non plus théorique – notre chapitre est porteur de préconisations pour les acteurs de l'organisation. En effet, dans la mesure où certains mécanismes de transformation peuvent déboucher sur des scénarios incompatibles entre eux ou même poursuivre des objectifs secondaires eu égard au contexte de transformation, il revient aux dirigeants de l'organisation d'assurer la cohérence des mécanismes de transformation entre eux mais aussi leur convergence avec l'objectif de transformation qu'ils poursuivent. L'arbitrage entre les mécanismes qu'ils vont retenir et ceux qu'ils vont écarter définitivement est ainsi effectué en vertu de critères de cohérence et de convergence. Ce sont ces opérations qui vont permettre au processus de résolution de crise appréhendé de modifier les actifs de l'organisation en fonction du projet de transformation qui aura été choisi.

Conclusion et discussion de la deuxième partie

La deuxième partie la thèse a présenté, en trois temps, une étude intra-organisationnelle des processus stratégiques de pérennité organisationnelle de ESCP Europe sur la longue durée.

En détail, le chapitre 3 a montré que si les capacités permettent à l'organisation d'évoluer – et donc d'assurer sa pérennité – elles-mêmes sont sujettes au temps. Comment les capacités de l'organisation naissent-elles et évoluent-elles dans la longue durée ? En mobilisant le concept de « cycle de vie de la capacité » proposé par la littérature, ce chapitre a analysé de manière généalogique la capacité organisationnelle de gouvernance mise en œuvre par les dirigeants de ESCP Europe de 1819 à nos jours. En précision, il a montré que le cycle de vie de la capacité ne saurait s'appréhender comme un flux « fléché » et que la phase de maturité de la capacité ne représente pas un horizon indépassable de son évolution : après une phase de maturité, une capacité organisationnelle peut traverser encore plusieurs phases de développement. L'éventail des scénarios d'évolution de la capacité considérée est, quant à lui, plus ou moins ouvert en fonction des contraintes de sentiers auxquels le déploiement de la capacité est confronté ; ce qui illustre tout l'intérêt qu'il y a pour le chercheur en stratégie à aborder la thématique de la capacité selon une perspective d'analyse longitudinale.

Le chapitre 4 s'inscrit dans la continuité des travaux articulant les concepts de « capacité », d'« ambidextrie » et de « pérennité organisationnelle ». Plus précisément, il a montré, par l'intermédiaire du concept de « capacité dynamique », comment les dirigeants et les managers à ESCP Europe sont parvenus à diversifier le portefeuille de formations de l'école en fonction de l'évolution de ses conditions d'exercice. Notre étude, réalisée après la fusion de 1999, a ainsi identifié quatre régimes de diversification, distincts suivant leur logique d'ambidextrie – exploitation ou exploration – et leur modalité de développement – intra ou inter-organisationnelle. Mené sur un horizon temporel de moyen terme – une quinzaine d'années – ce chapitre permet de mieux comprendre comment la direction de ESCP

Europe est parvenue à répondre rapidement aux différentes évolutions de son environnement depuis le début des années 2000.

Enfin, le chapitre 5 a rappelé que la pérennité de l'organisation est soumise à des facteurs déterministes et intentionnels mais également à des facteurs contingents tels que les crises qui surgissent inopinément. De ce fait, ce chapitre a étudié les mécanismes spécifiques permettant aux dirigeants de réagir rapidement à un contexte de crise organisationnelle interne marquée par l'émergence d'opportunités et de menaces. À cette fin, nous avons étudié le déploiement du processus de résolution de crise abordé comme opération d'improvisation dans le cadre de la crise de gouvernance traversée à ESCP Europe entre 2008 et 2013. Le chapitre 5 a ainsi mis en lumière quatre mécanismes de transformations organisationnelles – allocation adaptative, allocation pro-active, réallocation adaptative, et réallocation pro-active – que la réduction de l'échelle de temps nous a permis de détailler.

Que retirons-nous de ces trois chapitres relativement à la problématique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle ?

Nous avons mentionné dans la conclusion et discussion de la première partie de cette thèse que les ajustements en termes de positionnement concurrentiel étaient importants pour assurer la pérennité organisationnelle : une organisation qui ne fait pas évoluer son positionnement se condamne à plus ou moins court terme. Toutefois, si les pressions concurrentielles peuvent constituer une menace pour les organisations du secteur considéré, elles ne suffisent pas à expliquer pourquoi certaines organisations du même secteur peuvent assurer leur pérennité et d'autres non : la division commerciale de l'École Polytechnique de Vienne a disparu au milieu du dix-neuvième siècle face à la concurrence des écoles de commerce mais d'autres divisions commerciales sont parvenues à perdurer un demi-siècle en plus (Passant, 2018a). C'est dire que les pressions du secteur peuvent également représenter pour les organisations une opportunité d'apprentissage. En d'autres termes, comme l'a souligné la littérature (Barnett et Hansen, 1996), le changement s'apprend et, s'il devient routinier, il peut devenir une capacité essentielle pour l'organisation.

À ce titre donc, pour garantir la survie puis le rebond de l'organisation, il faut également que les acteurs de l'organisation disposent de ressources, de compétences, de routines et qu'ils sachent les faire évoluer pour assurer son évolution vis-à-vis de son contexte externe et interne (voir le schéma ci-dessous).

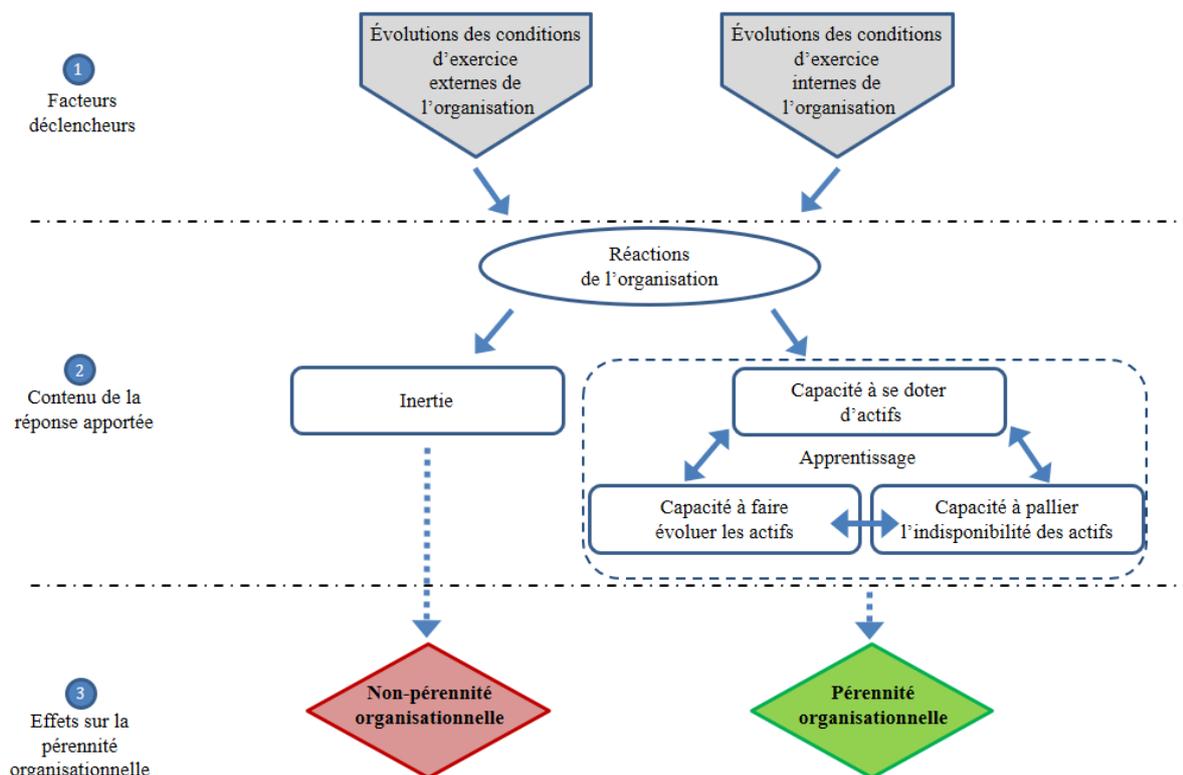


Figure 37 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche intra-organisationnelle.
 Source : Adapté d'après notre interprétation de Mignon (2013 ; 2001).

Les actifs – c'est-à-dire les ressources, les compétences, les routines – dont dispose une organisation à un moment donné lui ouvrent ou lui ferment des trajectoires d'évolution et, partant, influencent sa pérennité organisationnelle. C'est par exemple parce que le directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris disposait d'un hôtel particulier dans la capitale³⁰² qu'il a pu développer une stratégie de focalisation sur une cible du marché en transformant l'école en pensionnat privé entre 1856 et 1873. Sur cette période, ses concurrentes directes – et notamment l'Institut Supérieur du Commerce d'Anvers, l'École Supérieure de Commerce de Venise et l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse³⁰³ – étaient dépourvues de cette ressource immobilière ; ce qui n'a pas permis à leurs directions respectives de déployer cette stratégie.

Toutefois, la seule détention d'un ensemble d'actifs ne suffit pas : il faut savoir les faire évoluer. De ce fait, l'apprentissage contribue à façonner l'évolution de l'organisation. Il

³⁰² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 26 mai 1883 », p.442. Archives de ESCP Europe.

³⁰³ Pour la comparaison avec ces écoles, voir, pour l'école anversoise, Grunzweig (1975) et Aen Den Boom (1937) ; pour l'école vénitienne, voir Berengo (1989) et Tagliaferri (1971) ; pour l'école mulhousienne, voir *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, Imprimerie de L. L. Bader, Mulhouse, 1865-1872. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

conditionne en cela la capacité de l'organisation à exercer son métier mais aussi à en suivre les évolutions et à investir tout ou partie des capacités construites dans de nouvelles activités. Comme l'a montré le chapitre 3, la capacité de gouvernance mise en œuvre à l'École Supérieure de Commerce de Paris a ainsi évolué parce que les acteurs de l'organisation ont su apprendre de leurs échecs : les crises de gouvernance à répétition des années 1820 les ont amenés à doter l'école d'organes de gouvernance pérennes. De même, les crises financières les ont conduits à rechercher la tutelle d'un organisme capable d'assurer son développement de manière durable et sereine ; organisme trouvé en l'espèce en la Chambre de Commerce de Paris. Par la suite, en suivant les évolutions du secteur dans les années 1960 mais également les revendications des professeurs, les dirigeants de l'école ont fait évoluer sa gouvernance pour faire de ses professeurs des acteurs de la gestion de ses activités. Leur implication dans les activités de l'école ont permis à l'École Supérieure de Commerce de Paris de s'investir dans la recherche et dans l'ingénierie pédagogique – activités qui n'étaient pas couvertes avant le dernier tiers du vingtième siècle – mais aussi de lancer de nouvelles formations – « executive education », Mastères Spécialisés, MBA, Ph.D, Bachelor, etc. De même, conformément à la littérature (Ben Mahmoud Jouini et Mignon, 2009 ; Burgelman et Grove, 2007) qui a montré que la pérennité trouve en partie son origine dans la capacité des dirigeants à maintenir un équilibre ambidextre entre l'exploitation des opportunités existantes et l'exploration de nouvelles voies, le chapitre 4 montre le rôle que tient l'ambidextrie dans le déploiement de la capacité dynamique de diversification du portefeuille de formations.

S'il est indispensable pour l'organisation de détenir des actifs et de les faire évoluer au gré des circonstances, il faut également que ses acteurs sachent faire face momentanément à l'indisponibilité de certains de ses actifs.³⁰⁴ Ce genre de situation apparaît notamment quand des facteurs contingents d'évolution – guerres, révolutions, décès inopinés des dirigeants, etc. – modifient radicalement les conditions d'intervention de l'organisation. Par exemple, pendant la Première Guerre mondiale, la pérennité de l'école a été fortement malmenée et cette dernière aurait pu disparaître tant les atteintes portées à ses actifs ont été de grande ampleur et exercées pendant une longue période. En effet, pendant le premier conflit mondial, les locaux de l'école ont été transformés en hôpital militaire³⁰⁵ – d'août 1914 jusqu'en avril 1919 – tandis qu'une partie de ses élèves et même de ses enseignants et personnels

³⁰⁴ Il importe que cette indisponibilité ne soit que temporaire et partielle car, comme le souligne Penrose (1959), une organisation ne saurait survivre en étant privée de ses actifs.

³⁰⁵ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1915). *Palmarès de l'année 1914-1915*, « Rapport du Directeur de l'École », pp.20-23. Archives de ESCP Europe.

administratifs était mobilisée sur les théâtres du conflit³⁰⁶. En outre, la mobilisation a éloigné de l'école des centaines de candidats, tarissant ainsi une grande partie des financements de l'établissement³⁰⁷. En d'autres termes, la guerre a affecté négativement l'école en la privant momentanément de plusieurs de ses ressources – immobilières, humaines et financières notamment. Toutefois, les dirigeants de celle-ci sont parvenus à assurer la pérennité de l'école en mutualisant ses ressources avec celles d'autres écoles consulaires. En effet, pour faire face à l'indisponibilité des locaux et d'une partie des personnels de l'école, la direction a décidé que la scolarité du cycle secondaire se ferait à l'École Commerciale de l'avenue Trudaine tandis que le cycle supérieur se tiendrait à HEC³⁰⁸. Les locaux de cette dernière, ainsi qu'une partie de ses personnels, ont été mis à la disposition de l'École Supérieure de Commerce de Paris d'octobre 1914 à octobre 1919. Parallèlement à cette mutualisation des ressources immobilières et humaines avec d'autres services consulaires, les dirigeants ont également généré une nouvelle source de financements – temporaire – en ouvrant en 1918 une section américaine³⁰⁹. Ces diverses actions procèdent d'une stratégie d'adaptation par laquelle les dirigeants de l'organisation ont répondu aux évolutions des conditions d'exercice de leur activité pour assurer la pérennité de l'organisation (Mignon, 2001).

Il apparaît donc patent que les dirigeants de l'organisation contribuent à assurer la pérennité organisationnelle par la détention des actifs nécessaires à son activité mais surtout par leur capacité à les faire évoluer selon les circonstances et à faire face à leur indisponibilité momentanée. Si tel n'est pas le cas, que peut-il advenir ?

³⁰⁶ Sur la durée du conflit, entre 30% et 50% des professeurs de l'école ont été mobilisés, soit trente-et-un en 1914-1915, vingt-et-un en 1915-1916, vingt-et-un en 1916-1917, et vingt en 1917-1918. Les équipes administratives ont, quant à elles, été diminuées d'une trentaine d'individus chaque année. Sources : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1915). *Palmarès de l'année 1914-1915*, pp.9-10. Archives de ESCP Europe. École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1916). *Palmarès de l'année 1915-1916*, pp.9-10. Archives de ESCP Europe. École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1917). *Palmarès de l'année 1916-1917*, pp.10-11. Archives de ESCP Europe. École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1918). *Palmarès de l'année 1917-1918*, pp.11-12. Archives de ESCP Europe

³⁰⁷ À la rentrée de 1913, l'école avait accueilli cinq-cents-cinquante-sept élèves. À la rentrée de 1914, la première rentrée pendant la guerre, seuls trois-cents-cinquante-sept élèves se sont faits inscrire ; soit un déficit de deux-cents inscriptions en valeur absolue ou de plus de 35% en valeur relative. Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1915). *Palmarès de l'année 1914-1915*, « Rapport du Directeur de l'École », pp.20-23. Archives de ESCP Europe.

³⁰⁸ Sources : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1915). *Palmarès de l'année 1914-1915*, « Rapport du Directeur de l'École », pp.20-23. Archives de ESCP Europe. École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1919). *Palmarès de l'année 1918-1919*, « Rapport du Directeur de l'École », pp.87-95. Archives de ESCP Europe.

³⁰⁹ Ouverte le 14 mars 1918, cette section avait pour objet de former « à la langue française [et] à l'étude des problèmes qui intéressent spécialement les États-Unis et la France » les soldats-étudiants américains, officiers et sous-officiers. Cette section est fermée le 20 juin 1918. Ses cours ont été suivis par une centaine d'auditeurs, cinq fois par semaine. Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie (1919). *Palmarès de l'année 1918-1919*, « Rapport du Directeur de l'École », p.89. Archives de ESCP Europe.

L'organisation dont la direction ne parvient pas à assurer la détention durable de ses actifs, ni à les faire évoluer, ni même à faire face à leur indisponibilité temporaire, compromet sérieusement sa pérennité. L'histoire des écoles de commerce en France est ponctuée d'exemples d'écoles qui ont disparu parce que leurs dirigeants ne sont pas parvenus à assurer dans la longue durée leur accès aux actifs nécessaires à leur pérennité. Ainsi, l'Académie de Commerce de Paris (1815-1818) a fermé ses portes au terme de trois années d'exercice car elle ne disposait plus des actifs financiers nécessaires à sa pérennité (Lemerrier, 2001, p.419 ; Crouzet, 1996 ; Maffre, 1983, pp.21-22). De même, l'École Supérieure de Commerce de Nancy (1897-1939) a fermé ses portes après une quarantaine d'années d'existence parce qu'elle ne disposait plus des ressources nécessaires à son fonctionnement (Blanchard, 2012a ; Soulis, 2006).

En revanche, face au péril d'une carence en financements, d'autres directions d'écoles sont parvenues à mettre en œuvre les moyens de leur pérennisation. Confrontée aux manques de moyens pour faire face à l'afflux d'élèves au début des années 1920, Louli Sanua, la directrice et fondatrice de l'École des Hautes Études Commerciales pour Jeunes filles (HEC-Jeunes Filles), a obtenu de la Chambre de Commerce de Paris qu'elle rachète son école en 1924 et lui assure ainsi son soutien financier (Blanchard, 2015, p.46). De même pour l'ESSEC : confrontée à une grave crise financière entre 1979 et 1981, due aux conditions de son déménagement à Cergy-Pontoise³¹⁰, la direction a été confrontée à une situation de « quasi-banqueroute » (Languille, 1995, p.116) qui l'a contrainte à trouver une tutelle solide auprès de la Chambre de Commerce et d'Industrie du Val-d'Oise en 1981.

S'il est indéniable donc que les actifs à la disposition de l'organisation – et surtout la façon dont ses acteurs apprennent à les faire évoluer ou la façon dont ils apprennent à parer à leur indisponibilité temporaire – contribuent à la pérennité organisationnelle, sont-ils cependant suffisants pour assurer cette dernière ? Pour quelles raisons, par exemple, l'Institut Supérieur

³¹⁰ L'endettement de l'école pour financer le déménagement a très lourdement impacté le budget de l'école qui a été multiplié par dix entre 1972 (6 millions de francs) et 1981 (60 millions de francs). Dans un contexte de taux d'intérêts élevés et de choc pétrolier entraînant un ralentissement de l'activité économique, les échéances ne pouvaient plus être tenues. La direction de l'école a doublé les frais de scolarité entre 1971 et 1976, puis a licencié une partie du corps professoral à temps partiel ainsi que plusieurs membres du personnel administratif. Malgré ces opérations et l'augmentation des recettes due à la taxe d'apprentissage, la crise financière a éclaté en 1979 et a menacé d'entraîner la faillite de l'école. À cette époque, en effet, le déficit de l'exercice 1979 s'est soldé à près de 3 millions de francs tandis que les dettes accumulées dépassaient 10 millions de francs. Dans ces conditions, le retour à l'équilibre budgétaire n'était pas prévu avant 1988, annonçant ainsi près d'une décennie de difficultés financières (Languille, 1995, pp.115-116 ; De Fournas, 2007a, pp.130-142).

de Commerce d'Anvers, ouvert en 1852, a-t-il fermé ses portes en 1968 malgré les possibilités offertes par son contexte³¹¹ et le niveau des ressources dont il disposait³¹² ?

Revenons brièvement sur le cas de cet établissement. L'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers a fermé ses portes en 1968 après cent-seize années d'existence car, même si ses dirigeants étaient parvenus jusque-là à garantir sa pérennité en dépit des évolutions de son contexte externe et interne, ils ont perdu au cours du temps l'adhésion du corps social autour du projet de l'école³¹³. Cette perte d'adhésion semble trouver son origine dans une défaillance identitaire : fondée en 1852 comme école de commerce francophone et développée comme telle pendant quatre-vingts ans, elle est devenue, par décision du Ministre de l'Industrie, une école de commerce bilingue, avec une section francophone et une section néerlandophone, en 1932 (Grunzweig, 1975, p.80 ; Aen Den Boom, 1937, p.19). Cette mesure visait à permettre aux étudiants néerlandophones ayant suivi leur scolarité secondaire dans leur langue maternelle de poursuivre leurs études supérieures dans celle-ci. Pendant une trentaine d'années, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers a fonctionné comme une école bilingue sans difficultés particulières. Cependant, l'évolution du climat linguistique en Belgique dans les années 1960 a remis en cause le soutien du corps social dont l'école avait bénéficié jusque-là en Flandres. En effet, faisant de la défense du néerlandais une priorité, plusieurs mouvements politiques flamands ont transformé une identité linguistique en une identité politique (Martiniello, 1998). De ce fait, plusieurs employés néerlandophones de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers ont demandé, dès 1960, la transformation de l'établissement en école exclusivement néerlandophone. Si la direction de l'école a refusé cette mesure et a pu maintenir le *statu quo* (Grunzweig, 1975, p.138), cet état ne fut que de brève durée. En effet, par les lois linguistiques de 1961 et de 1962, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers s'est retrouvé localisé officiellement en région néerlandophone. À partir de ce moment, son identité d'école de commerce historiquement francophone devenue

³¹¹ Les besoins de formations au management étaient croissants à l'époque des « golden sixties » en Belgique (Cassiers, De Villé, et Solar, 1996 ; Vandeputte, 1993) et bien perçus par les dirigeants de l'école (Grunzweig, 1975). En outre, la direction de l'école avait positionné l'établissement sur deux domaines de formation lui assurant une certaine différenciation vis-à-vis de ses concurrents avec la création, en 1961, de deux nouvelles sections parallèles aux sections d'enseignement commercial : la formation en interprétariat et la formation des cadres administratifs du Congo nouvellement indépendant (Grunzweig, 1975, pp.138-143).

³¹² Du fait de son statut public, cet institut était financé par l'État et la commune d'Anvers. Voir Grunzweig (1975) et Aen Den Boom (1937, pp.10-11).

³¹³ Les informations relatives à cette école proviennent en grande partie des données primaires que nous avons été autorisés à consulter ; à savoir les *Annales parlementaires de Belgique*. En outre, la lecture de deux monographies (Grunzweig, 1975 ; Aen Den Boom, 1937) nous a permis de compléter nos connaissances sur l'histoire de cette école.

bilingue en 1932, s'est retrouvée confrontée à un climat social plutôt défavorable à la francophonie. Concrètement, la vie de l'école a été agitée de vives dissensions internes : certains de ses membres – enseignants et membres de la commission administrative notamment – ont soutenu la flamandisation de l'école – notamment parce que dans ce nouveau contexte, la flamandisation facilitait la reconnaissance de l'école comme établissement d'enseignement supérieur de rang universitaire –, tandis que d'autres parties prenantes internes – moins nombreuses – ont sollicité de la part des députés et des sénateurs l'octroi d'une autorisation spéciale (une « facilité ») pour maintenir le bilinguisme comme régime linguistique de l'école. Cette facilité n'a pas été accordée³¹⁴.

Dans ce contexte, la solution officiellement « consensuelle » proposée par les autorités politiques a contribué à détourner irrémédiablement les élèves francophones de l'école³¹⁵. En effet, si la section francophone n'a pas été officiellement supprimée, elle a été interdite d'accès aux étudiants belges francophones mais laissée ouverte pour les ressortissants étrangers francophones, dont le nombre était déclinant depuis une vingtaine d'années. De ce fait les étudiants belges francophones ont déserté l'école pour suivre l'enseignement francophone donné dans d'autres écoles de commerce, à Rotterdam notamment (Grunzweig, 1975, p.164). Privée de l'arrivée de nouveaux étudiants francophones mais également du soutien de ses Anciens Élèves qui ne se reconnaissaient plus dans la nouvelle orientation linguistique de l'école, cette dernière a connu un déclin d'autant plus rapide que de nombreux enseignants étaient favorables à son absorption par la nouvelle université flamande d'Anvers : le « Centre Universitaire de l'État à Anvers » ouvert en 1965. Cette absorption leur permettait de devenir des professeurs d'université à part entière alors que l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers était un établissement d'enseignement supérieur mais pas universitaire. De ce fait, l'école a connu une brève agonie : la section francophone a cessé tout recrutement à la rentrée de 1965 – achevant de former ses derniers élèves à l'été 1968 – tandis la section flamande a été maintenue mais intégrée à la Faculté des Sciences Économiques Appliquées du Centre Universitaire de l'État à Anvers. Victime des dissensions sociales provoquées par la

³¹⁴ Source : *Annales parlementaires de Belgique*, Chambre des représentants, session 1965, « séance du 8 avril 1965 après-midi », n°57, pp.49-50.

³¹⁵ Une autre alternative à l'émigration des étudiants belges francophones a été évoquée par le député Denis devant la Chambre belge le 8 avril 1965 : leur naturalisation luxembourgeoise ou française pour accéder à la section francophone de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers... Cette solution relativement paradoxale (autoriser les étudiants belges à fréquenter un établissement d'enseignement dans leur pays d'origine à condition qu'ils aient acquis une nationalité étrangère) est révélatrice du climat défavorable à la francophonie qui sévissait alors en Flandres. Source : *Annales parlementaires de Belgique*, Chambre des représentants, session 1965, « séance du 8 avril 1965 après-midi », n°57, pp.49-50.

politique linguistique en Belgique, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers a ainsi fermé définitivement ses portes à l'été 1968.

Le cas de l'école de commerce anversoise révèle que les ajustements en termes de positionnement concurrentiel, de même que la détention d'actifs organisationnels, ne sont pas complètement suffisants pour garantir la pérennité de l'organisation. Il semble que les dirigeants de l'organisation doivent maintenir au cours du temps l'adhésion du corps social – des parties prenantes internes et externes – autour d'une identité qu'elle aura su préserver. Les acteurs, dans l'organisation mais aussi en dehors de celle-ci, semblent également devoir être pris en compte pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

À ce stade de la réflexion, comment justifier la prise en compte de ce niveau d'analyse relativement microscopique par rapport au secteur ou à l'organisation ? S'intéresser aux ajustements concurrentiels ou aux actifs de l'organisation peut conduire à « une certaine forme de réification de l'organisation » (Desreumaux, 2005, p.37). Délaisser le niveau d'analyse « à hauteur d'homme » n'est, de ce fait, pas souhaitable. Comme le rappellent Nelson et Winter (1982, p.35), toute organisation est composée de coalitions de décideurs avec des intérêts différents, ce qui influe sur son évolution et donc sur sa pérennité. Le facteur humain mérite, à ce titre, d'être considéré comme une variable spécifique dans les processus de pérennité organisationnelle. Ainsi, De Geus (1997) a montré que l'attachement du corps social – employés, clients, fournisseurs, etc. – à l'organisation est une condition indispensable à la pérennité de celle-ci, et particulièrement dans les périodes de mutations. Dans ces conditions, l'organisation peut, en effet, faire l'objet « d'agressions constantes, tant de l'intérieur que de l'extérieur, de la part d'individus ou de groupes qui ne veulent pas faire partie de [l'organisation], car ils poursuivent des objectifs qui leur sont propres ». Ces forces potentiellement agressives et centripètes peuvent mettre à mal la pérennité de l'organisation (De Geus, 1997, p.217). De ce fait, il nous semble pertinent de « ré-humaniser » les processus stratégiques de pérennité organisationnelle pour mieux prendre en compte les influences que les acteurs peuvent exercer sur la capacité de survie et de rebond de l'organisation.

C'est à ce troisième angle d'approche que nous consacrons la troisième partie de la présente thèse.

TROISIÈME PARTIE. UNE APPROCHE ACTANCIELLE DE LA PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE : L'INSCRIPTION DE L'ORGANISATION DANS LE CORPS SOCIAL COMME CONTRIBUTEUR À SA PÉRENNITÉ

Introduction de la troisième partie

La troisième partie de notre recherche est consacrée aux acteurs qui, dans l'organisation et en dehors de celle-ci, sont susceptibles d'infléchir – positivement ou non – les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. L'approche par les acteurs que nous menons dans cette partie – approche dite « actancielle » – s'intéresse à la manière dont la pérennité organisationnelle est liée pour partie aux structures sociales et à leurs acteurs. L'adjectif « actanciel » est volontairement emprunté à la narratologie : il désigne ce qui est relatif, non pas seulement aux acteurs, mais aux actants, c'est-à-dire aux personnages qui assument une fonction (d'adjuvant, d'opposant, etc.) dans le récit. Cet adjectif a donc été retenu car il permet, nous semble-t-il, de rendre compte en même temps de l'agir humain sur le plan objectif (parce que les acteurs humains sont des parties prenantes des processus de pérennité) et sur le plan narratif. En effet, l'organisation pérenne est aussi celle qui est racontée comme pérenne (Lorino, 2013). De ce fait, les individus interviennent dans les processus de pérennité comme acteurs et comme actants des récits de pérennisation qui revisitent le passé de l'organisation. Dans ce cadre, deux grilles de lecture principales ont été retenues.

La première porte sur les « parties prenantes ». Depuis les années 2000, les écoles de commerce ont vu le périmètre de leurs parties prenantes s'étendre considérablement. Aujourd'hui, il semble admis par la littérature en stratégie que les écoles de commerce doivent impliquer toutes leurs parties prenantes dans la gestion de leurs activités pour s'affirmer comme des acteurs à part entière dans la société. Ce faisant, plusieurs auteurs (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016 ; Donaldson, 2002 ; Donaldson et Preston, 1995) ont fait de l'inclusion de toutes les parties prenantes des écoles de commerce un gage de leur pérennité sur le long terme. Pour les besoins de notre étude, nous rapprochons

la grille de lecture des « parties prenantes » de celle de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (2004 ; Reynaud et Richebé, 2007)³¹⁶.

La deuxième grille de lecture principale que nous employons dans cette troisième partie est celle des « mécanismes de leaderships ». Pourquoi celle-ci ? Deux auteurs nous ont inspirés dans ce choix : Chandler et Pettigrew. Selon Chandler (1989b), toute organisation est une structure mise en place pour gérer les activités diverses et variées qui lui incombent. Cependant, la structure n'est pas réductible à un instrument objectif : c'est aussi un corps animé de processus plus ou moins formels dont font partie les mécanismes de leaderships. À ce titre, la structure est un enjeu de pouvoir entre les acteurs organisationnels ; ce qui explique parfois la réticence des dirigeants à en changer. De la même façon, Pettigrew (1992) montre qu'il est pertinent, pour comprendre le changement organisationnel, d'opter pour une grille de lecture collective incluant les thématiques du pouvoir, de la décision et du leadership. Les mécanismes de leaderships peuvent, selon lui, s'interpréter comme une forme de description de la contribution du management au processus de changement organisationnel (Pettigrew et Whipp, 1991). C'est pourquoi la grille de lecture des « mécanismes de leaderships » nous semble indispensable pour interpréter les processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée.

La revue de littérature relative à ces grilles de lecture est présentée après la présente introduction. Avant de s'intéresser à celle-ci, il convient d'exposer les points de réflexion traités par les trois chapitres de cette partie.

Le chapitre 6 est dédié à l'évolution de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe sur deux siècles. Il s'intéresse à la manière dont l'organisation prend en compte ses parties prenantes dans la longue durée. Ce chapitre cherche ainsi à vérifier si le lien parfois avancé par la littérature entre, d'une part, l'implication dans les activités de l'organisation de ses parties prenantes et, d'autre part, la capacité de celle-ci à assurer sa pérennité dans le temps est empiriquement fondé dans le cas de ESCP Europe.

Ensuite, le chapitre 7 s'inscrit dans la continuité de la littérature qui a montré que l'identité de l'organisation constitue un fil rouge pour la pérennité organisationnelle. Toutefois, quand la détention du capital et du pouvoir de décision change de mains, l'identité organisationnelle peut être mise à mal, particulièrement dans le cas d'une entreprise familiale

³¹⁶ Les justifications qui nous ont conduits à sélectionner ces concepts précisément sont présentées dans la revue de littérature qui suit la présente introduction.

qui est rachetée par un repreneur étranger à la famille. Dans ce contexte, des tensions émotionnelles peuvent se manifester entre les acteurs qui ont connu l'organisation à l'époque où cette dernière était une entreprise familiale et les repreneurs qui prennent la suite de la famille à la tête de l'organisation. De ce fait, le chapitre 7 est consacré à la transformation de l'identité de l'école, de 1869 à 1898. Sur une période de trente ans, l'école est en effet passée d'une identité familiale – ancienne « École de Commerce Blanqui » – à une identité consulaire – une école administrée par la Chambre de Commerce de Paris. Cette transformation de l'identité organisationnelle a soulevé des questions stratégiques qui ne pouvaient trouver leur réponse à bref délai, nécessitant de ce fait une transformation graduelle de l'école par la Chambre de Commerce de Paris. Ce chapitre est rédigé en anglais. Il a été publié dans la revue *Entreprises et Histoire* en 2018.

Enfin, le chapitre 8 poursuit la réflexion initiée par la littérature qui voit dans la pérennité un processus stratégique de gestion des paradoxes auxquels les décideurs de l'organisation sont confrontés. Parmi ces paradoxes, figure la conflictualité des intérêts des diverses parties prenantes que les dirigeants doivent satisfaire. Dans le cadre d'une transformation organisationnelle de grande ampleur, cette conflictualité est généralement mise au grand jour et exige des dirigeants des réponses rapides. Comment les dirigeants peuvent-ils appréhender cette conflictualité pour assurer la rapidité et le succès de la transformation et, par-delà, la pérennité organisationnelle ? Dans ce cadre, le chapitre 8 est consacré à une opération stratégique, à savoir la fusion intervenue en 1999 entre le Groupe ESCP et l'école européenne EAP. Si les fusions sont habituellement reconnues comme des transformations stratégiques accélérées, rares sont cependant les travaux qui ont étudié les conditions que doivent respecter les leaders pour s'assurer de la rapidité d'exécution des transformations. De ce fait, le chapitre 8 étudie, sur un horizon chronologique court d'environ dix-huit mois, dans quelle mesure les dynamiques de leaderships individuels et collectifs permettent de dénouer le paradoxe de la conflictualité des intérêts des parties prenantes ; paradoxe au cœur de la problématique de la pérennité organisationnelle.

Revue de littérature de la troisième partie – Les acteurs humains comme contributeurs aux processus de pérennité organisationnelle

Nous organisons notre revue de littérature dédiée aux acteurs qui au sein de l'organisation, mais aussi en dehors de celle-ci, peuvent influencer les processus de pérennité organisationnelle en quatre sous-sections. La première expose les grands traits du concept de « partie prenante » (1.) tandis que la deuxième montre comment les chercheurs en gestion ont, pour le moment, étudié les parties prenantes des écoles de commerce (2.). Ensuite, la troisième section traite de la théorie de la régulation sociale de Reynaud qui est une grille de lecture permettant de lire les interactions entre les parties prenantes selon une optique de pérennité organisationnelle (3.). Enfin, la dernière section (4.) présente le concept de leadership.

1. Les parties prenantes : Des acteurs alimentant la capacité de l'organisation à générer de la valeur

L'origine de la littérature sur les parties prenantes (ou « stakeholders ») remonte aux travaux pionniers de Dood (1932) et de Barnard (1938) qui considèrent que l'organisation doit équilibrer les intérêts parfois contradictoires de ses différents participants dans le but de maintenir leur coopération. Freeman (1984) définit ainsi les parties prenantes comme « tout groupe ou individu qui affecte ou est affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise ». Cette définition est aujourd'hui largement acceptée par la littérature en gestion (Coissard, Kachour, et Berthelot, 2016). Sharma (2001) précise que : « à court terme, l'intégration des parties prenantes permet de réduire les coûts et apporte des opportunités de différenciation ; à long terme, elle permet la construction dynamique de ressources concurrentielles de valeur ». De ce fait, l'organisation doit porter son attention aux revendications des parties prenantes, mais surtout à celles qui sont importantes pour sa pérennité (Donaldson, 2002 ; Donaldson et Preston, 1995).

La définition des parties prenantes a été affinée par Kochan et Rubinstein (2000) qui détaillent trois critères permettant l'identification des parties prenantes d'une organisation : d'abord (1), elles lui fournissent des ressources critiques pour son succès, ensuite (2) leur

propre intérêt est directement affecté par le bien-être de l'organisation et, enfin (3), elles ont un pouvoir suffisant pour influencer positivement ou négativement la performance de l'organisation.

S'il existe des parties plus importantes que d'autres pour le fonctionnement de l'organisation, une hiérarchisation des parties prenantes est nécessaire car certaines d'entre elles exercent une influence plus décisive que d'autres sur l'organisation. Cette influence n'est pas nécessairement délibérée : pour Post, Preston et Sachs (2002) les parties prenantes incluent tout individu ou groupe contribuant, de manière délibérée ou non, à la création de valeur pour une organisation dont ils tirent avantage ou dont ils partagent les risques. Comme le soulignent El Abboubi et Cornet (2010), cette définition introduit l'idée de contribution volontaire ou involontaire, ce qui permet d'inclure parmi les parties prenantes des partenaires passifs en termes de revendications. De ce fait, comme le soulignent Aggeri et Acquier (2005), le rôle de des dirigeants de l'organisation est d'arbitrer entre les demandes potentiellement contradictoires de ses parties prenantes, quels que soient leurs degrés d'activité ou de passivité. Toutefois, il ne faut pas occulter que si les parties prenantes sont parfois porteuses d'exigences vis-à-vis de l'organisation, l'inverse est également vrai : l'organisation peut souhaiter obtenir l'implication de certaines parties prenantes, par exemple pour obtenir une certification (El Abboubi et Cornet, 2010).

Quelles sont les différentes classifications des parties prenantes ? La classification des parties prenantes est, après leur définition, un sujet qui a mobilisé une littérature importante en gestion. Freeman (1994) propose ainsi de distinguer les parties prenantes « importantes » de celles qui ne le sont pas, sans pour autant proposer une variable qui permettrait d'évaluer le degré d'importance des parties prenantes. Clarkson (1995) propose de qualifier les parties prenantes de « primaires » quand elles sont indispensables pour la survie de l'organisation et de « secondaires » quand elles ne le sont pas. Mitchell, Agle et Wood (1997) ont, quant à eux, identifié sept types de parties prenantes – discrétionnaires, dépendantes, dominantes, dormantes, urgentes, définitives et dangereuses – selon qu'elles possèdent un, deux, ou trois des attributs suivants : le pouvoir, la légitimité et l'urgence. Ils en concluent que les organisations doivent prioritairement prêter attention aux parties prenantes définitives ; c'est-à-dire à celles qui cumulent les trois attributs de pouvoir, de légitimité, et d'urgence. En plus du degré de finesse d'analyse que ce modèle permet, il offre l'avantage d'être dynamique car il reconnaît que les parties prenantes peuvent changer de catégorie au cours du temps. Des classifications plus récentes ont été proposées par la littérature, comme celle de Girard et Sobczak (2010) qui identifient quatre types de parties prenantes – alliées, engagées, passives

et militantes – selon leur répartition sur un diagramme à deux axes que sont l'implication organisationnelle et l'implication sociale. De nombreuses autres classifications des parties prenantes ont été proposées par la littérature en gestion : certains auteurs ont ainsi cherché à les hiérarchiser en prenant en compte les réalités décisionnelles des dirigeants (Bonnafous-Boucher et Pesqueux, 2006 ; Girard et Sobczak, 2010).

Ces diverses classifications ont un impact concret pour les dirigeants de l'organisation dans la mesure où elles permettent de déterminer à quelles parties prenantes ces derniers doivent donner la primauté. Cette opération est cependant complexe. Gibson (2000, p.253) émet ainsi l'hypothèse que les dirigeants auront tendance à traiter prioritairement avec les parties prenantes qu'ils apprécient ou avec celles qui entretiennent des relations suivies avec l'organisation ; ce qui revient à postuler l'existence d'un pouvoir discrétionnaire des dirigeants dans leur choix d'impliquer ou non certaines parties prenantes dans les activités de l'organisation. En outre, si la recherche de l'équilibre des intérêts entre les parties prenantes est généralement prônée comme un idéal à atteindre, elle semble très difficile à mettre en œuvre (Marens et Wicks, 1999) voire même impossible à atteindre lorsque qu'un profit pour une partie prenante implique automatiquement une perte pour une autre. À cet égard, Goodpaster (1991, p.66) avance que les dirigeants de l'organisation ne sauraient traiter leurs relations avec les parties prenantes sur le modèle des relations actionnaires-dirigeants sans prendre le risque de diluer les objectifs organisationnels. Goodpaster (1991) rappelle à cet égard que toute organisation n'a pas vocation à s'ériger en institution politique dans laquelle la relation des parties prenantes face aux décideurs de l'organisation serait conçue sur le modèle démocratique de l'égalité de tous les citoyens devant la loi.

Enfin, le procédé de classification quel qu'il soit des types de parties prenantes présente au moins trois limites. D'abord, une telle opération est généralement subjective (Phillips, Freeman, et Wicks, 2003). Ensuite, les frontières entre les types de parties prenantes sont assez minces dans la mesure où une partie prenante peut appartenir à plusieurs groupes, à l'instar du salarié qui peut être un client ou un actionnaire de l'organisation considérée (Martinet, 1984). De même, un enseignant vacataire dans une école de commerce est à la fois une partie prenante interne de l'école et, en tant que salarié d'une entreprise, une partie prenante externe. Enfin, du fait des transformations de l'environnement dans lequel évolue l'organisation, la direction de celle-ci n'est pas toujours à même d'identifier *a priori* toutes ses parties prenantes : il s'agit de ce que Coissard, Kachour et Berthelot (2016) appellent les « parties prenantes fantômes ». À présent que les principaux traits de la littérature sur les

parties prenantes nous sont connus, il nous reste à voir comment ils peuvent s'appliquer aux écoles de commerce (2.).

2. Les écoles de commerce et leurs parties prenantes : Quelles spécificités ?

Si la théorie des parties prenantes est relativement ancienne et est enseignée dans quasiment toutes les écoles de commerce à travers le monde (Lepineux, 2005), il est assez paradoxal de relever que l'application de cette théorie aux écoles de commerce prises comme terrain d'analyse est nettement plus récente. À notre connaissance, elle remonterait seulement aux années 1990 avec les travaux de Burke et Logsdon (1996) et de Mitchell, Agle, et Wood (1997). (1997) qui ont cherché à identifier les principales parties prenantes des écoles de commerce.

L'identification des parties prenantes est reconnue comme une opération structurante pour les écoles de commerce car elle détermine, pour partie, le périmètre des acteurs les dirigeants de celles-ci doivent intégrer dans leur stratégie (Porter et Kramer, 2011). Concrètement, la littérature sur le sujet identifie plusieurs types de parties prenantes pour les écoles de commerce : les étudiants et les Anciens Élèves, les entreprises et les organisations, le personnel, les communautés académiques, les territoires locaux et nationaux, la société en général ainsi que l'environnement naturel (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016). Les actionnaires, les parents d'élèves et les concurrents sont parfois ajoutés à cette typologie (Coissard, Kachour, et Berthelot, 2016). Enfin, comme le précisent certains auteurs, les différentes catégories de publics à former peuvent être désignées sous le vocable plus général d'« apprenants » regroupant « les étudiants pré-apprenants (avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, les lycéens), les primo-apprenants (étudiants), les post-apprenants (salariés, demandeurs d'emploi et retraités) » (Coissard, Kachour, et Berthelot, 2016, p.172). Les parties prenantes des écoles de commerce sont donc multiples et les attentes qui pèsent sur la manière dont leurs dirigeants les prennent effectivement en compte sont grandissantes.

Ces attentes se sont en particulier formulées après la crise Enron de 2007 et la crise financière de 2008, où les écoles de commerce ont été accusées de « complicité » avec les responsables (Currie, Knights, et Starkey, 2010, p.1). Certaines écoles, à l'instar de la « Harvard Business School », ont réévalué leurs enseignements à la lumière de ces crises et appelé à mettre en place l'équivalent d'un serment d'Hippocrate pour les étudiants en MBA (Currie, Knights, et Starkey, 2010, p.1). Depuis lors, l'EFMD a initié, en 2014, avec la FNEGE un système dénommé « Business School Impact System » (BIS) qui repose sur l'idée

que « au-delà des impacts financiers mesurables, une école de management contribue à la communauté de façon multidimensionnelle ». De ce fait, il est attendu que le corps professoral de ce genre d'écoles contribue à la création de nouvelles activités économiques au travers de projets entrepreneuriaux tout en répondant aux besoins des entreprises locales par la formation des managers (Kalika et Shenton, 2014).

Le lien entre la capacité des écoles de commerce à durer dans le temps et leur capacité à inclure leurs diverses parties prenantes dans la gestion de leurs activités a été mis en lumière à plusieurs reprises. Selon certains auteurs, la pérennité des écoles de commerce dépendrait de la qualité de leur management, c'est-à-dire de leur capacité à prendre en compte leur personnel académique et administratif en tant que parties prenantes clefs (Iseor, 2003). Ainsi, « la plupart des écrits sur la responsabilité sociétale des *business schools* porte sur le management du corps professoral, ou encore les chartes d'éthique, mentionnant par exemple l'importance de 'ne pas critiquer les collègues, mais les idées' [...] Négliger cet aspect se traduit en effet par des coûts cachés très importants au détriment de l'ensemble des parties prenantes, entraînant un affaiblissement de l'attractivité de l'école. Il serait par ailleurs particulièrement irresponsable pour une école de management d'être mal managée tout en ayant la prétention de former des bons managers » (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016, p.133). Ces auteurs concluent que toutes les parties prenantes doivent être intégrées dans la gestion des activités de la stratégie des écoles de commerce pour leur permettre de durer mais aussi pour accroître leur légitimité.

Enfin, il convient de mentionner que la prise en compte des parties prenantes par les écoles de commerce est de plus en plus un engagement fortement valorisé par la RSE. La mobilisation de la théorie des parties prenantes pour l'étude des écoles de commerce s'est généralement effectuée au travers de la question de la responsabilité sociale des entreprises (RSE) (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016). La question de la RSE des écoles est une thématique qui, en dépit du caractère récent des études qui lui sont consacrées, est très ancienne. En effet, selon Pierson (1959), les écoles de commerce ont nativement toujours prétendu jouer un rôle important de responsabilité sociétale. Cette affirmation a été confirmée par les travaux des historiens, et notamment par ceux de Chandler (1977) qui ont montré que ces écoles avaient été créées pour éduquer des hommes d'affaires, certes compétents, mais aussi honnêtes pour devenir responsables dans des entreprises contribuant à la prospérité de leur pays. Cette ambition est historiquement incarnée, notamment, par Joseph Wharton qui, à la création de la « Wharton School of Finance and

Commerce » en 1881 avait mis l'accent sur l'importance de former des hommes d'affaires dotés de hautes qualités morales (Guyot, 2012).

Depuis les années 2000, la question de la responsabilité sociétale des écoles de commerce à travers le monde se pose avec une acuité grandissante. La preuve en est la création de la charte « Principle of Responsible Management Education » (PRME) en 2007. Cette charte, créée par les Nations Unies, a pour but de favoriser le dialogue et la fertilisation croisée entre les « business schools » dans le monde.³¹⁷ Les travaux du réseau PRME invitent ainsi les écoles de commerce à prendre en compte toutes leurs parties prenantes, même celles qui peuvent leur paraître éloignées, comme la société dans son ensemble ou l'environnement naturel (Buono, 2016). Ainsi, les dirigeants des écoles de commerce devraient s'engager dans la société pour partager leurs expériences. Les agences d'accréditation internationales prennent de plus en plus en compte les critères d'impacts des écoles de commerce sur leurs parties prenantes, notamment en termes de recherches (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016). Plusieurs des organismes d'accréditation ont ainsi incité le management des écoles à prendre en compte leurs parties prenantes de manière large : l'organisation AACSB n'attend pas que les écoles de commerce offrent uniquement des formations relatives à la responsabilité sociétale, mais qu'elles prennent aussi en compte effectivement cette préoccupation dans leur management. De même, l'EFMD requiert, dans son chapitre 9 pour l'attribution du label EQUIS, que les écoles démontrent que l'éthique et la responsabilité sociétale sont à la base de l'ensemble de leurs activités.

Depuis l'essor des préoccupations en termes de RSE, les dirigeants des écoles de commerce ont tout intérêt à avoir identifié leurs différentes parties prenantes pour les « cibler » de manière aussi spécifique que possible. Il s'agit là d'un enjeu stratégique de développement pour elles. Par exemple, considérer que la société dans son ensemble est une partie prenante pour une école de commerce donnée lui impose des actions en termes de

³¹⁷ La charte PRME est une déclinaison du Pacte Mondial destinée aux établissements d'enseignement supérieur. Son adoption implique la réalisation, tous les deux ans, d'un point d'étape sur les progrès accomplis autour de six principes structurants: (1) Objectif : s'assurer de la capacité des diplômés des écoles à être porteurs de valeurs durables dans les affaires et dans la société en général ; (2) Valeurs : intégrer dans les activités académiques et dans les programmes des écoles les valeurs de la responsabilité globale décrites dans le projet « Pacte mondial » de l'ONU ; (3) Méthode : créer les conditions pédagogiques permettant un apprentissage effectif du management responsable ; (4) Recherche : s'engager dans des recherches faisant progresser la connaissance sur le rôle et l'impact des entreprises dans la création de valeurs sociales, environnementales et économiques ; (5) Partenariats : agir avec des managers d'entreprises pour mieux comprendre leurs défis en matière de RSE et promouvoir des approches efficaces ; (6) Dialogue : faciliter et encourager le dialogue et le débat en matière de RSE. En 2018, cette charte est signée par plus de 650 établissements de formation à la gestion à travers le monde. Voir le site <http://www.unprme.org/index.php>

responsabilité sociétale ; tels que le développement de formations à l'éthique des affaires ou encore l'exemplarité dans le recyclage de ses déchets (Burke et Logsdon, 1996). Ce constat de l'importance stratégique des parties prenantes pour les écoles de commerce a ainsi amené les auteurs à développer la recherche sur les parties prenantes des écoles de commerce. Plusieurs auteurs considèrent de ce fait que la prise en compte des parties prenantes par les écoles de commerce leur permet de développer une approche intégrée de l'éducation au management de façon pro-active (Lee, Thomas, Wilson, 2014 ; Hommeln et Thomas, 2014). La prise en compte des parties prenantes des écoles de commerce a d'ailleurs été formalisée dans les principes de la Fondation Européenne d'Éducation au Management (*EFMD Manifesto of January 24th, 2012*) dans un texte précisant que « les *Business schools* devraient prendre en compte leurs parties prenantes dans la conception de leur programme et de leurs activités de recherche. Elles devraient devenir des institutions morales porteuses de valeurs fortes, d'une vision claire et d'une ouverture de leur gouvernance dans le cadre de leur stratégie ».

3. La théorie de la régulation sociale : Une grille de lecture pour l'analyse longitudinale de la cartographie des parties prenantes

Lagarde et Macombe (2013) ont montré que plusieurs organisations peuvent assurer leur pérennité en se reposant sur un type de management où les acteurs du terrain produisent des règles autonomes afin de pallier les insuffisances du système. À ce titre, les relations personnalisées et informelles constituent des vecteurs de transmission de connaissances tacites conduisant à la pérennité. C'est dire que les processus de pérennité reposent sur des mécanismes de régulation qu'il convient d'étudier.

La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (1979, 1988, 1997, 1999, 2003, 2004, 2005 ; Reynaud et Richebé, 2007) permet d'étudier ces mécanismes. Développée dans le cadre de la sociologie, la théorie de la régulation sociale de Reynaud, a pour point de départ le domaine des relations professionnelles. Si elle s'en est peu à peu écartée pour devenir une théorie générale de l'échange social (De Terssac, 2012), elle a su séduire de plus en plus les chercheurs en sciences de gestion. En particulier, ce sont surtout les domaines du management stratégique (Brechet, 2008), de la gestion des ressources humaines (Havard et Krohmer, 2008), de la gestion des parties prenantes (Krohmer, Naschberger, et Sobczak, 2013), de l'appropriation des outils de gestion (Quemener et Fimbel, 2007) ou encore du management de la responsabilité sociale des entreprises (Sobczak, 2010) qui ont sollicité ces dernières années les apports de cette théorie. Il est vrai que, comme le rappellent Krohmer,

Naschberger, et Sobczak (2013), la théorie de la régulation sociale offre une grille de lecture pertinente pour lire les comportements organisationnels.

Reynaud a montré que dans l'organisation nombre de dispositifs de régulation proviennent de la direction et se diffusent du sommet vers la base. Ces dispositifs sont qualifiés de « régulation de contrôle ». « Cette régulation correspond principalement à une prescription des tâches dans une situation où les rapports de subordination sont rigoureux et où il y a une asymétrie certaine dans les rapports de pouvoir » (Averseng, 2013, p.116). En revanche, à côté de la « régulation de contrôle » existent aussi des règles autonomes qui sont au contraire produites par les groupes d'exécutants eux-mêmes qui cherchent à inventer des objets de gestion complémentaires afin de pallier les insuffisances du système (De Vaujany, 2006). Cette régulation dite « autonome » permet « aux acteurs de garder une marge de manœuvre dans le cadre rigide érigé par les régulations de contrôle » (Averseng, 2013, p.117). La théorie de la régulation sociale souligne que les processus de régulation sont des processus d'apprentissage collectif parce qu'ils consistent en l'invention de nouveaux modes de coopération qui se formalisent dans des règles partagées (Reynaud, 1991).

L'organisation est soumise à des règles multiples par lesquelles les acteurs sociaux s'affirment en précisant à qui ils s'aliènent, à qui ils s'opposent voire même qui ils excluent du jeu social (Reynaud, 1988). Dans l'organisation, « ce qui s'affronte, ce ne sont pas seulement des intérêts, mais des prétentions aux règles, des volontés de régulation. Mais l'une des parties en détient, dans la pratique, l'énoncé et l'exécution. L'autre cherche à faire valoir des pratiques informelles, des réseaux clandestins de complicités : au mieux, à les introduire dans l'organisation officielle ; au moins à les abriter et à les faire respecter. Il est commode de présenter cette rencontre comme celle de deux régulations, une « régulation de contrôle » et une « régulation autonome » (Reynaud, 1999, p.20).

Comment Reynaud définit-il les règles dont il est question dans l'organisation ? Selon lui (1997, p.IV) : « la règle est un principe organisateur. Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action. Elle introduit dans l'univers symbolique des significations, des partitions, des liaisons ». Face à cette multiplicité de formes des règles, et face à la diversité des acteurs prétendant édicter les règles régissant l'organisation, Reynaud propose de distinguer trois régimes de régulation. La régulation est définie par cet auteur comme la capacité détenue par un acteur de prendre des initiatives et d'élaborer des règles (Reynaud, 1988) :

- Le premier régime de régulation est qualifié de « régulation autonome » : il met en avant la capacité des acteurs organisationnels à affirmer leur autonomie à l'égard des autres acteurs qui tentent de leur imposer des règles de l'extérieur. La régulation autonome peut s'analyser comme les règles qui sont produites dans l'organisation par les exécutants eux-mêmes, sans pression aucune de leur hiérarchie.
- Le deuxième régime de régulation est intitulé « régulation de contrôle » : il désigne les règles émanant de l'extérieur de l'équipe d'exécutants et cherchant à limiter les périmètres d'autonomie de ces derniers. La régulation contrôlée peut s'analyser comme les règles émises par la direction et descendant du sommet de l'organisation vers la base.
- Enfin, le troisième régime de régulation est dit de « régulation conjointe » : il désigne une situation de régulation acceptée par les acteurs organisationnels (Reynaud, 2003). La « régulation conjointe » désigne ainsi :

« Toute régulation qui est le résultat de plusieurs légitimités », à l'instar par exemple d'une convention collective signée par l'employeur – légitimité professionnelle – et par les syndicats – légitimité syndicale – (Reynaud, 1997, p.115). Comme le précise cet auteur : « La régulation conjointe n'est pas un résultat mécanique de la pluralité des sources de règles [...] Dans ce cas, la régulation conjointe s'impose non pas comme une conséquence nécessaire mais plutôt comme un idéal de pilotage ou de management. Elle propose à ceux qui conduisent l'organisation, mais aussi à tous ceux qui y participent, un idéal pour l'arbitrage entre leurs intérêts comme pour la compatibilité de leurs initiatives » (Reynaud, 2003, pp.112-113).

La théorie de la régulation sociale présente à nos yeux l'avantage de favoriser une lecture dynamique des évolutions organisationnelles. Selon Reynaud (1991), en effet, les régulations « sont sans cesse produites, corrigées, affaiblies ou renforcées par les acteurs sociaux. Il n'y a pas de règles stables mais seulement des processus de régulation ». De ce fait, cette théorie nous semble appropriée pour une étude longitudinale de la cartographie des parties prenantes d'une organisation. En effet, les pratiques par lesquelles une école de commerce intègre, ou non, ses parties prenantes dans la gestion de ses activités peuvent être analysées comme des formes de régulation au sens de Reynaud (2005). Par exemple, l'adhésion spontanée d'une école de commerce à la charte des Nations Unies *Global Compact* se traduit par la prise en compte délibérée de nouvelles parties prenantes – la société en général, l'environnement naturel – et peut se lire comme une opération de « régulation conjointe ». Ce faisant, notre travail s'inscrit dans la lignée de Krohmer, Naschberger, et Sobczak (2013) qui ont abordé les

mécanismes de prise en compte des parties prenantes par l'organisation comme des processus assimilables aux formes de régulation détaillées par Reynaud (2005).

Enfin, il convient de mentionner que certains travaux en stratégie ont mobilisé avec profit la théorie de la régulation sociale selon une perspective de compréhension des mécanismes de pérennité organisationnelle. Ainsi, Averseng (2013) a montré que le choix de pratiques de management particulières peut expliquer qu'une organisation demeure pérenne en dépit d'un environnement externe sinistré. IBM Montpellier, créé en 1965, a ainsi su perdurer jusqu'à ce jour malgré un contexte de concurrence et de délocalisation particulièrement lourd depuis la fin des années 1990, grâce à son système de management. L'organisation y est parvenue en mettant en place un management des processus permettant aux employés de concilier les contraintes externes – comme le respect des normes – et les contraintes internes – en termes de fonctionnement et de performance. Ce faisant, la restructuration des processus a permis aux acteurs de nouer des interactions porteuses de sens. Pour analyser comment le management des processus peut être un vecteur de pérennité organisationnelle, Averseng (2013) a mobilisé la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (1979, 1988, 1997, 1999, 2003, 2004, 2005 ; Reynaud et Richebé, 2007).

Il ressort donc des sections 1, 2 et 3 de la présente revue de littérature que la prise en compte de leurs parties prenantes par les directions des écoles de commerce est aujourd'hui devenue un enjeu stratégique majeur de développement pour ces organisations. Toutefois, si la littérature a souligné l'intérêt pour les écoles de commerce de mieux prendre en compte leurs parties prenantes, notamment pour assurer leur pérennité et accroître leur légitimité, aucune étude empirique sur la longue durée n'a, à notre connaissance, encore été réalisée sur ce sujet. L'existence du lien entre la prise en compte des parties prenantes, d'une part, et la pérennité des écoles de commerce et leur gain en termes de légitimité, d'autre part semble donc plus présumée que réellement démontrée. Il convient, en outre, de détailler plus finement comment peut se concrétiser l'implication des parties prenantes au sein de ces écoles, notamment en mobilisant la théorie de la régulation sociale, comme l'ont fait avant nous de précédents chercheurs en gestion sur d'autres terrains de recherche (Krohmer, Naschberger, et Sobczak, 2013). C'est pourquoi, ces concepts seront mobilisés dans le chapitre 6.

4. Le rôle des mécanismes de leaderships individuels et collectifs dans un processus de transformation organisationnelle

Le leadership est un enjeu prioritaire pour la conduite d'un projet de transformation organisationnelle (Chandler, 1989b ; Pettigrew et Whipp, 1991). Le leadership est entendu comme « le processus d'influence à travers lequel un individu (ou plusieurs) s'assure le concours et l'aide des autres membres du groupe pour atteindre l'objectif collectif du groupe » (Chemers, 2001, p.376). Cette définition est intéressante à plus d'un titre. D'abord, elle rappelle que le leadership peut être individuel ou collectif. Ensuite, elle indique que le leadership correspond à un phénomène processuel dans la mesure où il désigne davantage les actions des individus ou les collectifs en situation de leadership que des traits cognitifs ou démographiques (Denis, Lamothe, et Langley, 2001). À ce titre, le leadership désigne une dynamique qui repose sur des individus, des rôles, et des influences qui évoluent au cours du temps (Denis, Lamothe, et Langley, 2001). Enfin, cette définition montre que le leadership est orienté vers l'accomplissement d'une tâche ; ce qui se révèle d'une grande importance à l'occasion des projets de transformation où le leadership, émanant de l'équipe de direction et des cadres supérieurs, permet d'instaurer une unité de décision sans laquelle la transformation ne saurait s'accomplir dans de bonnes conditions (Habeck, Kröger et Träm, 2001, pp.45-47).

La littérature managériale sur le changement organisationnel positionne le leader individuel comme celui qui impulse et conduit le changement au sein de l'organisation (Nadler et Tushman, 1991). À ce titre, le leader est celui qui incarne la stratégie de l'organisation (Johnson, Vernon, McCarthy, Molson, Harris et Jang, 2000). Le leader assume aussi une charge aspirationnelle : il stimule l'imagination de ses collaborateurs pour les convaincre de rejoindre le changement qu'il impulse (Ket de Vries, 2006). Il est, dans tous les cas, celui qui conduit le changement par les objectifs qu'il se fixe initialement et par les leviers opérationnels qu'il utilise pour ce faire (Habib, Vandangeon et Derumez, 2015). Le leader individuel est en position d'autorité dans l'organisation : il élabore ce que cette dernière sera à l'avenir et veille à mettre en œuvre les changements nécessaires pour ce faire (Habib, Vandangeon et Derumez, 2015). C'est à ce titre que le leader joue un rôle dans les processus stratégiques de pérennité organisationnelle (Danjou, 1987). Ensuite, il convient de s'intéresser au leader parce que, dans les situations de transformation et en particulier lors des épisodes de crise, il est un individu clef pour la survie de l'organisation. Comme le signale Hassid (2012, p.3), le décideur « a besoin d'être suivi par l'ensemble de son organisation, sous peine d'échouer dans la gestion de la crise. Il doit donc s'appuyer sur un certain nombre d'individus préalablement identifiés au sein de l'organisation pour leurs aptitudes à agir en situation de crise (notamment sous stress). Ces individus sont autant de décideurs éventuels devant faire preuve d'un leadership important ».

Enfin – et c’est pourquoi nous mobilisons cette grille de lecture dans notre thèse –, le leader agit au service de la pérennité organisationnelle parce que, dans les situations de changement, il gère les paradoxes auxquels l’organisation est confrontée (Smith et Lewis, 2011). Comme mentionné dans l’introduction générale de la thèse, ces paradoxes sont, selon ces auteurs, au nombre de quatre. En plus du paradoxe de l’apprentissage mis en avant par March (1991), paradoxe reposant sur une tension entre l’apprentissage par exploitation et l’apprentissage par exploration, Smith et Lewis (2011) ont mis à jour un paradoxe identitaire – alimenté par les tensions entre l’individu et le collectif au sein de l’organisation – ; ainsi qu’un paradoxe de l’organisant – fruit des tensions nées de l’accroissement de la complexité organisationnelle entre stabilité et changement – et, enfin, un paradoxe de la performance reposant sur la conflictualité entre les intérêts des diverses parties prenantes. Pour ne pas succomber sous le coup de ces divers paradoxes, les décideurs des organisations doivent s’engager dans des processus de résolution de ces diverses tensions ; processus qui relèvent de sa pérennité.

Parallèlement au leader individuel – ou formel – la littérature a également mis en avant le rôle du leadership collectif. Le leadership collectif renvoie à un processus dynamique de construction de coalitions au sein desquelles les participants, leurs rôles et leurs influences, évoluent au cours du temps (Denis, Lamothe, et Langley, 2001 ; Pearce et Conger, 2003). Cette vision collective du leadership remet en cause la vision solitaire et quelque peu « héroïque » ou « romantique » du leadership (Avolio, Walumbwa, et Weber, 2009). Selon plusieurs auteurs, la construction du leadership collectif est essentielle dans la conduite du changement et ne saurait être minorée au profit du seul leadership individuel (Denis, Lamothe, et Langley, 2001 ; 2007 ; 2012). Pour les projets de transformation des organisations, le leadership collectif est vu comme un élément de succès : la contribution active des acteurs internes et externes favorise en effet l’élaboration et l’implémentation du projet de changement (Jarzabkowski et Balogun, 2009). Elle la favorise d’autant plus que, dans certaines organisations pluralistes comme les hôpitaux ou les universités, le dirigeant individuel ne peut pas s’engager seul dans un processus de changement : la construction de coalitions favorables au projet de changement lui est indispensable (Minvielle et Contandriopoulos, 2004).

Les deux dynamiques de leaderships ci-dessus présentées sont liées : le leader individuel coordonne et structure les communautés de travail dans l’organisation, participant en cela à l’émergence du leadership collectif (Kaiser, Hogan, et Craig, 2008 ; Friedrich, Vessey, Schuelke, Ruark, et Mumford, 2009 ; Boffa-Comby, 2017). Concrètement, le leader

individuel construit le leadership collectif en privilégiant certains niveaux de couplage sur d'autres, et en veillant à la stabilité de ces derniers au cours du temps (Habib, Vandangeon et Derumez, 2015). Qu'entendre par « niveaux de couplage » ? Il s'agit des différents niveaux d'adéquation entre les acteurs qui sont parties prenantes de l'organisation. Ces niveaux de couplage et leur rôle se donnent plus facilement à voir lors des projets de transformation. En effet, pour veiller à la rapidité d'exécution d'une opération de transformation – Habib, Vandangeon et Derumez (2015) s'intéressent aux processus de changement conduits au sein d'établissements hospitaliers –, les acteurs du leadership individuel et collectif ont plusieurs solutions : accélérer les analyses, agir en autocrates ou limiter les conflits par une approche consensuelle de la transformation (Eisenhardt, 1992). À cet égard, les travaux de Denis, Lamothe et Langley (2001) ont montré que le changement reposait sur l'adéquation perçue entre les orientations du projet de transformation et les intérêts des différents acteurs internes et externes à l'organisation. Trois niveaux d'adéquation – ou « niveaux de couplage » – ont été décrits par la littérature :

- Le premier niveau de couplage est de nature stratégique : il renvoie à « l'harmonie interne » au sein de l'équipe de direction. Le couplage stratégique, reposant sur la collégialité des réflexions stratégiques, renforce le couplage organisationnel car il permet aux acteurs de participer à la décision collective (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin, et Sponem, 2014).
- Le deuxième niveau de couplage est de nature organisationnelle : il renvoie au soutien des acteurs internes au projet de changement de la direction. Habib et Vandangeon-Derumez (2015) ont ainsi montré que lorsque que le leader privilégie le couplage organisationnel, il favorise l'implication et l'adhésion du personnel au projet de transformation. Ce couplage est clef car il permet « aux acteurs internes [...] de s'approprier les orientations du changement et de construire collectivement du sens sur la transformation en cours [...] Sans couplage organisationnel élargi et durable les résistances sont fortes et la temporalité du changement plus saccadée » (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.63).
- Le troisième et dernier niveau de couplage est de nature environnementale. Il renvoie à la cohérence entre le projet de changement et les demandes provenant de l'environnement externe. Le couplage environnemental a, pour le moment, été considéré comme secondaire par la littérature sur le changement organisationnel. « Le fait de ne pas placer le couplage environnemental au premier plan du processus de changement, permet au leader de s'appuyer sur celui-ci de façon ponctuelle pour

justifier le changement et susciter des moments d'accélération dans sa mise en œuvre » (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.64). Le deuxième avantage lié au rôle secondaire accordé au couplage environnemental est que la minoration de son rôle dans le projet de transformation permet d'éviter le découplage typique des organisations pluralistes entre les attentes des membres de l'organisation et celles de l'environnement (Denis, Lamothe et Langley, 2001). En outre – et c'est le troisième avantage mis en avant par la littérature – « lorsque l'attention du directeur se focalise sur les parties prenantes externes plutôt que sur les groupes professionnels, les acteurs internes peuvent avoir le sentiment que le changement leur est imposé et les résistances ne sont pas à exclure » (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.64). En cela, privilégier le couplage environnemental peut impacter négativement la capacité à changer de l'organisation » (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.64).

Le leadership – individuel et collectif – doit veiller à ces trois niveaux de couplages qui évoluent pendant le projet de transformation. La littérature montre que, parce qu'il est difficile de maintenir les trois couplages au même niveau simultanément, le changement organisationnel tend à s'accomplir par à-coups avec des couplages tantôt privilégiés et tantôt délaissés en fonction du stade d'avancement de la transformation (Denis, Lamothe, et Langley, 2001). En effet, « la légitimité du changement est constamment réévaluée par les groupes d'acteurs au fur et à mesure que celui-ci se met en œuvre. Le changement se réalise ainsi davantage dans un processus complexe et imprévisible de séquences de couplage et de découplage à travers le temps ». Concrètement, l'enjeu pour les leaders individuels et collectifs qui pilotent un projet de transformation est d'arbitrer entre les couplages qu'ils pensent devoir privilégier en fonction, non pas des étapes objectives de la transformation, mais des circonstances de celle-ci. C'est pourquoi l'accomplissement du changement organisationnel demeure sporadique et imprévisible.

Nous mobiliserons la grille de lecture des mécanismes de leadership au cours du chapitre 8 pour comprendre comment s'est réalisée l'opération de fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP.

CHAPITRE 6. ENTRE FAIBLE ET FORTE IMPLICATION DES PARTIES PRENANTES : DEUX SIÈCLES D'ÉVOLUTION DE LA CARTOGRAPHIE DES PARTIES PRENANTES À ESCP EUROPE

« L'objectif de l'éducation au management pour le futur est de changer de perspective, en passant d'une gestion de ce qu'il y a de mieux au monde à la construction d'un monde meilleur ».

Muff, Dyllick, Drewell,
North, Shrivastava, et Haertle (2013)

Introduction

La transformation de l'organisation au cours du temps repose sur des interactions avec ses parties prenantes. Ces interactions créent des règles qui permettent la communication, la collaboration, parfois le conflit, et quelquefois l'arbitrage et le compromis (De Terssac, 2012). L'enjeu pour la direction de l'organisation est, dès lors, de savoir hiérarchiser ses parties prenantes afin d'identifier celles qu'elle doit impliquer prioritairement dans la gestion de ses activités. À défaut d'y parvenir, elle prendrait le risque de se retrouver équitablement redevable envers toutes ses parties prenantes ; ce qui revient à dire qu'elle ne serait redevable envers aucune (Argenti, 1997, p.444).

Les écoles de commerce n'échappent pas à cet état de fait : depuis les années 2000, de nombreux auteurs proposent une nouvelle vision de l'éducation au management en plaidant pour que les écoles de commerce se mettent davantage au service de la société en général et de l'environnement naturel (Muff, Dyllick, Drewell, North, Shrivastava, et Haertle, 2013). Ces attentes nouvelles ne sont pas isolées et tendent à se généraliser, non seulement au sein des écoles de commerce, mais aussi au sein des agences d'accréditation chargées de les évaluer régulièrement pour l'attribution de leurs labels (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-

Plat, et Pignet-Fall, 2016). De ce fait, le périmètre des parties prenantes des écoles de commerce tend à s'étendre à mesure que les exigences portant sur celles-ci se renforcent.

Si la littérature en gestion est riche en matière de suggestions sur l'identification et la gestion des parties prenantes pour les organisations en général, et en particulier pour les écoles de commerce, elle manque en revanche de travaux sur l'évolution de l'implication des parties prenantes, c'est-à-dire sur les processus par lesquels des acteurs deviennent parties prenantes d'une école en particulier. Ce sujet est pourtant d'importance. En effet, le lien entre, d'une part, la capacité des écoles de commerce à inclure leurs diverses parties prenantes dans la gestion de leurs activités et, d'autre part, leur pérennité et leur légitimité a été mis avant à plusieurs reprises par la littérature (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016 ; Iseor, 2003). Toutefois, les affirmations assurant l'existence d'un lien entre leur politique d'implication des parties prenantes et leur pérennité et leur légitimité s'apparentent davantage à des présuppositions qu'à des démonstrations dans la mesure où elles n'ont pas fait l'objet d'études empiriques longitudinales. Il convient, en outre, de détailler plus finement comment peut se concrétiser l'implication des parties prenantes au sein de ces écoles. Comment les différentes catégories de parties prenantes émergent-elles puis s'affirment-elles au cours du temps comme des acteurs suffisamment légitimes pour intervenir dans la vie de l'école et lui permettre d'assurer sa pérennité ?

Pour répondre à cette question le présent chapitre effectue une analyse de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe sur un horizon de deux siècles en mobilisant deux grilles de lecture. La première est celle des structures organisationnelles. La seconde est la théorie de la régulation sociale de Reynaud (2003) qui, comme nous l'avons mentionné dans la revue de littérature avant ce chapitre, a déjà été mobilisée avec fruit par les travaux consacrés à la pérennité organisationnelle. Le concept de « parties prenantes » rapporté au secteur de l'enseignement supérieur de la gestion ainsi que la théorie de la régulation sociale ayant été présentés plus haut, le présent chapitre est organisé comme suit. Une première section justifie les grilles de lecture que nous allons utiliser ainsi que le découpage chronologique que nous allons suivre pour mener notre analyse de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe sur deux siècles (1). Elle est suivie d'une deuxième section qui réalise cette étude longitudinale (2), puis d'une troisième qui met en perspective notre étude de cas avec la littérature sur le sujet (3).

1. Les grilles de lecture sélectionnées pour l'étude et les critères du découpage chronologique

1.1. Justification des deux grilles de lecture retenues

Dans ce chapitre, nous souhaitons vérifier l'une des présuppositions avancées par la littérature suivant laquelle l'implication de toutes les parties prenantes d'une école de commerce dans la gestion de ses activités lui permettrait d'assurer sa pérennité (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016 ; Iseor, 2003). Pour attester de l'existence de ce lien « implication des parties prenantes d'une école de commerce dans la gestion de ses activités → pérennité de l'école », il convient d'étudier les conditions dans lesquelles une organisation pérenne (ici ESCP Europe) a impliqué, ou non, ses diverses parties prenantes dans la gestion de ses activités au cours de son histoire. Cette analyse nous permettra de valider l'une des deux propositions suivantes :

- Proposition 1 : si les parties prenantes ne s'impliquent pas dans la gestion des activités de l'école (par exemple parce que les conditions d'implication ne le permettent pas) et que l'organisation assure tout de même sa pérennité alors le lien « implication des parties prenantes d'une école de commerce dans la gestion de ses activités → pérennité de l'école » ne peut pas être fondé ;
- Proposition 2 : si les parties prenantes s'impliquent dans la gestion des activités de l'école et que l'organisation assure sa pérennité alors le lien « implication des parties prenantes d'une école de commerce dans la gestion de ses activités → pérennité de l'école » est possible ; quoique non-exclusif potentiellement car, conformément au phénomène d'équifinalité qu'il ne faut pas occulter³¹⁸, d'autres facteurs entrent peut-être en ligne de compte pour expliquer la pérennité de l'école.

De ce fait, pour étudier l'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'école, deux angles d'analyse complémentaires sont à privilégier : celui des structures d'une part et celui des systèmes de l'organisation d'autre part car ce sont eux qui déterminent les conditions d'implication des parties prenantes dans les activités de l'organisation. Comme le soulignent Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regné et Fréry (2017, p.527) :

³¹⁸ Pour rappel, comme mentionné dans l'introduction générale de la thèse, l'équifinalité désigne le phénomène par lequel : « le même état final peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des itinéraires différents » (Bertalanffy, 1973, p.38). De ce fait, comme le conseille Dumez (2016, p.21), pour ne pas méconnaître ce phénomène « il faut toujours, pour un même phénomène, explorer plusieurs explications possibles, plusieurs types d'enchaînements ou de mécanismes ayant pu aboutir à ce phénomène, par des cheminements différents ».

« Les structures organisationnelles donnent aux individus des rôles formellement définis, des responsabilités et des positions hiérarchiques. Les structures constituent le squelette de l'organisation : ce sont les fondations sur lesquelles tout repose. Les systèmes organisationnels assistent et contrôlent les individus dans leurs tâches et leurs responsabilités. Les systèmes sont les muscles de l'organisation : ils assurent son mouvement et sa cohérence ».³¹⁹

Revenons sur ces deux niveaux d'analyse complémentaires.

La structure, tout d'abord, peut se lire comme l'armature de l'organisation. Elle détermine les conditions d'implication des parties prenantes dans les activités de l'organisation à deux titres :

- D'abord, comme le soulignent Goold et Campbell (2002), la structure organisationnelle est influencée par les attentes des parties prenantes internes ou externes : après les scandales sur le manque d'objectivité des banques d'affaires, leurs dirigeants ont séparé leurs départements de recherche de leurs départements en charge des opérations de fusion ; ce qui revient à reconnaître le rôle des parties prenantes dans les choix de structure de l'organisation (Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regnér et Fréry, 2017, p.539).
- Ensuite, la structure conditionne pour partie l'implication des parties prenantes, et notamment des employés dans la mesure où, par exemple, une structure fonctionnelle n'implique pas ses personnels de la même façon qu'une structure décisionnelle mais aussi dans le sens où tout changement de structure génère des perdants qui, en voyant se réduire leur pouvoir ou leur statut, peuvent devenir des employés peu mobilisés ou résistants dans le processus de changement (Gooldman et Campbell, 2002, p.120).

Réciproquement, si le type de structure conditionne l'implication des parties prenantes, il peut lui-même être influencé par des facteurs que la littérature qualifie de « contingents ». Ces facteurs sont, notamment, la taille de l'organisation, son niveau de diversification, mais également le type de technologie utilisée (Luo et Donaldson, 2013 ; Mintzberg, 1982). Par conséquent, le type de structure est aussi un critère pour apprécier les conditions d'implication des parties prenantes dans les activités de l'organisation. Pour déterminer les différents types de structure que l'organisation ESCP Europe a revêtus, de 1819 à nos jours, nous employons

³¹⁹ Le terme « individus » utilisé dans cette définition est relativement imprécis mais peut, selon notre interprétation, être lu comme un équivalent de « parties prenantes ». En effet, les individus évoqués peuvent désigner aussi bien des dirigeants, des salariés, des actionnaires, des clients, des fournisseurs, etc. soit autant de parties prenantes internes et/ou externes.

la grille de lecture élaborée par Mintzberg (2004 ; 1982) qui est, à ce jour, l'une des plus diffusées et des plus utilisées dans le cadre des réflexions sur les configurations structurelles de l'organisation (Barabel, 2017). Décrivant l'organisation comme une certaine configuration stable, à un moment donné, dans ses attributs (dont la structure) Mintzberg (2004 ; 1982) a proposé plusieurs structures vers lesquelles tendent les organisations (structure simple, bureaucratie mécaniste, bureaucratie professionnelle, forme divisionnelle, adhocratie, organisation missionnaire, organisation politique) bien que, dans la réalité, des formes hybrides soient tout-à-fait possibles.

Ensuite, de manière complémentaire, les systèmes organisationnels déterminent également les conditions d'intervention des parties prenantes dans les activités de l'organisation. Plus précisément, les systèmes déterminent les conditions de contrôle par lesquelles certains individus sont autorisés à contrôler les activités d'autres individus, voire même ont pour obligation de le faire. Comme le précisent Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regnér et Fréry (2017, p.540) :

« Les systèmes permettent en effet d'exercer un contrôle sur l'activité de l'organisation. Les petites organisations peuvent reposer sur la 'supervision directe' d'un seul individu qui en assure personnellement la direction. La supervision directe peut aussi se révéler pertinente lorsqu'une organisation traverse une crise aiguë. Quand la survie de l'organisation est menacée, un contrôle autoritaire permettant de prendre rapidement des décisions est parfois la seule chance de salut. Cependant, les organisations plus grandes ou plus complexes requièrent le plus souvent des structures et des systèmes plus élaborés afin d'assurer leur pérennité ».

Les systèmes de contrôle évoqués par ces auteurs (qu'il s'agisse du contrôle des moyens sur les ressources utilisées par les acteurs de l'organisation pour déployer sa stratégie ou qu'il s'agisse du contrôle des résultats par rapport aux attentes) constituent des systèmes de régulation dans la mesure où ils « guident les procédures effectives de travail, de collaboration et de décision [et] assurent le fonctionnement quotidien de l'organisation » (Reynaud, 1988, p.5). Pour déterminer les systèmes de régulation sociale qui ont été employés à ESCP Europe, nous allons mobiliser la théorie de la régulation sociale élaborée par Reynaud (1979 ; 1988 ; 1997 ; 1999 ; 2003a ; 2003b ; 2004 ; Reynaud et Richebé, 2007) et que nous avons présentée dans la revue de littérature. Pourquoi avoir retenu cette grille de lecture précisément ? Cette théorie a été retenue pour deux raisons :

- La première est que si cette théorie a initialement été développée dans le cadre de la sociologie, elle s'en est peu à peu écartée pour devenir une théorie générale de l'échange social (De Terssac, 2012), de plus en plus utilisée par les chercheurs en gestion (Sobczak, 2010 ; Brechet, 2008 ; Havard et Krohmer, 2008 ; Quemener et

Fimbel, 2007) ; et notamment par ceux travaillant sur l'émergence de nouvelles catégories de parties prenantes (Krohmer, Naschberger, et Sobczak, 2013) ; ce qui constitue, pour partie, le sujet de ce chapitre.

- Ensuite, la deuxième raison qui nous a conduits à retenir cette grille de lecture est qu'elle a déjà été appliquée par d'autres chercheurs en stratégie (Averseng, 2013) pour mener une réflexion sur les mécanismes de pérennité organisationnelle ; sujet de notre thèse. Mobiliser cette théorie devrait ainsi nous permettre de répondre aux problématiques de l'émergence des parties prenantes dans le temps (et de leur implication dans la gestion de l'organisation) mais aussi aux problématiques liées à la compréhension des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

Ce faisant notre réflexion nous amène à employer la théorie de la régulation sociale à une échelle d'analyse autre que celle pour laquelle Reynaud l'a initialement développée. Si cet auteur a pris comme unité d'étude un élément relativement microscopique de l'organisation – l'atelier ou l'équipe de travail – nous faisons le choix de prendre ici comme unité d'étude l'organisation ESCP Europe dans la mesure où l'objet de notre réflexion n'est pas la pérennité des équipes de travail mais bien la pérennité de l'organisation appréhendée par le prisme des parties prenantes. De ce fait, si dans le modèle originel l'opposition entre les règles imposées de l'extérieur et les règles élaborées à l'intérieur recouvre l'opposition entre les règles élaborées par la direction d'une part et celles construites par les exécutants d'autre part ; tel ne sera pas le cas dans ce chapitre. Dans la mesure où notre unité d'analyse est l'organisation, l'opposition entre les règles imposées de l'extérieur et les règles élaborées à l'intérieur recouvrira l'opposition entre les règles élaborées en dehors de l'école (par les Ministères, par la Conférence des Grandes Écoles, par les agences d'accréditation, etc.), et les règles élaborées à l'intérieur de celle-ci (par la direction générale, par les enseignants-chercheurs, etc.). En conséquence, dans ce chapitre :

- Le régime de « régulation de contrôle » désignera la prescription de tâches élaborées à l'extérieur de l'organisation par les autorités exerçant un pouvoir asymétrique sur l'école (Chambre de Commerce, Ministères, agences d'accréditation, etc.) et ayant prétention à la définition de règles dont elles assurent parfois l'exécution (Reynaud, 1999)³²⁰ ;

³²⁰ « L'extérieur » dans notre définition désigne l'extérieur de l'école ESCP Europe et non l'extérieur de l'équipe de travail par opposition à la direction.

- Le régime de « régulation autonome », en revanche, désignera la prescription de tâches élaborées à l'intérieur de l'organisation par les différents acteurs internes (la direction de l'école, les professeurs de l'école, les élèves, etc.) en réaction parfois aux régulations externes qui leur sont imposées ou indépendamment de celles-ci. Ce régime de régulation met donc en avant la capacité des acteurs organisationnels à affirmer leur autonomie à l'égard des autres acteurs qui tentent de leur imposer des règles de l'extérieur (Reynaud, 1999) ;
- Le régime de « régulation conjointe » désignera le régime proposant à ceux qui conduisent l'organisation, mais aussi à tous ceux qui y participent, une co-régulation pour l'arbitrage entre leurs intérêts et pour la compatibilité de leurs initiatives (Reynaud, 2003a).

En outre, du fait de l'amplitude chronologique du sujet, nous ne chercherons pas à détailler, pour chaque période, les trois types de régimes de régulation tels que les a décrits Reynaud mais plutôt le régime prédominant pour chaque période. À ce titre, force est de préciser que « prédominant » ne veut pas dire « exclusif ». Conformément à la théorie de la régulation sociale, les trois régimes s'expriment simultanément dans le temps. De la sorte, si nous qualifions, par exemple, le régime de « régulation autonome » de « prédominant » de 1819 à 1869, nous voulons signifier par-là que ce mode de régulation des relations organisationnelles est alors le régime privilégié par les dirigeants de l'organisation ; ce qui veut dire que si les régulations « de contrôle » et « conjointes » existent bien sur cette période, elles ne sont pas celles que mettent en œuvre prioritairement les dirigeants.

1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre

L'analyse de cas a été menée après réalisation d'un découpage chronologique des évolutions traversées par ESCP Europe depuis 1819 en matière d'implication des parties prenantes. La délimitation des périodes s'est effectuée en fonction des dates d'immixtion de nouvelles parties prenantes majeures dans les activités de l'école ; dates qui, comme nous allons le voir, correspondent également à des changements de types de structures.

Ce lien n'est pas de nature à surprendre car, dans la mesure où la structure est la réponse de l'organisation à la nécessaire division des tâches et à leur coordination (Mintzberg, 2004 ; 1982), la structure évolue avec la cartographie des parties prenantes qui interviennent dans les activités de l'organisation. Trois périodes principales, identifiées à partir de notre monographie stratégique de ESCP Europe depuis 1819 (annexe 12), ont ainsi été délimitées :

- La première période – 1819-1869 – est celle au cours de laquelle l'école est une organisation qui mobilise très peu de parties prenantes autour d'elle, à l'exception de ses directeurs-proprétaires qui sont alors, incontestablement, les parties prenantes dominantes. Durant cette première période, l'école fonctionne comme une structure simple au sein de laquelle le régime de régulation dominant est la « régulation autonome » tel que nous l'avons défini plus haut.
- La deuxième période – 1869-1969 – commence à compter de l'immixtion d'une nouvelle partie prenante externe et majeure dans la gestion de l'école : la Chambre de Commerce de Paris qui rachète l'école le 18 février 1869 à la famille Blanqui. Durant cette période, une deuxième partie prenante externe et majeure s'implique dans les activités de l'école : l'État à compter de 1890. De ce fait, l'école, qui devient progressivement une bureaucratie mécaniste, voit le régime de « régulation autonome » dominant qu'elle avait connu pendant son premier demi-siècle d'histoire céder la préséance au profit d'un régime de régulation nettement plus contrôlé.
- Enfin, la troisième période, de 1969 à nos jours, commence à partir du recrutement d'un corps professoral permanent. Cette date marque une relative autonomisation de l'école vis-à-vis de l'État et, surtout, l'implication active de parties prenantes anciennes mais très peu actives auparavant – à savoir, en plus des enseignants, les élèves et les entreprises – ainsi que l'implication de parties prenantes plus récentes – les communautés académiques et les agences d'accréditation – qui s'intéressent à la gestion de l'école. Durant cette période, l'école devient une bureaucratie professionnelle au sein de laquelle le régime de « régulation conjointe » est privilégié sur les deux autres régimes.

De manière synthétique, ces différentes périodes sont présentées dans le schéma ci-après que les pages suivantes détailleront. Si les différentes classifications des parties prenantes, décrites dans la revue de littérature, présentent un intérêt certain, nous avons fait le choix, dans le présent chapitre, de nous en tenir à la classification aujourd'hui classique proposée par Clarkson (1995) car elle présente l'avantage d'être, par sa simplicité, aisément mobilisable sur un terrain de recherche de deux siècles.

2. Une étude longitudinale de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe de 1819 à nos jours : Trois périodes distinctes

2.1. Première période (1819-1869) – Une structure simple principalement régie par les directeurs-proprétaires de l'école

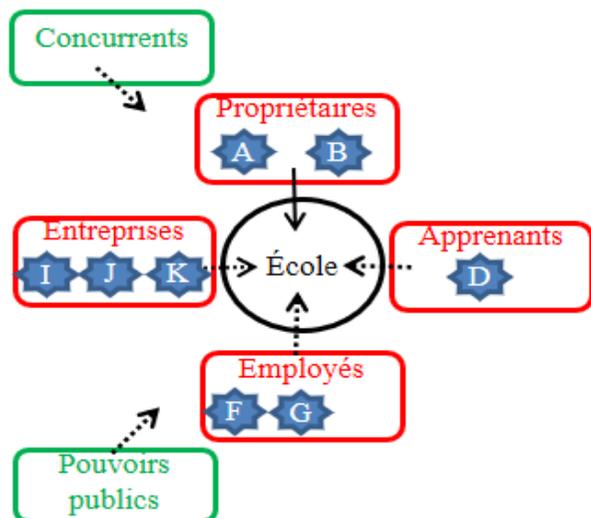
Durant cette première période, l'école s'apparente à une structure simple dans la mesure où, suivant Mintzberg (2004 ; 1982), le sommet stratégique (les directeurs-proprétaires) est la partie clef de l'organisation qui supervise alors directement le centre opérationnel (les enseignants). Le sommet stratégique définit, en outre, les standards de l'activité organisationnelle (contenus des programmes de cours, structure du calendrier scolaire, sélectivité à l'entrée pour les candidats, difficulté des examens de fins d'études, niveau des frais de scolarité, niveau de rémunération des intervenants, etc.) tout en s'occupant des relations avec l'environnement de l'école (l'État, les familles, les représentants du négoce, etc.). La centralisation est très marquée du fait de la jeunesse de l'école mais également du fait de sa petite taille. En effet, avec quelques dizaines d'élèves formés annuellement et un corps professoral composé d'une dizaine à une vingtaine de professeurs non-permanents dont la présence est souvent temporaire, l'école est une petite entreprise privée où les distances hiérarchiques sont suffisamment faibles pour dissiper toute éventualité de voir apparaître, face aux règles édictées par les directeurs-proprétaires qui enseignent eux-mêmes³²¹, des contre-pouvoirs. Dans ces circonstances, il convient d'identifier les membres composant le sommet stratégique (2.1.1.), ainsi que les membres de l'environnement avec lesquels ils sont en contact (2.1.2.) puis les autres parties prenantes (2.1.3.).

2.1.1. Les directeurs-proprétaires de l'école : Des parties prenantes quasiment omnipotentes

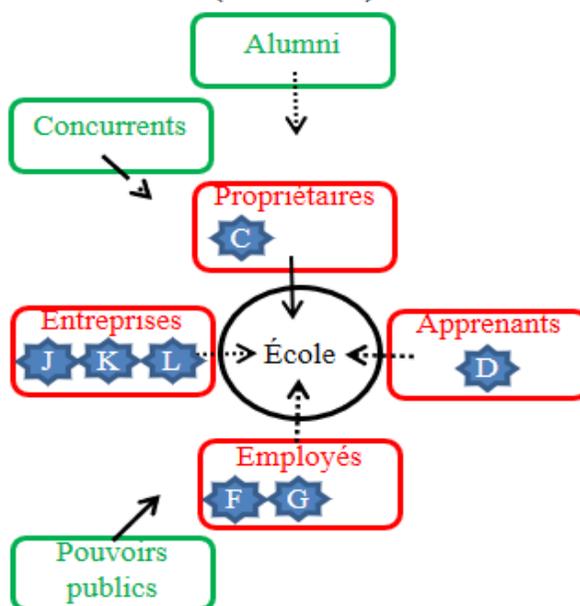
Le premier demi-siècle d'histoire de l'école est marqué par la prédominance d'un type de parties prenantes sur les autres : les propriétaires de l'école. Entre 1819 et 1869, ces derniers se trouvent, en effet, en situation d'omnipotence relative, voire même parfois absolue, face aux autres parties prenantes primaires que sont les élèves et les personnels enseignants et administratifs de l'école.

³²¹ Dans les années 1820, Germain Legret et Amédée Brodart enseignent la comptabilité, l'arithmétique, la correspondance commerciale, tandis qu'à partir de 1830, jusqu'au début des années 1850 Adolphe Blanqui enseignera l'économie politique et l'histoire du commerce tout en étant directeur de l'école. Legret G. P. (entre 1819 et 1821) « Pensionnat et École Spéciale de commerce établi à Paris, Hôtel Boisjelin, rue St-Antoine, n°143, sous la direction de M. G. P. Legret », Paris, Imprimerie de J. L. Scherff, passage du Caire, n°54, p.2. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

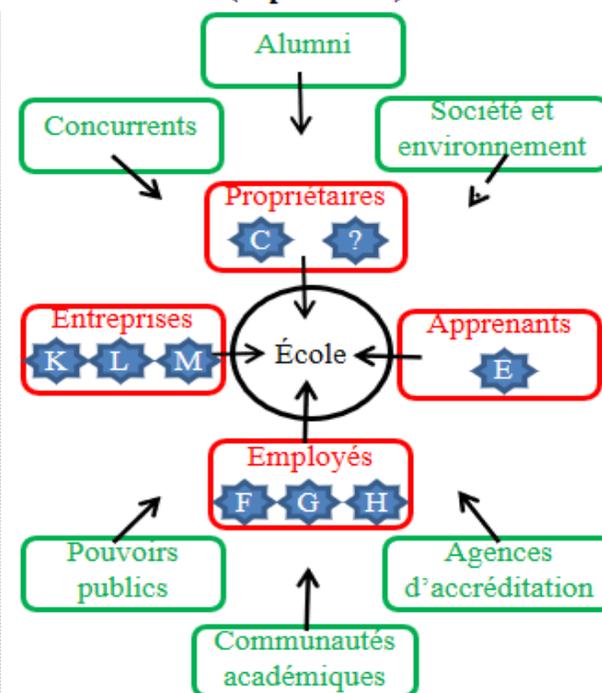
Une structure simple principalement régie par les directeurs-proprétaires de l'école (1819-1869)



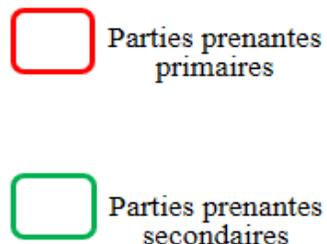
Une bureaucratie mécaniste régulée par la CCIP et par l'État (1869-1969)



Une bureaucratie professionnelle encadrée dans un jeu complexe de parties prenantes (depuis 1969)



La multiplication des parties prenantes



La diversification de la nature des parties prenantes

- | | | |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| A Directeurs-proprétaires | E Hommes et femmes en formation initiale/continue | J Conseil de perfectionnement |
| B Actionnaires | F Vacataires issus du monde professionnel | K Recruteurs des diplômés |
| C CCIP | G Vacataires issus du monde académique | L Financeurs suite à la création de la Taxe apprentissage |
| ? Futurs actionnaires suite à l'autonomie de 2018 | H Professeurs permanents | M Sponsors pour les chaires de recherches |
| D Jeunes gens en formation initiale | I Comité de patronage | |

Le renforcement des pressions sur les activités de l'école

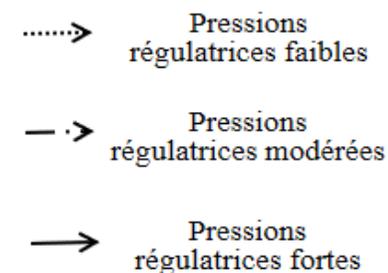


Figure 38 : Vue synthétique de l'évolution de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe depuis 1819.

Légende : « CCIP » : Chambre de Commerce de Paris (jusqu'en 1960), puis Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (de 1960 à 2013), puis Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France depuis lors.

Qui sont les propriétaires de l'école sur cette période ? Il s'agit en tout premier lieu des co-fondateurs, Germain Legret et Amédée Brodart qui ont engagé leur patrimoine pour fonder l'école et la diriger (voir les sections 1 et 2 de l'annexe 6). Il s'agit également de leurs successeurs, directeurs et associés (Lermercier, 2003), mais aussi des actionnaires qui ont soutenu l'établissement entre 1848 et 1852 lorsqu'il était administré sous la forme d'une société en commandite (Renouard, 1898, p.39)³²².

Pendant la quasi-totalité de la période (1819-1848 et 1852-1869), le pouvoir discrétionnaire des directeurs-propriétaires est quasiment sans limites. Ils exercent seuls la direction intérieure et extérieure de l'école, ils recrutent eux-mêmes les élèves, ils décident des programmes, des volumes horaires et du calendrier scolaire. Ils choisissent de leur propre chef, et sans en référer à qui que ce soit, les employés et enseignants dont ils fixent eux-mêmes le traitement. Les critères de leurs décisions ne sont pas formalisés, ce qui leur laisse une liberté d'appréciation souveraine dans la gestion de l'école. En d'autres termes, leur pouvoir de régulation est quasiment exclusif et principalement ancré dans des pratiques informelles (Reynaud, 1999, p.20). Du fait qu'ils n'ont pas de comptes à rendre à quelque autorité que ce soit, les directeurs-propriétaires exercent alors un pouvoir de régulation dépourvu de tout contrôle hiérarchique, ce qui revient à dire que le pouvoir de régulation autonome qu'ils exercent est dominant sur la période (Reynaud, 1999).

Le pouvoir discrétionnaire des directeurs-propriétaires se manifeste également par la porosité des frontières entre le patrimoine de l'école et leur patrimoine privé. Ce genre de situation est d'ailleurs fréquemment souligné par la littérature sur les entreprises familiales (Dawson et Hjorth, 2012, p.348). Il est vrai que la vie professionnelle et la vie privée des directeurs se confondent alors parfois au point de ne plus être clairement discernables : plus qu'une fonction, la direction de l'école est leur vie-même : la moitié des directeurs de l'école meurent en fonction sur la période considérée (annexe 6). La confusion des patrimoines peut s'étendre parfois à leurs proches : en 1854, Julie Blanqui, la veuve du directeur Adolphe Blanqui, obtient du conseil d'administration de l'école que l'établissement pourvoie « aux dépenses de nourriture, d'éclairage, et de chauffage de son ménage et de celui de ses enfants aux frais de l'École ».³²³ Elle obtient, en outre, l'autorisation de conserver la jouissance, à titre

³²² Alfred Renouard a pu consulter les actes notariés originaux de cette société car, comme il le précise (Renouard, 1898, pp.39-41), ils lui ont été remis par le petit-fils d'Adolphe Blanqui, Paul Maze. Malheureusement, ces actes n'ont pas été retrouvés pour le moment.

³²³ Source : « Extrait du procès-verbal du conseil d'administration de l'École Supérieure de Commerce de Paris en date du 10 mai 1854 ». Cité par Renouard (1920, p.35).

gracieux, de l'appartement que l'école mettait jusque-là à la disposition de son époux. Cet appartement est même agrandi aux dépens de l'espace scolaire en mai 1854 puisque le conseil d'administration autorise Julie Blanqui non seulement à annexer pour son usage personnel l'ancien bureau du directeur de l'école, mais aussi à le meubler « à l'aide d'une partie du mobilier des appartements de réception [de l'école] ». ³²⁴

La période 1848-1852 ouvre une courte brèche dans cette période de prédominance des directeurs-proprétaires vis-à-vis des autres parties prenantes. Sur cette période, l'école a en effet été transformée en société en commandite par Adolphe Blanqui pour renflouer les caisses de l'établissement mais également intéresser de nouvelles parties prenantes au sort de l'école. De ce fait, le pouvoir discrétionnaire du directeur-proprétaire est relatif sur cette courte période. Entre 1848 et 1852, le directeur de l'école est responsable seul de sa gestion devant l'assemblée des actionnaires. Les prérogatives du directeur restent cependant élevées : il exerce seul la direction intérieure et extérieure de l'école, il choisit de son propre chef les employés et enseignants pour qui il fixe le traitement (article 13). Il a, en outre, l'initiative exclusive pour toute modification des statuts de la société, à condition que ces modifications aient été agréées *a posteriori* par la majorité absolue des actionnaires (article 29). Un comité de surveillance est créé et composé de trois représentants des actionnaires, élus pour trois ans par les autres actionnaires. Le directeur a obligation de transmettre au comité de surveillance, quinze jours avant l'assemblée annuelle des actionnaires, un rapport de gestion (article 15). Ce comité de surveillance est chargé « de contrôler la marche des affaires de la société » mais son contrôle est *a posteriori* : il peut faire des observations critiques sur le rapport annuel du gérant mais à condition de les lui communiquer au moins cinq jours avant l'assemblée des actionnaires (article 15). Ainsi, même si les actionnaires ont un pouvoir de décision dans la gestion de l'école, l'asymétrie des pouvoirs entre les instances de gouvernance promeut *de facto* la prédominance du directeur-proprétaire. Son pouvoir de « régulation autonome » reste prédominant dans la gestion des relations entre les acteurs organisationnels (Reynaud, 2005) et n'est donc pas réellement entamé par l'actionnariat.

Cette prédominance est d'autant plus marquée que les relations personnelles entre l'équipe dirigeante et le conseil d'administration sont fondées sur des liens professionnels mais aussi familiaux, voire amicaux qui, s'ils peuvent faciliter la gestion de l'organisation au quotidien, peuvent cependant éteindre toute possibilité de critique. Comme le remarque Labie

³²⁴ Source : « Extrait du procès-verbal du conseil d'administration de l'École Supérieure de Commerce de Paris en date du 10 mai 1854 ». Cité par Renouard, (1920, p.35).

(2005), l'implication personnelle du directeur au service de l'organisation qu'il dirige rend difficiles les critiques ou les pressions à son égard. Le risque de ce genre de situations est notamment que le conseil d'administration ne se transforme en une simple instance de validation *a posteriori* et non en un organisme de contrôle et de discussion des décisions et des orientations de la discussion. D'après Renouard (1920) qui a pu consulter les comptes rendus des séances des années 1850 et 1860, le conseil d'administration se contente en effet de valider toutes les actions du directeur-proprétaire. De fait, l'expérience de l'actionnariat n'est pas concluante et Adolphe Blanqui y met fin dès 1852. En effet, les intérêts des parties prenantes ne concordaient pas sur le long terme : Adolphe Blanqui recherchait des individus prêts à s'investir dans l'école et – pas uniquement financièrement – pour prendre sa relève après sa disparition (Démier, 1979 ; Renouard, 1898), alors que les actionnaires recherchaient avant tout la rentabilité à court terme de leurs investissements.³²⁵

2.1.2. La recherche de parties prenantes pour soutenir l'école : Les pouvoirs publics et les représentants du commerce

Si les propriétaires de l'école – co-fondateurs, directeurs, actionnaires – exercent un pouvoir de régulation apparemment sans contrôles sur l'école pendant la période 1819-1869, il ne faut cependant pas en conclure qu'ils n'ont pas cherché à intéresser à sa gestion d'autres parties prenantes ; bien au contraire. De ce fait, si la régulation autonome exercée à l'initiative des directeurs-proprétaires semble prédominante comme mode de régulation des relations entre les acteurs organisationnels, elle n'exclut pas l'existence des modes de régulation de contrôle et conjointe, même si les conditions ne permettent pas à ces modes de régulation de prévaloir sur les décisions des directeurs-proprétaires.

Les premières parties prenantes que les propriétaires ont cherché à mobiliser autour de la nouvelle école sont les pouvoirs publics, et en particulier ceux de l'État. En début de période, l'État oscille entre indifférence et hostilité face à l'enseignement commercial suspecté d'être un foyer de contestation politique, surtout dans les années 1820 (Fridenson et Paquy, 2008 ; Démier, 2003, p.58 ; Maffre, 1983, pp.24-25)³²⁶ avant que la situation ne

³²⁵ De fait, les actionnaires de l'éphémère société en commandite de l'École Spéciale de Commerce (1848-1852) ont touché 6,5% de dividendes à l'issue du premier exercice complet (au 31 décembre 1849) et 12% à l'issue du deuxième exercice (au 31 décembre 1850) (Renouard, 1920, pp.72-73). Les dividendes touchés pour les deux dernières années ne nous sont pas connus. L'impôt n'existant pas à l'époque sur ces revenus, il s'agissait d'un placement net.

³²⁶ Pour plus de détails, voir l'annexe 11.

s'apaise en milieu et en fin de période³²⁷. Si l'ambition des co-fondateurs de l'école était de faire reconnaître cette dernière comme un établissement d'enseignement supérieur, ils n'y sont pas parvenus, en dépit des courriers adressés au Ministre de l'Intérieur.³²⁸ Pour s'attirer la protection royale, le directeur organise durant l'été 1821 une cérémonie officielle pour l'inauguration des nouveaux locaux de l'école dans l'Hôtel de Sully, cérémonie au cours de laquelle il installe dans la salle des fêtes de l'école un buste du souverain, Louis XVIII. Ce buste est couronné par le baron Ternaux et la cérémonie s'achève sur les cris de « Vive le roi législateur : Vive le roi ! ». ³²⁹ En dépit de ces tentatives symboliques de rapprochements, les pouvoirs publics se refusent à soutenir l'école pendant près d'une vingtaine d'années. Ce n'est qu'en 1838 que s'amorce un léger revirement de la situation : à cette date, le Ministre du Commerce accorde six demi-bourses à certains élèves de l'école de même que des médailles. Vers 1840, le Ministre du Commerce envoie un délégué assister à la remise des diplômes de fin d'année. Symboliquement, à partir de 1852, le Ministre du Commerce signe même les diplômes de sortie des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, avant d'accepter la présidence du conseil de perfectionnement de l'école. Preuve de son intérêt pour l'école, le Ministre du Commerce vient parfois assister en personne aux remises de diplômes comme en août 1851 voire même, à titre exceptionnel, se faire examinateur dans le jury d'évaluation comme en août 1846 (Renouard, 1907, pp.21-22). Enfin, à partir de 1853, six bourses complètes sont accordées par le Ministre du Commerce aux élèves de l'école. Toutefois, en dehors de ces quelques mesures ponctuelles, les pouvoirs publics ne s'investissent pas pour encadrer le développement de l'établissement ; ce qui revient à dire que le rôle de « régulation de contrôle » (Reynaud, 2005) qu'ils auraient pu exercer en tant que parties prenantes externes est quasi-inexistant.

Parallèlement aux sollicitations des pouvoirs publics, les propriétaires sont parvenus à intéresser au sort de l'école, avec plus de succès cette fois, les représentants du monde du négoce.³³⁰ Les co-fondateurs de l'école ont misé sur des représentants « hors pair pour leur

³²⁷ Le Ministre du Commerce signe les diplômes de fin d'études des élèves à partir d'août 1852 avant de devenir le Président du conseil de perfectionnement de l'école (Gervais, 1865). Voir également l'annexe 14.

³²⁸ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

³²⁹ Source : *Moniteur Universel* du 3 octobre 1821.

³³⁰ Pour justifier la création conseil de perfectionnement en 1825, le directeur de l'école, Henri Monnier des Taillades, reconnaît en juillet de la même année que « Il ne suffisait pas, Messieurs, de créer l'École de Commerce : il lui fallait réunir tous les genres de garanties ; son système de discipline et d'études devait être

notoriété commerciale et leur compétence en affaires » (Renouard, 1920, p.7). Il s'agit, en premier lieu, de l'industriel Guillaume Ternaux et du banquier Jacques Laffitte qui, dès 1819, ont accepté d'accorder leur patronage au nouvel établissement, mais aussi de lui prêter de l'argent (Lemercier, 2001, pp.419-421). D'autres appuis moraux, parfois financiers ou scientifiques, sont rapidement trouvés auprès de personnalités d'envergure telles que Chaptal, Casimir Perier ou l'économiste Jean-Baptiste Say (voir annexe 7 et annexe 14) et sont rassemblés, à partir de janvier 1825, au sein du conseil de perfectionnement de l'école. Conformément à la littérature (Post, Preston, et Sachs, 2002), les représentants du monde du négoce sont des parties prenantes qui permettent à l'école de générer de la valeur via les actifs intangibles qu'ils apportent (la réputation de ces individus rejaillit sur l'école) mais aussi via les actifs relationnels qu'ils mettent à sa disposition : le choix de l'école de s'entourer de personnages politiques influents, parfois récemment anoblis par le chef de l'État (voir annexe 14), est une manœuvre pour obtenir le soutien des autorités publiques, même si cette manœuvre est globalement un échec sur la période. La qualité de ces parties prenantes semble s'être maintenue, voire même accrue sur toute la période, puisque dans les années 1860, le président du conseil de perfectionnement de l'École Supérieure de Commerce de Paris n'est autre que le Ministre du Commerce en personne, entouré de personnalités parfois aussi prestigieuses que l'économiste Michel Chevalier ou le banquier Émile Pereire (annexe 14).

En dépit de leurs qualités, il ne semble toutefois pas que ces parties prenantes aient joué de rôle particulièrement important dans la gestion de l'école sur cette période : leur fonction semble principalement avoir consisté en un rôle symbolique de garants de la qualité de l'enseignement de l'école, mais aussi un rôle pédagogique dans la mesure où ces personnalités étaient appelées à intervenir occasionnellement dans les cours de l'école et, plus généralement, dans les jurys d'examen. Enfin, plus ponctuellement, ces individus ont joué un rôle professionnel en recrutant les élèves de l'école ou en les recommandant auprès de leurs pairs. Cependant, ces parties prenantes ne semblent pas s'être mobilisées quand l'existence de l'école a été sérieusement menacée en 1830 comme en 1848 ou après la mort du dernier directeur-proprétaire, Guillaume Gervais, en 1867. À l'instar des pouvoirs publics donc, les parties prenantes du monde économique semblent ne pas avoir cherché à développer de

approuvé, et pour qu'on lui accordât cette confiance illimitée, refusée ordinairement aux entreprises naissantes, l'assentiment et l'appui des hommes les plus éclairés dans les sciences et le Commerce devenaient pour cette École d'une impérieuse nécessité. », in École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la première séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1825*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825, p.3.

pouvoir de « régulation de contrôle » (Reynaud, 2005) sur l'école, laissant celle-ci s'autogérer comme sa direction l'entendait et ne participant pas activement à la préservation de sa pérennité.

2.1.3. Les parties prenantes inactives : Les élèves, les Anciens Élèves et les enseignants

Sur la période 1819-1869, ce sont les directeurs-proprétaires de l'école, soutenus par quelques représentants du monde du négoce, qui administrent l'établissement. Étonnamment, certaines parties prenantes paraissent n'avoir joué aucun rôle actif dans l'administration de l'école : les élèves, les enseignants de l'école et les Anciens Élèves. Ces trois catégories nous semblent pouvoir être qualifiées de ce que la littérature en gestion nomme les « parties prenantes passives ou à garder informées » (Newcombe, 2003) : il s'agit de parties prenantes qui, bien qu'intéressées par la vie de l'organisation, ne disposent pas d'un pouvoir suffisant pour inciter ou forcer les autres parties prenantes à modifier leurs comportements. Les raisons de cette situation sont, selon nous, multiples : au dix-neuvième siècle, les élèves ne sont pas considérés comme aujourd'hui comme des co-auteurs de leur formation (Vial, 2009). Partant, il n'est pas concevable à l'époque que les élèves puissent avoir de revendications et puissent les faire entendre au sein de l'école d'autant plus qu'avant 1947 les élèves de l'école ne sont pas des étudiants ». En outre, le jeune âge de certains d'entre eux – 14-15 ans – de même que la modestie des effectifs scolaires – l'école accueillant en moyenne entre soixante et cent-vingt élèves annuellement – n'ont pas favorisé l'émergence d'un groupe de pression suffisamment puissant pour peser face au pouvoir de décision des directeurs-proprétaires.

Il en va de même des enseignants : à l'époque, les enseignants sont peu nombreux, et n'ont pas vocation à s'investir dans la gestion de l'école. Aucun d'entre eux n'est, en effet, professeur permanent : tous les enseignants de l'école sont des enseignants temporaires issus du monde académique – généralement des professeurs du secondaire – ou alors du monde professionnel (Maffre, 1983). De ce fait, leur carrière n'est pas dépendante exclusivement de l'école et beaucoup d'entre eux n'y consacrent qu'une partie de leur emploi du temps (Maffre, 1983, p.663). En outre, le fait que l'école ait été une entreprise familiale entre 1830 et 1869 où les postes clefs étaient détenus par les membres de la famille Blanqui (voir chapitre 7), a pu dissuader certains enseignants de s'impliquer dans la gestion de l'école comme cela est parfois le cas dans les entreprises de cette nature (Begin, 2007).

Enfin, les Anciens Élèves ne se sont pas constitués à l'époque sous la forme d'une organisation formelle : quoique des tentatives de formation d'une amicale des Anciens Élèves aient été amorcées dans les années 1820³³¹ et dans les années 1860, aucune n'a finalement abouti, en raison de l'hostilité des pouvoirs publics ou de circonstances autres. Pourtant, certains des Anciens Élèves sont des atouts pour l'école : certains deviennent actionnaires de l'école entre 1848 et 1852³³², tandis que d'autres sont mobilisés par la direction de l'école comme des « porteurs d'image » en dehors de l'organisation : en 1865, le directeur de l'école Guillaume Gervais énonce au Ministre du Commerce quelques-uns des plus célèbres élèves formés par l'établissement afin de donner un gage de la qualité de la formation.³³³ Toutefois, l'absence d'une Association des Anciens Élèves en bonne et due forme n'a pas permis, à l'époque, aux directeurs-propriétaires de tenir les Anciens Élèves pour une partie prenante influente : si les directeurs ont recours à leurs services c'est uniquement de manière atomisée et individuelle.

³³¹ Le premier projet de création d'une Association des Anciens Élèves remonte à 1825. Face à ce projet, le préfet de police alerte le Ministre de l'Intérieur de la dangerosité d'une telle association qui « pourrait avoir pour but d'établir entre [les Anciens Élèves] une sorte de fraternité maçonnique ou communauté d'opinions et d'intérêts dont l'effet serait d'étendre et de consolider de plus en plus dans le commerce l'influence du libéralisme ». Source : « Lettre du préfet de police à Jacques-Joseph Corbière, Ministre de l'Intérieur, du 4 août 1835 ». Archives Nationales F17/6770.

³³² Dans l'acte notarié du 4 mai 1848 créant la société en commandite de l'« École Spéciale de Commerce », l'un des paragraphes introductifs mentionne expressément les Anciens Élèves comme potentiels actionnaires : « M. Blanqui aîné, directeur de l'École spéciale de Commerce, voulant donner à cet établissement des développements en rapport avec l'avenir ouvert à l'instruction professionnelle par les tendances nouvelles de la Société et le fortifier à l'aide de l'association contre les difficultés d'une transmission toujours laborieuse, a fait appel au concours de plusieurs négociants et industriels, ses Anciens Élèves, et aux personnes qui prennent intérêt à l'instruction commerciale, pour former une Société en commandite ayant pour objet l'exploitation et le développement de l'École spéciale de Commerce ». Voir la reproduction de cet acte chez Renouard (1920, pp.65-66).

³³³ Parmi les Anciens Élèves de l'école, Guillaume Gervais mentionne « dans l'administration publique, un ancien ministre des finances, un directeur des finances, un directeur du mouvement de fonds, un inspecteur général des haras, des chefs de division, des chefs de bureau. Dans la vie privée, des banquiers français et étrangers, des agents de change, des négociants, des commissionnaires dans toutes les parties du négoce, des administrateurs de chemins de fer, de compagnies d'assurance, des comptables, des employés de tout rang, etc. » (Gervais, 1865, p.687). L'absence de précisions nominatives rend difficile la vérification de ces assertions. Nous sommes cependant parvenus à identifier l'ancien élève de l'école qui fut Ministre des Finances : il s'agit de Jacques-Ariste Trouvé-Chauvel (1805-1883). Diplômé de l'École Spéciale de Commerce de Paris en juillet 1827 – il est neuvième de sa promotion sur treize lauréats –, il s'initie aux affaires dans plusieurs entreprises du Havre, puis en Angleterre et en Écosse. Installé au Mans en 1831, il développe un commerce de draps, d'étoffes et de mousseline, avant de se lancer dans la politique en 1834. Élu député de la Sarthe en avril 1848, il devient préfet de la Seine le 15 juillet 1848, avant d'être nommé Ministre des Finances, poste qu'il occupe du 25 octobre 1848 au 20 décembre de la même année. École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la troisième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 13 Juillet 1827*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827, pp.10-11 ; p.36.

En synthèse, le premier demi-siècle d'histoire de l'école se caractérise par le poids prépondérant des directeurs-propriétaires. Face à eux, les autres parties prenantes sont très peu investies – notamment les pouvoirs publics – ou alors réduites à des fonctions auxiliaires de natures honorifique, pédagogique ou professionnelle – comme c'est le cas des membres du conseil de perfectionnement. Les élèves et les enseignants de l'école – parties prenantes primaires – ne sont manifestement pas du tout impliqués dans la gestion de l'établissement. Celle-ci est entièrement le fruit des décisions des directeurs-propriétaires. À ce titre, le régime de régulation dominant dans l'organisation est la « régulation autonome » au sens que nous lui avons donné dans section 1 de ce chapitre : seuls les directeurs-propriétaires édictent les règles de fonctionnement de l'école sans avoir à en référer à quelque partie prenante que ce soit. Certes, les actionnaires pourraient représenter un contre-pouvoir face à l'omnipotence des directeurs-propriétaires mais, comme nous l'avons mentionné, la période d'actionnariat fut très brève (1848-1852) et l'implication personnelle des directeurs-propriétaires suffisamment marquée pour atténuer toute possibilité de critique.

2.2. Deuxième période (1869-1969) – Une bureaucratie mécaniste régulée par la Chambre de Commerce de Paris et par l'État

Durant la période 1869-1969, l'école devient progressivement une bureaucratie mécaniste au sens où l'a défini Mintzberg (2004 ; 1982). En effet, la technostructure (les services de la Chambre de Commerce de Paris et les services de l'État) instaure de nombreuses procédures à destination de l'ensemble de l'organisation. Font ainsi l'objet de procédures formalisées la définition des programmes, la création des filières d'étude, les conditions de diplômabilité des élèves, la gestion des ressources matérielles, les procédures de recrutement des personnels (soumis parfois à agrément ministériel), l'affectation des enseignants, les procédures d'équivalence du diplôme de fin d'études avec les formations d'autres écoles, ou encore les procédures de reconnaissance du diplôme auprès de certaines administrations publiques, etc. Par contraste avec la période précédente, le sommet stratégique de l'école ne définit plus directement les standards même s'il exerce un pouvoir hiérarchique relativement important jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle. La standardisation de la bureaucratie mécaniste se manifeste, quant à elle, par la formalisation des comportements (avec l'apparition des premières fiches de postes consulaires à la fin du dix-neuvième siècle pour décrire les tâches que doivent effectuer les différents employés de l'école), mais aussi par le poids croissant des contrôles à l'initiative de la commission administrative qui fait l'intermédiaire entre la Chambre et l'école pour s'assurer que l'administration de celle-ci applique bien les directives

des élus consulaires, mais aussi les contrôles à l'initiative des pouvoirs publics via les contrôles des Inspecteurs de l'Enseignement Technique qui s'assurent de la conformité de l'école avec les textes officiels. La standardisation des procédés est marquée du fait de la croissance de l'organisation qui passe, durant cette période, d'une centaine d'élèves formés annuellement dans les années 1870 à près de huit-cents à la fin des années 1960 tandis que le nombre d'enseignants (non-permanents) passe d'une vingtaine à une soixantaine pendant ce siècle. Durant cette période, comme la précédente, l'école est une structure fonctionnelle, répartissant les responsabilités des acteurs suivant les principales fonctions de l'école (direction, service des études, service comptable, service médical). Dans ces circonstances, il convient de s'intéresser aux parties prenantes les plus actives dans la direction de l'école – la Chambre parisienne d'abord (2.2.1.) puis également l'État (2.2.2.) – ainsi qu'à l'évolution de leurs rapports sur la période (2.2.3.). Enfin, la très faible implication des élèves, enseignants et Anciens Élèves dans la gestion des activités scolaires est étudiée (2.2.4.).

2.2.1. La Chambre de Commerce de Paris : Une nouvelle partie prenante interne au fort pouvoir régulateur (1869-1969)

L'année 1869 marque l'immixtion d'une nouvelle partie prenante interne dans la gestion de l'école : la Chambre de Commerce de Paris qui rachète alors l'établissement à la famille Blanqui. Si comme le révèle l'annexe 12 (section 2), le rachat de l'école par la Chambre de Commerce ne s'est pas traduit dans l'immédiat par une rupture stratégique avec le passé – l'école conservant dans les années 1870 sa stratégie de focalisation – elle change néanmoins la donne en termes de régulation des règles de fonctionnement.

Le directeur de l'école qui était jusque-là l'organe régulateur dominant et exclusif voit sa prédominance fortement remise en cause. C'est désormais la direction de la Chambre de Commerce qui édicte les règles auxquelles les personnels de l'école doivent se soumettre. Le rôle de la commission administrative, créée dès l'acquisition de l'école en février 1869, est de s'assurer que ces derniers les appliquent convenablement, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3. C'est désormais l'organisation consulaire qui nomme les personnels de l'école, fixe leur rémunération, et décide en toute autonomie – du moins jusqu'en 1890 – des dispositions en termes pédagogiques : volumes horaires, calendriers scolaires, contenus des cours, procédures d'admission, d'examen et de diplômabilité, etc. (Maffre, 1983).

Le rôle de la Chambre de Commerce, reconnue à partir de 1898 comme organisation parapublique, lui permet de négocier des avantages légaux auprès de l'État plus facilement

que ne le pouvaient les directeurs-propriétaires de l'école (Bouneau, Bussière, Démier, Frank, Lacombrade, Lescure, Meignen, Omnès, Plessis, et Quenet, 2003). C'est ainsi que la Chambre est parvenue à obtenir du gouvernement en l'espace de quelques années – de 1905 à 1912 – une douzaine d'accords permettant d'élargir les principales carrières publiques – administratives, consulaires, professorales – ouvertes aux élèves à leur sortie de l'école (voir annexe 12, section 3).

2.2.2. L'État : Une partie prenante externe au poids croissant dans la gestion de l'école (1890-1969)

La reconnaissance de l'École Supérieure de Commerce de Paris par l'État en 1890 introduit une nouvelle partie prenante très active dans la gestion de l'école. Jusque-là, l'État avait joué un rôle mineur dans la gestion de l'École Supérieure de Commerce de Paris. À partir de la reconnaissance de 1890 son rôle ne va cesser de s'accroître. La reconnaissance de l'État se traduit par l'émergence d'une nouvelle partie prenante aux fonctions éminemment régulatrices pour l'école de commerce parisienne, mais aussi pour toutes les écoles de commerce françaises reconnues par la puissance publique (Blanchard, 2015, p.42 ; Maffre, 1983, p.136)³³⁴. À partir de 1890, l'État intervient à la fois dans le recrutement et l'évaluation des élèves mais aussi dans la gestion de l'école – approbation des programmes d'enseignement, nomination des personnels de l'école après accord ministériel, etc.

Toutes ces fonctions régulatrices, autrefois laissées à l'appréciation discrétionnaire des directeurs-propriétaires de l'école, sont donc transférées au profit de l'État. Ce dernier devient donc une nouvelle source de régulation pour l'école. Symboliquement, dès l'année suivant la reconnaissance de 1890, les médailles que le directeur-propriétaire Adolphe Blanqui avait instaurées en 1849 pour récompenser ceux de ses élèves qu'il estimait être les meilleurs sont supprimées par le gouvernement³³⁵ : c'est désormais l'État qui est seul habilité à reconnaître la qualité des élèves de l'école en fonction des coefficients d'évaluation qu'il a lui-même établis et que ses représentants sont chargés de faire appliquer lors des jurys d'examen et lors des inspections annuelles. De même, en 1891, les voyages d'études qui avaient lieu traditionnellement à Pâques depuis le milieu du dix-neuvième siècle sont supprimés par les dirigeants de l'école qui estiment que cette mesure ne cadre plus avec les attentes

³³⁴ Pour plus de détails, voir la section 2 de l'annexe 11.

³³⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 juin 1891 », p.173. Archives de ESCP Europe. Le concours sera supprimé en 1905, puis de nouveau introduit en 1926.

gouvernementales³³⁶. Parce que ces initiatives émanent de l'extérieur de l'organisation et cherchent à limiter les périmètres d'autonomie des acteurs organisationnels, cette régulation peut être qualifiée de « régulation de contrôle » selon notre lecture de la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 2005) présentée dans la section 1 de ce chapitre.

Toutefois, la part prise par l'État dans la régulation des écoles de commerce en France est telle que, si elle peut favoriser l'essor de ces établissements, elle peut également le briser net. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les avantages militaires accordés par la loi Freycinet aux diplômés des écoles de commerce reconnues par l'État ont ouvert une phase de fort développement pour ces établissements ; y compris pour l'École Supérieure de Commerce de Paris (section 2 de l'annexe 11). Toutefois, la remise en cause de cette loi au début du vingtième siècle a brisé cet essor, amenant ainsi les dirigeants des établissements à revoir leur organisation ou leur stratégie. Comme le montre l'annexe 12 (section 3), l'effondrement du nombre d'élèves à l'école parisienne, de même que l'augmentation du déficit scolaire, ont conduit la Chambre de Commerce à réorganiser l'École Supérieure de Commerce de Paris dès la rentrée 1905 pour éviter d'avoir à la fermer définitivement. Cet événement montre le rôle structurant – et potentiellement déstabilisateur – que joue l'État en tant que partie prenante dominante de l'école parisienne.

Le pouvoir de régulation des pouvoirs publics va d'ailleurs aller croissant sur la suite de la période. Le décret du 3 décembre 1947 érige l'École Supérieure de Commerce de Paris, de même que les quatorze autres écoles supérieures de commerce soumises à ce décret³³⁷, au rang d'établissement d'enseignement supérieur tout en renforçant les prérogatives du gouvernement dans la gestion de l'école. Par ce décret, en effet, le Ministre de l'Éducation Nationale exerce un contrôle désormais extrêmement large sur l'école, c'est-à-dire sur l'organisation de son concours d'entrée ; sur l'élaboration de ses programmes d'enseignement ; sur les conditions de passage de la deuxième à la troisième année ; sur la tenue de ses examens de sortie ; et sur la délivrance du diplôme de fin d'études (Blanchard, 2015). En outre, la nomination du directeur de l'école et des professeurs est soumise à l'agrément ministériel. Enfin, la marche des études est surveillée par les Inspecteurs Généraux

³³⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 juin 1891 », p.173. Archives de ESCP Europe.

³³⁷ Il s'agit des écoles supérieures de commerce d'Alger, de Bordeaux, de Clermont-Ferrand, de Dijon, du Havre, de Lille, de Lyon, de Marseille, de Montpellier, de Nantes, de Rouen, de Strasbourg, de Toulouse et de Tunis. Se rajoutent ensuite les écoles supérieures de commerce de Poitiers en 1961, de Brest et d'Amiens en 1962, puis de Nice en 1963 et de Pau en 1969 (Blanchard, 2015).

de l'Enseignement Technique (voir en annexe 12 la section 4 pour plus de détails). Ce décret est, par la suite, mis à jour par plusieurs arrêtés en 1949, en 1957 et en 1961 sur des points de détails, tels que la création des options en deuxième et en troisième années. C'est par le décret du 7 décembre 1964 que l'école parisienne est intégrée au réseau des Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises (ESCAE) dont ne font pas partie HEC et l'ESSEC.

2.2.3. Un partage déséquilibré du pouvoir de régulation en faveur de l'État

Sur la période 1869-1969, les deux principales parties prenantes administrant l'école – la Chambre de Commerce de Paris et les services de l'État – se répartissent inéquitablement le pouvoir de régulation de l'école. De 1869 à 1890, la Chambre de Commerce de Paris est la seule partie prenante à décider de la stratégie et de l'organisation de l'École Supérieure de Commerce de Paris : son pouvoir de régulation est quasiment aussi important que celui des directeurs-propriétaires de la première période.

À partir de 1890, elle est cependant amenée à partager ce pouvoir de régulation avec les services de l'État. Ce système de double « régulation de contrôle » ne semble pas générer de difficultés, du moins jusqu'aux années 1920-1930 où plusieurs initiatives de la Chambre de Commerce de Paris en faveur de l'école sont recadrées par les pouvoirs publics. Par exemple, en 1928, quand la direction de la Chambre de Commerce décide d'abandonner le nom « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » pour recapitaliser sur l'image de marque que l'École Supérieure de Commerce de Paris avait construite au cours du siècle précédent, elle se voit rappeler par le gouvernement que le changement de dénomination d'une école reconnue par l'État ne peut se faire sans accord ministériel³³⁸. La direction consulaire de l'école doit ainsi solliciter l'autorisation ministérielle pour changer le nom de l'école ; autorisation qui lui est accordée par arrêté ministériel en date du 17 juillet 1928.

De même, si le gouvernement ne s'oppose pas à l'instauration d'un concours unique et obligatoire pour tous les candidats, comme le décide en 1926 la Chambre de Commerce, il en atténue en revanche l'efficacité dès la fin des années 1930. En effet, par décision du sous-secrétaire d'État de l'enseignement technique, en date du 15 avril 1937, les conditions d'admission de l'école sont modifiées et les bacheliers redeviennent, comme avant 1926, admis à l'école sans concours ; ce qui revient à abolir le principe du concours d'entrée unique

³³⁸ Source : « Courrier du Ministre du Commerce au Président de la Chambre de Commerce de Paris, 30 avril 1928 ». Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/2/74_39.

instauré par la Chambre de Commerce pour intégrer l'école parisienne. Dans ces conditions, il est manifeste que, sur la première partie du vingtième siècle et ce jusqu'en 1969, les pouvoirs publics de l'État sont devenus, de droit et de fait, les parties prenantes décisionnaires en termes de gestion de l'École Supérieure de Commerce de Paris et ce, devant même la Chambre qui en est pourtant propriétaire.

Comme nous avons eu l'occasion de le souligner au chapitre 3, cette situation a des répercussions en termes de gouvernance, faisant des dirigeants consulaires de simples administrateurs de l'école dépourvus de tout pouvoir de décision stratégique. Cette situation de déséquilibre en termes de pouvoirs de régulation est telle qu'en 1952 les dirigeants consulaires envisagent même de se défaire de l'école pour laquelle leur liberté d'action stratégique est devenue illusoire.³³⁹ La question des rapports entre les dirigeants consulaires et les pouvoirs de l'État en matière de pouvoir de régulation sur l'école va revenir de très nombreuses fois lors des discussions de la commission administrative de l'école, dans les années 1950 et 1960³⁴⁰. Les élèves, les Anciens Élèves et les professeurs de l'école font remonter à cette commission leur désir de s'affranchir de la tutelle étatique pour recouvrer un minimum de flexibilité stratégique qui permettrait à l'école de s'affirmer face à HEC et à l'ESSEC qui ne sont pas soumises au décret du 3 décembre 1947.³⁴¹

Néanmoins, pendant une vingtaine d'années, les différents présidents de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris préfèrent la prudence. Le président de la commission administrative de l'école a ainsi refusé jusqu'à la fin des années 1960, en dépit des demandes faites en ce sens par les élèves, les Anciens Élèves et les enseignants, de demander à l'État un relâchement de la tutelle publique. En la matière, le maintien du *statu quo* a été préféré face au risque d'une dégradation des relations avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Comme le souligne en 1959 le président de la commission administrative de l'école : « le détachement intégral de l'École de Paris [École Supérieure de Commerce de Paris], par rapport à celles de province [serait susceptible] de nuire aux relations de la Chambre de Commerce de Paris avec

³³⁹ Source : « Note présentée par M. Vigne à la Commission de l'Enseignement de la Chambre de Commerce de Paris, le 6 mai 1952 », p.2. Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/2/74_39.

³⁴⁰ « Procès-verbaux de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris – année 1957 ; 1959 ; 1961 ; 1961 ; 1962 ». Archives de ESCP Europe.

³⁴¹ Source : « Procès-verbaux de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 5 février 1959 ». Archives de ESCP Europe.

le Ministère et les autres Chambres de Commerce administrant une école supérieure de commerce ». ³⁴²

2.2.4. Les élèves, les enseignants et les Anciens Élèves : Des parties prenantes encore largement absentes dans la gestion de l'école

Au cours de la période 1869-1969, deux parties prenantes internes sont très peu mobilisées dans la gestion de l'école, sauf au cours de la dernière décennie : les élèves et les enseignants de l'école. À l'époque, le statut des élèves jusqu'en 1947 – ils sont écoliers et non-étudiants – de même que leur jeune âge – entre 1905 et 1949 – plus de la moitié des élèves sont âgés de 12 à 14 ans – expliquent vraisemblablement le peu d'implication de ces derniers dans la gestion de l'école. Ce n'est qu'après 1947 que les élèves de l'école, devenus des « étudiants », s'intéressent à la gestion de l'établissement, mais leurs premières revendications en matière de positionnement stratégique n'apparaissent qu'au milieu des années 1960 quand des commissions d'études composées de professeurs, d'élèves et de membres de la direction, sont formées pour étudier la modernisation de l'école ³⁴³.

Les enseignants sont également très effacés dans la gestion de l'école sur cette période. La raison principale tient principalement à l'absence d'un corps professoral permanent en gestion avant 1969. Durant la période étudiée, seuls les professeurs d'éducation physique et sportive, et parfois de langues étrangères, sont employés de manière permanente. Les autres enseignants en gestion ne sont que des vacataires, assumant généralement une charge d'enseignement dans d'autres établissements ou bien des professionnels exerçant une activité en entreprise. Dans ces conditions, l'« Amicale des professeurs », créée dans les années 1960, a pour finalité de créer des liens entre les intervenants, mais pas de les associer à la gestion de l'établissement. Leur implication dans la gestion de ce dernier est donc quasiment inexistante, sauf à la fin des années 1960 quand certains d'entre eux s'impliquent dans les commissions pédagogiques chargées de réfléchir à la modernisation de l'école (Fridenson et Paquy, 2008, p.227).

Enfin, les Anciens Élèves font figure de parties prenantes externes relativement peu actives dans la gestion de l'école. L'Association des Anciens Élèves est créée en 1872 sous la dénomination d'« Union Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de

³⁴² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 5 février 1959 », p.2. Archives de ESCP Europe.

³⁴³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 février 1964 ». Archives de ESCP Europe.

Paris ». Dès 1873, elle délivre des médailles, puis des prix et des bourses aux meilleurs élèves (Renouard, 1920). À partir de 1900, elle se propose de les accompagner dans leurs recherches d'emplois, en créant un service de placement : jusque-là, les employeurs s'adressaient au directeur de l'école pour recruter des Anciens Élèves (Renouard, 1920). Cette mission professionnelle, initialement assez modeste – quinze élèves sont placés en 1900 et trente seulement en 1902 – sera particulièrement utile pendant la crise économique des années 1930 pour permettre aux diplômés de l'école de trouver un métier³⁴⁴. Cependant, sur toute la période, cette association ne cherche pas à s'impliquer dans la stratégie de l'école ni même à intervenir en matière de pédagogie. À la fin des années 1960, l'association apporte néanmoins son soutien aux élèves et aux enseignants qui demandent une modernisation de la pédagogie à l'école³⁴⁵. C'est également en mars 1968 qu'est créé, à l'initiative de l'association, le « Centre de Perfectionnement » qui deviendra plus tard la division d'« Executive Education » (entretien n° APrstAlum E2).

En synthèse, la période 1869-1969, voit deux principales parties prenantes s'impliquer très activement dans la gestion de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Si la Chambre de Commerce de Paris est historiquement la première de ces deux parties prenantes, son pouvoir de décision est partiellement entamé à partir de 1890 par une seconde partie prenante : l'État. Ce dernier a, de manière croissante, élargi son périmètre d'action et de décision sur l'école consulaire, réduisant les dirigeants de la Chambre aux rôles de simples administrateurs sans réelles prérogatives stratégiques. À ce titre, le régime de régulation de l'école a fondamentalement évolué par rapport à la période précédente. Si, avant 1869, la régulation de l'école pouvait être qualifiée « autonome » – les directeurs-propriétaires étant à l'origine de l'édition des règlements scolaires et de leur application – il n'en va plus de même après le rachat de l'école par la Chambre en 1869, et encore moins après sa reconnaissance par l'État en 1890. La régulation qui se met en place durant cette période est, à ce titre, une « régulation de contrôle » (Reynaud, 2005) dans la mesure où, conformément à la littérature, elle s'apparente aux efforts déployés par les parties prenantes dominantes pour concevoir et

³⁴⁴ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1932-1933*, p.20. Archives de ESCP Europe.

³⁴⁵ Les Anciens Élèves ont créé en 1965 un « groupe d'études pour le perfectionnement de la formation ESCP ». Ce dernier remet, en novembre 1965, le fruit de ses réflexions à André Blondeau, le Directeur de l'Enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Parmi leurs préconisations, les Anciens Élèves conseillent à la direction de l'école de mettre en place un système trimestriel d'échanges avec d'autres écoles européennes. Un autre rapport est produit par ce groupe en novembre 1967 (Fridenson et Paquy, 2008, pp.226-227).

imposer des règles aux acteurs organisationnels (Quemener et Fimbe, 2015). En fin de période, cette situation a cependant mécontenté une partie des élèves, des enseignants et des Anciens Élèves qui ont uni leurs efforts à la fin des années 1960 pour restaurer, aux dépens de la prépondérance des pouvoirs publics, une certaine capacité d'initiative stratégique pour l'école.

2.3. Troisième période (de 1969 à nos jours) – Une bureaucratie professionnelle encadrée dans un jeu complexe de parties prenantes

Depuis la fin des années 1960, l'école est progressivement devenue une bureaucratie professionnelle dans la mesure où, suivant Mintzberg (2004 ; 1982), la partie clef de l'organisation est désormais le « centre opérationnel ». Depuis cette date, en effet, les exigences en matière de compétences des enseignants n'ont cessé d'augmenter tandis que leur rôle dans la conduite de l'organisation n'a cessé de s'accroître. Les enseignants-chercheurs s'investissent désormais dans le développement de l'école via la création puis la direction de chaires ou de programmes. La standardisation des qualifications est très marquée du fait de la pression de l'environnement (État, agences d'accréditation, etc.) qui impose des standards de qualification des professionnels (détention d'un doctorat ou d'un Ph.D, d'une Habilitation à Diriger des Recherches, publication dans des revues classées, etc.). Fait significatif, depuis 1972, tous les directeurs généraux de l'école sont titulaires d'un doctorat et ont, tous, une expérience antérieure d'enseignants-chercheurs qui leur permet d'affirmer leur légitimité à la tête de l'école ; ce qui n'était pas le cas auparavant³⁴⁶.

La création d'un corps professoral permanent en gestion à partir de 1969 de même que la croissance des effectifs et les exigences académiques à l'égard de ces derniers ont abouti à une refondation complète du centre opérationnel de l'école. Sur la période, le nombre de professeurs permanents est passé de trois en 1969 à près de cent-quarante en 2018 tandis que la proportion de professeurs permanents titulaires d'un doctorat est passé de 12% à plus de 95% (voir la section 5 de l'annexe 12). Enfin, si l'école avant 1969 était une structure fonctionnelle, elle est devenue progressivement une structure matricielle. En effet, la diversification des activités après 1969 (création de l'« executive education », des Mastères

³⁴⁶ Avant 1972, les directeurs avaient pour la plupart (mais pas tous) une expérience d'enseignant (voir annexe 6). En revanche, avant 1972, seuls deux directeurs sur dix-sept étaient titulaires d'un doctorat ; à savoir Guillaume Gervais (détenteur d'un doctorat en médecine) et René Villemer (détenteur d'un doctorat en droit). En outre, à ce jour et à brefs délais, tous les directeurs des campus de l'école devraient être détenteurs d'un doctorat – ce qui est le cas aujourd'hui pour tous les campus sauf celui de Paris (entretien n°DirCom).

Spécialisés, des MBA, du Ph.D, du Bachelor, etc.) a favorisé l'émergence de problématiques concernant le contrôle du portefeuille parce que les activités ont toutes leurs spécificités en termes de cible (élèves en formation initiale ou non) et de modèle économique (certains programmes étant autofinancés et d'autres non). La structure matricielle a été approfondie après 1999 du fait de l'internationalisation de l'école qui s'est retrouvée confrontée à des exigences nouvelles en termes de coordination des activités et de communication. Revenons dans le détail sur l'implication des parties prenantes pendant cette période.

2.3.1. Une redistribution des cartes entre l'État, la Chambre de Commerce et les autres parties prenantes en matière de pouvoir de régulation sur l'école

La période 1968-1970 marque une rupture dans l'histoire de l'école à plusieurs titres, notamment pour ce qui concerne le périmètre de ses parties prenantes.

D'abord, 1969 est l'année au cours de laquelle l'École Supérieure de Commerce de Paris gagne son autonomie vis-à-vis du réseau des ESCAE.³⁴⁷ Cette autonomie permet à la direction de l'école de desserrer le joug de la tutelle des pouvoirs publics pour recouvrer une certaine liberté d'action stratégique. Organisant son propre concours d'entrée, délivrant désormais son propre diplôme, aménageant à sa guise ses enseignements, la direction consulaire de l'école redevient une partie prenante décisionnaire dans la gestion de l'établissement (Fridenson et Paquy, 2008, p.228). Le recul du pouvoir de régulation de l'État sur l'école ne signifie pas que cette partie prenante devienne secondaire au cours de la période. Au contraire : l'État reste une partie prenante externe de premier plan, ne serait-ce que parce que lui seul est habilité à reconnaître les diplômes nationaux de l'école en France. Cette prérogative est l'une des principales qu'exercent les pouvoirs publics français sur l'école. Ainsi, les formations de ESCP Europe voient leur qualité régulièrement contrôlée par la Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CÉFDG). Cette dernière se prononce, depuis 2003, sur la validation du grade de Master accordé à plusieurs formations de l'école. De même, c'est l'État qui a accordé à l'école en 2012 l'habilitation à délivrer le diplôme national du Doctorat en sciences de gestion en France ; habilitation réévaluée tous les cinq ans (entretien n°DCRech E1). Toutefois, contrairement à la période précédente (1869-1969) le pouvoir accréditeur de l'État est désormais partagé avec d'autres

³⁴⁷ Sur la signification de ce terme – à ne pas confondre avec l'autonomisation telle qu'elle est entrée en vigueur à ESCP Europe en janvier 2018 – voir la note infrapaginale n°187, p.190.

parties prenantes externes, et notamment avec les communautés académiques – comme la Conférence des Grandes Écoles (CGÉ) et les agences d'accréditation internationales.

De manière corolaire, l'année 1969 marque un revirement en matière de pouvoir de régulation sur l'école au profit de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En effet, l'autonomisation de juin 1969 redonne des prérogatives aux dirigeants consulaires. Toutefois, ce regain de pouvoir n'est pas un retour en arrière : les dirigeants consulaires après 1969 ne redeviennent pas aussi omnipotents qu'ils l'étaient sur la période 1869-1890. En effet, comme nous venons de le mentionner, les pouvoirs de l'État sur l'école se maintiennent sur la période. En outre, des parties prenantes, jusque-là plutôt effacées dans la gestion de l'école, font leur apparition et se voient représentées dans un organe de gouvernance nouveau : le Conseil de l'École³⁴⁸. Ces parties prenantes sont les élèves et les enseignants pour lesquels le statut de professeur permanent en gestion est créé à la fin des années 1960. Ces derniers sont devenus entre 1969 et aujourd'hui des parties prenantes impliquées concrètement dans la gestion des programmes de l'école et leurs prérogatives ne se limitent pas à une simple information : ils sont désormais, en partie, décisionnaires dans la gestion des programmes de l'école (annexe 15). L'implication de ces nouvelles parties prenantes est d'ailleurs officialisée dans la gouvernance de l'école (pour plus de détails sur ce sujet, voir chapitre 3). Enfin, l'année 1968-1969 marque un tournant dans l'histoire de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe car elle correspond au moment où l'Association des Anciens Élèves s'implique pour la première fois directement dans la gestion des activités de l'école en y faisant créer une activité de formation continue. Depuis lors, son pouvoir d'influence dans la vie de l'école s'est accru. En 2005, cette association a fortement contribué à la création de la Fondation ESCP-EAP qui fournit aujourd'hui d'appréciables moyens financiers à l'école – 750 000 euros en 2011 et environ 3,5 millions d'euros en 2017.³⁴⁹

³⁴⁸ Comme le note un Ancien Élève en 1970, la création de ce conseil permet de donner plus de pouvoirs aux professeurs et aux élèves face aux élus consulaires : « L'École, comme toute entreprise, doit concilier les intérêts de sa direction et d'une gestion efficace, avec ceux qui sont inhérents à la détention du capital ou à la propriété de l'entreprise elle-même. C'est là, si l'on veut, la vieille distinction entre la gestion technique et la gestion financière ou, comme on dirait en droit maritime, entre l'armement et la propriété du navire. Cette simple transposition, jointe au fait qu'il nous paraît que les nécessités commandent, que tous ceux qui ont un droit – fut-il simplement moral – à participer sous la conduite de la direction à la gestion de l'ESCP, nous amène à penser que [...] l'on peut le mieux favoriser le dialogue et assurer à ladite commission la continuité et l'efficacité de son action ». Source : Sarradin P. (1970). « ESCP entre son avenir et son passé », *L'Hermès, Contactis ESCP*, n°20, mars-avril 1970, p.5. Archives de ESCP Europe.

³⁴⁹ Cette somme sert à financer la recherche, la digitalisation des campus ou encore le programme « Égalité des chances » de l'école. ESCP Europe Alumni, *Annuaire 2016-2017*, p.58.

Sur la période considérée, le pouvoir de gestion de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris reste donc fort, même s'il est partagé avec d'autres parties prenantes – l'État, les élèves, les enseignants – mais aussi les Anciens Élèves qui sont de plus en plus appelés à contribuer au financement de l'école. Toutefois, le pouvoir consulaire se relâche très significativement à partir de janvier 2018 avec l'autonomisation de l'école. Depuis le 2 janvier 2018, ESCP Europe est en effet devenue un Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire à but non lucratif (ÉESC). Ce statut lui confère une personnalité morale ainsi qu'un fonctionnement proche de celui d'une société anonyme mais à but non-lucratif. De ce fait, la Chambre parisienne laisse désormais à ESCP Europe – comme à HEC Paris depuis janvier 2016 – une plus grande autonomie : l'école établit un bilan financier propre, peut recruter avec davantage de flexibilité ses personnels, peut plus facilement recourir à l'emprunt, peut faire appel à des financeurs, et gère avec une plus grande autonomie que par le passé la composition de ses instances dirigeantes (entretiens n°Dir E1 ; n°DeCCIP E1). Cette autonomisation ne signifie pas l'indépendance complète : la Chambre parisienne reste encore l'actionnaire majoritaire de ESCP Europe.

Si la période postérieure à 1969 voit se redessiner les périmètres d'influence de l'État et de la Chambre de Commerce sur l'école – notamment en faveur des élèves et des enseignants – ce sont cependant trois nouvelles catégories de parties prenantes qui se voient reconnaître un pouvoir d'influence : les entreprises (2.3.2.), les partenaires académiques (2.3.3.) et enfin les agences d'accréditation internationales (2.3.4.).

2.3.2. Les entreprises : Des parties prenantes mieux intégrées dans la gestion de l'école

Jusqu'à la fin des années 1960, les entreprises jouaient un rôle relativement indirect dans la gestion de l'établissement : elles fournissaient à l'école une fraction de ses enseignants vacataires depuis sa création en 1819 de même que certains membres de son conseil de perfectionnement entre 1825 et 1889³⁵⁰, une source de financements depuis la création de la

³⁵⁰ Pour rappel, le conseil de perfectionnement a été supprimé en 1889 du fait de la reconnaissance de l'école par l'État. L'implication des membres du conseil de perfectionnement dans la gestion de l'école semble s'être relâchée vers la fin du dix-neuvième siècle. Comme le souligne la commission administrative de l'école en 1898, « s'il a été supprimé, l'on doit en chercher [aussi] la cause dans sa composition ; comprenant les noms les plus illustres du monde politique et économique, il servait de drapeau à l'École, mais il ne se réunissait jamais et ne rendait aucun service. Il pouvait par l'influence et la haute situation de ses membres faciliter le recrutement, mais il ne pouvait modifier les rouages. Ce n'était ni dans le caractère ni dans le tempérament de ceux qui en faisaient partie ». Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 11 juin 1898 », p.445. Archives de ESCP Europe. Nous ne sommes pas en mesure d'apprécier la

taxe d'apprentissage en 1925, de nombreux stages pour les élèves depuis les années 1960 et, bien sûr, sur toute la période, des débouchés professionnels pour les diplômés avec la collaboration de l'Association des Anciens Élèves.

C'est par la création d'une activité de formation continue – le « Centre de Formation Permanente » – en mars 1968 que l'administration de l'école s'intéresse pour la première fois au perfectionnement des cadres et des dirigeants d'entreprises. Pour répondre à la demande croissante des entreprises en cadres de haut niveau, capables d'actualiser leurs savoirs en gestion, l'école crée, avec l'appui de l'Association des Anciens Élèves, des rencontres régulières avec les représentants du monde de l'entreprise³⁵¹. L'objectif de ces rencontres est de faire évoluer l'offre de formations de l'école pour les étudiants en formation initiale mais également de développer des programmes de formation continue à destination des cadres déjà en poste. L'époque est favorable à cette inclusion : la loi de 1971 pour le droit à la formation continue des salariés³⁵² ouvre, en effet, un nouveau marché pour l'école qui, dès lors, cherche à attirer à elle les entreprises plus qu'elle ne l'avait fait jusqu'alors (annexe 12, section 5). Les accords de 2003 sur la formation tout au long de la vie, de même que la réforme de la formation professionnelle en 2014, ont de même rendu incontournable l'intégration des entreprises – privées et publiques – comme parties prenantes internes pour l'école.

La formation continue n'est pas la seule activité pilotée par la direction de l'école pour intégrer les entreprises dans la gestion de ses activités. Pour renforcer la proximité avec le monde professionnel, l'école adapte ses cursus : elle crée l'année de césure en 1989 pour permettre aux étudiants d'interrompre pendant un an leur scolarité afin de travailler en entreprise, puis elle instaure l'alternance intégrée en 1995 pour que les étudiants puissent travailler en entreprise tout en suivant les cours à l'école quelques jours par semaine. À côté

justesse de ce jugement dans la mesure où aucun compte rendu de réunion de ce conseil n'a été retrouvé et il n'est pas même certain que ce genre de document ait jamais existé.

³⁵¹ La demande de ce type de formation a été très fortement initiée par les Anciens Élèves de l'école. Comme le souligne le représentant des Anciens Élèves, en mars 1968 : « C'est précisément pour avoir cette disponibilité à l'égard des transformations continues auxquelles ils ont à faire face que nos Camarades jeunes et moins jeunes nous ont, à maintes reprises, demandé d'envisager la création d'un Cycle de perfectionnement [...] Conscients qu'à notre époque 'la technique vieillit plus vite que l'homme', les dirigeants et cadres supérieurs sont particulièrement sensibles au problème urgent et parfois douloureux de leur constante adaptation, aux modifications de structure, de dimension et parfois de finalité des entreprises. C'est pourquoi ils souhaitent une formation permanente, d'une part dans le sens d'une actualisation périodique de leurs connaissances, d'autre part dans le sens d'une reconversion possible si la restructuration de l'entreprise la rend nécessaire ». Source : « Ouverture du premier cycle de perfectionnement – Samedi 9 mars 1968 », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°8, mars-avril 1968, p.29. Archives de ESCP Europe.

³⁵² La loi du 16 juillet 1971 a introduit une obligation de dépenses de formation pour les entreprises de plus de dix salariés, à hauteur de 0,8% de leur masse salariale brute. Cette loi a ainsi ouvert aux écoles de commerce un créneau pour la formation continue (Blanchard, 2015, p.110).

de cette diversification des rythmes scolaires, l'école enrichit également son portefeuille de formations pour satisfaire les entreprises : les Mastères Spécialisés sont ainsi les premières formations à être dupliquées en temps partiel à la fin des années 1990. Depuis les années 2000, l'école a de même dupliqué une grande partie de ses formations à la fois au format « executive », c'est-à-dire destiné à des salariés déjà en poste et disposés à se former à temps complet pendant une durée déterminée, et au format « part-time », c'est-à-dire permettant à des salariés de combiner leur activité professionnelle et la poursuite d'une formation en temps partiel (voir le chapitre 4). À ces aménagements de type proprement scolaire – diversification des rythmes scolaires et enrichissement du portefeuille de formations – il faut ajouter les modifications organisationnelles de l'école pour mieux associer les entreprises à sa gestion. ESCP-EAP revoit ainsi son organisation administrative en créant en 2003 une division « Corporate » regroupant ses deux activités liées aux besoins des entreprises : à savoir la formation permanente inter-entreprises, les programmes sur-mesure (pôle « Corporate education ») et les relations étudiants/entreprises (pôle « Corporate relations »).³⁵³

L'intégration des entreprises dans les activités de l'école n'est pas dépourvue d'arrière-pensées financières. En effet, le désinvestissement progressif de la Chambre de Commerce dans l'alimentation du budget de l'école, à partir surtout des années 1990, accroît la nécessité pour la direction de l'école d'intéresser plus activement les entreprises à sa gestion.³⁵⁴ Les formes que prennent ces rapprochements entre l'école et les entreprises sont multiples. La contribution des entreprises aux projets éducatifs est la manifestation la plus évidente. La salle des marchés de l'école est, par exemple, ouverte en 1997 grâce au partenariat financier et de compétences conduit par l'école avec la société Murex, spécialisée dans la conception de logiciels Front Office, la société Reuters, leader mondial de l'information en temps réel, et le Groupe Viel-Tradition, cinquième courtier mondial.³⁵⁵ Le rapprochement avec les entreprises prend également la forme de chaires d'entreprises, dont la première – la « chaire Cegetel des dirigeants européens » – est créée en 2002.³⁵⁶ Les chaires d'entreprises constituent pour l'école à la fois une source de financements, un lieu d'expertise mettant en relation les professeurs et les étudiants avec des experts professionnels, ainsi qu'un levier de communication interne et externe. L'intérêt de ces chaires est de favoriser les

³⁵³ Source : *ESCP-EAP Magazine*, n°100, décembre 2003, pp.36-37. Archives de ESCP Europe.

³⁵⁴ La dotation budgétaire de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris qui représentait 75% du budget de l'école en 1960, en représente seulement 35% en 1996 et 11% en 2018. Voir annexe 12.

³⁵⁵ Source : *ESCP Magazine*, décembre 1997. Archives de ESCP Europe.

³⁵⁶ Source : *ESCP Magazine*, n°96, décembre 2002, p.49. Archives de ESCP Europe.

échanges entre des cadres expérimentés et des professeurs pour générer ensemble de la connaissance dans le domaine du management afin de surmonter les défis pour lesquels il n'existe pas de solution toute faite dans les manuels (Beaulieu et Kalika, 2015 ; Nonaka, Toyama, et Hirata, 2008). Du fait de leur intérêt pour l'école, le nombre de chaires d'entreprises n'a cessé d'augmenter : une chaire était créée en 2002, six étaient actives en 2008, et treize en 2018. Enfin, les partenariats pédagogiques permettent à l'école de créer de nouvelles formations en collaboration avec les entreprises elles-mêmes. Pour la seule année 2014, la direction de ESCP Europe a ainsi lancé une dizaine de nouveaux programmes en formation continue.³⁵⁷

2.3.3. Les parties prenantes académiques : Des concurrentes et des alliées pour l'école

La période postérieure à 1969 voit l'école resserrer ses liens avec les autres établissements de formation à la gestion. Certes, ces liens ne sont pas véritablement nouveaux : déjà au dix-neuvième siècle, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris entretenait des relations ponctuelles avec d'autres écoles de commerce, comme l'École Supérieure de Commerce de Lyon, l'École Spéciale de Commerce de Turin et l'École Supérieure de Commerce de Venise, avec lesquelles elle organisait de concert les cours de bureau commercial (Garnier, 1883). De même, dans la première moitié du vingtième siècle, la direction de l'école participait au Groupement des Directeurs des Écoles Supérieures de Commerce, instance chargée de défendre les intérêts des établissements face aux pouvoirs publics.³⁵⁸ Toutefois, ces liens étaient très ponctuels et peu poussés : ils se limitaient en général à des échanges d'informations sur les programmes de cours. La nouveauté tient à ce qu'après 1969, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris entre dans une phase que l'on pourrait qualifier d'« activisme relationnel » avec les autres parties prenantes académiques qui l'entourent.

Des partenariats sont d'abord conclus avec des parties prenantes françaises. Dans les années 1970, l'école intègre ainsi la Conférence des Grandes Écoles (CGÉ) créée en 1973.

³⁵⁷ Ces programmes ont repris une formation existante – le diplôme de Manager Dirigeant – et ont été adaptés aux besoins des nouvelles cibles à former grâce à des partenariats avec des entreprises reconnues pour leur expertise dans les secteurs considérés. Par exemple, le certificat sur la fonction de médiateur a été créé avec le Centre de Médiation et d'Arbitrage de Paris. De même, le certificat sur les achats et la logistique hospitalière a été développé avec le Réseau des Acheteurs Hospitaliers d'Île-de-France. « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 9 septembre 2014 », p.1. Archives de ESCP Europe.

³⁵⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 février 1964 ». Archives de ESCP Europe.

Cette association d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche a pour rôle de promouvoir le développement et le rayonnement de ses membres.³⁵⁹ La CGÉ est garante du label de « Grande École » et c'est pourquoi l'adhésion à celle-ci est soumise à un processus d'évaluation par les directeurs d'écoles déjà membres (Blanchard, 2012a, p.241). La CGÉ est aussi un organisme accréditeur de formations particulièrement important pour l'école puisqu'il lui permet de délivrer depuis 1986 des Mastères Spécialisés (MS) et, depuis le début des années 2000, des Masters of Science (MSc). Pour mieux défendre ses intérêts en tant qu'école de commerce face aux autres Grandes Écoles (d'ingénieurs, écoles normales supérieures, etc.), le Groupe ESCP, à travers l'intervention de son directeur Jacques Perrin, contribue à la formation, au sein de cette conférence, du Chapitre des Écoles de Management en 1985 (entretien n°aDir E6).³⁶⁰ Grâce à cette alliance avec des écoles de commerce concurrentes, le Groupe ESCP est parvenu à mieux faire entendre sa voix face aux autres Grandes Écoles mais aussi à « favoriser les initiatives pédagogiques communes [et à] renforcer la crédibilité internationale des grandes “business schools” françaises, par des actions concertées de formation et de recrutement à l'étranger ». ³⁶¹ À ces objectifs de visibilité institutionnelle dans le champ éducatif des Grandes Écoles et de qualité pédagogique, les alliances avec des concurrents français répondent également, plus prosaïquement, à des objectifs de mutualisation des coûts de fonctionnement. Par exemple, en 1983, la direction du Groupe ESCP crée, avec d'autres institutions de formations en gestion, le concours CIAM pour recruter des diplômés étrangers ; ce qui lui permet de mutualiser les coûts d'organisation du concours (Fridenson et Paquy, 2008). De même, le Chapitre des Écoles de Management a permis au Groupe ESCP de bénéficier du système d'intégration unique (SIGEM) qui a été mis en place afin de créer un mécanisme optimal d'allocation des candidats venant de classes préparatoires dans les différentes écoles (Blanchard, 2015).

Parallèlement à la conclusion de partenariats avec d'autres écoles de commerce françaises, la direction de l'école a également amorcé une politique de partenariats académiques à l'échelon international ; que ceux-ci prennent la forme d'accords de doubles

³⁵⁹ La Conférence des Grandes Écoles a été créée par douze écoles supérieures françaises, à savoir onze écoles d'ingénieurs et une école de commerce, HEC. À côté du Comité National pour la Défense des Grandes Écoles (CNGÉ), fondé en 1970, la CGÉ vise à préserver la spécificité des Grandes Écoles dans l'enseignement supérieur et à en coordonner l'évolution (Blanchard, 2012a, p.241).

³⁶⁰ Les premiers membres du Chapitre des Écoles de Management sont le Groupe HEC, le Groupe ESCP, l'ESSEC, l'EAP, l'EDHEC, l'École Supérieure de Commerce de Lyon, et les ESCAE de Toulouse, de Nantes, de Reims, de Nice, de Bordeaux et de Rouen.

³⁶¹ Source : « 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.

diplômes ou de simples échanges d'étudiants et d'enseignants. À côté de cette politique internationale de partenariats académiques, la direction de l'école a également déployé une politique d'ingénierie pédagogique hors sol à partir de la fin des années 1970 (annexe 10).

2.3.4. Les parties prenantes de « dernière génération » depuis la fin des années 1990 : Les agences d'accréditation internationales et la société dans son ensemble

Au tournant des années 2000 deux nouvelles catégories de parties prenantes, d'inégale influence, font leur apparition dans l'environnement de l'école : les agences d'accréditations internationales et la société dans son ensemble. Comment la direction de l'école les a-t-elle impliquées dans la gestion de ses activités ?

À compter de 1997, émergent dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en France plusieurs agences d'accréditation : l'EFMD nouvellement créée, l'AACSB et l'AMBA qui sont, certes, plus anciennes mais n'avaient pas encore opéré en France³⁶². Le Groupe ESCP, devenu ESCP-EAP en 1999, n'échappe pas à ce phénomène et sa direction fait le choix volontaire de s'inscrire dans les processus de labellisation encadrés par ces agences. En effet, les labels décernés par ces acteurs deviennent très rapidement un enjeu stratégique pour l'école, notamment pour s'affirmer face à ses concurrentes. Dans la mesure où HEC, l'ESSEC et l'EM Lyon parviennent à se faire labelliser par ces agences dès la fin des années 1990 – ce qui a contribué à faire de ces labels des symboles d'excellence (Cret, 2007) – la direction de l'école parisienne est également entrée dans la course aux accréditations : l'école est accréditée EQUIS et AMBA en 1998, puis AACSB en 2003. C'est dire que, en plus des régulations imposées par les pouvoirs publics ou négociées entre les parties prenantes internes, la direction de l'école décide de s'engager dans l'application de normes et de standards élaborés au niveau international par ces agences d'accréditation. L'enjeu pour la direction de l'école n'est pas seulement de s'inscrire dans les processus de labellisation des agences ; il est également d'être intégrée occasionnellement dans les processus d'évaluation d'autres écoles de commerce ; ce qui lui permet de contribuer à l'élaboration et à l'application des normes et des standards sur son marché. Ainsi, c'est en 2008 que, pour la première fois, le directeur général de ESCP-EAP Pascal Morand, est intégré dans le « Peer Review Team » de

³⁶² L'AACSB accrédite ainsi sa première école de commerce en Europe en 1997, à savoir l'ESSEC. L'EFMD lance la même année le label EQUIS qui est, de même, accordé à l'ESSEC (Dameron et Manceau, 2011). Pour plus de détails, voir l'annexe 11.

l'EFMD pour l'attribution du label EQUIS à l'école de commerce Euromed Marseille.³⁶³ Ce faisant, les agences d'accréditation sont devenues des parties prenantes externes particulièrement décisives en matière de gestion scolaire.

En effet, à côté de leur fonction de valorisation de l'image scolaire – l'établissement accrédité étant présenté comme comparable en termes de qualité aux autres établissements accrédités –, les organismes d'accréditation exercent, indirectement, une influence sur la gestion même de l'école. En particulier, ils guident certaines de ses orientations stratégiques et organisationnelles, notamment en imposant, par leurs critères d'évaluation en termes de recrutement d'étudiants étrangers, d'existence de programmes d'échanges, mais aussi la présence d'enseignants permanents – des normes organisationnelles de plus en plus partagées par les écoles du secteur (Blanchard, 2014, p.15). La quête des accréditations a ainsi amené la direction de l'école à modifier son organisation, et notamment à refondre ses programmes pour les rendre plus cohérents entre eux. À titre d'exemple, l'AACSB exigeant que 50 % du corps professoral soit « academically qualified » – c'est-à-dire titulaire d'un doctorat et publiant régulièrement dans des revues à comité de lecture – la direction générale a volontairement diminué le recours aux enseignants vacataires au profit d'enseignants permanents, s'engageant ainsi au début des années 2000 dans un nouveau plan de recrutement en faveur d'enseignants étrangers et titulaires d'un Ph.D (entretien n°aDir E5).

Si l'acquisition des labels délivrés par les organismes d'accréditation a nécessité que la direction de l'école revoie son organisation, l'attribution temporaire de ces labels, de même que leurs exigences croissantes avec le temps, ont conduit la direction de l'école à s'engager en permanence dans des efforts de clarification stratégique et d'efficacité organisationnelle. Le renouvellement du label EQUIS en 2013 a ainsi nécessité que l'école se dote d'une nouvelle charte de gouvernance (voir chapitre 5). La place aujourd'hui prise par les agences d'accréditation dans la gestion de l'école a conduit la direction générale à doter l'école dès le début des années 2000 d'une équipe de trois personnes entièrement dédiées au suivi des divers labels de l'établissement. À ce jour, dans la cartographie des risques auxquels ESCP Europe est exposée, la perte d'un label est considérée comme un événement majeur susceptible de dégrader fortement l'image, la réputation et les finances de l'établissement. Comme l'énonce la direction de l'école « le maintien des accréditations de l'école – EQUIS,

³⁶³ Source : EQUIS, *Euromed Marseille Ecole de Management, Report of the Peer Review Team, Presentation to the Awarding Body on 3 June 2008*, p.3. Archives de ESCP Europe.

AACSB, AMBA – est vitale : la perte d’une seule accréditation peut créer un effet domino ». ³⁶⁴

Si le rôle que jouent les organismes d’accréditation dans la gestion de l’école est aujourd’hui déterminant, il ne faut cependant pas le surestimer. En effet, comme le souligne Cret (2007, pp.215-260), les accréditations peuvent aussi répondre à des logiques internes constituant à ce titre un « outil de gestion de second rang ». Comme nous avons ainsi pu le constater lors des entretiens avec les anciens dirigeants de l’école, les accréditations servent parfois de justification à la direction pour supprimer un programme – à l’instar du MEB supprimé à la fin de l’année 2016-2017 –, ou pour justifier des choix d’ouverture de nouveaux campus – à l’instar du campus de Varsovie ouvert en 2015 –, ou encore pour imposer au personnel enseignant une charge de cours en langue étrangère (entretien n°aDir E5 ; entretien n°aDir E6).

Enfin, dans le courant des années 2000, apparaît une nouvelle partie prenante externe pour l’école : la société dans son ensemble. Dans un contexte général où les préoccupations de RSE se multiplient pour les organisations et notamment pour les écoles de commerce (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016), la direction de ESCP Europe reconnaît officiellement avoir un rôle à jouer auprès de la société en général. En mai 2005, la direction de l’école adhère de sa propre initiative au pacte mondial de l’ONU. ³⁶⁵ De même, en 2008 elle adhère au groupe PRME des Nations Unies et s’engage dans plusieurs démarches visant à promouvoir sa RSE : en septembre 2011, ESCP Europe participe ainsi au « Club France Rio+20 » au sein du collège enseignement supérieur (voir la section 6 de l’annexe 12 pour plus de détails). ³⁶⁶

Quelles sont les retombées concrètes de ces mesures de RSE ? Le caractère récent de ces mesures, de même que la confidentialité de certains de leurs résultats, ne permettent pas au chercheur de se prononcer sur le sujet. Néanmoins, l’influence de ces nouvelles parties prenantes sur la gestion de l’école est encore faible. Comme le souligne un dirigeant de la

³⁶⁴ Source : Chambre de Commerce et d’Industrie de région Paris-Île-de-France, « Cartographie des risques de ESCP Europe », 2013, p.3. Archives de ESCP Europe.

³⁶⁵ Lancé par les Nations Unies, en juillet 2000, le Pacte Mondial est un cadre d’engagement volontaire par lequel des organisations s’engagent à respecter dix principes touchant les droits de l’Homme, les normes du travail, l’environnement et la lutte contre la corruption. Les adhérents doivent attester chaque année de leur mise en œuvre effective de ces principes dans un rapport qui est mis en ligne sur le site Internet du Pacte.

³⁶⁶ Créé en 2011 par le Comité 21, le « Club France RIO+20 » rassemble une communauté nationale d’expertise, d’alerte, de propositions et d’actions dont le rôle est d’apporter un « nouveau souffle au concept du développement durable s’appuyant sur la réflexion, les réalisations territoriales et les technologies françaises » in « La vie vraiment durable du Comité 21 Le Club France RIO+20 », *Vraiment durable* 2012/1 (n° 1), pp.127-128.

Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France « ces mesures relèvent pour le moment plus du 'marketing' que de la philosophie de l'école ; il ne faut donc pas surévaluer l'impact des parties prenantes sociétales sur la gestion de l'établissement même si nous aspirons à ce que cet impact s'approfondisse à l'avenir » (entretien n°DECCIP E1).

En termes de régulation, l'immixtion de la société en général dans la gestion des activités organisationnelles n'est pas neutre, même si son influence sur la gestion de l'école reste difficile à déterminer pour le moment. En effet, au-delà de sa capacité à promouvoir certaines catégories d'étudiants – les boursiers par exemple – ou de sa capacité à aider les victimes de potentielles discriminations – les personnes LGBT par exemple –, la politique RSE de ESCP Europe cherche à influencer les pratiques de management de son organisation ; influences qui peuvent s'analyser comme des règles (Reynaud, 1997) dans la mesure où elles visent à modifier le comportement des acteurs organisationnels.

En synthèse, depuis 1969, l'école a profondément renouvelé sa cartographie des parties prenantes. L'État et la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris qui étaient, avant 1969, les seules parties prenantes décisionnaires ont cédé une partie de leur pouvoir de régulation au profit d'autres parties prenantes. Parmi ces dernières, les professeurs et les élèves ont été, pour la première fois dans l'histoire de l'école, pris en compte comme parties prenantes de premier ordre et se sont vu accorder une place à part entière dans la gouvernance de l'établissement. Toutefois, d'autres parties prenantes que l'école avait jusque-là tenues à l'écart de sa gestion se sont retrouvées elles-aussi au cœur de ses préoccupations : les entreprises et les partenaires académiques. Enfin, les agences d'accréditation internationales font partie des derniers acteurs à avoir intégré la cartographie des parties prenantes de l'école, à partir de la fin des années 1990, et elles sont rapidement devenues stratégiques pour la direction de l'école, en termes de réputation, de visibilité internationale mais aussi de standards académiques. L'immixtion de toutes ces parties prenantes dans la gestion de l'école a abouti à ce que le régime de « régulation conjointe » (Reynaud, 2005) devienne le régime de régulation dominant. L'institutionnalisation de l'enseignement de la gestion en France a, en effet, amené la direction de l'école à échanger avec son environnement – notamment les partenaires académiques et les agences d'accréditation – pour établir des règles de fonctionnement propres à son champ d'intervention. Ainsi, l'implémentation des accréditations – délivrées par la CGÉ et les agences internationales – a abouti à la normalisation du champ de l'enseignement comme champ académique (Cret, 2007). En effet, par leur diffusion, les labels « EQUIS », « AMBA », « AACSB », « MS » ou « MSc » ont participé à l'édiction de normes

et de critères d'évaluation pour les écoles de commerce, jouant ainsi le rôle de « juge de statut » (Sauder, 2005) dans la compétition qui les oppose.

3. L'analyse longitudinale de la cartographie des parties prenantes : Quels apports pour la compréhension des mécanismes de pérennité organisationnelle ?

Notre étude met en avant deux phénomènes – la multiplication des parties prenantes de ESCP Europe depuis le dix-neuvième siècle et la diversification de leur nature au cours du temps – qui peuvent nous permettre de répondre à la question de l'existence du lien « implication des parties prenantes d'une école de commerce dans la gestion de ses activités → pérennité de l'école ». D'abord, le lien supposé par la littérature entre l'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation et la capacité de cette dernière à préserver sa pérennité n'est pas établi dans notre cas ; ce qui semble suggérer qu'une organisation peut tout à fait perdurer en n'impliquant pas dans la gestion de ses activités certaines de ses parties prenantes pendant des décennies (3.1.). De même, le lien supposé par la littérature entre l'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation et la capacité de cette dernière à accroître sa légitimité ne l'est pas non plus dans notre cas car la légitimité à construire varie selon les époques, n'exigeant donc pas nécessairement de l'organisation qu'elle mobilise toutes ses parties prenantes pour ce faire (3.2.).

3.1. L'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation : Une condition pour lui permettre d'assurer sa pérennité ?

Contrairement aux conclusions de Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall (2016), de Donaldson (2002), et de Donaldson et Preston (1995), notre étude de cas montre, paradoxalement, que toutes les parties prenantes n'ont pas besoin d'être impliquées dans la gestion des activités organisationnelles en même temps par la direction d'une école de commerce pour lui permettre de durer dans le temps. En effet, en deux siècles d'histoire, la direction de ESCP Europe n'a impliqué que très progressivement certaines de ses parties prenantes dans la conduite de ses activités.

Comme nous l'avons vu, entre 1819 et 1869, les principales parties prenantes actives sont les directeurs-proprétaires, ponctuellement aidés par les actionnaires et les représentants du monde du commerce. Les élèves, les enseignants – pourtant parties prenantes primaires –

ne se voient guère accorder de pouvoirs en termes de gestion des activités scolaires. De même, l'État, observe durant cette première période une distance d'abord méfiante voire hostile, puis progressivement bienveillante, tout en demeurant en retrait de la gestion de l'école (voir la flèche→ sur la figure 38). C'est à partir de la deuxième période, entre 1869 et 1969, que l'État devient une partie prenante de premier ordre dans la gestion de l'établissement, devant toutes les autres, y compris devant la Chambre de Commerce qui a acquis l'école en 1869. Cependant, il faut attendre la période postérieure à 1969 pour voir le nombre de parties prenantes contribuant à la gestion des activités scolaires s'accroître considérablement : les entreprises et les partenaires académiques, jusque-là plutôt négligés, se voient accorder une place de plus en plus centrale dans la stratégie de l'école (voir la flèche → sur la figure 38). Les élèves et les enseignants deviennent également des parties prenantes pleinement actives, notamment pour la modernisation des programmes et le lancement d'activités nouvelles comme les chaires. Les agences d'accréditation internationales viennent grossir les rangs des parties prenantes de l'école à la fin des années 1990 tandis que, à partir des années 2000, la direction de l'école reconnaît de sa propre initiative des parties prenantes qu'elle n'avait jusque-là pas ciblées : la société et l'environnement naturel.

À quels facteurs peut-on imputer cette inégale prise en compte chronologique, par la direction de l'école, de ses parties prenantes? Il nous semble que notre étude répond pour partie à cette question en poursuivant les travaux de El Abboubi et Cornet (2010). Comme nous l'avons vu dans la revue de littérature, ces derniers ont montré que les parties prenantes sont prises en compte en fonction des besoins de l'organisation. Ces dernières sont liées en partie à la structure de l'organisation dans la mesure où, par exemple, une structure simple et une bureaucratie mécaniste ou une structure divisionnalisée (Mintzberg, 2004 ; 1982) n'ont pas les mêmes enjeux. De ce fait, certaines parties prenantes se voient attribuer un pouvoir d'influence plus tôt que d'autres. C'est pourquoi toutes les parties prenantes de ESCP Europe n'ont pas intégré sa cartographie des parties prenantes au même moment. Ainsi, les enseignants l'ont été dès l'ouverture de l'école en 1819 parce qu'il s'agissait de parties prenantes primaires : sans elles, la fondation de l'école aurait été sans objet. Pourtant, avant 1969, leur pouvoir d'influence sur les activités de l'école est faible (voir la flèche→ sur la figure 38) car les contraintes d'une structure simple comme l'était l'école entre 1819-1869 (ou les contraintes d'une bureaucratie mécaniste comme l'était l'école entre 1869 et 1969) faisaient que la partie clef de l'organisation n'était pas le centre opérationnel (les enseignants) mais le sommet stratégique pour le premier demi-siècle d'histoire de l'organisation (ou la

technostructure pour le siècle suivant). En d'autres termes, si les enseignants ont bien été identifiées comme des parties prenantes de l'école dès l'ouverture de celle-ci, ils ne sont devenus des parties prenantes agissantes dans la conduite de l'établissement qu'un siècle et demi plus tard quand la transformation de l'école s'est faite dans le sens d'une bureaucratie professionnelle.

À l'inverse, d'autres parties prenantes, comme les agences d'accréditation internationales, ont été reconnues comme parties prenantes bien plus tard – autour de l'an 2000 – et ont été impliquées dans la gestion des activités de l'école très rapidement. Cette inégalité de traitement interpelle le chercheur : pourquoi les agences d'accréditation – qui sont des parties prenantes secondaires – se sont-elles vu reconnaître, dès leur manifestation sur le marché, un pouvoir d'influence en matière de gestion des activités de l'école alors que les enseignants, les élèves, et les entreprises n'ont été associés à la gestion des activités de l'école qu'après un siècle et demi de relative passivité en la matière ?

Selon nous, jusqu'en 1969, les élèves, les enseignants et les entreprises ne se sont pas vus reconnaître de pouvoir d'intervention dans la gestion de l'école, tout d'abord, parce qu'ils ne le revendiquaient guère : avant 1969, les enseignants étaient très majoritairement des vacataires, les élèves (jusqu'en 1947) étaient des écoliers et non des étudiants, tandis que les lois sur la formation continue des salariés n'étant pas encore votées, les entreprises n'avaient pas de revendications particulières vis-à-vis de l'école à l'exception de la formation de leurs jeunes recrues³⁶⁷.

La deuxième raison qui explique cette absence de pouvoir d'influence reconnu aux enseignants, aux élèves, et aux entreprises avant 1969 est qu'ils avaient, face à eux, des interlocuteurs très puissants qui n'entendaient pas alors les associer à la gestion de l'école : les directeurs-propriétaires, la Chambre de Commerce de Paris et l'État. En cela, le régime de « régulation autonome » (Reynaud, 2004) ainsi que le régime de « régulation de contrôle » (Reynaud, 2004) piloté par l'État et la Chambre peuvent être vus comme des mécanismes dissuasifs vis-à-vis des parties prenantes dénuées d'influence. Ces dissuasions peuvent être expliquées par les exigences structurelles de l'organisation. La prédominance de ces mécanismes, respectivement sur la période 1819-1869 puis sur la période 1869-1969, tient à la structure même de l'école. Ainsi, structure simple jusqu'en 1869, l'école a pour principal centre de gravité le sommet stratégique au sein duquel interviennent les directeurs-

³⁶⁷ Pour la formation continue, les entreprises se tournaient alors vers d'autres établissements comme le CPA ou la Cégos (Weexsteen, 1999).

propriétaires. Pour assurer leur contrôle sur l'organisation, ces derniers mettent en œuvre à titre principal un régime de « régulation autonome ». De même, entre 1869 et 1969, la structure de l'école s'apparentant à une bureaucratie mécaniste, la partie clef de l'organisation est la technostrucure qui rassemble les services de la Chambre et ceux de l'État. Pour assurer la standardisation des procédures – c'est-à-dire l'alignement de l'école sur les autres écoles de commerce de la Chambre, puis sur les écoles de commerce reconnues par l'État – ces acteurs font de la « régulation de contrôle » le régime principal de régulation de l'école ; ce qui n'exclut pas, bien évidemment que les deux autres types de régulations demeurent actifs quoiqu'ils ne soient pas privilégiés par la direction de l'école.

À l'inverse, pour ce qui est des agences d'accréditation internationales, leur prise en compte tardive par rapport à l'histoire de l'école est due soit à leur date de création tardive par rapport à l'âge de l'école – le label EQUIS de l'EFMD a été seulement créé en 1998 – soit à leur influence tardive dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en France : AACSB³⁶⁸ et AMBA, respectivement créés en 1916 et en 1967, ne se sont intéressés aux écoles de commerce françaises de niveau « graduate » qu'à partir des années 1990. Toutefois, la direction de ESCP Europe aurait théoriquement pu ne pas leur accorder de pouvoir d'influence sur ses activités ; et ce d'autant plus, qu'à la fin des années 1990, elle reconnaissait déjà un pouvoir d'influence à ses élèves, à ses enseignants et aux entreprises mais aussi aux communautés académiques et aux Anciens Élèves. C'est le fait que les autres écoles de commerce concurrentes – HEC, ESSEC et EMLYON – aient sollicité les labels de ces agences au même moment qui a conduit la direction de l'école parisienne à entrer dans la course aux accréditations. Cette situation révèle donc un paradoxe, comme le souligne Blanchard (2014, p.7) : « si les demandes externes (demandes des familles ou des entreprises) peuvent jouer un rôle [dans la gestion des activités des écoles de commerce], celui-ci peut apparaître secondaire face aux logiques d'imitation et de concurrence à l'œuvre dans l'espace où évoluent ces établissements ». Cette situation d'inégale inclusion chronologique des parties prenantes confirme donc que l'école s'est graduellement rattachée à un champ éducatif institutionnalisé obéissant à ses propres logiques – ce qui n'était pas le cas au dix-neuvième siècle ni dans la première partie du vingtième siècle.

En outre, le fait que les agences d'accréditation se soient vues reconnaître un pouvoir d'influence dès la fin des années 1990 – c'est-à-dire une trentaine d'années après que la

³⁶⁸ C'est depuis 1996 que l'AACSB accrédite des établissements non-américains quelques mois avant la création de EQUIS en 1997.

direction de l'école a progressivement substitué le régime de « régulation conjointe » au régime de « régulation de contrôle » comme principale régime de régulation des activités organisationnelles – a vraisemblablement joué un rôle dans cette rapidité d'implication. Dans le cadre de ce régime de régulation, les établissements de formation à la gestion comme ESCP Europe prennent « pour modèle [les écoles] qu'ils perçoivent comme étant les plus légitimes [...] tout en se conformant à des normes édictées par des instances extérieures » (Blanchard, 2014, p.9). En cela, l'implication des parties prenantes dans les processus de création, de coordination, de modernisation ou d'accréditation des formations de l'organisation est un processus répondant non seulement à des logiques individuelles – des parties prenantes vers l'organisation ou, inversement, de l'organisation vers les parties prenantes (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016) – mais aussi à des logiques plus collectives, en l'occurrence à une logique d'alignement concurrentiel. Notre travail confirme donc pleinement les conclusions de El Abboubi et Cornet (2010) qui ont montré que les processus de labellisation sont des vecteurs d'intégration de nouvelles parties prenantes – les agences d'accréditation – à l'initiative de l'organisation. Les agences d'accréditation internationales sont ainsi devenues des parties prenantes de ESCP Europe parce que cette dernière a entrepris de sa propre initiative la démarche de les intégrer au tournant des années 2000 pour s'aligner sur ses concurrentes.

Si notre cas montre donc qu'il n'est pas nécessaire pour la direction d'une école de commerce de prendre en compte toutes ses parties prenantes en même temps pour assurer sa pérennité organisationnelle, elle révèle en revanche que l'essentiel réside plutôt dans la capacité de la direction de l'école à faire évoluer ses régimes de régulations en conformité avec les attentes de ses parties prenantes, mais aussi avec les attentes émanant de son secteur et les contraintes de structure qui sont celles de l'organisation. En ce sens, la direction de ESCP Europe est vraisemblablement parvenue à contribuer à la pérennité de cette école parce qu'elle a su accorder à ses parties prenantes le juste niveau d'influence qu'exigeaient les différentes époques qu'elle a traversées : entre 1819 et 1969, les enseignants, les élèves, et les entreprises n'avaient pas d'influence particulière car « l'époque ne s'y prêtait pas », c'est-à-dire que ces parties prenantes n'exigeaient pas nécessairement un pouvoir d'influence ou, si tel était le cas, elles avaient en face d'elles des parties prenantes dominantes et hostiles à de tels projets. En outre, le fait que la structure de l'école ne correspondait pas alors à une bureaucratie professionnelle contribuait à maintenir le *statu quo*. La prédominance des régimes de « régulation autonome » puis de « contrôle » était donc appropriée à cette longue période. En revanche, quand les circonstances ont évolué, à la fin des années 1960

(changement de l'environnement et changement progressif de structure), la direction de l'école a su progressivement leur accorder une influence qu'elle leur avait jusque-là refusée, et le régime de « régulation conjointe » s'est progressivement imposé comme régime dominant.

3.2. L'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation : Un vecteur d'accroissement de sa légitimité ?

Le caractère longitudinal de notre analyse offre un autre intérêt pour le chercheur en stratégie : il lui permet de constater que, s'il existe des évolutions intergroupes entre les parties prenantes – certains groupes ayant plus ou moins d'influence par rapport à d'autres à un moment donné –, il existe également des évolutions intra-groupes parmi les parties prenantes.

En ce sens, le groupe des parties prenantes « propriétaires » n'est pas le même en 1819-1869 où les propriétaires de l'école sont exclusivement des particuliers (voir les médaillons A et B de la figure n°38), en 1869-1969 où ils cèdent la place à un propriétaire institutionnel exclusif : la Chambre de Commerce de Paris (médaillon C) avant que l'autonomisation de janvier 2018 ne vienne ouvrir la possibilité de nouveaux actionnaires intéressés par la gestion de l'école, vraisemblablement la Fondation ESCP Europe et l'Association des Anciens Élèves entre autres (médaillon ? de la figure n°38). La même remarque peut être faite pour les groupes de parties prenantes « apprenants » : les élèves en formation initiale, tous de sexe masculin, pendant les deux premières périodes (médaillon D) ont laissé la place depuis 1969/1970 à un public mixte d'apprenants, en formation initiale mais aussi continue (médaillon E). Un constat similaire peut être fait pour les enseignants travaillant à l'école : durant la première période (1819-1869) et la deuxième période (1869-1969) il s'agit quasi-exclusivement d'enseignants non-permanents, issus du monde professionnel (médaillon F) ou de l'enseignement secondaire, parfois universitaire (médaillon G). Ce n'est qu'à partir de 1969 que les enseignants en gestion de l'école deviennent en partie des professeurs permanents (médaillons H), détenteurs de formations de plus en plus élevées à mesure que le temps passe.

Ce constat en appelle un autre : si une même catégorie de parties prenantes regroupe des acteurs différents au cours du temps, alors il est vraisemblable que les attentes de ces derniers aient aussi évolué au gré des années. Par exemple, si l'élève de 15 ans en 1819 pouvait raisonnablement attendre de l'école qu'elle lui fasse bénéficier du patronage des

membres de son comité de perfectionnement pour trouver une place dans le négoce ; le cadre de 40 ans en formation continue en 2018, qui a déjà un employeur, attend plutôt de l'école qu'elle développe chez lui les qualités qui accéléreront sa progression de carrière. La même catégorie de parties prenantes – en l'occurrence les « apprenants » – regroupe donc des acteurs aux attentes qui ont évolué. Le même constat pourrait être fait pour la catégorie des « entreprises » : si l'entreprise de 1850 attendait de l'école qu'elle forme de jeunes recrues compétentes, l'entreprise de l'an 2000 attend, en plus, que l'école lui offre des prestations de formation continue pour ses cadres, mais aussi des activités de recherches pilotées dans le cadre des chaires ou encore, occasionnellement, des prestations de conseils menées par ses enseignants-chercheurs ou par ses étudiants. Là encore, une même catégorie de parties prenantes se voit héberger des acteurs – et donc des attentes – qui diffèrent en fonction de l'époque considérée.

Cette évolution temporelle de la nature des acteurs et de leurs attentes, au sein de chaque catégorie de parties prenantes, a des conséquences en termes de revendications : par exemple, si les revendications des enseignants non-permanents pour influencer sur les activités de l'école étaient inexistantes au dix-neuvième siècle, cela n'est plus le cas aujourd'hui des professeurs permanents. Il en va de même des Anciens Élèves : atomisés pendant la première période (1819-1869), ils sont devenus des parties prenantes après 1872 car, s'étant organisés sous la forme d'une association, ils ont disposé d'une tribune et de moyens pour faire entendre leurs revendications auprès de la direction de l'école.

De ce fait, il nous semble que la proposition avancée par la littérature (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016, p.133) selon laquelle toutes les parties prenantes doivent être prises en compte dans la stratégie des écoles de commerce pour leur permettre d'accroître leur légitimité mérite d'être reformulée. En effet, la légitimité d'une école de commerce n'est pas un « attribut instantané » qu'elle pourrait obtenir en une fois en mobilisant toutes ses parties prenantes : notre cas illustre qu'il s'agit bien plutôt d'un « attribut séquentiel », c'est-à-dire d'un construit qui ne s'obtient que graduellement avec des parties prenantes dont la nature et le pouvoir d'influence évoluent dans le temps. Comme le souligne Blanchard (2014), les écoles de commerce françaises au dix-neuvième siècle ont d'abord cherché à améliorer leur réputation et leur statut grâce à un travail de validation par la sphère économique : dans la mesure où les attentes des élèves intégraient des considérations en termes de débouchés professionnels, les écoles devaient s'assurer de la reconnaissance de leur diplôme auprès des entreprises. Cette quête de légitimité a été partiellement assouvie par l'École Supérieure de Commerce de Paris lors de son rachat en 1869 par la Chambre de

Commerce de Paris qui était la représentante des intérêts du commerce parisien, puis à partir de 1969 par la prise en compte grandissante des entreprises en tant que parties prenantes actives dans la gestion de l'école. Ensuite, dans la seconde partie du vingtième siècle, la direction de ESCP Europe a cherché à renforcer la légitimité académique de l'école, d'où ses tentatives pour renforcer la recherche en son sein mais aussi pour impliquer les communautés académiques dans ses activités, puis les agences d'accréditation.

Une analyse longitudinale permet donc de constater que la légitimité que poursuit l'école est une variable évolutive, comme ses parties prenantes. À ce titre, la légitimité que cherchait à construire l'école au dix-neuvième siècle en s'appuyant sur certaines parties prenantes plutôt que d'autres n'est pas du tout la légitimité qu'elle cherche aujourd'hui à bâtir en impliquant très largement la plupart de ses parties prenantes. En cela, la formule consistant à avancer que toutes les parties prenantes doivent être prises en compte dans la stratégie des écoles de commerce pour leur permettre d'accroître leur légitimité (Cret, 2007) ne saurait être tenue pour un invariant. En effet, si elle semble actuellement pertinente – en effet ESCP Europe mobilise quasiment toutes ses parties prenantes pour accroître sa légitimité professionnelle, académique mais aussi sociétale –, elle ne s'applique pas du tout au dix-neuvième siècle ni aux deux premiers tiers du vingtième siècle ; ce qui revient à reconnaître son caractère historique, construit, et donc conjoncturel.

Conclusion

L'objectif du présent chapitre était d'analyser sur la longue durée le processus par lequel de nouvelles catégories de parties prenantes émergent et s'affirment comme des acteurs suffisamment légitimes pour intervenir dans la vie d'une organisation et contribuer à sa pérennité. Pour ce faire, le concept de « partie prenante » a été mis en relation avec deux grilles de lecture. La première est celle des structures de l'organisation (Mintzberg, 2004 ; 1982) et la seconde est celle du système de régulation sociale de celle-ci (Reynaud, 1979 ; 1988 ; 1997 ; 1999 ; 2003a ; 2003b ; 2004 ; 2005) dans la mesure où ces deux grilles de lecture permettent d'apprécier les conditions d'implication des parties prenantes dans les activités de l'organisation. La contribution de ce chapitre est double tant sur le plan conceptuel que sur le plan méthodologique.

Sur le plan conceptuel, d'abord, notre étude de cas confirme que les différentes parties prenantes d'une organisation produisent au cours du temps des régulations susceptibles de s'articuler selon différentes formes de compromis (Quemener et Fimbel, 2015 ; Krohmer,

Naschberger, et Sobczak, 2013). Ces formes de compromis peuvent parfaitement s'analyser avec la grille de lecture que constitue la théorie de la régulation sociale de Reynaud (2005). En cela, l'accroissement au cours du temps des pressions exercées par les parties prenantes sur la direction de l'école pour être impliquées dans la gestion de ses activités a conduit cette dernière à accepter une modification de ses régimes de régulation. En effet, pendant son premier siècle d'histoire, le régime de « régulation autonome » est privilégié à l'école : seuls les directeurs-propriétaires s'investissent véritablement dans la gestion de l'école alors que les pressions des autres parties prenantes sont faibles. L'immixtion de la Chambre de Commerce de Paris à partir de 1869, ainsi que celle de l'État à partir de 1890, mettent un terme à la prédominance de ce régime au profit d'un régime de « régulation de contrôle ». Désormais, les règles de fonctionnement, mais aussi la stratégie et l'organisation de l'école, sont édictées en dehors de l'école. Enfin, après 1969, du fait de la multiplication des parties prenantes et de la diversification de leur nature, les pressions s'exerçant sur l'école se sont considérablement accrues, instaurant de fait le régime de « régulation conjointe » comme système de régulation dominant. En conséquence, l'État et la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ne sont plus les seuls à édicter les règles de fonctionnement de l'école. La production des règles s'appliquant à l'école est désormais compatible avec les différentes légitimités en présence : la légitimité officielle de l'État, la légitimité professionnelle de la Chambre de Commerce qui représente les intérêts des entreprises et la légitimité académique des organisations composées des représentants des écoles et des universités.

Toutefois, si la direction de l'école a accepté une modification de ses régimes de régulation, elle n'est pas restée passive face à ces évolutions. En cela, notre travail confirme les conclusions de El Abboubi et Cornet (2010) selon lesquelles l'implication des parties prenantes par l'organisation peut être due à l'initiative des parties prenantes mais aussi à celle de l'organisation qui, de manière pro-active, va au-devant de certaines parties prenantes dont elle estime avoir besoin à un moment donné en fonction des exigences de l'environnement et des contraintes de la structure de l'école. De ce fait, depuis 1969, la direction de ESCP Europe a transformé l'école en bureaucratie professionnelle pour répondre aux exigences croissantes de l'environnement sur le niveau et la qualité de l'enseignement et de la recherche. Obéissant à des logiques d'imitation et de concurrence (Blanchard, 2015), la direction de l'école est parvenue à intégrer ses dirigeants et ses enseignants dans des organisations régulatrices – CGÉ, agences d'accréditation internationales, etc. – qui ont participé à l'élaboration des règles que l'école et ses concurrentes s'attachent désormais à appliquer, notamment en termes de qualité des formations ou de diversité de ses publics en formation (Blanchard, 2015).

La seconde contribution de notre travail est méthodologique. Ce dernier montre, en effet, ce qu'une analyse longitudinale est susceptible d'apporter au chercheur en stratégie. Un regard sur la longue durée permet de constater deux phénomènes qui seraient difficilement perceptibles autrement : la multiplication des parties prenantes de ESCP Europe sur deux siècles, ainsi que la diversification de leur nature au cours du temps. Ces deux phénomènes amènent à reconsidérer certaines des conclusions de la littérature. D'abord, la multiplication du nombre de parties prenantes et leur implication graduelle dans la gestion des activités de l'école montrent qu'il n'est pas empiriquement établi que toutes les parties prenantes d'une organisation doivent être impliquées en même temps dans la conduite de l'organisation pour lui permettre d'assurer sa pérennité dans le temps long. De ce fait, le lien supposé entre l'implication de toutes les parties prenantes par l'organisation et sa capacité à assurer sa pérennité (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016 ; Donaldson, 2002 ; Donaldson et Preston, 1995) ne nous semble pas fondé dans la mesure où le cas de ESCP Europe illustre qu'une organisation peut tout à fait perdurer sans accorder de pouvoir d'influence à certaines de ses parties prenantes primaires pendant des décennies. Ensuite, la diversification de la nature des parties prenantes au cours du temps amène le chercheur en gestion à reconsidérer l'affirmation selon laquelle il existerait un lien entre la prise en compte des parties prenantes par l'organisation et sa capacité à accroître sa légitimité (Rive, Bonnet, Parmentier, Pelazzo-Plat, et Pignet-Fall, 2016). En effet, notre cas révèle que la légitimité qu'une organisation cherche à construire varie en fonction des époques qu'elle traverse : la légitimité que la direction de l'école cherchait à construire en 1819 n'est pas celle qu'elle poursuivait en 1969 ni même en 2018. De ce fait, l'implication des parties prenantes à des fins de légitimation s'apparente à un processus à géométrie variable en fonction des périodes : si les parties prenantes académiques ne représentaient que peu d'intérêt au dix-neuvième siècle quand l'école cherchait à étoffer sa légitimité professionnelle, elles sont en revanche devenues incontournables aujourd'hui. En outre, si la littérature jusqu'à ce jour avait montré qu'il est nécessaire de détailler les différentes catégories de parties prenantes, notre travail a aussi démontré combien il était utile de s'interroger aussi sur la possible variété d'acteurs qu'une même catégorie de parties prenantes est susceptible d'embrasser au cours du temps. Cette question est importante car, au sein d'une même catégorie de parties prenantes, plusieurs types d'acteurs peuvent se succéder avec des attentes et des revendications à géométrie variable. En cela, nous pensons donc que, s'il est utile de faire varier l'horizon temporel des études en stratégie, il l'est aussi de faire varier l'échelle d'analyse, en adoptant un angle plus

microscopique – aux niveaux intra-groupes de parties prenantes – plutôt que seulement macroscopique – aux niveaux intergroupes de parties prenantes.

En ouverture, ce chapitre démontre la pertinence qu'il y a pour le chercheur en stratégie à aborder la question des parties prenantes de l'organisation par le prisme de la longue durée. Plusieurs pistes de recherche en la matière sont donc à envisager pour l'avenir, comme par exemple analyser comment des parties prenantes clefs peuvent progressivement se retrouver marginalisées et perdre leur influence au cours du temps, ou comment plusieurs catégories de parties prenantes non-influentes peuvent s'associer entre elles pour gagner en pouvoir d'intervention face à une organisation donnée.

Ensuite, il conviendrait de comparer le schéma d'évolution d'implication des parties prenantes de ESCP Europe avec celui d'autres écoles de commerce et, notamment, de l'ESSEC. Cette dernière offre en effet une grande singularité d'histoire par rapport à ESCP Europe. Contrairement à cette dernière, l'ESSEC n'a été reconnue par l'État qu'en 1942 et son diplôme n'a obtenu le visa du Ministère qu'en 1962. Ce faisant, l'école n'a pas été concernée par les décrets construisant le réseau des « Sup de Co », même si elle en a observé spontanément certaines règles (Blanchard, 2015). L'implication des services de l'État s'est donc faite plus tardivement qu'à ESCP Europe. En outre, contrairement à cette dernière, l'ESSEC n'a pas été soumise à la tutelle consulaire d'une Chambre de Commerce de la même façon : elle s'est affranchie de la tutelle de l'Institut Catholique de Paris (ICP) qui l'avait créée avant de se rapprocher en 1981 de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Versailles tout en conservant son autonomie juridique (Languille, 1995 ; 1997), c'est-à-dire sans devenir un service consulaire comme ESCP Europe (1869-2018). Du fait de ces spécificités, il est possible que l'implication de ses professeurs, de ses élèves et de ses Anciens Élèves ait été amorcée plus tôt et dans des conditions différentes de ce qui s'est produit pour ESCP Europe.³⁶⁹

Ce sont là autant de pistes de recherches pour de futurs travaux.

³⁶⁹ Comme l'évoque un ancien professeur de l'ESSEC : « Dans les années 1970, après s'être émancipée de l'ICP, l'ESSEC, contrairement à HEC et à l'ESSEC, ne dépend pas d'une tutelle universitaire, consulaire ou étatique. La liberté dont nous disposions nous était très chère, à nous professeurs, mais aussi aux étudiants. Nous l'assimilions à une liberté de penser. La conséquence, c'est que tous les 'stakeholders' de l'ESSEC revendiquaient leur part de légitimité pour définir l'avenir de l'ESSEC : professeurs, étudiants, direction de l'école et association des anciens élèves ». Cité par De Fournas (2007a, p.133).

**CHAPITRE 7. FROM BLANQUI BUSINESS SCHOOL TO THE SUPERIOR
SCHOOL OF COMMERCE HELD BY THE PARIS CHAMBER OF COMMERCE
(1869-1898): A TEMPORAL PERSPECTIVE ON REDESIGNING
ORGANIZATIONAL IDENTITY**

“Life can only be understood backwards, but it
must be lived forwards”.

Søren Kierkegaard

Introduction

Family businesses are traditionally addressed as firms that blur the separation of ‘market’ and ‘home’ (Fournier and Lightfoot, 1996) and are supposed to pass from one generation to another as the family and the business are inextricably intertwined (Ward, 1987). Management succession is thus considered to be a significant moment in a family business’s life (Cruz, Berrone, and De Castro, 2011). It is also an issue that requires analysis from the perspectives of family, management, and ownership systems in order to understand adequately the perspectives of the different stakeholders. Much has been written on family firms in which intra-family succession has proven to be successful. Yet, selling out as an alternative to intra-family succession can be a viable option (DeMassis and Chua, 2008).

The succession literature has mostly focused on the impact of management turnovers (Sraer and Thesmar, 2007) and not on the role of narratives during successions. Yet is an interesting topic since narratives are the textual encounters with the organizational past and the discovery of a key that opens the doors to a full understanding of temporality. “Temporality—defined as the ongoing relationships between past, present, and future—becomes particularly relevant when actors in organizations make claims about who they are or who they are becoming as an organization” (Schultz and Hernes, 2013, p.1). Within family

firms, entrepreneurs and their family are usually described as “master storytellers” (Smith, 2002). Actually entrepreneurs’ narratives impact their efforts to make sense of past experiences (Byrne and Shepherd, 2015). Historical narratives have a singular position as a means of conveying the moral principles that are typical of the story of entrepreneurs in family business (Lambrecht, 2005). If historical narratives have proven to be useful for family members and the non-family employees, however we lack an understanding of the potential usefulness of these narratives after the purchase of the family firm by a non-family buyer. What happens to historical family business narratives when the intra-family succession fails? Are they still relevant? If so, for whom? And in what ways?

To answer these questions, this chapter relies on a qualitative historical case-study approach, based on narrative analysis. Narrative analysis is a method of qualitative research that “uses stories as data” (Merriam, 2009, p.32) to understand a firm’s account of its past experience. We will focus our attention on two historical narratives published on the history of the Superior School of Commerce of Paris. One of them was written on behalf of the Alumni Association and the other one on behalf of the Paris Chamber of Commerce in 1898. At the time the school was still known as the “Blanqui Business School”, even after its purchase by the Paris Chamber of Commerce in 1869 because it had been run for nearly forty years by the Blanqui family, between 1830 and 1869.

This chapter adopts a business history approach thanks to the analysis of primary sources which were collected from the archives of different organizations – the Superior School of Commerce of Paris, the Paris Chamber of Commerce, and Paris Departemental Archives – and to their triangulation with historical monographs and scientific publications written on the life of Adolphe Blanqui and the history of the school.

The chapter begins by reviewing the literature on family firm’s successions and on narrative in the study of family firms (1). After briefly recalling the history of the Superior School of Commerce of Paris during the Blanqui era and after (2), it will show how the mentioned-above historical narratives reflected the deep emotional division which opposed the members of the Alumni Association to the members of the Paris Chamber of Commerce (3). A discussion about the strategic use of the history of the “Blanqui Business School” in the nineteenth century is next (4).

1. Family firms, succession and narratives

1.1. Family succession within family firms: A major concern

Although there is still a healthy debate regarding the criteria that define a family business, there is a growing consensus on the following definition: “Family business is defined as a business run by the founder or a descendant and with the intent of keeping the business in the family” (Solomon, Breunlin, Panattoni, Gustafson, Ransburg, Ryan, Hammerman, and Terrien, 2011, p.150).

Extant literature provides significant insights on the succession process within family firms. Because of the importance of a successful transfer of management, much has been written about succession issues (Sharma, Chrisman, and Chua, 1996). This topic is of particular importance for family firms “because it imposes a wide variety of significant changes on the family firm: family relationships need to be realigned, traditional patterns of influence are redistributed, and longstanding management and ownership structures must give way to new structures” (Brockhaus, 2004). Lansberg (1988) demonstrated that succession is a phenomenon of huge dimensions since it affects the founder, the successor, the family, the managers, the owners, and other stakeholders. During succession episodes, intergenerational links are fundamental as the senior generation will provide experiences that help the junior generation learn how the business works (Drozdow, 1989). Succession within family business is a delicate but crucial moment since there may be tensions because of conflict between the family system and the firm system (Rosenblatt, Mik, Anderson, and Johnson, 1985). Churchill and Hatten (1987) developed a life-cycle approach to describe the succession process between father and son in a family firm. In order to smooth the transition, researchers have identified four stages to describe the succession process between father and son in a family firm: (1) a stage of owner management, where the owner is the only family member directly involved in the firm; (2) a training and development stage, where the offspring learns the business; (3) a partnership stage between leader and successor; and (4) a power transfer stage, where responsibilities shift to the successor Churchill and Hatten (1987). Others scholars proposed alternative multiphase models about the transition (Nordqvist, Wennberg, Bau, and Hellerstedt, 2013; Chrisman, Chua, Sharma, and Yoder, 2009; Dyck, Mauws, Starke, and Mischke, 2002).

A good personal relationship between the family leader and the successor contributes to the training and development of the family successors (García-Álvarez, López-Sintas, and Saldaña Gonzalvo, 2002; Lansberg, 1988). “Such relationships – based on trust, loyalty, and

respect – support an open exchange, reduce information asymmetry, and allow successors to obtain the knowledge and skills necessary to lead the firm” (Daspit, Holt, Chrisman, and Long, 2016, p.56).

Many writers have shown that for founders it is sometimes psychologically difficult to hand over their business (Sonnenfeld, 1987). Indeed, the owner may kill off the family firm he loves by failing to provide in his lifetime for a viable organization with clear continuity. Consecutively, emotions play an important role during transmission episodes within family firms. Swogger (1991) showed that bonding versus rivalry, autonomy versus dependency, and leadership versus paralysis are key issues. As Brockhaus (2004, p.170) stated “to the extent that emotional individuation occurs between the members of the junior generation, the succession issues are more easily resolved”.

1.2. Narratives and identity within family firms

“People are storytellers and live the narratives they inherit and create. All human groups play out their lives in interactions with their own stories and those of others. Businesses are no exception. The corporation is more than a statutory body; it is a fictive self, a story about a social individual that cannot only sue and be sued, but speaks its way into the world via logos, bylaws, advertising, and a particular culture. Over and above their material existence, businesses are collections of language games, rhetorical strategies, and sentence regimes [...], all interacting with a master narrative that may in time become something of a legend” (Budge and Janoff, 1991, p.367). Narrative analysis is the study of the stories that people tell (Gartner, 2007). “A narrative approach brings stories into focus. A narrative method attends to, registers, and systematizes the storied nature of family business life. It traces the order of events, and how plots are related to each other and bind organizational life together – or not” (Dawson and Hjorth, 2012, p.339). Stories about family firms usually follow a same structure and culminate in the transfer of the family business and the events resulting from this process (Smith, 2005). The purpose of such narratives is multifold: to convey moral themes that are typical of tales of family business entrepreneurs (Lambrecht, 2005; Smith and Anderson, 2004).

While management literature has focused on narratives since the 1990s (Gioia and Chittipeddi, 1991), the research on family business, however, is more recent. The first studies have shown that narratives can play three major roles within family firms. They can make sense of the past, legitimize the present and raise the aspirations which will be converted into future actions and achievement (Garud, Kumaraswamy, and Karnøe, 2010). That is why many

authors have highlighted the importance of collectively shared narratives to enable the transmission of values between generations and to promote a sense of belonging to the organization (Huisman, 2014).

Among these narratives, historical ones occupy a singular position as a means of conveying the moral principles that are typical of the story of entrepreneurs in family business (Lambrecht, 2005). Such uses of history may be considered “rhetorical” according to Roy Suddaby (2016). “The construct of rhetorical history encourages researchers to analyze the important role of historical narrative in constructing mnemonic communities at various levels of organization (Suddaby, 2016, p.57). Indeed, historical narratives highlight the values represented by the family firm by promoting the independence, the perseverance and the centrality of success (Ahl, 2007). They provide a legitimizing context for entrepreneurship and help to construct a dynamic system which strengthens the influence of the family on the firm over time (McCollom, 1992).

Actually, historical narratives reflect the processes by which the relations of powers between groups are created and maintained. Perception of history is an intrinsic part of organizational self-understanding, influencing how organizational actors see themselves in the future (Lawrence, 1984). In that sense, managers use historical narratives to manage processes of organizational change (Brunninge, 2009; Maclean, Harvey, Sillince, and Golant, 2014; Ybema, 2010). They also act as a source of legitimacy for certain decisions and influence the sharing of decision-making power between the older and younger generations (Kammerlander, Dessì, Bird, Floris, and Murru, 2015; Schreyögg and Sydow, 2011). Family business succession narratives may be used by successors to legitimate their succession (Dalpiaz and Di Stefano, 2017; Dalpiaz, Tracey, and Phillips, 2014). During succession episodes, the organizational identity is at stake which enables organizational actors to re-interpret the past as stated by Schultz and Hernes (2013, p.1): “in situations of crisis or ambiguity, actors may make active use of memory to articulate a different future. [...] Viewing identity construction as an ongoing process enables a deeper understanding of embedded agency in identity reconstruction processes”. During times of transition, in which organizational members question their identities and search for new desired future identities, past is usually seen as particularly salient (Corley and Gioia, 2004; Corley, Harquail, Glynn, Fiol, and Hatch, 2006; Hatch and Schultz 2002; Nag, Corley, and Gioia, 2007; Whetten 2006; Whetten and Mackey, 2002). As organizational identity is dynamic and adaptive in nature (Gioia, Schultz, and Corley, 2000); it can be changed by narratives. As a consequence historical narratives are considered to play a role of consolidation within family firms over

time. They instill a common vision of family business history made of values, myths and stories which forge a distinctive culture.

If historical narratives have proven to be useful for family members and non-family employees, however we lack an understanding of the potential usefulness of these narratives after the purchase of the family firm by a non-family buyer. What does happen to historical family business narratives when the intra-family succession fails?

2. The Superior School of Commerce of Paris: A family business that became a consular school

In October 1819 Germain Legret and Amédée Brodart, two former silk merchants, founded the Special School of Commerce and Industry (“École Spéciale de Commerce et d’Industrie”). This private school, based on the writings of Vital Roux³⁷⁰, aimed at preparing French and foreign pupils who had completed their secondary education for the business world (Grelon, 1997). However, the school underwent financial and governance difficulties to such an extent that its founding directors, Germain Legret and Amédée Brodart, resigned in 1822 and 1824 (Lemercier, 2001). Their successors, Monnier des Taillades who died four years later and his substitute Louis Pelleport, turned out to be unable to face the situation and to tackle the decline of the school (see chapter 4). In addition to those internal difficulties, the French Government regarded the school as an active place of political protest (Grelon, 1997). When the Revolution of 1830 broke out, the school seemed to be about to close (Gervais, 1865). It was in this context that the school became a family firm.

2.1. The Superior School of Commerce of Paris: A family business from 1830 to 1869

In 1830 Adolphe Blanqui, hitherto professor of political economy at the school since 1825, purchased the school with his own funds and took over its management (Renouard, 1920). He decided to move the school to a smaller and cheaper place than the prestigious Hôtel de Sully that the school had occupied since 1820. At the time, Adolphe Blanqui – who was one of the first authors to write a “book in history of economic thought worthy of name” (Arena, 1991,

³⁷⁰ In his 1801 tract *De l’influence du gouvernement sur la prospérité du commerce*, Vital Roux suggested the establishment all over France of special schools of commerce devoted to the teaching of the commercial sciences.

p.176) – hold a prestigious place among French liberals. His growing reputation as a scholar attracted the attention of the French government that wanted to promote higher education³⁷¹. As a result, in 1838, pupils were given governmental grants and, in 1851, the best ones received a medal offered by the French Ministry of Commerce. The following year, the degrees were signed by the Minister of Commerce and, in 1852, the school was renamed “Higher School of Commerce” of Paris (“École Supérieure de Commerce”), to formalise the high level of the school courses and qualifications (De Fournas, 2007a).

In spite of the excellent reputation of the school, the Revolution of 1848 caused a drop in foreign pupils who had accounted for up to half of all applicants (Grelon, 1997). Moreover, Adolphe Blanqui was experiencing more and more difficulties in managing and had to face health problems (Renouard, 1920). That is why he decided to ensure the transmission of the school to his co-partner Guillaume Gervais. When Adolphe Blanqui died in January 1854, Gervais inherited an indebted enterprise (De Fournas, 2007a, p.23). He nonetheless ran it until he passed away in 1867 and at his death Jane Blanqui – Adolphe’s daughter – inherited the school. Two years later, the school was sold to the Paris Chamber of Commerce which was already interested in developing itself an elite school for businessmen³⁷². That event put an end to the Blanqui family business.

Between 1830 and 1869 the Superior School of Commerce of Paris was a family business. According to management literature, family enterprises “are those who have ownership and management control within a family unit, and concentrate in the hands of a single principal within the family unit, who is both the head of the household and the chief executive of the firm” (Lubatkin, Durand, and Ling, 2007). The Superior School of Commerce of Paris met these criteria. The school was, indeed, controlled by the Blanqui family for four decades, from 1830 to 1869. First, Adolphe Blanqui was both the owner and the director of the school for almost a quarter of a century. Moreover, when Gervais, who was one of Adolphe’s friends (Démier, 1979, p.997), became the godfather and then the legal guardian of his daughter – Jane Blanqui – at the beginning of the 1850s, he became a member

³⁷¹ He became professor of political economy at the National Conservatory of Arts and Crafts (“Conservatoire National des Arts et Métiers”) in 1832 and member of the Political and Moral Sciences Academy (“Académie des Sciences Morales et Politiques”) in 1837. He was also the older brother of Auguste Blanqui (1805-1881) a French socialist and political activist. Therefore, Adolphe Blanqui had to assert his intellectual position regarding economics by comparison with his younger brother. See Démier (1979).

³⁷² In 1863, the Paris Chamber of Commerce created a secondary school of commerce in Paris: the Commercial School (“École Commerciale”). See Bouneau, Bussièrre, Démier, Frank, Lacombrade, Lescure, Meignen, Omnès, Plessis, et Quenet (2003).

of the Blanqui family in the broadest sense of the term. Finally, when Jane inherited the school in 1867, she became the last inheritor of the Blanqui family. However, as she was too young – she was only 17 years old – she decided to sell the school. In addition to these three leaders of the school, the Blanqui family members held numerous positions over the years within the Superior School of Commerce of Paris, as illustrated by figure 39.

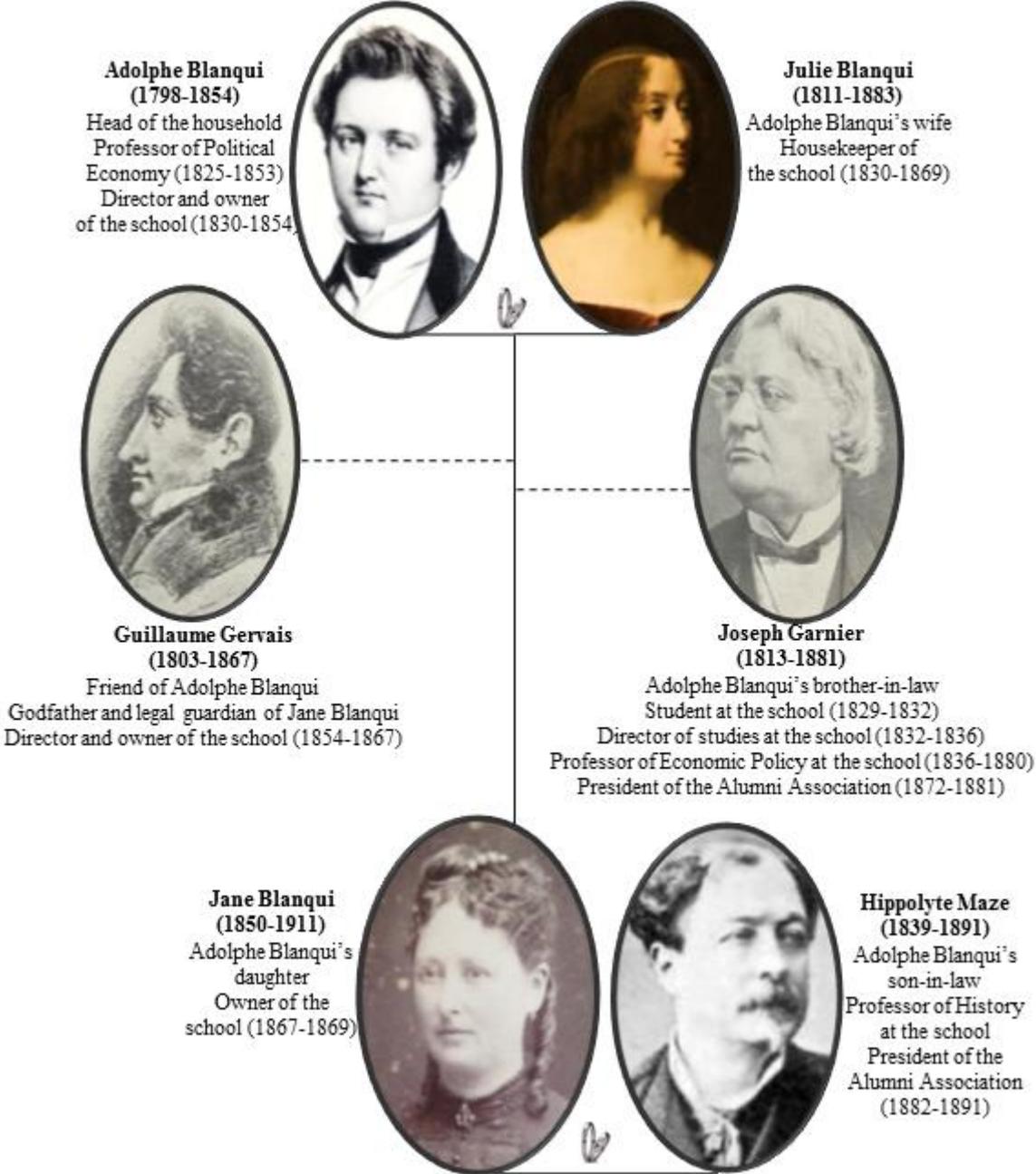


Figure 39 : Family status and position in the family business of the Blanqui family members at the Superior School of Commerce of Paris during the nineteenth century.

For example, Julie Blanqui – Adolphe’s wife – was the housekeeper of the school. She was responsible for supplying food and other necessities for pupils for forty years (Renouard,

1920). Joseph Garnier – Adolphe’s brother-in-law – was the director of studies and professor of political economy at the Superior School of Commerce of Paris for several decades (see figure 39). When the school was purchased by the Paris Chamber of Commerce, he co-founded in 1872 the Alumni Association and became its honorary president until his death. The scientific reputation of Joseph Garnier as an economist had a very positive impact on the school³⁷³. Finally, Hippolyte Maze – Adolphe’s son-in-law – created in the 1880s the “Adolphe Blanqui Conference” which organized public communications on economics and industrial issues in the school. He also became honorary president of the Alumni Association until his death in 1891. No details about the roles of the other Blanqui family members within the school are known (see the Blanqui family tree in appendix 13).

2.2. The Superior School of Commerce of Paris: A consular school since 1869

As soon as the school was purchased by the Paris Chamber of Commerce, its buyers tried to show that it was no longer a family business. The Paris Chamber of Commerce symbolically rejected the candidacy of Joseph Garnier – Adolphe’s brother-in-law – who had applied for the post of director³⁷⁴. Instead, the Chamber of Commerce appointed Paul Schwaeblé, a former teacher of the school, as director. As early as 1869, the school was utterly reorganized: the first year curriculum was transformed into a preparatory and optional year for pupils who had passed the *Baccalaureate* and the business curriculum was developed while the school’s facilities were renovated³⁷⁵.

Even though the Superior School of Commerce of Paris no longer belonged to Jane Blanqui, the school remained physically and morally in the hands of the Blanqui family until the 1880s. First of all, the Paris Chamber of Commerce rented the building where the Blanqui family still resided³⁷⁶. In addition, the majority of the school staff who had worked with Adolphe Blanqui was also taken over by the Chamber of Commerce. Morally then, the

³⁷³ Joseph Garnier was originating in the Nice area, like Adolphe Blanqui. In 1829 he enrolled at the Higher School of Commerce of Paris. In 1841, he launched the *Journal des Économistes*, the first European journal dedicated to economics proper. Joseph Garnier became the first professor of economics at the National School of Bridges and Highways (“École des Ponts et Chaussées”) in 1846. He became member of the Political and Moral Sciences Academy in 1873 and senator in the French parliament in 1876.

³⁷⁴ “Minutes of meetings of the Paris Chamber of Commerce”, meeting held on 24 February 1869, p.218, Paris Departmental Archives, call number: 2ETP/1/A12.

³⁷⁵ “Minutes of meetings of the Administrative Commission of the Higher School of Commerce of Paris”, meeting held on 21 June 1869, pp.27-34. Archives of ESCP Europe.

³⁷⁶ “Minutes of meetings of the Administrative Commission of the Higher School of Commerce of Paris”, meeting held on 13 March 1869, p.2. Archives of ESCP Europe.

appellation “former Blanqui business School” was still used by the Chamber of Commerce in its commercial leaflets and on the degrees that it delivered³⁷⁷.

Over time, the links between the school and the Blanqui family weakened. In 1881, Joseph Garnier – Adolphe’s brother-in-law – died and two years later, Julie Blanqui – Adolphe’s widow – followed him. A few months after Julie’s death, Jane Blanqui sold the mansion house occupied by the school in the Amelot street and transferred the lease to the new owner. Similarly, the recognition of the Superior School of Commerce of Paris by the French government in 1890 marked the symbolic end of the Blanqui era. Firstly, the medals offered to reward the best pupils and instituted by Adolphe Blanqui in August 1849 were abolished in 1890 because they were regarded as the vestige of a bygone era³⁷⁸. Secondly, the name of the school was changed and replaced by “School accredited by the State and directed by the Chamber of Commerce”³⁷⁹. Finally, six years later, in 1896, the Chamber of Commerce decided that the school would leave the premises it had occupied for sixty years. The construction of a new Parisian building to house the Superior School of Commerce of Paris – a building inaugurated at the end of 1898 (see figures 40 and 41) – led to leave the mansion house in which Adolphe Blanqui had established the school in 1838 and where it had flourished alongside the Blanqui family for almost fifty years³⁸⁰. The relocation of the school in the avenue de la République led to the disappearance of the symbols that had maintained the memory of the Blanqui era: the office of the director, commonly known for sixty years as “Blanqui office” in the Amelot street, was simply entitled “Director’s office” in the new premises. With the disappearance of the last symbols of the Blanqui era, the Superior School of Commerce of Paris became *de facto* a fully consular business school.

³⁷⁷ Paris Chamber of Commerce, “Presentation of the Higher School of Commerce of Paris”, 1890, Paris Departmental Archives, call number: I-274.34.

³⁷⁸ “Minutes of meetings of the Administrative Commission of the Higher School of Commerce of Paris”, meeting held on 13 June 1891, p.173. Archives of ESCP Europe.

³⁷⁹ “Minutes of meetings of the Administrative Commission of the Higher School of Commerce of Paris”, meeting held on 29 July 1890, p.155. Archives of ESCP Europe.

³⁸⁰ The Blanqui family settled in 1830 in the building where the school was housed. The family did the same during the move of 1832, then during the move of 1838 which led the family to the mansion house of the street Amelot. The Blanqui family was originally tenant and subsequently became the owner of the mansion house.



Figure 40 : Overview of the façade of the new premises of the Superior School of Commerce of Paris, avenue de la République in 1898.

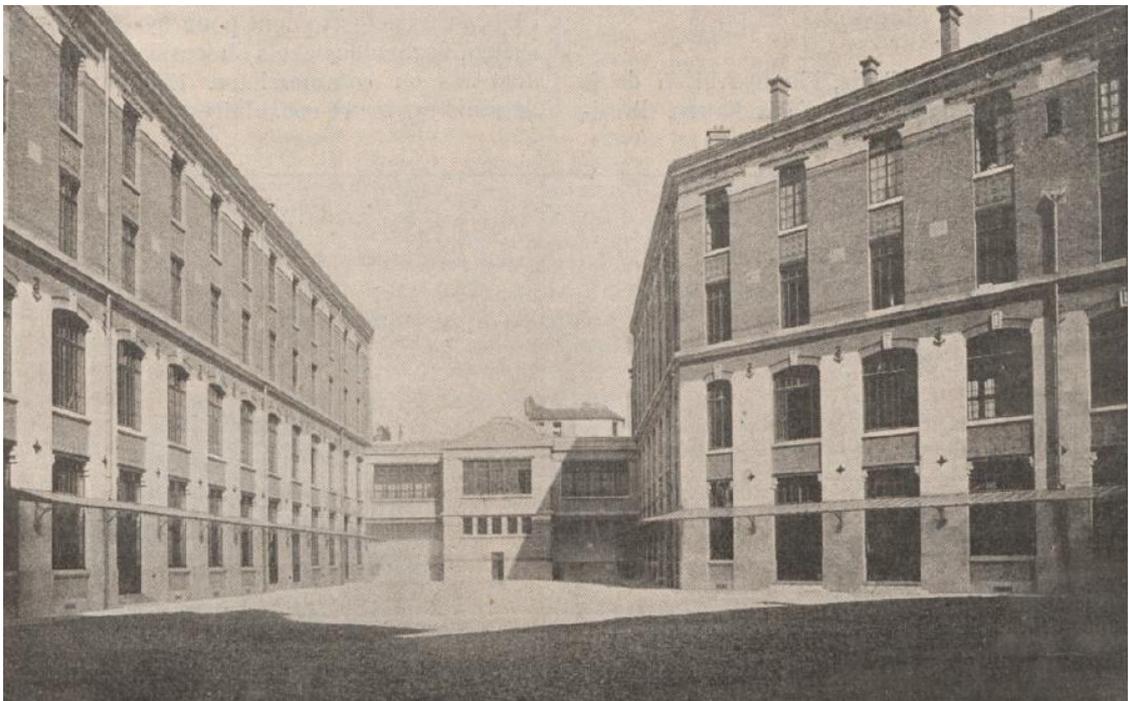


Figure 41 : Overview of the school yard of the new premises of the Superior School of Commerce of Paris, avenue de la République in 1898.

Source for both figures: "Architecture – La nouvelle Ecole Supérieure de Commerce à Paris", *Le Génie civil : Revue générale des industries françaises et étrangères*, n°861, 10 December 1898, pp.81-82. Archives of Ecole Nationale des Ponts et Chaussées, call number: 2012-302223.

During the nineteenth century the history of the Superior School of Commerce of Paris was very influenced by the Blanqui family. In 1898 the school had almost 80 years of existence, half of which was under the administration of the Blanqui family. Nonetheless, even after its purchase by the Chamber of Commerce in 1869, the school maintained many links with the Blanqui family (see table below). As a result, it is hardly surprising that the historical narratives dedicated to the Superior School of Commerce of Paris and published in 1898 by the Alumni Association and the Paris Chamber of Commerce gave prominence to the Blanqui era. However, these two historical narratives diverge on what the life of the school was during the period 1830-1869.

Links between the Superior School of Commerce of Paris and Adolphe Blanqui legacy	1869-1881	1881-1890	1890-1898
School strategic direction decided by Adolphe Blanqui	Maintained	Abandoned	Abandoned
Blanqui family members living in the school premises	Maintained	Maintained	Abandoned
Rental agreement between the Blanqui family and the Paris Chamber of Commerce	Maintained	Maintained	Abandoned
School reputation as “Blanqui Business School”	Maintained	Maintained	Abandoned
Medals ceremonies for the best pupils, initiated by Adolphe Blanqui since 1849	Maintained	Maintained	Abandoned
Presence of teachers and staff hired by the Blanqui family	Maintained	Maintained	Abandoned
Maintenance of the school in the premises chosen by Adolphe Blanqui in 1838	Maintained	Maintained	Abandoned
Presence of Blanqui family members at the head of the Alumni Association	Maintained	Maintained	Abandoned
Organisation of the Blanqui Conference by the Alumni Association	Maintained	Maintained	Abandoned
Publication of the first biography of Adolphe Blanqui as dean of the school	Not concerned	Not concerned	maintained

Figure 42 : List of the links between the Superior School of Commerce of Paris and Adolphe Blanqui legacy from 1869 to 1898.

3. One story, two narratives: The publication in 1898 of two historical narratives dedicated to the history of the Superior School of Commerce of Paris during the Blanqui era

3.1. Context of publication of the two historical narratives

The publication of the two historical narratives was officially motivated to celebrate the completion of the new premises of the Superior School of Commerce of Paris in December 1898 by the French President, Félix Faure. It was indeed an opportunity for the Alumni

Association and the Chamber of Commerce to communicate about the history of the Superior School of Commerce of Paris. However, instead of publishing a common version of the history of the school, the Alumni Association and the Paris Chamber of Commerce decided to sponsor two distinct publications. What is their context?

At the end of the nineteenth century the French economic and political background has developed into something much different than it was during the Blanqui era. In the middle years of the nineteenth century in France, free trade ideas gained more traction among thinkers and policy makers. The French government responded by reducing tariffs on coal, iron, and machinery (Kindleberger, 1975). In 1860, the Cobden-Chevalier commercial treaty was signed with Britain, reducing import tariffs between the two countries. This resulted in a significant industrial growth in France, which helped to advance the development of France's industrial revolution (Démier, 2000, p.267). At the end of the nineteenth century this free-trade period was over. Actually, France experienced a severe economic depression in the 1880s and 1890s. The latter was due to a growing commercial deficit, to the consequences of the agricultural crisis, and to the reduction in the stimulus previously afforded by public works. The intensity of the depression rendered inevitable the ending of the experiment in free trade begun in the middle years of the nineteenth century (Smith, 1980). Accordingly France developed a system of defensive, protectionist policies, directed especially against foreign manufactured goods (Lévy-Leboyer and Bourguignon, 1990).

Moreover, on the political front, the involvement of the French State with French business schools had changed a lot between the Blanqui era and the late nineteenth century. Indeed, until 1889, the French State had no, or very little, involvement in the development of business schools (Blanchard, 2015, p.42). It hardly provided some scholarships to pupils to pay for the tuition or registration costs (Maffre, 1983, p.129). In 1889, the military law enforced French government's control on business schools: in order to benefit from partial exemption from military service, French business schools had to be recognized by the State. This recognition implied that the State organized the schools' recruitment process, the length of their studies and their exams. Consequently, State recognition contributed to an increase in the number of enrolled pupils and to the founding of new business schools in France in the late nineteenth century (Blanchard, 2009).

Because of these economic and political developments, it is not surprising that the authors of the two narratives published in 1898 on the history of the Superior School of Commerce of Paris expressed how the school had changed in thirty years. Actually the "Blanqui Business School" was a school where liberalism was taught by Adolphe Blanqui

himself and by his brother-in-law, Joseph Garnier, at a time when the principles of liberalism were spreading (Le Van-Lemesle, 2004). Moreover, during the Blanqui era, the school was a family business struggling for longevity at a time when state Support was very low (Lemerancier, 2003). Even though Alfred Renouard and Paul Lacroix experienced the same historical context (marked by the protectionism of the French political class and by State involvement in commercial higher education), they differed in their perception of the history of the school during the Blanqui era. Such a situation reveals that their divergences on the history of the school did not exclusively originate from the context of publication in 1898 but from their personal perceptions. Between 1869 and 1898 the context has changed a lot and the links between the Higher School of Commerce of Paris and the Blanqui family members gradually weakened while the Paris Chamber of Commerce gained great experience in managing consular business schools. The transition from the family business school to the consular business school was successfully completed. Because transition processes impose a wide variety of significant changes for firms – traditional patterns of influences are redistributed and longstanding management structures must give way to new structures (Brockhaus, 2004) – it usually causes emotional instability among organizational stakeholders (Brockhaus, 2004). Consequently, the historical divergences demonstrated by the two authors had an emotional rather than a political dimension. To understand it, it is necessary to know more about these authors.

Alfred Renouard was an alumnus of the Superior School of Commerce of Paris where he studied at the time when the school was still owned and run by the Blanqui family. As he had studied at the Superior School of Commerce between 1868 and 1870, he belonged to the privileged witnesses who had seen the passing of the school from the Blanqui family to the Chamber of Commerce. The high quality of his work was underlined by the school on several occasions and Renouard was even rewarded in 1870. Particularly attached to the institution, Renouard was also the co-founder of the Alumni Association in 1872 and the former president of the latter between 1896 and 1898. It was during his tenure as President of the Alumni Association that the board officers commissioned him to undertake the writing of the historical monograph of the Superior School of Commerce of Paris (see appendix 18 for details).

Paul Lacroix was both the secretary and librarian of the Paris Chamber of Commerce. His monograph was published in the *Bulletin of the Paris Chamber of Commerce*, a weekly publication of the Paris Chamber. The monograph he produced thus came, institutionally, from the supervising body which was the owner of the school without being its

founder. As shown below, the authors' institutional affiliation clearly influenced the writing of their narrative.

3.2. Two versions of the history of the school during the Blanqui era

While many aspects of the lives of the leaders of the Blanqui family were common to both versions – their humble origins, their social supporting network, etc. – others did not overlap and particularly those relating to their activities as managers of the Superior School of Commerce of Paris from 1830 to 1869. These two historical narratives reveal significant discrepancies on the management of the Blanqui family at the head of the school as shown in the table below.

Discrepancies	Historical narrative written on behalf of the Alumni Association	Historical narrative written on behalf of the Paris Chamber of Commerce
The arrival of Adolphe Blanqui at the head of the school	Adolphe Blanqui decided to purchase the Parisian school driven by entrepreneurial spirit.	Adolphe Blanqui decided to purchase the Parisian school driven by duty.
The financial management of the Superior School of Commerce of Paris by the Blanqui family	<u>Tight management of the school despite the French revolutions in 1830 and 1848:</u> <ul style="list-style-type: none"> •During times of crisis, the family leaders reduced the school expenditures; •In quieter periods, the family leaders built up considerable school reserves. 	<u>Unsuccessful management of the school:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Useless reduction of the school expenditures; •The school financial gaps were covered by the personal fortune of the family leaders.
Transmission of the family business by the Blanqui family	<u>Successful transmission of the family business:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Adolphe Blanqui transformed the school into a civil society in 1852 to facilitate its transmission; •Guillaume Gervais bequeathed the school to Jane Blanqui in the 1860s; •Jane Blanqui ensured the longevity of the school by selling it to the Paris Chamber of Commerce in 1869. 	<u>Unsuccessful transmission of the family business:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Blanqui did not select the best potential successor; •Guillaume Gervais did not attempt to associate Jane Blanqui with the management of the school; •Jane Blanqui was not prepared to take over the business family and sold it to the Chamber of Commerce.
The Blanqui family administration's record at the head of the Superior School of Commerce of Paris	<u>Successful turnaround of the family business from 1830 to 1869:</u> <ul style="list-style-type: none"> •The school organization remained stable over time; •The school experienced unprecedented and international prestige. 	<u>Inept handling of the school:</u> <ul style="list-style-type: none"> •The efforts the family members made during times of crisis to protect the business did not succeed; •The school enjoyed an unprecedented international reputation thanks to the scientific reputation of Adolphe Blanqui.

Figure 43 : The historical discrepancies on the management of the Blanqui family at the head of the Superior School of Commerce of Paris between 1830 and 1869 according to the Alumni Association and the Paris Chamber of Commerce

Sources: Adapted from Renouard (1898); Lacroix (1898).

3.2.1. The arrival of Adolphe Blanqui at the head of the school

According to Renouard, Adolphe Blanqui was an entrepreneur and possessed entrepreneurial drive which would explain why he would have decided to purchase and run the school (Renouard, 1898, pp.29-34). First, the school responded to an unfulfilled need in France and foreign countries. It had both a wide domestic and international clientele and was supported by a prestigious patronage committee. In Blanqui's views, the school offered a great development potential, particularly in a world where the principles of liberalism restrained governments from intruding into business. Indeed, he wanted "to prevent an institution devoted to the dissemination of the principles of political economy to which he had devoted his life from closing its doors" (Renouard, 1898, p.30). Moreover, the circumstances were favorable to the acquisition of the school because the director Louis Pelleport was seeking someone to replace him. It was in this context that Adolphe Blanqui decided to buy the school "with his own money" (Renouard, 1898, p.30) and to run it at his own risk. Indeed, the acquisition of the school was very risky for Adolphe Blanqui since he had no family inheritance, no supporting network and he was a young father preoccupied with the future of his children. However, Adolphe Blanqui had faith in his own abilities. This description is typical of stories about family business entrepreneurs. According to Smith, in the owner life story "the beginning usually emphasizes the main actor's humble and unfavorable origins, the middle part focuses on action, and the ending is "imbued with ... tragic pathos" (Smith, 2005). Moreover, this version of the facts confirms that for the entrepreneur, important sources of financing include personal resources (Timmons and Spinelli, 2003). Without access to bank financing, Adolphe Blanqui relied heavily on his own personal reputation.

On the other hand, according to Lacroix, Adolphe Blanqui decided to purchase the Parisian school more by duty than by entrepreneurial spirit. Indeed, he asserts Adolphe Blanqui would not have spontaneously proposed to take charge of a school undergoing a crisis (Lacroix, 1898). According to Lacroix, both parents and pupils convinced Adolphe Blanqui to run the school so that it would not close. Lacroix asserts it would have taken him quite a long time to make up his mind because Blanqui thought he was quite responsible for the poor situation of the school (Lacroix, 1898, p.8). Unlike Renouard, Lacroix reminds that prior to 1830 Adolphe Blanqui was the co-manager of the school since he was personally "supporting" Louis Pelleport in his work at the helm of the school (Lacroix, 1898, p.8). Thus, the purchase of the school and its management could be seen as an evidence of Blanqui's sense of moral duty towards his pupils and their parents. As a consequence Blanqui's entrepreneurial qualities – his perception of opportunities, his appetite for risk – were not mentioned in this version. In accordance with Ward (2011), this description confirms that

family businessmen may be perceived as lacking a clear conceptual framework for designing the future of their business. According to Lacroix, Adolphe Blanqui lacked a strategic vision for the school he took over in 1830 which constituted an ominous sign for the future.

3.2.2. The financial management of the Superior School of Commerce of Paris by the Blanqui family

Renouard emphasizes the financial qualities of the Blanqui family. Despite the political and economic instability of the period, the Blanquis succeeded in making the school a prosperous enterprise. First, in spite of the economic critical time, they reduced the school expenditures. Thus, in the early 1830s when Adolphe Blanqui saw the enrollment of the school declining because of the political revolution³⁸¹, he moved it to the street Neuve-Saint-Gilles, a less expensive district (Renouard, 1898, p.30). Similarly, after the revolution of 1848, in order to overcome the lack of financial resources Adolphe Blanqui transformed the school into a joint-stock company. He took 50% of the capital at his own expense and the rest was made available to the public in the form of shares. The subscription was completed in a few days, and – as Renouard pointed it out – without any publicity; which would have proven the extent of the social network built by Blanqui since 1830 (Renouard, 1898, p.38). The successors of Blanqui stood at the head of the Superior School of Commerce of Paris in a period marked by the return of calm on the socio-political front. They used the period to build up large financial reserves: Guillaume Gervais and Jane Blanqui thus transformed the school into a luxurious boarding school training the business elite. They decided to teach exclusively full-time pupils and boarders (Renouard, 1898, p.40). As a result, tuition fees increased of more than 25% over the period 1854-1869. Consequently, while “the school produced positive results [under the direction of Adolphe Blanqui], it produced quite naturally, under the skilled administration of [Guillaume Gervais], very fruitful results” (Renouard, 1898, pp.42-43). This version confirms that successful entrepreneurship is associated with the existence and use of an extended social network (Ardichvili, Cardozo, and Ray 2003).

The monograph written for the Chamber of Commerce is more skeptical about the financial management qualities of the Blanqui family. According to Lacroix, the reduction of the school expenditures initiated by Adolphe Blanqui in 1830 was useless. Despite three subsequent relocations in 1830, 1832 and 1838, the financial charges of the school were still

³⁸¹ The 1830 Revolution overthrew the Bourbon monarchy that had ruled France for fifteen years.

described as "very high" in 1848 when the revolution broke out (Lacroix, 1898, p.11). At that time, because of the decrease in the number of pupils, Adolphe Blanqui would have transformed the school into a hospice. According to Lacroix, Adolphe Blanqui, driven by his generosity and compassion, would have suffered personal financial losses (Lacroix, 1898, pp.11-13). The financial management of the Superior School of Commerce of Paris by his successor Guillaume Gervais was not better. His choice of turning the school into a luxury boarding school would certainly have allowed him to increase the tuition fees but would have led to decrease the number of pupils since Parisian pupils could live with their parents. As a result, the number of pupils only amounted to 60 pupils in the late 1860s whereas in the 1850s the Superior School of Commerce of Paris trained more than one hundred pupils each year. To save money, Guillaume Gervais also stopped maintaining the premises of the school as soon as the end of the 1850s. Subsequently when he died in 1867 Jane Blanqui inherited a school in such a poor financial situation that she was compelled to sell it to the Paris Chamber of Commerce. Interestingly, this version highlights that financial success is not the most important indicator in family firm history. Although not an economic success, family businesses managed to build up other resources such as social capital and goodwill to ensure their continuing presence (Steier, 2007).

3.2.3. Transmission of the family business by the Blanqui family

According to Renouard, the Blanqui family had made arrangements to be sure that the school could remain in the fold of the family. Indeed, Adolphe Blanqui prepared his succession in the early 1850s when his health weakened. He transformed the joint-stock company into a civil company in 1852 to facilitate its transmission, and then trained his friend Guillaume Gervais to be able to succeed him as a director (Renouard, 1898, p.40). Finally, Adolphe Blanqui appointed Guillaume Gervais as godfather and legal guardian of his youngest daughter, Jane, born in 1850 (Renouard, 1898, p.42). Thus, Guillaume Gervais became the sole owner-director of the Superior School of Commerce of Paris and ran the school as "a man of unshakeable righteousness [and] uncompromising honesty" (Renouard, 1898, p.43). These facts confirm that Adolphe Blanqui had implemented a transmission process similar to the one described by Churchill and Hatten (1987): after a stage of owner management, where the dean was the only member of the Blanqui family directly involved in the school management (1830-1848), he trained his successor Guillaume Gervais during a partnership stage (1842-1852), before responsibilities shifted to Guillaume Gervais when Adolphe Blanqui passed away in 1854. At the death of Gervais in December 1867, he bequeathed all his possessions –

including the Superior School of Commerce of Paris – to Jane Blanqui, aged 17 (Renouard, 1898, p.45). Jane Blanqui entrusted Aimé Girard, who taught chemistry at the school, with the management of the family business. It proved to be an excellent choice for “the new director was able to enhance the reputation [of the school] to such an extent that the period during which he managed it was one of the most brilliant [in its history]” (Renouard, 1898, p.45). The Superior School of Commerce of Paris could have remained the property of the Blanqui family for a long time, but Aimé Girard did not want to remain director (Renouard, 1898, p.45). Moreover, in 1868, the Paris Chamber of Commerce contacted Jane Blanqui to convince her that under its supervision the school would be more prosperous. Therefore, Jane Blanqui sold the school to the Chamber of Commerce at the beginning of 1869 (Renouard, 1898, p.45).

According to Lacroix, the transfer of power to the Superior School of Commerce of Paris during the Blanqui era did not occur in good conditions. According to him, Adolphe Blanqui did not select the best man to succeed him because “[Guillaume Gervais’] career did not seem to have prepared him for these functions” (Lacroix, 1898, p.11). Lacroix reminds the reader how Gervais was apart from the academic community when he became the director of the Superior School of Commerce of Paris in 1854. Unlike Blanqui, he had neither received any specific formation in economics nor worked as a teacher in higher education (Lacroix, 1898, p.11). Actually, Lacroix claims that Blanqui’s succession would not have been properly prepared, or at least that Gervais was not the appropriate man to succeed Blanqui. Then, Lacroix indicates that if Jane Blanqui had inherited the school from Gervais, he had never tried to associate her with its management. Indeed, when he died prematurely in 1867 Jane Blanqui had not been prepared to take over the business family, which would explain why she asked Girard, who was an experienced teacher, to run the school. Moreover, Jane Blanqui was about to marry Hippolyte Maze and she needed to build up a dowry. As she had not received a good-sized inheritance, she was looking for money. The proceeds of the sale of the “Blanqui business School” amounted to 120 000 French francs and represented a form of dowry. This hypothesis confirms what the literature on both family business and executive succession emphasizes: entrepreneurs usually have difficulty giving up what they have run; which may conduct to a variety of nonproductive ways (Sonnenfeld, 1987). In this case, Adolphe Blanqui and Guillaume Gervais proved unable to choose a competent and experienced successor.

3.2.4. The Blanqui family administration’s record at the head of the Superior School of Commerce of Paris

Renouard gives a very positive assessment of the management of the Blanqui family. He describes the members of the family as gifted entrepreneurs as well as courageous managers and visionary leaders. To prove it, Renouard indicates that the organization Adolphe Blanqui had set up at the Superior School of Commerce of Paris in 1830 had enjoyed an exceptional stability for over four decades (Renouard, 1898, pp.48-68). His successors, Guillaume Gervais and Jane Blanqui, had no reform to implement and their task mainly consisted in carrying on the arrangements of the rules their predecessor had introduced (Renouard, 1898, pp.42-63). And indeed, until its purchase by the Chamber of Commerce in 1869, the main features of the school remained unchanged excepting a few fairly minor technical adjustments – proliferation of courses and the transformation of the first year of study as optional training –, which both demonstrated its remarkable organization and explained its undeniable prestige during the Blanqui era (Renouard, 1898, pp.48-68).

The assessment made by the Chamber of Commerce of Paris was much more critical. If Lacroix acknowledges that the Superior School of Commerce of Paris survived mostly thanks to the courage and sacrifice of the family members, Blanqui and Gervais invested a great amount of their personal fortune in the school (Lacroix, 1898, pp.13-14). Moreover, even though some members of the family took part in the management of the business, the Blanquis were not described as role-model leaders. Though Adolphe Blanqui was a renowned scholar, he was a poor manager. For Lacroix while “Blanqui lacked Gervais’s managerial skills” (Lacroix, 1898, p.12), Gervais lacked the scientific attributes to run a business school. Jane Blanqui did not have time enough to show what she was able to do. Lacroix, however, agrees with Renouard to admit that under the leadership of the Blanqui family, the school gained an unprecedented international standing because “most of the European, American and Asian schools sent their first-rate pupils to [the school] to become well-rounded traders” (Lacroix, 1898, p.9). However, according to Lacroix, such high academic reputation of the school did not lie in the management of the Blanqui family, but in the scientific reputation of Adolphe Blanqui, as an economist. “The fame [that Adolphe Blanqui] had earned for himself in the world of economics had a very positive impact on the school” (Lacroix, 1898, p.11). This version confirms that, for non-family members, there exists a tendency to consider the family as a system that impedes the functioning of the business (Benson, Crego, and Drucker, 1990). That is why the Paris Chamber of Commerce criticized the Blanqui era of the school, even though it admitted that Adolphe Blanqui possessed personal skills. Actually, this situation reveals that, as a non-family member, the Paris Chamber of Commerce labeled

family as an emotional arena and labeled business as the rational arena (Danes, Zuiker, Kean, and Arbuthnot, 1999).

Why were these two narratives of the history of the family business so different? Which one is right? Which one is wrong? When facing a great amount of dissonance over the theme of the qualities of the former family business leaders, the issue of truthfulness is not the most important. As Dawson and Hjorth (2012, p.349) noticed about the interpretation of family business narratives: “There is probably no ‘right’ and ‘wrong’ interpretation, simply different perceptions of the same acts, through distinct agency and purpose of the two main actors”. Consequently, we are going to see how these historical narratives may serve both as indicators of the emotional tensions that run through the firm and as strategic levers for shaping the future of the firm.

4. An emotional arena for strategic confrontation: The history of the Blanqui business School after the buy-out

Following March (1999), both narratives reveal that the past is always open to (re)interpretation as to which experiences to retain. They also reveal an emotional cleavage on the organizational identity of the school given that organizational identity is defined as “articulated claims emerging from interaction among leaders, employees, and other stakeholders [...] regarding who they are, or who they are becoming, as an organization” (Schultz and Hernes, 2013, p.2). Both narratives reveal an emotional cleavage between two emotional behaviors: filial piety and managerial opportunism.

On one side, the members of the Alumni Association paid tribute to the Blanqui family, expressing filial piety. Filial piety is an emotional behavior requiring members of the younger generation to respect and take care of members of the older generation, to provide them with emotional and material support, and sometimes to fulfill ceremonial duties of generational worship (Chen and Wu, 2017). Concretely, the aim of the monograph written for the members of the Alumni Association in 1898 was to commemorate Adolphe Blanqui on the one hundredth anniversary of his birth. Indeed, at the time, most of the oldest members of the Alumni Association, who were at least sixty years old, had studied at the Higher School of Commerce of Paris when Adolphe Blanqui was its owner-manager. Filial piety was thus the predominant feeling that dominated the writing of the history of the school by Renouard. By the way, in his conclusion, Renouard admitted he had a “filial duty to fulfil” towards the Blanqui family (Renouard, 1898, p.71).

On the other side, the Paris Chamber of Commerce showed managerial opportunism to interpret the history of the Higher School of Commerce during the Blanqui era. Opportunism refers to self-interested behavior and usually occurs with guile (Williamson, 1975). Within organizations, managerial opportunism is typically perceived when one uses others' weaknesses for one's own benefit (Williams, 2007, p.597). Indeed, managerial opportunism can generate negative emotions such as stress, fear, or anxiety (Williams, 2007, p.598). Indeed, Lacroix's motivations and feelings were quite different. According to the latter, if the Blanquis had obvious intellectual and relational qualities they were not made of the right stuff to make the school grow and prosper. Accordingly, time had come to turn the page on the family past of the Higher School of Commerce of Paris in order to look to its future as a consular business school. These two emotional attitudes are shown in the figure below, and are analyzed in the following paragraphs.

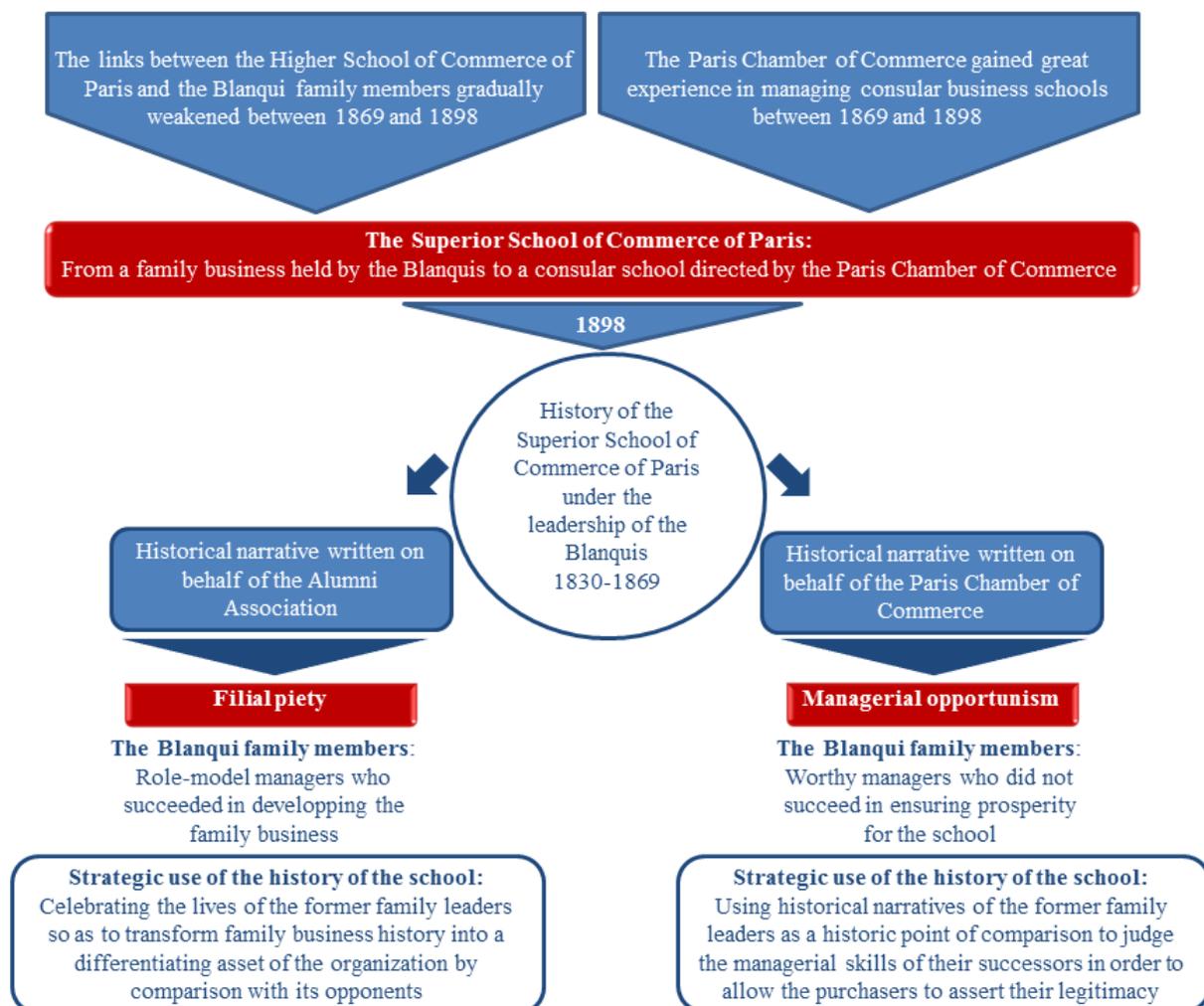


Figure 44 : The strategic use of family business history after the buyout by non-family purchasers at the Superior School of Commerce of Paris in 1898.

Sources: Adapted from Renouard (1898); Lacroix (1898).

4.1. Filial piety: The leadership of the Blanqui family as a differentiating asset by comparison with the competing schools

In the monograph written by Renouard, the past of the Superior School of Commerce of Paris is used to preserve the *alma mater* of the Alumni. It is worth mentioning that the monograph was written when the relationship between the Superior School of Commerce of Paris and the Blanqui family had become very limited. The gradual disappearance of the witnesses and symbols of the Blanqui era created among the Alumni Association members a need to protect the memory of the Blanquis (see figure 44) and to honor them with true filial piety. Actually, the monograph was written to demonstrate that the Superior School of Commerce of Paris had an unrivalled legacy. When compared with other business schools, the Superior School of Commerce of Paris had been run for four decades by an illustrious family, two of whose members – Adolphe Blanqui and Joseph Garnier – were renowned economists. Indeed, the Alumni felt invested of a filial mission: honouring the memory of such great scholars and perpetuating the memory of their achievements (Chen and Wu, 2017). Moreover, regardless of their scientific qualities, all the members of the Blanqui family were gifted for management. First, Adolphe Blanqui succeeded in protecting the school from the revolutions of 1830 and 1848 and his successor Guillaume Gervais succeeded in resolving the bad financial situation of the school. Finally, Jane Blanqui ensured its longevity by selling it to the Chamber of Commerce.

Despite the feeling of nostalgia which surrounded the commemoration, the monograph written by Renouard did not aim to describe the Blanqui era as the “golden age” of the school, but aimed at showing that all French business schools had been created on the same model as the Parisian school. According to him, the pioneering role of the Superior School of Commerce of Paris in the field of commercial education and its family business history represented strengths that set the school apart from its main opponents:

- First, as the school had been founded in 1819, it was considered by Renouard as the oldest business school in the world (Renouard, 1898, p.V). Moreover, all the other French business schools were founded more than fifty years later. For example, the Superior School of Commerce located in Mulhouse was founded in 1866 while other ones were only created in Rouen and Le Havre in 1871, in Lyon in 1872 and finally two other ones in Marseilles and Bordeaux in 1874. The School of Higher Commercial Studies at Paris (« École des Hautes Études Commerciales » known as « HEC ») only opened in 1881. That is why Renouard asserted that compared with other business schools, the Superior School of Commerce of Paris was the only one, at the

end of the nineteenth century, that could refer to its glorious past: “When compared with other French special schools offering a high level of business education, [the Superior School of Commerce of Paris] is the only one that, strictly speaking, because of its numerous years of experience and the notoriety it had always enjoyed, really has a history” (Renouard, 1898, p.V).

- Second, the school set itself apart from its rivals – and particularly the “HEC” School – precisely because of its prestigious past. Unlike all other French business schools, the Superior School of Commerce of Paris was the only one that had been run by a family whose name and qualities were internationally recognized, well before it was purchased by the Paris Chamber of Commerce. As a result, as Adolphe Blanqui was considered by the Alumni as the “true creator of business education in France” (Renouard, 1898, p.99) – what made him a peculiarly modern hero in the field of education –, the family business history of the school could support its ambition to dominate commercial education at the time. Actually, even though the “HEC” School claimed to be the only business school at higher level in France, it could not boast of a past as rich as that of the former “Blanqui business School”, nor could it enjoy such an international reputation.

In accordance with Garud, Kumaraswamy, and Karnøe (2010), the historical narrative written by Renouard made sense of the past and raised the aspirations of the school. This monograph aimed to ensure that the torch of remembrance would be passed to future generations, and that the values for which the Blanqui family fought – excellence, perseverance, success – would be safeguarded. Thanks to the historical narrative the Alumni Association transmitted the Blanqui family spirit between pupils’ generations (Huisman, 2014). This situation thus contributed to constitute the Alumni Association as the “mnemonic community” (Suddaby, 2016) of the Superior School of Commerce of Paris.

4.2. Managerial opportunism: Using historical narratives as a historic point of comparison to assert the Paris Chamber of Commerce’s legitimacy at the head of the school

Lacroix’s motivations and feelings were quite different when he began the writing of the monograph. The Paris Chamber of Commerce published its own version of the history of the school in 1898, a few months after the French parliament had passed an act on April 9th which

led to a reinforcement of its powers³⁸². After fourteen years of parliamentary debates, the French chambers of commerce could at last take a loan, which had been hitherto impossible. This historical narrative was also published a few months before the opening of the 1900 Universal Exhibition in Paris where the Chamber exhibited its activities, and more especially its business studies curriculum. The consular context in which the writing of the narrative occurred is important because at that time, the last links between the Superior School of Commerce of Paris and the Blanqui family were broken and all the Parisian consular business schools were encountering a growing success. Actually, in September 1898, the Superior School of Commerce of Paris achieved its highest attendance record by hosting 190 pupils; whereas in 1869 they were only 65. At the same time, the “HEC” School met its first success and welcomed 370 pupils (Meuleau, 1981, pp.20-42) whereas the “Commercial School” hosted 435 pupils (Bouneau, Bussière, Démier, Frank, Lacombrade, Lescure, Meignen, Omnès, Plessis, and Quenet, 2003, p.153). So the publication of Lacroix’s monograph in the *Bulletin*, the Chamber’s weekly review, could allow its members to highlight the active role of the Paris Chamber in the development of business education in France.

The monograph also allowed Lacroix to underline the achievement accomplished by the Paris Chamber of Commerce by comparison with the Blanquis. Actually Lacroix showed managerial opportunism (Williams, 2007): he used the Blanqui family’s weaknesses – financial instability, narrowness of the enrolment base, unsuccessful transmission of the school – for the Chamber’s own benefit. While Lacroix recognized noteworthy qualities to the Blanqui family members, he suggests that the Paris Chamber of Commerce was the only one that had succeeded in increasing the prosperity of the school at a level that had never been achieved before. According to him, the Superior School of Commerce of Paris was actually much more successful than under its previous family management because under the leadership of the Blanquis it had never experienced any financial stability and had lacked of an extensive supporting network. These drawbacks were due to a lack of management discipline visible in the financial instability of the school, but also to the strength of family ties (Adolphe Blanqui selected the godfather of her daughter to succeed him although he was not the best candidate; Guillaume Gervais transmitted the school to his godchild Jane who was not qualified to run the school). Thus, the consular narrative confirmed that, in successors’ views, the family may be perceived as a stumbling block over the years (Ward,

³⁸² The French Act dated 9 April 1898 streamlined the organization of the French Chambers of Commerce (Bouneau, Bussière, Démier, Frank, Lacombrade, Lescure, Meignen, Omnès, Plessis, and Quenet, 2003, p.132).

2011) so that the family firm salvation came from non-family members – i.e. the Paris Chamber of Commerce.

By describing the history of the Superior School of Commerce of Paris in 1898, Lacroix showed that the writing of the school history was not the Alumni's reserved domain. By writing the history of the Superior School of Commerce of Paris under the Blanqui era, he demonstrated that the supervision of the school fell within the competence of the Paris Chamber of Commerce. In fact, in 1869 the Chamber had very little experience in managing business schools, but at the turn of the century it became very qualified to do so. As such, historical narrative can be considered a symbolic tool of management as far as it can be used to express the goals of the consular organisation as well as the culture of its members. In this respect, the strategic goal pursued by the Paris Chamber of Commerce was the transformation of the former "Blanqui Business School" into a consular business school.

Consequently, in accordance with Brunninge (2009), Maclean, Harvey, Sillince, and Golant (2014), and Ybema (2010), the Paris Chamber of Commerce used historical narratives to manage the process of organizational change, from a family firm held by the Blanquis to a consular business school held by the Paris Chamber of Commerce (see figure 44). It used family business narratives to legitimate its succession after the Blanqui era (Dalpiaz and Di Stefano, 2017; Dalpiaz, Tracey, and Phillips, 2014).

This comparison between the Alumni's perception of the school history and the Paris Chamber of Commerce's perception confirms that identity reconstruction may be perceived as a response to a change in circumstance (Oertel and Thommes, 2015 ; Ravasi and Schultz, 2006). Between 1869 and 1898 the context has changed a lot: the links between the Superior School of Commerce of Paris and the Blanqui family members gradually weakened while the Paris Chamber of Commerce gained great experience in managing consular business schools. As stated by Gioia, Corley, and Fabbri (2002, p.623): "[A]s organizations try to define their role in the present and in the future, there often is a need to revise the past to be consistent with the future". Since the school had become a consular business school held by the Paris Chamber of Commerce, its family past was revised by the Alumni and by the Paris Chamber to support its strategic ambitions for the future.

Conclusion

The aim of this chapter was to examine the strategic use of the history of a former family business after the takeover by non-family purchasers. For that purpose, we have studied two

historical narratives on the history of the Superior School of Commerce of Paris published in 1898.

This research contributes to family business literature by advancing our understanding of the use of historical narratives after the takeover by non-family purchasers. The Superior School of Commerce of Paris case is an illustration of how historical family business narratives reflect emotional cleavages surrounding family business history, particularly when the intra-family succession failed. Within this context, historical family business narratives perform strategic functions. More precisely two strategic approaches are thus put forward. The first approach consists in celebrating, through historical narratives, the lives of the former family leaders so as to transform family business history into a differentiating asset of the organization by comparison with its competitors. In the Superior School of Commerce of Paris case, such approach was taken by the Alumni Association members. The second approach consists in using historical narratives of the former family leaders as a historic point of comparison to judge the managerial skills of their successors. The transfer of the Superior School of Commerce of Paris to the Paris Chamber of Commerce perfectly illustrates the uses that can be made of family business history by its non-family purchasers. Indeed, it thus allowed the Paris Chamber of Commerce while celebrating the singularity of the former “Blanqui business School” to establish its own legitimacy. Hence, our study confirms that organizational identity may be seen as in a continuous state of creation, emergence, and becoming while being shaped by changing past and future ambitions (Hernes, 2007). It also addresses the need to further develop a temporal perspective on identity in and around organizations (Schultz and Hernes, 2013).

This chapter confirms that the degree to which the past is seen as objective or subjective clearly influences how corporate actors understand change (Suddaby and Foster, 2017). In our case, the former pupils of the school and the Paris Chamber of Commerce saw the history of the school as a subjective and malleable reality based on creative interpretations of the past.

Finally, our research contributes to the further promotion of the use of narrative approaches in the field of family business research. Indeed, if the research in family business is dominated by quantitative methods, they cannot evaluate the influence of a family on the firm as well as on its organisation and governance. In addition, we contribute to the literature by using a longitudinal analysis, which better allows identifying the direct consequences of a business transfer outside the family.

Nonetheless, if the use of historical narratives can improve our knowledge of the transfer of family business to non-family owners, new research should be carried out. As this research is based on a single case study, the findings may not be generalized to other organizations. More comparative research, looking at the wide variety of non-family takeovers – employee buyout, takeover by governments, etc. –, is needed.

CHAPITRE 8. DU GROUPE ESCP À ESCP-EAP, UNE TRANSFORMATION ACCÉLÉRÉE (1998-2000) : LES DYNAMIQUES DE LEADERSHIPS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS COMME FACTEURS ACCÉLÉRATEURS DE FUSION ENTRE ORGANISATIONS

« Le temps de la réflexion est une économie de temps ».

Publilius Syrus

Introduction

Les fusions entre les organisations constituent l'un des sujets de prédilection de la stratégie. Elles constituent un type particulier de transformations organisationnelles dans la mesure où toute fusion est, par nature, une transformation accélérée pour l'organisation (Feldman et Spratt, 2000). Dans un tel contexte, conduire le changement est un exercice complexe qui dépend en grande partie du développement de dynamiques de leaderships collectifs (Denis, Lamothe, et Langley, 2001 ; 2007 ; 2012). Celles-ci reposent sur la capacité de l'organisation à construire des coalitions à trois niveaux de couplages : stratégique, organisationnel et environnemental (Denis, Lamothe, et Langley, 2001). Dans cette perspective théorique, plusieurs travaux récents ont toutefois souligné que le rôle du leader formel dans la construction du leadership partagé et des systèmes d'action collectifs demeure encore sous-investigué (Friedrich, Vessey, Schuelke, Ruark, et Mumford, 2009 ; Cullen et Yammarino, 2014). En ce sens, des études sur le fonctionnement des dynamiques de leaderships individuels et collectifs restent à produire.

De plus, si la fusion peut s'interpréter comme une opération de transformation accélérée, elle constitue aussi une opération structurante pour la pérennité de l'organisation susceptible d'être mise en péril à cette occasion. En effet, si la fusion peut être vue comme

une solution par des organisations pour endiguer des difficultés susceptibles de menacer leur pérennité (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016), elle peut aussi s'accompagner de la disparition de certaines des organisations qui fusionnent, généralement celles qui fusionnent avec des organisations plus importantes en taille ou dotées d'une identité plus forte³⁸³. De même, la fusion peut aussi, en cas de difficultés, déboucher sur une opération de dé-fusion qui signe la disparition de la nouvelle organisation et, parfois, la restauration de celles qui l'avaient constituée.³⁸⁴ En outre, de manière générale, les fusions exigent parfois des leaders de gérer des situations paradoxales dont la résolution peut être déterminante pour la pérennité de l'organisation. Enfin, la pérennité des organisations nouvellement créées – que ce soit dans le cadre d'une fusion ou non – dépend de ce que la littérature a dénommé l'équilibre entre les « couplages » et les « découplages » (Habib, Vandangeon et Derumez, 2015) ; c'est-à-dire de l'encastrement social dont jouit l'organisation. Ce dernier souligne le rôle du corps social dans les processus de pérennité (Granovetter, 2003, p.184).

Si les opérations de fusion sont diversement illustrées dans le monde des entreprises à but lucratif, elles ne sont pas absentes du secteur de l'enseignement supérieur. Depuis une quarantaine d'années, les fusions, en effet, tendent à devenir un processus normalisé de regroupement entre les établissements d'enseignement supérieur à travers le monde (Benabdallah, 2016 ; Lang, 2002 ; Herman, 2000 ; Harman et Harman, 2003).

Les écoles de commerce n'échappent pas à ce phénomène. Depuis les années 2000 surtout, les fusions entre « business schools » se multiplient en France comme à l'étranger. Si certaines fusionnent avec succès (Colatrella, 2008) ; d'autres échouent avec un retentissement plus ou moins prononcé, provoquant parfois des dé-fusions, telle France Business School (Cour des Comptes, 2017). La fusion ayant donné naissance à l'école ESCP-EAP en 1999 apparaît, dans ce cadre, comme une opération à la fois pionnière voire modèle. « Pionnière », cette opération l'est par l'antériorité qui la caractérise par rapport aux fusions nettement plus tardives des autres écoles françaises : la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP a été réalisée en 1999-2000 suite à la décision de l'assemblée générale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris du 10 décembre 1998. « Modèle », cette fusion semble l'être dans la

³⁸³ Pour emprunter un exemple issu du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion, les fusions de l'ISA et du CPA avec HEC en 1999 ont entraîné la disparition de l'ISA et du CPA en tant qu'écoles – même si leurs activités en été conservées – parce qu'elles avaient une taille et une identité incomparablement moins importantes que celles de HEC avec qui elles ont fusionné.

³⁸⁴ L'échec de France Business School en 2015 s'est ainsi traduit par une dé-fusion qui a rendu leur autonomie aux quatre écoles concernées ; à savoir les écoles supérieures de commerce de Tours, de Poitiers, d'Orléans, et d'Amiens

mesure où non seulement la fusion n'a pas été, comme d'autres, frappée d'un échec retentissant mais s'apparente même à un éclatant succès salué par les organismes d'accréditation, de classement ainsi que par la presse et une grande majorité des parties prenantes de la nouvelle école. À la suite de l'école ESCP-EAP, de nombreuses autres écoles de commerce ont également fusionné pour donner naissance aux écoles EM Normandie en 2005, EM Strasbourg en 2007, Skema Business School en 2009, Novancia Business School en 2011, Kedge Business School en 2013 ou encore Neoma Business School en 2013 (Benabdallah, 2016).

Il est cependant étonnant de constater qu'à ce jour, à notre connaissance, aucun chercheur en gestion ne semble s'être encore intéressé aux opérations de fusion d'écoles de commerce du point de vue des dynamiques de leaderships individuels ou collectifs ; du moins dans le cadre français. Pourtant, le sujet est d'actualité. En effet, la conduite du changement dans les cas de fusion est une question centrale du management des établissements d'enseignement supérieur en gestion. Confrontées depuis une dizaine d'années à des contextes concurrentiels accrus et à des réformes d'envergure comme la baisse de la taxe d'apprentissage (Dameron et Durand, 2017 ; Peltier, 2017) nombre d'écoles de commerce françaises s'engagent dans des fusions (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016). Dans les années 2000-2015, une douzaine d'écoles de commerce en France fusionnent ainsi pour atteindre une taille critique susceptible d'accroître leur visibilité nationale et internationale mais aussi pour renforcer leurs ressources et compétences par la recherche de synergies.

La question de recherche qui fait l'objet du présent chapitre consiste à comprendre comment les dynamiques de leaderships individuels et collectifs ont pu assurer la rapidité d'exécution du projet de fusion mené entre le Groupe ESCP et l'école EAP. La fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP est une fusion particulière pour au moins deux raisons. D'abord, car ESCP-EAP est l'une des premières écoles de commerce en France à être née d'une fusion. En effet, elle naît dans la première vague historique de fusions d'écoles de commerce en France, soit quelques mois après la naissance de l'ESCEM et au moment même où HEC et le CPA fusionnent, tandis que Négocia et Advancia fusionnent également. En plus de ce critère d'antériorité, ce projet de fusion est considéré comme un succès. En effet, la naissance de ESCP-EAP par fusion remplit les quatre critères de réussite des fusions entre établissements d'enseignement supérieur proposés par la littérature (Harman, 2000, p.361). Cette fusion s'est, en effet, traduite par un accroissement de la taille de l'établissement fusionné par rapport à auparavant (critère de la taille), mais également par l'élargissement des programmes académiques (critère du portefeuille de programmes). En outre, cette fusion se caractérise par

sa stabilité dans le temps : près de vingt ans plus tard, aucune dé-fusion n'a été déplorée (critère de stabilité chronologique) et cette fusion est aujourd'hui interprétée comme une opération réussie par ses participants (critère d'opinion des participants). Ce succès mérite d'autant plus d'être souligné que si les projets de fusion sont nombreux dans l'histoire de cette école, seule la fusion avec l'EAP a finalement été réalisée. En effet, l'histoire de ESCP Europe est parsemée de projets réguliers de fusion : dans les années 1880, face au relatif insuccès de l'école HEC lancée par la Chambre de Commerce de Paris, un premier projet de fusion entre les deux écoles voit le jour avant d'être finalement repoussé (Renouard, 1920). De même, en 1905, lorsque le nombre d'élèves dans les deux écoles atteint un niveau critique, menaçant leur pérennité organisationnelle, un deuxième projet de fusion entre HEC et l'École Supérieure de Commerce de Paris est envisagé par les dirigeants consulaires avant d'être abandonné (Renouard, 1920). En 1967, un projet de fusion entre l'école de l'avenue de la République et HEC est de nouveau envisagé (Fridenson et Paquy, 2008, p.199) avant que la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ne décide finalement de fusionner l'École Supérieure de Commerce de Paris avec HEC-Jeunes Filles en 1972 pour introduire la mixité et rationaliser le portefeuille consulaire de formations en gestion ; projet qui n'aboutira pas en raison de la très forte opposition des Anciens Élèves du Groupe ESCP (voir la figure ci-dessous). Enfin, après la fusion de l'école avec l'EAP en 1999, un dernier projet de fusion entre ESCP-EAP et l'école de commerce consulaire Advancia a été très sérieusement envisagé par la Chambre de Commerce en 2008 avant d'être finalement empêché par l'hostilité des corps administratifs des deux écoles (entretien n°aDir E2 ; entretien n°DeCCIP E1).

Dans la mesure où le cadre conceptuel du chapitre – portant sur les mécanismes de leaderships – a été exposé plus haut, le présent chapitre commence par présenter le contexte historique de notre étude : celui des fusions entre les écoles de commerce en France depuis la fin des années 1990 ; contexte qui est mis en perspective avec l'exigence fréquemment rappelée par la littérature de veiller à la maîtrise du temps pour réussir ces opérations (1). Ensuite, le chapitre présente nos analyses (2) avant de les discuter (3).



Figure 45 : La fusion projetée entre l'ESCP et HEC-Jeunes Filles en 1972, vue par les élèves de l'ESCP.

Source : Association des Élèves de l'ESCP, Trombinoscope 1970-1973, non-paginé. Archives de ESCP Europe. Commentaire : Cette caricature, produite par l'Association des Élèves de l'ESCP en 1972 est symptomatique de l'hostilité que ressentaient les élèves de cette école à l'idée de fusionner avec l'école HEC-Jeunes Filles, réputée pour être une école de secrétariat plutôt qu'une école destinée à former l'élite des managers. Le projet de la Chambre – ici représentée sous les traits du prêtre bénissant le mariage – était de fusionner les deux écoles, en partie pour moderniser son enseignement dans le sens de la coéducation mais aussi de réaliser des économies budgétaires – le missel du prêtre est estampillé au signe du dollar. L'ESCP est représentée sous les traits d'un jeune homme apeuré (voir l'insigne « ESCP » brodé sur la veste du personnage) tandis que l'école de commerce HEC-Jeunes Filles est représentée sous les traits d'une mariée aux traits disgracieux (voir l'insigne « HEC-JF » brodé sur le voile de la mariée). La nouvelle école aurait été dénommée « EAP, École des Affaires des Paris », d'où l'écharpe EAP qui entoure les futurs époux. Après l'échec de ce projet, la Chambre fermera HEC-JF dont le budget sera consacré à une nouvelle de commerce au positionnement européen : l'EAP (voir annexe 16).

1. Les fusions entre les écoles de commerce françaises et la gestion du temps

1.1. Les fusions entre les écoles de commerce en France

Depuis la fin des années 1990, les fusions entre écoles de commerce se sont multipliées en France. Une fusion dans ce secteur d'activité peut être définie comme « l'association de deux établissements distincts, ou plus, destinée à constituer une nouvelle entité organisationnelle unique qui exerce le contrôle au moyen d'un seul organisme directeur et d'un seul organisme

exécutif, et par laquelle tous les actifs, passifs et responsabilités des établissements antérieurs sont transférés au nouvel établissement » (Goedegebuure, 1992, p.14).

La littérature en gestion a montré que la multiplication des fusions n'est pas anodine et s'inscrit dans un mouvement plus large d'internationalisation de ces établissements. Comme le soulignent Teulon, Alavoine, Fischer et Smith (2016) :

« Les fusions anticipent une concurrence accrue qui va sans doute se renforcer à l'échelle européenne (avec notamment le réveil des Écoles allemandes – Mannheim Business School, Leipzig Graduate School of Management... – et leur progression dans les classements) et qui viendra demain de l'Asie et des Business Schools chinoises (School of Economics and Management de l'université de Tongji, China Europe International Business School...) » (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016, p.96).

Les fusions tendent à aligner les acteurs du champ concurrentiel des écoles de commerce en France sur des standards communs. Comme le remarquent Teulon, Alavoine, Fischer et Smith (2016) : « une 'norme de croissance' semble s'être imposée poussant les Écoles vers un chiffre d'affaires annuel de 80 à 100 M d'euros, un nombre d'enseignants/chercheurs permanents compris entre 100 et 150 et un nombre d'étudiants compris entre 5 000 et 10 000 » (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016, p.97).

Écoles de commerce développées par fusion	Année de fusion	Écoles de commerce fusionnées
ESCEM	1998	ESC Tour et ESC Poitiers
ESCP-EAP	1999	Groupe ESCP et EAP
HEC	1999	Groupe HEC et CPA
ADVANCIA	1999	CPSS et ÉCCIP
EM Normandie	2005	ESC Le Havre et ESC Caen
EM Strasbourg	2007	IAE de Strasbourg et IECES
SKEMA BS	2009	ESC Lille et CERAM
NOVANCIA BS	2011	ADVANCIA et NÉGOCIA
France BS	2012	ESCEM, ESC Clermont, ESC Brest, ESC Amiens
KEDGE BS	2013	Bordeaux EM et Euromed
NEOMA BS	2013	Reims BS et Rouen MS
EMLYON ³⁸⁵	2013	EM Lyon et ESC St-Étienne

Figure 46 : Liste des écoles de commerce françaises ayant fusionné depuis la fin des années 1990.

Légende : « ESC » : École Supérieure de Commerce ; « BS » : Business School ; « EM » : École de Management ; « CPSS » : Centre de Préparation Supérieure au Secrétariat ; « ÉCCIP » : École Commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016, p.97).

À l'instar des fusions entre entreprises, les fusions d'écoles de commerce en France n'obéissent pas toutes à la même logique. Une logique « offensive » doit être distinguée d'une

³⁸⁵ Dans le cas de l'EMLYON, le rapprochement avec l'ESC St-Étienne s'est effectué sous la forme d'une acquisition plus que d'une fusion à proprement parler. L'ESC St-Étienne est devenue le pôle Bachelor de l'école lyonnaise.

logique « défensive ». La première cherche à accroître le pouvoir de domination des organisations qui fusionnent, à leur permettre de ravir des ressources spécifiques mais aussi de prendre des positions sur un nouveau marché, et plus largement de se renouveler (Meier et Schier, 2003). Dans ce cas, la fusion est vue, non comme une occasion de sauvetage, mais comme une opportunité de croissance. La fusion qui a donné naissance à Kedge Business School obéit à cette logique « offensive » d'écoles qui cherchent à monter rapidement dans les classements de façon à contrebalancer le poids des écoles parisiennes (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016).

La logique « défensive » de la fusion vise, en revanche, à permettre aux organisations qui fusionnent de consolider leur position sur un marché mature, d'entraver les actions d'un concurrent en place ou de limiter les entrées au sein du secteur (Meier et Schier, 2003). Il s'agit alors pour les écoles qui fusionnent d'endiguer des difficultés organisationnelles qui menacent à terme leur pérennité. Ainsi, la création de France Business School obéissait à une logique défensive d'établissements « dont les viviers de recrutement étaient en train de se restreindre et les accréditations menacées, la fusion était donc pour ces Écoles un moyen de combler un manque d'attractivité et une question de survie (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016).

Il existe plusieurs spécificités des fusions pour les écoles de commerce françaises : contrairement à nombre d'organisations où la croissance externe est à relier aux motivations de l'entrepreneur (Delmar et Wiklund, 2008), les écoles de commerce fusionnent, elles, davantage sous la pression de contraintes extérieures liées soit au marché, soit à des rapports de forces politiques (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016, p.96). Ensuite, dans leur déroulement, Teulon, Alavoine, Fischer et Smith (2016) remarquent que les fusions d'écoles de commerce en France ont majoritairement été le fait des dirigeants consulaires qui auraient agi sans véritable concertation avec les enseignants ou les étudiants (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016). Enfin, dans leurs résultats, les fusions entre les écoles de commerce françaises ont la particularité d'être, majoritairement, réussies alors que la littérature stratégique reconnaît habituellement le très haut niveau d'échecs pour les fusions entre organisations, généralement dans les trois années qui suivent la fusion (Cartwright et Schoenberg, 2006 ; Connolly et Klein, 2002 ; Napier, 1989). L'exception française semble due, vraisemblablement, au soutien financier parfois conséquent des chambres de commerce versant à leurs établissements des subventions d'équilibre (Teulon, Alavoine, Fischer et Smith, 2016, p.97).

Toutefois, si les fusions entre les écoles de commerce échouent en moyenne nettement moins que les fusions réalisées dans le secteur marchand, s'agit-il pour autant de succès ? Comme le remarque Harman (2000, p.360), il est particulièrement difficile de mesurer les degrés de réussite d'une fusion pour les établissements d'enseignement supérieur, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il n'existe pas de consensus académique, ni professionnel, sur les critères d'évaluation. Ensuite, les informations nécessaires pour évaluer une fusion ne sont pas toujours disponibles, et notamment pour des raisons de confidentialité. Enfin, la littérature scientifique elle-même, jusque-là surtout intéressée aux motivations et aux processus des fusions dans le secteur de l'enseignement supérieur, s'est moins penchée, de manière approfondie du moins, sur les résultats des fusions. Harman (2000, p.361) propose toutefois quatre critères d'évaluation : la taille accrue de l'établissement fusionné par rapport à la taille des précédents établissements non-fusionnés, l'élargissement des programmes académiques, la stabilité de l'organisation fusionnée dans le temps ; l'opinion favorable des participants.

1.2. La gestion du temps dans les opérations de fusion : La course contre la montre ?

La question du temps, dans toutes ses dimensions – rythme, séquençement, durée – est déterminante dans une fusion (Pritchard et Williamson, 2008). Toute opération de fusion, par sa finalité et par son processus, est en effet une opération orientée et contrainte par la maîtrise du temps.

Par sa finalité, tout d'abord, toute opération de fusion peut être appréhendée comme un mode d'accès rapide à certaines ressources et compétences qui font défaut à l'organisation « acquéreuse » (Sargis et Roussel, 2004). Contrairement aux stratégies d'hyper-croissance reposant sur le réinvestissement de ressources internes au profit de processus d'apprentissage parfois incertains (Chanut-Guieu et Guieu, 2011), les fusions présentent l'avantage d'intégrer un potentiel d'expérience déjà constitué. En cela, la fusion est généralement appréhendée par l'organisation « acquéreuse » comme un accélérateur de développement : la fusion lui fait gagner du temps de développement. En effet, plutôt que de développer en interne des ressources et des compétences – processus longs, coûteux et incertains dans leurs résultats – l'organisation peut les acquérir par une opération de fusion.

Par ses processus, ensuite, l'opération de fusion est également très contrainte par le temps. La rapidité de la fusion permet, au niveau concurrentiel, de créer un effet de surprise et d'exploiter les synergies de la fusion sans laisser aux concurrents le temps de s'organiser (Feldman et Spratt, 2000, p.56). Au niveau organisationnel, la rapidité de la fusion atténue les incertitudes que ressentent les personnels face à la fusion (Feldman et Spratt, 2000, p.56). La

rapidité est vue par la majorité des auteurs comme une condition de succès. Fusionner « est une course contre la montre. Les managers découvrent très vite qu'avant même d'avoir pris le départ, ils sont déjà en retard. Tout devient urgent. Des décisions qui engagent l'entreprise pour plusieurs années doivent être prises en quelques jours » (Feldman et Spratt, 2000, p.12). En outre, la rapidité d'exécution de la fusion offre l'avantage de permettre des synergies visibles sur le court terme même si elle s'accompagne parfois de contraintes psychologiques voire de dysfonctionnements opérationnels (Gouali, 2009, p.358).

À l'inverse, une exécution prolongée de la fusion au-delà de ce qui est nécessaire accroît l'anxiété des personnels et des parties prenantes tout en permettant aux opposants à la fusion de s'organiser. Il convient, dès lors, aux dirigeants de la fusion d'éviter l'enlèvement de la dynamique et la sédimentation des modes de fonctionnement transitoires (Harman et Harman, 2003). Pour certains auteurs, privilégier la lenteur dans une opération de fusion – la « stratégie du gant de velours » – serait une erreur qui ferait courir le risque aux organisations qui fusionnent de perdre l'opportunité de procéder à des changements de fond (Feldman et Spratt, 2000, p.56). Toutefois, si la lenteur dans l'exécution de la fusion présente l'inconvénient de reporter dans le temps la visibilité des synergies, elle permet en revanche une intégration maîtrisée avec moins de risques psycho-sociaux et fonctionnels (Gouali, 2009, p.358).

En somme, si la rapidité est vue comme un facteur clef de succès pour la fusion – au contraire de la lenteur – elle ne doit pas être confondue avec la précipitation (Walbaum, Loisel, Scheftel, et Gjøsteen, 2012, p.23). « Lorsque le processus de décision d'acquisition est caractérisé par un haut niveau de stress et d'activités sur une longue période, les décideurs peuvent en fin de processus (proximité de l'échéance) accélérer le cours des événements, pour en finir. En procédant ainsi, les dirigeants peuvent être conduits à perdre leurs aptitudes managériales, en les amenant à céder à la pression, sans avoir une réelle maîtrise de la situation » (Meier et Schier, 2003, p.238). À qui revient la charge de veiller au rythme de la fusion ? La littérature en stratégie considère qu'il revient aux dirigeants de prendre des décisions stratégiques rapides et de qualité (Eisenhardt, 1992). Veiller au rythme de la fusion permet aux dirigeants de veiller à l'équilibre des couplages et des découplages dont dépend la pérennité de l'organisation nouvellement créée (Granovetter, 2003). Cet équilibre exige des dirigeants qu'ils sachent dénouer les situations paradoxales qui se manifestent à cette occasion (tensions entre l'individu et le collectif ; tensions entre la stabilité et le changement ; tensions entre les intérêts divergents des différentes parties prenantes, etc.). Ce processus de gestion des paradoxes est identifié par la littérature comme un processus de pérennité (Smith et

Lewis, 2011). C'est donc aux dynamiques de leaderships qu'il convient de s'intéresser maintenant dans le cadre de la fusion qui a donné naissance à ESCP-EAP.

2. Dix-huit mois de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP sous le signe des dynamiques de leaderships individuels et collectifs

L'analyse du cas a été menée après réalisation du découpage chronologique du processus de fusion que nous cherchions à analyser. Ce découpage chronologique nous a été inspiré par le travail d'autres chercheurs en gestion qui ont également travaillé de manière longitudinale sur les processus de changement (Langley, 1999 ; Denis, Lamothe, et Langley, 2001). Cette méthode de travail, tantôt dénommée « méthode chronologique », tantôt « méthode séquentielle », permet d'analyser un processus après en avoir relevé les différentes séquences (Forgues, Vandangeon-Dumez, et Garreau, 2014, p.401). Il s'agit de décomposer les données chronologiques que nous avons récoltées en périodes de temps cohérentes ; constituant chacune des unités d'analyse pouvant être comparées les unes aux autres. Dans notre cas, la délimitation des périodes (ou séquences) s'est effectuée en fonction des changements majeurs identifiés en termes de leadership. Cinq phases ont ainsi été délimitées :

- La première (octobre-décembre 1998) a consisté en la préparation confidentielle du projet de rapprochement entre le Groupe ESCP et l'EAP.
- La deuxième phase (décembre 1998-juin 1999) a consisté en la mobilisation des parties prenantes internes et externes pour définir le projet de fusion.
- La troisième phase (juin-août 1999) a vu s'opérer le lancement des procédures pour faire reconnaître la future école fusionnée.
- La quatrième phase (septembre-octobre 1999) a été une étape de confrontation entre les parties prenantes internes et externes avec les dirigeants.
- La cinquième phase (novembre 1999-septembre 2000) a vu s'achever la fusion avec le soutien des parties prenantes internes et externes.

Afin de faciliter le suivi des principales étapes de la fusion opérée entre le Groupe ESCP et l'EAP, un tableau synthétique a été dressé. Ce dernier répertorie, pour chacune des cinq phases identifiées, les bornes chronologiques, les principaux acteurs qui s'y sont illustrés, leurs principales actions, les types de leaderships (individuel/collectif) privilégiés au cours de

chaque période et enfin l'impact de ces variables sur les couplages stratégique, organisationnel et environnemental.

	Phase 1 : Préparation confidentielle du projet de rapprochement entre le Groupe ESCP et l'EAP	Phase 2 : Mobilisation des parties prenantes internes et externes pour définir le projet de fusion	Phase 3 : Lancement des procédures pour faire reconnaître la future école fusionnée	Phase 4 : Confrontation entre les parties prenantes internes et externes avec les leaders individuels	Phase 5 : Achèvement de la fusion avec le soutien des parties prenantes internes et externes
Périodes – Durée	Octobre-Décembre 1998 ≈ 2 mois	Décembre 1998-Juin 1999 = 6 mois	Juin-Août 1999 = 2 mois	Septembre-Octobre 1999 ≈ 2 mois	Nov. 1999-Septembre 2000 = 9 mois
Principaux acteurs	<ul style="list-style-type: none"> •Président de la CCIP •Directeur de l'Enseignement de la CCIP •Directeur Groupe ESCP •Directeur de l'EAP •Directeur du Groupe HEC •Directeur du CPA 	<ul style="list-style-type: none"> •Chef de projet de la fusion •Comités de fusion internes 	<ul style="list-style-type: none"> •Président de la CCIP •Directeur de l'Enseignement de la CCIP •Chef de projet de la fusion 	<ul style="list-style-type: none"> •Directeur de l'ESCP-EAP •Associations des Anciens Élèves •Président de la CCIP •Directeur de l'Enseignement de la CCIP 	<ul style="list-style-type: none"> •Directeur de l'ESCP-EAP •Associations des Anciens Élèves •Président de la CCIP •Directeur de l'Enseignement de la CCIP
Actions	<ul style="list-style-type: none"> •Rédaction des scénarios de rapprochement •Décision de fusionner le Groupe ESCP et l'EAP 	<ul style="list-style-type: none"> •Définition de la stratégie et du planning •Négociation avec les parties prenantes internes •Information des parties prenantes externes 	<ul style="list-style-type: none"> •Démarches auprès de l'État pour la reconnaissance de la nouvelle école •Préparation du plan de communication de la nouvelle école •Définition du budget de la nouvelle école 	<ul style="list-style-type: none"> •Contestation par les parties prenantes internes et externes de la dénomination de la nouvelle école •Réouverture du chantier du nom de la nouvelle école 	<ul style="list-style-type: none"> •Adoption d'un nom consensuel pour la nouvelle école •Construction d'un portefeuille de formations consensuel pour la nouvelle école
Types de leaderships privilegiés	Leadership individuel	Leadership individuel et collectif	Leadership individuel	Leadership individuel et collectif	Leaderships individuels et collectifs
Impacts sur les couplages	<ul style="list-style-type: none"> •Construction du couplage stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> •Achèvement du couplage stratégique •Construction du couplage organisationnel •Information du couplage environnemental 	<ul style="list-style-type: none"> •Valorisation du couplage stratégique •Mise en sommeil des couplages organisationnel et environnemental 	<ul style="list-style-type: none"> •Réaffirmation du couplage environnemental •Rétropédalage du couplage stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> •Rééquilibrage des couplages stratégique, organisationnel et environnemental

Figure 47 : Matrice chronologique de la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP, d'octobre 1998 à septembre 2000.

Légende : « CCIP » : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

2.1. Phase 1 : La préparation confidentielle du projet de rapprochement entre le Groupe ESCP et l'EAP

En 1998, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris décide de revoir son portefeuille d'écoles de commerce. À l'époque, elle administre six écoles de commerce de niveau supérieur – le Groupe ESCP, le Groupe HEC, l'EAP, le CPA³⁸⁶ ainsi qu'Advancia et Négocia. À l'automne 1998, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris charge les quatre directeurs du Groupe ESCP, du Groupe HEC, de l'EAP et du CPA de concevoir, isolément, des propositions pour réorganiser les écoles consulaires qu'ils dirigent. Cette phase est brève : elle commence en octobre 1998 et s'achève en décembre de la même année. Durant cette phase préparatoire, seul le leadership individuel se manifeste. Cette dernière repose sur les personnalités du Président de la Chambre (Michel Franck), du Directeur de l'Enseignement de la Chambre (Christian Vulliez) et des quatre directeurs d'écoles. Leur mission est confidentielle et vise à permettre à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris de se prononcer en décembre 1998 sur la réorganisation de ses écoles. Si le projet de fusion des écoles consulaires est déjà ancien et remonte au minimum du début des années 1970³⁸⁷, il se réalise uniquement en cette période de la fin des années 1990. Pourquoi ?

2.1.1. Un contexte favorable au rapprochement des écoles de commerce consulaires

Le contexte est, alors, propice à une réorganisation. Deux raisons principales expliquent que la décision de fusion soit intervenue à ce moment précis.

La première raison est d'ordre concurrentiel : au cours de la décennie 1990, la concurrence entre les écoles de commerce en France s'internationalise (voir chapitre 2 et annexe 11). C'est notamment le moment où naît l'accréditation européenne EQUIS. Dans ce cadre, le portefeuille d'écoles de commerce détenues par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ne paraît pas rationalisé : l'offre consulaire de formations supérieures en gestion est fragmentée entre des écoles aux dimensions très réduites face à la concurrence

³⁸⁶ CPA (Centre de Perfectionnement aux Affaires) : créé en 1929 par la Chambre de Commerce de Paris. À l'origine de l'initiative, le Français Georges-Frédéric Doriot qui a terminé sa formation à la « Harvard Business School » puis y a fait toute sa carrière comme professeur de gestion. Le CPA est un programme de formation continue pour les cadres. L'établissement est reconnu par l'État en 1932. En 1999, le CPA est intégré au sein du Groupe HEC dont il est devenu depuis 2002 le programme « Executive MBA ».

³⁸⁷ En 1984, lorsque Christian Vulliez succède à André Blondeau à la tête de la direction de l'enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, les rumeurs de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP circulent déjà. Cependant, la situation budgétaire alors prospère n'incite nullement la Chambre à envisager un tel rapprochement. Le souvenir des échecs des projets antérieurs de fusions, notamment celui de 1972 qui prévoyait la fusion entre HEC-Jeunes Filles et l'ESCP, est encore vif dans l'esprit des membres de la Chambre. Voir le travail de De Fournas (2007a, pp.154-155).

internationale. Le nombre de ces écoles, de même que leur taille réduite, les pénalisent pour conclure des partenariats académiques à l'étranger.

La deuxième raison est d'ordre budgétaire. Les années 1990 correspondent à un contexte de relative morosité pour l'enseignement commercial consulaire (Fridenson et Paquy, 2008, pp.250-251). Au cours de cette période, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris assiste à une diminution globale du nombre de candidats à l'admission en première année de ses « écoles phares » que sont le Groupe HEC et le Groupe ESCP (De Fournas, 2007a, p.155). Cette situation n'est pas spécifique au contexte parisien mais caractérise alors la plupart des Grandes Écoles de commerce françaises. Entre 1994 et 1998, les écoles de commerce de la banque HEC voient leur nombre total de candidats tomber de 25 354 à 20 817 (De Fournas, 2007a, p.155). En outre, l'école EAP, dont le modèle est fort original, est coûteuse en raison des campus à l'étranger qui nécessitent des coûts de gestion élevés alors que peu d'élèves en profitent. Cet investissement paraît insuffisamment exploité par les dirigeants consulaires (entretien n°aDir E4). De ce fait, la fusion entre certaines des écoles consulaires est apparue comme une solution pour mieux calibrer l'offre de formations supérieures en gestion face aux enjeux contemporains.

Pour faire face à cette situation, les directeurs du Groupe ESCP, du Groupe HEC, de l'EAP et du CPA émettent en octobre-novembre 1998 des propositions de réorganisation à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

2.1.2. Un projet stratégique de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP

Des quatre projets³⁸⁸ qui ressortent de cette phase de réflexions, c'est le projet rédigé par le directeur du CPA, Jean-Louis Scaringella, qui retient la préférence des dirigeants consulaires. Ce dernier préconise, en effet, de fusionner d'une part le Groupe ESCP et l'EAP, et d'autre part le Groupe HEC et le CPA. Les raisons justifiant ces fusions sont au nombre de deux.

La première raison est la réorganisation des établissements consulaires d'enseignement de la gestion qui doit, autant que possible, préserver leur valeur ; c'est ce qui explique que la suppression pure et simple de l'un de ces établissements n'ait pas été décidée. Le pré-rapport de l'automne 1998 rédigé par le directeur du CPA évalue plusieurs projets de fusion, respectivement :

³⁸⁸ Les projets élaborés par les directeurs du Groupe ESCP, du Groupe HEC, et de l'EAP n'ont pas été retrouvés dans les archives consulaires.

- Un projet de fusion entre les groupes HEC et ESCP. Ce projet est déconseillé car il « tuerait de la valeur » : le capital marque des deux écoles est tel qu'une fusion des deux écoles aurait vraisemblablement conduit à la disparition de l'une des marques. L'attachement des parties prenantes aux marques « HEC » et « ESCP » est, en outre, suffisamment puissant et connu pour laisser présager leur très forte hostilité au projet, comme cela fut le cas par le passé.
- Un projet de fusion entre le Groupe HEC et l'EAP tandis que le Groupe ESCP fusionnerait avec le CPA. Ce projet n'est pas recommandé par le rapport du directeur du CPA car les programmes du Groupe HEC et de l'EAP se recouvrent – au niveau du programme Grande École et des programmes MBA à temps complet – au point de rendre nécessaire la suppression de certains de ces programmes qui sont pourtant rémunérateurs pour les écoles. En outre, les deux écoles présentent des tailles très inégales. Leur fusion entraînerait vraisemblablement la disparition de la culture de l'EAP à court terme alors que les parties prenantes de cette école – élèves, Anciens Élèves, entreprises, etc. – y sont attachées en France et à l'étranger. Enfin, la fusion du Groupe HEC et l'EAP conduirait à la naissance d'une nouvelle école qui ferait figure de « mastodonte » face à l'école ESCP-CPA. De son côté, le projet de fusion entre le Groupe ESCP et le CPA aurait entraîné nombre de doublons dans les programmes d'« executive education » ; et donc la suppression de certains de ces programmes qui sont autofinancés.
- Un projet de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP tandis que le Groupe HEC fusionnerait avec le CPA. Ce projet est considéré comme le plus prometteur. Le Groupe ESCP et l'EAP ont, en effet, des tailles plus proches que le Groupe HEC et l'EAP³⁸⁹ – ce qui semble être une garantie pour éviter la disparition du modèle original de l'EAP. En outre, des synergies sont détectées dans leurs programmes de formation : le Groupe ESCP ne détient aucun MBA à temps complet alors que l'EAP en a plusieurs. Symétriquement, la fusion entre le Groupe HEC et le CPA renforcerait le Groupe HEC dans son offre de formations « executive », sans pour autant donner

³⁸⁹ À la rentrée 1998, le Groupe HEC accueille ainsi en tout 1 969 étudiants, le Groupe ESCP 1 762 et l'EAP 699. Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « La lettre de l'Enseignement – Lettre d'information interne de la direction de l'Enseignement », n°39, octobre 1998, 1998, p.8. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 59Y.

naissance à une école qui, par ses dimensions, réduirait ses concurrentes consulaires à l'impuissance.

La deuxième raison justifiant ces fusions tient à la concurrence internationale. Le projet de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP, apparaît comme une occasion pour répondre aux défis de la mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche en gestion. Comme le synthétise alors le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, Michel Franck : « Les grandes entreprises mettent en compétition les meilleures universités et écoles du monde entier. L'EAP était européenne, mais n'avait pas la taille critique appropriée sur un marché devenu international. L'ESCP avait un bon réseau d'échanges d'étudiants, mais cet avantage s'était banalisé. Il fallait trouver un avantage concurrentiel fort. Celui de l'ESCP-EAP repose sur son organisation multipolaire, grâce auquel l'établissement a un positionnement distinctif par rapport à ses principaux concurrents nationaux et internationaux ». ³⁹⁰ Concrètement, la fusion entre ces deux écoles est vue comme un outil permettant de :

- Renforcer leur positionnement en capitalisant sur les avantages concurrentiels des deux écoles ; à savoir le positionnement « Grande École » du Groupe ESCP – classé dans les trois premières écoles de commerce de France alors que la formation « Grande École » de l'EAP est généralement classée dans les rangs 4, 5 ou 6 – et le positionnement européen de l'EAP ;
- Renforcer leur visibilité en atteignant une masse critique, en faisant parler d'elles par l'impact médiatique de la fusion ;
- Renforcer leur attractivité : la fusion, qui améliore le positionnement et la visibilité de l'établissement, est vue comme un levier pour conclure de nouveaux partenariats académiques et acquérir de nouvelles ressources externes. En effet, le projet de fusion est à l'époque associé à un projet ultérieur d'autonomie juridique, sous forme d'association et de GIE européen pour inclure les sites européens hérités de l'EAP. Le nouveau statut devrait ainsi faciliter la collecte de financements extérieurs, de la part notamment des entreprises, sur le modèle anglo-saxon.

Ce projet est soumis à l'assemblée générale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris le 10 décembre 1998 qui l'adopte. C'est la fin de cette première phase qui, via les

³⁹⁰ Source : « Discours du président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris lors de l'Assemblée générale de l'Association des Anciens élèves du Groupe ESCP », 16 mai 2000, *ESCP Magazine*, n°84, juin 2000, p.3. Archives de ESCP Europe.

projets de réorganisation proposés par les quatre leaders individuels, a permis à la Chambre de décider de la fusion. Ce processus de décision est conforme aux conclusions de Teulon, Alavoine, Fischer et Smith (2016) selon lesquelles, en France, les fusions d'écoles de commerce sont majoritairement le fait des dirigeants consulaires qui agissent sans concertation préalable avec les enseignants et avec les étudiants. En termes de couplages, cette phase correspond à la construction du couplage stratégique car elle fait émerger un projet porteur d'une vision stratégique pour le Groupe ESCP et l'EAP. La construction de ce couplage stratégique est cependant inachevée car, à l'issue de cette étape, aucun leader n'est officiellement chargé de la mise en œuvre de ce projet.

2.2. Phase 2 : La mobilisation des parties prenantes internes et externes pour définir le projet de fusion

2.2.1. L'achèvement du couplage stratégique : La nomination du chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP

Après avoir décidé de fusionner le Groupe ESCP et l'EAP, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris missionne, le 25 janvier 1999, le directeur du CPA pour se charger du projet de fusion. Nommé « chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP », Jean-Louis Scaringella doit proposer à la Chambre, pour juin 1999, un projet approfondi de fusion entre les deux écoles. Cette nomination achève la construction du couplage stratégique qui avait été amorcée lors de la phase précédente : si une vision stratégique pour le Groupe ESCP et l'EAP a bien été formalisée lors de la phase 1, c'est seulement au début de la phase 2 qu'un leader est officiellement chargé de la détailler.

Le directeur du CPA a été choisi par la Chambre pour plusieurs raisons. D'abord, pour sa connaissance des milieux académiques (voir section 22 de l'annexe 6) : diplômé de HEC et de la « Harvard Business School », il a été professeur à HEC de 1970 à 1977, puis directeur de l'Institut Supérieur des Affaires (ISA) de 1978 à 1983 et enfin directeur du CPA entre 1993 et 1999. Ensuite, il a été choisi pour son expérience du fonctionnement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris : il y a été Directeur adjoint de l'enseignement (1984) puis Directeur de la communication (1984-1989). Enfin, Jean-Louis Scaringella a déjà une certaine pratique des rapprochements d'établissements d'enseignement en gestion puisqu'en 1993 il a été chargé par la Chambre de consolider les formations en gestion présentes sur le campus de Jouy-en-Josas, à savoir le programme Grande École de HEC, l'ISA, le doctorat HEC et les Mastères Spécialisés au sein du Groupe HEC.

2.2.2. La construction du couplage organisationnel

Sachant, par son expérience de directeur à la tête des écoles de commerce consulaires, qu'une école ne saurait fonctionner sans l'engagement fort de ses communautés professionnelles – professorales et administratives –, le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP a eu pour premier objectif de maintenir le lien social. S'appuyant sur ces personnels, le chef de projet a engagé la fusion avec la volonté de s'assurer que celle-ci ne détruise pas les communautés professionnelles du Groupe ESCP et de l'EAP mais, au contraire, leur permette de se découvrir et de travailler ensemble. Pour y parvenir, le chef de projet a sollicité, dès décembre 1998, les parties prenantes internes et externes des deux écoles pour élaborer avec elles le projet de fusion. Cette sollicitation prend deux formes.

La première forme est celle, informelle, d'échanges d'informations entre les leaders individuels et les acteurs pour échanger sur leurs attentes. Ainsi, dès le 15 décembre 1998 – soit cinq jours après la décision de fusion prise par l'assemblée générale de la Chambre – la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris envoie aux Anciens Élèves du Groupe ESCP et de l'EAP une note d'information annonçant le projet de rapprochement entre les deux écoles. De même, le 28 janvier 1999, le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP rencontre, à l'occasion d'un déjeuner, les membres du bureau du conseil de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP ainsi que la direction du Groupe ESCP.

Le second type de sollicitation, formalisé, est la conduite d'entretiens et la constitution de groupes de travail, associant des représentants du Groupe ESCP et des représentants de l'EAP, pour émettre des préconisations sur le positionnement stratégique de la future école fusionnée. Ainsi, cent-cinq entretiens individuels sont menés au cours de cette période par le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP avec des enseignants, des directeurs de programmes et des étudiants des deux écoles. Le chef de projet rencontre de même, à trois reprises, les associations d'Anciens Élèves et les partenaires européens des campus non-français de l'EAP. Enfin, le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP, crée douze groupes de travail multidisciplinaires, impliquant des acteurs internes des deux écoles et chargés d'élaborer des propositions stratégiques pour la future école. Dans un premier temps, de février à avril 1999, quatre groupes de travail prioritaires ont été constitués pour réfléchir sur les futures formations de l'école fusionnée. Dans un second temps, huit nouveaux groupes ont été constitués pour travailler, de fin avril à fin juin 1999, sur les questions plus fonctionnelles telles que la communication, les moyens financiers et logistiques ou encore le développement académique. De ce fait, l'élaboration de la stratégie de la future école fusionnée n'est pas resserrée autour de quelques individus seulement. En outre, la constitution

d'équipes de travail associant divers types de personnels – professeurs, cadres administratifs – issus des deux écoles permet alors de s'affranchir des logiques disciplinaires et de renforcer le décloisonnement nécessaire à l'émergence de communautés transversales.

Ces deux types de sollicitations, informelles et formalisées, permettent aux leaders individuels de faire émerger un leadership collectif associant les parties prenantes internes et externes des deux écoles. En outre, la mise en place des comités institués par le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP lui permet de construire le couplage organisationnel. Cette phase, contrairement à la précédente, repose donc sur des mécanismes de leaderships individuels mais aussi collectifs : le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, le Directeur de l'Enseignement de la Chambre, de même que le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP, sollicitent en effet les parties prenantes des deux écoles pour qu'elles participent au projet de fusion.

2.2.3. *L'information du couplage environnemental*

Force est de constater que les sollicitations des parties prenantes par les leaders individuels sont asymétriques : si les parties prenantes internes des deux écoles sont formellement associées à l'élaboration de la stratégie de la future école, les parties prenantes externes – en l'occurrence les associations des Anciens Élèves – sont seulement tenues informées *a posteriori* des orientations stratégiques qui sont élaborées par les comités.

Ce déséquilibre est dû au déphasage entre les attentes des Anciens Élèves et les attentes des leaders individuels. En effet, les Anciens Élèves pensent devoir être associés aux décisions stratégiques engageant l'avenir de la future école. Ils sont même convaincus que cette attente a été entendue par les leaders consulaires. Comme le signifie, en mars 1999, le Président de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP : « Nous avons obtenu du Président Franck (Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) que l'Association soit pleinement associée à la mise en œuvre du plan ». ³⁹¹ Cependant, cet engagement n'est pas interprété de façon aussi participative par les leaders individuels : selon eux, les Anciens Élèves doivent jouer un rôle consultatif *a posteriori* – et non un rôle décisionnaire *a priori* – dans le projet de fusion (entretien n°aDir E5). En cela, les parties prenantes externes n'ont pas de pouvoir décisionnaire et leur participation est jugée comme accessoire. Comme le souligne le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de

³⁹¹ Source : *ESCP Magazine*, n°75, mars 1999, p.1. Archives de ESCP Europe.

Paris : « Il a toujours été clair dans mon esprit qu'un tel projet ne pourrait réussir sans le soutien de toutes celles et de tous ceux qui ont le plus grand intérêt à son succès. C'est d'ailleurs fort de cette conviction que les Associations des Ancien élèves de l'ESCP, comme celle de l'EAP [...] ont été régulièrement tenus informés de la démarche entreprise et de l'évolution de ce rapprochement depuis janvier 1999 ». ³⁹² Comme le spécifient les termes de cette déclaration, les Anciens Élèves sont seulement tenus « informés » des décisions stratégiques sur l'avenir de l'école et non pas pleinement associés en amont, comme ils le souhaiteraient, à la décision stratégique.

En termes de couplages donc, les couplages stratégique et organisationnel sont les moteurs de cette deuxième phase qui s'achève le 30 juin 1999 avec la remise au Président de la Chambre du rapport final sur la fusion. En effet, la stratégie et le planning de la fusion sont définis par les leaders individuels (le chef de projet de la fusion et les dirigeants consulaires), avec le soutien des parties prenantes internes (professeurs, employés administratifs) via les comités. Les couplages stratégique et organisationnel sont donc privilégiés durant cette phase : l'équipe de direction élabore les réflexions stratégiques de manière collégiale, tout en permettant aux parties prenantes internes de s'approprier les transformations en cours. Cette valorisation des couplages stratégique et organisationnel illustre les résultats de la littérature qui ont montré que les deux sont complémentaires dans la mesure où le rôle du couplage stratégique est de renforcer le couplage organisationnel en impliquant les acteurs dans la décision collective (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin, et Sponem, 2014). En outre, cette valorisation est d'autant plus nécessaire qu'elle se déploie dans un établissement d'enseignement supérieur, organisation pluraliste au sein de laquelle les dirigeants doivent engager les acteurs internes sous peine de générer des coalitions hostiles au changement (Minvielle et Contandriopoulos, 2004). En revanche, le couplage environnemental joue un rôle accessoire en dépit des attentes des parties prenantes externes : les associations des Anciens Élèves ne sont pas impliquées dans le projet de transformation mais uniquement tenues informées, sans aucun pouvoir décisionnaire. Cette relative mise à l'écart du couplage environnemental est motivée par des raisons explicitées par Habib et Vandangeon-Derumez (2015) : accélérer le processus de changement en le faisant reposer prioritairement sur les couplages stratégique et organisationnel aux dépens du couplage environnemental qui n'est

³⁹² Source : « Courrier du Président de la CCIP au Président de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP, 23 septembre 1999 », *ESCP Magazine*, n°78, octobre 1999, p.4. Archives de ESCP Europe.

mobilisé que ponctuellement pour justifier le changement (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.64).

2.3. Phase 3 : Le lancement des procédures pour faire reconnaître la future école fusionnée

2.3.1. Agir après la phase de réflexion

Durant l'été 1999, les leaders individuels entreprennent les démarches nécessaires auprès de l'État pour obtenir la reconnaissance des diplômes de la future école. À cette époque, cette mission est prioritaire : si l'État n'a pas reconnu la future école avant mi-octobre 1999, l'école fusionnée ne pourra pas être effective pour la rentrée de septembre 2000. Pour ce faire, les leaders individuels doivent obtenir du Ministère de l'Éducation Nationale qu'il arrête dès septembre-octobre 1999 le règlement d'admission pour le concours d'entrée de mai 2000.

À côté de cette mission de reconnaissance auprès des autorités ministérielles, les leaders individuels travaillent également à préparer le budget de la future école, indispensable pour assurer le fonctionnement de cette dernière dès l'année 2000. À ce titre, le budget de la nouvelle école s'établit à 38 millions d'euros dès la rentrée de 1999. Ce budget reprend le budget de l'ancien Groupe ESCP et celui de l'ancienne école EAP ; il n'y a donc pas d'économies budgétaires programmées. Ce budget, qui est une consolidation des budgets des deux établissements à fusionner, permet à la future école de conserver ses effectifs enseignants et donc d'ouvrir ses portes avec cent-vingt professeurs permanents dès la première rentrée.

Enfin, les leaders individuels préparent au cours de l'été 1999 la politique de communication de la future école. Cette dernière consiste en la préparation des communiqués et des dossiers de presse, des publicités institutionnelles, des mailings ainsi qu'en la préparation des conférences de presse. Le plan de communication a ainsi été prioritairement axé sur les marchés européens dans lesquels l'école fusionnée est présente, à savoir la France, l'Allemagne, l'Espagne et le Royaume-Uni avec des communications ultérieures programmées pour l'Italie et les États-Unis. Ce plan de communication est prévu pour être lancé lors de la rentrée scolaire 1999, afin de faire connaître au grand public la future école fusionnée. À cette fin, les leaders individuels arrêtent, en août 1999, le nom de la future école, élaborée sur les suggestions du cabinet de communication Nomen. Le nom retenu est « IMEP », pour « Institut de Management Européen à Paris ». Le processus de détermination du nom a été recentré autour d'un nombre très réduit de participants, sans implication des parties prenantes internes et externes des deux écoles, pour gagner du temps.

2.3.2. Valoriser le couplage stratégique aux dépens des couplages organisationnel et environnemental pour gagner du temps

La troisième phase permet aux leaders individuels d'arrêter, sur la base du rapport final du 30 juin 1999, les lignes directrices permettant d'engager les procédures publiques qui permettront à l'école fusionnée d'ouvrir ses portes en 2000. Cette phase, contrairement à la précédente, repose uniquement sur des mécanismes de leaderships individuels : seuls le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, le Directeur de l'Enseignement, et le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP passent à l'action durant l'été 1999. Pourquoi ?

Ce recentrement du pouvoir de décision et d'action sur les leaders individuels, après la phase 2 qui était une phase de réflexion collective sur le projet de fusion, est motivé, certes, pour des raisons de hiérarchie – seuls les dirigeants peuvent valider les lignes directrices proposées par les parties prenantes des deux écoles – mais aussi pour des raisons de calendrier. La rapidité d'exécution est ici un impératif car il s'agit pour ces leaders individuels de faire connaître et reconnaître rapidement – avant la mi-octobre 1999 – la future école fusionnée auprès de l'État et auprès du grand public de façon à ce que l'école fusionnée puisse être effective en septembre 2000.

En effet, l'assemblée générale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris du 10 décembre 1998 ayant décidé que la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP devait être opérationnelle pour la rentrée scolaire de septembre 2000, le compte à rebours des douze derniers mois s'est enclenché durant l'été 1999. Il s'agit donc pour les leaders individuels d'agir au plus vite pour pouvoir lancer la commercialisation des programmes d'enseignement de la nouvelle école dès septembre 1999 afin que ceux-ci soient effectifs en septembre 2000 pour la première promotion entrante dans l'école fusionnée. À cet effet, les dirigeants consulaires décident durant l'été 1999 de centraliser au plus vite le pouvoir de direction entre les écoles fusionnées, à des fins certes symboliques – marquer la rupture stratégique avec le passé – mais aussi de flexibilité : en nommant un seul directeur à la tête du Groupe ESCP et de l'EAP, alors que ces écoles n'ont pas encore été fusionnées, la Chambre tend à faciliter la prise de décision pendant cette période charnière. Dans les premiers jours de septembre 1999, la Chambre met ainsi fin aux fonctions des directeurs du Groupe ESCP et de l'EAP et leur nomme un seul remplaçant : le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP qui entre en fonction l'avant-veille de la rentrée scolaire de septembre 1999 (entretien n°aDir E5).

Cette troisième phase est une phase de valorisation du couplage stratégique : seuls les leaders individuels sont en action pendant l'été 1999. Ce recentrement sur quelques individus,

permet à la Chambre d'accélérer les démarches nécessaires à l'avancement du projet de fusion. Cette accélération répond aux besoins identifiés par la littérature d'atténuer les incertitudes que peuvent ressentir les personnels face à la fusion (Feldman et Spratt, 2000, p.56). Ici, l'accélération est motivée par l'horizon butoir que constitue la mi-octobre 1999 ; horizon avant lequel la future école fusionnée doit être reconnue par les pouvoirs publics et suffisamment connue du grand public pour pouvoir organiser au printemps 2000 le concours d'entrée permettant à la première promotion d'intégrer l'école fusionnée en septembre 2000. Pendant cette phase, les couplages organisationnel et environnemental ne jouent pas de rôle particulier alors qu'ils auraient pu être associés à l'élaboration de certaines décisions comme celles concernant le nom de la future école.

2.4. Phase 4 : La confrontation entre les parties prenantes internes et externes avec les leaders individuels

La phase 4 est indéniablement la plus critique du projet de fusion. Au cours de celle-ci, en effet, éclate une très vive confrontation entre les parties prenantes internes et externes et les leaders individuels.

2.4.1. La réaffirmation du couplage environnemental : La contestation par les associations d'Anciens Élèves de la dénomination de la future école imposée par les leaders individuels

Le conflit éclate dans les premiers jours de septembre 1999 : à l'annonce du nom retenu pour la future école, « Institut de Management Européen à Paris » (IMEP)³⁹³, les parties prenantes internes et externes des deux écoles manifestent leur désapprobation aux leaders individuels. Plusieurs critiques sont dressées contre cette appellation. La première, mise en avant par les élèves, par les professeurs et par les Anciens Élèves des deux écoles, est d'avoir évacué toute référence aux deux écoles, torpillant de ce fait le capital de marque dont jouissaient jusque-là le Groupe ESCP et l'EAP sur leurs périmètres respectifs. La deuxième critique émane principalement des dirigeants des campus non-français de l'EAP qui s'offusquent que la nouvelle dénomination mette en avant le site de Paris exclusivement³⁹⁴. Enfin, la troisième critique, partagée par toutes les parties prenantes internes et externes, porte sur le caractère

³⁹³ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « Communiqué de presse de la CCIP du 06 septembre 1999 », Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

³⁹⁴ Source : ESCP-EAP, « Conseil d'Orientation Européen de ESCP-EAP du 15 juin 2001 », p.3. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1893W13.

non-participatif des décisions qui ont amené la Chambre à imposer le nom « IMEP », sans consultations préalables avec elles.³⁹⁵

Ainsi, entre le 15 et le 28 septembre 1999, les assemblées générales des élèves du Groupe ESCP et de l'EAP, mais également les assemblées des professeurs des deux écoles et les associations d'Anciens Élèves des deux écoles, se déclarent favorables à la fusion mais rejettent unanimement le nom « IMEP » pour la future école. Si ces parties prenantes manifestent ainsi leur opposition au nouveau nom, ce sont toutefois les associations d'Anciens Élèves qui prennent l'initiative de remettre en cause officiellement le nom « IMEP ». Lors de l'assemblée générale du 28 septembre 1999 au cours de laquelle le nouveau directeur fait face aux critiques des Anciens Élèves, l'ambiance est très tendue. Les Anciens Élèves sont en effet « en colère contre la manière dont la CCIP les avait traités. Dans une sous-préfecture, [le nouveau directeur de l'école] aurait reçu des tomates, il s'est tiré avec quelques agressions verbales », selon les termes des témoins de l'époque.³⁹⁶

Ces contestations relatives au nom « IMEP » surprennent les leaders individuels qui ne les avaient pas anticipées. Cependant, elles sont positivement perçues par eux car ils les interprètent comme des signes d'appropriation du projet de fusion. Leur vision est la suivante : si les parties prenantes internes et externes – en particulier les Anciens Élèves – se plaignent ouvertement non seulement du processus de sélection du nom final – processus pas assez participatif selon eux – mais également du résultat de celui-ci – qui n'est pas respectueux des marques ESCP et EAP –, c'est qu'elles estimaient devoir être impliquées dans ces décisions. Ces deux critiques sont donc reçues par les leaders individuels comme des signes d'adhésion au projet de fusion. En d'autres termes, si les parties prenantes externes et internes critiquent le processus de sélection du nom de la future école c'est qu'elles auraient souhaité y être associées, preuve de leur intérêt et non de leur indifférence ou de leur hostilité vis-à-vis de la fusion. Ensuite, si elles critiquent le nom « IMEP » c'est qu'elles ont déjà accepté le principe de la fusion. Comme le reconnaît ainsi le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP : « le projet de fusion n'était pas remis en cause par les Anciens Élèves. Leur opposition ne s'est finalement cristallisée que sur un point de détail. Le nom de la future école, c'était juste une question de communication ! La stratégie de la fusion, elle, était acceptée ! » (entretien n°aDir E4). De même, le Président de la Chambre de Commerce

³⁹⁵ Source : ESCP-EAP, « Conseil d'Orientation Européen de ESCP-EAP du 15 juin 2001 », p.3. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1893W13.

³⁹⁶ Source : *ESCP Magazine*, n°78, octobre 1999, p.1. Archives de ESCP Europe.

et d'Industrie de Paris réduit la polémique sur l'appellation de la future école à une simple question de communication. Comme il l'écrit le 23 septembre 1999 au Président de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP : « je souhaite vivement qu'on ne se trompe pas d'objectif et qu'on ne confonde pas l'ambition du projet, dont le bien-fondé est très largement reconnu, avec des problèmes de communication qui sont certes importants mais qui ne sont pas le cœur de la dynamique que nous voulons tous créer ».³⁹⁷ Il leur donne satisfaction en acceptant de rouvrir le chantier de l'appellation de la future école.

2.4.2. La pondération du couplage stratégique : La réouverture du chantier de dénomination de la future école avec les parties prenantes internes et externes des deux écoles

Les leaders individuels reconnaissent leur erreur née de la rapidité avec laquelle ils ont voulu doter la future école d'un nouveau nom pour faciliter sa reconnaissance auprès des pouvoirs publics et du grand public. Concrètement, ils autorisent la réouverture du chantier du nom de la future école. Cette décision cautionne et valide la réaffirmation du couplage environnemental dans le projet de fusion. Si, jusque-là, le couplage environnemental avait été délaissé, il devient désormais un acteur à part entière du projet de fusion. Pour profiter de l'occasion qui leur est offerte d'avoir voix au chapitre du nom de la future école, les Anciens Élèves créent une commission dédiée.

La quatrième phase ré-ouvre donc une nouvelle étape d'échanges entre les dynamiques de leaderships individuels et collectifs. Elle prend fin en octobre 1999, lorsque le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris obtient de l'Éducation Nationale que le nom « IMEP » disparaisse définitivement des documents officiels. Cette phase est doublement structurante pour le projet de fusion.

D'abord, pour les parties prenantes internes et externes, cette phase leur prouve que les leaders individuels ont besoin de leur soutien tout au long du projet de fusion – et non pas uniquement au début – pour le mener à son terme. Cette phase leur apprend également que les leaders individuels sont capables de reconnaître et de réparer leurs éventuelles erreurs pour faire avancer le projet de fusion.

Ensuite, la quatrième phase est une épreuve paradoxalement rassurante pour les leaders individuels car elle leur apprend que les parties prenantes internes et externes sont acquises au projet de fusion, même si elles en contestent certains aspects jugés, par eux,

³⁹⁷ Source : « Courrier du Président de la CCIP au Président de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP, 23 septembre 1999 », *ESCP Magazine*, n°78, octobre 1999, p.4. Archives de ESCP Europe.

comme accessoires – le nom de la future école. Elle est en même temps un avertissement sur la capacité d'absorption des parties prenantes au changement : l'acceptation du changement exige du temps et les parties prenantes des deux écoles ne sont pas prêtes à voir disparaître le capital de marque du Groupe ESCP et de l'EAP. La prise en compte de la capacité des parties prenantes à accepter le changement est effective dès l'automne 1999 : non seulement les leaders individuels acceptent d'abandonner le nom « IMEP » au profit d'une dénomination qui sera jugée plus acceptable par les parties prenantes, mais ils abandonnent également d'autres projets de transformation qui leur paraissent désormais compromis dans leurs chances d'acceptation par les parties prenantes. Ainsi, le projet de déménager le siège de l'école de Paris à Berlin, projet envisagé un temps par le nouveau directeur de l'école, est abandonné fin 1999 : « Symboliquement, ce transfert aurait marqué la rupture stratégique avec le passé en montrant que la nouvelle école était résolument européenne. Mais les parties prenantes n'auraient sans doute pas suivi ; cela faisait trop de bouleversements d'un coup » (entretien n°aDir E4). Cela confirme les résultats de la littérature qui ont montré que le leadership individuel ne peut se déployer sans le développement parallèle d'un leadership collectif (Denis, Lamothe, et Langley, 2001 ; 2007 ; 2012). La contribution des acteurs, quels qu'ils soient – et pas seulement des dirigeants – est donc une condition de succès du changement (Jarzabkowski et Wilson, 2006).

2.5. Phase 5 : L'achèvement de la fusion avec le soutien des parties prenantes internes et externes

L'achèvement du projet de fusion, entre novembre 1999 et septembre 2000, s'accomplit dans un climat redevenu serein et équilibré entre les couplages stratégique, organisationnel et environnemental. La recherche du consensus, dans le choix du nom de l'école fusionnée et dans son portefeuille de formations, permet de rassembler les dynamiques de leaderships individuels et collectifs pour fusionner les écoles.

2.5.1. Un choix de nom consensuel et participatif pour la nouvelle école

Du côté des parties prenantes externes, les Anciens Élèves parviennent à s'organiser pour peser désormais dans les décisions stratégiques du projet de fusion comme acteurs décisionnaires et non plus seulement comme conseils *a posteriori*. Dès octobre 1999, l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP crée, avec le soutien de l'Association des Anciens Élèves de l'EAP, trois comités composés des représentants des élèves et d'Anciens Élèves du Groupe ESCP, mais aussi de leurs homologues de l'EAP :

- Le premier comité est le comité « Nom ». Il a pour objectif « de substituer à la recherche [de nom] générée par la CCIP une nouvelle recherche, plus stratégique, plus participative (des deux communautés ESCP et EAP), plus sereine pour aboutir à donner au nouvel ensemble le nom qu’il mérite ».³⁹⁸
- Le deuxième comité est le comité « Suivi de la mise en œuvre du projet ». Son objectif est de s’intégrer aux groupes de travail développés par le leader pour veiller à ce que les intérêts des Anciens Élèves soient préservés. Grâce à ce comité les Anciens Élèves interviennent dans le cours des débats menés par les acteurs internes et non plus après eux-ci.
- Le dernier comité est le comité « Relations avec les entreprises ». Son objectif est de définir les modalités de participation des entreprises dans le fonctionnement et le financement de la future école.

Sans rentrer dans les détails opérationnels, ces comités parviennent à faire des Anciens Élèves des forces de propositions impliquées dans le projet de fusion. Pour prendre le seul exemple de la commission « Nom » : cette commission sollicite en novembre 1999-janvier 2000 plusieurs centaines d’Anciens Élèves, d’élèves et de professeurs des deux écoles pour récolter au total cent-soixante-dix propositions de noms. Après en avoir retenu trente-cinq, le bureau de l’Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP, les fait évaluer par un cabinet spécialisé. À l’issue de cette évaluation, les Anciens Élèves soumettent à la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris, au printemps 2000, une quinzaine de propositions. Cette dernière retient le choix le plus consensuel « ESCP-EAP, European School of Management » ; qui est officiellement approuvé par les Anciens Élèves le 16 mai 2000. Ainsi les Anciens Élèves parviennent-ils à peser de manière déterminante sur l’un des choix stratégiques de la future école.

Du côté des parties prenantes internes, les professeurs, les employés administratifs et les élèves des deux écoles manifestent également leur soutien pour la nouvelle dénomination retenue par la Chambre. En mars 2000, les élèves du Groupe ESCP élisent ainsi un Bureau des Élèves (BDE) favorable à la fusion. « L’année 2000 était une année charnière pour ESCP une année de renouveau. À l’heure où toutes les grandes entreprises fusionnent ESCP a décidé de fusionner avec l’EAP. C’est pourquoi nous avons décidé de nous appeler ‘Bas les Casques’ et d’adopter comme figurine un bébé, symbole de la renaissance de l’école, le pouce dressé en

³⁹⁸ Source : *ESCP Magazine*, n°79, novembre 1999, p.1. Archives de ESCP Europe.

signe de satisfaction et de confiance en l'avenir. Nous voulions montrer que le BDE de l'an 2000 de l'ESCP voulait aussi contribuer à la réussite de la fusion pour donner naissance à ESCP-EAP » (entretien n°AMBDE1). Ce symbole est représenté dans les photographies ci-dessous.

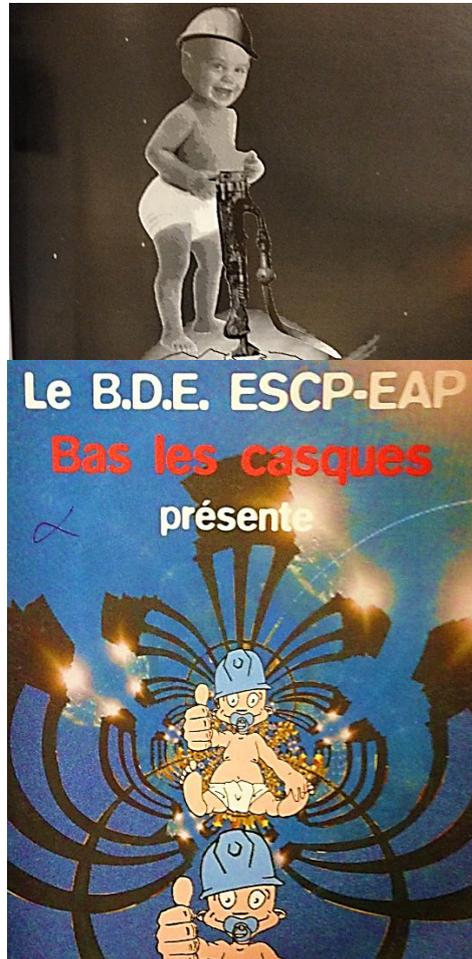


Figure 48 : La mascotte du BDE de l'école ESCP-EAP en 2000.

Source : Association des Élèves du Groupe ESCP, Trombinoscope 2000-2001, non-paginé. Archives de ESCP Europe. Commentaire : L'image du « bébé » que conçoivent les élèves du Groupe ESCP pour désigner le fruit de la fusion entre leur école et l'EAP est frappante. Elle se situe thématiquement dans la même lignée que les représentations des années 1970 où la fusion entre l'École Supérieure de Commerce de Paris et HEC-Jeunes Filles était vue comme un mariage : le nourrisson et le mariage relèvent du même champ lexical de la famille. Néanmoins, si ce mariage était vu comme une mésalliance dans les années 1970 (voir figure 45), le mariage avec l'EAP, établissement qui a pris la suite de HEC-Jeunes Filles, est en revanche vu comme fructueux car il donne naissance à un enfant au caractère volontaire – il est équipé d'un casque et d'un marteau-piqueur pour travailler au chantier de la fusion – manifestement heureux de voir le jour à quelques mois de l'horizon symbolique de l'an 2000.

2.5.2. Un choix de portefeuille de programmes de formations consensuel pour la nouvelle école

Pour achever dans les délais la fusion, les leaders individuels et collectifs établissent un programme pédagogique consensuel, associant les formations du Groupe ESCP et celles de l'EAP. Aucun programme n'est supprimé, comme le montre la figure ci-dessous.

Programmes de l'école fusionnée en 2000	Origine du programme
1 Programme Grande École - Master	Groupe ESCP (concours français) et EAP (concours international)
1 Master in European Business	EAP
1 MBA Full-Time	EAP
1 MBA Europe centrale	EAP
1 Executive MBA à Madrid	EAP
1 part-time MBA à Paris	Groupe ESCP
16 Mastères Spécialisés (MS)	Groupe ESCP (14 MS) + 2 nouveaux MS
Formation continue	Groupe ESCP et EAP

Figure 49 : Liste des formations offertes par ESCP-EAP à la rentrée de septembre 2000.

Source : *ESCP Magazine*, n°79, novembre 1999. Archives de ESCP Europe.

Cette consolidation s'exprime, non pas par une simple reprise de l'existant, mais par une rénovation de celui-ci : les filières de recrutement sont conservées mais expurgées des procédures d'accès peu valorisées ; tel que le recrutement en année de pré-master à l'issue du DEUG. La conservation des programmes des deux écoles permet à l'établissement fusionné d'envisager de conserver le nombre d'étudiants qui fréquentaient les deux écoles.

À côté de cette politique de conservation des programmes existants, les leaders individuels et collectifs envisagent l'extension des programmes existants. Dès la première rentrée de l'école fusionnée, en septembre 2000, deux nouveaux Mastères Spécialisés (MS) sont lancés, portant à seize le nombre total de MS proposés par la nouvelle école et faisant d'elle le leader sur le marché des troisièmes cycles des Grandes Écoles de gestion. La création d'un nouveau programme – le programme doctoral – est également envisagée sur le très court terme. La nouvelle école lance ainsi, dès le début de l'année scolaire 2000-2001, les procédures nécessaires pour permettre à son campus berlinois de délivrer en 2003 un doctorat allemand, tout en instaurant parallèlement des négociations avec plusieurs universités françaises pour permettre au campus parisien de délivrer, avec elles, des formations doctorales en gestion.³⁹⁹

La cinquième phase est donc une phase, comme la précédente, où s'entremêlent les leaderships individuels et collectifs. De nouveaux groupes de travaux, associant les parties prenantes internes et externes, sont constitués pour affiner les propositions stratégiques

³⁹⁹ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « La lettre de l'Enseignement – Lettre d'information interne de la direction de l'Enseignement », n°45, mai 2001, 2001, p.6. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 59Y.

validées durant l'été 1999 par les leaders individuels. La cinquième phase voit ainsi s'accomplir un rééquilibrage des couplages stratégique, organisationnel et environnemental, tous associés pour mener à son terme le projet de fusion. De fait, ce dernier est achevé dans les délais : le 12 septembre 1999, la première promotion d'élèves de ESCP-EAP fait sa rentrée dans l'école fusionnée. Cette phase illustre donc, comme l'a montré la littérature (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015), à quel point le rôle des leaders individuels est structurant pour revoir l'équilibrage des couplages en fonction des circonstances ; rééquilibrage qui se traduit parfois par des phénomènes d'accélération ou de ralentissement du changement qui introduisent une temporalité du changement parfois saccadée (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015, p.63).

3. La rapidité d'exécution d'une opération de transformation : Un exercice de maîtrise du temps et d'équilibrage des couplages

Conformément aux travaux de Denis, Lamothe, et Langley (2001 ; 2007 ; 2012), notre étude montre que, pour s'assurer de l'exécution rapide d'un projet de transformation, les dynamiques de leaderships individuels et collectifs sont indispensables. Parce qu'une fusion est, par nature, une opération de transformation accélérée (Feldman et Spratt, 2000), elle nous semble mettre en exergue avec plus d'évidence que les autres cas de transformations, deux des conditions que doivent respecter les leaders pour s'assurer de la rapidité d'exécution de la transformation. Ces deux conditions nous paraissent complémentaires.

La première condition concerne les solutions que les leaders individuels et collectifs peuvent mettre en œuvre pour maîtriser le calendrier de la transformation (4.1.).

La deuxième condition que nos analyses se proposent de discuter concerne l'équilibrage des couplages stratégique, organisationnel et environnemental tout au long de la transformation ; équilibrage sans lequel l'aboutissement du projet de transformation pourrait être retardé (4.2.).

Afin de faciliter la compréhension de ces deux conditions, une représentation schématique (voir ci-dessous) de la fusion opérée entre le Groupe ESCP et l'EAP entre 1998 et 2000 a été dressée ci-dessous.

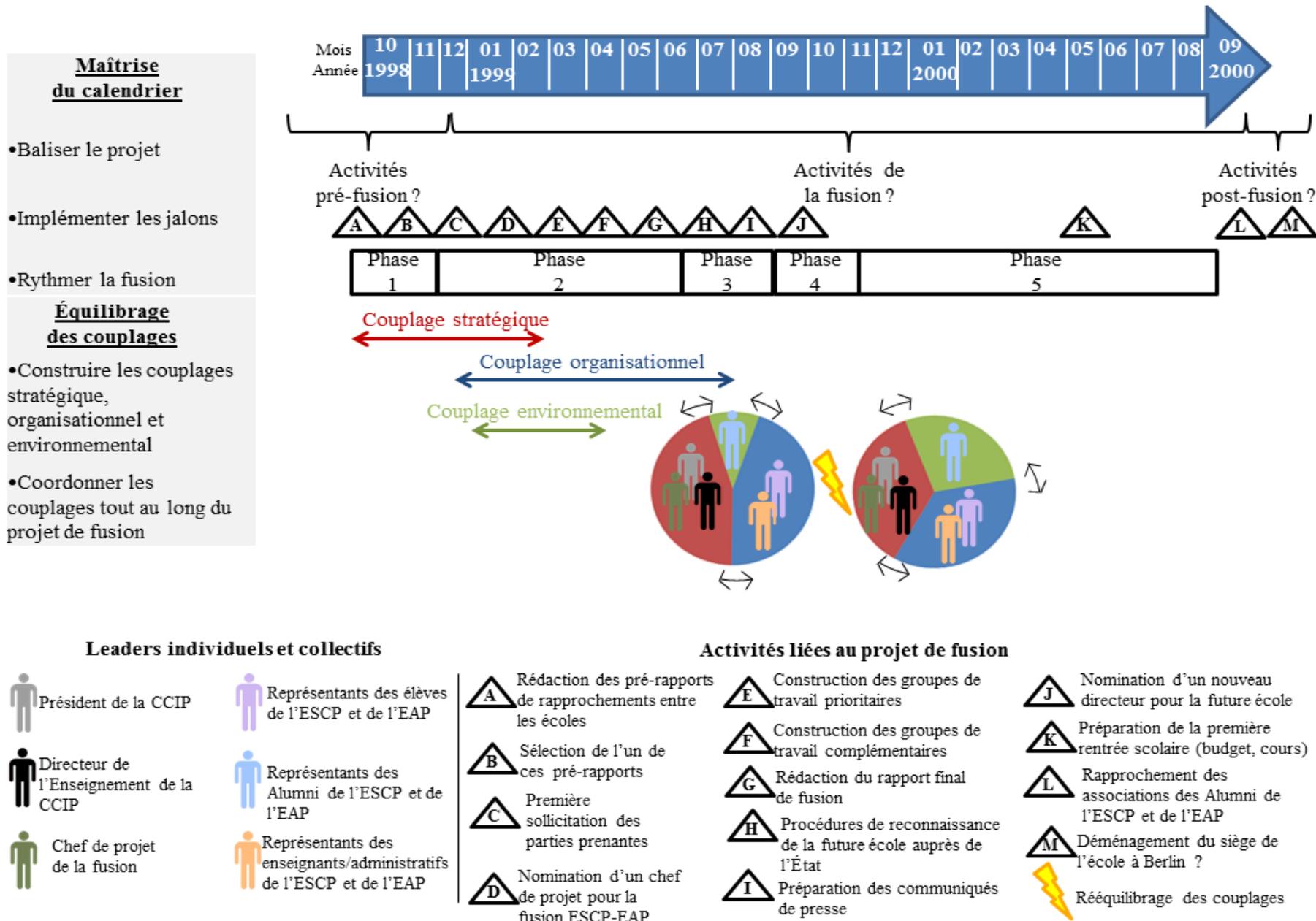


Figure 50 : Vision schématique de la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP entre 1998 et 2000.

3.1. Première condition pour assurer la rapidité d'exécution de la fusion : Maîtriser le calendrier de la transformation

Dans notre étude de cas, les leaders individuels et collectifs ont mis en œuvre trois solutions pour s'assurer la maîtrise du calendrier de transformation : ils ont balisé temporellement le cadre de la transformation, implémenté des jalons, et insufflé un certain rythme de transformation. Reprenons chacune de ces trois solutions.

La première solution est le balisage temporel. Cette solution consiste, non pas à hiérarchiser les tâches indispensables à la transformation – ce qui relève des jalons –, mais à délimiter les tâches qui entrent dans le temps de la transformation et celles qui n'y entrent pas. Les leaders ont ainsi initialement pensé que le changement de nom devait être effectué pendant la transformation afin de marquer symboliquement la rupture avec le passé : le nom « IMEP », lancé en septembre 1999, devait précéder d'un an la fin officielle de la fusion, prévue pour septembre 2000. Les faits survenus lors de l'étape 4 de la fusion les ont amenés à finalement reporter cette tâche *sine die* vers un horizon post-fusion. À ce titre, pour gagner du temps, il faut parfois paradoxalement aussi accepter de ne pas brusquer les événements. Certains marqueurs de rupture symbolique avec le passé tentés par les leaders (comme le nom « IMEP ») ou seulement envisagés par eux (comme le déménagement du siège de l'école de Paris vers Berlin) exigent du temps pour être acceptés par les parties prenantes de la fusion, si tant est qu'ils puissent être acceptés. Il revient donc aux leaders de délimiter le projet de transformation dans le temps, c'est-à-dire de déterminer les tâches qui devront être menées nécessairement pendant le projet et celles qui le seront après. En d'autres termes, ils doivent procéder à un arbitrage distinguant les tâches relevant de la fusion *stricto sensu* et celles qui pourront être menées lors de la post-fusion. En 2003, le directeur de l'école ESCP-EAP a ainsi fait savoir que le changement de nom de l'école fusionnée était encore jugé prématuré. De fait, ce n'est qu'en 2009, soit près de dix années après la fusion que le nom « ESCP-EAP »⁴⁰⁰ a pu être remplacé par « ESCP Europe » sans heurts.⁴⁰¹ Cette situation confirme la

⁴⁰⁰ En janvier 2003, à la question « un changement de nom de l'école à court terme est-il envisageable ? », le directeur général de l'école répond par la négative, sans indiquer les perspectives à moyen terme. Le maintien de l'appellation hybride « ESCP-EAP » permettant selon lui « de conserver une trace visible de l'étape majeure que représente la fusion des deux groupes ». Voir Fabien Claire, « Interview du Directeur Général de ESCP-EAP », du 28 janvier 2003, *Le journal du Net*.

⁴⁰¹ Cette absence de contestation forte tient principalement à deux facteurs. D'une part, le rôle du temps a indéniablement apaisé les esprits : à l'agitation et aux inquiétudes qui prévalaient parmi les parties prenantes de 1999-2000 a succédé, dix années plus tard, une certaine sérénité, confortée par la réussite manifeste de la fusion. D'autre part, un second facteur institutionnel joue en faveur de cette absence de contestations fortes : si en 1999 les Anciens Élèves de l'EAP disposaient, avec leur association d'Anciens Élèves, d'une tribune pour manifester

conclusion de Tonnelé selon laquelle « plus le chef de projet donne le sentiment d'une évolution plutôt que d'une rupture [...] plus les salariés ont le sentiment que leur histoire est respectée, et plus leur travail de deuil de l'ancienne organisation sera rapide et indolore » (Tonnelé, 2007, p.176). Si les symboles de rupture – changement de nom et changement de siège social – offrent, certes, l'avantage de marquer officiellement l'accomplissement de la fusion, ils peuvent représenter, quand ils sont mal perçus par les parties prenantes – et pas uniquement les « salariés » comme le propose Tonnelé (2007), un risque de démobilisation voire d'hostilité des parties prenantes dans le cadre de la fusion. Dès lors, les leaders ont tout intérêt, comme le nouveau directeur de l'école fusionnée l'a fait, à reporter à plus tard certains marqueurs de rupture (le changement de nom) voire même à les abandonner (le projet de déménagement). Ces reports ou abandons ne sont, en effet, pas indispensables à l'accomplissement de la fusion en tant que telle. Ces mesures auraient pu, si elles avaient été imposées autoritairement pendant la phase de fusion, provoquer une opposition très violente du côté des parties prenantes internes et externes – élèves, Anciens Élèves, professeurs, personnels administratifs, etc. – ce qui aurait fragilisé la transformation. En cela, la rapidité d'exécution de la fusion n'est pas toujours compatible avec le déploiement de phénomènes plus lents comme les phénomènes d'appropriation ou d'accoutumance à un nouveau nom. C'est pourquoi, il convient que les leaders de la fusion déterminent les tâches prioritaires nécessaires à la réalisation de la fusion et celles qui sont secondaires et pourront être effectuées après la fusion.

La deuxième solution pour maîtriser le calendrier de la transformation est la mise en place de jalons. Le chemin conduisant à la mise en place d'une école fusionnée multipolaire ne saurait s'envisager comme une ligne droite. C'est pourquoi, après le vote officiel du projet de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP en décembre 1998, les leaders individuels ont procédé par étapes successives : première sollicitation des parties prenantes en décembre 1998-janvier 1999 (triangle C du schéma n°50), nomination d'un chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP en janvier 1999 (triangle D du schéma n°50), construction des groupes de travail prioritaires en février 1999, construction des groupes de travail complémentaires en mai 1999 (triangle E du schéma), rédaction du rapport final de fusion en juin 1999 (triangle G du schéma n°50), lancement des procédures pour faire reconnaître la future école fusionnée auprès de l'État (triangle H du schéma n°50) et du grand public durant

leur désaccord, cette tribune a été dissoute en 2004 pour laisser place à une association unique des Anciens Élèves de ESCP-EAP au sein de laquelle les Anciens Élèves de l'EAP sont très minoritaires en nombre.

l'été 1999 (triangle I du schéma n°50), etc. Ces jalons permettent à l'ensemble des parties prenantes de progresser vers la nouvelle organisation.

La troisième solution pour maîtriser le calendrier de la transformation est l'impulsion d'un certain rythme de travail. Ce rythme a consisté en l'alternance de phases d'accélération et de phases de ralentissement du projet : la phase 1 est brève (2 mois à peine), la phase 2 est longue (6 mois), la phase 3 est brève (2 mois), la phase 4 est courte également (2 mois à peine) tandis que la phase 5 est longue (9 mois). Force est de constater que l'alternance de ces rythmes n'a rien à voir avec la nature des tâches effectuées : des tâches de réflexion peuvent être plus ou moins rapides ou lentes : la réflexion sur la réorganisation stratégique des écoles consulaires (étape 1) a duré moins de deux mois alors que les réflexions sur les programmes de la future école fusionnée (étapes 3 et 5) ont duré à chaque fois près de six mois. De même, certaines actions sont rapides à mettre en œuvre, à l'instar du lancement des procédures pour la reconnaissance de la nouvelle école auprès du Ministère de l'Éducation Nationale (phase 3) alors que d'autres nécessitent davantage de temps, comme l'élaboration du nom de la future école par les parties prenantes (phase 5). L'alternance de ces phases tantôt rapides tantôt longues semble liée aux différents types de leaderships privilégiés :

- Les phases 1 et 3, d'une durée moyenne de deux mois chacune, correspondent à des phases de réflexion, de décision et d'action rapide. En précision, la phase 1 est une phase de réflexion sur les différents scénarios de réorganisation des écoles consulaires mais aussi une phase de décision au cours de laquelle la Chambre décide de fusionner le Groupe ESCP et l'EAP. De même, la phase 3 est une phase de décision sur les traits structurants de la future école (budget, nom, etc.) et d'actions auprès du Ministère de l'Éducation Nationale et du grand public pour faire connaître la future école fusionnée. Ces phases reposent uniquement sur les leaders individuels.
- À l'inverse, les phases 2 et 5, d'une durée moyenne comprise entre six et neuf mois, sont des phases plus lentes où s'élaborent de manière participative les contenus précis qui feront le positionnement stratégique et le fonctionnement opérationnel de l'école fusionnée. Ce sont des phases de consultation où s'exprime le leadership collectif en lien avec le leadership individuel. Cependant, la phase 4 n'obéit pas à ce schéma : brève (2 mois), elle voit se manifester les parties prenantes internes et externes qui contestent certains aspects du projet de fusion. Au cours de cette phase, le temps est scandé par des actions/réactions qui se suivent très rapidement (voir la chronologie de la fusion en annexe 17) : le communiqué de presse du 6 septembre 1999 conduit, dans les trois semaines qui suivent, les associations des professeurs, des élèves et des

Anciens Élèves à se prononcer en défaveur du nouveau nom. Les positions communiquées courant septembre à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris font l'objet d'une réponse officielle dès fin septembre 1999, après quoi, dès début octobre, les Anciens Élèves établissent des comités pour s'impliquer dans le projet de fusion. La phase 4 voit donc s'exprimer les dynamiques de leaderships individuels et collectifs. Ainsi, le cadencement du projet de fusion permet aux leaders d'éviter qu'à des moments d'accélération (notamment au niveau de la prise de décision) ne succèdent de longues périodes d'inaction comme l'a montré la littérature (Feldman et Spratt, 2000). Les temps de réflexions sont indispensables pour les leaders individuels : en permettant à chacun de prendre position, ils permettent aux dirigeants d'avoir un retour sur ce que pensent les parties prenantes internes et externes. Les temps d'actions sont, quant à eux, nécessaires pour faire avancer le changement mais aussi pour freiner les résistances obligeant les parties prenantes à s'inscrire dans la recherche de solutions plutôt que dans le *statu quo*. Toutefois, le respect du calendrier peut échapper aux dirigeants : c'est ce qui s'est produit au cours de l'étape 4 lorsque les parties prenantes ont contesté le nom « IMEP » ; conduisant les leaders individuels à rouvrir le chantier du nom de la future école. Dans ce cas, il revient aux leaders individuels d'opérer des arbitrages pour se réapproprier la maîtrise du calendrier de transformation. Dans notre étude de cas, les leaders individuels ont ainsi accepté d'abandonner le nom « IMEP » pour débloquer la situation de contestation puis de laisser aux Anciens Élèves la charge de revenir vers eux avec des propositions de noms qui leur agréeraient.

3.2. Seconde condition pour assurer la rapidité d'exécution de la fusion : Veiller à l'équilibre des couplages stratégique, organisationnel et environnemental tout au long de la transformation

Si la maîtrise du calendrier de transformation est une condition nécessaire pour assurer la rapidité d'exécution de la fusion, elle ne nous semble pas être pour autant une condition suffisante. En cela, une seconde condition nous semble devoir être respectée : l'équilibre entre les couplages stratégique, organisationnel et environnemental tout au long de la transformation. Pour ce faire, deux actions nous semblent à envisager : d'abord construire les couplages, puis les coordonner entre eux en fonction de l'agenda de transformation qui, par définition, n'est pas fixé une fois pour toutes mais évolue en cours de réalisation.

La construction des couplages est, tout d'abord, un prérequis pour la conduite de la transformation. Elle permet de clarifier les responsabilités et les interactions entre les individus qui vont travailler au projet de transformation (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015). Dans notre étude, nous avons vu que le couplage stratégique a été construit en phases 1 et 2 par la sollicitation des directeurs des écoles puis par la sélection de l'un d'entre eux pour être le chef de projet de la fusion. Le couplage organisationnel a, quant à lui, été construit en phase 2 via la constitution des douze comités de travail impliquant les personnels enseignants et administratifs des deux écoles à fusionner. Le couplage environnemental, enfin, a émergé également en phase 2 lorsque les leaders individuels – Président de la Chambre, Directeur de l'Enseignement, chef de projet – ont informé les représentants des Anciens Élèves du projet de fusion et de ses avancées.

Une fois les couplages constitués, il convient de les cordonner tout au long du projet de transformation. Ce travail de coordination peut se lire comme un processus de gestion des situations paradoxales ; processus qui sont interprétés par la littérature comme des processus de pérennité (Smith et Lewis, 2011). Les attentes des différents couplages ne sont pas nécessairement convergentes ; ce qui peut occasionner l'apparition de situations contradictoires qu'il revient aux leaders d'arbitrer (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015). La gestion de cette conflictualité entre les attentes des différentes parties prenantes peut se faire par l'intermédiaire d'un processus de gestion de dilemmes – lorsque les dirigeants privilégient un élément du paradoxe sur l'autre – et tantôt par l'intermédiaire de processus de compromis – lorsque les dirigeants cherchent à trouver un équilibre entre les éléments constitutifs du paradoxe (Smith et Lewis, 2011).

Dans notre étude, nous avons ainsi vu que les leaders individuels ont été confrontés à la conflictualité suivante : les Associations d'Anciens Élèves entendaient être pleinement associées aux décisions stratégiques engageant l'avenir de la future école dès la phase 2 alors que les leaders individuels, pour accélérer le processus de changement, ont privilégié les couplages stratégique et organisationnel à cette étape ; même s'ils ont impliqué *a posteriori* le couplage environnemental pour ne pas complètement perdre le soutien des parties prenantes externes. De ce fait, pendant la phase 2, entre janvier et juin 1999, le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP n'a rencontré que trois fois les associations d'Anciens Élèves des deux écoles. Ces dernières sont, certes, consultées pour donner leur sentiment sur les orientations stratégiques de la future école mais leur avis n'est que consultatif et *a posteriori* alors qu'elles attendent d'être associées au cœur des débats. En outre, pendant les phases 2 et 3, l'impulsion initiale des décisions vient toujours des leaders individuels – Président de la

Chambre, Directeur de l'Enseignement, et chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP. En réaction à cette situation, un renversement de situation se produit en septembre 1999 lors de la phase 4. Ainsi, c'est lorsque les associations d'Anciens ont manifesté leur mécontentement et se sont associées aux parties prenantes internes – professeurs, personnels administratifs, élèves – que les décideurs ont mis en place une solution de compromis en cédant davantage de prérogatives de décisions aux Associations d'Anciens Élèves. En cela, nos analyses nuancent notablement les conclusions de Habib et Vandangeon-Derumez (2015) qui considèrent que le couplage environnemental dans les processus de changements organisationnels peut être tenu pour secondaire. Considérer le couplage environnemental comme secondaire peut constituer une maladresse susceptible de saper la capacité de soutien des parties prenantes externes, voire même activer leur capacité de nuisance pour le projet de fusion. Un projet de transformation, et notamment un projet de fusion, exige des moments d'accélération de la réflexion, de la prise de décision et de l'action, comme nous l'avons vu. Le cadencement du projet implique *de facto* un cadencement des couplages qui évolue au cours du projet ; ce qui revient à reconnaître l'importance des processus de compromis lorsque les dirigeants cherchent à trouver un équilibre entre les éléments constitutifs du paradoxe (Smith et Lewis, 2011).

De même, dans notre étude, nous avons aussi vu que deux des projets de couplage stratégique – symboliser la rapidité de la fusion par l'adoption d'un nouveau nom pour l'école fusionnée dès septembre 1999 et le déménagement du siège de la future école à Berlin – allaient à l'encontre de certaines des attentes du couplage environnemental – préserver les repères historiques des deux écoles c'est-à-dire leur marque et leur localisation parisienne comme siège principal – ; attente d'ailleurs partagée par certains membres du couplage organisationnel – professeurs ou personnels administratifs des deux écoles. Cette contradiction peut se lire comme un « paradoxe de l'organisant » selon les termes de Smith et Lewis (2011) car elle repose sur la tension entre instabilité et changement. Face à la tension entre la stabilité – incarnée par le maintien des marques « ESCP » et « EAP » ainsi que par le maintien du siège parisien – et le changement – incarné par le nom « IMEP » et par le siège berlinois envisagé – les dirigeants ont finalement tranché en faveur de la stabilité. Selon les termes de Smith et Lewis (2011), les leaders individuels ont résolu le paradoxe par l'intermédiaire d'un processus de gestion des dilemmes puisqu'ils ont privilégié un élément du paradoxe (la stabilité) sur l'autre (la changement).

Notre étude confirme les conclusions de Denis, Lamothe, et Langley (2001) qui considèrent que la principale source d'instabilité dans les projets de transformations

d'envergure réside dans les tensions récurrentes entre les aspirations organisationnelles et les injonctions de l'environnement externe. Ce faisant, notre travail confirme les résultats de précédentes recherches tendant à montrer qu'en voulant gagner du temps, les leaders peuvent en perdre après-coup, comme le souligne Tonnelé : « Le temps d'un projet est le temps de ses acteurs [...] : le temps qui n'a pas été consacré en amont d'un processus de travail, par exemple pour 'gagner du temps', se retrouve le plus souvent en aval, au moment du déploiement, généralement majoré de quelques intérêts » (Tonnelé, 2007, p.174). Ainsi, en voulant accélérer la reconnaissance de la future école en la baptisant rapidement, sans concertation avec les parties prenantes du Groupe ESCP et de l'EAP, les leaders individuels ont ouvert la voie à un mouvement de contestation qui a nécessité une action corrective de leur côté – procédure d'annulation du nom « IMEP » homologué auprès du Ministère de l'Éducation Nationale – puis la réouverture du chantier sur la dénomination de la future école et donc un report de l'annonce du nom définitif – en mai 2000 au lieu de septembre 1999.

Cette contestation aurait pu ne pas être entendue par les leaders individuels. Dans ce cas, il est probable que le projet de fusion, privé du soutien des parties prenantes externes voire aussi du soutien des parties prenantes internes qui partageaient certaines des revendications des Anciens Élèves, aurait certainement pris du retard ou se serait accompli dans des conditions très difficiles.

Conclusion

L'objectif du présent chapitre était de comprendre comment les dynamiques de leaderships individuels et collectifs peuvent assurer la rapidité d'exécution d'un projet de fusion. À cette fin nous avons étudié, selon une approche processuelle, le rôle des dynamiques de leaderships individuels et collectifs dans une étude de cas portant sur la fusion du Groupe ESCP et de l'EAP.

Notre étude apporte une contribution théorique à la littérature consacrée aux rôles des leaders individuels dans le façonnement du leadership collectif (Habib et Vandangeon-Derumez, 2015). En s'entourant de mécanismes de leaderships collectifs, incluant les parties prenantes des organisations fusionnées, les leaders individuels légitiment leur intervention et accélèrent les opérations de rapprochement. Le rôle des acteurs des leaderships individuels et collectifs est de veiller à l'équilibre des couplages stratégique, organisationnel et environnemental qui encadrent la fusion.

À cet égard, si plusieurs auteurs avancent que le couplage environnemental peut être tenu – voire même doit être tenu – pour secondaire dans le cadre d'un projet de transformation (Denis, Lamothe, et Langley, 2001), nos analyses nuancent notablement ce point. En rejetant le couplage environnemental en périphérie du projet de transformation, les leaders individuels prennent le risque non seulement de se priver de soutiens utiles mais aussi de démobiliser les parties prenantes internes qui peuvent, ponctuellement, adhérer aux revendications des parties prenantes externes.

Les contradictions que rencontrent les dirigeants lors de cette opération (contradiction sur le rôle décisionnaire ou non accordé aux parties prenantes externes ; contradiction sur l'arbitrage entre stabilité et changement) peuvent se lire comme des paradoxes (Smith et Lewis, 2011) qui peuvent être paralysants pour la conduite du changement. De ce fait, le rôle des dirigeants est de dénouer ces situations en adoptant tantôt un mode de résolution par le compromis quand ils trouvent un équilibre entre les éléments du paradoxe (comme lors de la phase 5 où les leaders ont cédé certaines prérogatives aux Associations d'Anciens Élèves) ; et tantôt un mode de résolution par le dilemme quand ils privilégient un élément du paradoxe sur l'autre (comme lors de l'étape 4 quand les leaders ont renoncé au nom « IMEP » et au déménagement du siège à Berlin). Ces processus de résolution des contradictions constituent des processus de pérennité pour l'organisation car ils lui permettent de désamorcer des situations de tensions susceptibles de nuire à son évolution (Smith et Lewis, 2011).

L'une des limites de notre étude tient à ce que le cas que nous avons choisi n'est pas représentatif : la fusion ayant donné naissance à ESCP-EAP n'est pas représentative des fusions ayant eu lieu dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en France dans la mesure où elle ne concerne que deux écoles issues d'une même chambre de commerce ; ce qui a certainement facilité la centralisation de la prise de décision. Qu'en est-il des fusions opérées entre des écoles de commerce émanant de chambres diverses, comme France Business School ou Kedge Business School ? D'une manière plus générale, les fusions entre les écoles de commerce françaises ne sont pas non plus forcément représentatives des fusions ayant lieu dans le secteur marchand. Elles renvoient à un type très particulier de fusions dont les résultats ne sauraient être généralisés à toutes les organisations. Il faudrait donc, à l'avenir, confronter nos analyses avec d'autres cas de fusions entre des établissements d'enseignement supérieur, français ou non. La mise en application de l'une des dernières lois sur l'enseignement supérieur et la recherche (22 juillet 2013) obligeant les universités à se regrouper au sein de « communautés d'universités et d'établissements » devrait offrir aux chercheurs en gestion l'occasion de mener ce genre d'études.

Conclusion et discussion de la troisième partie

La troisième partie a abordé la pérennité organisationnelle sur l'angle actancier, c'est-à-dire sous l'angle des acteurs, internes et externes, qui sont susceptibles de participer aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle. L'adjectif « actancier » renvoie également à la dimension narrative de la pérennité dans la mesure où l'organisation reconnue pérenne est aussi celle qui est racontée comme telle (Lorino, 2013). Cette partie a montré que l'adhésion du corps social au projet de l'organisation est un important contributeur à sa pérennité. Cet angle d'analyse relativement microscopique fait suite aux angles d'analyse plus macroscopiques empruntés en première partie – au niveau sectoriel – et en deuxième partie – au niveau intra-organisationnel.

En détail, le chapitre 6 a montré que l'implication graduelle des parties prenantes dans la gestion de l'organisation dément l'idée selon laquelle toutes les parties prenantes d'une organisation doivent être impliquées en même temps dans la gestion de ses activités pour assurer sa pérennité. De nombreuses parties prenantes peuvent être écartées de la gestion de l'organisation pendant une grande partie de son histoire sans pour autant porter atteinte à sa pérennité. Elles peuvent, par la suite, être progressivement impliquées dans la gestion de l'organisation considérée lorsque les circonstances rendent cette implication nécessaire pour assurer l'évolution de l'organisation et donc sa pérennité. En d'autres termes, c'est à la prise en compte de l'historicité même des facteurs de pérennité organisationnelle qu'invite ce chapitre : les facteurs contemporains de pérennité organisationnelle ne sont pas nécessairement les mêmes que les facteurs passés de pérennité. Ce faisant, il montre tout l'intérêt qu'il y a pour le chercheur en stratégie à aborder les problématiques liées à la prise en compte des parties prenantes des organisations sur la longue durée.

Ensuite, le chapitre 7 a montré que la transformation de l'identité organisationnelle peut soulever des questions stratégiques nécessitant plusieurs décennies avant de se voir apporter une réponse. Dans notre étude nous avons ainsi vu que la transformation qui a fait de

l'ancienne « École de Commerce Blanqui » une école de type consulaire a exigé une trentaine d'années pour s'accomplir. Cette transformation de l'identité organisationnelle a soulevé des questions d'ordre stratégique qui ne pouvaient trouver une réponse à court terme. En effet, la permanence et la solidité des liens matériels et moraux entre l'école et les membres de la famille Blanqui, bien après le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris, n'ont pas permis à cette dernière de « consulariser » rapidement l'école. Cette transformation ne s'est accomplie qu'à la fin des années 1890, soit près de trente ans après la vente de l'école par la famille Blanqui. La refondation de l'identité organisationnelle – identité familiale devenue identité consulaire – présente deux enjeux stratégiques. Le premier enjeu est d'ordre concurrentiel : il s'agit de célébrer, par la narration historique, la vie des anciens dirigeants de manière à faire de ceux-ci un atout différenciateur de l'organisation par rapport à ses concurrents. Le second enjeu stratégique relève de l'appropriation : il consiste à utiliser la narration historique de la gestion des anciens dirigeants familiaux comme un faire-valoir mettant en avant les qualités de gestion de leurs successeurs et permettant à ces derniers d'affirmer leur légitimité à la tête de l'organisation. C'est en respectant ces enjeux que la narration historique est en mesure de préserver l'identité de l'organisation sur la longue durée, et ce faisant de contribuer à sa pérennité organisationnelle.

Enfin, le chapitre 8 a montré que dans le cadre d'une fusion – opération structurante pour la pérennité de l'organisation qui est potentiellement mise en péril à cette occasion – sont mis à jour des paradoxes organisationnels nécessitant l'intervention des dirigeants pour les résoudre. Parmi ces paradoxes, figure la conflictualité des intérêts des parties prenantes. Face à ce paradoxe, le rôle des leaders est de veiller à l'équilibre des couplages stratégique, organisationnel et environnemental qui encadrent la fusion. En rejetant le couplage environnemental en périphérie du projet de transformation, les leaders individuels prennent le risque non seulement de se priver de soutiens utiles mais aussi de démobiliser les parties prenantes internes qui peuvent, ponctuellement, adhérer aux revendications des parties prenantes externes. De ce fait, cette opération d'équilibrage des couplages exige parfois de la part des leaders de gérer des situations paradoxales dont la résolution peut être déterminante pour la pérennité de l'organisation. À cet égard, le mode de résolution par le compromis et non par le dilemme – modes identifiés par la littérature – semble plus prudent pour assurer le succès de la fusion.

Que retirons-nous de ces trois chapitres pour notre compréhension des processus stratégiques de pérennité organisationnelle ? Conformément à ce que nous avons mentionné en conclusion de la première partie (pp.234-241) et de la deuxième partie (pp.376-385) de la présente thèse, les ajustements de l'organisation face à son environnement concurrentiel, de même que sa capacité à faire évoluer les actifs à sa disposition, contribuent à assurer sa pérennité. Toutefois, l'adhésion du corps social à ces évolutions est également un déterminant de la propension des dirigeants de l'organisation à assurer sa pérennité sur la longue durée. De ce fait, trois facteurs semblent jouer un rôle structurant dans le processus de pérennisation de l'organisation, à savoir les évolutions des conditions externes d'exercice de l'organisation, mais aussi les évolutions de ses conditions internes d'exercice ainsi que les évolutions liées à l'adhésion du corps social au projet de l'organisation (voir schéma ci-dessous).

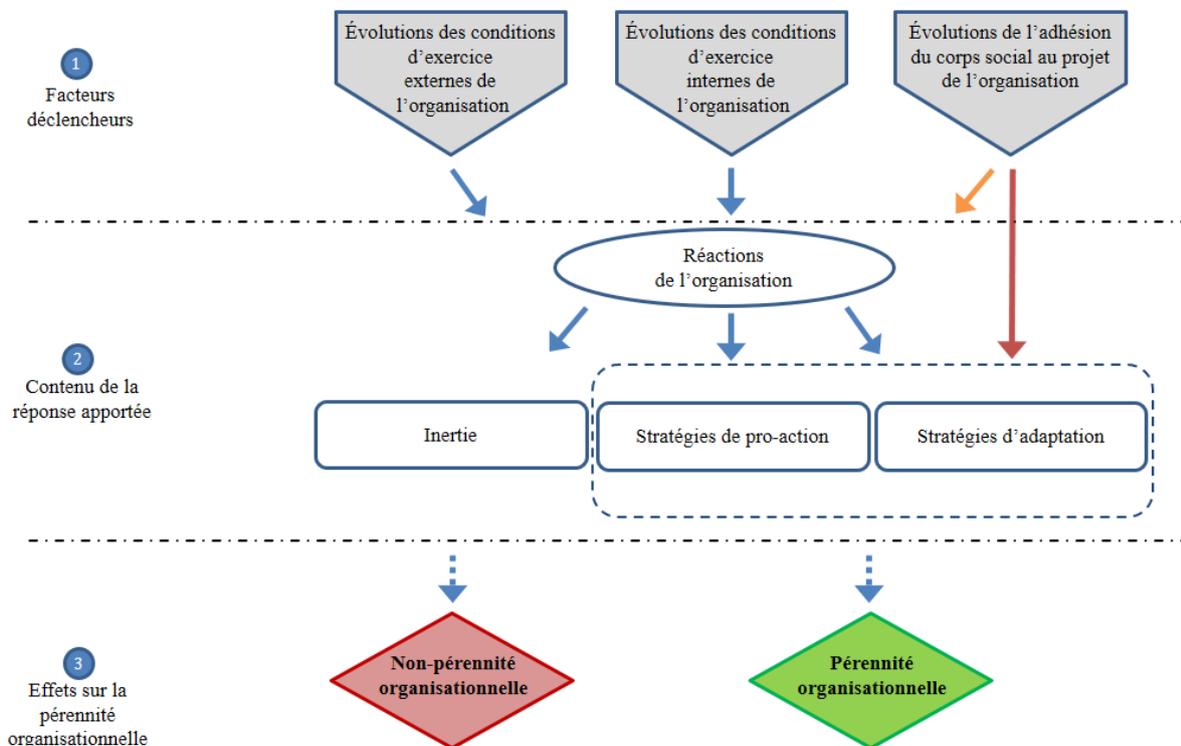


Figure 51 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche actancielle.

Source : Adapté d'après notre interprétation de Mignon (2013 ; 2001).

Prenons un exemple emprunté à notre étude de cas. La fusion de 1999 répond à ces trois déterminants : elle est une réponse aux évolutions sectorielles de l'enseignement supérieur de la gestion ainsi qu'une opération de renouvellement des actifs organisationnels par lesquelles la direction du Groupe ESCP s'est dotée de nouvelles ressources (les campus notamment) et de compétences (gestion des cursus entre différents pays, gestion des carrières des professeurs selon différents droits nationaux, etc.) qu'il lui aurait été long, laborieux voire

hasardeux de développer en interne avec succès. Toutefois, la réussite de la fusion – et donc le maintien de la pérennité organisationnelle – a tenu à l’adhésion sociale que la direction générale est parvenue à construire autour de ce projet. Les craintes des parties prenantes externes et internes de voir disparaître certains invariants de l’identité de l’école – le sigle « E.S.C.P. », et l’implantation parisienne du siège notamment – ont conduit à de fortes résistances susceptibles de compromettre la réussite de la fusion. C’est en garantissant la préservation de ces invariants – abandon du nouveau nom « IMEP », renoncement au projet de transférer à Berlin le siège de l’école – que la direction générale a assuré le bon déroulement de la fusion et, ce faisant, est parvenue à garantir la pérennité de l’organisation. À cet égard donc, les attentes du corps social sont susceptibles d’engendrer une réaction de la part de l’organisation au même titre que l’évolution de ses conditions internes ou externes d’exercice (voir la flèche orange au niveau 1 du schéma ci-dessus). Ce nécessaire soutien du corps social aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle rappelle que cette dernière ne peut jamais s’appréhender pour les dirigeants que comme potentialité et direction. En effet, il ne suffit pas que les dirigeants fassent évoluer rationnellement l’organisation pour répondre aux évolutions de ses conditions d’exercice – via une stratégie d’adaptation – ou pour anticiper celles-ci – via une stratégie de pro-action – ; ils doivent aussi s’assurer du soutien de tout ou partie des parties prenantes. En effet, l’intervention des choix particuliers des acteurs – internes ou externes – affecte singulièrement les perspectives d’évolution de l’organisation. Comme le souligne Bateson (1984), « il est donc absurde de dire que l’individu particulier qui fut l’agent du changement importe peu. Car c’est précisément la raison pour laquelle on ne peut prédire l’histoire du futur » (Bateson, 1984, p.50).

Si cette influence des acteurs se manifeste en amont du changement organisationnel – c’est-à-dire au même niveau que les évolutions portant sur les conditions internes et externes d’exercice (voir la flèche rouge au niveau 1 du schéma ci-dessus) – elle se manifeste aussi plus en aval, au niveau des processus d’adaptation ou de pro-action, que les dirigeants mettent en place (ou pas) face à des circonstances données (voir la flèche rose au niveau 2 du schéma ci-dessus). Cette influence peut être suffisamment marquée pour inciter les dirigeants à la prendre en compte lors de la mise en place de leurs projets d’évolution de l’organisation. À ce titre, le chapitre 7 a montré que les parties prenantes ont été entendues par la direction de la Chambre de Commerce de Paris pour préserver l’identité de l’École Supérieure de Commerce de Paris après son rachat par l’organisme consulaire en 1869. Ainsi, pour ne pas heurter les Anciens Élèves et les enseignants attachés au patrimoine symbolique de l’ancienne « École de

Commerce Blanqui », la Chambre a maintenu certains traits de l'identité familiale de l'école après 1869 avant de les éteindre « à petits feux » à la fin du dix-neuvième siècle.

Cette influence peut parfois même amener les dirigeants à renoncer à leurs projets de transformation pour l'organisation : c'est ainsi en grande partie l'hostilité des Anciens Élèves qui a emporté l'échec de la fusion de l'école avec HEC-Jeunes Filles en 1972, principalement parce qu'ils refusaient de voir disparaître le sigle « E.S.C.P. » – qui est, comme nous l'avons vu en début de thèse (pp.71-72), un invariant organisationnel depuis la fondation de l'école en 1819 – au profit de l'une des nouvelles marques proposées par les dirigeants – « IPA » (Institut Parisien des Affaires), « ESAP » (École Supérieure des Affaires de Paris) et « EAP » (École des Affaires de Paris)⁴⁰².

Cette implication du corps social dans les processus de pérennité organisationnelle semble avoir contribué à la pérennité de ESCP Europe sur la longue durée. À ce titre, le cas de ESCP Europe contraste singulièrement avec celui de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers qui, comme nous l'avons vu dans la conclusion de la deuxième partie (pp.382-384), à un moment donné de son histoire, a perdu de manière irrémédiable les soutiens sociaux qui avaient contribué à sa pérennité depuis 1852. Désorientée par l'évolution culturelle de l'identité de l'école – en termes de régime linguistique (francophone, bilingue, puis néerlandophone), mais aussi en termes d'enseignements (enseignement commercial, puis interprétariat et formation des cadres administratifs) ou en termes de niveau d'enseignement (supérieur mais pas complètement de niveau universitaire) – la majorité des parties prenantes de l'établissement ont désinvesti le projet éducatif de celui-ci, entraînant la fermeture définitive de l'école en 1968. De ce fait, il importe de prendre en compte la capacité du corps social – et pas uniquement des seuls acteurs internes – de s'introduire, pour les soutenir ou les infléchir, dans les processus qui contribuent à la pérennité organisationnelle. Cette double influence du corps social sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle – en amont de leur déclenchement d'abord, puis au moment de leur activation – montre que l'organisation a besoin d'un soutien minimal de ses parties prenantes externes et internes.

Un second enseignement nous semble pouvoir être retiré de cette troisième partie. Si la pérennité organisationnelle doit être pensée relativement aux attentes du corps social, il faut

⁴⁰² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 19 octobre 1972 », p.1. Archives de ESCP Europe. Si la direction de l'école HEC-Jeunes Filles a témoigné de sa préférence pour « EAP » « qui a le mérite d'abandonner les vocables de 'haut' ou de 'supérieur' un peu galvaudés » (ibid. p.2), les élèves et Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris se sont montrés très réticents quant aux noms proposés.

également prendre en compte l'historicité de ces dernières. Comme le souligne Danjou (1987, p.103) « les choix stratégiques [...] sont jugés porteurs d'une évolution souhaitable pendant un temps, temps pendant lequel les membres de l'entreprise œuvrent à la réalisation progressive des buts fixés. Puis, le désir ou la nécessité de nouvelles options stratégiques, de nouvelles valeurs porteuses, naissent et mettent en cause l'orientation et le cadre d'activité de l'entreprise ». Le caractère « souhaitable pendant un temps » des orientations stratégiques souligne le caractère historique de ces dernières. En effet, ce qui est souhaitable en termes stratégiques à un moment donné « t », ne le sera plus forcément par la suite à un moment « t+1 ». De ce fait, la pérennité organisationnelle doit être pensée en termes de paradigme, c'est-à-dire relativement aux représentations et aux attentes du corps social ; attentes qui sont toujours historiquement situées.

L'exemple d'une autre école de commerce non-pérenne en offre l'illustration. HEC-Jeunes Filles, ouverte en 1916, a fermé définitivement ses portes après environ soixante ans d'existence en juin 1975⁴⁰³. Créée par Louli Sanua pour conduire les jeunes filles aux emplois de secrétariat ou aux carrières techniques comme la comptabilité (Pigeyre, 1986, p.90 ; Delorme-Hoechstetter, 1996), HEC-Jeunes Filles s'est retrouvée en décalage avec les attentes de la société française en général au début des années 1970. En effet, à cette époque, les attentes de la société sont marquées par la féminisation de l'enseignement supérieur et l'élargissement des débouchés professionnels pour les femmes, notamment pour ce qui concerne les professions libérales et les postes de cadres en entreprise⁴⁰⁴ (Blanchard, 2015, p.115 ; Blanchard, 2012b, p.181). « Les représentations associées à l'emploi des femmes évoluent, permettant à des jeunes filles de se projeter dans les carrières offertes par les écoles de commerce » (Blanchard, 2012b, p.181). Si, jusqu'aux années 1960, HEC-Jeunes Filles « correspondait à l'idéologie dominante qui entendait donner aux femmes une éducation propre à leur sexe » (Pigeyre, 1986, p.132), l'évolution des mentalités a montré que le refus de la mixité n'était plus tenable. En outre, le deuxième élément qui a révélé l'obsolescence de la mission de l'école a tenu à ce que l'évolution des mentalités a remis en cause non

⁴⁰³ Les informations relatives à cette école proviennent en grande partie des données primaires que nous avons été autorisés à consulter aux Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France et notamment les procès-verbaux de la commission administrative de cette école (AG 14683_ 43 C 2 et AG 14683_ 43 C 1). La lecture de la littérature scientifique (Blanchard, 2012b ; Larsen, 2005 ; Delorme-Hoechstetter, 1996 ; Pigeyre, 1986) nous a permis de compléter nos connaissances sur l'histoire de cette école.

⁴⁰⁴ Citons notamment l'évolution du cadre législatif en faveur d'une plus grande égalité professionnelle entre les hommes et les femmes : loi du 13 juillet 1965 sur les régimes matrimoniaux supprimant l'autorisation du mari pour l'exercice d'une activité rémunérée de l'épouse, loi sur l'égalité salariale en 1972, loi sur la discrimination sexuelle à l'embauche en 1975.

seulement le caractère genré de l'éducation mais également le caractère genré des carrières en entreprises. Or, le positionnement historique de HEC-Jeunes Filles avait été établi sur le présupposé que les femmes présentaient un caractère particulier qui les rendait aptes à l'exercice de fonctions spécifiques en entreprise ; fonctions qui leur étaient prédestinées en vertu de leur genre⁴⁰⁵.

HEC-Jeunes Filles ayant eu pour vocation originelle à former des secrétaires de haut niveau plutôt que des femmes appelées à occuper les postes les plus élevés de la hiérarchie (Pigeyre, 1986, p.101), l'école ne paraissait plus en adéquation avec les attentes sociales et professionnelles du début des années 1970⁴⁰⁶. Cette inadéquation était d'autant plus préjudiciable à la pérennité de HEC-Jeunes Filles que la direction de cette dernière et que l'Association des Anciennes Élèves n'étaient pas prêtes à accepter la mixité au début des années 1970 (Pigeyre, 1986, p.120)⁴⁰⁷. Dans ce cadre, la direction de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris a jugé préférable de fermer cette école et de rendre mixtes HEC et l'École Supérieure de Commerce de Paris. De ce fait, elle a décidé d'interrompre le recrutement des élèves en octobre 1972 avant de fermer définitivement l'école HEC-Jeunes Filles à l'été 1975.

Ce cas montre que l'organisation évolue au sein d'un système de représentations et d'idées, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit, à un moment « t », en conformité avec un paradigme donné. Ce dernier, en tant que système de représentations, définit le cadre à l'intérieur duquel la stratégie – qui est un mode d'intervention sur la réalité – est pensée, décidée et implémentée. Comme le souligne Martinet (1984), les représentations constituent le substrat de la culture de l'organisation ; substrat reposant sur les croyances, valeurs dominantes et

⁴⁰⁵ Comme le souligne Pigeyre (1986, p.104), « bien qu'elle ait envisagé à l'origine de faire d'HECJF l'égal de HEC, L. Sanua introduisit dans l'école une spécificité féminine dont elle aura du mal à se détacher ensuite, en visant la formation de secrétaires qui enfermaient les femmes dans un secteur particulier de la division du travail ».

⁴⁰⁶ Même si la direction de l'école s'était engagée dans une phase de transformations successives pour être reconnue comme l'égal de HEC (reconnaissance par l'État en 1922, institution d'un concours d'entrée en 1928, scolarité en trois années en 1947, etc.), elle s'était spécialisée sur un créneau qui, de fait, ne pouvait pas en faire l'équivalent de HEC. Dans les années 1950, les cinq options de spécialisation que proposait l'école étaient ainsi réservées à la préparation à des carrières « subalternes » dans les entreprises : « secrétariat industriel », « secrétariat médico-social », « secrétariat du bâtiment », « comptabilité » et « documentation ». Aucune spécialisation aux métiers juridiques ou financiers n'était proposée (Pigeyre, 1986, pp.107-108).

⁴⁰⁷ La mixité était, en effet, considérée comme dangereuse pour la promotion des femmes gestionnaires et pour le niveau de l'école. L'administration de l'école et l'Association des Anciennes Élèves redoutaient que la présence de jeunes gens ne réduise le nombre annuel de diplômées, provoquant chez ces dernières un sentiment de marginalisation pour avoir choisi une orientation professionnelle majoritairement choisie par les garçons. En outre, l'administration de l'école et l'Association des Anciennes Élèves redoutaient que les jeunes gens ne se présentent à HEC-Jeunes Filles après avoir échoué à HEC et à l'ESSEC ; conduisant ainsi à une baisse générale du niveau de l'école.

perceptions que les acteurs organisationnels ont de la stratégie. Toutefois, quand ce système de représentations est remplacé par un nouveau, la stratégie doit s'adapter en conséquence. Ainsi au début des années 1970, dans un contexte de mixité scolaire grandissant et de féminisation des postes à responsabilité dans les entreprises (Blanchard, 2015), la stratégie de HEC-Jeunes Filles ne pouvait vraisemblablement plus consister à maintenir le positionnement unisexe qui avait été le sien depuis sa fondation en 1916. Pour survivre, il semble que l'école devait devenir non seulement mixte mais aussi revoir sa mission première pour intervenir à parité avec les écoles concurrentes. De ce fait, le changement de paradigme semble avoir rendu obsolète la mission de HEC-Jeunes Filles. Ce facteur a joué potentiellement un rôle important dans la fermeture de l'école mais il nous semble insuffisant à lui seul pour expliquer la non-pérennité de HEC-Jeunes Filles. En effet, la mixité était à l'ordre du jour au début des années 1970 à HEC, à l'ESSEC et à l'École Supérieure de Commerce de Paris. Or ces dernières ont été rendues mixtes alors que HEC-Jeunes Filles a été fermée. Pourquoi cette situation : n'était-il pas envisageable de conserver cette école en la rendant mixte ? En fait, la fermeture de HEC-Jeunes Filles répond aux trois facteurs d'évolutions représentés sur le schéma n°51. En plus de l'inadéquation de la mission de cette organisation vis-à-vis des attentes nouvelles du corps social, deux autres facteurs ont également contribué à sa non-pérennité :

- Le contexte interne de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. À l'époque – et depuis 1968 –, la direction de cette dernière souhaitait rationaliser son portefeuille de formations commerciales (Fridenson et Paquy, 2008, pp.232-233). L'objectif de cette rationalisation était moins de parvenir à des économies que de limiter l'inflation croissante du budget « Éducation » de la Chambre⁴⁰⁸. L'hypothèse d'une fusion entre l'École Supérieure de Commerce de Paris et HEC-Jeunes Filles était, à ce titre, envisagée en 1972 puis abandonnée du fait de l'opposition des élèves et des Anciens Élèves (voir la notice sur le directorat de Jean Schapira ; annexe 6, pp.656-658). De ce fait, conserver HEC-Jeunes Filles et la rendre mixte n'aurait pas contribué à la

⁴⁰⁸ En 1968, le *Rapport d'orientation de l'œuvre d'enseignement de la CCIP* constate, en effet, que cette offre s'est constituée au gré des circonstances plutôt qu'en suivant un plan préétabli. De ce fait, les doubles emplois sont fréquents et génèrent des coûts de fonctionnement très lourds pour la Chambre : en 1968, la Mission Enseignement de la Chambre représente 75% de son budget global de sorte que « si son développement continuait à se faire au même rythme sans que soient fixées une orientation et des limites elle finirait par absorber la quasi-totalité des ressources budgétaires ». Source : « Rapport d'orientation de l'œuvre d'enseignement de la CCIP », 1968. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, I-2.73 (4).

rationalisation du portefeuille de formation car quel aurait été le positionnement de HEC-Jeunes Filles (rendue mixte) face à HEC et à l'École Supérieure de Commerce de Paris également devenues mixtes ? En outre, le repositionnement de HEC-Jeunes Filles aurait nécessité des investissements importants – et incertains dans leurs résultats – en termes de communication pour substituer le nouveau positionnement au positionnement historique alors en vigueur. C'est pourquoi la direction de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris a décidé de fermer l'école et de réutiliser sa ligne budgétaire pour créer une nouvelle école avec un positionnement européen très novateur pour l'époque, l'EAP (voir annexe 16, pp.878-880). La conservation de la ligne budgétaire montre bien que la réorganisation du portefeuille ne visait pas tant la réalisation d'économies budgétaires à moyen terme qu'une rationalisation effective de l'offre.

- Ensuite, le dernier facteur qui a potentiellement pesé sur la fermeture de l'école est dû aux évolutions sectorielles. Les évolutions du secteur ont vraisemblablement précipité la décision des élus consulaires : c'est en apprenant, en 1972, que l'ESSEC – école concurrente – serait ouverte aux jeunes filles dès cette année – la même année que l'École Polytechnique –, que les dirigeants de HEC et de l'École Supérieure de Commerce de Paris ont craint de « se faire distancer » par cette dernière (Blanchard, 2012b, p.183). En outre, du fait de l'introduction de la mixité à l'ESSEC dès 1972, les dirigeants de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ont craint « de voir les meilleurs éléments féminins délaisser HEC-JF pour se diriger vers l'école concurrente » (Blanchard, 2012b, p.183). Dans ce contexte, fermer HEC-Jeunes Filles constituait un ajustement concurrentiel face aux actions de l'ESSEC ; ajustement d'autant plus opportun que le projet de fusion avec l'École Supérieure de Commerce de Paris avait échoué et que le projet de repositionnement de HEC-Jeunes Filles semblait coûteux et aléatoire.

De ce fait, il semble donc que la fermeture de HEC-Jeunes Filles résulte bien de la conjonction des trois facteurs que nous avons étudiés au cours des trois parties principales de la présente thèse ; à savoir les évolutions sectorielles – abordées dans la première partie –, les évolutions du contexte interne de l'organisation – étudiées dans la deuxième partie –, et l'inadaptation de l'inscription de l'organisation dans le corps social – abordée dans la troisième partie.

Il n'est pas interdit de se demander, à la faveur d'un raisonnement contractuel, si la direction de HEC-Jeunes Filles aurait pu éviter la fermeture de cette dernière si, bien avant la

fin des années 1960, elle avait anticipé – via une stratégie de pro-action – la féminisation en France de l’enseignement supérieur et des postes à responsabilités en entreprise. Si elle était devenue mixte au début des années 1960 et si elle s’était engagée dans la préparation à un plus large panel de formations commerciales, la direction de l’école ne se serait vraisemblablement pas retrouvée en 1970 en inadéquation avec le système d’idées et de représentations en vigueur à cette époque⁴⁰⁹. Partant, elle n’aurait peut-être pas perdu le soutien social qui l’avait accompagnée depuis ses débuts et qui semble lui avoir finalement fait défaut, comme d’ailleurs, dans un autre contexte, à l’Institut Supérieur de Commerce d’Anvers dans les années 1960 (pp.382-384). Cet exemple montre le danger que peut représenter pour la pérennité organisationnelle une certaine inertie face aux facteurs d’évolution et plus précisément la tentation pour les dirigeants de verrouiller un fonctionnement et un positionnement qui ont fait leurs preuves par le passé mais qui peuvent se révéler finalement inadaptés suite à un renouvellement du contexte, et notamment suite à un changement de paradigme. Ce risque de sclérose que la littérature identifie sous le terme de « rigidités » (Leonard-Barton, 1992) peut être évité, comme nous l’avons vu, en modifiant le positionnement concurrentiel de l’organisation (première partie de la thèse), ou en modifiant la base d’actifs de l’organisation (deuxième partie de la thèse) ou encore en s’appuyant sur ses parties prenantes (troisième partie de la thèse).

⁴⁰⁹ Le cas de l’École Polytechnique Féminine, originellement ouverte en 1925 pour former les jeunes filles au diplôme d’ingénieur électromécanicien et devenue mixte en 1994, pourrait fournir un intéressant élément de comparaison (voir Pigeyre, 1986, pp.135-158 pour un historique sur cette école). En effet, à l’instar de HEC-Jeunes Filles, cette école a historiquement mis en œuvre un projet pédagogique se voulant respectueux d’une certaine « identité féminine » avant de se retrouver confrontée, dans la seconde partie du vingtième siècle, à la nécessité de revoir ce positionnement du fait de la féminisation de l’enseignement supérieur. Il faudrait toutefois mener une étude plus approfondie que ce qu’il nous est offert ici pour mener cette étude comparative.

CONCLUSION GÉNÉRALE : L'APPORT DE L'APPROCHE LONGITUDINALE POUR COMPRENDRE LES PROCESSUS STRATÉGIQUES DE PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE

« Le temps est un grand maître, dit-on.
Le malheur est qu'il tue ses élèves ».
Hector Berlioz (1856)⁴¹⁰

L'objectif de recherche que nous avons fixé à la présente thèse était de comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle dans la longue durée. Cet objectif, comme nous l'avons souligné dans l'introduction générale, recouvrait deux questionnements complémentaires : le premier, de nature descriptive, portait sur les formes que prennent ces processus au cours du temps et le second, de nature explicative, portait sur leurs dynamiques intrinsèques.

Pour répondre à ces questions, notre travail a reposé sur une étude de cas qualitative et exploratoire. Nous avons choisi l'école de commerce ESCP Europe, fondée en 1819 et toujours en activité à ce jour, pour analyser l'élaboration de ses processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée. Notre protocole de collecte des données a reposé sur une étude archivistique et documentaire, complétée par des entretiens individuels semi-directifs.

Dans le détail, la présente conclusion expose d'abord une synthèse de notre travail (1), puis un rappel de ses contributions principales (2), ainsi qu'une évocation de ses limites ; limites qui constituent autant de perspectives pour de futures recherches (3).

⁴¹⁰ Source : « Lettre de Hector Berlioz de novembre 1856 », publiée par Citron, P. (ed.) (1989). *Correspondance générale – Tome 5 – 1855-1859 – Hector Berlioz*, Paris, Flammarion, vol. 5, p.390.

1. Synthèse de la thèse – Retour sur les différents chapitres

Notre travail s'inscrit dans une logique multi-scalaire : il a mobilisé de manière cumulée deux types d'échelles d'analyse : des échelles de temps – la longue durée, la moyenne durée et la courte durée⁴¹¹ – ainsi que des échelles en lien avec l'objet étudié – le secteur, l'organisation, les acteurs. Revenons dans le détail sur les principales étapes de notre réflexion.

La première partie de la thèse a présenté une cartographie longitudinale du secteur dans lequel l'école intervient depuis deux siècles. Cette analyse sectorielle sur la moyenne durée – vingt ans (chapitre 1) – et sur la longue durée – deux siècles (chapitre 2) – nous a permis de revisiter l'histoire de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe et en France. Cette première partie nous a également permis d'utiliser une grille de lecture très pertinente pour le chercheur désireux de comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle et rarement employée sur des durées aussi longues : la grille de lecture des « groupes stratégiques ». Cette première partie a montré que les transformations du secteur peuvent être déterminantes pour la pérennité des organisations qui y évoluent. Faute de s'adapter aux évolutions du secteur, de nombreux établissements d'enseignement commercial ont disparu depuis le dix-neuvième siècle. Ceux qui sont parvenus à assurer leur pérennité jusqu'à aujourd'hui ont su évoluer avec leur secteur. Par exemple, les transformations de l'environnement français et européen de l'enseignement supérieur de la gestion dans les années 1960 ont révélé l'inaptitude des structures de l'École Supérieure de Commerce de Paris à relever les nouveaux défis qui se posaient à elle. Plus précisément, l'essor économique du pays, l'influence américaine sur les formations en gestion, mais aussi le renouvellement des contenus de l'enseignement – qui a progressivement évolué à cette époque du « haut enseignement commercial » vers l'« enseignement supérieur de la gestion » (Fridenson et Paquy, 2008) – ont conduit la direction de l'école à faire évoluer celle-ci. La création d'un corps professoral permanent, la mise au point d'un programme de modernisation de l'enseignement et la création d'une activité de formation continue ont ainsi permis à l'organisation de faire face à son nouvel environnement. Toutefois, comme nous l'avons

⁴¹¹ Pour rappel, pour distinguer les seuils à partir desquels ces qualificatifs peuvent être retenus pour notre sujet, nous avons sélectionné le critère de la génération dans la mesure où les évolutions à l'œuvre dans le secteur de l'enseignement en général sont tributaires des évolutions générationnelles. De ce fait, les durées équivalentes ou supérieures à trente années – la durée approximative d'une génération – peuvent être qualifiées de « longues » ; tandis que les durées inférieures à ce seuil peuvent être considérées comme « moyennes ». Les durées de quelques mois sont, elles, qualifiées de « courtes ».

indiqué dans la conclusion de la première partie, l'angle sectoriel est insuffisant à lui seul pour rendre compte des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En effet, ce n'est pas parce que des organisations ont su s'adapter aux évolutions du secteur qu'elles ont nécessairement perduré dans le temps.

La deuxième partie de la thèse a, de ce fait, opéré un changement du niveau d'analyse en s'intéressant, non plus au secteur, mais à l'organisation et plus particulièrement à ses ressources et à ses compétences. La grille de lecture de la « Resource Based View » a été empruntée pour les trois chapitres de cette partie qui ont proposé des perspectives d'analyse sur la longue durée – deux-cents ans (chapitre 3) – et sur la moyenne durée – quinze ans (chapitre 4) et cinq ans (chapitre 5). Étudier ainsi une organisation avec de telles échelles de temps permet au chercheur en stratégie de mieux percevoir les mouvements de fond qui travaillent l'organisation et participent à sa pérennité, à l'instar de la construction d'une capacité organisationnelle (chapitre 3). Après la genèse et l'évolution d'une capacité sur la longue durée, le fonctionnement de deux processus d'évolution a fait l'objet des deux chapitres suivants. Le chapitre 4 s'est intéressé au fonctionnement du processus de diversification du portefeuille de formations – processus interprété comme une capacité dynamique – mis en œuvre à l'école depuis les années 2000. Le chapitre 5, quant à lui, a cherché à comprendre le fonctionnement du processus de résolution de crise – processus interprété comme un processus d'improvisation – mis en œuvre à ESCP Europe à l'occasion de la crise de gouvernance que l'école a traversée entre 2008 et 2013. Cette partie a montré que la détention de ressources et de compétences, mais surtout la capacité de l'organisation à les faire évoluer dans le temps, participent aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle. À ce titre, il semble bien que les évolutions déduites du contexte interne de l'organisation soient complémentaires aux évolutions déduites de son contexte externe (première partie de la thèse). Par exemple, au même titre que les transformations de l'environnement précédemment évoquées, l'évolution des conditions internes d'exercice de l'activité scolaire dans les années 1960 a incité la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris à faire évoluer l'organisation de cette dernière. Plus précisément, les revendications – de plus en plus insistantes à partir de la seconde partie de années 1960 – des enseignants et des étudiants à jouer un rôle actif dans les activités de l'école ont conduit la direction de celle-ci à revoir sa gouvernance dans un sens plus participatif, comparativement à l'ancien modèle de gouvernance publique et très centralisée qui avait prévalu jusque-là (voir chapitre 3). Toutefois, la conclusion de cette deuxième partie a montré que l'angle d'analyse intra-organisationnel n'était pas non plus suffisant en lui-même – ni même complété par

l'angle d'analyse sectoriel – pour rendre compte des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En effet, ce n'est pas parce qu'une organisation sait évoluer en fonction de ses conditions externes et internes d'exercice qu'elle est nécessairement apte à assurer sa pérennité. Une condition additionnelle de soutien du corps social nous semble devoir être intégrée dans la réflexion.

La troisième partie de la thèse s'est, dès lors, intéressée, après le secteur et après l'organisation, aux acteurs qui – dans l'organisation et en dehors de celle-ci – participent, en les favorisant ou non, aux processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Cette dernière partie, en dépassant le clivage « évolutions dictées par le contexte externe » (partie 1) et « évolutions déduites du contexte interne » (partie 2), intègre une vision unificatrice des deux approches mais aussi une vision plus microscopique quant aux facteurs de pérennité organisationnelle. En effet, les acteurs humains – internes et externes – peuvent être appréhendés comme « soutiens » ou comme « fossoyeurs » des processus de pérennité organisationnelle, au même titre que les tendances du secteur ou que les actifs de l'organisation. Cette partie s'est ainsi intéressée à certains acteurs particuliers : les parties prenantes en général (chapitre 6), les Anciens Élèves et les dirigeants consulaires (chapitre 7) et, enfin, les leaders (chapitre 8). Dans le détail, le chapitre 6 a étudié sur la longue durée – deux siècles – l'intégration progressive des parties prenantes de l'école dans la gestion de ses activités. Il a montré que ce processus ne correspondait pas à un processus de pérennité organisationnelle sur toute la période : s'il est indéniable que, depuis la fin des années 1960, ce processus a contribué à l'évolution – et donc à la pérennité de l'école –, en revanche, ce rôle est nettement plus incertain pour le premier siècle et demi d'histoire de l'école. De même, le chapitre 7 s'est intéressé sur la longue durée également – trente ans – aux tensions émotionnelles apparues entre les Anciens Élèves et les dirigeants consulaires sur fond d'évolution de l'identité organisationnelle de l'école ; processus graduel, lent, et long au cours duquel l'école, ancienne entreprise familiale, est devenue un service consulaire. Ce chapitre a confirmé la littérature en gestion sur la nature paradoxale de l'identité organisationnelle dans les processus de pérennité : l'organisation doit savoir préserver les grandes lignes de son identité mais aussi en faire évoluer certains aspects pour perdurer. Enfin, par une analyse de courte durée – dix-huit mois –, le fonctionnement des dynamiques de leaderships individuels et collectifs a été étudié dans le cadre du projet de transformation accélérée qu'a constitué la fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP en 1999-2000 (chapitre 8). Ce chapitre a montré que le dénouement, par les leaders de l'organisation, de situations paradoxales peut contribuer à la pérennité de celle-ci.

De ce travail, nous retirons un certain nombre de contributions que nous allons, à présent, passer en revue.

2. Contributions théoriques, méthodologiques et empiriques de la thèse

Notre travail de thèse présente trois contributions principales. La première est de nature théorique ; elle consiste en la proposition d'un cadre d'analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle (2.1.). La deuxième contribution est de nature méthodologique ; elle montre l'intérêt qu'il y a pour le chercheur travaillant sur les problématiques de pérennité organisationnelle à jouer sur les échelles de temps pour renouveler son cadre de réflexion (2.2.). Enfin, la troisième contribution de notre travail de thèse est empirique ; elle consiste en la restitution de l'histoire de la plus ancienne école de commerce encore en activité au monde et des origines de son secteur (2.3.).

2.1. Contributions théoriques – Proposer un cadre d'analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle

Notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle s'est structurée autour des trois principales étapes de ces processus (voir schéma ci-dessous). Nous allons revenir dans les paragraphes qui suivent sur chacune de ces étapes, en détaillant successivement :

- d'abord les facteurs déclencheurs des processus stratégiques de pérennité organisationnelle (étape n°1 ; voir section 2.1.1.),
- puis leurs contenus (étape n°2 ; voir section 2.1.2.),
- leurs effets en termes de pérennité organisationnelle ensuite (étape n°3 ; voir section 2.1.3.),
- enfin, quelques-uns des facteurs clefs permettant de mieux assurer la pérennité organisationnelle (voir section 2.1.4.).

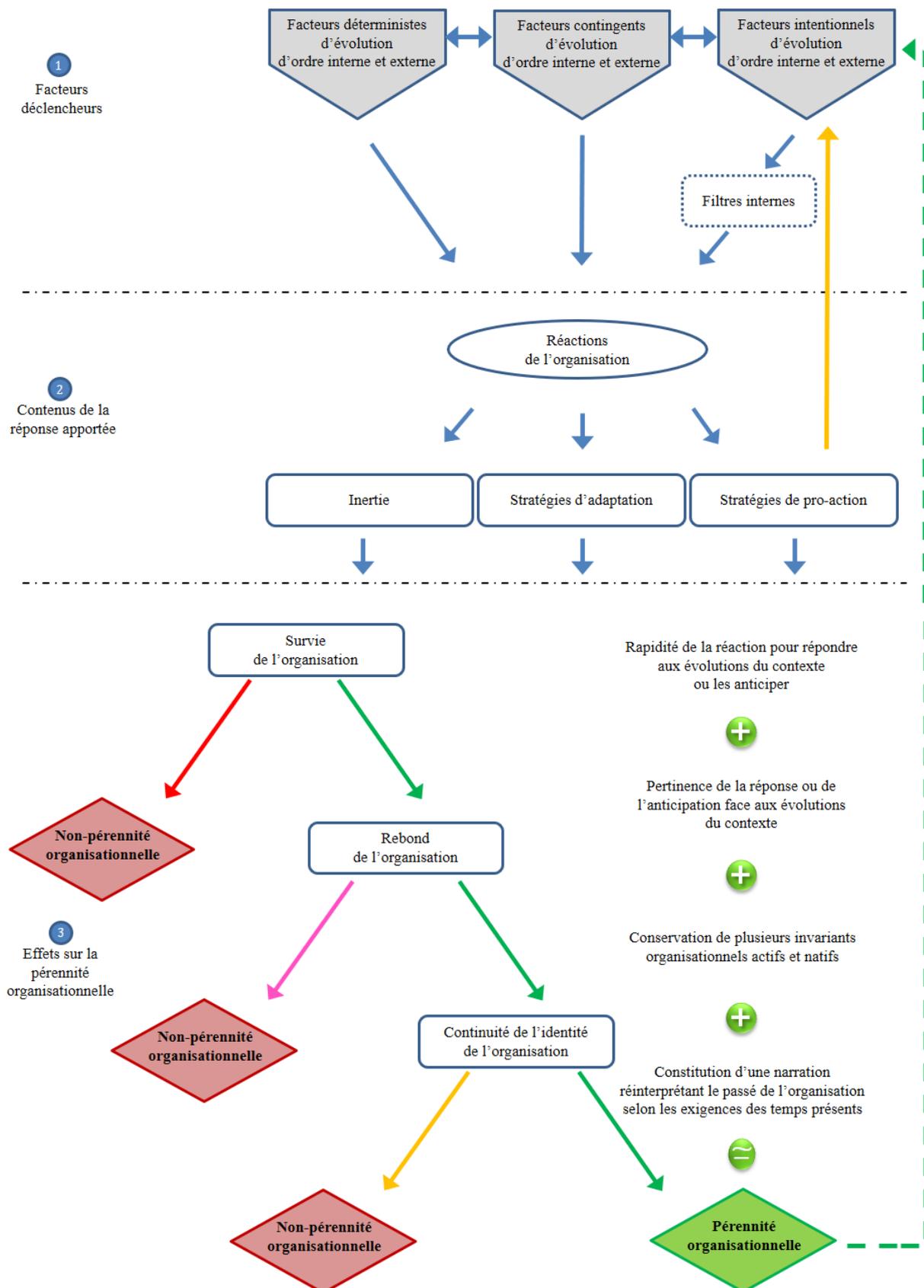


Figure 52 : Contribution théorique de la thèse – Un cadre d’analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.
 Source : Adapté d’après notre interprétation de Mignon (2001).

2.1.1. Les facteurs déclencheurs des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

Les processus stratégiques de pérennité organisationnelle résultent de la remise en cause de l'orientation stratégique de l'organisation sous la pression de plusieurs facteurs d'évolution. Ces facteurs révèlent généralement une inadéquation entre la situation présente de l'organisation et les exigences de son contexte – interne ou externe – ou encore une inadéquation entre la situation présente de l'organisation et ses potentialités en termes d'ambitions ou d'actifs stratégiques. Ces facteurs déclencheurs peuvent s'exprimer sous la forme d'évolutions brutales, incitant l'organisation à évoluer rapidement – comme en mars 1905 où le changement de réglementation militaire a conduit la direction de l'école à mettre au point une nouvelle stratégie dès la rentrée d'octobre 1905. Toutefois, ces facteurs d'évolution peuvent également revêtir la forme d'évolutions plus lentes. Par exemple, ce sont l'évolution des mentalités après la Seconde Guerre mondiale ainsi que le contexte de féminisation de l'enseignement supérieur français des années 1960 qui ont conduit l'École Supérieure du Commerce de Paris à devenir une école mixte pendant la période 1970-1973 (voir la section 5 de l'annexe 12). Les facteurs d'évolution sont multiples mais il est possible de les regrouper selon leur nature. Dans la lignée des travaux de Mignon (1998 ; 2001), nous accordons aux facteurs déterministes et aux facteurs intentionnels un rôle important dans le déclenchement des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Cependant, nous complétons les analyses de Mignon en ajoutant à ces deux facteurs, des facteurs contingents d'évolution. Comment fonctionnent ces trois types de facteurs ?

Les facteurs déterministes désignent les forces historiques qui incitent l'organisation à évoluer. Ces facteurs ouvrent et ferment des options stratégiques à l'organisation (Mignon, 1998 ; 2001). Ils peuvent être externes ou internes à l'organisation. Par exemple, l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion est un facteur déterministe d'origine externe car il a orienté les évolutions de ESCP Europe⁴¹². De même, les ressources humaines, financières, immobilières, techniques, etc. dont dispose l'organisation à un moment donné constituent un facteur déterministe de son évolution mais, cette fois, d'origine interne. Ces ressources sont, en effet, en grande partie le fruit de l'exercice passé de son activité et le fruit de décisions prises antérieurement – embauche de personnels, investissements en matériels, en équipements, en bâtiments, achat de licences, etc. – mais elles déterminent aussi sur la longue durée l'évolution de l'organisation dans la mesure où il n'est pas toujours rentable de

⁴¹² L'internationalisation du secteur, le poids croissant des classements et des accréditations depuis les années 1990 ont, par exemple, fortement contribué à l'évolution de l'école depuis lors (voir annexe 12).

désinvestir et où les avantages induits par des investissements anciens restent acquis pendant une durée plus ou moins longue (Danjou, 1987). De fait, ces décisions engagent de façon déterministe l'avenir de l'organisation dans la mesure où elles réduisent sa mobilité stratégique⁴¹³. Cette influence externe ou interne des décisions du passé sur l'évolution de l'organisation renvoie aux dépendances de sentier. Ainsi, les investissements humains, financiers, partenariaux et matériels concédés pour l'ouverture du campus italien à Turin en 2004 ont rendu très difficilement envisageable la création, par la suite, d'un nouveau campus à Venise : les coûts de transfert – licenciement des personnels du campus de Turin, rupture du partenariat avec l'Université de Turin, frais de publicité pour faire connaître le nouveau campus, etc. – auraient en effet rendu peu viable cette option stratégique (voir le chapitre 5).

L'évolution de l'organisation est, ensuite, déterminée par des facteurs intentionnels (Mignon, 1998 ; 2001). Il s'agit des efforts déployés par les acteurs en vue d'atteindre des objectifs précis en opérant des choix qui ne sont pas induits par le passé de l'organisation. Ces facteurs peuvent également être d'origine externe ou interne à l'organisation. Par exemple, la décision du directeur Guillaume Gervais de transformer l'école en pensionnat obligatoire en 1856 trouve son origine dans une décision autonome du directeur ; décision guidée par son système de valeurs au sein duquel le pensionnat était perçu comme un symbole d'élitisme scolaire (voir la section 1 de l'annexe 12)⁴¹⁴. Ce choix de transformation stratégique n'a donc pas été guidé par les facteurs déterministes de l'évolution de l'organisation mais bien par la seule volonté de son dirigeant (facteur intentionnel d'évolution d'origine interne). Conformément aux conclusions de Mignon (2001), sont uniquement mises en œuvre les initiatives intentionnelles conformes au contexte interne de l'organisation. Le contexte interne recouvre de nombreuses variables comme les axes stratégiques de l'organisation, mais aussi ses valeurs et son histoire (Durand, 2006 ; Mignon, 2001, p.165). Ainsi, la demande formulée

⁴¹³ Par exemple, l'installation de l'école en 1898 au 79 avenue de la République à Paris est une décision qui, cent-vingt ans plus tard, est toujours en application. Et pourtant, les limites de cette localisation et des bâtiments qui y sont associés ont été très régulièrement mises en avant par la direction générale de l'école depuis la fin des années 1960 : éloignement d'autres établissements d'enseignement supérieur, manque croissant d'espaces, incommodité des bâtiments conçus en 1898 et en 1971, non-conformité des aménagements vis-à-vis des standards immobiliers internationaux, etc. Toutefois, malgré ces multiples désagréments, la direction générale a toujours fait le choix de demeurer à cette adresse et de multiplier les plans de rénovation/modernisation des locaux.

⁴¹⁴ La décision du directeur Guillaume Gervais de transformer l'école en pensionnat en 1856 a trouvé son origine dans ses ambitions de faire de l'école un établissement élitiste (voir la section 1 de l'annexe 12). À l'époque, le pensionnat obligatoire était, en effet, un signe caractéristique des lycées les plus réputés mais aussi de certaines Grandes Écoles comme l'École Centrale. Cette décision a peut-être également trouvé son origine dans le constat de ce directeur – réputé pour être un excellent administrateur – que l'hôtel particulier occupé par l'école était sous-exploité dans la stratégie de l'école.

dans les années 1890 par quelques Anciens Élèves de l'école d'y créer une section commerciale de « tannerie » (facteur intentionnel d'évolution d'origine externe) n'a pas été acceptée par la direction car, à l'époque, celle-ci estimait que la mission historique de l'école était de former des négociants généralistes et non des spécialistes⁴¹⁵. C'est donc au nom de l'histoire de l'école (filtre interne) que cette initiative stratégique n'a pas vu le jour. De même, les projets envisagés par les dirigeants de l'école au début des années 2000 d'ouverture de campus aux États-Unis et au Qatar⁴¹⁶ (facteur intentionnel d'évolution d'origine interne) ont été abandonnés parce qu'ils allaient à l'encontre du positionnement européen que l'école cherchait à construire face à ses concurrentes (filtre interne). Les axes de développement de l'école ont donc bien joué le rôle de filtres internes pour freiner l'émergence de ces initiatives stratégiques d'ouverture de campus extra-européens.

Enfin, en complément des travaux de Mignon (1998 ; 2001) qui interprètent les processus stratégiques de pérennité organisationnelle comme découlant de forces exclusivement déterministes ou intentionnelles, nous pensons utile d'ajouter un troisième facteur d'évolution : les facteurs contingents. Ces derniers interviennent également dans le déclenchement des processus de pérennité organisationnelle, de manière tout aussi importante que les facteurs précédemment décrits. Il s'agit d'événements incertains, impondérables, et aléatoires entamant la capacité d'anticipation de l'organisation, tout en entachant la réplification des schémas d'interprétation habituels. Ces facteurs n'appartiennent pas aux contraintes ordinaires de fonctionnement de l'organisation. Ils s'imposent à elle et les acteurs de l'organisation n'ont pas de prise sur eux. Ces facteurs peuvent être d'origine externe ou interne à l'organisation. Plusieurs exemples, empruntés à notre travail de thèse l'illustrent⁴¹⁷ :

- Les décès inopinés des dirigeants constituent un facteur contingent d'évolution de l'organisation, d'origine interne à celle-ci. En effet, ces décès inopinés peuvent condamner à court terme l'organisation qui n'y est pas préparée ou qui est dépourvue

⁴¹⁵ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 12 mars 1898 », pp.291-292. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 31 mars 1898 », pp.292-293. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 11 juin 1898 », pp.294-295. Archives de ESCP Europe. « Projet de création d'une section spéciale de commerce des cuirs et peaux à l'École Supérieure de Commerce de Paris ». Bibliothèque Nationale de France, cote 4-V PIECE-47778.

⁴¹⁶ Sources : Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Île-de-France, 1892/W/44. Entretien n°aDir E4.

⁴¹⁷ La liste ci-dessous n'a pas la prétention d'être exhaustive. Comme il est mentionné dans le texte, elle ne vise qu'à donner une illustration de certains des facteurs contingents à partir de notre terrain de recherche. D'autres facteurs mériteraient d'y figurer dans l'absolu – comme les crises épidémiques ou les catastrophes naturelles – mais ils ne s'appliquent pas à l'histoire de ESCP Europe.

des moyens d'y faire face. Comme nous l'avons vu, les décès subits des directeurs de l'école, Henri Monnier des Taillades en 1829 et Guillaume Gervais en 1867, ont sérieusement menacé dans un premier temps la survie de l'école⁴¹⁸. Cette dernière a néanmoins franchi le cap de ces disparitions parce que se sont mis en place des processus de pérennité. Dans le premier cas, l'administration de l'école a pu s'appuyer sur les réseaux de soutien qu'elle avait construits quelques années auparavant – notamment le conseil de perfectionnement créé en 1825 (voir chapitre 3). Dans le second cas, l'administration de l'école a surmonté le décès inattendu de Guillaume Gervais en s'appuyant sur le soutien des professeurs de l'école, et notamment sur l'un d'entre eux, Aimé Girard, qui a accepté de diriger l'établissement le temps que sa propriétaire, Jane Blanqui, trouve un repreneur durable (voir la section 7 de l'annexe 6).

- Les aléas de la conjoncture politique constituent également un facteur contingent d'évolution de l'organisation mais d'origine externe à celle-ci. Ils peuvent imposer l'arrêt de l'activité : la révolution parisienne de 1830 comme la guerre franco-prussienne de 1870-1871 ont ainsi imposé un arrêt de l'activité de l'École Supérieure de Commerce de Paris (voir les sections 5 et 8 de l'annexe 6). Si cet arrêt n'a finalement été que temporaire c'est parce que les aléas qui en ont été à l'origine n'ont pas perduré dans le temps, mais aussi parce que l'école avait les ressources humaines, financières et immobilières suffisantes pour survivre à une interruption temporaire de son activité.
- Les aléas de la conjoncture économique constituent un autre facteur contingent d'évolution de l'organisation, d'origine externe à celle-ci. La crise économique des années 1930, par exemple, n'a pas menacé la pérennité de l'École Supérieure de Commerce de Paris parce qu'elle disposait des importantes ressources de la Chambre de Commerce de Paris pour y faire face. En revanche, d'autres écoles moins bien

⁴¹⁸ Le décès d'Adolphe Blanqui en 1854 ne peut pas être placé sur le même plan que les deux autres décès de directeurs. En effet, malade depuis deux années, Adolphe Blanqui avait quitté la direction effective de l'école six mois avant son décès. En outre, lorsque ce dernier est survenu, sa succession à la tête de l'école avait été parfaitement préparée, en concertation avec Guillaume Gervais et Auguste Marie. Il n'y a donc pas eu de crise de succession à son décès (Renouard, 1920). De même, les décès inopinés des directeurs Paul Schwaebler en 1880 et Marius Desbordes en 1947 n'ont pas pesé sur la pérennité de l'école parce que celle-ci était un service consulaire quand ils sont survenus. Administrée par la Chambre de Commerce de Paris, l'école voyait les conditions de sa continuité assurées par les élus consulaires qui n'ont pas tardé à nommer des successeurs pour répondre à ces disparitions. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 novembre 1880 », p.357. Archives de ESCP Europe. Pour plus de détails, voir annexe 6.

dotées, comme l'École Supérieure de Commerce de Nancy (1897-1939) (Soullis, 2006), ont été contraintes de fermer définitivement leurs portes face à leur désertion par leurs élèves dont les parents jugeaient qu'une carrière dans l'administration publique, plutôt que dans les affaires, serait plus prudente pour leur avenir professionnel.

Ces trois facteurs d'évolution de l'organisation – déterministes, intentionnels, contingents – s'expriment simultanément et s'influencent mutuellement dans l'histoire de l'organisation ; d'où la double flèche bleue ↔ figurant sur le schéma n°52. En effet, par leurs actions délibérées (facteurs intentionnels d'évolution), les dirigeants contribuent à infléchir les forces déterministes qui agissent sur l'évolution de l'organisation et, par-là, participent à la définition de sa marge de manœuvre stratégique. Par exemple, en décidant de fusionner le Groupe ESCP avec l'EAP en 1999, la direction générale de l'école a mis en œuvre une évolution procédant à la fois de facteurs déterministes et intentionnels d'évolution. De fait, en mariant le modèle classique de la Grande École de commerce au modèle innovant de l'EAP, les dirigeants ont donné naissance à une école d'un nouveau modèle : la Grande École de commerce internationale et multicampus. Cette initiative stratégique était en congruence avec l'environnement de l'école qui s'internationalisait de manière croissante (facteur déterministe d'évolution), mais elle s'ancrait également dans la vision de certains des dirigeants consulaires (facteur intentionnel d'évolution) – et notamment du Directeur de l'enseignement de la Chambre, Christian Vulliez⁴¹⁹. Depuis lors, ce modèle a fait des émules et de nombreuses autres écoles de commerce françaises ont également ouvert des campus en dehors de France (voir chapitre 8). De même, les aléas (facteurs contingents d'évolution) modifient le cours de l'histoire (facteur déterministe d'évolution). Par exemple, le décès de Guillaume Gervais en décembre 1867 a ouvert une période de rupture dans l'histoire de l'école : du fait du caractère inopiné de cette disparition, la succession de Guillaume Gervais à la tête de

⁴¹⁹ Ce dernier nous a confié que le projet de fusionner le Groupe ESCP et l'EAP lui était personnellement venu à l'occasion d'un voyage en Inde, à l'automne 1998. Participant aux forums d'information à New Delhi, à Bombay et à Bangalore à l'occasion de la promotion d'ÉduFrance récemment créé, Christian Vulliez avait constaté que le nombre d'étudiants indiens désireux d'étudier dans une école de commerce en France était nettement plus important pour l'EAP que pour le Groupe HEC ou le Groupe ESCP. Après discussion avec eux, il s'est avéré que le campus d'Oxford de l'EAP était très fortement différenciant et attractif aux yeux des étudiants indiens ; nettement plus que les marques « HEC » ou « ESCP ». À partir de là, le projet a germé d'associer le rayonnement international de l'EAP avec les ressources du Groupe ESCP pour consolider le positionnement de cette école. Après son retour en France, le projet a mûri et s'est trouvé concrétisé à l'occasion de la réorganisation des écoles consulaires en 1999-2000 (entretien n°aDeCCIP E2).

l'école n'avait pas été préparée. L'héritière de l'école, Jane Blanqui, n'était pas en mesure de prendre sa suite à la tête de l'école et n'est pas parvenue à trouver dans son entourage un individu désireux de conserver à l'école son caractère d'entreprise familiale (voir chapitre 7). De ce fait, le décès de Guillaume Gervais a indirectement contribué à la cession de l'école à la Chambre de Commerce de Paris en 1869. Cette acquisition par l'organisation consulaire découle bien d'un facteur contingent d'évolution – dans le sens où la cession ne serait pas survenue du tout (ou du moins pas à ce moment précis) si Guillaume Gervais n'était pas décédé brusquement en décembre 1867. Cette acquisition a contribué à l'évolution de l'école en se combinant avec d'autres facteurs d'évolution, comme le processus de reconnaissance des écoles supérieures de commerce par l'État à la fin du dix-neuvième siècle alors que ce dernier s'était montré en début de période d'abord hostile puis relativement indifférent au développement de ces écoles. Le fait que l'École Supérieure de Commerce de Paris soit administrée par la Chambre de Commerce de Paris a facilité sa reconnaissance par l'État en 1890 (voir section 1 de l'annexe 11).

Ces influences mutuelles des facteurs d'évolution confirment, comme l'ont montré plusieurs auteurs (Kipping et Cailluet, 2010) dans le sillage de Mintzberg (1994), que le processus d'élaboration de la stratégie est à la fois délibéré et émergent « car un processus d'élaboration de la stratégie purement délibéré exclurait l'apprentissage, de la même façon qu'un processus d'élaboration de la stratégie émergente exclurait le contrôle. Poussée dans les extrêmes limites, aucune de ces deux approches n'a beaucoup de sens. [...] les stratégies délibérées et émergentes constituent les derniers points d'un continuum tout au long duquel les stratégies qui sont dans le monde réel peuvent se révéler » (Mintzberg, 1994, pp.57-58).

2.1.2. Le contenu des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

L'exercice stratégique du décideur consiste à s'immiscer dans le jeu des forces d'évolution qu'elles soient déterministes, intentionnelles, ou contingentes, en choisissant une stratégie possible. Face à ces incitations au changement pour l'organisation, plusieurs processus stratégiques de pérennité organisationnelle peuvent être observés dans notre cas.

Le premier de ces processus est de nature réactive et peut être qualifié de « stratégie d'adaptation » (Mignon, 2001). Il intervient quand le décideur adopte une stratégie parmi les options alternatives posées par les conditions immédiates de son activité. Dans ce cas, « la stratégie est le résultat d'une 'construction continue et incrémentale' (autonomous strategic process) qui se manifeste par un processus itératif d'allocation des ressources plutôt que par des déclarations formelles, explicites de la 'corporate strategy' » (Mignon, 2001, p.108). Les

stratégies d'adaptation correspondent donc principalement à des changements incrémentaux. Il s'agit de processus adaptatifs continus d'interaction entre les différentes composantes de l'organisation (culture, identité, ressources, compétences, etc.) mais aussi avec les différentes composantes du couple organisation/environnement (positionnement concurrentiel, politiques partenariales, etc.). À ce titre, les processus d'apprentissage tiennent une place de choix dans les stratégies d'adaptation (Mignon, 2001, p.160). Par exemple, comme l'a montré notre chapitre 4, c'est la participation des enseignants-chercheurs du Groupe ESCP aux dispositifs d'encadrement et d'évaluation des thèses de doctorat à l'université, à partir des années 1980, qui a abouti à la constitution de connaissances et de compétences qui ont permis à l'école de lancer son propre Ph.D en 2003, puis de se faire habilitier à délivrer le diplôme national du doctorat en France en 2012.

Le deuxième de ces processus stratégiques de pérennité organisationnelle est de nature non-réactive et peut être qualifié de « stratégie de pro-action » (Mignon, 2001 ; Koenig, 1996). Dans ce cas, le décideur participe à la définition de sa marge de manœuvre stratégique et crée lui-même l'événement par sa démarche. À ce titre, les stratégies de pro-action relèvent directement des facteurs intentionnels d'évolution et c'est pourquoi le schéma relit directement la cellule « stratégie de pro-action » à la cellule « facteurs intentionnels d'évolution » (voir la flèche jaune ↑ sur le schéma 52). Les stratégies de pro-action témoignent du fait que la direction de l'organisation détient l'initiative du changement – contrairement aux stratégies d'adaptation où c'est l'environnement qui incite l'organisation à changer. En outre, « si l'adaptation se nourrit souvent de l'expérience passée de l'entreprise, la pro-action constitue souvent une rupture par rapport à cet héritage » (Mignon, 2001, p.114). À ce titre, le cas de ESCP Europe confirme que les stratégies de pro-action permettent à l'organisation de transformer ses contextes interne et externe et, ce faisant, d'assurer sa pérennité⁴²⁰.

Enfin, si la direction de l'organisation réagit aux facteurs d'évolution par un processus d'adaptation, et pro-agit également par un processus de construction d'elle-même et de son

⁴²⁰ Dans le détail : en 1869, l'acquisition de l'école par la Chambre de Commerce de Paris rompt avec le passé d'entreprise privée/familiale de l'école ; de même, en 1905, la transformation de l'école en établissement offrant deux cycles de formation rompt avec la vocation historique de l'école qui se voulait uniquement une école de commerce de niveau dit « supérieur ». En 1969, l'autonomisation de l'école rompt avec son passé d'école « tête de file » du réseau des ESCAE. Enfin, la fusion de 1999 du Groupe ESCP avec l'EAP rompt avec son passé d'école de commerce monosite et peu internationale tandis que l'autonomisation juridique de 2018 rompt avec le passé de l'école comme simple service consulaire depuis 1869. Voir la section 6 de l'annexe 12 pour plus de détails.

environnement (Mignon, 2001 ; Koenig, 1996), elle peut faire montre d'inertie à leur égard. À ce titre, l'inertie peut s'interpréter, selon nous, comme un troisième processus stratégique de pérennité organisationnelle. Ainsi, face aux facteurs d'évolution précédemment mentionnés, les décideurs peuvent répondre par l'inertie pour assurer la préservation de l'existant. L'inertie peut donc participer à la pérennité de l'organisation parce qu'elle joue un rôle de garde-fou pour freiner les initiatives stratégiques trop risquées et susceptibles de conduire à la disparition de l'organisation (Hannan, Polos et Corroll, 2004, p.229). Pour autant, si les dirigeants doivent favoriser l'inertie, ils doivent prendre garde que cette dernière n'inhibe pas les transformations ni les ajustements nécessaires à l'évolution de l'organisation. À ce titre, l'inertie est un processus ambivalent en termes de pérennité comme l'a souligné Mignon (2001) et comme le montre notre étude. L'inertie peut, dans certains cas, apparaître sous la forme d'une crispation sur un état existant aux dépens d'une évolution qui pourrait être induite par le contexte ; et de ce fait provoquer la non-pérennité de l'organisation. Le cas de la division commerciale de l'École Polytechnique de Vienne, exposé dans la conclusion de la première partie de cette thèse (voir p.235), en est l'illustration. Toutefois, l'inertie peut aussi contribuer à la pérennité organisationnelle en construisant l'apprentissage comme nous allons le voir. Cette ambivalence du rôle de l'inertie se donne à voir plus particulièrement dans les opérations de préservation des invariants organisationnels. En effet, les invariants procèdent bien de l'« inertie dans la mesure où [ils] enlèvent à la firme une certaine mobilité stratégique, [mais ils] ne sont pas pour autant facteurs de sclérose. Au contraire, [ils] contribuent à l'évolution de l'entreprise par l'apprentissage qu'[ils] suscitent et par le façonnage de la trajectoire à laquelle [ils] contribuent » (Mignon, 2001, p.166). Ce double rôle de préservation de l'existant mais aussi d'expérimentation de nouvelles voies nous laisse penser que l'inertie s'apparente à un continuum entre la sclérose qui peut occasionner la non-pérennité et l'apprentissage qui est un facteur d'évolution.

Cette ambivalence liée à l'inertie est perceptible dans le rôle des invariants organisationnels, comme l'illustre notre travail. Les invariants organisationnels peuvent, en effet, favoriser l'inertie en jouant le rôle de filtres internes dans les processus de naissance puis de développement et parfois de retrait des initiatives stratégiques. La localisation parisienne de ESCP Europe en est l'illustration. Jusqu'aux années 1960, aucun projet de déménagement de l'école en dehors de Paris n'avait été envisagé par les dirigeants. Toutefois, le manque croissant d'espace à l'école (facteur d'évolution interne), de même qu'une certaine « mode » au déménagement des Grandes Écoles urbaines vers des campus en dehors des centres-villes (facteur d'évolution externe), ont incité les dirigeants à envisager sérieusement

d'installer l'école en dehors de Paris, à Jouy-en-Josas, aux côtés de HEC. Cependant, l'hostilité d'une grande partie des élèves et des Anciens Élèves de l'école a contribué à l'échec de cette initiative stratégique qui aurait conduit l'organisation à abandonner sa localisation parisienne, invariant fondamental de son identité depuis 1819. Dans ces conditions, les dirigeants de l'école ont maintenu le *statu quo*, c'est-à-dire ont privilégié l'inertie sur les décisions de déménagement. D'ailleurs, dans les décennies suivantes, les projets de déménagements de l'école qui ont vu le jour ont uniquement envisagé l'installation de l'école sur des sites parisiens. Cette limitation de la mobilité stratégique illustre bien le rôle de préservation de l'existant joué par cet invariant. Qu'en est-il de son rôle de facteur d'apprentissage ? L'invariant « localisation parisienne » n'a pas seulement limité la mobilité stratégique de l'organisation : il l'a orientée dans une direction qui s'est affinée au gré des années, témoignant du processus d'apprentissage de la part de la direction générale de l'école. En effet, l'invariant « localisation parisienne » s'est progressivement resserré à partir des années 1970 dans les représentations des dirigeants de l'école à mesure que l'emplacement parisien devenait de plus en plus distinctif par rapport aux concurrents. Il s'est resserré au point de devenir actuellement un invariant de « localisation parisienne en hypercentre ». C'est pourquoi, depuis les années 1980, les dirigeants de l'école ont fait de sa localisation parisienne « downtown » l'un de ses principaux traits différenciateurs comparativement à ses concurrentes. Cette évolution explique – en grande partie – l'échec du projet d'installation de l'école dans le quinzième arrondissement à l'emplacement des anciennes usines Citroën dans les années 1980, de même que l'échec du projet d'installation de l'école dans le treizième arrondissement dans le quartier des Olympiades à la fin des années 2000 (entretiens n°DeCCIP E1 et n°aDeCCIP E1). À ce titre, notre travail illustre que l'inertie peut constituer une réponse des dirigeants de l'organisation visant à assurer sa pérennité face aux facteurs d'évolution.

De ce fait, les processus stratégiques de pérennité organisationnelle se donnent à voir comme une succession de périodes d'évolutions incrémentales – incarnées par des stratégies d'adaptation – alternant avec des périodes d'inertie et ponctuées de ruptures stratégiques – matérialisées par des stratégies de pro-action. Dans notre étude de cas, le nombre de ces dernières est nettement moins élevé que le nombre de stratégies d'adaptation. En effet, sur les deux siècles d'histoire de l'école, nous avons relevé six opérations stratégiques de pro-action pour pratiquement une trentaine d'opérations stratégiques relevant de l'adaptation (voir le tableau n°7, p.95). Cette disproportion nous semble due à la nature même des opérations

stratégiques de pro-action qui sont nettement plus risquées et coûteuses à mettre en œuvre que les opérations stratégiques d'adaptation (Mignon, 2001, p.162).

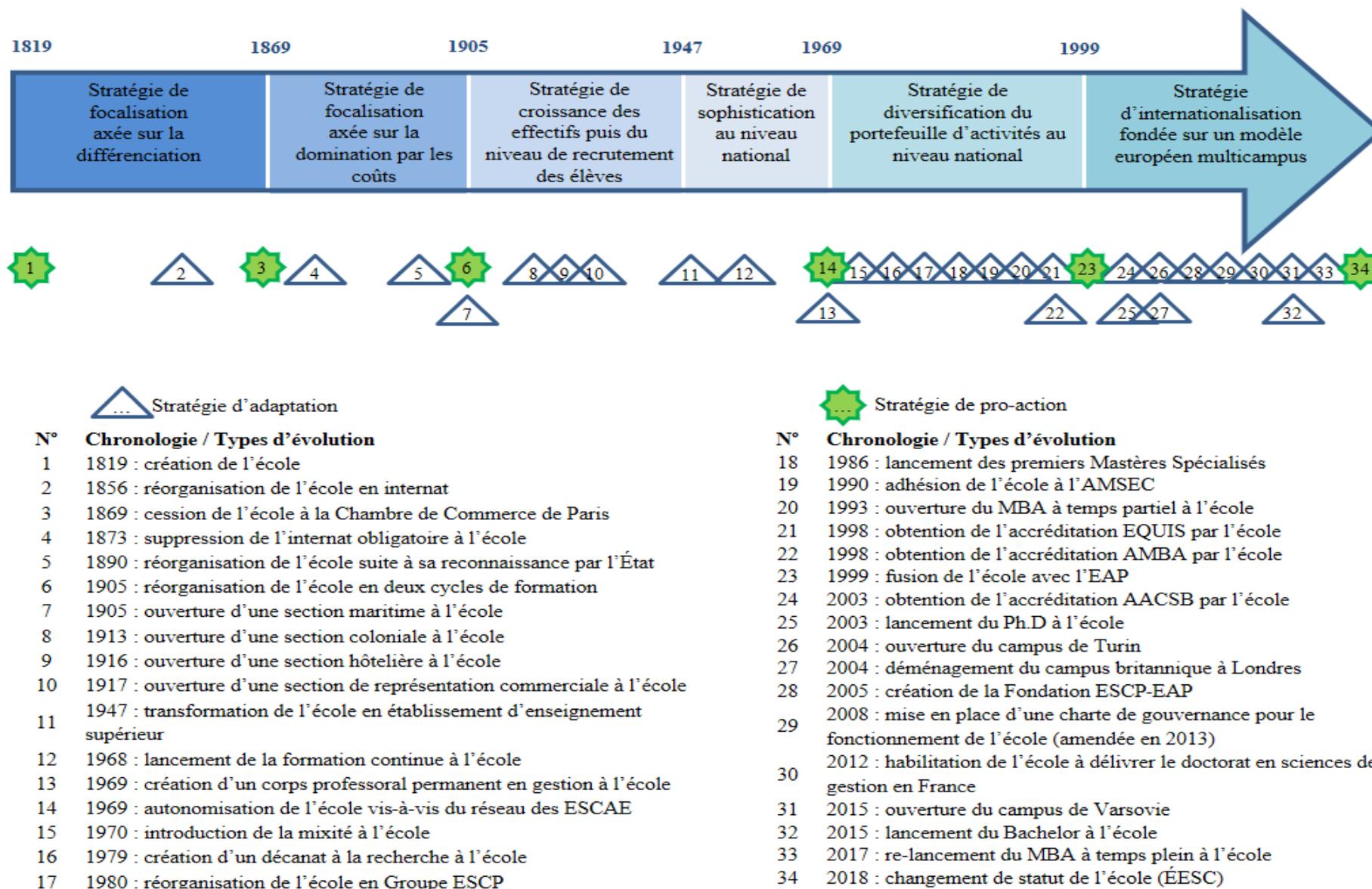


Figure 53 : Une vision chronologique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle à ESCP Europe de 1819 à nos jours.

Cette succession de périodes d'évolutions incrémentales et de ruptures stratégiques rythme l'évolution de l'organisation en y faisant apparaître plusieurs périodes stratégiques successives. Comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique mais aussi dans l'annexe 12, l'histoire de ESCP Europe peut être scandée en six périodes stratégiques (voir schéma ci-dessus). À l'intérieur de chaque période s'expriment les efforts des dirigeants pour mettre l'organisation en adéquation avec les changements intervenus dans ses conditions d'exercice ; conditions d'ordre interne ou externe. Chaque période s'ouvre et se ferme généralement, dans notre étude de cas, par une opération stratégique de pro-action.

Ainsi, dans le détail, la deuxième période de l'histoire stratégique de l'école (stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts de 1869 à 1905) s'ouvre par une rupture relevant d'une stratégie de pro-action : la cession de l'école à la Chambre de Commerce de Paris (voir l'étoile  sur le schéma n°53). De même, la troisième période de l'histoire stratégique de l'école (stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves de 1905 à 1947) s'ouvre par une décision stratégique relevant d'une opération de pro-action : la transformation de l'école en établissement doté de deux cycles de formation (voir l'étoile  sur le schéma n°53). Similairement, la cinquième période de l'histoire stratégique de l'école (stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national de 1969 à 1999) s'ouvre par une décision stratégique relevant d'une opération de pro-action : l'autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE (voir l'étoile  sur le schéma n°53). Enfin, la sixième période de l'histoire stratégique de l'école (stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus depuis 1999) s'ouvre par une décision relevant d'une stratégie de pro-action : la fusion de l'école avec l'EAP (voir l'étoile  sur le schéma n°53). Cette situation semble indiquer, au premier abord, que les stratégies de pro-action seraient les plus à même d'endosser le rôle de bifurcations tandis que les stratégies d'adaptation ouvriraient la voie, au sein de chaque période stratégique, à des ères de stabilité plus ou moins longues. Toutefois, deux limites révèlent la relative inexactitude de cette première estimation.

D'abord – première limite –, il serait trompeur d'affirmer que seules les stratégies de pro-action peuvent intervenir à la charnière entre deux périodes stratégiques. En effet, la quatrième période de l'histoire stratégique de l'école (stratégie de sophistication au niveau national de 1947 à 1969) s'ouvre par une décision stratégique relevant d'une opération d'adaptation : la transformation de l'école en établissement d'enseignement supérieur du fait du décret du 3 décembre 1947 (voir le triangle  sur le schéma n°53). Le fait que cette

évolution stratégique découle directement de l'application d'un décret du Ministère de l'Éducation Nationale – et non des initiatives de la seule direction générale de l'école – montre qu'elle relève bien d'une opération d'adaptation et non de pro-action. Toutefois, cette évolution est suffisamment importante dans l'histoire de l'école pour inaugurer une nouvelle étape de son évolution stratégique : après avoir été reconnue pendant pratiquement cent-trente ans comme un établissement de formation de niveau plus ou moins secondaire, l'école a enfin été reconnue comme un établissement d'enseignement supérieur. Cela revient à reconnaître que les stratégies d'adaptation peuvent donc aussi initier des ruptures stratégiques, au même titre que les stratégies de pro-action.

De ce fait, le degré de rupture initié par la stratégie vis-à-vis du passé ne nous semble pas être un critère réellement discriminant pour distinguer les opérations stratégiques d'adaptation et celles de pro-action. À ce titre, réduire l'opposition entre les stratégies d'adaptation et les stratégies de pro-action à l'opposition entre changements continus traduisant les tendances d'adaptation et les changements discontinus traduisant des ruptures d'évolution (Mignon, 2001) ne nous semble pas tout-à-fait opérationnel. Il serait plus exact de reconnaître, selon nous, que l'opposition entre les stratégies d'adaptation et les stratégies de pro-action recouvre l'opposition entre les changements dictés par les conditions d'exercice de l'organisation et les changements effectués en vue de transformer ces mêmes conditions d'exercice. En cela, seules les stratégies de pro-action procèdent de la marge de manœuvre que se créent les décideurs.

Par exemple, la transformation de l'école en établissement de formation commerciale doté de deux cycles en 1905 peut apparaître, à première vue, comme une opération stratégique d'adaptation car cette transformation a été appliquée suite à l'évolution de la législation militaire qui a affecté négativement le recrutement de l'école (voir la section 3 de l'annexe 12). Néanmoins, les décideurs de celle-ci ont fait le choix d'opter pour une option stratégique atypique : transformer l'école en établissement de niveau à la fois secondaire et dit « supérieur » ; ce qui revenait à revoir son positionnement stratégique établi depuis 1819. Cette stratégie était non seulement risquée mais aussi proprement inédite quand elle a été lancée. Même si elle n'a pas été imitée par les concurrents par la suite, elle a su trouver son public et assurer la pérennité de l'école pendant près d'un demi-siècle. À titre de comparaison, confrontés au même contexte, les dirigeants de HEC en 1905 ont choisi d'opter, non pas pour une stratégie de pro-action, mais pour une stratégie d'adaptation : HEC a maintenu son positionnement stratégique élitiste d'école de commerce de niveau « supérieur » tout en assouplissant sa sélectivité ; ce qui lui a permis de remplir ses classes (Meuleau, 1981). En d'autres termes, en

1905, les dirigeants de l'École Supérieure de Commerce de Paris ont mis en œuvre une initiative stratégique de pro-action pour assurer la pérennité de l'école de façon nettement plus risquée que la stratégie d'adaptation déployée par les dirigeants de HEC.

Ensuite – seconde limite –, il serait inapproprié de prétendre que toutes les stratégies de pro-action jouent nécessairement un rôle inaugural pour lancer un nouveau cap stratégique. Ainsi, le changement de statut de l'école, qui est devenue un ÉESC en janvier 2018, relève d'une stratégie de pro-action (voir l'étoile ³⁴ sur le schéma n°53). Cependant, ce changement de statut n'a en rien clôturé la stratégie poursuivie par l'école depuis 1999 (stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus). C'est d'ailleurs ce qui le distingue du changement de statut intervenu en 1969 quand l'école a gagné son autonomie vis-à-vis du réseau des ESCAE (voir l'étoile ¹⁴ sur le schéma n°53) : à l'époque, le changement de statut correspondait bien aussi à une opération stratégique de pro-action mais il inaugurerait un nouveau cap stratégique pour l'école avec le passage d'une stratégie de sophistication au niveau national à une stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national. De ce fait, le changement de statut intervenu en 2018 pourrait constituer une opération stratégique de pro-action n'intervenant pas à la charnière entre deux périodes stratégiques ; du moins pour le moment. L'avenir nous permettra de confirmer ou non cette hypothèse.

En synthèse, nous pensons que notre travail enrichit les conclusions de Mignon (2001) en montrant que les stratégies de pro-action et/ou d'adaptation correspondent à des tournants stratégiques s'exprimant à travers des bifurcations ; ce qui n'est pas le cas des processus d'inertie. En effet, selon Danjou (1987, p.19), les bifurcations sont « des points décisifs de discontinuité qui orientent de manière irréversible l'évolution de l'entreprise ». Cet élément n'a pas été mis en avant dans les études produites à ce jour par la littérature sur la pérennité organisationnelle. Ces bifurcations constituent des moments critiques au cours desquels se joue la pérennité organisationnelle. En 1905, en 1969 et en 1999, par exemple, le changement d'orientation stratégique de l'école était risqué et aurait pu susciter la désorientation des candidats face au repositionnement concurrentiel de l'établissement mais aussi l'hostilité des personnels, des élèves et des Anciens Élèves de l'école. En effet, si ces réorientations avaient fait désertier l'école par les candidats, ou si elles lui avaient fait perdre le soutien de ses principales parties prenantes, il est fort probable que la pérennité de l'école aurait été mise en péril. Enfin, notre étude de cas montre bien que les principaux processus stratégiques de pérennité sont des processus historiques dans le sens où ils ont une histoire. Ils ne naissent pas *ex nihilo* mais toujours dans un contexte ; ensuite, ils ne demeurent pas figés mais évoluent au

cours du temps ; enfin parfois, ils disparaissent. Dans le cas de ESCP Europe, certains des processus stratégiques de pérennité organisationnelle sont demeurés actifs sur toute la période, à l'instar de la capacité de gouvernance de l'école (chapitre 3). Cette dernière fonctionne, selon nous, comme un processus de pérennité de type « stratégie d'adaptation ». En effet, la direction générale de l'établissement a toujours su faire preuve depuis 1819 de sa capacité à revoir sa gouvernance pour assurer la survie et le rebond de l'école en fonction des modifications de ses conditions externes d'exercice – les évolutions des contraintes étatiques depuis la fin du dix-neuvième siècle – ou de ses conditions internes d'exercice – l'apparition des revendications des enseignants et des étudiants pour être des acteurs de la gouvernance à partir du dernier tiers de vingtième siècle.

En revanche, d'autres processus stratégiques de pérennité organisationnelle sont apparus ou ont disparu au cours de l'histoire de l'école. Par exemple, les processus de passation de pouvoir entre les membres de la famille Blanqui ont permis à l'école de ne pas disparaître quand Adolphe Blanqui est décédé en 1854 puis quand son successeur est ensuite décédé en 1867 après avoir assuré que l'école resterait entre les mains de la fille cadette de son prédécesseur, Jane Blanqui. Toutefois, ce processus de pérennité a disparu quand l'école a été revendue par cette dernière à la Chambre de Commerce de Paris en 1869. En effet, parce que l'école est devenue un service consulaire à cette date, le processus de passation de pouvoir de nature familiale qui avait prévalu pendant la période 1830-1869 est devenu obsolète.

Un autre processus de pérennité organisationnelle est apparu au cours de l'histoire de l'école mais, lui, est toujours actif : il s'agit de la capacité de diversification du portefeuille de formations. Aujourd'hui, ce processus (voir chapitre 4) est absolument nécessaire à la survie de l'école. Si ce constat semble évident, il ne l'était pourtant pas au dix-neuvième siècle : les programmes de formations n'ont ainsi pas évolué entre les années 1830 et les années 1880 à l'école ; seul le volume horaire accordé aux matières principales a été revu. De la sorte, à la fin des années 1880, la Chambre de Commerce de Paris se félicitait d'avoir contribué à la prospérité de l'ancienne « École de Commerce Blanqui » « sans avoir touché à la diversité et aux contenus des enseignements dont la ligne a[vait] été établie par Adolphe Blanqui en 1830 ». ⁴²¹ À l'époque, la capacité de conservation (réelle et proclamée) des programmes de formations mis en place par Adolphe Blanqui, cinquante ans plus tôt, était un gage de

⁴²¹ Source : « Courrier du directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris au Président de la Chambre de Commerce de Paris, le 5 février 1888 ». Archives départementales de Paris, cote I-274.34.

continuité pour l'école. L'absence d'évolution de ceux-ci – dans leur diversité et dans leurs contenus – n'était pas vue comme un frein à la pérennité de l'école parce que ses conditions d'exercice – les attentes des élèves et de leurs parents, les exigences des recruteurs, etc. – étaient nettement plus stables que ce qu'elles sont devenues par la suite au vingtième siècle. En revanche, aujourd'hui, la direction de l'école ne conçoit plus du tout ses programmes comme un « héritage sacré » à ne pas faire évoluer, bien au contraire : si l'école proposait en 2018 les mêmes programmes de formations qu'en 1968 ⁴²², elle compromettrait vraisemblablement sa survie à très court terme. La capacité de diversification – et non de conservation – du portefeuille de formations est donc devenue un processus stratégique de pérennité organisationnelle pour ESCP Europe. En conclusion, il apparaît donc que les processus stratégiques de pérennité organisationnelle sont dotés d'une historicité ; précision que la littérature n'avait pas apportée à ce jour.

2.1.3. Les effets des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

À présent que sont connues les conditions d'activation des processus stratégiques de pérennité organisationnelle – les facteurs déterministes, intentionnels, et contingents d'évolution de l'organisation (étape 1 sur le schéma n°52) –, de même que la nature à la fois incrémentale, disruptive et inertielle de ces processus (étape 2 sur le schéma n°52), il reste à voir quels sont leurs effets sur la pérennité recherchée.

Les processus stratégiques de pérennité organisationnelle ci-dessus mentionnés peuvent parvenir à assurer la pérennité organisationnelle, mais ils peuvent également échouer à préserver cette dernière. À cet égard, force est de reconnaître qu'il n'y a pas de recette infaillible. Les stratégies d'adaptation et de pro-action peuvent parfois contribuer à la non-pérennité de l'organisation. C'est ce que révèle, par exemple, l'histoire de France Business School, une école qui n'a pas eu le temps d'être pérenne car, ouverte en 2013, elle a fermé ses portes dès 2015 après avoir choisi une stratégie très différenciante dans le panorama concurrentiel mais qui n'a pas réussi à convaincre son public.⁴²³ De même, l'inertie n'est pas

⁴²² Ce qui reviendrait non seulement à réduire l'éventail du portefeuille (par la suppression, entre autres, du Bachelor, du doctorat, du MBA, des Mastères Spécialisés et des Masters of Science et de leurs équivalents au format « executive ») mais aussi à restaurer des enseignements qui ne sont plus d'actualité (comme la dactylographie ou la lecture rapide).

⁴²³ Cette école a été confrontée, au cours de sa brève histoire, à de nombreuses difficultés (difficultés organisationnelles suite à la fusion des quatre écoles préexistantes, à la gestion de plusieurs sites à distance, à la redéfinition des missions des ex-directeurs devenus « directeurs de campus » ; difficultés financières dues à un

nécessairement génératrice de disparition pour l'organisation. Dans certaines circonstances, l'inertie est parfois la meilleure garantie pour assurer la pérennité organisationnelle. Le chapitre 7 sur la transformation de l'identité organisationnelle de l'école a ainsi montré comment cette dernière est passée d'une identité d'entreprise familiale à une identité d'école consulaire entre 1869 et 1898, grâce à la patience des dirigeants consulaires qui ont su attendre le bon moment pour affirmer leur mainmise définitive sur l'organisation. Si la survivance de l'identité familiale a certainement représenté une contrainte indéniable pour les élus consulaires, elle a également représenté un atout qu'ils ont su valoriser.⁴²⁴ En ce sens, l'inertie n'est pas synonyme de passivité : elle peut s'appréhender comme un temps d'attente renvoyant à une durée épaisse, cohérente, et organisable que le stratège sait exploiter pour parvenir à ses fins. Savoir attendre le bon moment pour transformer l'organisation – ici pour affirmer le changement d'identité organisationnelle – est donc aussi l'une des actions stratégiques que permet l'inertie.

S'il n'est donc pas possible de garantir avec certitude le succès des processus stratégiques de pérennité stratégique, il existe selon nous des conditions qui favorisent ce dernier. Quelles sont-elles ? La littérature en gestion a montré que la pérennité de l'organisation quel que soit son type – pérennité de direction, pérennité de contrôle, pérennité des activités ou pérennité organisationnelle – implique que cette dernière soit en mesure non

remplissage insuffisant des promotions ; difficultés de communication ; difficultés culturelles liées aux différences de cultures entre les sites ; difficultés juridiques liées au passage du personnel sous statut consulaire à un statut de droit privé ; difficultés de gouvernance avec un directeur général faisant l'objet de polémiques, etc.). Parmi ces difficultés, il est vraisemblable que plusieurs aient contribué à la disparition de cette école mais il ne nous appartient pas d'apprécier ici cette implication. Dans tous les cas, le positionnement stratégique de cette école a joué un rôle dans la non-pérennité organisationnelle de France Business School. En effet, pour se démarquer de la concurrence et faire face à la désaffection des candidats issus des classes préparatoires, la direction de cette école avait mis en place un système de recrutement disruptif dans le contexte français. Après avoir fait part de son intention de se retirer des banques d'épreuves existantes (BCE, Ecricone), elle a mis en place un système d'admission différent du système traditionnel de recrutement par concours, via l'organisation de journées de recrutement. Ces dernières, dénommées « Talent Days », consistaient en une journée d'épreuves écrites et orales, avec le résultat d'admission donné en fin de journée. Comparativement au système traditionnel (une session d'épreuves écrites au printemps et une session d'épreuves orales à l'été), ce système de recrutement était très innovant. Cependant, ce nouveau positionnement qui se voulait une alternative au recrutement sur classes préparatoires n'a pas trouvé son public de sorte que les recrutements se sont effondrés dès la première année. En effet, le recrutement accuse une baisse la première année de 77 % par rapport à 2011-2012, puis de 90 % la seconde année, avec seulement 181 étudiants recrutés au sein du programme Grande École. « L'effondrement des recrutements s'explique donc en partie par une stratégie de recrutement préparée précipitamment qui n'a pas convaincu les étudiants : les élèves de classes préparatoires, vivier traditionnel et important des écoles supérieures de commerce, ne représentaient que 8 % des candidats des *talent days* » (Cour des Comptes, 2017, p.456).

⁴²⁴ Jusqu'à la fin des années 1880, comme nous l'avons vu, la Chambre présentait l'École Supérieure de Commerce de Paris comme l'ancienne « École Blanqui », exploitant ainsi un patrimoine de marque que les dirigeants familiaux avaient patiemment construit pendant près de quarante ans et qu'elle ne voulait pas détruire.

seulement de survivre mais aussi de rebondir face aux modifications de ses conditions d'exercice (Mignon, 2001, p.167). À ces deux conditions, il faut en rajouter une troisième qui est spécifique à la pérennité organisationnelle : la continuité de l'identité organisationnelle dans le temps. La combinaison de ces trois conditions aboutit, selon nous, à aux moins quatre scénarios :

- Le premier scénario (en rouge sur le schéma n°52) est celui où les dirigeants ne parviennent à satisfaire aucune des trois conditions, provoquant de ce fait la disparition de leur organisation. Tel a été le cas, par exemple, de l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse, créée en 1866 et fermée en 1872. Après la guerre franco-prussienne de 1870-1871, l'école s'est retrouvée en territoire allemand et a été soumise à des conditions qui ont entraîné sa fermeture. En effet, en vertu de l'article 2 du Traité de Francfort, les Alsaciens avaient pour obligation de faire le choix entre conserver la nationalité française – et donc quitter le territoire annexé – ou adopter la nationalité allemande – et rester en Alsace – avant le 30 septembre 1872. La majorité des cadres administratifs – dont le directeur –, des enseignants et des élèves ayant choisi de quitter le territoire annexé, l'école s'est retrouvée « vidée de ses forces vives » et, donc, sans objet. Dans ces conditions, les dirigeants de l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse ont pris la décision de fermer celle-ci en juin 1872⁴²⁵.
- Le deuxième scénario (en rose sur le schéma n°52) correspond à la situation dans laquelle les dirigeants parviennent momentanément à assurer la survie de l'organisation mais ne sont pas en mesure de garantir le rebond stratégique ni la continuité d'identité qui assureraient sa pérennité organisationnelle. Cette situation peut être illustrée avec le cas de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers. Comme nous l'avons vu (voir la conclusion de la partie 2, pp.382-383), la flamandisation à l'initiative du gouvernement belge au début des années 1960 a fait perdre à l'école une

⁴²⁵ Le récit de la décision de fermeture de l'école mérite d'être mentionné ici : « M. le Dr Penot et la plupart des professeurs de l'École ont pris la détermination de rentrer en France [...] D'un côté, tout le personnel enseignant et la direction vont faire défaut à l'École, et l'expérience a fait voir combien il est difficile de trouver des professeurs capables dans ce genre d'études encore peu répandues. / D'autre part, les élèves, dont le nombre au moment de la guerre assurait pleinement les ressources nécessaires à l'École, ne sont plus assez nombreux, et rien ne fait prévoir leur retour ; les jeunes gens de dix-huit à vingt ans, à quelque nationalité qu'ils appartiennent, évitant encore un séjour dans notre pays. Sous la pression de ces deux causes uniquement dues à la force des événements, et malgré la douleur qu'elle en ressent, la Société, d'accord avec les fondateurs, MM. Jules et Jacques Siegfried, adopte la proposition de son conseil d'administration : 'De fermer provisoirement l'École, et de capitaliser la somme disponible, et d'attendre des temps plus favorables pour reconstituer cet utile établissement' ». Source : *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872, « Compte rendu de la Séance du 26 juin 1872 », pp.324-325. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

grande partie de son public d'étudiants francophones belges (Grunzweig, 1975). Néanmoins, la direction de l'école est parvenue à assurer sa survie en poursuivant la formation des étudiants néerlandophones et celle des étudiants étrangers francophones (Grunzweig, 1975, pp.142-143). Toutefois, la création en 1965, du Centre Universitaire de l'État à Anvers ainsi que le désir des enseignants de l'école de voir celle-ci absorbée par cette dernière ont rendu impossible le rebond stratégique de l'école⁴²⁶. Dépourvu de la capacité de se construire un positionnement viable face à la nouvelle université et privé du soutien d'un corps professoral en partie acquis à la disparition de l'école, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers a fermé ses portes en 1968.

- Le troisième scénario (en jaune sur le schéma n°52) correspond à la situation dans laquelle les dirigeants de l'organisation parviennent à assurer deux des trois conditions de pérennité organisationnelle ; à savoir la survie et le rebond de l'organisation. Toutefois, faute de préservation de l'identité, la pérennité organisationnelle n'est pas assurée. Ce genre de situation est particulièrement observable à l'occasion de certains changements organisationnels comme les fusions, les changements de nom, ou les changements d'emplacement géographique, qui sont susceptibles de faire perdre son identité à l'organisation (Mignon, 2001, p.26). Pour ce qui concerne le secteur que nous avons étudié, nous avons rencontré des situations où l'identité des organisations a été parfois irrémédiablement rompue à la suite d'une fusion. Tel est le cas du Centre de Perfectionnement aux Affaires (CPA), école de commerce créée en 1929 et dispensant des programmes de formation continue avant d'être fusionnée en 1999 au Groupe HEC pour en devenir le programme « Executive MBA ». De même, l'Institut Supérieur des Affaires (ISA), créé en 1969 comme école de commerce de troisième cycle proposant des formations « post-graduate », a été fusionné au Groupe HEC en 1999 pour en devenir le MBA (Defever et Gaston-Breton, 2007, p.33). Dans un contexte de rationalisation du portefeuille de formations de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris à la fin des années 1990 (voir chapitre 8), les dirigeants consulaires ont donc assuré la survie des activités scolaires du CPA et de l'ISA et ont assuré leur rebond en les repositionnant en tant que programmes du Groupe HEC. Néanmoins, s'il y a bien eu pérennité des activités, il n'y a pas eu pérennité

⁴²⁶ Source : *Annales parlementaires de Belgique*, Chambre des représentants, session 1965, « séance du 8 avril 1965 après-midi », n°57, pp.49-50.

organisationnelle pour ces écoles. En effet, dans la mesure où leur repositionnement stratégique impliquait leur labellisation en tant que programmes du Groupe HEC, l'identité de ces deux écoles n'a pas été préservée. De ce fait, le CPA et l'ISA ont disparu en tant qu'écoles après la fusion de 1999 même si leurs activités ont, elles, survécu.

- Enfin, le quatrième scénario (en vert sur le schéma n°52) représente la situation dans laquelle les dirigeants de l'organisation parviennent à assurer cumulativement la survie de l'organisation, son rebond mais également la continuité de son identité. Cette situation est aujourd'hui incarnée par ESCP Europe. Comment, concrètement, parvenir à cette situation de pérennité organisationnelle ? Quelques facteurs clefs peuvent être avancés pour répondre à cette question.

2.1.4. Quelques facteurs clefs pour assurer la pérennité organisationnelle

De nombreux facteurs peuvent contribuer à garantir la pérennité organisationnelle. Cependant, dans notre étude de cas, nous n'en avons identifié que quatre. Nous les présentons ci-dessous en précisant que ces critères ne sauraient être tenus pour exhaustifs : d'autres existent très vraisemblablement, et c'est pourquoi leur juxtaposition sur le schéma n°52 est suivie par le signe  qui indique que d'autres variables mériteraient d'être ajoutées à cette lecture des « ingrédients » alimentant la pérennité organisationnelle. Précisons également que les quatre critères que nous allons présenter doivent être vus comme cumulatifs, d'où le signe  qui les associe les uns avec les autres sur le schéma n°52. Depuis le dix-neuvième siècle, la direction de ESCP Europe a cherché à répondre aux évolutions des conditions d'exercice de l'école ou à les anticiper avec rapidité (2.1.4.1.) et avec pertinence (2.1.4.2.) tout en maintenant active une partie de l'héritage identitaire de l'organisation fondée en 1819 grâce à la conservation de plusieurs invariants natifs et actifs (2.1.4.3.) mais aussi grâce à constitution d'une narration ouverte sur le passé de l'organisation (2.1.4.4.). Revenons sur ces éléments.

2.1.4.1. Le critère de rapidité de la réaction apportée à l'évolution des conditions d'exercice de l'organisation

D'abord, pour assurer la pérennité organisationnelle, il semble nécessaire que la direction de l'organisation soit en mesure de répondre rapidement aux évolutions de ses conditions internes et externes d'exercice, ou de les anticiper. La rapidité de réponse ou d'anticipation peut être obtenue de multiples façons. Nous n'en mentionnerons ici que deux.

La première opération permettant d'assurer une réponse/anticipation rapide est, de manière classique, les opérations de croissance externe permettant à l'organisation d'acquérir les ressources et les compétences qui sont nécessaires à ses opérations stratégiques d'adaptation ou de pro-action. Par exemple, dans notre étude de cas, la réorientation stratégique de 1999 s'est effectuée par une opération de fusion avec une autre école consulaire, l'EAP, détentrice de campus européens, de formations internationales (deux MBA à temps plein) et de ressources humaines internationales (les enseignants et les cadres administratifs étrangers) qui faisaient défaut au Groupe ESCP et qui étaient nécessaires à son repositionnement en tant qu'école européenne de management. La fusion administrative des deux écoles a été très rapide en 1999-2000 – dix-huit mois – et a permis au Groupe ESCP de se doter des actifs internationaux susmentionnés (campus, formations, ressources humaines) qui auraient nécessité plusieurs années de travail pour être obtenus par croissance interne (chapitre 8).

La rapidité de réponse/d'anticipation peut également être obtenue par la direction de l'organisation en exploitant des actifs déjà détenus par l'organisation mais non-utilisés ou sous-utilisés jusqu'ici par elle. À ce jour, ces actifs – que la littérature en gestion qualifie habituellement de « slack organisationnel » (Cyert et March, 1963) – n'ont pas été articulés à la thématique de la pérennité organisationnelle. Il est pourtant démontré que ces excédents organisationnels offrent des espaces d'innovation pour les acteurs organisationnels (Martinez et Artz, 2006) et permettent également de réagir à des évolutions imprévisibles de l'environnement (Pearce et Michael, 2006). Ces qualités – incitation à l'innovation et capacité de réaction face aux facteurs de contingence – nous semblent faire des surplus organisationnels de potentiels contributeurs aux processus stratégiques de pérennité. Comme le souligne Penrose (1959), la détention de ressources additionnelles permet de réaliser de nouveaux projets, tout en constituant pour l'organisation une incitation directe à l'élargissement de ses perspectives stratégiques. Notre étude de cas illustre le rôle des actifs excédentaires dans les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Par exemple, sur le plan des ressources humaines, pendant la Première Guerre mondiale, le ralentissement de l'activité scolaire pour cause de mobilisation des élèves et des candidats a entraîné un problème de sureffectifs parmi ceux des enseignants et des cadres administratifs qui n'étaient

pas mobilisés par le conflit⁴²⁷. Étant donné la durée du conflit, la direction de l'établissement n'a pas pu régler ce problème en se contentant des mesures palliatives classiques que sont les réductions d'horaires ou les mises en retraite anticipée. La direction a répondu à ce problème de sureffectifs en diversifiant son activité de façon à mieux « utiliser » ces ressources humaines. C'est ainsi que sont nées de nouvelles sections de spécialisation : à savoir la section américaine en 1918, conçue à titre temporaire, mais aussi deux autres sections conçues pour être durables – la section hôtelière née en 1916 et la section de représentation commerciale née en 1917. Certes, ces projets s'inscrivent dans la continuité de la stratégie de diversification initiée depuis 1905 et visent à élargir la base de recrutement scolaire de l'établissement. Néanmoins, la volonté de maintenir l'emploi de plusieurs enseignants et d'une douzaine de cadres administratifs en situation de sureffectif a mobilisé l'énergie du directeur Paul Wiriath. Dans plusieurs notes de service, le directeur de l'école a ainsi invité les enseignants et les personnels administratifs à rechercher des activités pouvant donner plus de consistance à leur charge de travail⁴²⁸. De même, sur le plan immobilier cette fois, le constat de la sous-utilisation des locaux scolaires le samedi et en soirée a favorisé le lancement de l'activité de formation continue en 1968 (entretien n°APrstAlum E1). En ce sens, le souci d'utilisation de moyens additionnels⁴²⁹ peut aboutir à de nouvelles actions commerciales, logistiques ou autres induisant une évolution stratégique différente de celle qu'aurait autorisée la seule possession des moyens nécessaires au fonctionnement ordinaire de l'organisation. Les surplus sont donc susceptibles d'accélérer la mobilisation des actifs non-utilisés ou sous-utilisés par l'organisation pour lui permettre de faire face à ses nouvelles conditions d'exercice – ce qui a été le cas des enseignants de l'école pendant la Première Guerre mondiale – ou pour lui permettre de les anticiper – ce qui a été le cas des locaux de l'école affectés aux activités de formation continue le samedi et le soir en semaine à la fin des années 1960.

⁴²⁷ Voir notamment « Lettre du directeur de l'école, Paul Wiriath au sous-directeur, E. Dupuis, le 6 avril 1915 ». Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

⁴²⁸ Voir notamment « Lettre du directeur de l'école, Paul Wiriath au sous-directeur, E. Dupuis, le 6 avril 1915 ». Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

⁴²⁹ Comme le précise Danjou (1987, p.165), il s'agit de « surplus de ressources de l'entreprise qui ne sont pas affectées et peuvent être utilisées dans un délai assez bref : personnels en surnombre, compétences non exploitées (surplus en ressources humaines), capacité de production, immobilisations, moyens techniques sous-utilisés... (surplus en moyens industriels), ou en disponibilités financières sans emploi (surplus financiers) ».

2.1.4.2. Le critère de pertinence de la réaction apportée à l'évolution des conditions d'exercice de l'organisation

Pour assurer la pérennité organisationnelle, la direction de l'organisation élabore également des solutions pertinentes aux facteurs d'évolution. Pour assurer cette pertinence, l'une des opérations à mener est la réflexion sur l'avenir où la direction générale se pose des questions fondamentales sur le devenir de l'organisation et de son environnement. Comme le soulignent Nelson et Winter (1982), « d'un moment à l'autre, des membres d'une firme peuvent engager un examen de ce que la firme fait et pourquoi elle le fait, avec l'idée d'une révision ou d'un changement radical » (Nelson et Winter, 1982, p.17). Cette opération, que Nelson et Winter (1982) qualifient de « recherche » (“search”), renvoie aux activités permettant d'envisager l'évolution de l'organisation par la rénovation de ses actifs (ressources, compétences, routines). Cette opération a été, par exemple, menée par le directeur de l'école Jean Vigier quand il a pris la décision en 1968 de consacrer trois mois complets à une réflexion sur l'avenir de l'école pour mieux préparer ses nouvelles orientations stratégiques. Cette réflexion l'a conduit à visiter plusieurs écoles de commerce aux États-Unis, dont la « Harvard Business School » et la « Wharton Business School » (voir la notice sur le directorat de Jean Vigier ; section 17 de l'annexe 6, p.651). Ce voyage de réflexion visait à procurer à l'école des chances supplémentaires de succès pour son avenir dans un contexte changeant. Cette réflexion du premier semestre 1968 a contribué l'année suivante à l'autonomisation de l'école vis-à-vis du réseau des ESCAE et à la mise en place de la nouvelle stratégie de diversification du portefeuille d'activités. De même, en 1998-1999, la préparation de la future orientation stratégique de l'école dans le cadre de sa fusion avec l'EAP a donné lieu à plus de six mois de réflexion entre les dirigeants, les enseignants, les cadres administratifs et les Anciens Élèves (chapitre 8).

À côté de cette première opération, ponctuelle, de réflexion sur l'avenir de l'organisation, figure une seconde solution pour assurer la pertinence des stratégies à développer à l'avenir : les démarches d'exploration susceptibles de faire émerger des innovations et donc d'élargir l'horizon stratégique de l'organisation. Ce type de démarche est particulièrement adapté dans les périodes de fortes incertitudes car il permet à l'organisation de se constituer, pour un certain temps, un avantage sur ses concurrents. Prenons un exemple issu de notre étude. En 1905, la direction a transformé l'école en établissement à double cycle de formation. Cette stratégie lui a permis d'assurer la survie de l'école – en recrutant un plus large public d'élèves, la direction a repoussé la menace d'une fusion de l'école avec HEC voire même de sa fermeture – mais aussi son rebond : en choisissant un positionnement

stratégique très différent de HEC – qui a maintenu son positionnement élitiste mais en assouplissant ses conditions d’admission pour remplir ses classes – la direction de l’école a pu s’engager dans une démarche d’exploration susceptible d’élargir son horizon stratégique. Concrètement, le positionnement « hybride » de l’école – qui était à la fois une école de commerce de niveau secondaire et de niveau dit « supérieur » – lui a permis d’ouvrir des sections de spécialisation dans des domaines délaissés par HEC car perçus comme peu élitistes. C’est ainsi que sont nées les sections maritime en 1905, hôtelière en 1916 et de représentation commerciale en 1917.

Les opérations d’exploration sont généralement caractérisées par l’absence de planification préalable. Collis et Porras (1996) admettent ainsi que l’une des caractéristiques des organisations pérennes est d’opérer des changements stratégiques sans les avoir pour autant planifiés préalablement⁴³⁰. Un constat similaire peut être fait, dans notre étude de cas, pour la formation continue à l’école, née en 1968 de façon très marginale par rapport à l’activité principale de formation initiale. La formation continue est, en effet, née à l’initiative des Anciens Élèves pour former originellement les seuls Anciens Élèves de l’école⁴³¹. Les ambitions de cette activité étaient modestes à l’origine : la première promotion d’inscrits en formation continue comptait trente-quatre Anciens Élèves, suivant un seul programme de formation continue, le samedi et trois soirs dans la semaine. Par rapport aux sept-cents-cinquante étudiants en formation initiale, présents sur le site de l’école cinq jours par semaine, la formation continue était très secondaire. Ce sont les lois Delors de 1971 qui ont contribué à son développement au point d’en faire très rapidement une activité aussi importante que l’activité de formation initiale : dès la fin des années 1970, la formation continue représente sept-cents apprenants par an, tandis que, dans les années 1990, elle en représente trois-mille et, vingt ans, plus tard, environ cinq-mille... Avec le désengagement financier de la Chambre, la formation continue est devenue par la force des choses une manne stratégique pour les dirigeants de l’école ; ce qu’elle n’était pas en 1968 ; époque où les lois sur la formation

⁴³⁰ L’exemple que Collins et Porras (1996) proposent est celui d’American Express, créé en 1850 comme entreprise de transport express régional, et qui a décidé en 1882 de créer son propre système de paiement, à titre exploratoire, pour faire face momentanément à la popularité croissante des mandats postaux et au déclin de la demande en transport de fonds. Cette décision était absolument mineure en 1882 quand elle fut prise. Et pourtant, elle s’est révélée déterminante pour la suite de l’évolution de cette organisation : « le ‘système de paiement express’ eut un succès inattendu. American Express s’empara alors de cette occasion et commença à commercialiser le produit non seulement dans ses propres bureaux mais aussi dans les stations de chemin de fer et les grands magasins et se transforma ainsi en une entreprise de services financiers » (Collins et Porras, 1996, p.202).

⁴³¹ Source : « Ouverture du premier cycle de perfectionnement – Samedi 9 mars 1968 », *L’Hermès*, n°8, mars-avril 1968, p.29. Archives de ESCP Europe.

continue n'étaient pas encore votées et où la Chambre subventionnait l'école à hauteur de 75% de son budget. Comme le résume Mignon « ce qui apparaît 'a posteriori' comme une brillante stratégie a souvent été le résultat d'une expérimentation et 'd'accidents voulus' » (Mignon, 2001, p.109). L'exploration est donc une modalité par laquelle les acteurs de l'organisation préparent l'avenir : face à un environnement incertain, des mesures exploratoires sont menées pour ouvrir des horizons nouveaux et assurer la capacité de rebond de l'organisation le moment venu.

Cette démarche d'exploration implique également le droit à l'erreur, « processus inévitable et indispensable quand on sort des sentiers battus [car] le marché reste en dernier ressort le juge de l'initiative stratégique » (Mignon, 2001, p.115). Dans notre étude de cas, l'école a connu plusieurs échecs dans ses orientations stratégiques. Par exemple, en transformant l'établissement en pensionnat privé en 1856, le directeur de l'école Guillaume Gervais a manifestement pris une mesure que la plupart de ses contemporains n'ont pas comprise et que la direction de la Chambre de Commerce de Paris a été amenée à abandonner en 1873 lorsqu'elle a pris conscience que cette mesure lui faisant perdre des élèves : manifestement cette stratégie de focalisation sur une cible étroite du marché (les pensionnaires) n'avait pas trouvé son marché. Cette fermeture peut se lire comme une opération de sélection interne par laquelle les dirigeants ont abandonné une stratégie qui se révélait dangereuse pour la pérennité de l'organisation (Burgelman et Grove, 2007). De même, la section de représentation commerciale ouverte en 1917 constituait une véritable innovation à l'époque de son lancement. Là encore, la direction de l'école semble avoir tenté « d'aller au-delà des attentes de ses clients » mais cette orientation stratégique n'a pas rencontré son public. De fait, cette formation a été supprimée en 1919 par sélection interne (Burgelman et Grove, 2007).

2.1.4.3. Le critère de conservation de plusieurs invariants natifs et actifs pour préserver l'identité de l'organisation

Pour assurer la pérennité organisationnelle dans des conditions d'évolution à la fois incrémentales, disruptives, et inertielles, la direction générale doit veiller à préserver la continuité de l'identité de l'organisation par rapport à son passé. Cette préservation s'exerce, selon nous, par la conservation de certains invariants.

La transition d'une orientation stratégique à une autre impose, pour assurer la pérennité organisationnelle dans le temps, la préservation d'invariants, sans quoi il n'y a pas une seule et même organisation pérenne dans le temps, mais une succession d'organisations

différentes. Notre avons montré, dans la méthodologie de la présente thèse (voir la section 2.2. de la partie méthodologique, p.62) que ESCP Europe pouvait être tenue pour une seule et même organisation depuis 1819, et non comme un flux d'organisations différentes, parce que ses dirigeants ont su préserver au cours du temps certains invariants de son histoire. Quatre invariants, continus depuis 1819, ont été mis à jour : la mission éducative de l'école, sa localisation parisienne, son appellation conservant les initiales « E.S.C.P. » et sa mémoire faisant remonter son ouverture à 1819. Toutefois, en complément des travaux de Mignon (1998 ; 2001) qui se sont intéressés exclusivement aux invariants que nous avons qualifiés de « natifs » et d'« actifs », notre travail montre qu'il existe aussi des invariants « postérieurs » et « obsolètes » qui peuvent également contribuer à la pérennité de l'organisation sur des durées plus ou moins longues. Ainsi, trois invariants nés avec l'école en 1819 ont été abandonnés cinquante, cent-trente et cent-cinquante ans plus tard.⁴³² De même, plusieurs invariants ont été constitués postérieurement à la création de l'école et sont toujours en vigueur.⁴³³ L'important, pour garantir la pérennité organisationnelle sur la longue durée, est de conserver actifs plusieurs invariants natifs car ils jouent le rôle de « fil d'Ariane de la pérennité » (Mignon, 2001, p.43).

Cette remarque mérite d'être soulignée car, selon nous, une organisation qui n'aurait maintenu actifs aucun de ses invariants natifs et qui n'aurait connu qu'une succession d'invariants éphémères ne constituerait pas une organisation pérenne mais simplement une succession d'organisations différentes. Nous en présentons ici une courte illustration. L'École de Commerce de Lisbonne, école autonome ouverte en 1759, a officiellement fermé ses portes en 1844 (Gonçalves et da Costa Marques, 2011). D'autres établissements de formation au commerce ont été créés par la suite dans la même ville au vingtième siècle. Parmi eux, deux se sont présentés – et se présentent toujours en 2018 – comme les continuateurs de l'École de Commerce de Lisbonne, à savoir la « Lisboa School of Economics and Management », créée en 1911, et l'« Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Lisboa », créé en 1976 (voir annexe 8). Reprenant les arguments de Penrose (1959), nous estimons qu'une organisation ne peut pas survivre à la dispersion de ses actifs. De ce fait, quand bien même l'École de Commerce de Lisbonne n'aurait pas fermé ses portes, la seule dispersion de ses

⁴³² Il s'agit respectivement du maintien du capital de l'école dans les mains de particuliers exclusivement (1819-1869), de la reconnaissance de son statut comme établissement d'enseignement non-supérieur (1819-1947) et du maintien d'un système d'enseignement exclusivement réservé aux individus de sexe masculin (1819-1970).

⁴³³ Il s'agit de la reconnaissance officielle de l'école comme établissement d'enseignement supérieur (depuis 1947) et du développement d'un système d'enseignement mixte (depuis 1970).

actifs en 1844 suffit à conclure à la non-pérennité de cette école en 2018. Les établissements postérieurs qui revendiquent la succession de cette école sous prétexte d'avoir conservé certains des invariants de cette école – notamment sa mission éducative dans le champ de la formation commerciale et sa localisation à Lisbonne – constituent donc bien des organisations différentes.⁴³⁴

En synthèse, il convient de constater que les invariants organisationnels – quels que soient leurs qualificatifs – ne s'opposent pas au changement : ils sont par nature la mesure même du changement. Comme le souligne Lorino (2013) « les invariants sont la base du changement, car, pour affirmer qu'il y a changement, il faut pouvoir en faire émerger la dynamique sur le fond d'une quelconque forme de stabilité » (Lorino, 2013, p.8). Ensuite, comme nous l'avons montré, les invariants peuvent changer au cours du temps : certains disparaissent, de nouveaux prennent leur place tandis que des invariants natifs restent en vigueur tout en connaissant quelques aménagements⁴³⁵. Ainsi, la pérennité appréhendée comme un processus n'est jamais que la continuité d'un mouvement. De ce fait, si tout dans l'organisation est flux – car même les invariants évoluent dans le temps –, sur quoi fonder la pérennité organisationnelle ? C'est ici à la question de la narration qu'il convient de s'intéresser.

2.1.4.4. Le critère de constitution d'une narration ouverte sur le passé de l'organisation pour préserver son identité

Pour assurer la pérennité organisationnelle la direction générale s'attache à veiller à la constitution d'une narration ouverte, c'est-à-dire réinterprétant ponctuellement le passé de l'organisation à la lumière des exigences des temps présents.

La pérennité de l'organisation se situe dans le fil narratif de son processus de transformation. En effet, comme le souligne Lorino (2013, p.10), c'est la temporalité discursive du récit qui contribue à la pérennité de l'organisation. Cette « pérennité narrative » repose sur une temporalité qui lui est propre et qui n'a rien à voir avec la temporalité de la planification ou de l'implémentation stratégique. Au contraire, la temporalité de la « pérennité

⁴³⁴ D'ailleurs, le fait que deux établissements se réclament simultanément comme les continuateurs de l'École de Commerce de Lisbonne suffit à instiller un doute sur la légitimité de leurs prétentions. Comment une seule et même organisation pourrait-elle survivre simultanément sous la forme de deux organisations distinctes ?

⁴³⁵ Comme nous l'avons montré dans la méthodologie de cette thèse (voir la sous-section 2.2.4., p.68), ces invariants peuvent parfois s'enrichir au cours du temps de caractéristiques additionnelles, sans être fondamentalement altérés. Ainsi, la mission éducative de l'école a vu naître de nouvelles missions tandis que la localisation parisienne a vu se développer des campus hors de France.

narrative » est tournée vers la réappropriation du passé « qui revisite en permanence le passé pour se donner un avenir qui fasse sens, celle où le passé est souvenir recréé dans le présent, pour faire fonds d'une expérience utile à l'action, et le futur est attendu dans le présent, pour former les anticipations nécessaires à l'action » (Lorino, 2013, p.10). Ainsi, le chapitre 7 montre qu'en 1898 le passé familial de l'école pendant la période Blanqui peut être lu de manière hagiographique par les Anciens Élèves ou de manière nettement plus critique par la Chambre de Commerce de Paris, selon que la visée des auteurs est d'entretenir l'*alma mater* de l'école à destination des futures générations ou d'affirmer son statut désormais consulaire.

À ce titre, force est de constater que le degré de véracité historique des interprétations données du passé importe peu : c'est le degré d'adhésion des acteurs organisationnels aux versions historiques concernant le passé de l'organisation qui est important pour fonder la pérennité narrative de l'organisation. Les quatre mythes organisationnels que nous avons mis à jour et qui tendent à faire croire que l'école aurait été fondée par des personnalités du monde des affaires (annexe 7), serait la première école de commerce ouverte au monde (annexe 8), aurait formé de manière continue depuis 1819 des entrepreneurs (annexe 9) ou serait internationale de manière ininterrompue dans ses effectifs d'élèves depuis sa fondation (annexe 10) en sont l'illustration. Ils confirment, comme l'ont montré Hobsbawm (1983, p.1) et d'autres chercheurs (Oertel et Thommes, 2015), que des traditions prétendument anciennes ne sont en réalité, parfois, que des inventions récentes dont la finalité est de permettre aux acteurs de l'organisation de soutenir ses prétentions de pérennité.

Le travail de réinterprétation du passé dont témoignent ces mythes – travail de sélection, d'oubli et d'invention des événements – est constitutif de l'approche rhétorique du passé de l'organisation tel que l'ont décrit Suddaby et Foster (2017). L'histoire vue comme un « actif rhétorique » (“History-as-Rhetoric”) correspond à une perception subjective du passé. Cette dernière influence l'appréhension du changement organisationnel : contrairement à une perception purement factuelle de l'histoire, la perception rhétorique aborde le changement organisationnel de manière non-déterministe, comme un sujet à interprétations multiples selon les visées stratégiques de l'interprète. De ce point de vue :

« L'organisation pérenne est celle qui invente un genre narratif, le sien, et sait s'y tenir, construisant ainsi les éléments d'une identification d'autant plus durable qu'elle saura traverser les situations les plus diverses et les turbulences de l'Histoire [...] Steve Jobs peut apparaître comme l'auteur de la geste Apple, mais, avant lui, Hewlett et Packard avaient inventé la figure du garage où s'invente un monde nouveau et la Silicon Valley résonnait déjà de mythes high tech » (Lorino, 2013, p.11).

À ce titre, ESCP Europe est, selon nous, parvenue à conserver sa pérennité organisationnelle sur deux siècles parce que ses acteurs ont su lui inventer son propre genre narratif, avec ses codes et son imaginaire de référence : une école pionnière créée en 1819 par une élite de négociants et d'économistes avec une approche pédagogique innovante, combinant les cours théoriques et les opérations de commerce simulées. Ces codes et cet imaginaire s'accompagnent de mythes organisationnels qui reçoivent le passé de l'école tout en assurant la pérennité narrative de l'organisation. Comme le souligne Lorino (2013, p.10) : « Les invariances dans l'histoire de l'organisation risquent donc souvent d'être des illusions rétrospectives, reconstruites dans le présent à partir d'un passé toujours réinterprété pour un futur toujours recréé ».

En synthèse, pour assurer la pérennité organisationnelle face aux trois facteurs d'évolution de nature déterministe, intentionnelle et contingente, les décideurs de l'organisation mettent en œuvre des processus stratégiques de pérennité sous la forme de stratégies d'adaptation ou de stratégies de pro-action mais aussi, parfois, sous forme d'inertie. Ces processus doivent apporter aux trois facteurs d'évolution susmentionnés une réponse rapide et pertinente tout en préservant la continuité de l'identité de l'organisation dans le temps. Toutefois, la pérennité organisationnelle qui est obtenue à l'issue de ce processus n'est jamais acquise. Comme le souligne Mignon :

« La pérennité n'est donc pas le point d'arrivée d'un chemin balisé mais une 'quête du Graal' jamais achevée parce que, d'une part, le succès d'hier peut conduire aux échecs de demain et, d'autre part, une certaine dose de créativité, d'audace, d'esprit de rupture non anticipée est indispensable pour créer les bouleversements internes et externes nécessaires au maintien d'une organisation » (Mignon, 2013, p.211).

De ce fait, nombre d'organisations pérennes par le passé – comme l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (1852-1968), HEC-Jeunes Filles (1916-1975) ou Novancia Business School (1863-2019) – ont disparu (ou sont sur le point de disparaître à l'heure où nous écrivons ces lignes) faute d'avoir été en mesure de répondre aux facteurs d'évolution ou de les avoir anticipés. De même, si ESCP Europe est une école dont la direction a su maintenir la pérennité organisationnelle depuis 1819, celle-ci n'est pas acquise et cette « quête du Graal » reste toujours d'actualité. C'est pourquoi l'écusson « pérennité » qui figure sur le schéma n°52 ne peut se lire que comme un état provisoire qui sera remis en cause à la prochaine manifestation des facteurs d'évolution ; d'où la flèche ↑ qui relie l'étape 3 du schéma à l'étape 1.

2.2. Contributions méthodologiques – Jouer sur les échelles de temps pour renouveler le cadre de réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle

S'il est établi par la littérature que le changement organisationnel se construit autour du dilemme « survie/régénération » (Bensebaa, 2017, p.409 ; Pettigrew, 1985a), c'est par une approche historique que le chercheur peut comprendre comment ce dilemme s'incarne dans la vie de l'organisation.

Néanmoins, comme nous avons eu l'occasion de le signaler en fin d'introduction générale (voir p.34), la majorité des travaux dédiés au changement organisationnel selon une perspective de pérennité organisationnelle (Mignon, 2009 ; Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) ont peu mobilisé les approches historiques. Ces dernières sont pourtant heuristiques car elles ouvrent des perspectives d'analyse au chercheur qui joue sur les échelles de temps. La présente thèse illustre ainsi que jouer sur les échelles de temps est utile sur un plan méthodologique pour le chercheur désireux de comprendre le fonctionnement des processus stratégiques de pérennité organisationnelle (voir le schéma ci-dessous). En effet, le jeu sur les échelles de temps lui permet d'analyser les aspects généalogiques et fonctionnels de ces processus (2.2.1.), d'illustrer les aspects déterministes et non-déterministes de ces processus (2.2.2.), de révéler leur historicité (2.2.3.) et, enfin, de renouveler les questionnements sur ces processus (2.2.4.).

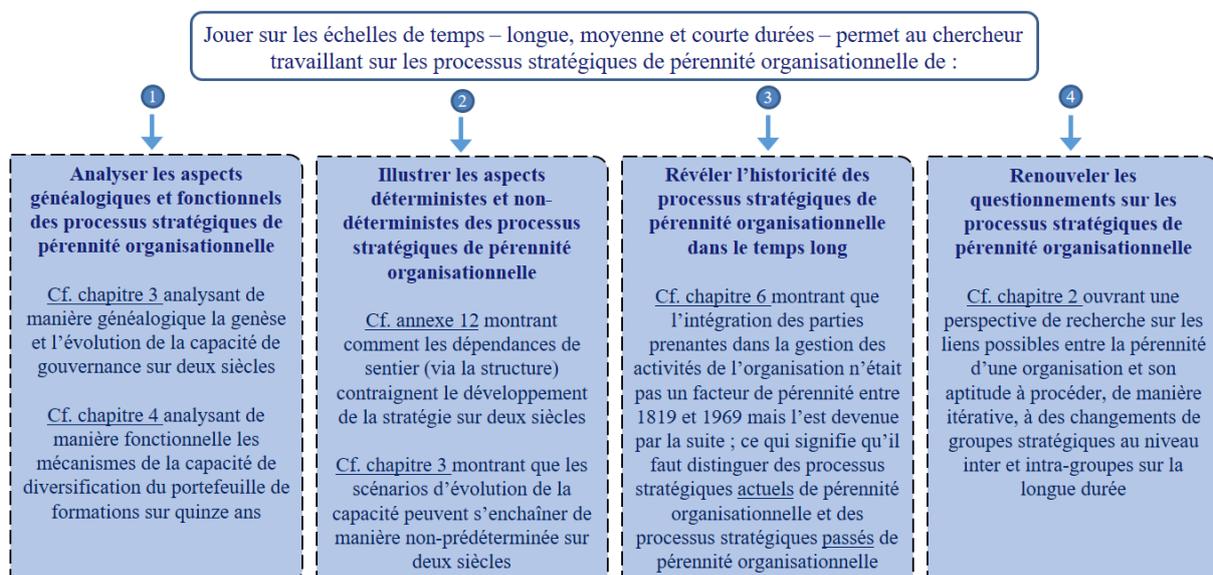


Figure 54 : Contribution méthodologique de la thèse – L'intérêt de jouer sur les échelles de temps pour réfléchir sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

2.2.1. Analyser les aspects généalogiques et fonctionnels des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

Selon qu'un processus de pérennité est étudié sur une durée plus ou moins longue, il ne permettra pas au chercheur en stratégie de s'intéresser aux mêmes mécanismes. La perspective multiséculaire nous a permis, par exemple, de nous intéresser à la capacité organisationnelle de gouvernance à ESCP Europe dans une perspective généalogique : le chapitre 3 nous a permis de nous intéresser au cycle de vie de cette capacité – sa formation et ses évolutions selon différents schémas proposés par Helfat et Peteraf (2003).

De manière complémentaire, une perspective chronologique plus brève, comme celle que nous avons adoptée au chapitre 4 – en passant d'une étude sur deux siècles à une étude sur sept années –, nous a permis de nous intéresser à une capacité dynamique selon une perspective, non pas généalogique, mais fonctionnelle. En effet, en restreignant le cadre chronologique de l'étude nous avons pu apprécier plus finement les processus de fonctionnement de la capacité – comment elle identifie les opportunités et les menaces, comment elle les traite, comment elle modifie en conséquence les ressources organisationnelles. Ce degré de granularité ne nous aurait pas été accessible si nous avions conservé une approche d'analyse sur deux siècles.

2.2.2. Illustrer les aspects déterministes et non-déterministes des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

L'ampleur chronologique d'analyse permet d'illustrer concrètement comment les dépendances de sentier contraignent le développement de la stratégie au cours du temps. À ce titre, et conformément aux travaux de Chandler (1989a) et d'autres (Kipping et Cailluet, 2010), notre travail illustre bien que la structure peut contraindre la stratégie dans la mesure où elle limite les mouvements stratégiques possibles⁴³⁶. Durant la période 1905-1947, par

⁴³⁶ Et de manière complémentaire, conformément à Chandler (1989a), la stratégie peut aussi occasionner un changement de structure : la stratégie de diversification des programmes de formations initiée par la direction de l'école depuis le milieu des années 1980 a conduit le Groupe ESCP à revoir sa structure. Du fait de la création des Mastères Spécialisés en 1986, de l'extension des programmes de formation continue en 1992, de la création du « MBA Part-Time » en 1993, se met en place une organisation de groupe dès le début des années 1990. Ainsi,

exemple, la structure duale de l'école – qui était une école de commerce à la fois de niveau secondaire et de niveau dit « supérieur » – n'a pas permis à sa direction de construire une stratégie de focalisation comme HEC qui est parvenue à s'affirmer, avec le soutien de l'État qui lui reconnaît un 1923 un statut spécial, comme la meilleure école supérieure de commerce en France. En effet, les deux niveaux d'enseignement délivrés à l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris ont brouillé dans l'esprit du grand public le niveau d'instruction réel qui était dispensé à l'école ; et beaucoup se sont imaginé que celle-ci n'était plus une école supérieure de commerce (voir section 3 de l'annexe 12). En dépit des tentatives de la direction de l'école pour mettre un terme à cette confusion – le renommage des deux cycles de l'école en 1941 – ce n'est qu'avec la suppression du cycle d'enseignement secondaire en juin 1949 que la direction de l'école a pu envisager de se lancer dans une stratégie susceptible de concurrencer celle de HEC (voir section 4 de l'annexe 12). Ce faisant, c'est bien la nature déterministe – via les dépendances de sentier – des processus stratégiques de pérennité organisationnelle qui est mise en lumière.

De manière complémentaire, jouer sur les échelles de temps permet au chercheur travaillant sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle d'évaluer le caractère non-déterministe de ces processus. Par exemple, aborder le cycle de vie d'une capacité de l'organisation sur un horizon de deux siècles (chapitre 3) plutôt que sur un horizon de trois ou sept années permet de constater la diversité des situations qui, en pratique, se présentent dans la vie de l'organisation. Notre chapitre 3 illustre ainsi qu'à une phase de maturité de la capacité peut succéder une nouvelle phase de développement ; ce qui remet en question la figuration « fléchée » du cycle de vie de la capacité proposée à ce jour (Helfat et Peteraf, 2003). De ce fait, il est quelque peu simplificateur de prédire que l'évolution d'une capacité s'organise en trois étapes successives de fondation, de développement et de maturité. Le caractère non-prédéterminé de la succession des étapes du cycle de vie de la capacité révèle, pour partie, la nature non-déterministe des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

2.2.3. Révéler l'historicité des processus stratégiques de pérennité organisationnelle

une direction générale est créée ainsi que des directions spécifiques pour chacun des programmes principaux (programme ESCP, Mastères Spécialisés, « MBA Part-Time », ESCP Senior) (voir section 21 de l'annexe 6). Cette influence de la stratégie sur la structure s'explique par le fait que la stratégie modifie la répartition des ressources ; ce qui engendre un changement de structure afin d'optimiser la mise en œuvre de la stratégie.

Jouer sur les échelles de temps permet de révéler l'historicité des processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Analyser comment la direction de ESCP Europe a impliqué ses diverses parties prenantes dans la gestion de ses activités depuis le dix-neuvième siècle (chapitre 6) nous a ainsi permis de constater que l'implication de toutes les parties prenantes dans la gestion des activités organisationnelles ne constitue pas un facteur intemporel de pérennité organisationnelle. En effet, pendant un siècle et demi (1819-1969), la direction de l'école n'a pas associé les enseignants, ni les élèves, ni même les diplômés à la gestion de ses activités : par exemple, la création des sections de spécialisation s'est effectuée à l'initiative de la seule direction de l'école qui n'a pas sollicité les avis des enseignants, ni des élèves, ni des diplômés. De même, les six changements de noms de l'école qui sont intervenus pendant cette période se sont toujours effectués sans consultation aucune des parties prenantes susmentionnées. Enfin, les premiers partenariats académiques conclus avec des établissements étrangers au début des années 1960 ont été menés par la seule direction de l'école sans véritable implication des parties prenantes susmentionnées... Ainsi, même si la direction de l'école n'a pas associé les enseignants, les élèves, ni les diplômés à la gestion des activités scolaires entre 1819 et 1969, l'école a pourtant perduré pendant toute cette période. Cela revient à constater, dans notre cas, que l'implication de toutes les parties prenantes dans la gestion des activités scolaires n'a pas été un facteur « historique » de pérennité organisationnelle.

En revanche, depuis le dernier tiers du vingtième siècle, ce phénomène semble bien constituer un facteur « contemporain » de pérennité organisationnelle. En effet, la capacité des dirigeants de l'école à inclure ses parties prenantes dans la gestion de ses activités depuis 1969 – notamment via les réformes de sa gouvernance (chapitre 3) – lui a permis d'évoluer jusqu'à aujourd'hui et a donc contribué à sa pérennité. La mise en lumière de cette historicité des processus stratégiques de pérennité organisationnelle n'est cependant possible que par un jeu sur les échelles de temps. C'est l'un des apports méthodologiques de cette thèse à l'égard de la littérature en gestion consacrée à la pérennité qui cherche généralement davantage à comprendre comment l'organisation assure aujourd'hui sa pérennité, plutôt que comment elle est parvenue à l'assurer jusqu'ici (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013 ; Mignon, 2001) ; position revenant à exclure la perspective historique de la réflexion sur le sujet.

2.2.4. Renouveler les questionnements sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

Enfin, jouer sur les échelles de temps permet de dévoiler des champs de questionnements potentiels auxquels le chercheur en stratégie n'aurait pas forcément songé en commençant son travail. Le chapitre 2, en particulier, a révélé qu'en abordant le concept de « groupes stratégiques » selon une perspective multiséculaire il est possible de faire émerger des questions nouvelles liant le concept de « groupes stratégiques » à la problématique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

L'élargissement de l'horizon temporel d'études permet au chercheur de suivre les mouvements intra et intergroupes successifs de manière itérative (passage d'un établissement de formation d'un premier groupe stratégique à un deuxième, puis à un troisième, etc.). En suivant sur la longue durée plusieurs organisations, cet élargissement de l'horizon temporel permet d'identifier, comme nous l'avons fait à la fin du chapitre 2, plusieurs types de trajectoires de pérennité au sein d'un secteur donné. Ce faisant, des questions nouvelles émergent précisément du fait de la logique longitudinale adoptée. Existe-t-il un lien entre la pérennité d'une organisation dans un secteur donné et sa capacité à procéder à des changements de groupes stratégiques de manière itérative ? Plus une organisation procéderait à des mouvements intra et intergroupes stratégiques au cours du temps, plus serait-elle susceptible d'assurer sa pérennité ? Inversement, moins elle changerait, moins serait-elle susceptible d'assurer sa pérennité ?

2.3. Contributions empiriques – Restituer l'histoire de la plus ancienne école de commerce encore en activité au monde et réexaminer les origines de son secteur

Sur le plan empirique, notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle à ESCP Europe depuis 1819 nous a permis de faire émerger des faits qui avaient parfois été oubliés ou négligés et qui, remis en perspective, font sens pour constituer des connaissances critiques sur une histoire supposément connue. La contribution empirique de notre travail consiste ainsi en la reconstitution de l'histoire de ESCP Europe de manière continue depuis 1819 (2.3.1.), mais aussi en la reconsidération des premiers développements de son secteur (2.3.2.).

2.3.1. La reconstitution de l'histoire de la plus ancienne école de commerce au monde encore en activité

Plusieurs travaux avaient déjà été produits avant notre travail de thèse sur l'histoire de ESCP Europe (Maffre, 1983 ; Loyer, 1995 ; De Fournas, 2007a ; Blanchard, 2015 ; Menger, Marchika, et Hanet, 2015 ; Nioche, 1997 ; Lecointre, 1996 ; Fridenson et Paquy, 2008 ; Lemerrier, 2001 ; 2003), mais comme nous avons eu l'occasion de le souligner (voir la section 3.1. de la partie méthodologique, p.103), ils ne portaient que sur des périodes plus ou moins restreintes de l'histoire de l'établissement. Les études longitudinales embrassant l'ensemble de l'histoire de l'école depuis sa fondation se dénombraient, jusqu'à aujourd'hui, à trois seulement (Renouard, 1898 et 1920 ; Servan-Schreiber, 1994). S'il faut rappeler que ces ouvrages ont été publiés pour des cérémonies particulières – l'inauguration des nouveaux locaux de l'école en 1898 puis les célébrations de son centenaire en 1920 et de son cent-soixante-quinzième anniversaire en 1994 –, force est de constater que leurs analyses, parfois incomplètes voire même partiales, ont maintenu dans l'ombre certaines périodes de l'histoire de l'école (voir la section 3.1.3. de la partie méthodologique, p.104, ainsi que l'annexe 20, p.901).

De ce fait, une histoire moins incomplète, moins partielle et moins partielle de l'école, restait à écrire. Concrètement, l'histoire de l'école telle qu'elle s'est offerte à nous en 2014 quand nous avons entrepris cette recherche donnait au chercheur la très vive impression qu'entre 1905 et 1950, l'histoire de l'école était devenue inintelligible, résumée à quelques anecdotes ou péripéties. En cela, nos travaux ont permis de « renouer le fil du temps » en esquisant une perspective stratégique de l'histoire de l'école. Ce travail de reconstitution empirique est un préalable à toute étude sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En précision, notre travail nous a permis de mieux connaître certaines périodes de l'histoire de l'école qui jusqu'alors étaient méconnues, et notamment la période pendant laquelle elle fut une entreprise familiale de 1830 à 1869 (chapitre 7), ainsi que la période 1905-1950 (annexe 12, section 3).

Certes, notre angle de vue stratégique nous a conduits à délaissier dans la présente thèse nombre de questions qu'il serait pertinent d'inclure dans une histoire générale de l'école : les questions de la culture estudiantine, de l'évolution du contenu des cours, de l'évolution des représentations collectives sur les diplômés de l'école, de la carrière des Anciens Élèves, etc. n'ont pas été traitées ici car elles dépassaient notre projet. Néanmoins, la base de données que nous avons constituée sur l'histoire de l'école – statistiques générales et chronologie de 1819 à nos jours – recense de très nombreux éléments qui intéresseront les chercheurs travaillant sur l'évolution de l'enseignement commercial/gestionnaire en France depuis le dix-neuvième siècle. En outre, notre travail, complété par notre base de données et

par d'ultérieures recherches, pourrait offrir un matériau très riche pour les chercheurs qui entreprendront à l'avenir la rédaction d'une monographie historique sur ESCP Europe, mais aussi pour ceux désireux de poursuivre la réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.

La reconstitution empirique de l'histoire de l'école nous a montré que si certains marchés étaient peu stratégiques pour assurer la pérennité organisationnelle de l'école au dix-neuvième siècle et pendant les deux premiers tiers du vingtième siècle (comme par exemple les secteurs de la formation continue ou de l'enseignement commercial féminin), ils le sont devenus par la suite. Aujourd'hui ESCP Europe forme chaque année environ cinq-mille participants dans ses programmes de formation continue tandis que les femmes représentent près de 50% de ses effectifs étudiants tous programmes confondus.⁴³⁷ Si la direction générale renonçait aujourd'hui à former ces publics, elle compromettrait vraisemblablement la pérennité de l'école.

En cela, l'étude des processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée est une invitation à l'anticipation : ce n'est pas parce qu'un marché est considéré, à un moment historique donné, comme peu voire pas stratégique en termes de pérennité qu'il le sera encore par la suite. À ce titre, il serait intéressant de suivre comment la direction de ESCP Europe fera évoluer dans les années à venir sa stratégie vers certains marchés qu'elle couvre encore très peu aujourd'hui – notamment en Afrique – ou vers certains publics qu'elle n'adresse pas véritablement tels que les retraités, les parents d'élèves, les élèves en situation de handicap, ou les jeunes sans diplôme ni qualification professionnelle.

2.3.2. Reconsidérations sur l'émergence du secteur du « haut enseignement commercial »

Si l'histoire de ESCP Europe depuis 1819 a été reconstituée au cours de notre travail, ce dernier a également contribué à mieux faire connaître l'histoire du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion depuis le dix-neuvième siècle. L'histoire de ce secteur était, certes, déjà très bien connue par de nombreux travaux (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016 ; Engwall, Kipping et Üsdiken, 2010 ; Engwall et Zamagni, 1998 ; Fernández Aguado, 1996, 1997a ; 1997b ; Amdam, 2008a, 2008b ; Nishizawa, 2011 ; Ferricchio, 1992). Au cours de

⁴³⁷ ESCP Europe, *Demande de renouvellement de visa par reprise du programme « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat » de NOVANCIA (visé Bac+3, CÉFDG – durée 6 ans – début du visa : 01/09/2011) et son rapprochement avec le programme « Bachelor of Science in Management » de ESCP EUROPE (visé avec grade par le Ministère de la Science et de la Recherche du Sénat de Berlin pour délivrer le diplôme officiel allemand "Bachelor of Science")*, Novembre 2016, Dossier principal, p.12.

nos recherches, nous avons tenté de restituer une vision stratégique et synthétique du marché des formations commerciales supérieures en Europe depuis le tout début du dix-neuvième siècle (chapitres 1 et 2). Cette vision manquait à ce jour, nous semble-t-il, dans la mesure où les auteurs ayant travaillé sur ce sujet de manière longitudinale avaient privilégié ou bien des perspectives chronologiques d'envergure plus restreinte – Maffre (1983), par exemple, n'étudiant pas la période postérieure à 1914 tandis que Blanchard (2009 ; 2012 ; 2014 ; 2015) n'a pas pris en compte la période antérieure à 1870 – ou bien des périmètres plus étroits – à l'instar par exemple de Fridenson et Paquy (2008) qui ont travaillé sur l'enseignement commercial proposé du dix-neuvième siècle à nos jours par la Chambre de Commerce de Paris exclusivement.

Nous avons également exhumé un phénomène passionnant qui jusque-là avait largement été sous-étudié : celui des écoles polytechniques avec section commerciale (chapitres 1 et 2). De ce fait, nos travaux ont contribué à la littérature sur l'histoire de l'enseignement commercial en Europe en remettant à jour l'une de ses origines injustement oubliées : l'histoire de l'enseignement commercial au dix-neuvième siècle ne commence pas uniquement avec les écoles de commerce, ni avec les facultés de commerce, mais aussi avec les écoles polytechniques dotées de divisions commerciales. Ce travail de restitution empirique intéresse le chercheur désireux de comprendre les mécanismes de pérennité organisationnelle car il met en lumière un type d'organisations longtemps oubliées qui ont été, pour beaucoup, pérennes au dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle avant de disparaître⁴³⁸. Si la concurrence des écoles de commerce constitue une hypothèse vraisemblable pour expliquer la disparition de ces divisions commerciales intégrées dans les écoles polytechniques (Passant, 2018a), de futurs travaux sont à envisager pour identifier les autres facteurs de non-pérennité qui ont conduit à la fermeture de ces acteurs de l'enseignement commercial.

3. Limites de la thèse et perspectives pour de futures recherches

⁴³⁸ Plusieurs divisions commerciales ont atteint ou dépassé le seuil des cinquante années d'existence reconnu par la littérature pour admettre l'existence d'une situation de pérennité (Mignon, 2013 ; Lesourne et Stoffaës, 2001 ; Collins et Porras, 1996 ; De Rooij, 1996) ; et notamment les divisions commerciales de l'École Polytechnique de Prague (1806-1863), de l'École Polytechnique de Vienne (1815-1865), de l'École Polytechnique de Karlsruhe (1832-1885), ou encore de l'École Polytechnique de Riga (1868-1919). Une analyse plus exhaustive de ce phénomène est fournie dans notre deuxième article publié dans *Business History* (Passant, 2018a).

La présente thèse n'est qu'une étape d'un processus de recherche que nous espérons avoir l'occasion de poursuivre. À cet égard, il s'agit d'un travail forcément incomplet et porteur de plusieurs limites. Ces dernières constituent autant de pistes de réflexion s'ouvrant pour des recherches ultérieures. Cinq principales limites – et donc voies de recherches pour l'avenir – sont à mentionner.

3.1. Compléter la grille de lecture de type organisationnel par une grille de lecture de type institutionnel

Notre travail de thèse a emprunté une grille de lecture de type organisationnel exclusivement. Ce choix, qui a été justifié dans notre méthodologie (voir la section 5.1. de la partie méthodologique, p.127), nous a conduits à délaissier volontairement les perspectives institutionnaliste et néo-institutionnaliste. Ce type de lectures nous semble devoir être envisagé pour de prochains travaux sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. En effet, la pérennité de l'organisation dépend du respect des règles qui lui sont imposées (Boiral, 2012). De ce fait, la pérennité ne saurait se concevoir en dehors de tout processus d'institutionnalisation. À ce titre, Scott (2008) propose trois piliers institutionnels permettant de concevoir l'environnement auquel doit se conformer l'organisation pour garantir sa pérennité. Ces trois influences de l'environnement institutionnel sont qualifiées de « régulatrices » – quand l'environnement dicte des règles que doit suivre l'organisation –, de « normatives » – quand l'environnement est porteur d'attentes sociales vis-à-vis de l'organisation – et de « culturo-cognitives » – quand l'environnement met à la disposition de l'organisation des schémas constitutifs du rôle des acteurs organisationnels.

De plus, la grille de lecture de l'isomorphisme – mimétique ou coercitif – nous semble pouvoir être appliquée à plusieurs des périodes de l'histoire de l'école dans une perspective d'analyse institutionnaliste. La période 1947-1969, par exemple, illustre une situation d'isomorphisme coercitif imposé par l'État : à cette époque, l'école est régie comme les autres « Sup de Co ». Le pouvoir de décision de l'État est tellement prononcé dans la gouvernance de l'école que les dirigeants de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris se sont émus du simple rôle d'instance administrative qui leur était dévolu dans la gestion de l'école ; au point même d'envisager de s'en défaire (chapitre 3). En revanche, la période postérieure à 1999, nous semble caractérisée par une situation d'isomorphisme mimétique, catalysée par l'essor des classements et des accréditations à travers le monde généralisant la comparaison avec les « business schools » internationales (Cret, 2007).

L'adoption d'une grille de lecture de type institutionnaliste et néo-institutionnaliste mettrait davantage en lumière comment l'organisation, en tant qu'institution pérenne, a créé puis transformé au cours du temps ses règles, ses normes et ses liens sociaux (Livian, 2008). Cette grille de lecture pourrait se révéler d'autant plus pertinente pour étudier le cas de ESCP Europe que cette école fait partie des pionnières en Europe et que la littérature sur le sujet admet généralement que les créations d'organisations pionnières représentent de véritables projets d'institutionnalisation (Krauss, 2009).

Enfin, parce que l'institution est aussi un système symbolique générateur de mythes (Enriquez, 2003), l'adoption d'une grille de lecture (néo)-institutionnaliste permettrait de prolonger la réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle en montrant comment la mémoire collective – s'exprimant par les mythes, les rites, les héros, les sagas – permet d'assurer la continuité de l'organisation/institution dans le temps.

3.2. Enrichir l'approche diachronique par une approche synchronique

Si la présente thèse a effectué une étude diachronique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle, il conviendrait à l'avenir de compléter ses analyses par une étude synchronique. Comme le souligne Bastien Bosa :

« D'un côté, [il y a] des approches diachroniques/génétiques qui entendent mettre au jour, par la restitution de processus et la comparaison dans le temps, le caractère construit (et donc contingent) du monde social. De l'autre, [il y a] des approches synchroniques (ou simultanées) qui, pour des raisons de priorité analytique, mettent entre parenthèses la question du changement de façon à s'intéresser au fonctionnement routinier et naturalisé du monde social dans un contexte donné » (Bosa, 2011, p.184).

L'application de cette grille de lecture synchronique amènerait ainsi le chercheur à d'identifier l'écart historique entre deux systèmes successifs plutôt qu'à restituer les processus qui ont permis de passer de l'un à l'autre. L'identification de ces écarts historiques permettrait de se livrer à des comparaisons entre les facteurs actuels et passés de pérennité organisationnelle.

Nous avons esquissé, dans la conclusion de l'annexe 12, une telle perspective en montrant combien était frappante l'apparente similitude entre les stratégies adoptées par la direction de l'école au début du vingtième siècle et au début du vingt-et-unième siècle. Dans les deux cas, la direction de l'école a cherché à faire croître les effectifs scolaires, notamment en élargissant son portefeuille de formations vers des publics plus jeunes pour affirmer sa place dans un environnement changeant. En outre, dans les deux cas, la direction de l'école a cherché à valoriser la marque de l'école en s'appuyant sur un capital de marque patiemment

construit par le passé. À ce titre, il semble que la direction de l'école ait mis en œuvre un processus de pérennité marqué de discontinuités couplées à la préservation de certaines continuités. Certes, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, les similitudes ne doivent pas occulter les différences entre les contextes historiques dans lesquels ont été déployées ces stratégies. Là résiderait tout l'enjeu d'une démarche synchronique qui consisterait à comparer « hors-temps » les situations historiques et plus précisément les processus stratégiques de pérennité organisationnelle mis en œuvre.

3.3. Adopter une approche accordant plus de poids aux perturbations internes de l'organisation

Si la vision chronologique se justifie pleinement pour une étude rétrospective et longitudinale des processus stratégiques de pérennité organisationnelle, elle ne doit cependant pas être tenue pour exclusive. Le caractère linéaire de la chronologie est porteur d'une conception cumulative et univoque de l'évolution pouvant laisser croire que l'apprentissage serait réductible à un simple phénomène de sédimentation progressive ; chaque époque se contentant d'ajouter une « couche » supplémentaire au « millefeuille historique » qu'est l'organisation en voie de pérennisation.

Cet incrémentalisme teinté de positivisme livre une vision « souriante » de l'évolution de l'organisation qui nous semble devoir être nuancée. En effet, une vision exclusivement positive du changement au sein des organisations est une vision partielle et appauvrie des dynamiques organisationnelles (Weppe, Warnier, Lecocq et Fréry, 2012). Le changement organisationnel est rarement spontané et indolore, et s'opère plus volontiers à l'occasion de crises et du renouvellement des dirigeants. La transformation de l'École Supérieure de Commerce de Paris en « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » en 1905 est consécutive à une période de crise au cours de laquelle ses effectifs d'élèves ont diminué de 67% entre 1900 et 1904 (voir la section 3 de l'annexe 12). De même, l'instauration de la mixité en 1970-1973 alors que l'école, depuis 1819, avait toujours été réservée aux jeunes gens ou la mise en place du Centre Parisien de Management (CPM) pour mutualiser les ressources entre l'école et certaines de ses consœurs consulaires (voir section 5

annexe 12) ont été conduites dans un climat interne singulièrement tendu où se sont multipliées les grèves des enseignants et des élèves⁴³⁹.

De ce fait, aborder l'évolution de l'organisation sous l'angle des perturbations internes (conflits sociaux, tensions avec les organismes de tutelle, etc.) ou externes (révolutions politiques, guerres, épidémies, contentieux avec les partenaires, etc.) serait pertinent. En effet, comme le souligne Danjou (1987, p.101) :

« Les perturbations jouent un rôle moteur [dans l'évolution de l'organisation] que celles-ci, selon les auteurs, prennent le nom de conflits, de désordres, de tensions, de crises ou de bruits, elles sont à l'origine de la création d'un nouvel ordre, d'un nouvel état des systèmes considérés. Cette création permet aux systèmes d'assurer leur pérennité en évitant un équilibre statique équivalant à la dégénérescence et à la mort ».

Il est vrai que, à l'exception du chapitre 8 consacré à la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP, les perturbations internes comme moteurs de l'évolution et donc de la pérennité organisationnelle sont relativement peu mises en avant dans notre travail. Est-ce à dire que la pérennisation de l'école se serait globalement accomplie depuis 1819 dans un climat interne empreint de consensus et de sérénité ? Il serait quelque peu naïf de prétendre répondre par l'affirmative à cette question. De fait, il est plus que vraisemblable que l'évolution de ESCP Europe se soit accomplie dans des contextes internes parfois très difficiles voire explosifs.

Toutefois, notre terrain de recherche ne s'est pas prêté à l'étude du rôle des perturbations internes pour deux raisons. La première tient aux lacunes des sources. À travers les documents qui nous sont parvenus, il semble que des tensions aient bien existé, notamment entre la famille Blanqui et la Chambre de Commerce de Paris après le rachat de l'école en 1869. De même, des tensions ont été détectées entre la direction de l'école et la direction de la Chambre après la création de l'école HEC en 1881 ou lors de la crise de 1905 (voir p.285). Cependant, les indices que nous avons recueillis ne sont pas suffisamment étoffés pour permettre au chercheur de se livrer à une lecture de l'évolution de l'école sous l'angle de ces perturbations. La seconde raison tient à la déontologie du chercheur que nous avons tenue à suivre. Plusieurs des enquêtés que nous avons rencontrés ont fait état de tensions importantes entre la direction de l'école et les dirigeants de la Chambre, notamment lors de l'introduction de la mixité scolaire dans les années 1970, lors des grèves étudiantes de 1979 ou lors du changement de direction générale en 2014... Toutefois, consigne nous ayant été donnée de ne rapporter aucun des propos relatifs à ces sujets sous divers prétextes (ne pas

⁴³⁹ Sources : « Procès-verbaux de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris – années 1970, 1971, 1972, 1973 ». Archives de ESCP Europe.

raviver des blessures personnelles, ne pas nuire à des poursuites de carrière, etc.), nous nous sommes engagés à n'en reproduire aucun dans notre travail. En outre, quand bien même il nous aurait été donné la possibilité de citer ces propos, il nous aurait fallu, pour trianguler ces données, accéder aux dossiers personnels des individus concernés ; dossiers conservés aux archives consulaires et interdits de consultation en raison des durées légales de communicabilité.

C'est pourquoi nous pensons pertinent de mener de futures recherches qui reconsidéreraient le rôle de phénomènes perçus comme « négatifs » pour la pérennité de l'organisation, et notamment les perturbations internes comme par exemple les rôles des erreurs stratégiques, des retours en arrière, des rivalités internes à la tête de l'organisation, etc.

3.4. Travailler sur l'amnésie organisationnelle et ses liens avec les processus d'apprentissage

Si notre travail montre que la connaissance du passé est par nature lacunaire, parfois approximative voire erronée, y compris dans les organisations multiséculaires qui ont à leur actif une histoire aussi riche que celle de ESCP Europe, il montre aussi que l'oubli, partiel ou complet, volontaire ou subi, est une situation couramment répandue. Le passé, s'il peut être réinterprété de façons multiples (chapitre 7), peut aussi être (délibérément) oublié (Oertel et Thommes, 2015). Il est ainsi frappant de constater que les co-fondateurs de ESCP Europe aient sombré dans l'oubli organisationnel depuis la fin des années 1990 (annexe 7). L'oubli peut cependant ensevelir des événements nettement plus récents : la « Fondation ESCP Europe », lancée en 2005, se présente aujourd'hui comme la première du genre dans l'histoire de l'école... alors qu'elle a eu une devancière seulement vingt ans auparavant : la « Fondation Vital Roux ».

Cette situation ne saurait complètement étonner. Plusieurs auteurs ont déjà montré, pour d'autres types d'organisations, que l'évocation du passé est intrinsèquement liée à un processus de « mise en oubli » (Oertel et Thommes, 2015 ; Martin de Holan et Phillips 2004 ; Nissley et Casey, 2002). Toutefois, s'il est établi par la littérature en gestion que la mémoire permet de donner un sens général à la trajectoire de l'organisation (Schultz et Hernes, 2013) ou de régénérer l'organisation et ses produits en s'alimentant à des mythes internes (Hatch et Schultz, 2017), quelle peut-être l'utilité de l'oubli organisationnel ? La question se pose pour toute organisation, mais elle se pose avec une acuité toute particulière pour une organisation d'enseignement. En effet, dans un établissement d'enseignement tel qu'une école de commerce y aurait-il un lien entre ce constat d'incontournable amnésie et la nécessité de

l'oubli pour la réussite des processus d'apprentissage, comme semblent le suggérer plusieurs auteurs (Doueïhi, 2011, pp.150-151 ; Bettis et Prahalad, 1995) ?

C'est là une question que nous ouvrons et espérons avoir l'occasion de traiter dans d'autres travaux. Ces recherches pourraient très pertinemment mobiliser les travaux issus de la littérature en gestion ayant souligné l'importance des processus de désapprentissage organisationnels (Martin de Holan et Philipps, 2004 ; Nystrom et Starbuck, 1983).

3.5. Ouvrir la problématique de la pérennité organisationnelle sur une réflexion complémentaire sur la mort des organisations

Enfin, la dernière perspective de recherche que nous tenons à ouvrir avant de clore notre thèse tient à un ensemble de questions qui nous ont accompagnés pendant ces quatre années de travail et auxquelles nous n'avons pas directement répondu. Cet ensemble de questions s'articule autour de la thématique de la mort des organisations.

Nous avons, ponctuellement, abordé ce sujet en évoquant plusieurs disparitions d'écoles de commerce, qu'il s'agisse d'écoles qui ont été pérennes et, parfois, pendant très longtemps – à l'instar de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (1852-1968) ou de Novancia Business School (1863-2019) – ou qu'il s'agisse d'écoles qui n'ont jamais eu le temps de devenir pérennes – à l'instar de l'Académie de Commerce de Paris (1815-1818) ou de l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse (1866-1872). La convocation de ces exemples dans notre argumentation visait à répondre à l'un des appels de Mignon (2001, p.174) pour mobiliser des cas d'organisations non-pérennes au service de la réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle. Cette convocation contribuait également à éviter d'ignorer le phénomène d'équifinalité (Bertalanffy, 1973, p.38) que nous avons mentionné en introduction générale (voir p.33). Néanmoins, notre grille de lecture axée sur les processus de pérennité organisationnelle ne nous a pas permis de mobiliser ces cas autrement que de manière « auxiliaire » dans notre réflexion. Et pourtant, il nous semble que ce sujet mériterait des développements dédiés car il recèle nombre de questions propres qui semblent tout aussi stimulantes pour le chercheur en stratégie que l'est le sujet de la pérennité organisationnelle.

En rappelant que la pérennité organisationnelle n'est jamais acquise et qu'elle n'est en aucun cas synonyme d'immortalité, Dumez (2009) souligne que le seul horizon absolument certain de la pérennité organisationnelle est, paradoxalement, la non-pérennité : toutes les organisations sont en sursis et, indépendamment des périodes de pérennité plus ou moins longues qu'elles peuvent connaître, elles finiront inexorablement par disparaître. Comme nous

l'avons mentionné dans notre introduction générale (voir p.19), si l'histoire de France est au moins deux fois millénaire, aucune organisation française ne semble cependant pouvoir se targuer d'avoir atteint une telle limite d'âge : l'une des plus anciennes organisations encore en activité en France – et qui se présente comme la plus vieille entreprise du monde – est la Monnaie de Paris, créée en 864. À ce titre, force est de constater que la pérennité des organisations semble être nettement plus brève que celle des institutions qui, à l'instar de l'État ou de l'Église, peuvent perdurer plusieurs millénaires. Selon Enriquez (2003), cette situation s'expliquerait par le fait que le but des institutions est d'exister sur la trame symbolique et imaginaire, et non, contrairement aux organisations, de produire des services dans le cadre de relations économiques.⁴⁴⁰

S'intéresser aux processus stratégiques permettant à l'organisation de durer dans le temps invite le chercheur à s'interroger sur certaines questions corollaires et, notamment, pourquoi et comment les organisations meurent-elles ? Si cette problématique constitue le négatif – au sens photographique du terme – de la problématique que nous avons cherché à étudier ici sous l'angle stratégique, il n'est cependant pas certain qu'il suffise d'inverser les éléments de réponse que nous avons proposés en conclusion générale pour répondre à la question des causes et des modalités de la mort des organisations.

En effet, si la pérennité organisationnelle peut se concevoir comme un processus stratégique, c'est-à-dire comme un processus non-fortuit, pilotable, visant à « modifier les conditions d'insertion de la firme dans son environnement » (Lorino et Tarondeau, 2006, p.317), est-ce également le cas de la mort des organisations ? Nous n'en sommes, à titre personnel, pas certains dans la mesure où la mort des organisations nous paraît devoir demeurer *a priori* étrangère au travail premier des stratèges : ces derniers ont pour vocation d'œuvrer au développement des organisations et non d'accompagner leur trépas, même si ce dernier peut être une conséquence directe de leur action comme de leur inaction. En d'autres termes, le stratège ne saurait être vu, fondamentalement, comme un liquidateur, amiable ou

⁴⁴⁰ Comme le précise cet auteur : « À la différence des organisations qui ont pour but la production délimitée, chiffrée et datée, de biens ou de services et qui se présentent comme contingentes (exemple : une entreprise peut naître ou mourir sans que cette naissance ou cette disparition comportent des conséquences notables sur la dynamique sociale), les institutions, dans la mesure où elles donnent commencement à une modalité spécifique de rapport au social où elles tendent à former et à socialiser les individus suivant un *pattern* spécifique, où elles ont la volonté de faire durer un certain état, jouent un rôle essentiel dans la régulation sociale globale » (Enriquez, 2003, p.62).

judiciaire.⁴⁴¹ Toutefois, il ne s'agit que d'une position personnelle sur laquelle nous sommes prêts à être contredits.

Quoiqu'il en soit, ce n'est pas parce que cette question peut sembler *a priori* en dehors du périmètre de réflexion du chercheur en stratégie qu'elle ne doit pas lui être posée. En effet, le chercheur en stratégie est aussi un chercheur en gestion. Et la question de la mortalité des organisations est indéniablement pertinente pour ce dernier. S'il est possible de répondre à cette question de la mortalité des organisations, notamment en l'abordant de manière quantitative – combien d'organisations meurent chaque année ? – le rôle du chercheur en gestion est également de l'aborder en des termes plus qualitatifs – pourquoi et comment meurent les organisations ?

À notre connaissance, si le volet quantitatif de cette question a fait l'objet de nombreuses recherches en gestion – notamment dans le cadre des théories écologiques qui considèrent que la mort des organisations constitue un phénomène normal et courant (Hannan et Freeman, 1977) – le volet qualitatif a, lui, fait l'objet d'un traitement relativement éclaté. Cet éclatement se manifeste, notamment, en vertu de la discipline de rattachement du chercheur – la mort de l'organisation peut être ainsi interprétée en termes de « banqueroute », de « défaillance », de « déconfiture », de « défaite », de « dépôt de bilan », de « cessation de paiement » ou d'« insolvabilité » selon que la perspective adoptée est juridique, économique, financière, stratégique ou managériale (Zopounidis et Dimitras, 2011 ; Bacq, Giacomin et Janssen, 2009 ; Guilhot, 2000)⁴⁴² – ; selon le secteur dans lequel elle intervient – certains secteurs sont plus mortifères que d'autres (Headd, 2003 ; Knaup et Piazza, 2007) – ; ou encore selon la nature même de l'organisation considérée – tout un courant de la littérature est, par exemple, dédié à la disparition des jeunes entreprises (voir Krauss, 2009).

Si un tel éclatement permet de rendre compte du caractère à la fois complexe et multidimensionnel du phénomène, il appelle également une approche plus globalisante qui tenterait d'aborder la mort des organisations indépendamment des spécificités ci-dessus mentionnées. Par exemple, De Geus (1997, p.244) évoque le « suicide de l'organisation » comme événement théoriquement possible mais, selon lui, empiriquement très rarement

⁴⁴¹ Dans le domaine médical, le rôle du médecin est également sujet à cette interrogation : s'il entre dans la mission première du médecin d'œuvrer pour le maintien de la vie (via la guérison des maladies et l'apaisement des souffrances), peut-il aider activement son patient à mourir (via l'euthanasie active ou le suicide assisté) ?

⁴⁴² Le même constat peut être fait en anglais. Les termes « mortality », « death », « exit », « discontinuance », « unsuccessful », « bankruptcy », « financial distress », « liquidation » et « default » procèdent des différents éclairages disciplinaires sur les origines de la non-pérennité des organisations (Zopounidis et Dimitras, 2011).

illustré. Bien qu'il ne fournisse aucun exemple de cette situation, il est possible de constater que certains décideurs parfois « torpillent », pour des raisons diverses, leur organisation, notamment dans le cas de la faillite volontaire ou dans le cas de la dissolution volontaire par les associés. Si cette situation peut, par anthropomorphisme, être qualifiée, comme le fait De Geus (1997), de « suicide » de l'organisation, pourquoi ne pas filer la métaphore en évoquant d'autres modalités de morts d'organisations (par vieillesse, par maladie, par accident, par assassinat, etc.) ? Pour explorer plus avant cette voie de recherche, nous pensons indispensable d'associer à l'avenir à cette réflexion des chercheurs issus d'autres sciences sociales que la gestion ; et notamment des anthropologues, des sociologues, des philosophes, des psychologues et, bien sûr, des historiens. Aborder la problématique de la mort des organisations de manière historique, c'est aussi se pencher sur le passé d'objets défunts à partir de documents d'archives qu'il faut savoir contextualiser pour mieux les interpréter.

Par ces perspectives de recherche, notre travail ouvre donc la voie à d'autres explorations de nature longitudinale sur les processus de pérennité organisationnelle pour les chercheurs en stratégie. À ce titre, comme le souligne Roy Suddaby (2016), le « tournant historique » en sciences de gestion n'a pas fini de stimuler les chercheurs tant il semble encore receler de nombreuses pistes à explorer.

ANNEXES

Annexe 1 – Résumé des différents chapitres de la thèse

Première partie. Une approche sectorielle de la pérennité organisationnelle : Le secteur de l'organisation comme contributeur à sa pérennité

Résumé du chapitre 1. Issues in European business education in the mid-nineteenth century:

A comparative perspective (1850-1873)

This chapter explores the emergence of European business education in the mid-nineteenth century. Drawing on archival analysis the typological study which this paper proposes attempts to show that business education before 1870 seems to have been a geographically and institutionally broader expression than has been described up to now. It identifies four organisational models of business education, which represent four strategic groups, and reveals that higher business education was not limited to the Higher Schools of Commerce alone. It concludes that the European states took, directly or not, an interest in business education well before the end of the nineteenth century.

Résumé du chapitre 2. Deux siècles de groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement commercial supérieur en Europe

En Europe, depuis le dix-neuvième siècle, le secteur du haut enseignement commercial, devenu « enseignement supérieur de la gestion », est passé du statut d'enseignement peu reconnu académiquement, peu attractif et peu concurrentiel, à celui de secteur pleinement intégré dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, attractif pour les élèves comme pour les enseignants, mais aussi hyperconcurrentiel. Cette évolution s'est accomplie en deux siècles. Comment rendre compte, selon une perspective de pérennité organisationnelle, de ce renversement de situation historique, qui correspond à une transformation stratégique radicale du paysage éducatif européen en matière d'enseignement de la gestion ? Pour répondre à cette question, ce chapitre revient sur l'histoire de cette évolution sectorielle, évolution qui a impliqué de la part des organisations d'enseignement, la capacité de s'adapter aux nouvelles exigences de ce contexte. À cet égard, force est de constater que si certaines organisations sont parvenues à assurer leur pérennité en dépit des transformations de leur secteur, d'autres n'y sont pas parvenues et ont disparu. Ce faisant, ce chapitre aborde les difficultés méthodologiques liées à l'étude des groupes stratégiques sur la longue durée, tout en montrant la pertinence pour les chercheurs en stratégie. En cela, il

contribue à ouvrir la voie vers un nouveau domaine de recherche en stratégie : l'analyse longitudinale des groupes stratégiques.

Deuxième partie. Une approche intra-organisationnelle de la pérennité organisationnelle: Les actifs de l'organisation comme contributeurs à sa pérennité

Résumé du chapitre 3. Le cycle de vie d'une capacité dans la longue durée : Le cas de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819

La littérature en stratégie a montré que le contexte interne de l'organisation, et plus précisément sa base d'actifs, contribue à assurer sa pérennité. L'identification et la classification des capacités permettant à l'organisation d'adapter sa base d'actifs face aux évolutions de son environnement est, de fait, une problématique habituellement étudiée par les chercheurs en stratégie. Généralement, les capacités de l'organisation sont réparties entre, d'une part, les capacités dynamiques et, d'autre part, les capacités opérationnelles, aussi appelées « capacités ordinaires ». Ce faisant, d'autres aspects des capacités ont été délaissés et notamment leur évolution. Si les capacités permettent à l'organisation d'évoluer – et donc d'assurer sa pérennité – elles-mêmes sont sujettes au temps. Comment les capacités de l'organisation naissent-elles et évoluent-elles dans la longue durée ? En mobilisant le concept de « cycle de vie de la capacité » proposé par la littérature, ce chapitre analyse de manière généalogique la capacité de gouvernance mise en œuvre à ESCP Europe de 1819 à nos jours. En précision, il montre que le cycle de vie de la capacité ne saurait s'appréhender comme un flux « fléché » et que la phase de maturité de la capacité ne représente pas un horizon indépassable de son évolution : après une phase de maturité, la capacité peut traverser encore plusieurs phases de développement. L'éventail des scénarios d'évolution de la capacité considérée est, quant à lui, plus ou moins ouvert en fonction des contraintes de sentiers auxquels le déploiement de la capacité est confronté ; ce qui illustre tout l'intérêt qu'il y a pour le chercheur en stratégie à aborder la thématique de la capacité selon une perspective d'analyse longitudinale.

Résumé du chapitre 4. La rapide diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe depuis 2003 : Une analyse par le concept de « capacité dynamique »

Le concept d'ambidextrie organisationnelle a été récemment articulé aux problématiques de pérennité organisationnelle par la littérature. En effet, la capacité à coordonner les activités d'exploitation et les activités d'exploration est décrite par plusieurs auteurs comme un facteur

actuel de pérennité permettant à l'organisation de survivre et de rebondir vers de nouvelles directions, notamment quand elle intervient dans un environnement changeant. À ce titre, le concept de « capacité dynamique » dédiée à l'exploitation et à l'exploration a été récemment développé. Il a fait l'objet d'études théoriques et empiriques encore peu nombreuses mais prometteuses. Toutefois, s'il est admis que l'ambidextrie organisationnelle orchestre les activités d'exploitation et d'exploration tantôt au sein de l'organisation seule, tantôt en collaboration avec des partenaires, force est de constater que le rapprochement du concept de « capacité dynamique » avec celui d'« ambidextrie » a pour le moment été uniquement étudié comme un processus intra-organisationnel. Il est pourtant admis par la littérature que les capacités dynamiques débordent les frontières de la seule organisation. Comment la capacité dynamique peut-elle rendre compte, dans une perspective de pérennité organisationnelle, des mécanismes ambidextres par lesquels une organisation parvient à mobiliser en interne et en externe les compétences existantes ? Pour répondre à cette question, ce chapitre analyse de manière processuelle la capacité dynamique mise en œuvre par ESCP Europe depuis 2003 dans la diversification de son portefeuille de formations. Ce chapitre identifie ainsi quatre régimes de diversification, distincts suivant leur logique d'ambidextrie – exploitation ou exploration – et leur modalité de développement – intra ou inter-organisationnelle.

Résumé du chapitre 5. Les stratégies de pérennité en cas de crise organisationnelle : Une analyse de la refondation de la gouvernance à ESCP Europe (2008-2013)

La pérennité de l'organisation est soumise à des facteurs d'évolution déterministes et intentionnels, mais également à des facteurs contingents tels que les crises qui surgissent inopinément. À ce titre, les crises constituent potentiellement une rupture menaçant la pérennité de l'organisation. Cependant, les crises ne constituent pas des contextes ordinaires de transformation : la compression des temps de décision et d'action qui les accompagne habituellement exige des mécanismes spécifiques permettant de réagir rapidement. Dans ces circonstances, il paraît pertinent pour le chercheur désireux de comprendre les mécanismes de pérennité organisationnelle de s'interroger sur les modalités de réponse de l'organisation confrontée à une crise. Dans ce cadre, le présent chapitre cherchera à traiter la question suivante : dans un contexte de crise organisationnelle, où coexistent des opportunités et des menaces, quels mécanismes de transformation la direction générale peut-elle déployer pour assurer la pérennité organisationnelle ? À travers une étude de situation critique, le présent chapitre analyse le processus de résolution de crise, appréhendé comme « processus d'improvisation », par lequel la direction générale de ESCP Europe est parvenue, entre 2008

et 2013, à résoudre la crise de gouvernance que l'école traversait alors. Ce chapitre identifie ainsi quatre mécanismes de transformation, distincts suivant leurs modalités de mobilisation des ressources – *a priori* ou *a posteriori* – et leur visée – adaptative ou pro-active – pour assurer la pérennité de l'organisation.

Troisième partie. Une approche actancielle de la pérennité organisationnelle :

L'inscription de l'organisation dans le corps social comme contributeur à sa pérennité

Résumé du chapitre 6. Entre faible et forte implication des parties prenantes : Deux siècles d'évolution de la cartographie des parties prenantes à ESCP Europe

Depuis les années 2000, les écoles de commerce ont vu le périmètre de leurs parties prenantes s'étendre considérablement. Aujourd'hui, il est admis par la littérature en stratégie de même que par les directions générales de ces établissements, que les écoles de commerce doivent impliquer toutes leurs parties prenantes dans la gestion de leurs activités pour s'affirmer comme des acteurs à part entière dans la société. Ce faisant, la littérature en gestion a fait de l'inclusion de toutes les parties prenantes des écoles de commerce un gage de leur pérennité mais aussi un vecteur d'accroissement de leur légitimité. Ce lien entre, d'une part, l'implication de toutes les parties prenantes dans les activités des écoles et, d'autre part, leur capacité à assurer leur pérennité et à renforcer leur légitimité nous semble cependant avoir été davantage présumé que réellement démontré. À travers une analyse de l'implication des différentes parties prenantes de ESCP Europe dans la gestion de ses activités, de 1819 à nos jours, le présent chapitre interroge la solidité de ces présuppositions. En précision, ce chapitre montre que l'implication graduelle des parties prenantes dans la gestion de l'organisation dément l'idée selon laquelle toutes les parties prenantes d'une organisation doivent être impliquées en même temps dans la gestion de ses activités pour lui permettre d'assurer sa pérennité. De nombreuses parties prenantes peuvent être écartées de la gestion de l'organisation pendant une grande partie de son histoire sans pour autant porter atteinte à sa pérennité. Elles peuvent, par la suite, être progressivement impliquées dans la gestion de l'organisation considérée lorsque les circonstances historiques ont rendu cette implication nécessaire pour assurer l'évolution de l'organisation et donc sa pérennité. En d'autres termes, c'est à la prise en compte de l'historicité même des facteurs de pérennité organisationnelle qu'invite ce chapitre : les facteurs contemporains de pérennité ne sont pas nécessairement les mêmes que les facteurs passés de pérennité. Ce faisant, il montre tout l'intérêt qu'il y a pour le

chercheur en stratégie à aborder les problématiques liées à la prise en compte des parties prenantes des organisations sur la longue durée.

Résumé du chapitre 7. From Blanqui Business School to the Superior School of Commerce held by the Paris Chamber of Commerce (1869-1898): A temporal perspective on redesigning organizational identity

Management studies consider that organizational identity establishes a red thread to ensure the longevity of the firm. Yet, ownership may change and question the identity of the firm, which could generally carry threat over the firm longevity. This kind of situation may cause emotional tensions between stakeholders. Through the qualitative case study of a French business school that used to be a family firm for two generations between 1830 and 1869 – the Superior School of Commerce of Paris presently named ESCP Europe – this study demonstrates that family business can become, through the writing of its history, an arena for emotional confrontation. Indeed, while witnesses of the family era used the history of the former family business to preserve its *alma mater*, its new purchasers used it to demonstrate that, unlike their predecessors, they succeeded in increasing the organization's prosperity at a level that had never been achieved before. Historical family business narratives can therefore serve both as indicators of the emotional tensions that run through the organization and as strategic levers for ensuring the longevity of the organization.

Résumé du chapitre 8. Du Groupe ESCP à ESCP-EAP, une transformation accélérée (1998-2000) : Les dynamiques de leaderships individuels et collectifs comme facteurs accélérateurs de fusion entre organisations

Dans la vie organisationnelle, la fusion n'est pas une transformation ordinaire. Il s'agit, en effet, non seulement d'une opération de transformation accélérée mais également d'une opération structurante pour la pérennité de l'organisation susceptible d'être mise en péril à cette occasion. À ce titre, la fusion exige une gestion appropriée du temps pour éviter l'enlisement du processus de transformation. Si l'importance des dynamiques de leaderships individuels et collectifs a été mise en avant pour la conduite des projets de transformation des organisations, leur rôle dans la conduite des opérations de fusion ne semble pas, étonnamment, avoir encore fait l'objet d'études poussées, du moins dans le cadre français. Comment les dynamiques de leaderships individuels et collectifs peuvent-elles assurer la rapidité et le succès d'exécution d'un projet de fusion ? Ce chapitre montre qu'en s'entourant

de mécanismes de leaderships collectifs, incluant les parties prenantes des organisations fusionnées, les leaders individuels légitiment leur intervention et accélèrent les opérations de rapprochement. Le rôle des leaders est également de veiller à l'équilibre des couplages stratégique, organisationnel et environnemental qui encadrent la fusion. En rejetant le couplage environnemental en périphérie du projet de transformation, les leaders individuels prennent le risque non seulement de se priver de soutiens utiles mais aussi de démobiliser les parties prenantes internes qui peuvent, ponctuellement, adhérer aux revendications des parties prenantes externes. De ce fait, cette opération d'équilibrage des couplages exige parfois des leaders de gérer des situations paradoxales dont la résolution peut être déterminante pour la pérennité de l'organisation.

Annexe 2 – Liste des différents noms portés par ESCP Europe depuis 1819

Dates	Noms officiels de l'école depuis sa fondation
1819	École Spéciale de Commerce et d'Industrie
1821	École Spéciale de Commerce ⁴⁴³
1852	École Supérieure de Commerce ⁴⁴⁴
1905	École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris
1928	École Supérieure de Commerce de Paris
1964	École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris
1969	École Supérieure de Commerce de Paris
1980	Groupe ESCP
1999	ESCP-EAP
2009	ESCP Europe

Figure 55 : Liste des différents noms portés par l'école depuis 1819.⁴⁴⁵

⁴⁴³ L'orthographe « École Spéciale du Commerce » est également attestée pendant cette période.

⁴⁴⁴ L'orthographe « École Supérieure du Commerce » est également attestée pendant cette période.

⁴⁴⁵ Pour des raisons de clarification les deux sections de l'établissement transformées en écoles annexes n'ont pas été représentées dans ce tableau. Il s'agit de la section maritime de l'école, créée en 1905 et transformée en « École Supérieure de Navigation Maritime » de 1908 à 1913, et du cycle secondaire de l'école, créé en 1905 et transformé en « École Secondaire de Commerce » de 1941 à 1949.

Annexe 3 – Liste des différents sites urbains occupés par ESCP Europe depuis 1819⁴⁴⁶

Dates	Adresses officielles de l'école en France	Ville	Précisions
1819 - 1819	4 Rue du Bouloi, Paris (75001)	Paris	Adresse personnelle de Germain Legret
1819 - 1820	Rue Jean-Jacques Rousseau, Paris (75001) [Rue de Grenelle-Saint-Honoré avant 1868]	Paris	Hôtel des Fermes
1820 - 1829	62 Rue St-Antoine, Paris (75004) [143 Rue St-Antoine avant 1868]	Paris	Hôtel de Sully
1830 - 1832	47 Rue des Tournelles, Paris (75003) [10 Rue Neuve-Saint-Gilles avant 1839]	Paris	Immeuble de rapport
1832 - 1838	59 Boulevard Beaumarchais, Paris (75003) [59 Boulevard St-Antoine avant 1833]	Paris	Ancien hôtel particulier du XVIII ^e siècle
1838 - 1898	102 Rue Amelot, Paris (75011) [22 Rue St-Pierre-Popincourt avant 1868]	Paris	Ancien hôtel particulier de Mme de Vaxheim
1898 - ...	79 Avenue de la République, Paris (75011)	Paris	Immeuble consulaire
1914 - 1917	108 Boulevard Malesherbes, Paris (75017)	Paris	Immeuble de l'école HEC
1939 - 1940	3 Rue de Belgique (internat) et Boulevard du Sichon (classes), Vichy (03200)	Vichy	Hôtel du Havre et de New-York
2000 - 2002	6 Avenue de la Porte de Champerret, Paris (75017)	Paris	Ancien campus de l'école EAP
2003 - ...	81 Avenue de la République, Paris (75011)	Paris	Immeuble consulaire
2017 - ...	3 Rue Armand Moisant, Paris (75014)	Paris	Campus de l'école Novancia

Figure 56 : Liste des différents sites occupés par l'école en France depuis 1819.

⁴⁴⁶ Pour des raisons de lisibilité du tableau, les sites additionnels occupés à titre temporaire quelques semaines, tels que les locaux de l'École Commerciale de l'Avenue Trudaine à Paris occupés en octobre 1914 par les élèves du cycle secondaire, ne sont pas ici répertoriés. Les numérotations des arrondissements de Paris correspondent aux arrondissements actuels.

Dates	Adresses officielles de l'école en dehors de France	Pays	Précisions
2000 - 2004	12 Merton Street, Oxford (OXI 4JH)	Angleterre	Campus ouvert par l'EAP (1976)
2000 - ...	6-10 Heubnerweg, Berlin (14049)	Allemagne	Campus ouvert par l'EAP (1985)
2000 - ...	1 Calle Arroyofresno, Madrid (28035)	Espagne	Campus ouvert par l'EAP (1992)
2004 - ...	527 Finchley Road, Hampstead, London (NW3 7BG)	Angleterre	Campus ouvert par ESCP-EAP (2004)
2004 - 2005	38 Corso Stati Uniti, Torino (10128)	Italie	Immeuble de l'Unione Industriale di Torino
2005 - ...	218 bis Corso Union Sovietica, Torino (10128)	Italie	Locaux de l'Université de Turin
2015 - ...	57-59 Jagiellońska St., Varsovie (03-301)	Pologne	Locaux de l'Université Kozminski

Figure 57 : Liste des différents sites occupés par l'école en dehors de France depuis 1999.

Annexe 4 – Tableau de comparaison des principales évolutions historiques de ESCP Europe depuis 1819.

Critères de comparaison	1819-1821	1821-1852	1852-1905	1905-1928	1928-1964	1964-1969	1969-1980	1980-1999	1999-2009	2009-...
Nature de l'école	École de commerce	École de commerce	École de commerce	École de commerce	École de commerce	École de commerce	École de management	École de management	École de management	École de management
Périmètres des activités	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale et continue, Recherche			
Régime juridique	BP, SCG	SCG, BP, SCA	SC, BP, SCCIP	SCCIP	SCCIP	SCCIP	SCCIP	SCCIP	SCCIP / Asso	SCCIP / Asso / ÉESC
Siège social	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris	Paris
Statut social	ÉTPS	ÉTPS	ÉTPS	ÉTPS	ÉTPS, ÉES	ÉES	ÉES	ÉES, GÉCM	ÉES, GÉCM	ÉES, GÉCM
Dénomination de l'école	École Spéciale de Commerce et d'Industrie	École Spéciale de Commerce	École Supérieure de Commerce	École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris	École Supérieure de Commerce de Paris	École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris	École Supérieure de Commerce de Paris	Groupe ESCP	ESCP-EAP	ESCP Europe
Nbre de campus	1	1	1	1	1	1	1	1	4 puis 5	5 puis 6
Nbre de professeurs permanents	0	0	0	0	0	0-3	3-68	75-89	119-129	129-156
Nbre d'élèves/an	60-70	60-118	89-278	217-792	252-1 079	708-775	700-775	700-1 850	2 556-3 957	3 957-5 573
Nbre diplômés/an	0-8	6-17	8-69	26-256	200-230	238-255	220-250	250-660	815-1 647	1 620-1 911
% étudiantes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	30%-40%	30%-40%	40%-50%	47-55%
% élèves étrangers	0-30%	?	0-20%	0-9%	0-2%	0-2%	2-5%	10-18%	18-40%	40-51%
Superficie locaux	1 000 m ²	1 500 m ²	1 900 m ²	8 000 m ²	10 000 m ²	15 000 m ²	30 000 m ²	30 000 m ²	40 000 m ²	58 000 m ²

Légende : BP (Bien personnel du propriétaire) ; SCG (Société en commandite Générale) ; SCA (Société en commandite par Actions) ; SC (Société civile) ; SCCIP (Service de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) ; Ass (Association) ; ÉTPS (École technique post-secondaire) ; ÉES (Établissement d'enseignement supérieur) ; GÉCM (Grande École de commerce et de management) ; ÉESC (Établissement d'enseignement supérieur consulaire). Note : après 1999, le régime juridique de l'école est double car les campus européens ont le statut d'associations dans leurs pays respectifs alors que le campus de Paris est un service consulaire jusqu'au 1^{er} janvier 2018 inclusivement.

Annexe 5 – Tableau de comparaison des différentes missions officielles et périmètres d’activités de ESCP Europe depuis 1819.

Période	Nom de l'école	Missions officielles de l'école	Périmètres d'activités de l'école
1819-1821	École Spéciale de Commerce et d'Industrie	•Mission d'éducation	•Proposer une formation initiale pour instruire les futurs négociants et les futurs industriels
1821-1852	École Spéciale de Commerce	•Mission d'éducation	•Proposer une formation initiale pour instruire les futurs négociants
1852-1905	École Supérieure de Commerce	•Mission d'éducation	Proposer une formation initiale pour instruire les futurs employés supérieurs, les futurs chefs des petites et moyennes industries
1905-1928	École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris	•Mission d'éducation	•Proposer une formation initiale pour instruire les futurs employés supérieurs, les futurs chefs des petites et moyennes industries et les futurs cadres administratifs pour les secteurs public et privé
1928-1964	École Supérieure de Commerce de Paris	•Mission d'éducation	•Proposer une formation initiale pour instruire les futurs employés supérieurs, les futurs chefs des petites et moyennes industries et les futurs cadres administratifs pour les secteurs public et privé
1964-1969	École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris	•Mission d'éducation	•Proposer une formation initiale pour former les futurs dirigeants, les futurs cadres supérieurs commerciaux, administratifs et financiers des entreprises Préparer à certaines professions libérales (expert-comptable)
1969-1980	École Supérieure de Commerce de Paris	•Mission principale d'éducation •Mission secondaire de recherche •Mission secondaire d'ingénierie pédagogique	•Proposer des formations initiales et continues pour former les dirigeants, les cadres supérieurs commerciaux, administratifs et financiers des entreprises Préparer à certaines professions libérales (expert-comptable) •Faire avancer la recherche en gestion •Accompagner à l'étranger les établissements d'enseignement de la gestion pour développer leur offre
1980-1999	Groupe ESCP	•Mission principale d'éducation, •Mission secondaire de recherche •Mission secondaire d'ingénierie pédagogique	Proposer des formations initiales et continues pour former les dirigeants, les cadres supérieurs commerciaux, administratifs et financiers des entreprises
1999-2009	ESCP-EAP	•Mission principale d'éducation, •Mission principale de recherche •Mission secondaire d'ingénierie pédagogique	•Préparer à certaines professions libérales (expert-comptable) •Faire avancer la recherche en gestion Accompagner à l'étranger les établissements d'enseignement de la gestion pour développer leur offre
2009-...	ESCP Europe	•Mission principale d'éducation •Mission principale de recherche •Mission secondaire d'ingénierie pédagogique	•Proposer des formations initiales et continues pour former les dirigeants (« leaders »), les cadres supérieurs commerciaux, administratifs et financiers des entreprises •Faire avancer la recherche en gestion •Accompagner à l'étranger les établissements d'enseignement de la gestion pour développer leur offre

Sources : Conditions d'admission de l'école de 1905 à 1990 ; Autrechy (2017).

Annexe 6 – Galerie des portraits des anciens directeurs de ESCP Europe depuis 1819

Une voie féconde pour comprendre l'évolution de la stratégie d'une organisation dans la longue durée consiste à s'intéresser à ses dirigeants. Dans notre cas, s'intéresser à l'ensemble des directeurs qui ont administré ESCP Europe, à leur origine sociale et académique puis suivre leur carrière est une démarche fructueuse. Cette démarche permet, en effet, de saisir sur un plan prosopographique, entre autres choses⁴⁴⁷, la question de l'évolution de la stratégie de l'école dans la longue durée.

Selon cette perspective, la constitution d'une galerie des portraits des directeurs de l'école s'imposait à l'esprit. Afin de mieux situer ces individualités dans leur environnement social, professionnel, scientifique voire familial, nous avons fait le choix de rédiger, pour chacun des vingt-six directeurs de l'école, une notice biographique que nous avons voulue aussi détaillée que possible. À notre connaissance aucune étude à ce jour n'a tenté de mettre en exergue les caractéristiques sociales et scolaires des différents directeurs d'une école de commerce, en France ou l'étranger. Si ce genre d'étude a été particulièrement prisé pour les dirigeants des grandes entreprises anglo-saxonnes (Carpenter, Geletkanycz et Sanders, 2006) et françaises (Baray et Bournois, 2007), il semble qu'il ait été délaissé pour les écoles de commerce.

La finalité de la présente annexe n'est pas de remédier à cette lacune de la littérature ; ce qui exigerait une étude nettement plus poussée que ce qu'il nous est offert ici. Plus modestement, cette annexe se propose d'exposer de manière chronologique l'identité des directeurs de ESCP Europe qui se sont succédé à la tête de l'établissement depuis 1819. Cet exercice exige un travail d'exhumation des archives très important. Paradoxalement, en effet, la liste des directeurs de l'école jusqu'à aujourd'hui n'avait, semble-t-il, jamais été dressée de manière officielle et exhaustive⁴⁴⁸. Cette information est pourtant généralement communiquée sur les sites Internet des « business schools » de rang international telle que la « Harvard

⁴⁴⁷ Une telle démarche permet également de comprendre la politique de recrutement de l'organisation de manière longitudinale.

⁴⁴⁸ Il est à noter que l'Association des Anciens Élèves de l'école, via son annuaire, de même que le site Internet de Wikipédia, communiquent depuis déjà depuis plusieurs années une liste inexacte des directeurs de l'école depuis 1819. Site Internet consulté le 08 août 2017 : https://fr.wikipedia.org/wiki/ESCP_Europe#Anciens_directeurs

Business School »⁴⁴⁹, la « Stanford Graduate School of Business »⁴⁵⁰, ou encore la « Copenhagen Business School »⁴⁵¹.

Parallèlement à cet objectif de restitution historique, la présente annexe cherche à mieux cerner les profils des différents directeurs en mentionnant certaines de leurs caractéristiques familiales, scolaires, académiques et sociales. Ces précisions permettent d'ancrer l'histoire des stratégies de l'école dans l'histoire individuelle de ses directeurs : la stratégie n'est pas, en effet, abstraite ou désincarnée : elle s'incarne par et pour des êtres humains. C'est pourquoi il convient d'en savoir un peu plus sur les directeurs qui ont administré l'école que ce que peuvent en dire les rares mentions biographiques que mettent en avant les communications institutionnelles de l'école ou les journalistes décrivant l'histoire de celle-ci (De Tricornot, 2017). Ces précisions biographiques, enfin, présentent un intérêt certain dans une perspective de compréhension des mécanismes de pérennité organisationnelle car, comme l'a montré De Geus (1997, p.16), les organisations pérennes font preuve d'une forte cohésion qui se traduit en pratique, notamment, par le recrutement interne des dirigeants de sorte que « au fil des générations, ceux-ci se consid[èrent] au service passager de l'entité stable qu'[est] l'entreprise, chaque génération de dirigeants n'étant qu'un maillon d'une longue chaîne ».

Pour des raisons de synthèse nous avons retenu quelques critères de comparaison entre les différents directeurs qui ont occupé la tête de ESCP Europe depuis 1819. Ces critères sont les suivants :

- La période de mandat,
- L'âge du dirigeant lors de sa prise de fonction,
- La durée de son mandat,
- La nationalité du dirigeant,
- Les titres scolaires du dirigeant lors de sa prise de fonction,
- La détention d'une expérience préalable au sein d'une entreprise privée,
- Le logement du dirigeant dans les locaux scolaires,
- L'existence d'enfants diplômés de l'école,
- La cause du départ du dirigeant de la tête de l'école.

⁴⁴⁹ Source : Site Internet consulté le 08 août 2017 : <http://www.hbs.edu/about/facts-and-figures/Pages/history.aspx>.

⁴⁵⁰ Source : Site Internet consulté le 08 août 2017 : <https://www.gsb.stanford.edu/stanford-gsb-experience/news-history/history/deans>

⁴⁵¹ Source : Site Internet consulté le 08 août 2017 : <http://100.cbs.dk/portraits/>

Nous aurions pu ajouter à ces critères d'autres critères, notamment ceux proposés par les études de Baray et Bournois (2007) tels que les langues étrangères pratiquées ou l'affiliation à des clubs caritatifs, politiques, culturels ou autres. Le renseignement de ces critères aurait nécessité plusieurs mois supplémentaires de recherches et alourdi la présente section qui, en sa qualité d'annexe, n'a pas la prétention de constituer une analyse approfondie à part entière. En ce sens, la présente annexe ouvre la voie vers de futures recherches sur la dirigeance de ESCP Europe dans la longue durée. Le tableau qui suit présente, sommairement, chacun des vingt-six directeurs ayant occupé la tête de l'école entre 1819 et aujourd'hui.

Ce tableau a été constitué à partir des dossiers personnels⁴⁵² consultés aux Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France. Nous avons complété cette première source par les dossiers personnels que nous sommes parvenus à retrouver aux Archives de la Grande Chancellerie de la Légion d'honneur mais également aux Archives de l'Académie des Sciences et aux Archives de l'École Polytechnique. D'autres sources nous ont été utiles, et en particulier, les annuaires de Anciens disponibles à partir des années 1880, le *Bottin Mondain* qui paraît à compter de 1903, le *Who's Who*, ainsi que les articles de la presse économique mentionnant les nominations des directeurs. Pour les sept derniers dirigeants, nous avons complété nos informations à partir des entretiens que nous avons menés avec ces derniers.

La lecture de ce tableau est éclairante. Depuis son ouverture en 1819, vingt-six directeurs se sont succédé à la tête de ESCP Europe – soit presque autant que de présidents de la République en France. Comparativement à d'autres écoles de commerce ce nombre ne semble pas particulièrement élevé. Une comparaison est évidemment difficile dans la mesure où aucune autre école de commerce n'a, à ce jour, atteint les deux siècles d'existence.

⁴⁵² Ces dossiers sont soumis au régime d'accès des archives publiques. De ce fait, ils ne peuvent être consultés que cinquante ans à partir de la date de clôture du dossier. Ils contiennent parfois des données à caractère médical, ce qui ne les rend théoriquement communicables que vingt-cinq ans après le décès ou cent-vingt ans à compter de la date de naissance de l'individu considéré. En fonction de ces éléments, seuls les dossiers de Paul Wiriath, de François Belin, de Marius de Desbordes et de René Villemer ont pu être consultés par nous. Les dossiers postérieurs, trop récents, n'ont pas pu nous être communiqués. Les dossiers antérieurs n'ont, quant à eux, pas été conservés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

N°	Directeurs	Période de direction	Âge à la prise de fonctions	Durée du mandat	Nationalité	Titres scolaires des directeurs lors de leur prise de fonctions	Expérience professionnelle dans une entreprise privée avant la prise de fonctions	Logement du directeur à l'école	Enfants diplômés de l'école	Cause du départ à la tête de l'école
1	Germain Legret	1819-1821	67 ans	2 ans	Française	?	Négociant	Oui	Non	Départ volontaire
2	Amédée Brodart	1821-1824	31 ans	3 ans	Française	Ancien élève de l'École de St-Cyr	Négociant	?	Non	Départ volontaire
3	Henri Monnier des Taillades	1824-1829	?	4 ans	Française	Ancien officier d'artillerie	?	?	Non	Mort pendant son mandat
4	Louis Pelleport	1829-1830	?	<1 an	Française	Licencié en Droit	?	?	Non	Départ volontaire
5	Adolphe Blanqui	1830-1854	31 ans	24 ans	Française	Professeur à l'école	Non	Oui	Non	Mort pendant son mandat
6	Guillaume Gervais	1854-1867	51 ans	13 ans	Française	Docteur en Médecine	Administrateur de la Compagnie des Mines de la Loire	Oui	Non	Mort pendant son mandat
7*	Aimé Girard	1867-1869	37 ans	1 an	Française	Professeur à l'école	Non	?	Non	Départ volontaire
8	Paul Schwaebélé	1869-1880	34 ans	11 ans	Française	Ancien élève de l'École Polytechnique	Ingénieur principal à la Compagnie des Forges de la Franche-Comté	Oui	Non	Mort pendant son mandat
9*	A. Rollin	1880-1880	?	2 mois	Française	?	?	?	Non	Départ volontaire
10	Jules Grelley	1880-1898	41 ans	18 ans	Française	Ancien élève de l'École Polytechnique	Employé dans l'industrie	Oui	Non	Départ à la retraite
11	Victor Cantagrel	1898-1904	57 ans	6 ans	Française	Ancien élève de l'École Polytechnique	Non	Oui	Non	Départ à la retraite
12	Émile Paris	1905-1909	44 ans	4 ans	Française	Certifié du secondaire	Non	Oui	Non	Prise de fonction hors de la CCP
13	Paul Wiriath	1910-1937	43 ans	28 ans	Française	Agrégé d'Histoire et de Géographie	Non	Oui	Un fils	Départ à la retraite
14	François Belin	1938-1945	58 ans	7 ans	Française	Licencié en Droit	Non	Oui	Non	Départ à la retraite
15	Marius Desbordes	1946-1947	51 ans	1 an	Française	Licencié ès Sciences	Chef du service commercial d'une entreprise privée	Oui	Non	Mort pendant son mandat
16	René Villemer	1948-1966	47 ans	18 ans	Française	Docteur en Droit, Ingénieur des Arts et Manufactures	Ingénieur à la Compagnie de Construction des Fours de Montrouge	Oui	Non	Départ à la retraite

N°	Directeurs	Période de direction	Âge à la prise de fonctions	Durée du mandat	Nationalité	Titres scolaires des directeurs lors de leur prise de fonctions	Expérience professionnelle dans une entreprise privée avant la prise de fonctions	Logement du directeur à l'école	Enfants diplômés de l'école	Cause du départ à la tête de l'école
17	Jean Vigier	1967-1971	58 ans	5 ans	Française	Licencié ès Lettres	Non	Oui	Non	Départ à la retraite
18	Jean Schapira	1972-1974	59 ans	2 ans	Française	Avocat à la Cour	Non	Non	Non	Promotion consulaire
19	Jean-Christian Serna	1974-1979	37 ans	5 ans	Française	Docteur en Droit	Non	Non	Une fille	Promotion consulaire
20	Jacques Perrin	1979-1989	34 ans	10 ans	Française	Docteur ès Sciences Économiques	Responsable de la planification des produits chez ITT-Oceanic	Oui	Non	Promotion consulaire
21	Véronique de Chantérac-Lamielle	1989-1999	39 ans	10 ans	Française	Docteur en Droit	Non	Non	Une fille et un fils	Promotion consulaire
22	Jean-Louis Scaringella	1999-2006	51 ans	7 ans	Française	Docteur en Droit, Diplômé de la « Harvard Business School »	Non	Non	Non	Promotion consulaire
23	Pascal Morand	2006-2012	50 ans	6 ans	Française	Docteur ès Sciences Économiques	Non	Non	Deux filles	Promotion consulaire
24	Édouard Husson	2012-2014	43 ans	2 ans	Française	Docteur en Histoire, Agrégé de l'Université	Non	Non	Non	Départ de la CCIRP
25*	Pierre Koch	2014-2014	58 ans	2 mois	Française	Docteur en Sciences de Gestion, Ingénieur de l'ENSAM, MBA	Adjoint au directeur de programme chez Renault	Non	Non	Prise de fonction en dehors de la CCIRP
26	Frank Bournois	2014-...	51 ans	...	Française	Docteur en Sciences de Gestion, MBA, Agrégé de l'Université	Adjoint au directeur des Ressources Humaines chez Rhône-Poulenc	Non	Non	...

Figure 58 : Tableau des directeurs ayant dirigé ESCP Europe depuis 1819.

Légende : Le signe * signifie que le directeur a été nommé à titre temporaire en qualité de directeur intérimaire ; « CCP » : Chambre de Commerce de Paris ; « CCIRP » : Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.

Néanmoins, si l'on compare ce chiffre avec celui d'autres écoles de commerce, on peut constater qu'il semble plutôt dans la moyenne⁴⁵³ :

- La « Harvard Business School » a connu dix directeurs au cours de son premier siècle d'existence (1908-2008),
- HEC Montréal a également eu dix directeurs au cours de son premier siècle d'existence (1907-2007),
- La « Copenhagen Business School » a connu onze directeurs au cours de son premier siècle d'existence (1917-2017),
- L'École Supérieure de Commerce de Rouen, aujourd'hui devenue Neoma Business School, a connu quatorze directeurs depuis sa fondation en 1871,
- HEC Paris a connu quatorze directeurs depuis sa fondation en 1881.

La durée des mandats est fortement variable s'étendant de deux mois pour Pierre Koch (2014) à vingt-huit ans pour Paul Wiriath (1910-1937). Il semble que des périodes de mandats directifs de longue durée – comme les directions Perrin (1979-1989) et Chantérac-Lamielle (1989-1999) qui sont restés tous les deux dix ans à la tête de l'école – ait délibérément été recherchées par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France après des périodes de directions nettement plus brèves – les directions Schapira (1972-1974) et Serna (1974-1979).

Véronique de Chantérac-Lamielle est à ce jour la seule femme à avoir dirigé l'école. D'autres femmes ont exercé des fonctions de direction au sein de l'école, et notamment à la tête des campus de Madrid (Annie Médina) et de Paris (Claudine Bertin-Lord).

Étonnamment, aucun directeur de ESCP Europe n'est diplômé de l'école ; ce qui contraste avec d'autres écoles de commerce telles que l'INSEAD, HEC Paris, l'ESSEC, l'EMLYON, Toulouse Business School ou même, en leur temps, l'École Supérieure de Commerce de Marseille ou HEC-Jeunes Filles qui sont des écoles dont plusieurs anciens directeurs étaient également des Anciens Élèves. Pourquoi cette particularité de ESCP Europe ? Des recherches plus approfondies semblent nécessaires pour répondre à cette question qui ne manque pas d'étonner le chercheur aujourd'hui. Néanmoins, si aucun directeur de l'école n'en a été préalablement diplômé, il apparaît que plus de la moitié d'entre

⁴⁵³ Ce chiffre paraîtra même faible comparativement à celui du nombre de présidents consulaires. Au cours de ses deux premiers siècles d'existence (1803-2003), la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France a connu pas moins de soixante-cinq présidents.

eux exactement (quatorze sur vingt-six) y avaient déjà travaillé, soit en qualité de professeurs (Adolphe Blanqui, Aimé Girard, Paul Schwaebélé, Jules Grelley, Véronique de Chantérac-Lamielle, Frank Bournois) soit en qualité de cadres administratifs (Guillaume Gervais, A. Rollin, François Belin, Jean Vigier, Jean Schapira, Pierre Koch) ou les deux (Amédée Brodart, Pascal Morand). Cet état de fait semble confirmer que le recrutement interne des dirigeants est une manifestation de la communauté que l'organisation construit autour de son projet pour assurer sa pérennité (De Geus, 1997).

Autre remarque, tous les directeurs de l'école ont été jusqu'à présent de nationalité française. Cette situation, parfaitement compréhensible lorsque l'école était uniquement une école de commerce française monosite au dix-neuvième siècle et au vingtième siècle, est plus étonnante pour le vingt-et-unième siècle. De 1999 à 2018, tous les directeurs généraux de l'école ont été français ; les directeurs des campus européens étant, quant à eux, de la nationalité du pays d'implantation. Si l'école s'oriente, comme cela semble être le cas, vers un type de développement inspiré par le modèle de L'Oréal – une entreprise d'origine française mondialement connue avec plusieurs implantations à l'international – cette particularité pourrait être amenée à disparaître à l'avenir. Comme nous l'ont annoncé les actuels dirigeants de l'école, l'hypothèse d'un directeur général de nationalité étrangère est tout à fait possible pour l'avenir à condition que des candidatures de qualité émanant de ce genre de profils émergent le moment venu (entretiens n°aDir E1 et n°DeCCIP E1). Plusieurs des écoles de commerce françaises sont d'ores et déjà dirigées par des directeurs étrangers comme le Canadien Peter Todd, directeur général de HEC Paris depuis 2015 ou encore l'Italien Vincenzo Esposito Vinzi qui est le directeur général du groupe ESSEC depuis 2017.

Pour ce qui concerne les titres universitaires des directeurs, plusieurs tendances peuvent être observées. Au dix-neuvième siècle, la moitié des directeurs de l'école étaient militaires de formation (Amédée Brodart, Henri Monnier des Taillades, Paul Schwaebélé, Jules Grelley, Victor Cantagrel), l'autre moitié ayant suivi des formations en droit (Louis Pelleport) ou en médecine (Guillaume Gervais) voire en chimie (Aimé Girard). Au vingtième siècle, la moitié des dix directeurs ayant occupé la tête de l'école sont juristes de formation (François Belin, René Villemer, Jean Schapira, Jean-Christian Serna et Véronique de Chantérac-Lamielle), les autres ayant suivi des cursus en sciences humaines (Paul Wiriath et Jean Vigier) ou en économie (Jacques Perrin). Il faut attendre l'aube du vingt-et-unième siècle pour qu'apparaissent les premiers gestionnaires de formation à la tête de l'école : Jean-Louis Scaringella est ainsi le premier directeur de l'école diplômé en sciences de gestion (diplômé de HEC et de la « Harvard Business School »), suivi par le directeur intérimaire Pierre Koch

(diplômé de l'INSEAD), puis de Frank Bournois (diplômé de l'EMLYON et de la « Aston University »).

Relativement peu de directeurs ont exercé des fonctions professionnelles dans des entreprises privées avant d'occuper la tête de l'école : seuls dix directeurs sur les vingt-six qu'a connus ESCP Europe ont travaillé dans ce genre d'établissements. Trop de détails sur les secteurs d'activités couverts par ces fonctions manquent à ce jour pour poursuivre l'analyse. Toutefois, l'analyse longitudinale des parcours professionnels des anciens directeurs révèle qu'au cours du temps, la population des directeurs ayant exercé des fonctions de direction dans d'autres établissements de formation s'est accrue. En effet, pendant son premier siècle d'existence, sur les treize directeurs que l'école a comptés, deux avaient dirigé une école (de commerce) avant de prendre les rênes de l'établissement parisien ; à savoir Victor Cantagrel (ancien directeur de l'École Supérieure de Commerce de Montpellier) et Émile Paris (ancien directeur de l'École Commerciale de l'Avenue Trudaine). En revanche, au cours de son deuxième siècle d'histoire, sur les treize autres directeurs que l'école a connus, quatre avaient déjà dirigé une école de commerce : Marius Desbordes (ancien directeur de l'École Commerciale de la Rive Gauche), Jean Vigier (ancien directeur de l'École Commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris), Véronique de Chantérac-Lamielle (ancien directeur de l'Institut Supérieur des Affaires) et Jean-Louis Scaringella (ancien directeur du Centre de Perfectionnement des Affaires). En outre, deux autres directeurs avaient déjà dirigé un établissement d'enseignement supérieur autre qu'une école de commerce ; à savoir Pascal Morand (ancien directeur de l'Institut Français de la Mode) et Pierre Koch (ancien directeur de l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers à Aix-en-Provence). Cet accroissement du nombre de directeurs ayant préalablement déjà dirigé une école avant de prendre la tête de ESCP Europe pourrait témoigner de la professionnalisation croissante de la fonction de directeur de l'école. Il s'agit là d'une hypothèse qu'il faudrait approfondir par des travaux ultérieurs.

Les pages qui suivent présentent, pour chacun des directeurs de l'école, une courte notice biographique recensant les principales actions menées à la tête de l'école pendant leur mandat. Pour la période postérieure à 1999, les notices sont sensiblement plus brèves car la distance temporelle ne nous semble pas encore suffisante pour dresser un bilan objectif et exhaustif de l'action des directeurs généraux.

1. Directorat de Germain LEGRET (1819-1821)

Germain Legret est né en 1752 en région parisienne, en Seine-et-Marne, dans une commune alors dénommée Rosay.⁴⁵⁴ Ses jeunes années nous sont très peu connues : il semble avoir travaillé pour l'armée française et avoir été négociant à la fin des années 1790 et au début des années 1800⁴⁵⁵. C'est à cette époque, en 1798, qu'il est initié à la franc-maçonnerie à Bruxelles⁴⁵⁶. Il réside manifestement dans cette ville plusieurs années avant de partir pour Madrid et, vers 1806, pour Bordeaux, avant de s'installer à Paris.

Il est le co-fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie avec Amédée Brodart en 1819. Cette école n'est toutefois pas une première tentative pour lui : avec son collègue belge Van Acker, Germain Legret avait déjà ouvert l'Académie de Commerce de Paris en 1815. Cette dernière formait de jeunes garçons âgés de onze ans révolus aux opérations de commerce. Toutefois, cette première école de commerce fut éphémère et ferma ses portes, faute de financements, au début de l'année 1818. Toutefois, contrairement à ce qu'avait avancé la littérature sur le sujet jusqu'à ce jour (Fridenson et Paquy, 2008 ; Lemerrier, 2001), Germain Legret ne fonde pas l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie tout de suite après l'échec de l'Académie de Commerce. Nos recherches aux Archives Nationales nous ont ainsi appris qu'avant d'ouvrir l'école en 1819, Germain Legret avait

⁴⁵⁴ Sources : Quérard J.-M. (1839). *La France littéraire ou Dictionnaire bibliographique des savants, historiens et gens de lettres de la France, ainsi que des littérateurs étrangers qui ont écrit en français, plus particulièrement pendant les XVIII^e et XIX^e siècles*, p.111, Bibliothèque Nationale de France, département Salle de références de Richelieu, 2008-278202. Voir aussi Legret G.-P. (1827). *Des impôts et d'un entrepôt réel pour la ville de Paris*, Librairie du Commerce, Paris. La ville de Rosay ne doit pas être confondue avec les autres villes du même nom en France, notamment en Seine-et-Oise et dans le Jura. La ville où est né Germain Legret se dénomme « Rozay-en-Brie » depuis 1934.

⁴⁵⁵ L'activité de négociant de Germain Legret nous est mal connue. Si Renouard (1898 ; 1920) prétend qu'il était négociant en soieries, il ne communique pour autant pas les sources de cette précision. La plupart des auteurs ont, par la suite, repris cette information qui ne semble pas certaine. C'est pourquoi nous avons repris les termes mêmes de Germain Legret. Ce dernier se présente dès 1812 et, par la suite, dans ses publications, comme « ancien négociant » sans préciser le secteur du négoce qu'il couvrait. Il fait également allusion à certains voyages d'affaires, notamment à Madrid, auxquels il aurait participé sous le Premier Empire. Voir Legret G.-P. (1806). *Mon portefeuille ou Recueil de mes Opuscules*, Bordeaux, p.44. Voir aussi Legret G.-P. (1812). *Rudiment de la comptabilité commerciale* et Legret G.-P. (1814). *Réflexions d'un ancien négociant sur le commerce, ses règles, ses usages et son code*.

⁴⁵⁶ Plusieurs de ses écrits révèlent que Germain Legret était, en effet, franc-maçon. Il appartenait à la loge bruxelloise des « Amis Philanthropes », constituée en 1798. La lecture de ces documents nous apprend que Germain Legret avait été amené à Bruxelles par l'occupation française au sein de laquelle il aurait occupé les fonctions d'« employé à l'imprimerie des armées ». Secrétaire de la Loge des « Amis Philanthropes » entre 1798 et 1800 il y devint Orateur en 1802-1803. Voir notamment Legret G.-P. (1793). « Le Troubadour franc-maçon, ou Recueil de cantiques maçonniques, dédié à la R* [*] des Amis Philanthropes, à l'O* de Bruxelles », sans éditeur. Voir aussi « Discours pour l'anniversaire de l'inauguration de la L. des Amis philanthropes de l'O. de Bruxelles », in Legret G.-P. (1806). *Mon portefeuille ou Recueil de mes Opuscules*, Bordeaux, pp.155-162. Voir aussi « Cantique anniversaire de l'inauguration de la loge des Amis Philanthropes », in Legret G.-P. (1806). *Mon portefeuille ou Recueil de mes Opuscules*, Bordeaux, pp.163-168.

ouvert une deuxième école de commerce parisienne dont l'existence semble avoir été encore plus éphémère que la première puisque son existence n'est attestée que pour la seule année 1818-1819.⁴⁵⁷ De quelle école s'agit-il ? Il s'agit d'une école ouverte en avril 1818 et dénommée « École Spéciale de Commerce ». Cette école est ouverte au domicile personnel de Germain Legret dans Paris – au 4 rue du Bouloi – où il a conservé tout le matériel scolaire de la précédente Académie de Commerce. Il s'agit d'une nouvelle école de commerce « où l'enseignement est divisé en deux classes : dans la première, les élèves acquièrent tous les éléments de la science du commerce ; dans la seconde, ils en font l'application au moyen d'une pratique simulée »⁴⁵⁸. Cette école est décrite par les contemporains comme pratiquant des prix modérés et accueillant des élèves externes mais également quelques pensionnaires. Aucune donnée chiffrée ne nous est, pour le moment, connue. Dans tous les cas, cette école n'a pas perduré et, comme sa devancière fondée en 1815, elle a rapidement disparu du panorama éducatif parisien.

Ces échecs successifs ne dissuadent pas Germain Legret de renouveler l'essai une troisième fois, quelques mois plus tard, avec un nouvel acolyte, Amédée Brodart, plus jeune que lui de trente-sept ans. Tous les deux, suivant les conseils de Vital Roux qui soutenait l'intérêt d'enseigner le commerce par des opérations simulées, ouvrent l'« École Spéciale de Commerce et d'Industrie » le 30 octobre 1819. Le constat de ces individus est le suivant : l'instruction commerciale est délaissée en France alors même que l'industrialisation du pays exige une main d'œuvre qualifiée pour la servir. De ce fait, Germain Legret et Amédée Brodart créent sur leur fortune personnelle l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie dont l'intitulé révèle bien l'ambition : il s'agit de préparer les jeunes gens au commerce et à l'industrie – dans le secteur civil – à une époque où aucune formation de niveau supérieur n'existe encore dans ces domaines. L'école est ouverte, encore une fois, dans le logement parisien de Germain Legret, au 4 rue du Bouloi.⁴⁵⁹ À l'époque cette adresse correspond à « une maison historique » pour laquelle les informations que nous avons pu récolter sont peu nombreuses. Cet immeuble possédait deux façades. La première, au 4 rue du Bouloi, était située « non loin d'une cour de Messageries où coches et pataches déversaient toute la journée

⁴⁵⁷ Source : *Journal des Débats politiques et littéraires*, jeudi 30 avril 1818, p.2, Bibliothèque Nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (69)-FT 4.

⁴⁵⁸ Source : *Journal des Débats politiques et littéraires*, jeudi 30 avril 1818, p.2, Bibliothèque Nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (69)-FT 4.

⁴⁵⁹ Source : De Vorney, G. (1905). « L'Enseignement Commercial », *Le Rappel* du 29 juin 1905, Bibliothèque Nationale de France, département Droit, Économie, Politique, JOD-43.

des flots de voyageurs ». ⁴⁶⁰ La seconde façade donnait rue de Grenelle-Saint-Honoré (entre le n° 158 de la rue Saint-Honoré et le 19 de la rue Coquillière de nos jours) c'est-à-dire à proximité immédiate de l'ancien Hôtel des Fermes. L'installation de l'école au domicile de Germain Legret est provisoire et, de fait, elle ne dure que deux mois ; le temps pour les fondateurs de l'école de recruter les premiers élèves et les premiers enseignants mais aussi le temps d'aménager les locaux de l'Hôtel des Fermes choisis pour héberger à terme l'école. C'est ainsi le 1^{er} décembre 1819 que l'école s'installe à quelques mètres du logement personnel de Germain Legret, dans l'Hôtel des Fermes. Cet immeuble se révèle bien vite trop étroit et l'école doit déménager quelques mois plus tard. En 1820, le directeur signe ainsi un bail de neuf ans avec le joaillier Louis-François Radu et son épouse pour louer la majeure partie de l'Hôtel de Sully et de son jardin. Situés au 143 rue Saint-Antoine, dans l'arrière-corps de ce bâtiment prestigieux, les locaux de l'école sont alors suffisamment vastes pour accueillir deux-cents-cinquante élèves. ⁴⁶¹

L'école n'accueille que des jeunes garçons âgés de quatorze ans au minimum. Ces derniers ont le choix d'être pensionnaires, demi-pensionnaires ou externes. L'école est divisée en trois classes – ou « comptoirs ». Les deux premiers prodiguent des cours théoriques alors que le dernier propose, dans le sillage des préconisations de Vital Roux, une pratique simulée des affaires. Les élèves y procèdent ainsi à des opérations boursières simulées. Les élèves de dernière année sont conduits au Tribunal de Commerce lorsque des causes importantes y sont plaidées. « Tous les élèves indistinctement qui manquent d'exactitude aux heures et jours de classes, sans excuse valable, ou ceux qui y troublent les travaux, sont pointés jusqu'à trois fois, et la quatrième ils sont invités à se retirer » ⁴⁶².

Les deux premières années voient les effectifs de la jeune école augmenter raisonnablement. Bien que les statistiques soient très lacunaires pour cette période, nous sommes parvenus à les reconstituer pour ces deux premières années. À la rentrée de 1819 l'école accueille soixante élèves avec neuf professeurs. À la rentrée de 1820, elle accueille soixante-dix élèves et quinze professeurs. Sans doute est-ce pour accroître la réputation de

⁴⁶⁰ Source : De Vorney G. (1905). « L'Enseignement Commercial », *Le Rappel* du 29 juin 1905 Bibliothèque Nationale de France, département Droit, Économie, Politique, JOD-43.

⁴⁶¹ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁶² Source : Legret G. P. (entre 1819 et 1821) « Pensionnat et École Spéciale de commerce établi à Paris, Hôtel Boisjelin, rue St-Antoine, n°143, sous la direction de M. G. P. Legret », Paris, Imprimerie de J. L. Scherff, passage du Caire, n°54, p.5. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

l'établissement que Germain Legret rallie les soutiens moraux et financiers de Guillaume Ternaux et de Jacques Laffitte qui acceptent de donner leur patronage à l'école en 1820. Le caractère élitiste de la nouvelle école s'incarne notamment dans le costume qui est imposé aux élèves vers 1821-1822. À cette époque, les élèves portent l'épée, le tricorne, l'habit bleu avec pantalon à bande blanche. Cet uniforme place les élèves sur le même plan, symboliquement, que leurs homologues des écoles spéciales du gouvernement, comme ceux de l'École Polytechnique ou de l'École Normale. Leurs mouvements s'effectuent dans la cour au son du tambour, comme dans la plupart des écoles dépendant du gouvernement⁴⁶³.

Parallèlement à ses activités de Directeur, Germain Legret est également enseignant à l'école. Plus précisément, il y enseigne la comptabilité et la correspondance commerciale.⁴⁶⁴ Il est aussi l'auteur d'une douzaine d'ouvrages dont plusieurs ouvrages commerciaux. Il a, notamment, publié un ouvrage de comptabilité *Rudiment de la Comptabilité Commerciale*, paru à Paris en 1812, ainsi que *Réflexions d'un ancien négociant sur le commerce* à Paris en 1815. Germain Legret est, en outre, l'auteur de trois ouvrages parus dans les années 1820 et 1830, et qui présentent la particularité d'être partiellement écrits en vers.⁴⁶⁵ Il est, enfin, l'auteur d'un ouvrage politique publié en 1832 pour soutenir le roi Louis-Philippe face aux critiques de ses contemporains.⁴⁶⁶

Si Germain Legret se flatte d'avoir mis en place une discipline qu'il juge sévère, il semble que le régime scolaire n'ait pas été jugé suffisamment rigoureux pour les élèves de l'école. L'un des contemporains ayant visité l'école à plusieurs reprises durant sa première année, l'avocat Pierre Dufey, déplore ainsi en 1821 le manque de sévérité de la discipline scolaire ; les élèves semblant plus prompts à parader avec leur nouvel uniforme qu'à travailler studieusement.⁴⁶⁷ Dans tous les cas, il semble que les difficultés financières rattrapent

⁴⁶³ Source : Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Annuaire 1907*, mars 1907, p.314. Archives de ESCP Europe.

⁴⁶⁴ Source : Legret G. P. (entre 1819 et 1821) « Pensionnat et École Spéciale de commerce établi à Paris, Hôtel Boisjelin, rue St-Antoine, n°143, sous la direction de M. G. P. Legret », Paris, Imprimerie de J. L. Scherff, passage du Caire, n°54, p.2. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁶⁵ Source : Legret G.-P., *Épître à mon fils sur le commerce dédiée à Messieurs les élèves de l'École Spéciale de Commerce*, Johannet (Paris), 1822. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, YE-26114. Il est l'auteur, en 1830, d'un ouvrage en faveur du célibat des prêtres. Voir Legret G.-P., *Épître à Rome sur le célibat des prêtres, Paris, les marchands de nouveautés*, 1830. Bibliothèque Nationale de France, YE-26113.

⁴⁶⁶ Source : Legret G.-P., *Un seul trait de lumière, par l'octogénaire de Grenelle*, Grenelle, 1832. Bibliothèque Nationale de France, 8-LB51-1437.

⁴⁶⁷ Comme l'indique ce témoin : « Paris, qui n'était autrefois qu'une ville de consommation est devenue le point central des principales opérations du commerce de toute la France ; et le besoin d'une institution pour les jeunes gens qui se destinent au commerce s'y faisait généralement sentir. L'École spéciale [de Commerce et d'Industrie] remplit-elle cet objet ? Je répondrai : quant aux éléments d'instruction, le choix des études et des

rapidement Germain Legret et son associé Amédée Brodart. Sont-ce ces difficultés qui amènent Germain Legret à quitter la direction effective de l'école en 1821 ? À cette époque il a 70 ans et aspire peut-être à d'autres activités. L'absence de soutien des pouvoirs publics est aussi l'une des causes expliquant la fragilité de l'école dans ses jeunes années. Il est probable que les sentiments bonapartistes de Germain Legret, ouvertement mis en avant pendant le Premier Empire, aient porté préjudice à la nouvelle école qu'il cherchait à développer dans les premières années de la Restauration⁴⁶⁸. Toujours est-il qu'il quitte la tête de l'établissement qu'il a co-fondé tout en gardant le titre honorifique de « Directeur honoraire ».

Les dernières années de Germain Legret semblent difficiles. Manifestement, ses activités de négociant et de directeur d'écoles ne semblent guère l'avoir enrichi, bien au contraire. En 1832, devenu aveugle, il est privé par les pouvoirs publics d'une pension de 1 800 francs. Rédigeant une pétition auprès du Ministre de l'Intérieur pour demander le reversement de sa pension, il est soutenu dans ses prétentions par Jacques Laffitte qui le décrit à la Chambre des députés en ces termes « M. Legret a rendu de grands services par la fondation d'une École spéciale de commerce qu'il a dirigée pendant dix-huit ans [sic]. Cette École heureusement n'a pas été détruite par la révolution de juillet [1830]. Elle est continuée aujourd'hui par un directeur extrêmement habile. Il y a 45 ans que je connais M. Legret : il a aujourd'hui 80 ans, est aveugle, et ne possède rien ».⁴⁶⁹ L'issue de cette requête ne nous est pas connue pour le moment.

Germain Legret décède en 1838 à l'âge de 86 ans.

maîtres ne laisse rien à désirer. Je voudrais pouvoir en dire autant d'une autre partie non moins essentielle, sans laquelle toute éducation est imparfaite. Les élèves sont nombreux ; presque tous appartiennent à des familles aisées ; quelques-uns y sont entrés de leur propre gré. Je dois le dire, les directeurs ont voulu mettre leurs élèves en état de figurer avec un égal avantage dans les comptoirs et dans les salons. Mais s'il dépend d'eux de voir quand il leur plaît le spectacle du jour et de briller au bal du lendemain, l'attrait du plaisir, si puissant à leur âge, leur permettra-t-il de donner une attention suivie à leurs études ? En vain ils resteront pendant quelques heures établis dans leurs comptoirs ; en vain on aura cherché à intéresser leur amour-propre au succès des opérations mercantiles, en leur fournissant des effets négociables entre eux et des échantillons réunis dans le Musée commercial ; rien ne pourra les distraire des jouissances que leur promet un avenir si près d'eux. Un régime plus sévère préside à nos écoles Normale, des Mines et Polytechnique. Des succès brillants justifient ce régime, austère sans dureté, et indulgent sans faiblesse. Les forces physiques et intellectuelles y prennent les plus heureux développements, et l'espoir des familles et de la patrie n'est point déçu ». Dufey, Pierre-Joseph-Spiridion. (1821). *Mémorial parisien, ou Paris tel qu'il fut, tel qu'il est*, Paris, Dalibon, Libraire, Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-LK7-6143.

⁴⁶⁸ Dans son poème « Réponse du peuple français à la proclamation de Louis XVIII en date du 2 décembre 1804, dixième année de son règne », Germain Legret répond fictivement à l'adresse de 1804 par laquelle Louis XVIII rappelait aux Français qu'il était leur souverain. Germain Legret n'hésite pas à écrire : « Napoléon pour nous est un dieu tutélaire / Qui surpasse tous vos aïeux. / De leurs hauts faits, de leurs vertus, de leurs vertus, / Quand nous rappelons la mémoire, / La vérité prend le dessus, / Et nous montrant toute sa gloire, Elle force nos cœurs émus / À lui décerner la victoire » in Legret G.-P. (1806). *Mon portefeuille ou Recueil de mes Opuscules*, Bordeaux, p.19.

⁴⁶⁹ Source : *Journal des Débats politiques et littéraires*, dimanche 23 décembre 1832, p.3, Bibliothèque Nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (69)-FT 4.

2. *Directorat d'Amédée BRODART (1821-1824)*

Né le 25 octobre 1789 dans l'Eure, à Étrépnay, Amédée Brodart est le fils d'Antoine Brodart et de Cécile Perpétue Bliez.⁴⁷⁰ Entré à l'École Spéciale Militaire de Saint-Cyr le 1^{er} avril 1807, il est promu caporal le 28 juillet 1808 et nommé sous-lieutenant au 58^{ème} régiment d'infanterie par décret du 12 décembre 1809. Il participe aux guerres napoléoniennes et, en particulier, aux guerres d'Espagne pendant les années 1809, 1810, et 1811. Blessé d'un coup de feu à Albufera le 16 mai 1811, il est fait prisonnier par les Anglais. La blessure reçue ne guérit pas et Amédée Brodart est amputé à 22 ans de la jambe droite⁴⁷¹. Après treize mois de captivité, Amédée Brodart rentre en France le 25 juin 1812. Son amputation ne lui permet plus de livrer bataille et c'est pourquoi il est nommé commis auxiliaire au Ministère de la Guerre le 26 août 1812, avant d'être mis à la retraite en tant que soldat le 28 décembre 1812, avec une solde militaire consentie par Napoléon I^{er}. Ce dernier le nomme chevalier de la Légion d'honneur le 17 janvier 1813. Amédée Brodart est promu commis titulaire au Ministère de la Guerre le 1^{er} juin 1813, puis expéditionnaire de 5^{ème} classe le 15 janvier 1815. Il est définitivement réformé après les Cent-Jours, le 8 août 1815, pour avoir manifesté ses sentiments bonapartistes après Waterloo. Après une carrière militaire brisée nette pour infirmité et une carrière administrative également interrompue de manière anticipée pour raisons politiques, il semble qu'Amédée Brodart se soit tourné vers le commerce et, vraisemblablement, vers le négoce du textile au cours duquel il aurait fait la connaissance de Vital Roux.

C'est le 1^{er} octobre 1819, à l'âge de 30 ans, qu'il prend en location avec Germain Legret, l'Hôtel des Fermes afin d'y installer, après travaux, l'école qu'ils viennent de créer, l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie. Amédée Brodart investit 70 000 francs de sa fortune personnelle pour créer l'école.⁴⁷² De 1819 à 1821, l'école a pour Directeur principal Germain Legret qui est le plus âgé et le plus expérimenté des deux en matière d'enseignement commercial ; Amédée Brodart

⁴⁷⁰ Les informations biographiques relatives à Amédée Brodart sont extraites de son dossier conservé aux Archives Nationales (F/12/5098). Elles ont été complétées par les informations communiquées en avril 1921 par le petit-fils d'Amédée Brodart au directeur de l'école et conservées dans un dossier aujourd'hui égaré. Source : « Amédée Brodart, fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, pp.3-7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁴⁷¹ Contrairement donc à ce qu'affirment Renouard (1898 ; 1920) et Servan-Schreiber (1994), ce n'est pas à la suite d'un accident qu'il fut amputé ; accident qui l'aurait déterminé à quitter la direction de l'école.

⁴⁷² Source : « Lettre d'Amédée Brodart au Ministre du Commerce Cunin-Gridaine », 30 septembre 1846. Archives Nationales, F/12/5098.

étant, lui, Sous-directeur jusqu'au départ de Germain Legret en 1821.⁴⁷³ À cette date, il recentre le périmètre de l'école sur les seules études commerciales, évacuant les études industrielles. De ce fait, l'école est renommée « École Spéciale de Commerce » dès 1821. La référence à l'« industrie » est également supprimée de la dénomination et du cursus de l'école en raison du projet de création de l'École Centrale des Arts et Manufactures qui aboutit finalement en 1829. Pour célébrer cette nouvelle dénomination, il organise le 3 février 1821 un bal à l'école où se pressent 400 participants dont plusieurs députés, magistrats et officiers⁴⁷⁴. Pour marquer le renouveau de l'école, Amédée Brodart organise une cérémonie solennelle le 27 juin 1821 pour l'inauguration à l'école des bustes de Sully, de Colbert, et de Louis XVIII⁴⁷⁵.

Quel directeur était Amédée Brodart ? Les sources manquent pour répondre à cette question. Il durcit manifestement la discipline scolaire que son prédécesseur avait instaurée car, en 1823, tout élève qui, après six mois d'épreuves, n'est reconnu n'avoir fait aucun progrès est rendu à ses parents. Parallèlement à ses activités de direction, Amédée Brodart enseigne l'arithmétique, la comptabilité et la correspondance commerciale⁴⁷⁶.

La situation financière de l'école semble difficile car, en 1822, il contracte, en son nom, un prêt pour l'école ; prêt qu'il remboursera encore quatorze années plus tard à hauteur de 500 francs annuellement, comme il l'écrit au Ministre du Commerce en 1846.⁴⁷⁷ La situation de l'école semble se dégrader rapidement car, le 6 juin 1824, par acte notarié affiché au Tribunal de Commerce, l'école est réorganisée sous la forme d'une société en commandite sous la raison « H. M. des Taillades et C^{ie} ». Comme le présume Paul Wiriath en 1921 à la lumière du dossier personnel d'Amédée Brodart : « On peut présumer qu'en dépit du patronage d'hommes éminents comme Ternaux, Laffitte, Casimir-Perier, le général Foy et peut-être précisément à cause du patronage de ces députés libéraux, l'École Spéciale de Commerce ne reçut pas les appuis officiels

⁴⁷³ Source : Legret G. P. (entre 1819 et 1821) « Pensionnat et École Spéciale de commerce établi à Paris, Hôtel Boisjelin, rue St-Antoine, n°143, sous la direction de M. G. P. Legret », Paris, Imprimerie de J. L. Scherff, passage du Caire, n°54, p.2. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁷⁴ *Le Moniteur Universel*, n°58 du mercredi 7 février 1821, p.3. Bibliothèque Nationale de France, département Droit, économie, politique, GR FOL-LC2-113.

⁴⁷⁵ Source : *Le Moniteur Universel*, n°184 du mardi 3 juillet 1821, p.1. Bibliothèque Nationale de France, département Droit, économie, politique, GR FOL-LC2-113.

⁴⁷⁶ Source : Legret G. P. (entre 1819 et 1821) « Pensionnat et École Spéciale de commerce établi à Paris, Hôtel Boisjelin, rue St-Antoine, n°143, sous la direction de M. G. P. Legret », Paris, Imprimerie de J. L. Scherff, passage du Caire, n°54, p.2. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁷⁷ Source : « Lettre d'Amédée Brodart au Ministre du Commerce Cunin-Gridaine », 30 septembre 1846. Archives Nationales, F/12/5098.

et ne connut pas la prospérité financière qu’auraient mérité son originalité et ses programmes ». ⁴⁷⁸
C’est la fin de la direction d’Amédée Brodart.

Retraité à 34 ans, que devint-il ? Il se marie avec Marie Epicharis Brochoir dont il a quatre enfants. Son dossier aux Archives du Ministère de la Guerre atteste qu’il partit en Amérique du Sud. La connaissance des langues espagnole et portugaise qu’il avait acquise au cours de ses trois années de campagnes militaires lui facilitèrent vraisemblablement l’accès à cette région. Nos recherches nous ont permis de mettre à jour l’étonnante suite de la carrière d’Amédée Brodart. À la fin de l’année 1824, il quitte la France pour l’Argentine où il parvient après une traversée de l’Atlantique de près de deux mois. Dès 1825, il est professeur de français à l’Université de Buenos Aires ainsi qu’au prestigieux « Colegio de Ciencias Morales » à Buenos Aires ⁴⁷⁹. Si son enseignement du français est apparemment très apprécié ⁴⁸⁰, Amédée Brodart n’a pour autant pas abandonné l’enseignement commercial : il donne également des cours de comptabilité au « Colegio de Ciencias Morales » dès 1825, avant d’envisager d’en élargir la diffusion. Ainsi, le 11 mai 1825, il propose au Gouverneur de Buenos Aires, Manuel Gregorio, de reproduire dans cette ville le projet d’école de commerce qu’il avait ouverte à Paris ⁴⁸¹. Le projet est approuvé par le Gouverneur le 4 août 1825. C’est ainsi que naît l’« Académie de Comptabilité », créée par la Banque Nationale de Buenos Aires ⁴⁸². Six élèves sont pris en charge par le gouvernement de Buenos Aires pour bénéficier de son enseignement commercial. Dans cette institution, Amédée Brodart est chargé de l’enseignement du français. Toutefois, l’existence de cette académie est éphémère puisqu’elle ferme ses portes dès 1827 (Blake, 2008, p.49).

À côté de ses fonctions professorales, Amédée Brodart verse également dans le journalisme en tant que rédacteur du journal *Almanques*, avant de fonder à Buenos Aires son propre journal en langue française, *L’Abeille*, qui ne connaîtra pas moins de vingt-six numéros (Cutolo, 1968). L’échec de l’« Académie de Comptabilité » n’immobilise pas Amédée Brodart. Par une lettre du 1^{er} avril 1828, nous apprenons qu’il est investi à Santiago du Chili du titre de « premier commis auxiliaire des finances » du pays, avec appointements à deux-mille piastres par an.

⁴⁷⁸ Source : « Amédée Brodart, fondateur de l’École Spéciale de Commerce et d’Industrie », *Bulletin de l’Association Amicale des Anciens Élèves de l’École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, pp.3-7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁴⁷⁹ Source : *Revue encyclopédique, ou Analyse raisonnée des productions les plus remarquables dans la littérature, les sciences, les arts industriels, la littérature et les beaux-arts*, volume 35, Paris, 1827, Au bureau central de la revue encyclopédique, p.562.

⁴⁸⁰ Les contemporains évoquent les qualités de prononciation du professeur chez qui « la naturaleza había dotado de unos órganos de la voz tan perfectos que la lengua francesa, poco sonora y nada armoniosa, ganaba infinito al emitirse por sus labios » (Gutiérrez, 1868, p.219)

⁴⁸¹ Source : Archives du Musée « Arturo Jauretche » del Banco de la Provincia de Buenos Aires.

⁴⁸² Source : Archives du Musée « Arturo Jauretche » del Banco de la Provincia de Buenos Aires.

En 1830, il est de retour à Paris – vraisemblablement dans l'espérance d'obtenir de l'administration française une nouvelle place après l'abdication de Charles X – tandis que sa femme est restée à Rio-de-Janeiro où elle tient un magasin. En 1854, à l'âge de 65 ans, Amédée Brodart se retire à Amboise, probablement après le décès de son épouse⁴⁸³. Il y mène une vie de rentier. C'est vraisemblablement dans cette ville qu'il reçoit en 1857 la Médaille de Sainte-Hélène.⁴⁸⁴ Comme le dépeint Paul Wiriath : « Il habitait une jolie villa avec jardin, servi par une vieille domestique. Il y était, au point de vue pécuniaire, très à l'aise, ce qui tendrait à prouver que, de 1830 à 1854, il avait su par son commerce se créer des ressources suffisantes pour assurer la tranquillité de ses vieux jours »⁴⁸⁵. Pendant la guerre franco-prussienne de 1870-1871, Amboise est occupée par les Prussiens et lorsque l'armée occupante apprend qu'il est un officier du Premier Empire, décoré de la Légion d'honneur, les soldats prussiens tiennent à le saluer – hommage qu'apparemment Amédée Brodart accepte avec difficultés. « Le général allemand [...] ayant appris qu'Amédée Brodart était un officier du Premier Empire, amputé, membre de la Légion d'Honneur, Médaillé de Sainte-Hélène, prescrivit à ses officiers de le saluer quand ils le rencontreraient. Le lendemain de cette décision, étant sorti avec son petit-fils, il se trouva en face de quatre grands officiers de cuirassiers blancs. Arrivés à environ dix pas, ceux-ci rectifièrent la position et lui firent le salut militaire que Brodart leur rendit. Mais à partir de ce jour, il retira ses décorations, et ne sortit plus que très peu, voulant éviter, autant que possible, des politesses qui lui étaient pénibles. Le vieux grognard restait fidèle à son passé de patriote : il aimait et mettait la France au-dessus de tout ».⁴⁸⁶

⁴⁸³ Cette information nous est communiquée par Paul Wiriath à la lecture du dossier personnel d'Amédée Brodart. Ces informations concordent avec nos dépouillements des Archives Départementales d'Indre et Loire. En 1851, Amédée Brodart ne figure pas dans la liste de recensement d'Amboise ; mais il y figure en 1856. À cette date, il est déjà veuf et vit en ménage avec sa domestique Madeleine Trouvé, de vingt-sept ans sa cadette, au 94 rue Joyeuse ; adresse qu'il occupe encore en 1861 mais qu'il quittera quelques années plus tard pour s'installer au 20 rue Rabelais à Amboise. Source : Archives Départementales d'Indre et Loire, « État nominatif des habitants de la Commune d'Amboise – Dénombrement de la population de 1856 », p.70, 6NUM5/003/005. Voir également : Archives Départementales d'Indre et Loire, « État nominatif des habitants de la Commune d'Amboise – Dénombrement de la population de 1861 », p.71, 6NUM5/003/006. Archives départementales d'Indre et Loire, « État nominatif des habitants de la Commune d'Amboise – Dénombrement de la population de 1872 », p.40, 6NUM5/003/008.

⁴⁸⁴ Il a existé une photographie d'Amédée Brodart arborant cette décoration. Cette photographie, prise en 1873, a été remise par son petit-fils à Paul Wiriath en 1921. Ce dernier décrit : « Brodart est assis le visage frais, l'œil vif, le front haut couronné de cheveux blancs, le buste très droit, comme s'il passait, une dernière fois, la revue devant le petit Caporal ». Cette photographie est aujourd'hui égarée. Source : « Amédée Brodart, fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, p.7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁴⁸⁵ Source : « Amédée Brodart, fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, p.7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁴⁸⁶ Source : « Amédée Brodart, fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, pp.6-7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

Il décède à son domicile à Amboise le 29 septembre 1873 à l'âge de 84 ans.⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ Contrairement à ce qu'affirme Blake (2008, p.35), Amédée Brodart n'est donc pas décédé, « pauvre et oublié », à Buenos Aires à une époque inconnue. Le certificat de décès que nous avons pu consulter à Amboise en témoigne.

3. *Directorat de Henri MONNIER DES TAILLADES (1824-1829)*

Le troisième Directeur de l'école est Henri Monnier des Taillades. Très peu d'informations nous sont parvenues à son sujet. Ancien officier d'artillerie, il est également chevalier de la Légion d'honneur. En 1825, il se présente lui-même ainsi : « Élevé dans le tumulte des camps, j'ai vécu au milieu des orages qui ont longtemps ravagé notre patrie ; aujourd'hui j'éprouve d'autres besoins, je n'ai d'autre prétention que de la servir encore, en administrant cette École ; son intérêt et sa gloire se partageront mon zèle et mon existence »⁴⁸⁸. Jean Chaptal, dans sa lettre au Ministre de l'Intérieur, précise que « le Directeur de l'École est un ancien militaire distingué par son attachement à la cause royale ; il est connu de l'auguste héritier de la Couronne »⁴⁸⁹. Le discours que prononce Henri Monnier des Taillades le 15 juillet 1826 en faveur des captifs grecs nous apprend qu'il était marié.⁴⁹⁰

Sa direction est marquée par la création du conseil de perfectionnement de l'école le 1^{er} janvier 1825. Pour rehausser le prestige de l'école, Henri Monnier des Taillades lui choisit un saint-patron, Saint Henri qui est fêté le 15 juillet.⁴⁹¹ Le choix de ce saint-patron n'est pas laissé au hasard : il s'agit, bien évidemment, du saint-patron du Directeur lui-même (qui s'appelle Henri) mais également du saint-patron des commerçants, des étudiants et des écoles. Sous la direction de Henri Monnier des Taillades, les cérémonies de remise des diplômes ont lieu avec grand apparat en juillet de chaque année. Le 15 juillet 1825, la première cérémonie de diplômes qu'il préside rassemble plus de mille-deux-cents spectateurs ; l'année suivante, ils sont plus de mille-cinq-cents et, en juillet 1827, ils sont plus de deux-mille parmi lesquels « des pairs de France, des députés, des membres de l'Institut, l'élite des industriels, des négociants et des banquiers de la capitale, et plus de cinq-cents dames ». ⁴⁹²L'école semble

⁴⁸⁸ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la première séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1825*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825, p.4.

⁴⁸⁹ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la première séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1825*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825.p.XIV.

⁴⁹⁰ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la deuxième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1826, sous la présidence de M. J. Laffitte*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, pp.79-80.

⁴⁹¹ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la deuxième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1826, sous la présidence de M. J. Laffitte*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, p19.

⁴⁹² Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcés à la troisième séance du Conseil de perfectionnement de l'École spéciale de Commerce*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, pair de France, membre de l'Institut, le 13 juillet 1827 Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827.

conforter ses jeunes assises sous sa direction : les effectifs scolaires que nous sommes parvenus à recueillir laissent percevoir que l'établissement commençait à prospérer sous sa férule. À la rentrée de 1824, soixante-dix élèves sont inscrits à l'école et près du double l'année suivante⁴⁹³. À la rentrée de 1825 en effet, cent-dix-huit élèves sont formés à l'école dont trente-six sont étrangers⁴⁹⁴. À la rentrée de 1827, cent-quatre élèves sont inscrits à l'école dont vingt-deux sont étrangers⁴⁹⁵. Parallèlement, le nombre d'enseignants s'accroît également : quinze professeurs enseignent à l'école en 1824-1825 mais ils sont vingt-huit en 1826-1827.⁴⁹⁶ En 1827 l'école est admise au sein de l'Université mais en tant qu'établissement primaire. Désormais, elle relève du Ministère de l'Instruction Publique et non plus du Ministère de l'Intérieur.⁴⁹⁷

À l'occasion de la cérémonie de remise de diplôme, en août 1829, Henri Monnier des Taillades prononce une courte allocution où il fait part de son intention de quitter la direction de l'école pour raisons de santé. Comme en témoigne la presse de l'époque : « les fatigues de son ancienne carrière et l'affaiblissement de sa santé lui faisant un devoir de remettre la direction de l'École spéciale du commerce à des mains plus jeunes que les siennes, et plus exercées dans la carrière de l'instruction, il avait fait le choix de deux professeurs, MM. Blanqui et Franklin »⁴⁹⁸. Les circonstances de la passation de pouvoir ainsi envisagée demeurent troubles cependant. Henri Monnier des Taillades quitta-t-il la direction effective de l'école dès l'été 1829 ? Se maintint-il à la tête de cette dernière le temps de former les successeurs désignés ? Les archives manquent pour répondre à ces questions. Dans tous les

⁴⁹³ Source : « Extrait de la lettre adressée le 20 février 1825 à son Excellence le Ministre de l'Intérieur par M. Le Comte Chaptal », in *École Spéciale de Commerce, Règlement intérieur de l'Établissement*, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, pp.12-16. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁹⁴ Source : *École Spéciale de Commerce, Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, p.XIII. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁴⁹⁵ Source : « Rapport du Baron Coquebert-Mintbret à la séance du 30 janvier 1828 de la Société d'Encouragement pour l'Industrie ». Archives Nationales, F-17-6770.

⁴⁹⁶ Source : *École Spéciale de Commerce, Discours prononcé à la troisième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 13 Juillet 1827*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827.

⁴⁹⁷ Source : *École Spéciale de Commerce, Discours prononcé à la troisième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 13 Juillet 1827*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827.

⁴⁹⁸ Source : *Le Moniteur Universel*, 18 août 1829, p.1430.

cas, sa direction prit fin au second semestre de l'année 1829 en raison de son départ volontaire voire même de son décès⁴⁹⁹.

⁴⁹⁹ Contrairement à ce qu'avance Renouard (1898, p.26), Monnier des Taillades n'est pas décédé en janvier 1829 puisqu'en août 1829 il présidait encore la cérémonie de remise de diplômes. Néanmoins, toutes les sources du dix-neuvième siècle portant sur l'histoire de l'école semblent indiquer que c'est son décès durant l'hiver 1829 ou 1830 qui a précipité l'école dans une période de troubles.

4. *Directorat de Louis PELLEPORT (1829-1830)*

Louis Pelleport est le quatrième Directeur à avoir pris la tête de l'école. Nous avons très peu d'informations sur cet individu. Licencié en droit, il aurait intégré l'armée française où il aurait occupé les fonctions d'officier d'administration (Lacroix, 1898). Suite à un différend avec l'un de ses supérieurs, il aurait quitté l'armée pour intégrer l'école en qualité de censeur des études sous la direction de Monnier des Taillades.⁵⁰⁰

Il semble que ce soit le décès inopiné de ce dernier au second semestre de 1829 – ou son départ volontaire – qui l'ait précipité à la direction de l'école davantage par nécessité que par choix : Louis Pelleport ne se serait décidé qu'après plusieurs semaines d'hésitations au cours desquelles aucun candidat ne se serait proposé pour ce poste (Renouard, 1898, p.29).

Comme le mentionne Alfred Renouard, « les circonstances étaient difficiles : à bref délai, la discipline se relâcha. À l'approche des vacances, comme suite à une échauffourée des élèves, un jour de sortie au fort de Vincennes, le ministre de l'Instruction publique, sous la dépendance duquel ils se trouvaient, décida qu'à l'avenir ils porteraient le costume civil. Le tricorne et l'épée ne furent plus qu'un souvenir. Il n'y eut vraisemblablement cette année [juillet 1829] aucune distribution des récompenses – du moins avec un caractère spécial de solennité semblable aux précédentes » (Renouard, 1898, p.29)⁵⁰¹.

L'interdiction du port du costume militaire révèle sans doute que l'école était en difficultés. D'autant plus que les membres de son conseil de perfectionnement – qui ne semblent guère s'être réunis pendant cette période – étaient occupés par ailleurs : Jean Chaptal était malade tandis que Jacques Laffitte et Guillaume Ternaux étaient très investis dans leur mandat de députés.

Quand Louis Pelleport cessa-t-il ses fonctions à la tête de l'école ? À la fin de l'année civile 1829 ou dans les premiers mois de l'année 1830 ? Aucun élément ne nous permet pour le moment de répondre à cette question. Dans tous les cas, Blanqui était déjà directeur en août 1830. Après son départ de la tête de l'école, Louis Pelleport aurait rejoint l'armée où il aurait repris son rang (Lacroix, 1898). Il décède en 1832.

⁵⁰⁰ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la deuxième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1826, sous la présidence de M. J. Laffitte*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, p.VI.

⁵⁰¹ Manifestement Renouard (1898) a confondu les dates : en juillet 1829, Monnier des Taillades était encore directeur, mais en août 1830 il ne l'était plus. Nos recherches nous ont appris, en outre, qu'une cérémonie de remise de diplômes a bien eu lieu en août 1829, de même qu'en août 1830. Sources : *Le Moniteur Universel*, 18 août 1829, p.1430 ; *Le Moniteur Universel*, 17 août 1830.

5. Directorat d'Adolphe BLANQUI (1830-1854)



Adolphe Blanqui⁵⁰² est né à Nice le 21 novembre 1798, à une époque où le comté de Nice a été récemment annexé par la France. Son père, Jean-Dominique Blanqui, est membre de la Convention nationale avant d'être nommé par Napoléon comme premier sous-préfet des Alpes-Maritimes, à Puget-Théniers, en 1800. Placé au lycée de Nice en 1810 en qualité d'élève du gouvernement, Adolphe Blanqui y étudie pendant quatre ans. Élève brillant, il ravit la plupart des prix scolaires. La chute du Premier Empire en 1814 oblige sa famille à quitter la région de Nice et à venir s'installer en Eure-et-Loir, à Aunay-sous-Auneau, au château familial de Grandmont dont la mère d'Adolphe vient d'hériter. Dans ce château, Jean-Dominique Blanqui ouvre une école pour les enfants du village. À 16 ans, son fils Adolphe y enseigne la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Toutefois, n'ayant pas été autorisée officiellement, l'école est contrainte de fermer ses portes. Adolphe gagne alors Paris à deux reprises en 1815-1816 mais, faute de financements, est contraint de revenir au château familial (Blanqui, 1916).

La troisième tentative s'avère être la bonne : en 1817-1818, il gagne la capitale pour achever ses études. Aîné de huit enfants au sein d'une famille aux revenus modestes et aux relations parentales conflictuelles, Adolphe Blanqui est contraint de pourvoir assez tôt à ses propres besoins ainsi qu'à ceux de ses frères et sœurs. Il entame une carrière dans l'enseignement classique, au sein de la pension Gallois à Bourg-la-Reine, puis dans le Marais, à la pension Boucher puis à l'institut privé Massin où il demeure pendant plusieurs années en qualité de secrétaire et répétiteur d'humanités pour les élèves de troisième qui suivent les cours du lycée Charlemagne. Il gagne 1 500 francs par an, soit autant que son père lorsqu'il

⁵⁰² Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Ch. Philippon et L. Huart., *Galerie de la Presse, de la littérature et des beaux-arts*, 3e série, Aubert, Paris, Aubert, 1841. Archives du Musée National du château de Compiègne, C 53.049/57.

était sous-préfet. Comme il le reconnaît : « C'en fut assez pour me permettre de réaliser le rêve le plus doux à mon cœur, faire venir à Paris mon plus jeune frère, Louis-Auguste, le même qui s'est acquis, depuis, une célébrité si funeste dans nos troubles civils et qui m'a causé par ses malheurs des chagrins si cuisants » (Blanqui, 1916). Parallèlement à ses débuts dans l'enseignement, Adolphe Blanqui suit des cours de médecine car c'est alors dans la voie médicale qu'il projette son avenir professionnel. Au début des années 1820, il fait la connaissance de l'économiste Jean-Baptiste Say, professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), par l'intermédiaire du fils de ce dernier, Horace, auquel il avait eu l'occasion de donner quelques cours à l'institut Massin. Les rapports entre les deux hommes semblent conviviaux, voire filiaux – Jean-Baptiste Say, âgé d'une soixantaine d'années, est approximativement du même âge que le père de Blanqui. L'économiste recommande à Adolphe la lecture de plusieurs ouvrages d'économie politique qui ont constitué pour ce dernier une révélation intellectuelle. Comme en témoigne Blanqui lui-même « Le traité de Jean-Baptiste Say que je lus par simple politesse, fut pour moi comme la révélation d'un nouvel ordre d'idées qui me conduisit à l'étude des œuvres d'Adam Smith, puis à celle de Turgot, de Quesnay, de Malthus, de Sismondi, de tous les écrivains dont je devais être un jour l'historien traduit en plusieurs langues » (Blanqui, 1916, p.165). Sur les conseils de Jean-Baptiste Say, il quitte alors ses activités d'enseignant classique et, sur recommandation de son mentor, est recruté en janvier 1825 comme professeur d'histoire commerciale et d'économie politique à l'École Spéciale de Commerce de Paris⁵⁰³. La même année, il devient professeur d'économie politique à l'Athénée royal de Paris.

Ses deux emplois rémunérés lui permettent de prélever sur ses gains annuels la somme nécessaire pour fonder et entretenir un foyer : à 27 ans, il se marie à Paris, à l'église St-Sulpice, le 19 janvier 1826⁵⁰⁴, avec l'une de ses anciennes élèves, âgée de quinze ans, Louise-Julie Chaigneau.⁵⁰⁵ Cette dernière lui a donné six enfants, à savoir deux fils et quatre filles⁵⁰⁶ ;

⁵⁰³ Et non en 1824 comme l'avancent plusieurs auteurs (Démier, 2008, p.48 ; Liesse, 1901, pp.25-27).

⁵⁰⁴ Et non en 1828 comme l'affirme Démier (1994, p.187).

⁵⁰⁵ Julie Chaigneau aurait connu Adolphe Blanqui à l'institution Blondet où ce dernier donnait des cours. Elle aurait été « la plus brillante de ses élèves ». Un tel écart d'âge ne manque pas d'étonner aujourd'hui. Les parents d'Adolphe s'étaient également mariés très jeunes et avec un écart d'âge plus important. Jean-Dominique Blanqui a, en effet, épousé Sophie de Brionville le 8 octobre 1796. Ils avaient vingt-deux ans de différence : le mari était âgé de 38 ans et sa jeune épouse de 16 ans. Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, avril 1883, Paris, 1883, pp.25-26. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁵⁰⁶ Et non deux fils et trois filles comme l'avance Démier (1994, p.187).

tous parvenus à l'âge adulte. Peu d'informations nous sont parvenues sur les enfants du couple Blanqui :

- Les quatre filles du couple nous sont inégalement connues. L'aînée de ces enfants est Inès Blanqui, née quelques mois après le mariage, en 1827. Elle a épousé en 1847 Aimé Feydeau, archéologue, écrivain mais aussi courtier en bourse. Elle est décédée prématurément, à l'âge des 32 ans, sans enfant, en octobre 1859. Après sa mort, Aimé Feydeau s'est remarié en 1861 avec Léocadie Bogaslawa Zelewska de qui il a eu un fils, le célèbre dramaturge Georges Feydeau (De Noblet, 2003, p.130). Nous avons très peu d'informations sur ses sœurs cadettes Julie, Adolphine et Jeanne-Isabelle dite « Jane ». Cette dernière est celle qui, en décembre 1867, a hérité de l'école avant de la vendre le 18 février 1869 à la Chambre de Commerce de Paris. Le prix de vente de l'école, de même que le loyer que versait la Chambre à Jane Blanqui, ont permis à celle-ci de réaliser un beau mariage avec Hippolyte Maze. Ce dernier, fils d'un officier supérieur, est un ancien élève de l'École Normale Supérieure, et est agrégé d'histoire (1863). Au moment de son mariage, il est professeur titulaire au lycée de Versailles, quelques mois avant d'être désigné par le Gouvernement de la Défense Nationale pour le poste de préfet des Landes (6 septembre 1870) ; poste qu'il occupera jusqu'au 8 avril 1871. Après avoir repris ses activités professorales, il sera de nouveau député de 1879 à 1885, puis sénateur de Seine-et-Oise de 1886 à 1891 (Robert et Cougny, 1889, p.326).
- Les deux fils d'Adolphe Blanqui ne nous sont pas bien connus : nous savons qu'Arthur Anatole, né en 1828, est décédé prématurément en 1871, après s'être marié et avoir eu une fille, Rita Blanqui.⁵⁰⁷ Son cadet, Octave Adolphe, est né en 1835 et est décédé après 1872, sans s'être, vraisemblablement, marié.

Parallèlement à sa vie familiale, Adolphe Blanqui mène des excursions à visée scientifique en France et en Europe. La plupart de ces dernières donnent lieu à la parution d'ouvrages où Adolphe Blanqui analyse la situation économique des pays visités, notamment l'Angleterre et l'Espagne. Dès le milieu des années 1820, Adolphe Blanqui, qui n'a pas

⁵⁰⁷ Le peintre Abel de Pujol a réalisé un tableau d'Arthur Anatole alors adolescent, en 1842. Ce portrait a été vendu en 1912 à l'Hôtel Drouot, et a été présenté en 1913 dans l'exposition « David et ses élèves » au Palais des Beaux-Arts de la Ville de Paris. En dépit de nos recherches, nous ne sommes pas parvenus à obtenir une reproduction de ce portrait. Il est vraisemblable que ce portrait présentait une tonalité à dominante rouge, couleur du portefeuille du jeune garçon. Le peintre Abel de Pujol avait, par ailleurs, déjà réalisé un portrait de Julie Blanqui à la même époque. Nous ignorons toutefois quels liens entretenait ce peintre avec la famille d'Adolphe Blanqui (Musée des Beaux-Arts de Valenciennes, 2011, p.76).

encore 30 ans, publie ainsi plusieurs brochures sur le thème de l'économie politique et de l'histoire du commerce qui sont traduits dans plusieurs langues et lui apportent un commencement de renommée scientifique⁵⁰⁸. À sa palette d'activités consacrées à l'enseignement, aux voyages et à l'écriture, Adolphe Blanqui ajoute aussi dès les années 1820 le journalisme. Il publie ses premiers articles dans *Le Producteur*, journal créé en 1825 par les Saint-Simoniens, puis dans *Le Courrier Français* et dans *Le Figaro*.

En 1830, avant la Révolution de Juillet, Adolphe Blanqui, âgé de 31 ans, prend la direction de l'école où il n'a cessé d'enseigner depuis 1825. L'école se trouve alors dans une situation financière difficile et l'économiste l'achète sur ses fonds personnels. Si l'école affronte dès la rentrée de 1830 une situation particulièrement difficile, il ne semble pas qu'elle ait pour autant durablement fermé ses portes pendant l'année scolaire 1830-1831⁵⁰⁹. Dès 1830, il déménage l'école, par mesure d'économie, au 10 rue Neuves-Saint-Gilles, avant de la re-déménager en 1832 dans un hôtel du dix-huitième siècle, au 59 boulevard Saint-Antoine. C'est finalement en 1838 que l'école est installée au 22 rue St-Pierre-Popincourt (devenue 102 Amelot en 1868). C'est dans cet immeuble qu'il vit avec son épouse qui tient salon et organise des soirées musicales (Le Van-Lemesle, 2004).

Adolphe Blanqui ne renonce pas à ses activités académiques en prenant la direction de l'école. À la mort de Jean-Baptiste Say en 1832, Adolphe Blanqui est appelé à le remplacer à sa chaire d'économie politique au CNAM. L'élève succède ainsi au maître et concilie à ses leçons les suffrages d'un nombreux auditoire tant son style chaleureux et expressif plaît aux auditeurs (Le Van-Lemesle, 2004).⁵¹⁰ Persuadé que l'action politique n'est plus le moyen

⁵⁰⁸ Ce sont, notamment, son *Précis élémentaire d'économie politique* (1826), et son *Résumé de l'histoire du commerce et de l'industrie*, publiés en plusieurs langues, qui lui apportent un début de reconnaissance sur le plan scientifique (Démier, 1979).

⁵⁰⁹ L'école a-t-elle fermé ses portes suite à la révolution de Juillet 1830 ? Plusieurs sources laissent entendre que tel fut le cas (Gervais, 1865). Toutefois, cette fermeture ne fut probablement que très temporaire (quelques jours à quelques semaines). En effet, l'existence d'élèves diplômés en 1830, en 1831, en 1832 et en 1833 laisse penser que l'école n'a pas durablement cessé son activité malgré les tourments révolutionnaires de 1830. Si des élèves ont été diplômés l'année de la Révolution et dans les années qui ont immédiatement suivi celle-ci, c'est que l'école a vraisemblablement été en mesure de les former dès la rentrée scolaire de 1830 : les élèves diplômés en 1832 ou en 1833 ont probablement intégré l'école à l'automne 1830 pour accomplir leurs deux ou trois années de scolarité. Source : Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Annuaire 1907*, mars 1907. Archives de ESCP Europe.

⁵¹⁰ De fait, les qualités pédagogiques de Blanqui ont été unanimement saluées au dix-neuvième siècle. Certains ont même lié ces qualités au dévouement filial dont ce dernier faisait preuve vis-à-vis de son père. Lacroix (1898) souligne ainsi « combien cet éducateur possédait à un haut degré la délicatesse du cœur et était bien fait pour enseigner le respect à la jeunesse ». Pour illustrer ce compliment, il évoque une anecdote personnelle de la vie de l'économiste que nous partageons ici. « Dès qu'[Adolphe Blanqui] eut conquis un peu de bien-être, il avait acheté pour son père une villa aux environs de Paris. M. Blanqui père avait en horreur le simple bruit d'une

privilegié pour changer la société, il accorde à l'enseignement une valeur sacerdotale. Son enseignement est, de fait, engagé voire militant (Démier, 1979, p.413). Si les cours qu'il continue de professer à l'école de commerce sont, de fait, réservés à une élite très réduite, ses cours au CNAM sont en revanche suivis par une foule d'auditeurs issus de tous les milieux et principalement des milieux populaires et notamment « de nombreux travailleurs du centre de Paris, des ouvriers qualifiés des vieux métiers, des mécaniciens » (Démier, 1994, p.189). La parution en 1837 de son *Histoire de l'Économie politique* lui ouvre les portes de l'Académie des sciences morales et politiques. Tout juste nommé par cette Académie, Adolphe Blanqui est chargé par elle d'aller étudier la situation économique de la Corse (1838), de l'Algérie (1839), de la Turquie d'Europe (1841) puis de l'Espagne (1846). Voyageur infatigable, il rencontre au cours de ses excursions des intellectuels et des confrères libéraux qui lui permettent de renforcer sa réputation internationale (Démier, 1979).

Sa célébrité déborde les milieux intellectuels parisiens et lui gagne même les faveurs des milieux négociants de Bordeaux. Ces derniers le sollicitent pour les représenter à la Chambre des députés où Blanqui est élu en 1846, après un premier échec en 1842. À la même époque, il est colonel dans la Garde nationale parisienne (Démier, 1994). Son aventure politique est cependant brève. La Révolution de 1848 met un terme à son mandat de député et recentre toutes ses préoccupations sur l'École Spéciale de Commerce qui souffre alors d'une diminution de ses effectifs (Renouard, 1898). Au terme d'efforts de recapitalisation et de communication – le 4 mai 1848 il crée la société en commandite de l'École Spéciale du Commerce (voir photographie ci-dessous), et quelques semaines plus tard sanctionne sévèrement les quelques élèves du deuxième comptoir qui ont pris part aux manifestations révolutionnaires –, l'école et son directeur surmontent la crise révolutionnaire.

Le 30 septembre 1852, il transforme l'école en société civile et la renomme « École Supérieure de Commerce », même si dans les faits elle est déjà connue sous le nom d'« École de Commerce Blanqui ». La sérénité retrouvée sera de courte durée pour l'économiste. Malade, Adolphe Blanqui décède prématurément à l'âge de 55 ans, le 28 janvier 1854 au sein de l'École Supérieure de Commerce. Il laisse une succession d'environ 60 000 francs mais

arme à feu et l'exercice de la chasse, que son fils aimait avec transport. Non seulement son fils défendit à tout visiteur de poursuivre le gibier dans le bois qui complétait le parc avoisinant la maison, mais il n'y chassa jamais lui-même et s'interdit ce plaisir sur des guérets plus lointains, dans la crainte de révéler un sacrifice dont le secret doublait le prix. Le père n'apprit que vers les derniers jours de sa vie quelle privation son fils s'était imposée » (Lacroix, 1898, pp.10-11).

chargée de plus de 180 000 francs de dettes.⁵¹¹ La direction de l'école est alors transférée à son ami Guillaume Gervais, tuteur de la fille cadette de Blanqui, Jeanne-Isabelle dite « Jane » née durant l'été 1850 (voir l'arbre généalogique de la famille en annexe 13).

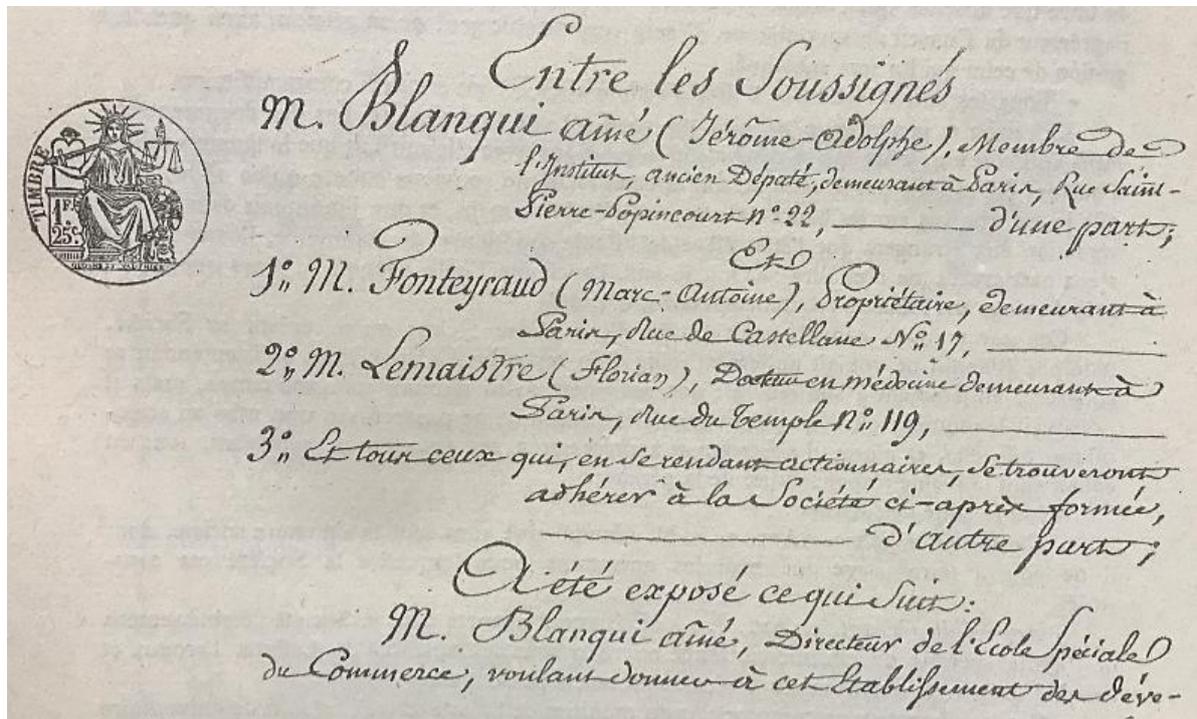


Figure 59 : Premières lignes de l'acte notarié du 4 mai 1848 de la Société Blanqui aîné, Fonteyraud, Lemaître et C^{ie} pour l'exploitation de l'École Spéciale du Commerce à Paris.

Source : Renouard (1920, p.65)⁵¹².

Du fait de son abrégement, la vie d'Adolphe Blanqui paraît très marquée par ses activités de dirigeant et d'enseignant à l'École Supérieure de Commerce : les vingt-quatre années passées à la tête et au sein de l'école parisienne représentent, en fait, près de la moitié de son existence. Si une telle longévité paraît structurante dans la vie de Blanqui, elle l'est tout autant dans l'histoire de l'établissement : sur les dix directeurs ayant dirigé l'école au dix-neuvième siècle, Adolphe Blanqui est le seul dont le mandat ait dépassé – et de loin – les dix ans. Il est enterré au cimetière du Père-Lachaise (division 51), comme le seront plusieurs de ses successeurs à la tête de l'école.

⁵¹¹ Source : « Succession d'Adolphe Blanqui ». Archives Nationales, Étude L XXI/332.

⁵¹² Alfred Renouard a eu communication des actes notariés authentiques à la fin du dix-neuvième siècle par l'intermédiaire du petit-fils d'Adolphe Blanqui, Paul Maze (Renouard, 1898, pp.39-41). Malheureusement, ces actes n'ont pas été retrouvés pour le moment.

6. Directorat de Guillaume GERVAIS (1854-1867)



Né le 6 mai 1803 dans le Calvados, à Caen, d'un père épicier et d'une mère fruitière, François-Guillaume Gervais⁵¹³ est l'une des personnalités les plus étonnantes ayant dirigé l'école⁵¹⁴. Selon certaines sources, sa famille serait d'origine bretonne et noble.⁵¹⁵ Guillaume Gervais passe son doctorat en médecine à Paris en 1827 et, dès 1828, achète une charge de médecin du roi par quartier. Il se fait rapidement connaître comme l'un des membres les plus ardents du parti républicain. C'est à l'occasion de son entrée dans la Société des Amis du Peuple qu'il se lie à Auguste Blanqui pour la première fois, de même qu'à Raspail et à Trélat. Est-ce au cours de ses études de médecine à Paris, dans les années 1820 qu'il rencontre Adolphe Blanqui ? Ou après 1830, par l'intermédiaire de son frère Auguste ? Ces questions restent, à ce jour, sans réponse.

La première activité professionnelle de Guillaume Gervais est la médecine qu'il exerce au point d'être qualifié de « célèbre médecin » par certains de ses contemporains et d'être

⁵¹³ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Renouard (1898, p.42).

⁵¹⁴ Son nom à l'état civil est « François-Guillaume Gervais ». Fréquemment, ce dernier signait « Gervais (de Caen) », vraisemblablement pour se différencier de l'un de ses contemporains « Paul Gervais », naturaliste français né à Paris en 1816, également docteur en médecine. De ce fait, le complément du nom « de Caen » ne fait pas partie du patronyme officiel de ce personnage, contrairement à ce que laissent entendre tous les auteurs qui ont écrit sur lui. Source : Larousse P. *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle : français, historique, géographique, mythologique, bibliographique*, Paris, 1866-1877, p.1231.

⁵¹⁵ Selon Charles Poplimont, la famille de Guillaume Gervais remonterait à Pierre Gervais, seigneur de Rocquepique, en Agenois, capitaine de la ville de Montclar en 1492. Son blason serait le suivant : « D'or à une pomme de pin de sable placée du côté dextre ; en chef, un merle aussi de sable posé du côté sénestre du même chef et un crapaud, pareillement de sable, mise en pointe de l'écu ». Poplimont C. *La France héraldique*, 1870-1874, p.149. Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-LM3-1449.

correspondant de l'Institut.⁵¹⁶ Peu après la Révolution de Juillet 1830, il devient enseignant et professe, en sa qualité de médecin, un cours d'hygiène à l'Association Libre pour l'Éducation du Peuple récemment créée.⁵¹⁷ Guillaume Gervais est cependant très actif politiquement durant les dix premières années du règne de Louis-Philippe. Ses activités politiques lui valent d'être cité à comparaître en justice, à plusieurs reprises, et même d'être condamné :

- Le 29 décembre 1831, il comparaît devant la Cour d'Assises de la Seine dans le cadre de l'affaire des Quinze.⁵¹⁸ Il est suspecté d'avoir organisé un complot contre le pouvoir en place avec l'appui des membres de la Société des amis du peuple. Concrètement, Guillaume Gervais est accusé de comploter pour le renversement de la monarchie au profit de la République, et accusé d'avoir résisté à un commissaire de police le 13 juillet 1831 dans le cadre d'une perquisition pour saisir l'une de ses publications⁵¹⁹. À l'issue de l'audience, il est acquitté. Son répit est cependant de brève durée.

⁵¹⁶ Source : Georges d'Heilly, *Dictionnaire des pseudonymes* (2e éd., entièrement refondue et augmentée), Dentu Paris, p.131.

⁵¹⁷ L'Association philanthropique donnait gratuitement des cours aux ouvriers et femmes du peuple dans le domaine de l'instruction élémentaire et scientifique. Cette association a connu un succès rapide : à la fin de l'année 1833, cinquante-quatre cours différents sont offerts dans les différents quartiers de Paris pour près de quatre-mille auditeurs. Un comité central élu par les sociétaires se réunissait une fois par semaine pour s'occuper des intérêts généraux de l'association. Parmi les membres de comité figuraient des personnalités telles que les députés Dupont de l'Eure, Arago, le général Lafayette, le banquier Legendre, de même que des académiciens tels que Magendie, Savard, Rostan, Darcet. Cette association ne poursuivait officiellement aucun but politique, les discussions de ce genre ayant été interdites par ses règlements.

⁵¹⁸ Rappelons les faits. Le 13 juillet 1831, le commissaire de police est dépêché, avec deux inspecteurs, chez un imprimeur pour saisir la troisième livraison de l'écrit intitulé « Au peuple », rédigé par Guillaume Gervais pour le compte de cette association et considéré comme excitant à la haine et au mépris du gouvernement. La saisie est mouvementée : une échauffourée éclate entre les 5 ou 6 membres de l'Association du Peuple présents sur place – dont Guillaume Gervais – et les forces de l'ordre. Les membres de l'association, à force de coups de pieds et de poings, ont le dessus et parviennent à s'échapper en évacuant les 3 500 exemplaires que les forces de l'ordre devaient saisir. Seul Gervais est formellement identifié. Convoqué devant la Cour d'Assises de la Seine, le 29 décembre 1831, il refuse de livrer l'identité de ses amis au juge d'instruction. Guillaume Gervais admet s'être physiquement opposé à la saisie déclarant « [je me suis opposé à la saisie] d'abord parce que la publication était mon ouvrage ; je m'y suis mis comme citoyen, car je pense qu'il est du devoir de tous les citoyens de protester lorsqu'ils voient commettre un acte illégal et arbitraire »⁵¹⁸ Reconnaisant s'être opposé à la saisie avec menaces et violences, il déclare « C'est vrai, j'ai déclaré que je m'opposerais à cette saisie par tous les moyens, y compris celui de tuer le commissaire de police ». Cette déclaration fait sensation selon le rapport du jugement que nous citons ici in extenso : « M. le Président : Accusé, vous vous trompez, votre expression sert mal, sans doute, votre pensée ». M. Gervais : « Je ne me trompe pas, M. le président, j'ai dit ce que j'ai voulu dire, car je regarde comme un devoir sacré pour tout citoyen de s'opposer par tous les moyens, même les plus violents, à l'accomplissement d'un acte arbitraire et illégal ». M. Vassal [le commissaire de police] rappelé, s'empresse de déclarer qu'il n'a pas entendu cette menace et qu'il est convaincu qu'elle n'a pas été faite. M. Gervais : « Nous avons annoncé au commissaire de police que, s'il voulait employer la force, nous opposerions la force à la force ». Après une heure de délibération, la Cour acquitte Guillaume Gervais qui ne s'est rendu coupable d'aucune violence ni voie de fait. Au prononcé du délibéré, nous précise le rapporteur, « des applaudissements se font entendre ; ils sont aussitôt réprimés ». Source : *Gazette des tribunaux : Journal de jurisprudence et des débats judiciaires*, numéro 1990 du vendredi 30 décembre 1831, p.210.

⁵¹⁹ Source : *Gazette des tribunaux : Journal de jurisprudence et des débats judiciaires*, numéro 1974 du dimanche 11 décembre 1831, pp.144.

- Le 12 janvier 1832, il est condamné à six mois de prison et à 100 francs d’amende pour outrage envers les magistrats de la Cour d’Assises pour avoir déclaré lors de l’audience du 29 décembre 1831 « Messieurs les jurés, vous vous rappellerez que la conduite indigne et déloyale de la Cour force nos avocats à se retirer. »⁵²⁰ Après s’être pourvu en cassation, il est condamné à une amende de 150 francs à payer au Trésor public.
- Le 12 juin 1834, il est condamné par la Cour d’Assises de la Seine à deux mois de prison et à 500 francs d’amende pour diffamation dans un journal envers les agents de l’autorité publique. Tous les exemplaires de l’article litigieux sont, en outre, destinés à être détruits par la force publique.⁵²¹
- Le 24 janvier 1835, Guillaume Gervais est condamné à 150 francs d’amende par la police correctionnelle pour avoir ouvert un cours public d’instruction sans autorisation préalable.⁵²² Guillaume Gervais déclare au juge d’instruction « Je ne reconnais à personne le droit de limiter le droit d’enseignement : le gouvernement n’a que le droit de surveillance. L’instruction du peuple est le moyen révolutionnaire le plus puissant ».

C’est à la fin de la décennie 1830, que Guillaume Gervais se lance dans les entreprises industrielles, notamment en devenant administrateur de la Compagnie des Mines de la Loire dès 1839 ; fonction qu’il conservera jusqu’en 1856. Après la Révolution de Février 1848, il remplit les fonctions de préfet de police de Paris pendant une courte période : ses fonctions commencent le 18 octobre 1848 et s’achèvent le 10 décembre 1848. C’est d’ailleurs en 1848 qu’il est associé à la gestion de l’École Supérieure de Commerce de Paris par son ami Adolphe Blanqui. Le 30 septembre 1852, lors de la dissolution de la société en commandite

⁵²⁰ Source : *Gazette des tribunaux : Journal de jurisprudence et des débats judiciaires*, numéro 2002 du vendredi 13 janvier 1832, p.267.

⁵²¹ Source : *Le Moniteur* du 30 décembre 1834.

⁵²² Rappelons les faits. Le 16 décembre 1833, le préfet de police s’insurge contre les cours d’hygiène qui sont assurés depuis plusieurs mois par Guillaume Gervais sans autorisation préalable : un commissaire de police est dépêché dans les locaux pour demander l’arrêt de ce cours. Un témoin rapporte : « Le cours allait commencer mais bientôt la salle fut envahie par la force armée, et un commissaire de police porteur d’un ordre signé par M. d’Argout, somma les professeurs de se retirer. Ceux-ci s’y refusèrent, en invoquant l’article de la Charte qui proclame la liberté de l’enseignement. La commission appuya le refus des professeurs. Une seconde sommation fut suivie d’un nouveau refus ; et les professeurs déclarèrent qu’ils ne céderaient qu’à la force. Aussitôt, sur l’ordre du commissaire de police, un brigadier de la garde municipale s’approcha pour appréhender au corps le professeur ; mais celui-ci déclara qu’il ne persistait pas dans sa résistance, que la menace suffisait pour constater qu’il n’avait cédé qu’à la force. Sur son invitation, l’auditoire se retira et le commissaire de police posa les scellés sur la porte de la salle ». Si les cours d’hygiène sont arrêtés, en revanche, les autres cours de l’association ne furent pas arrêtés. C’est en fin d’année 1834, un an plus tard, alors que l’affaire paraissait oubliée que le ministère public provoqua une instruction contre Guillaume Gervais.

par actions au profit d'une société civile, Adolphe Blanqui devient propriétaire de l'école au 4/8^{ème} tout en laissant la propriété de l'école au 3/8^{ème} à Guillaume Gervais, ce qui révèle son intention de le désigner comme son successeur (voir photographie ci-dessous). Les deux hommes s'apprécient et, à la naissance du dernier enfant de l'économiste, Jane née en 1850, Guillaume Gervais, qui n'est pas marié et n'a pas d'enfant connu, est nommé parrain du nourrisson. La maladie d'Adolphe Blanqui amène Guillaume Gervais à exercer, de fait, la direction de l'école dès août 1853 avant que le décès d'Adolphe Blanqui en janvier 1854 ne fasse de lui le sixième Directeur de l'école. Le décès de l'économiste fait également de Guillaume Gervais le tuteur de Jane Blanqui qui n'a que trois ans à la mort de son père. Dès le 5 mai 1854, Guillaume Gervais devient propriétaire de la part sociale appartenant à Adolphe Blanqui. Il est, de ce fait, propriétaire aux 7/8^{ème} de l'école⁵²³ avant que le décès d'Auguste Marie en août 1856 ne fasse de lui son propriétaire exclusif.



Figure 60 : Premières lignes de l'acte notarié du 30 septembre 1852 pour la société civile créée entre Adolphe Blanqui, Guillaume Gervais et Auguste Marie pour l'École Supérieure du Commerce à Paris. Source : Renouard (1920, p.75)⁵²⁴.

⁵²³ Le huitième résiduel est détenu par Auguste Marie.

⁵²⁴ Alfred Renouard a eu communication des actes notariés authentiques à la fin du dix-neuvième siècle par l'intermédiaire du petit-fils d'Adolphe Blanqui, Paul Maze (Renouard, 1898, pp.39-41). Malheureusement, ces actes n'ont pas été retrouvés pour le moment.

La direction de Guillaume Gervais est marquée par la poursuite de la stratégie de focalisation initiée par ses prédécesseurs. Guillaume Gervais accentue même cette dernière en faisant de l'école un pensionnat élitiste à partir d'octobre 1856 : seuls les élèves internes sont désormais admis à l'école. En 1863, il acquiert l'immeuble dans lequel se trouve l'école, au 22 rue Pierre-Popincourt.⁵²⁵

Parallèlement à ses activités à la tête de l'école, Guillaume Gervais a tenu à conserver une charge d'enseignement auprès des élèves, comme ses prédécesseurs Adolphe Blanqui, mais aussi Germain Legret et Amédée Brodart⁵²⁶. Il a également été membre et président de classe dans le jury de l'Exposition universelle de 1855. En 1863, il est nommé par Napoléon III membre de la commission d'organisation de l'Exposition universelle de Paris de 1867.⁵²⁷ Ses activités « extra-scolaires » l'ont amené à voyager en Europe, comme son prédécesseur. Sa présence est attestée au Portugal pour l'Exposition internationale de 1865⁵²⁸ mais également en Suède.⁵²⁹ Guillaume Gervais était aussi membre du Conseil Supérieur de l'Algérie et des colonies, aux côtés de Michel Chevalier qui était également membre du conseil de perfectionnement de l'école.⁵³⁰

Il décède à 64 ans, le 3 décembre 1867, sans postérité connue, en laissant tous ses biens à Jane Blanqui.⁵³¹ Guillaume Gervais était chevalier de la Légion d'honneur.

⁵²⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 26 mai 1883 », p.442. Archives de ESCP Europe.

⁵²⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 mars 1869 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁵²⁷ Source : *La Propagation industrielle, Revue des arts et des manufactures*, avril 1865, n°1, p.9, Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, V-5608.

⁵²⁸ Source : *La Propagation industrielle, Revue des arts et des manufactures*, avril 1865, n°1, p.46, Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, V-5608. Selon cette source, Aimé Girard, répétiteur à l'École Polytechnique, était également membre de cette commission.

⁵²⁹ Source : Société de protection des apprentis et des enfants des manufactures, *Bulletin*, n°1, Paris, Imprimerie centrale des chemins de fer, 1867, p.372. Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-R-421

⁵³⁰ Source : Fourmestraux E. *Les Idées napoléoniennes en Algérie*, Paris, 1866, p.21, Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-LK8-764.

⁵³¹ Sources de la notice : Gaillard, *Catalogue des écrits, gravures et dessins condamnés depuis 1814 jusqu'au 1^{er} janvier 1850 : suivi de la liste des individus condamnés pour délits de presse*, Pillet fils aîné (Paris), 1850. Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-Z LE SENNE-13302. Bargeton R., Bougard P., Le Clere B., Pinaud P.-F. *Les préfets, du 11 ventôse an VIII au 4 septembre 1870. Répertoires nominatif et territorial*. Archives Nationales, 1981, p.386-387. Voir aussi Larousse P. *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle : français, historique, géographique, mythologique, bibliographique*, Paris, 1866-1877, p.1231. Voir aussi Vapereau, G. *Dictionnaire universel des contemporains : contenant toutes les personnes notables de la France et des pays étrangers*. (Deuxième édition) par G. Vapereau. 1861, Paris, p.732, Bibliothèque Nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, G-6847.

7. *Directorat intérimaire d'Aimé GIRARD (1867-1869)*



Alfred-Claude-Aimé Girard⁵³² est né le 22 décembre 1830 à Paris, d'un père notaire d'origine bourguignonne. Après avoir effectué sa scolarité au Lycée Louis-le-Grand et avoir échoué au concours d'entrée de l'École Polytechnique, il s'engage dans une formation en chimie et en agronomie. Il entre en octobre 1850 au laboratoire privé du chimiste Théophile Jules Pelouze⁵³³, avant de prendre la direction de ce laboratoire en 1854 qui compte alors vingt-cinq chimistes⁵³⁴. À la fermeture du laboratoire de Pelouze en septembre 1857, il part s'installer dans celui de Dumas à la Sorbonne pour quelques mois. C'est en 1858 qu'il entame une carrière d'enseignant à l'École Supérieure de Commerce de Paris où il est nommé professeur de chimie. La même année, le 5 mars 1858, il intègre l'École Polytechnique en qualité de conservateur des collections de chimie et de minéralogie, avant de devenir, en avril 1862, répétiteur du cours de chimie professé par Victor Régnault⁵³⁵.

Pour autant, Aimé Girard ne consacre pas tout son emploi du temps à l'enseignement. Il mène, parallèlement à ses emplois académiques, une carrière de chroniqueur scientifique pour les périodiques *La Patrie* et *Le Journal des Débats*. Il travaille également la jeune

⁵³² Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Aubenas S. & Roubet, P.-L. (2010). *Primitifs de la photographie – Le calotype en France, 1843-1860*, Gallimard, Paris.

⁵³³ Ce dernier sera membre du conseil de perfectionnement de l'École Supérieure de Commerce de Paris dans les années 1860. Voir annexe 14.

⁵³⁴ Source : Soulié, « Notice biographique d'Aimé Girard ». Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁵³⁵ Source : « Extrait du registre des services des professeurs et employés du Conservatoire des Arts et Métiers », Dossier personnel d'Aimé Girard. Archives Nationales, LH/1143/24.

Société Française de Photographie (SFP) qu'il avait intégrée en mars 1855 et où il occupe le poste de secrétaire de rédaction. À ce titre il continue d'alimenter les Bulletins de la SFP d'articles qu'il écrit lui-même ou qu'il traduit de l'anglais au français. En 1865, il intègre le conseil d'administration de cette association. C'est cette même année qu'il est nommé membre de la commission d'organisation de la délégation française pour l'Exposition internationale de Porto de 1865⁵³⁶ où il travaille avec le Directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, Guillaume Gervais, délégué de cette commission. Comme ce dernier, il participe à l'Exposition universelle de 1867, mais non pas en qualité d'organisateur mais de membre du jury pour la céramique.⁵³⁷ À la mort de Guillaume Gervais quelques mois plus tard, en décembre 1867, Aimé Girard se voit proposer par Jane Blanqui la direction de l'école qu'il accepte avec réticences. « Il avait demandé à réfléchir, puis, sur les nouvelles sollicitations de Mlle Blanqui qui sut faire appel au souvenir de Gervais de Caen, et à l'amitié qu'il avait constamment témoignée au jeune professeur à ses débuts, il finit par acquiescer à cette demande, mais sous condition que ces fonctions ne seraient que provisoires » (Renouard, 1920, p.111). La brièveté de son mandat – quinze mois – est marquée par les négociations avec la Chambre de Commerce de Paris, intéressée pour racheter l'école⁵³⁸. Les négociations sont longues et difficiles, notamment parce qu'il s'agit pour la principale intéressée, Jane Blanqui, de sauver son héritage familial afin de se constituer une dot pour se marier avec Philippe Maze. Les négociations aboutissent en février 1869 : la Chambre achète l'école pour 120 000 francs et prend en location l'immeuble de la rue Amelot pour un loyer de 25 000 francs annuels.

Suite à l'acquisition de février 1869, Aimé Girard cède ses fonctions de Directeur à Paul Schwaeblié le 1^{er} avril 1869 et se concentre aux multiples activités qui l'attendent. L'année 1869 qui voit l'acquisition de l'école par le Chambre est, en effet, une année importante pour Aimé Girard qui est nommé par le gouvernement impérial pour faire partie de la commission chargée de recueillir les adhésions des exposants français pour participer à

⁵³⁶ Source : *La Propagation industrielle, Revue des arts et des manufactures*, avril 1865, n°1, p.46, Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, V-5608. Auparavant, il avait déjà été membre de jury pour l'Exposition de Londres de 1862.

⁵³⁷ Source : « Les bateaux-mouches suédois », *L'Exposition photographiée. Revue hebdomadaire des exposants de 1867*, 19 mai 1867, p.1. Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, V-4905.

⁵³⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 mars 1869 », p.1. Archives de ESCP Europe.

l'Exposition internationale d'Amsterdam qui se tient de juillet à octobre.⁵³⁹ L'année suivante, lors de la guerre de 1870-1871, il exerce les fonctions d'inspecteur des torpilles et fougasses (Vigreux, 1994, p.557). C'est vraisemblablement à ce moment qu'il quitte l'école car, par la suite, sa présence n'y est plus attestée dans les archives scolaires. Aimé Girard reste cependant membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1870 et 1880⁵⁴⁰.

Postérieurement à ses fonctions de Directeur, il est nommé professeur de chimie au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) le 5 septembre 1871 poste qu'il occupera jusqu'en 1897 ; ce qui fait de lui le deuxième directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris à avoir été professeur au CNAM, après Adolphe Blanqui. Du fait de son expérience à la SFP, Aimé Girard est l'un des premiers professeurs à utiliser dans ses cours des projections photographiques « notamment sous la forme de photomicrographie de coupes minces de tissus végétaux ou animaux » ; ce qui explique sans doute, en plus de ses qualités pédagogiques, l'affluence que connaissent ces cours suivis parfois par six-cents auditeurs (Vigreux, 1994, p.559). Après avoir été membre du jury pour l'Exposition universelle de Londres en 1872, puis membre de jury à l'Exposition universelle de Paris en 1878,⁵⁴¹ il est nommé professeur de technologie à l'Institut National Agronomique en 1876. Aimé Girard est élu membre de l'Académie d'Agriculture de France en avril 1882 puis membre de l'Académie des Sciences en février 1894 où ses travaux sur la culture de la betterave à sucre et de la pomme de terre lui valent une très grande renommée. Il avait été fait officier de la Légion d'honneur en 1879 après en avoir été fait chevalier (1866).⁵⁴²

Quel homme était-il ? Alfred Renouard, qui fut élève à l'école au moment où Aimé Girard en était le directeur, le décrit ainsi : « On peut dire de lui qu'il était par excellence l'ami et le conseil de ses Anciens Élèves. Bon, affable, généreux, au cœur large, à l'âme haute, celui que nous regrettons et que nous pleurons tous était pour nous un véritable camarade, nous accueillant toujours comme de vieux amis et nous prodiguant sans compter

⁵³⁹ Source : « Exposition Internationale des Pays-Bas », *Journal officiel de l'Empire français*, 14 avril 1869, p.1. Bibliothèque Nationale de France, département Droit, économie, politique, 2010-217349

⁵⁴⁰ Sa présence dans ce conseil est attestée en 1876 et en 1886. Sources : ESCP (1876). « Programme de l'enseignement de l'ESCP administrée depuis 1869 par la Chambre de Commerce de Paris », p.2. Archives de l'Hôtel de Ville, 3092. Voir aussi : « Certificat de fin d'études remis à un élève de dernière année le 15 juillet 1886 ». Archives de ESCP Europe.

⁵⁴¹ Source : Brunfaut, J, *L'Exposition universelle de 1878 illustrée : Publication internationale autorisée par la Commission*, novembre 1876, p.131. Bibliothèque Nationale de France, département Sciences et techniques, FOL-V-695 (1878,3)

⁵⁴² Contrairement à ce qu'avance Vigreux (1994, p.562), c'est bien en 1879 et non en 1895 qu'Aimé Girard avait été promu officier de la Légion d'honneur. Voir « Extrait du registre des services des professeurs et employés du Conservatoire des Arts et Métiers », Dossier personnel d'Aimé Girard. Archives Nationales, LH/1143/24.

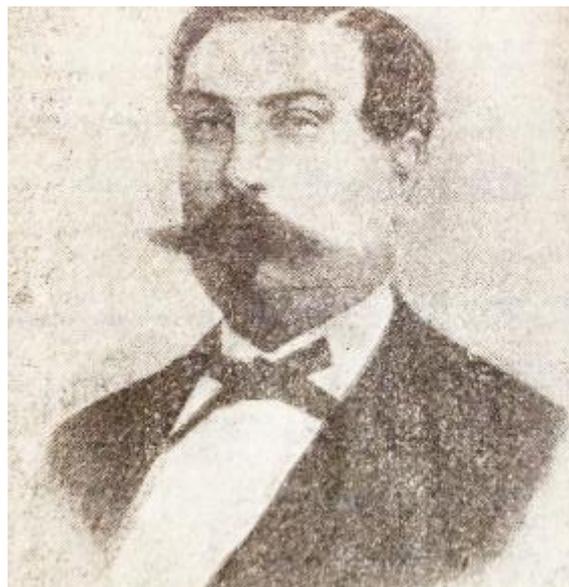
les conseils de son expérience et de son affection » (Renouard, 1898, p.46). À l'occasion de son élection à l'Académie des Sciences, Aimé Girard se décrit ainsi dans son allocution de remerciements prononcée devant ses amis : « Il est un mérite (...) que je revendique et que je revendique hautement : c'est d'être non pas un grand homme, mais un brave homme, et c'est le brave homme, j'en suis sûr, que vous avez voulu fêter ce soir. »⁵⁴³

Célibataire et, manifestement, sans descendance, il décède à 67 ans à Paris, le 12 avril 1898. Il est enterré au cimetière du Père Lachaise, comme Adolphe Blanqui, l'un de ses prédécesseurs.⁵⁴⁴

⁵⁴³ Source : « Allocution d'Aimé Girard », Dossier personnel d'Aimé Girard. Archives de l'Académie des Sciences.

⁵⁴⁴ Source : Archives Nationales, dossier LH/1143/24. Aubenas S. & Roubet, P.-L. (2010). *Primitifs de la photographie – Le calotype en France, 1843-1860*, Gallimard, Paris.

8. Directorat de Paul SCHWAEBLÉ (1869-1880)



Né le 29 juin 1835 à Paris, Paul Schwaeblé⁵⁴⁵ intègre l'École Polytechnique à l'âge de 18 ans en tant que boursier en 1853 et en sort en 1856, admis dans l'Armée de Terre. Il entre à l'École d'application de Metz d'où il sort parmi les premiers en 1858 en tant que sous-lieutenant d'artillerie. Il participe à la campagne d'Italie (1859) où il gagne le grade de lieutenant. Cependant, la carrière militaire ne lui convient pas et, en 1860, il donne sa démission pour entrer dans l'industrie. Pendant cinq années, de 1860 à 1865, il travaille en tant qu'ingénieur principal à la Compagnie des Forges de la Franche-Comté. En 1865, il est recruté par Guillaume Gervais comme professeur de mécanique et de technologie. Après le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris, en 1869, il est candidat pour être Directeur de l'école en février 1869. La Chambre le choisit après vote à bulletin secret le 24 février 1869 et le nomme Directeur le 1^{er} avril 1869, lui donnant ainsi la préférence sur Joseph Garnier, le beau-frère d'Adolphe Blanqui⁵⁴⁶. La direction de Paul Schwaeblé est riche en activités.

Sur le plan scolaire, tout d'abord, Paul Schwaeblé réorganise l'école conformément aux instructions que lui donnent les élus consulaires. Il attribue des coefficients différents aux matières enseignées, augmente le nombre de colles le soir et introduit un nouvel enseignement : la sténographie en 1873. Il met fin au régime du pensionnat mis en place en 1856 par Guillaume Gervais ; ce qui lui permet d'augmenter le nombre d'élèves. Enfin, il accroît le

⁵⁴⁵ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Renouard (1920, p.124).

⁵⁴⁶ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 mars 1869 », p.1. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la Chambre de Commerce de Paris ; séance du 24 février 1869 », p.218. Archives Départementales de Paris, 2ETP/1/A12.

volume horaire accordé au cours de technologie – discipline qu’il continue d’enseigner aux élèves de l’école parallèlement à ses fonctions de Directeur⁵⁴⁷ – et étend les visites industrielles qui jusqu’alors s’effectuaient dans Paris et dans les environs. Sous sa direction, les visites se font dans l’Aisne, dans le Pas-de-Calais et même en Belgique. Comme il le reconnaît lui-même :

« Durant leur séjour dans les ateliers, [...] les élèves prennent des notes et des croquis qui leur servent à rédiger des rapports sur la fabrication spéciale dont ils ont suivi toutes les phases, en étudiant les machines et appareils à l’aide desquels les procédés mécaniques, physiques et chimiques sont mis en application. [...] Puis nos élèves s’enquière du nombre des ouvriers, de leurs salaires, de leur situation matérielle, morale et intellectuelle, des Sociétés de coopération pour le logement, l’alimentation, les vêtements, etc. Enfin, parmi ces rapports, plusieurs sont rédigés en langues étrangères. Nous résumons donc, pour ainsi dire, dans les travaux faits à l’occasion de ces visites industrielles, l’ensemble de tous les cours professés à l’École, et ajoutons que dans bon nombre d’ateliers l’accès n’est permis qu’aux seuls élèves de l’École Supérieure de Commerce de Paris et en raison des relations anciennes de la direction avec les établissements visités » (cité par Renouard, 1898, pp.52-53).

Favorable à cette orientation, la Chambre crée en 1876 une bourse de voyage de 1 000 francs destinée à l’élève rédigeant le meilleur rapport sur les entreprises visitées. En 1880 – l’année de sa mort – Paul Schwaebélé fait participer l’école à l’Exposition de Melun où des documents présentant l’école et des travaux d’élèves sont exposés.⁵⁴⁸

Sur le plan historique, la direction de Paul Schwaebélé est marquée par deux événements tragiques : la guerre franco-prussienne de 1870-1871 et la Commune de Paris en 1871. Pendant ces deux événements, il a dirigé l’école en protégeant au maximum la vie de ses élèves et des personnels scolaires. En raison de la déclaration de guerre du 19 juillet 1870, il avance les épreuves de fin d’année ainsi que la cérémonie de remise de diplômes au 29 juillet. Face aux revers militaires essuyés par les troupes françaises, il est contraint de fermer l’école le 15 septembre 1870 et renvoie les élèves chez eux. Conformément à la demande des élus consulaires, il supervise la transformation de l’école en hôpital mis à la disposition de la Société de Secours aux blessés. Le médecin de l’école, M. Gaide, et l’épouse du directeur, contribuent aux soins des patients aux côtés d’infirmières recrutées pour la circonstance. En tout, pendant les quatre mois de fonctionnement de cet hôpital – du 31 octobre 1870 au 10 mars 1871 –, cent-cinquante-cinq blessés militaires s’y font soigner ; dont cinq décèdent⁵⁴⁹.

⁵⁴⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 novembre 1880 », p.357. Archives de ESCP Europe.

⁵⁴⁸ Source : Ville de Melun, *Exposition 1880, Catalogue Général*, p.63.

⁵⁴⁹ Source : « Courrier de Paul Schwaebélé à Monsieur Boucherot, membre de la Chambre de Commerce de Paris », 21 juin 1871. Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

Une fois la paix signée, Paul Schwaebélé entreprend, à la demande de la Chambre, de réorganiser les cours de l'école : l'année scolaire 1870-1871 commence ainsi avec six mois de retard le 1^{er} avril 1871. Seuls quinze élèves sont présents. Cette situation est cependant brève car la Commune de Paris – déclarée le 18 mars – décrète le 5 avril, la mobilisation comme volontaires des jeunes gens de 17 à 19 ans. Pour éviter que les élèves de l'école ne soient enrôlés de force dans les troupes de la Commune, Paul Schwaebélé organise la fuite en dehors de la capitale des élèves dont les parents habitent la province. Certains élèves quittent ainsi l'école avec la complicité du charbonnier de l'école « couchés entre ses sacs et revêtus d'habits d'ouvriers ». ⁵⁵⁰ Toutefois, toutes les issues de l'école se retrouvant rapidement gardées, le directeur prend le parti de brûler les livres sur lesquels sont inscrits l'âge et le lieu de naissance des élèves afin de créer une nouvelle liste pour les rajeunir. Ce travail de faussaire se révèle salvateur car, quand les commissaires de la Commune viennent à l'école quelques jours après pour enrôler les jeunes gens en âge de partir au combat, ils doivent se retirer face à leur jeune âge.

Sur l'ordre des délégués de la Commune, l'école est de nouveau transformée en ambulance mais, cette fois, pour les Communards blessés : « sur l'ordre du Comité central un lot de blessés de la Commune fut dirigé rue Amelot. Quelques pétroleuses vinrent assurer le service. Deux dortoirs furent occupés dans ces conditions ». ⁵⁵¹ L'entrée des troupes versaillaises dans Paris occasionne la « Semaine Sanglante » au cours de laquelle les élèves et les personnels de l'école survivent cinq jours et cinq nuits dans les caves de l'établissement pendant que les obus et les balles sifflent dans le quartier. Alfred Renouard, qui fut contemporain de ces événements écrit :

« Dès que les soldats de l'armée régulière se montrèrent, Schwaebélé, qui avait été colonel d'artillerie pendant le siège, s'empressa de leur ouvrir les grilles, agitant le drapeau tricolore que les insurgés l'avaient contraint d'enlever. On était au dernier jour de la guerre civile et les canons étaient encore en batterie à l'entrée de la rue, lorsque M. Denière, président de la Chambre de Commerce, vint, au milieu de la tourmente, s'enquérir du sort de l'École. Sur sa demande, l'établissement fut aussitôt occupé militairement. Il offrit l'hospitalité au général de division Vergé et à son état-major, dont les troupes avaient pris une glorieuse part dans l'attaque des barricades qui sillonnaient le onzième arrondissement. Pendant un mois, l'École fut ainsi protégée » (Renouard, 1898, p.51).

⁵⁵⁰ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juin-juillet 1907, Paris, 1907, p.8. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

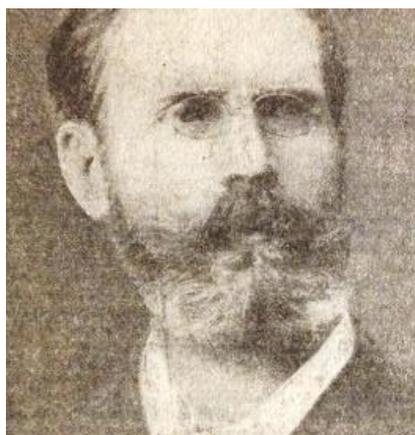
⁵⁵¹ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juin-juillet 1907, Paris, 1907, p.9. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

De fait, les cours reprennent en juin 1871 et les vacances d'été sont supprimées de façon à ce que l'année scolaire 1870-1871 s'achève le 23 décembre 1871 par la remise des prix.

Malade, Paul Schwaebélé décède prématurément à l'âge de 45 ans, le 28 juillet 1880 pendant un séjour à Vichy, cinq jours seulement après la cérémonie de remise des diplômes⁵⁵² qu'il craignait de ne pouvoir assurer en raison de sa santé déclinante (James, 1893, p.58). Il était décoré des palmes académiques (1868) et officier de l'Instruction publique (1872) avant d'être nommé officier de la Légion d'honneur (1879). Paul Schwaebélé a eu un fils, Paul-Eugène Gaston, né le 15 février 1867 dans le neuvième arrondissement de Paris.

⁵⁵² Source : « Compte rendu de la distribution des récompenses aux élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; 23 juillet 1880 », p.353. Archives de ESCP Europe.

9. Directorat intérimaire d'A. ROLLIN (1880-1880)



Rollin⁵⁵³ – dont le prénom nous demeure inconnu – est l'un des directeurs les moins connus de l'histoire de l'école. Et pour cause : sa direction, intérimaire, n'a duré que deux mois, de fin juillet à fin septembre 1880⁵⁵⁴ et s'est retrouvée intercalée entre deux directions – celle de Paul Schwaëblé et celle de Jules Grelley – qui ont imprimé leurs marques à l'école pendant, respectivement, dix ans et dix-huit ans.

En outre, les sources pour documenter le parcours de Rollin – les archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France – n'ont pas conservé son dossier personnel, et nous n'avons trouvé pour le moment aucun ouvrage ou article de presse de l'époque décrivant précisément cet individu. Seules les deux monographies publiées par Renouard (1898 ; 1920) le mentionnent rapidement, de même que quelques-uns des bulletins de l'Association Amicale des Anciens Élèves. Cette dernière le décrit ainsi : « M. Rollin, inspecteur de l'École entre la mort de M. Schwaëblé et la nomination de M. Grelley [...] a su s'attirer la sympathie de tous, par un tact parfait et une réelle connaissance des choses directoriales ». ⁵⁵⁵

Rollin était Inspecteur des études à l'école depuis 1872⁵⁵⁶ lorsqu'il fut désigné par la Chambre pour remplacer Paul Schwaëblé décidé subitement le 28 juillet 1880 (Renouard, 1898, p.63). Il devint par la suite Sous-directeur de l'école en 1898, fonction susceptible de

⁵⁵³ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Renouard (1920, p.158).

⁵⁵⁴ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Compte rendu de la dixième assemblée générale tenue le 30 janvier 1881*, 1881, p.2. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 706615.

⁵⁵⁵ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Compte rendu de la dixième assemblée générale tenue le 30 janvier 1881*, 1881, p.76. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 706615.

⁵⁵⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 septembre 1989 », p.302. Archives de ESCP Europe.

l'amener à remplacer le directeur malade ou absent⁵⁵⁷. La date de son décès ne nous est pas connue pour le moment.

⁵⁵⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 septembre 1989 », p.302. Archives de ESCP Europe.

10. Directorat de Jules GRELLEY (1880-1898)



Né le 3 janvier 1839 à Rouen, Pierre-Jules-Armand Grelley⁵⁵⁸ est le fils d'un chimiste. Il s'installe à Paris dans les années 1850 pour intégrer l'École Polytechnique dont il sort en 1860 pour être admis dans le Génie militaire. Il entre dans les premiers à l'École d'application de Metz comme officier d'artillerie en 1861, avant de parvenir au grade de capitaine. Il participe à la campagne du Mexique. « Frappé, à la suite de cette expédition, d'une maladie qui le mit à deux doigts de la mort, il donna sa démission pour se livrer à l'industrie ».⁵⁵⁹ Ses activités industrielles ne nous sont cependant pas précisément connues à ce jour. Pendant l'« Année Terrible » 1870-1871, il offre ses services au Gouvernement de la Défense Nationale et combat au fort d'Issy pendant cinq mois. Pour son courage au cours de cet épisode, il est fait chevalier de la Légion d'honneur.

C'est en 1878 qu'il entre en contact avec l'École Supérieure de Commerce de Paris par l'intermédiaire d'un ami, M. Cariel, professeur de physique. Ce dernier, chargé également de cours à l'École de Médecine, demande à Jules Grelley de le remplacer à l'école de commerce. Grelley accepte et la Chambre de Commerce le recrute en qualité de professeur de physique. Au terme de deux années d'enseignement dans cette école, il se voit proposer en 1880 d'en prendre la direction, ce qu'il accepte tout en conservant sa charge d'enseignement auprès des élèves. Il restera en poste dix-huit années.

Son mandat à la tête de l'école se caractérise par la concurrence que l'école subit de plein fouet à partir de l'ouverture de l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) en

⁵⁵⁸ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Renouard (1920, p.159).

⁵⁵⁹ Source : *Bulletin de l'Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, n°152, avril-juin 1902, p.37. Archives de ESCP Europe.

novembre 1881. Entre 1881 et 1887, le nombre d'élèves à l'école ne cesse de décroître, passant de 141 à 108. Grelley proteste à plusieurs reprises auprès des dirigeants consulaires contre la concurrence que constitue pour l'école le développement de HEC. Il demande, en vain, que des concours annuels soient organisés entre les meilleurs élèves des deux établissements pour convaincre le grand public que l'école HEC n'est pas d'un niveau supérieur à l'École Supérieure de Commerce de Paris.

Cependant – et c'est le deuxième fait saillant de sa direction –, le vote de la loi militaire de 1889 permet à l'école de mettre un terme à sa décroissance. Grâce à sa reconnaissance par l'État en 1890, l'École Supérieure de Commerce de Paris est en mesure de bénéficier de cette loi qui favorise ses diplômés. L'application des exigences gouvernementales l'amène ainsi à mettre un terme, en 1890, à certaines traditions de l'école : les trois comptoirs, créés en 1819, sont remplacés par un cours préparatoire facultatif et deux années d'études ; les visites industrielles, qui étaient nées en 1820, sont également supprimées ; l'examen d'entrée est remplacé pour la première fois par un concours d'entrée dont le nombre de place est fixé par le ministre ; enfin, les médailles d'honneurs instituées par Adolphe Blanqui en 1849 sont abolies. De fait, entre 1889 et 1898, le nombre d'élèves augmente de manière exponentielle : 131 élèves sont formés à l'école en 1889 et 190 en 1898. L'augmentation de la population scolaire est telle que l'école est contrainte de quitter l'immeuble de la rue Amelot qu'elle occupait depuis 1838 pour s'installer avenue de la République.

Jules Grelley, dans sa soixantième année, fait le choix de ne pas suivre l'école dans sa nouvelle destination et, évoquant son « état de fatigue », fait valoir ses droits à la retraite⁵⁶⁰. À l'issue de l'année scolaire 1897-1898, il prend donc sa retraite et se voit nommer Directeur honoraire de l'école par la Chambre. Il est également nommé Président honoraire de l'Association des Anciens Élèves de l'école. C'est à ce titre qu'il participe à l'inauguration des nouveaux locaux le 23 novembre 1898 ; cérémonie au cours de laquelle le Président de la République le décore de la rosette d'officier de la Légion d'honneur. Parallèlement à ses activités de Directeur de l'école, Grelley était aussi officier d'Académie (1887) et membre du Conseil Supérieur de l'Enseignement technique.

Il décède en juillet 1901 dans le Val d'Oise, à Bezons, entouré de sa femme et de ses enfants. À son enterrement assistent les représentants des Anciens Élèves, des professeurs et

⁵⁶⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 juillet 1897 », pp.281-282. Archives de ESCP Europe.

de l'administration de l'école mais aussi le directeur de HEC. Il est enterré au cimetière des Batignolles.⁵⁶¹

⁵⁶¹ Sources : *Bulletin de l'Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, n°152, avril-juin 1902, pp.37-39. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 09 juillet 1901 », p.416. Archives de ESCP Europe.

11. Directorat de Victor CANTAGREL (1898-1904)



Né le 12 mars 1841 dans l'Aude, à Carcassonne, Joseph-Marie-François-Victor Cantagrel⁵⁶² est le fils de Laurent-Benoît-Rémi Cantagrel, un négociant qui fut directeur de l'une des premières écoles de commerce de Montpellier : l'École de Commerce et d'Industrie de Montpellier ouverte avant 1860. Par la suite, Victor Cantagrel monte à Paris où il est diplômé de l'École Polytechnique (1863). Son frère cadet Frédéric (1854-1883) le rejoint quelques années plus tard, à la fin du Second Empire, pour intégrer lui aussi l'École Polytechnique dont il sortira en 1873. En sa qualité de capitaine du Génie, Victor Cantagrel participe à la campagne de 1870 dans l'armée du Nord, sous les ordres du général Faidherbe. Cette participation lui vaut d'être nommé chevalier de la Légion d'honneur après la guerre, le 24 juin 1871⁵⁶³.

En 1878, il quitte l'armée pour se consacrer, comme son père avant lui, à l'enseignement commercial, avant de devenir administrateur de l'École Monge de 1878 à 1891. En 1881, il intègre la Chambre de Commerce de Paris en qualité de répétiteur du cours de mathématiques appliquées à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) nouvellement créée. En 1890, il est appelé aux mêmes fonctions à l'École Supérieure de

⁵⁶² Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Lacroix (1898).

⁵⁶³ Sources : « Notice biographique de Victor Cantagrel », Dossier personnel de Victor Cantagrel. Archives Nationales (site de Paris), LH/419/38. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 26 septembre 1903 », p.469. Archives de ESCP Europe.

Commerce de Paris⁵⁶⁴. En 1897 il prend l'initiative d'ouvrir une école de commerce dans la ville où il a passé son enfance : l'École Supérieure de Commerce de Montpellier ouvre ainsi ses portes au second semestre de l'année 1897 avec une vingtaine de professeurs. Victor Cantagrel en est le premier Directeur. Parallèlement à ses fonctions de Directeur, il a tenu à poursuivre ses activités d'enseignement : il est ainsi professeur de mathématiques appliquées au commerce pour les élèves de son école⁵⁶⁵.

Il est nommé Directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris par la Chambre de Commerce de Paris après le départ en retraite de son prédécesseur en avril 1898. De ce fait, la direction de Victor Cantagrel, est marquée par l'inauguration des nouveaux locaux de l'école au 79 avenue de la République le 23 novembre 1898 par le Président de la République, le Ministre du Commerce et le Préfet de la Seine. Dans les premières années de sa direction, le nombre d'élèves augmente de manière considérable : cent-quatre-vingt-dix élèves sont inscrits à l'école à la rentrée de 1898, deux-cents-cinquante-quatre l'année suivante et deux-cents-soixante-dix-huit en 1900. De ce fait, le nombre d'enseignants à l'école passe de vingt-six en 1898 à trente-six en 1900. L'accroissement de ces effectifs est tel qu'en 1900 la Chambre doit agrandir l'école en acquérant deux terrains contigus au 79 avenue de la République. C'est également sous sa direction que l'École Supérieure de Commerce de Paris participe en tant que telle à l'Exposition universelle organisée à Paris en 1900. Pour ce faire, elle est installée dans le pavillon de la Chambre de Commerce de Paris, sur le Champ-de-Mars, et présentée aux côtés de HEC et de l'École Commerciale.

Toutefois, la suppression des privilèges militaires accordés aux diplômés des écoles supérieures de commerce reconnues par l'État en 1905 met un terme à la croissance de l'école (voir section 3 de l'annexe 12). Seuls quatre-vingt-dix élèves sont inscrits à l'école à la rentrée de 1904. Accusé de n'avoir pas assez travaillé pour assurer la promotion publicitaire de l'école et pour en assurer la discipline, Victor Cantagrel⁵⁶⁶ est mis à la retraite d'office le

⁵⁶⁴ Source : Anonyme, « M. V. Cantagrel, Directeur de l'École Supérieure de Commerce » in Chambre de Commerce de Paris, *Inauguration de l'École Supérieure de Commerce*, novembre 1898. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁵⁶⁵ Source : « École Supérieure de Commerce de Montpellier », *La Vie Montpelliéraine*, n°163, 31 octobre 1897, pp.1-2. Bibliothèque Nationale de France, JO-7230.

⁵⁶⁶ Selon Renouard, Victor Cantagrel était « devenu peu à peu indifférent aux affaires de notre École, absorbé dans l'exploitation d'un vignoble qui accaparait tous ses instants, et ne retrouvant pas le temps ni l'énergie nécessaires pour seconder les efforts de l'inspecteur des études en vue du maintien de la discipline » (Renouard, 1920, p.250).

31 décembre 1904. Il convient de préciser que, parallèlement à ses fonctions de Directeur, il avait conservé une charge de cours à l'école en tant que professeur de mathématiques⁵⁶⁷.

Il meurt le 6 avril 1906 à Paris, à l'âge de 65 ans⁵⁶⁸. Victor Cantagrel était marié et avait une fille, Marguerite⁵⁶⁹ et un fils, Marc. La famille de Victor Cantagrel présente la singularité d'avoir lié une partie de son histoire à celle de l'école : son fils Marc Cantagrel a été un professeur de technologie très actif à l'école entre 1919 et 1953 tandis que son beau-frère N. Goffart y a été professeur de mathématiques financières. Ensuite, son petit-fils Pierre Cantagrel a été diplômé de l'école (promotion 1927) ainsi que son petit-fils par alliance, Robert Duchêne (promotion 1926), de même que son arrière-petit-fils Pierre Arbey (promotion 1950).⁵⁷⁰

⁵⁶⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 30 octobre 1897 », p.285. Archives de ESCP Europe.

⁵⁶⁸ Source : « Notice biographique de Victor Cantagrel », Dossier personnel de Victor Cantagrel. Archives Nationales (site de Paris), LH/419/38.

⁵⁶⁹ Source : « Hyménées ! Hyménées », *La Vie Montpelliéraine*, n°163, 31 octobre 1897, pp.1-2. Bibliothèque Nationale de France, JO-7230.

⁵⁷⁰ Source : « Hommage à Marc Cantagrel », *Cahiers ESCP*, n°482, premier trimestre 1954, pp.10-12. Archives de ESCP Europe.

12. Directorat d'Émile PARIS (1905-1909)



Émile-Stanislas Paris⁵⁷¹ est né le 7 décembre 1861 à Fontvannes dans l'Aube, d'un père cultivateur et d'une mère manouvrière⁵⁷². Après avoir obtenu son certificat de capacité de l'enseignement secondaire général, il est répétiteur au lycée de Bourges (1880-1882), puis de Versailles (1882-1883). Nommé surveillant général au lycée de Troyes (1883-1886) puis à l'École de Cluny (1886-1888). Émile Paris découvre les écoles de commerce en 1888, à l'âge de 27 ans, en devenant censeur et professeur de physique à l'École Supérieure de Commerce de Lyon. C'est le poste qu'il occupe lorsqu'en 1893 la Chambre de Commerce de Paris le recrute pour être le Sous-directeur de HEC ; poste qu'il occupe cinq années avant d'être nommé Directeur d'une autre école consulaire : l'École Commerciale de l'avenue Trudaine qu'il redynamise en peu d'années. En effet, lors de son arrivée en 1898 cette dernière comptait quatre-cent-quatre-vingts élèves et en 1905 – l'année de son départ – elle en comptait sept-cent-cinquante. C'est vraisemblablement le dynamisme de cet individu qui a amené la Chambre à le nommer à la tête de l'École Supérieure de Commerce de Paris dans les difficiles circonstances de 1904-1905 (voir la section 3 de l'annexe 12).

⁵⁷¹ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁵⁷² Le dossier personnel d'Émile Paris n'a pas été retrouvé aux Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France. La majeure partie des informations proviennent de son dossier conservé aux Archives de la Grande Chancellerie de la Légion d'honneur mais aussi de la presse et des procès-verbaux de la commission administrative de l'école. « Notice biographique d'Émile Paris », Dossier personnel d'Aimé Girard. Archives Nationales (site de Fontainebleau), LH/19800035/0308/41511.

Son court mandat est cependant particulièrement riche puisqu'il voit s'effectuer un repositionnement stratégique et une réorganisation de l'école. C'est en effet en 1905 que l'école est réorganisée en deux cycles : le cycle secondaire pour les jeunes garçons (12-15 ans) se destinant aux postes subalternes des carrières commerciales et le cycle supérieur pour les jeunes gens (16-19 ans) se destinant aux hautes fonctions du commerce. C'est également à la rentrée de 1905 qu'une section supérieure de navigation maritime est annexée à l'école avant d'être transformée en 1908 en « École Supérieure de Navigation Maritime » pour assurer le recrutement des états-majors de la marine marchande. À ce titre, les élèves portent parfois au collet l'ancre de marine.⁵⁷³ Pour marquer cette importante réorganisation, l'appellation de l'école est modifiée : le titre d'« École Supérieure de Commerce » qu'elle portait depuis 1852 est remplacé par « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris ». Elle est inaugurée le 21 décembre 1905 par le Ministre du Commerce et par le Ministre de la Marine. Le succès commercial semble couronner cette nouvelle stratégie : alors que la rentrée scolaire de 1904 avait accueilli quatre-vingt-dix élèves, la rentrée de 1905 en accueille deux-cent-dix-sept, chiffre qui croît jusqu'à cinq-cent-trente pour la rentrée de 1910 ; année de son départ pour d'autres fonctions.

Quel homme était Émile Paris ? Le journaliste Gérard de Vorney, son contemporain, nous le dépeint en ces termes : « De haute taille, les épaules larges, la tête énergique, le regard clair et pénétrant, M. É. Paris donne, dès l'abord, au physique, une impression de force et de puissance ; cette impression ne fait que s'accroître lorsqu'on l'écoute parler, lorsqu'on le voit déployer dans une conversation qui cesse soudain, grâce à lui, d'être banale, toutes les ressources d'une merveilleuse intelligence. Au courant de tout, s'intéressant à tout, à la fois homme de lettres et homme de science, semant de la clarté dans les détails les plus infimes et gardant néanmoins les vues d'ensemble les plus nettes et les plus élevées, administrateur hors de pair, [...] tel est le nouveau directeur de l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie ». ⁵⁷⁴ Du fait de son énergie et de son implication pour assurer le redressement de l'école dans un moment critique de son histoire, Émile Paris est considéré par certains de ses contemporains comme « un nouvel Adolphe Blanqui [...] un Blanqui du XX^e siècle ».

⁵⁷³ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, novembre-décembre 1905-janvier 1906, Paris, 1906, p.2. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

⁵⁷⁴ Source : Gérard de Vorney, « L'Enseignement Commercial », *Journal Le Rappel* du 29 juin 1905. Bibliothèque Nationale de France, département Droit, économie, politique, JOD-43.

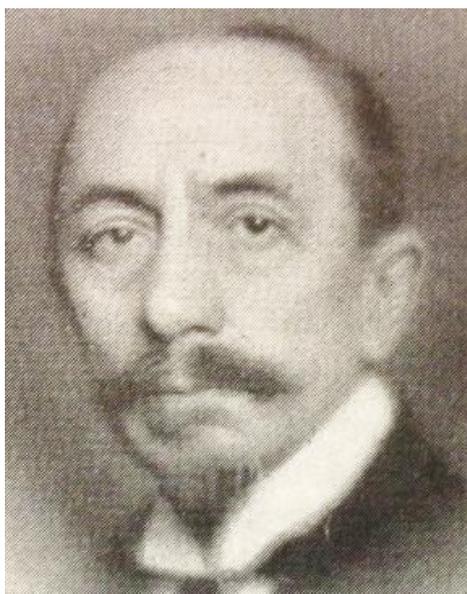
Il quitte ses fonctions de Directeur de l'école le 1^{er} janvier 1910, ayant été appelé par le Ministre du Commerce aux fonctions d'Inspecteur Général de l'Enseignement Technique. Une fois à ce poste, il encourage le développement de l'enseignement commercial pour les jeunes filles. En 1925, il charge notamment Louli Sanua, la fondatrice et directrice de HEC-Jeunes Filles, d'une mission d'études aux États-Unis : en vingt-cinq jours celle-ci visite les écoles de commerce de New-York, de Boston, de Buffalo, de Détroit, de Chicago, de Cincinnati, de Washington et de Philadelphie.

Parallèlement à ses nouvelles fonctions, Émile Paris est membre du comité de direction de la *Revue de l'Enseignement Technique* entre 1910 et 1913.⁵⁷⁵ Il décède en 1929 à l'âge de 68 ans. Émile Paris était également officier de la Légion d'honneur depuis 1920 ; ordre dans lequel il avait été fait chevalier en 1900. Il était également chevalier du Mérite Agricole (1898), officier du Cambodge (1898) et officier de l'Instruction publique (1899)⁵⁷⁶.

⁵⁷⁵ Cette revue contient des études documentées sur l'organisation de l'enseignement technique dans les pays étrangers. Source : *Revue de l'Enseignement Technique*. Bibliothèque Nationale de France, 8° V. 36278.

⁵⁷⁶ Le *Bottin Mondain* nous apprend qu'Émile Paris était marié à une femme « née Huguin », et qu'en 1911 ils résidaient tous les deux au 5 rue Rosa Bonheur dans le quinzième arrondissement de Paris où ils recevaient le premier et le deuxième lundi du mois. Ces informations pourraient permettre de poursuivre les recherches à l'avenir pour compléter la biographie de cet individu. Source : Didot-Bottin (1911). *Bottin Mondain*, Paris, p.623.

13. Directorat de Paul WIRIATH (1910-1937)



Né le 12 avril 1867 à Mulhouse, Paul Wiriath⁵⁷⁷ est le fils d'un juge de paix. Il suit des études brillantes. Après le baccalauréat, il est diplômé d'études supérieures à la Faculté des Lettres de Strasbourg avant de poursuivre ses études à La Sorbonne. Nommé « maître auxiliaire » au lycée Henri IV en 1887-1888, il devient ensuite professeur d'histoire aux lycées Chaptal, Carnot, et Charlemagne, avant de rejoindre le Collège Chaptal où il restera quinze ans. Agrégé de l'Université en histoire et en géographie en 1892, il est fait officier d'Académie en avril 1896, à l'âge de 29 ans. Après ces débuts brillants dans l'enseignement, Paul Wiriath entame une carrière dans la haute administration publique : il est nommé Chef du secrétariat particulier du Ministre des Finances, Georges Cochery, en 1896. En décembre 1897, il est nommé Bibliothécaire archiviste des Musées Nationaux au Musée du Louvre. C'est ce poste qu'il occupe lorsqu'il est nommé Directeur de l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris le 1^{er} janvier 1910 en remplacement d'Émile Paris, reconnaissant modestement que « rien dans son passé ne semblait l'y préparer ».⁵⁷⁸ Il habite l'école avec son épouse Juliette Poirier – institutrice née à Londres en 1868 et épousée en 1896 – et leurs deux enfants Paul-Laurent (1892-1914) et Juliette-Paule (1894-1949). Comme le reconnaissent les contemporains qui l'ont connu « ce grand universitaire n'était pas de ces intellectuels qui s'isolent dans leur pensée. S'il goûtait les joies de l'esprit et s'il voulait y élever ses élèves, il

⁵⁷⁷ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁵⁷⁸ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel du premier trimestre 1949*, n°463, Paris, p.3. Archives de ESCP Europe.

avait également le sens profond des réalités [...] C'est dans cet esprit qu'il organisa les programmes et la discipline générale de l'École ». ⁵⁷⁹

Nommé directeur de l'école en janvier 1910, il occupera ce poste jusqu'à son départ à la retraite le 31 décembre 1937. De ce fait, avec vingt-huit années à la tête de l'école, il est à ce jour le directeur qui détient le record de longévité comme dirigeant de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Du fait de son âge (70 ans passés), il est également le directeur le plus âgé à avoir exercé ses fonctions de dirigeant.

Sur le plan scolaire, son mandat est caractérisé par la montée en puissance de l'école, à la fois sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Les effectifs de l'école sous sa direction passent en effet de 530 élèves en 1910 à 792 en 1926 avant de décroître du fait de la crise économique pour se stabiliser autour de 550 élèves. Sur le plan qualitatif, c'est également sous son mandat que, pour la première fois de son histoire, l'école enregistre le plus fort taux d'élèves bacheliers : entre 1917 et 1938, la proportion de bacheliers intégrant le cycle supérieur de l'école a pratiquement triplé en valeur et en pourcentage, en passant d'environ 8% de la promotion entrante (soit 7 élèves) à près de 26% (soit 21 élèves). Paul Wiriath est, en outre, l'instigateur du concours d'entrée obligatoire établi en 1926, en lieu et place de l'examen d'entrée. Son mandat est également marqué par la diversification de l'offre de formations, avec l'ouverture de la section coloniale en 1913, de la section hôtelière en 1916, et de la section de représentation commerciale en 1917. Enfin, son mandat est animé par la célébration du premier centenaire de l'école le 12 mai 1920, à la Sorbonne en présence du Président de la République, du Ministre de l'Instruction Publique et du Ministre du Commerce. C'est à sa demande que l'école – nommée « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » – reprend en 1928 la dénomination d'« École Supérieure de Commerce de Paris » qu'elle avait perdue en 1905.

Sur le plan historique, son mandat est également très marqué par la Première Guerre mondiale et, en particulier, par la transformation de l'école en hôpital militaire en août 1914, son déménagement dans les locaux de l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) dans le dix-septième arrondissement, et les raids aériens qui endommagent les locaux de l'école en 1916, 1917 et 1918. Le conflit se solde par de nombreux décès pour l'école : 251 professeurs, maîtres-surveillants, agents de service, Anciens Élèves et élèves sont morts pour la France. La Grande Guerre a également touché le directeur à titre personnel. En effet, son fils Paul-

⁵⁷⁹ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel du premier trimestre 1949*, n°463, Paris, p.3. Archives de ESCP Europe.

Laurent a été élève à l'époque où son père en était le Directeur. Diplômé de la promotion 1913, à l'âge de 21 ans, Paul Laurent ne devait pas tirer profit de son instruction : un an après sa sortie de l'école, il est appelé sous les drapeaux pour défendre la France, en qualité de caporal au 87^{ème} régiment d'infanterie. Paul-Laurent est porté disparu le 20 août 1914 au combat de Neufchâteau dans les Vosges. Comme vingt autres camarades de la promotion 1913 – l'une des plus sévèrement touchées par le conflit – Paul-Laurent Wiriath est tombé pour la France pendant la Première Guerre mondiale. La disparition de son fils sera pour Paul Wiriath, « la grande tragédie de sa vie ». ⁵⁸⁰

Paul Wiriath, faisant valoir ses droits à la retraite quitte l'école en décembre 1937. Le 11 décembre de cette année, il reçoit de la Chambre de Commerce de Paris, en même temps que l'honorariat, une médaille d'or pour les services qu'il a rendus pendant les vingt-huit années au cours desquelles il a exercé les fonctions de Directeur. Il décède d'une pneumonie le 15 février 1949 à l'âge de 81 ans à Paris. Il est inhumé à Vendôme. Aux obsèques de Paul Wiriath, l'École Supérieure de Commerce de Paris est représentée par son nouveau Directeur, René Villemer. En guise d'hommage, son successeur lui adresse cette promesse que le poids des années devait démentir : « Paul Wiriath, au seuil de votre dernière demeure, dormez en paix, car vous vivrez éternellement dans l'âme de l'École Supérieure de Commerce de Paris » ⁵⁸¹. De son vivant, la promotion 1932 de l'école avait été baptisée promotion « Paul Wiriath » en l'honneur de son fils qui aurait eu trente ans s'il avait survécu à la guerre.

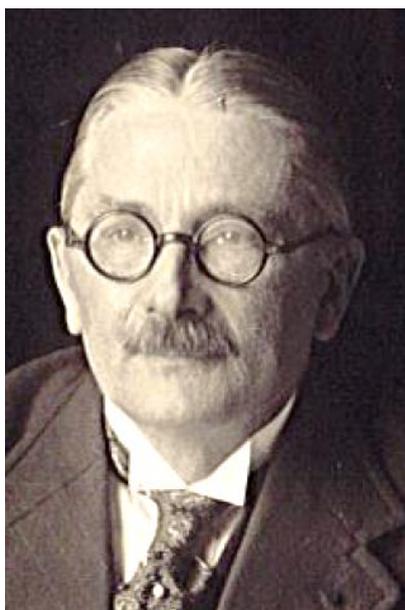
Paul Wiriath était aussi officier de la Légion d'honneur (1925), Président de l'Association Générale des Étudiants, inspecteur des Palmes académiques, et membre du Conseil Supérieur de l'Enseignement. L'une de ses maximes personnelles, qu'il aimait à partager avec ses élèves était : « Jeunes gens, dans la vie, on ne vous demandera pas une moyenne, mais un maximum ». ⁵⁸²

⁵⁸⁰ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel du premier trimestre 1949*, n°463, Paris, p.6. Archives de ESCP Europe.

⁵⁸¹ Sources : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel du premier trimestre 1949*, n°463, Paris, p.8. Voir aussi : « Dossier personnel de Paul Wiriath ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, dossier 4H2/09289. Archives municipales de Paris du cinquième arrondissement (V4E8418 vue 21) et du quatorzième arrondissement (1897 V4E9695).

⁵⁸² Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel du premier trimestre 1949*, n°463, Paris, p.6. Archives de ESCP Europe.

14. Directorat de François BELIN (1937-1946)



François-Barthélémy-Maxime Belin est né le 18 novembre 1880 dans la Nièvre, à Trucy-l'Orgueilleux. Licencié en Droit, il mène une carrière administrative brillante : dans les années 1900, il est Sous-chef du contentieux au Ministère des Postes, Télégraphes et Téléphones (P.T.T.), puis Secrétaire de l'École Supérieure des P.T.T. et de l'Inspection Générale des P.T.T., avant de se voir confier le poste de Rédacteur principal du contentieux du Ministre des P.T.T. Durant la Première Guerre mondiale, il assure trois ans et demi de service en tant que sous-lieutenant, puis lieutenant et capitaine. À partir des années 1920, il est successivement Chef de cabinet du Ministre du Commerce et de l'Industrie (1926), puis Chef de cabinet du Sous-Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique (1931). Il est recruté le 1^{er} décembre 1931 à la Chambre de Commerce de Paris qui le nomme Sous-directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Le choix de la Chambre est en partie fondé sur les excellents états de services dont François Belin a fait preuve au cours de sa carrière administrative mais aussi sur sa connaissance du milieu scolaire qui tiendrait à ce que son père et son oncle ont été directeurs d'écoles primaires supérieures.⁵⁸³ François Belin est nommé Directeur-adjoint de l'École Supérieure de Commerce de Paris le 1^{er} juillet 1931. Le 1^{er} novembre 1937, il devient Directeur de l'école, en remplacement de Paul Wiriath. Il habite alors l'école avec son épouse et son fils, né en 1909.

Sur le plan scolaire, sa direction est marquée par le renommage, en juillet 1941, du cycle secondaire de l'école en « École Secondaire de Commerce » pour être mieux distingué du cycle supérieur qui seul mérite d'être intitulé « École Supérieure de Commerce ». En octobre 1942, la

⁵⁸³ Source : « Dossier personnel de François Belin / Note sur la création de la commission d'épuration ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 4H2/00608.

direction de l'école ouvre une section d'exportation, du commerce colonial et international ainsi qu'une section préparatoire au concours d'admission de l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique. Enfin, à la rentrée de 1945, l'internat de l'école est définitivement fermé. Sur le plan historique, son mandat à la tête de l'école est très marqué par la Seconde Guerre mondiale et, en particulier, par le déménagement de l'école à Vichy en octobre 1939, son retour à Paris en août 1940, sa fermeture imposée par les autorités allemandes en novembre-décembre 1940,⁵⁸⁴ les pénuries alimentaires et de chauffage dès 1942.⁵⁸⁵ En avril 1942, François Belin est saisi par les cadres de l'association « les Jeunes du Maréchal » d'une demande pour créer une section de ce groupement à l'école mais, avec l'approbation de la Chambre de Commerce, il ne donne pas suite à cette requête. En 1944, François Belin approuve la création d'un « comité de la Libération » à l'école pour « se débarrasser du personnel ayant trempé dans la collaboration ».⁵⁸⁶ Il suit de près les travaux de cette commission. En tant que membre directeur du Front National de lutte pour la Libération et l'Indépendance de la France⁵⁸⁷ du onzième arrondissement, François Belin est identifié, à l'époque, comme partisan de la Résistance. La Seconde Guerre mondiale se solde par le décès de cinquante-six élèves.

Parallèlement à ses activités à l'école, François Belin a été membre du jury et vice-président du groupe de l'enseignement technique à l'Exposition Coloniale de Paris de 1931 et membre du Musée Social. Il était également Président général de l'orphelinat national des P.T.T. et Président d'honneur des Anciens des régiments de télégraphistes du Génie. François Belin était, enfin, officier d'Académie (1913), officier du mérite social et chevalier de la Légion d'honneur (1927), puis officier de la Légion d'honneur (1937), et Commandeur du Nicham Iftigar. Il quitte ses fonctions le 30 juin 1946 à l'occasion de son départ à la retraite. Vivant dans le quatorzième arrondissement de Paris, sa retraite est précaire – il adresse à plusieurs reprises des demandes de secours financiers à la Chambre de Commerce – et brève puisqu'il décède en décembre 1949 à l'âge de 69 ans. Il est enterré le 2 janvier 1950 dans l'Yonne, à Sougères-en-Puisaye. Lors de ses obsèques, l'école est représentée par son nouveau Directeur, René Villemer, et par le Président de l'Association des Anciens Élèves, Jean Borit.⁵⁸⁸

⁵⁸⁴ Source : « Compte rendu analytique de la séance générale du 27 novembre 1940 », p.4. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 2/Min/145.

⁵⁸⁵ Source : « Rapport annuel de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Année 1943 – Tome 2 », p.47. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 3/Min/35.

⁵⁸⁶ Source : « Dossier personnel de François Belin / Note sur la création de la commission d'épuration », p.1. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 4H2/00608.

⁵⁸⁷ Ce mouvement de la résistance intérieure avait été créé en 1941 par le parti communiste français. Ce mouvement ne doit pas être ici confondu avec le parti politique d'extrême droite fondé en 1972.

⁵⁸⁸ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, 1^{er} trimestre 1950, n°467, p.31. Archives de ESCP Europe.

15. Directorat de Marius DESBORDES (1946-1947)



Né le 12 septembre 1895 dans le Loir-et-Cher, à Crouy-sur-Cosson, Marius-Séraphin Desbordes⁵⁸⁹ est un enfant naturel né de père inconnu. Après ses études à l'École Normale de Blois, il est appelé en décembre 1914 pour participer à la Première Guerre mondiale ; ce qui met un terme à la poursuite de ses études à l'Université. Blessé le 14 juillet 1915 au cours d'une opération de reconnaissance sur le front d'Argonne, il est remarqué pour sa bravoure qui lui vaut, après le conflit, la médaille militaire ainsi que la Croix de Guerre 1914-1918. Après la Première Guerre mondiale, en 1919, à l'âge de 24 ans, il entre dans une entreprise en qualité de chef du service commercial, « le temps nécessaire pour acquérir, dans le milieu des affaires, l'expérience qu'il considérait comme indispensable avant de se consacrer à l'enseignement »⁵⁹⁰. Marié en 1920 à Germaine Tridon de cinq ans sa cadette et dont il aura une fille – Marcelle –, il devient professeur général à l'École Commerciale de l'avenue Trudaine.

Parallèlement à ses fonctions professorales, il cherche à poursuivre l'instruction générale que sa participation à la guerre ne lui a pas permis d'approfondir. Il passe ainsi successivement le Brevet supérieur de l'enseignement primaire, le Certificat d'aptitude pédagogique, puis le Baccalauréat de l'enseignement secondaire, après quoi il obtient la

⁵⁸⁹ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁵⁹⁰ Source : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel de novembre-décembre 1947*, n°458, Paris, p.3. Archives de ESCP Europe.

Licence ès-sciences. Il est recruté par la Chambre de Commerce de Paris le 1^{er} octobre 1922 comme Censeur des études à l'École Commerciale de la Rive Droite. En 1935, à l'âge de 39 ans, la Chambre de Commerce de Paris le nomme Directeur de l'École Commerciale de la Rive Gauche. C'est le poste qu'il occupe jusqu'au premier semestre 1946, lorsque, à 51 ans, il est nommé Directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Il s'installe, comme son prédécesseur, dans l'appartement de fonction qui lui est réservé au 79 avenue de la République.

Deux éléments sont à retenir de son directorat. D'abord, en 1946, sont ouvertes des sections de démobilisés pour former les élèves de l'école qui ont vu leur scolarité interrompue par les circonstances de la guerre. Dans ces sections, la scolarité se déroule sur une année seulement et correspond à la dernière année d'étude⁵⁹¹. Ensuite, le niveau de recrutement de l'école commence à se relever sous la direction de Marius Desbordes : à partir de 1946, les bacheliers complets ne sont plus admis de plein droit c'est-à-dire sans concours. De ce fait, le concours devient obligatoire pour tous les candidats. Deux sessions au concours d'entrée de l'école sont alors organisées : la première en juin, réservée aux bacheliers complets, et la seconde en octobre pour tous. À l'époque, les candidats peuvent se présenter cumulativement aux deux sessions⁵⁹².

Son mandat est cependant de très brève durée. Marius Desbordes décède, en effet, brutalement le 8 novembre 1947, à l'âge de 52 ans, d'une embolie contractée à la suite d'une opération, dans le septième arrondissement de Paris⁵⁹³. Il est inhumé au cimetière du Père-Lachaise, comme Adolphe Blanqui et Aimé Girard, ses prédécesseurs. Marius Desbordes était aussi membre de la Commission permanente des Écoles Supérieures de Commerce à la Direction de l'Enseignement Technique, chevalier de la Légion d'honneur, officier de l'instruction publique et chevalier de l'Ordre de la santé publique.⁵⁹⁴

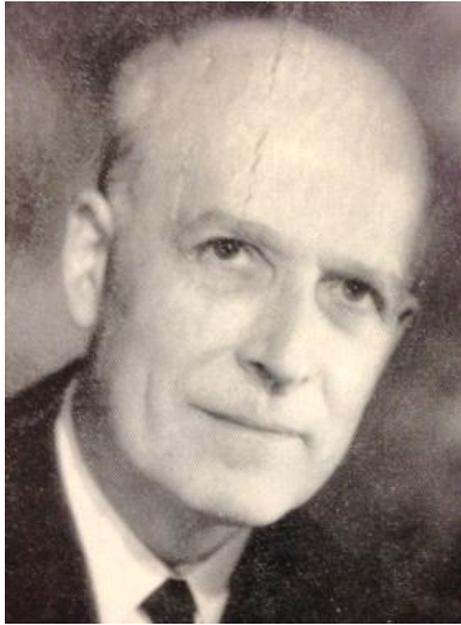
⁵⁹¹ Les sections pour les démobilisés disparaîtront en 1948.

⁵⁹² Cette situation durera jusqu'en 1963 inclusivement.

⁵⁹³ Marius Desbordes avait annoncé aux élèves de l'école, le 21 octobre 1947, qu'il allait subir « une grave opération » nécessitant son absence jusqu'à la rentrée de janvier 1948. « Quelques jours plus tard, nous apprenions que l'opération avait été pratiquée avec succès. Le 8 novembre à midi, des visiteurs l'avaient trouvé en bonne voie de guérison... Une heure plus tard, il était enlevé par une embolie ». Source : « Le Dir nous a quitté [sic] », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°1, novembre 1947, p.1. Archives de ESCP Europe.

⁵⁹⁴ Sources : Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin bimestriel*, novembre-décembre 1947, n°458, Paris, p.2. Archives de ESCP Europe. Voir également Archives Départementales du Loir-et-Cher, registre d'état civil de la commune de Crouy-sur-Cosson, 1MIEC 71R1. « Dossier personnel de Marius Desbordes ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 4H2/02745.

16. Directorat de René VILLEMER (1948-1966)



Né le 24 janvier 1901 à Mantes-sur-Seine, René-Henri-Ernest Villemer⁵⁹⁵ fait de solides études au lycée de Chartres puis au lycée d'Orléans⁵⁹⁶. Il intègre l'École Centrale des Arts et Manufactures à Paris en 1922 en qualité d'élève ingénieur et en sort avec un diplôme d'ingénieur en 1925. Dans la seconde partie des années 1920, il commence sa carrière professionnelle dans le secteur privé en étant successivement ingénieur à la Compagnie de Construction des Fours de Montrouge (1927-1930), puis ingénieur associé dans un cabinet de la région parisienne (dont le nom nous est inconnu) et qui était spécialisé dans le domaine de la recherche et de l'exploitation de brevets en parfumerie et en savonnerie (1930-1933)⁵⁹⁷.

René Villemer est recruté par la Chambre de Commerce de Paris le 27 novembre 1933 en qualité d'Attaché au Bureau des Recherches Industrielles et Commerciales (BRIC), avant de devenir Secrétaire général adjoint du Centre de Préparation aux Affaires (CPA) en 1935. En mars 1937, il est nommé Chef de service des études du CPA. Parallèlement à ses activités professionnelles, il poursuit ses études et obtient, avec la mention « très bien », le 13 mars 1939 un doctorat en droit sur le thème « La réglementation de la Bourse de Commerce ». Le doctorat lui est délivré par la Faculté de Paris. Pendant la Seconde Guerre mondiale il est lieutenant d'artillerie et participe, en mai et juin 1940, aux opérations dans les Vosges avec la VIII^{ème}

⁵⁹⁵ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁵⁹⁶ Source : « L'Association a le grand regret de vous annoncer le décès de René Villemer survenu le 13 décembre 1969 », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°19, janvier-février 1970, p.21. Archives de ESCP Europe.

⁵⁹⁷ Source : « L'Association a le grand regret de vous annoncer le décès de René Villemer survenu le 13 décembre 1969 », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°19, janvier-février 1970, p.21. Archives de ESCP Europe.

armée. En 1940, parallèlement à ses fonctions de Directeur du service des études du CPA, il est nommé Directeur de l'Office des transports⁵⁹⁸. C'est le double poste qu'il occupe lorsqu'il est nommé Directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris en janvier 1948 ; école où il élit résidence en octobre de la même année. Lorsque l'École Supérieure des Industries du Vêtement (ÉSIV)⁵⁹⁹ est installée au 79 avenue de la République en 1961, il en est également nommé Directeur.

Sa direction est marquée par la transformation de l'école en établissement d'enseignement supérieur. Suite au décret du 3 décembre 1947, quelques jours avant sa nomination, l'École Supérieure de Commerce de Paris se voit enfin reconnaître par l'État le statut d'établissement d'enseignement supérieur qu'elle recherchait depuis sa fondation. De ce fait, l'école a désormais pour but officiel « de former les chefs de diverses entreprises commerciales ou financières et les cadres supérieurs de ces entreprises ou des services commerciaux et des entreprises industrielles ». En conséquence, les sections préparatoires au cycle supérieur d'enseignement de l'école – sections créées en 1929 – sont closes à l'issue de l'année scolaire 1953-1954. Le concours d'entrée devient obligatoire pour tous les candidats dès 1954⁶⁰⁰, même pour les bacheliers complets. De la même façon, les cours du soir pour adultes qui avaient été créés en 1898 sont fermés en 1948. De même, le cycle secondaire de l'école – ouvert en 1905 – est définitivement fermé en juin 1949, et de nombreuses mesures sont prises et/ou autorisées pour permettre aux élèves d'affirmer leur nouveau statut d'étudiants.

Parmi ces mesures, il convient de mentionner la création de l'Association des Élèves en décembre 1950, la multiplication des associations étudiantes au cours des deux décennies suivantes, l'ouverture d'un restaurant universitaire à l'école en 1960, et le lancement d'événements de prestige comme les « Entretiens de l'ESCP ». ⁶⁰¹ C'est également sous sa direction que l'école est renommée « École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Paris », en mars 1964, comme toutes les autres écoles du réseau des ESCAE. En

⁵⁹⁸ Source : « Dossier personnel de René Villemer ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, dossier 4H2/09160.

⁵⁹⁹ L'École Supérieure des Industries du Vêtement a été créée en octobre 1945 par la Chambre de Commerce de Paris pour former les personnels d'encadrement des entreprises du secteur de l'habillement. La durée de la scolarité est fixée à une année. La taille des promotions est modeste avec une vingtaine d'élèves seulement. En 1972, l'école est transférée boulevard Saint-Marcel. En 2013 cette école a été fusionnée avec les Ateliers Grégoire et l'Atelier d'Étalage, donnant ainsi naissance à l'École des Métiers de la Mode et de la Décoration. Aujourd'hui cette école est installée dans le dix-septième arrondissement de Paris.

⁶⁰⁰ Rappelons que le concours d'entrée a été introduit pour la première fois à l'école pendant la période 1890-1905. Disparu en 1905, il a été réintroduit sur la période 1926-1936. À cette époque, il était obligatoire pour tous – y compris pour les bacheliers complets.

⁶⁰¹ À titre d'exemple, le 27 avril 1951, les « Entretiens de l'ESCP » reçoivent Eugène Schueller, PDG de Monsavon-L'Oréal, pour une série de conférences.

1964 également, le concours d'entrée unique, c'est-à-dire avec une seule session, est institué en lieu et place du concours d'entrée avec session en juin et en octobre. Enfin, en 1966, la détention du baccalauréat devient désormais obligatoire pour intégrer l'école ; condition de diplôme qui avait été instaurée à HEC dès 1954.

Sur le plan pédagogique, la direction de René Villemer voit la naissance du Centre d'Études Supérieures de la Distribution de Paris (CESDIP) : il s'agit d'une quatrième année de spécialisation qui prolonge les études de l'École Supérieure de Commerce de Paris⁶⁰². Les enseignements y sont assurés le soir, à raison de deux ou trois séances par semaine auxquelles sont ajoutés cinq à six samedis matins dans l'année. En outre, un laboratoire de langues – le premier des écoles de commerce consulaires – est ouvert en 1960. Le stage obligatoire de fin de deuxième année est institué en 1948 tandis que le stage obligatoire de fin de première année, dit « stage ouvrier », est mis en place en 1965. Enfin, le premier « Forum Entreprises » de l'école est lancé en 1966 quelques mois avant qu'il ne prenne sa retraite.

René Villemer quitte l'école à la fin de l'année civile 1966, étant retraité au 1^{er} janvier 1967. Reconnu pour son implication dans la modernisation de l'école, René Villemer était conscient de la nécessité de celle-ci. À l'occasion de l'un de ses derniers discours, en décembre 1966, il reconnaissait ainsi : « En participant à l'amélioration, trop lente à mon gré, des méthodes pédagogiques, gage de fructueuses techniques commerciales, j'ai conscience, en définitive, d'avoir forgé l'un des maillons d'une 'chaîne' qui fait de notre École une institution permanente »⁶⁰³.

Après son départ, il est nommé Directeur honoraire de l'école, et Directeur honoraire de l'ÉSIV. Il décède à son domicile parisien du quinzième arrondissement le 13 décembre 1969 à l'âge de 69 ans. Il est inhumé dans le caveau familial à Nogent-le-Roi. René Villemer était marié et avait deux enfants, Jean-Jacques né en 1937 et Brigitte née en 1940. Il avait également pris en charge deux pupilles, Jean et Yvette Grassin. Il était conseiller municipal de Coulombs, en Eure-et-Loir, depuis 1935. Parmi ses décorations, il avait été chevalier de la Légion d'honneur (1947), puis officier de la Légion d'honneur (1958), décoré de la médaille d'honneur du travail (1958), et, enfin, médaillé de vermeil de la Ville de Paris (1966).⁶⁰⁴

⁶⁰² Source : « Dossier personnel de René Villemer ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, dossier 4H2/09160.

⁶⁰³ Source : « L'Association a le grand regret de vous annoncer le décès de René Villemer survenu le 13 décembre 1969 », *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°19, janvier-février 1970, p.21. Archives de ESCP Europe.

⁶⁰⁴ Source : « Dossier personnel de René Villemer ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, dossier 4H2/09160.

17. Directorat de Jean VIGIER (1967-1971)



Jean Vigier⁶⁰⁵ naît le 29 mars 1909 à Troyes dans l'Aube. Il est diplômé d'une école normale supérieure et suit des études de lettres ; discipline qu'il enseignera par la suite en tant qu'instituteur dans le département de la Seine. Licencié en Lettres⁶⁰⁶, il est recruté le 1^{er} octobre 1936 par la Chambre de Commerce de Paris. Cette dernière le nomme professeur (1936-1938) puis Censeur des études (1938-1946) à l'École Commerciale de Jeunes Gens, au 3 rue Armand-Moisant, avant de le nommer Directeur de celle-ci en octobre 1946. À partir de 1950, il réforme les méthodes d'enseignement de cette école via, notamment, l'introduction de l'étude des cas et la participation des entreprises à l'enseignement. Il habite cette école avec son épouse et leurs trois filles. Cette école devient l'« École Commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris » (ÉCCIP) en 1963⁶⁰⁷; quelques mois avant que Jean Vigier ne soit nommé Directeur-adjoint de l'École Supérieure de Commerce de Paris en

⁶⁰⁵ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁶⁰⁶ La licence en Lettres serait apparemment son seul diplôme connu, selon les documents d'archives consulaires. Blanchard (2015, pp.96-97) et De Fournas (2007a, p.123) mentionnent cependant dans leurs travaux que Jean Vigier serait également diplômé du CPA mais ces auteurs ne communiquent pas la source de cette information et c'est pourquoi nous ne la faisons pas figurer dans la présente notice. Source : « Dossier personnel de Jean Vigier ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 4H2/10786.

⁶⁰⁷ L'histoire de l'ÉCCIP est ancienne et mérite ici d'être rappelée. L'École Commerciale a été créée par la Chambre de Commerce de Paris, sur la rive droite de la capitale, rue Trudaine, en octobre 1863. Cette école est regroupée une première fois en octobre 1953 avec l'École Commerciale de la rive gauche pour former l'« École Commerciale de Jeunes Gens », rue Moisant. Cette école, devenue en 1963 l'« École Commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris », fut rendue mixte en 1981. Cette école est ensuite fusionnée une deuxième fois en 1999 avec le « Centre de Préparation Supérieur au Secrétariat » (CPSS) pour donner naissance à l'école « Advancia ». Cette dernière connaît une troisième fusion en 2011 avec l'école « Négocia » pour donner naissance à « Novancia Business School » (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1988, pp.29-31). Suite à la réorganisation des services d'enseignement consulaires en 2015, cette école fermera définitivement ses portes à l'issue de l'année scolaire 2018-2019.

octobre 1964. Au cours de ces années, il effectue deux missions au Brésil (mars-avril 1962 et avril 1963-avril 1964) pour le compte du Bureau International du Travail. C'est à la suite du départ en retraite de René Villemer qu'il devient Directeur de cette école le 1^{er} janvier 1967. Sa direction est marquée par les projets de modernisation de l'école sur les plans stratégique et pédagogique.

Sur le plan stratégique, le positionnement de l'école est revu pendant son mandat. À l'époque, l'enseignement supérieur de la gestion en France comprend trois cycles supérieurs : les établissements de premier cycle (les IUT) forment en deux années de scolarité après le baccalauréat des techniciens supérieurs tandis que le deuxième cycle est composé d'écoles qui, après une année de préparation, forment les étudiants pendant trois ans de scolarité. Ce deuxième cycle est représenté par des écoles comme HEC, l'ESSEC et les ESCAE. Le troisième cycle est encore embryonnaire : il est uniquement représenté par l'INSEAD en France⁶⁰⁸. Ce troisième cycle, de deux années, forme les étudiants ayant achevé leurs études de deuxième cycle, qu'ils proviennent des universités, des écoles de commerce ou des écoles d'ingénieurs⁶⁰⁹. À cette époque, la crainte de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris est que, si elle ne crée pas elle-même un troisième cycle de formation en gestion, une autre école « analogue à l'ÉNA » ne soit créée par les pouvoirs publics⁶¹⁰. La direction de Jean Vigier est, de ce fait, animée par les divers projets consulaires de réorganisation de l'école. L'un des projets les plus aboutis, soutenu par Jean Vigier, consiste à transformer HEC en école de commerce de troisième cycle, comme l'INSEAD, de façon à ce que l'École Supérieure de Commerce de Paris prenne la place laissée vacante par HEC en tant qu'école de gestion de deuxième cycle. Ce projet prévoit, en outre, un déménagement de l'école à Jouy-en-Josas, dans les locaux de HEC. Les Anciens Élèves sont initialement favorables à ce projet « à condition que le nom de l'ESCP, le plus ancien des Établissements de haut enseignement économique, soit maintenu, et que le transfert se fasse de façon souple »⁶¹¹. Leur soutien est motivé par le fait qu'il permettrait de repositionner l'école par rapport aux ESCAE de province. Ce projet est officiellement adopté par la commission administrative de l'école le 3

⁶⁰⁸ Pour rappel, comme mentionné dans le chapitre 2 de la présente thèse, l'INSEAD a ouvert ses portes en 1959 avant que l'Institut Supérieur des Affaires (ISA) ne soit ouvert en 1969.

⁶⁰⁹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 juillet 1967 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

⁶¹⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 juillet 1967 », pp.1-2. Archives de ESCP Europe.

⁶¹¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 juillet 1967 », p.2. Archives de ESCP Europe.

juillet 1967⁶¹² pour être effectif à la rentrée d'octobre 1969⁶¹³. Cependant, les circonstances – et notamment le climat perturbé suite à Mai 1968 – vont conduire à l'abandon de ce projet.

Toutefois, si ce projet n'aboutit pas, la stratégie de l'école ressort modifiée sous sa direction en raison de l'autonomie qui est obtenue par l'arrêté ministériel du 5 juin 1969. Cet arrêté prenant effet immédiatement, l'école organise dès juin 1969 sa propre session d'examen de sortie, indépendamment des examens des ESCAE. Sur les deux-cents-quarante-sept étudiants de troisième année, tous sauf trois reçoivent ainsi le nouveau diplôme de l'école. Toutefois, l'arrêté n'ayant été signé qu'en juin 1969, l'école n'a pu organiser son propre concours de recrutement en première année pour la rentrée suivante. Elle obtient donc l'accord de la Commission permanente des ESCAE pour utiliser le concours national des ESCAE afin de recruter avec elles, pour la dernière fois, ses étudiants de première année.

Sur le plan pédagogique, la direction de Jean Vigier est marquée par la refonte des programmes et des pédagogies. Il participe en mai 1967 au Congrès de Brest qui réunit les directeurs des ESCAE, puis il les accueille à l'École Supérieure de Commerce de Paris en novembre de la même année pour décider des nouvelles méthodes d'enseignement à promouvoir au sein des ESCAE. Dans ce cadre, en mars 1968, le directeur de l'école, accompagné de ses homologues d'Amiens⁶¹⁴, du Havre, de Lille et de Rouen, réalise un voyage d'études de dix jours aux États-Unis où ils sont reçus par les doyens de sept prestigieuses « business schools » dont la « Harvard Business School » et la « Wharton Business School »⁶¹⁵. De retour en France, leur expérience est traduite en suggestions qu'ils formalisent dans un « projet de réformes des méthodes et des programmes d'enseignement dans les ESCAE ». Du fait de la couleur de sa couverture, ce dossier sera vite surnommé le « plan vert ». Ce projet préconise d'instaurer une plus grande flexibilité pour que les administrations puissent orienter différemment les écoles mais également d'instaurer certains enseignements empruntés à certaines écoles nord-américaines, comme le marketing ou le contrôle de gestion, ou encore l'étude des cas. Il s'agit, en outre, de transformer les ESCAE,

⁶¹² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 juillet 1967 ». Source : let 1967 ». p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶¹³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 avril 1968 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶¹⁴ Le directeur de l'ESCAE d'Amiens est alors un jeune trentenaire, récemment nommé : il s'agit de Michel Furois, qui fondera en 1973, l'école européenne EAP dont il sera le premier directeur. Comme nous le verrons au chapitre 7, cette école fusionnera avec le Groupe ESCP en 1999.

⁶¹⁵ Le directeur de l'école parisienne regagna la France tandis que trois de ses collègues – les directeurs des ESCAE d'Amiens, de Rouen et de Lille – poursuivirent leur voyage jusqu'au Canada où ils visitèrent HEC Montréal. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 03 avril 1968 », pp.2-5. Archives de ESCP Europe.

qui étaient jusque-là des écoles professionnelles, c'est-à-dire formant à des professions précises, notamment dans les domaines de la comptabilité et du commerce, en écoles professionnalisantes, c'est-à-dire davantage tournées vers le développement de savoir-faire transférables à tout type d'organisation. La réforme des programmes sera acceptée et mise en œuvre à partir de 1969-1970. Elle consiste en la mise en place de programmes de tronc commun dans toutes les disciplines. La modernisation des locaux est également comprise dans ce programme de réformes. Deux architectes, Gregory et Morandi, sont choisis avec la société SERETE pour édifier un bâtiment de sept étages surmontés d'une terrasse au fond de la cour⁶¹⁶. Le bâtiment ancien – abritant huit salles de cours et un amphithéâtre – est abattu en mai 1970 sous le regard des caméras pour l'émission d'actualités Paris-Île-de-France.⁶¹⁷

Enfin, sur le plan historique sa direction est marquée par la célébration du cent-cinquantième anniversaire de l'école en 1969-1970. Cette célébration est particulièrement importante pour l'école dans le contexte d'alors car elle lui permet de faire connaître au public sa nouvelle autonomie. Les manifestations sont organisées sur le thème « l'ESCP, École de l'efficacité »⁶¹⁸. Une association de type 1901 est spécialement constituée en 1969 pour ce projet. Un timbre est vraisemblablement édité en 1970 par la direction des P.T.T.⁶¹⁹ Le lancement des célébrations a lieu le 22 octobre 1969 à l'occasion du baptême de la nouvelle promotion en présence du parrain de celle-ci, l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, Edgar Faure qui quelques mois auparavant avait signé l'arrêté du 5 juin 1969, et de la marraine, l'artiste Ludmila Tcherina, en présence de Françoise Chandernagor (sortie major de l'ENA, en juin 1969). Plusieurs manifestations rythment cette année : une émission radiophonique France-Inter est réalisée le 10 janvier 1970 dans l'amphithéâtre de l'école par Yves Mourousi en présence du nouveau Ministre de l'Éducation Nationale, Olivier Guichard, sur le thème « le cent-cinquantième anniversaire de l'enseignement commercial en France ». Un film est produit par la direction de l'école sur l'histoire de l'enseignement commercial en mars 1970⁶²⁰ et un autre sur l'histoire de l'école⁶²¹. Le 13 mai 1970, une émission

⁶¹⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 22 mai 1969 », p.3. Archives de ESCP Europe

⁶¹⁷ Source : « Nouveaux bâtiments de l'ESCP », Reportage du 21 mai 1970 à 19h04. Archives de l'Institut National de l'Audiovisuel, CAF97067493.

⁶¹⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 21 octobre 1969 », p.4. Archives de ESCP Europe.

⁶¹⁹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 3 février 1969 », pp.5-6. Archives de ESCP Europe.

⁶²⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 19 mars 1970 », p.3. Archives de ESCP Europe.

radiophonique est organisée par France Culture sur les motivations des élèves ayant choisi d'étudier à l'École Supérieure de Commerce de Paris. Enfin, la clôture de cette année de commémorations a lieu le 8 décembre 1970 avec un gala de trois-mille personnes organisé à quelques minutes des Champs-Élysées, au Pavillon d'Armenonville. Deux entreprises cent-cinquantennaires sont associées à cette manifestation : Potel & Chabot – traiteur parisien de renom depuis 1820 – et Johnnie Walker – maison de whiskies écossais d'exception depuis 1820.

Jean Vigier quitte la direction de l'école le 1^{er} octobre 1971 à l'occasion de son départ en retraite. La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris le nomme Directeur honoraire de l'école. Il décède à son domicile, le 24 mai 2001, à l'âge de 92 ans. Jean Vigier était chevalier de la Légion d'honneur, officier de l'Ordre national du Mérite, et officier des Palmes académiques⁶²².

⁶²¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 21 mai 1970 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶²² Sources : « Carnet de décès », *Le Monde*, Dimanche 10-Lundi 11 juin 2001, p.16. *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°29, septembre-octobre 1971, p.1. Archives de ESCP Europe.

18. Directorat de Jean SCHAPIRA (1971-1974)



Le dossier personnel de Jean Schapira⁶²³ conservé à la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France n'est pas encore consultable et les informations que nous présentons ici sont majoritairement extraites des procès-verbaux des commissions administratives de l'école.

Né le 22 janvier 1913 en Roumanie, à Galatz, Jean Schapira est juriste de formation. Il effectue son service militaire dans l'Intendance, de 1936 à 1938, et quitte l'armée avec le grade de sous-lieutenant. Lorsque la Seconde Guerre mondiale éclate, il est affecté dès septembre 1939 aux Forces du Levant à Beyrouth. En mai 1940, il est affecté en Tunisie pour faire face à l'offensive allemande bientôt suivie de l'offensive italienne. Démobilisé en août 1940, il entre dans la Résistance à Tunis, puis rejoint Londres et Alger. Il participe au débarquement en Provence en août 1944 aux côtés de la future 1^{ère} Armée, avant d'être blessé au genou en novembre 1944 puis démobilisé en juillet 1945.⁶²⁴ Après la guerre, il est avocat à

⁶²³ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁶²⁴ Les faits de guerre de Jean Schapira, que nous sommes parvenus à recueillir, méritent d'être rappelés. En mars 1940, il est arrêté en Tunisie par la Sécurité Militaire de l'Armée d'Armistice et emprisonné pendant sept mois à Tunis du 24 mars au 30 octobre 1942. Il est relâché à cette date face à l'imminence du débarquement allié en Afrique du Nord. Son périple militaire se poursuit. Devenu Secrétaire général de la France combattante en Tunisie, il s'engage en mars 1943 dans la future division Leclerc et combat à ses côtés en Tripolitaine. En novembre 1943, il rejoint Londres sous le pseudonyme de « Rollet » pour travailler au Bureau Central de Renseignement et d'Action. Envoyé à Alger, il est nommé directeur du Commissaire de l'Intérieur. Devenu capitaine, puis commandant, il débarque le 18 août 1944 en Provence avec la future 1^{ère} Armée comme officier de liaison auprès du cabinet du Général de Lattre. Lors des combats de Dannemarie, en novembre 1944, alors qu'il est à la tête d'un commando de la Brigade indépendante Alsace-Lorraine, il est blessé au genou par un éclat d'obus. Évacué à l'hôpital militaire de Besançon pendant un mois, il le quitte le 30 décembre 1944 pour rejoindre

la Cour de Paris et expert auprès des Nations Unies avant de rejoindre la Chambre de Commerce de Paris. Celle-ci le nomme, dans les années 1960, Chef des départements « juridiques » et « affaires internationales » de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Il est nommé Directeur de cette dernière à compter du 1^{er} octobre 1971, tout en conservant une charge d'enseignement en tant que professeur en « affaires internationales »⁶²⁵. Pour préparer sa prise de fonction, une passation est organisée dès le mois de mars 1971 avec son prédécesseur Jean Vigier. Soucieux de son indépendance, Jean Schapira fait le choix, contrairement à son devancier, de ne pas habiter à l'école. Jean Schapira dirige l'École Supérieure de Commerce de Paris pendant une période particulièrement difficile.

Sur le plan stratégique, sa direction est en effet marquée par le projet de fusion entre l'école et HEC-Jeunes Filles ; projet formulé par la Chambre au premier trimestre 1972 et dont l'échéance est fixée pour la rentrée de 1973⁶²⁶. Face à l'hostilité des élèves des deux écoles relativement au premier projet de fusion⁶²⁷ – qui proposait une année intercalaire consacrée au Service National entre la première et la deuxième année d'étude –, Jean Schapira propose d'axer la communication du projet sur les traits originaux de la future école ; à savoir son « recrutement diversifié, [ses] stages longs [et son] caractère 'européen' »⁶²⁸. Cependant, l'opposition très vive des élèves et Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris entraîne une grave crise entre février et avril 1973, avec notamment une grève générale des étudiants de l'école pendant trois semaines d'affilée⁶²⁹. À l'issue de cette période

le cabinet du Général de Lattre le 15 janvier 1945. Il y demeure avant d'être démobilisé en juillet 1945. « Carnet Noir », *Bulletin de l'Amicale des Anciens de la Brigade indépendante Alsace-Lorraine*, Strasbourg, 1999, pp.60-61.

⁶²⁵ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Conditions d'admission et plan d'études de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, Paris, Librairie Vuibert, 1971, p.5. Archives de ESCP Europe.

⁶²⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 16 mars 1972 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶²⁷ Mécontents de ce projet, les élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris et les Anciens Élèves ont manifesté leur désaccord au point de menacer de bloquer le paiement de la taxe d'apprentissage et même de marcher sur la Chambre de Commerce. Source : Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 42/C/5.

⁶²⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 10 mai 1972 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶²⁹ Quelques semaines auparavant, le 30 novembre 1972, les cours avaient même été suspendus à l'école parisienne pour permettre aux élèves de tenir une assemblée générale. À cette époque, l'Association des Anciens Élèves assure « avoir reçu deux-mille lettres d'élèves de promotions antérieures demandant le maintien de l'École supérieure de commerce de Paris sous sa forme ancienne ». L'opposition au projet de fusion tient principalement à la disparition de la marque « ESCP » : « Les élèves craignent, semble-t-il que la nouvelle appellation École des affaires de Paris ne prenne du temps à s'imposer auprès des dirigeants d'entreprises ; les 'anciens', quant à eux, redoutent que le sigle E.S.C.P., actuellement bien 'coté', ne soit progressivement oublié ». Source : « Remous à l'École supérieure de commerce de Paris après la fusion avec H.E.C.-Jeunes filles », *Le Monde*, 2 décembre 1972. Dans ces conditions, le renouvellement du BDE en janvier 1973 porta au pouvoir une liste ayant axé sa campagne – comme cinq de ses concurrentes – sur la défense du sigle

éprouvante, la direction consulaire abandonne le projet de fusion. Néanmoins, le climat de l'école reste très lourd, comme le souligne Jean Schapira au printemps 1973 : « les événements de février à avril ont engendré un malaise qui se traduit, aujourd'hui, par une certaine dose d'apathie. Certaines options qui, dans le passé, avaient connu une bonne assiduité et un excellent travail, ont souffert cette année d'absentéisme et d'un manque de préparation des dossiers. Dans certains cas, des difficultés sont nées entre élèves et enseignants : elles se sont en général résolues par la négociation [...] On peut espérer que la prochaine rentrée, dans un climat stabilisé, atténuera les traces de la crise de la présente année scolaire. La présence de jeunes filles devrait constituer un élément positif »⁶³⁰.

Si l'échec du projet de fusion avec HEC-Jeunes Filles fut particulièrement pénible pour les dirigeants de l'école, il fut aussi l'occasion d'un rapprochement marqué entre le Directeur de l'école et les parties prenantes internes de l'école. Comme le souligne la commission administrative de l'école en 1973, c'est au cours de cette période que s'est développé « un sentiment de solidarité entre les Professeurs dont M. Schapira présidait l'Association, la Direction, les Élèves, les Anciens Élèves, les Membres et les Représentants de la CCIP »⁶³¹.

Si le mandat de Jean Schapira est entaché sur le plan stratégique par l'échec de la fusion avec HEC-Jeunes Filles, en revanche, sa direction est positivement marquée par plusieurs innovations au niveau académique. Sur le plan scolaire, tout d'abord, avec l'instauration du système des crédits pour valider la scolarité, à compter d'octobre 1972, système instauré en plein accord avec les représentants des étudiants et des professeurs. Ce nouveau système correspond à une véritable « révolution culturelle » pour l'école : désormais la notion de « moyenne générale » – valorisée depuis 1819 – est remplacée par celle de « niveau minimal » dans chacune des matières enseignées⁶³². C'est également sous la direction de Jean Schapira qu'apparaissent, à compter de l'année 1973-1974, les cours électifs parallèles aux cours de tronc communs. Enfin, toujours sur le plan scolaire, c'est au cours de

« E.S.C.P. ». Il convient de préciser ici que si l'opposition au projet de fusion avec HEC-Jeunes Filles était majoritaire parmi les élèves et les Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, elle n'était cependant pas unanime. Jacques Ehrsam, PDG de Singer et Président de l'Association des Anciens Élèves depuis 1968, soutenait le projet et, en désaccord avec la majorité des membres de l'Association, a démissionné le 9 décembre 1972.

⁶³⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 juin 1973 », p.6. Archives de ESCP Europe

⁶³¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 juin 1973 », p.1. Archives de ESCP Europe

⁶³² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 octobre 1973 », p.2. Archives de ESCP Europe.

sa direction que l'école devient accueillie en septembre 1973 la première promotion de jeunes filles recrutées sur concours à l'issue des classes préparatoires aux Grandes écoles⁶³³.

Sur le plan professoral ensuite, la direction de Jean Schapira est marquée par la création d'un corps professoral permanent pour les départements de Marketing et d'Organisation en 1971, puis pour le département de Finance en 1972. Enfin, sur le plan immobilier, sa direction voit l'inauguration solennelle du nouveau bâtiment de sept étages construit en fond de cour, le 26 octobre 1971. Cette inauguration se tient à l'occasion du baptême de la promotion entrante, en présence du Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et du Président de la République du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, ainsi qu'une demi-douzaine de ministres.

Les tourments endurés à l'occasion du projet de fusion avec HEC-Jeunes Filles amènent cependant Jean Schapira à demander à être relevé de ses fonctions de Directeur de l'école, fin 1972. La Chambre accède à sa demande. Après son départ à la tête de l'école, Jean Schapira continue d'animer le département international de l'École Supérieure de Commerce de Paris⁶³⁴. Il est, en outre, nommé professeur associé à l'Université de Dijon et Directeur honoraire de l'école. Il décède à l'âge de 86 ans, le 6 octobre 1999 dans la Drôme, à Dieulefit.

635

⁶³³ De fait, la première étudiante a été admise à l'école à la rentrée de 1970 à l'issue des concours en admissions parallèles ; il s'agit de Joëlle Le Vourc'h qui deviendra par la suite professeur de comptabilité à l'école.

⁶³⁴ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 31 janvier 1974 ». Archives de ESCP Europe.

⁶³⁵ Source : Association des élèves de l'ESCP, « Présentation de l'ESCP en 1971 », 1971, Paris. Archives de ESCP Europe, p.16.

19. Directorat de Jean-Christian SERNA (1974-1979)



Né le 7 juin 1937 à Alger, dans une famille implantée en Algérie depuis 1832, Jean-Christian Serna⁶³⁶ est le fils d'Achille Serna, avocat au barreau d'Alger dont il fut bâtonnier en 1958. Après avoir été élève à l'école communale de la rue Négrier puis au lycée Gautier, il s'inscrit en 1954 à la Faculté de droit d'Alger.⁶³⁷Privatiste, il devient avocat en décembre 1957 et entame une thèse de doctorat d'État en droit ; thèse qu'il soutient avec succès (Mention très bien, Lauréat de la Faculté) en février 1965 devant la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Paris. Il est, par la suite, assistant à la Faculté de droit d'Alger puis, à partir de 1962, à celle de Grenoble où il est nommé Chargé de cours. Il rejoint la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris en 1968 en tant que Chef du département juridique de la direction des études. Parallèlement à ses activités consulaires, il poursuit sa carrière d'enseignant et est chargé d'enseignement au sein de la toute jeune Université Paris IX-Dauphine ainsi qu'à HEC. Il est également professeur associé à la Faculté de Sceaux. Il est nommé Directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris le 18 février 1974 et, comme son prédécesseur, ne s'installe pas dans l'appartement de fonction qui lui est proposé.

La mission qui lui est confiée est double : « en premier lieu, assurer la remise en ordre déjà entamée au plan financier par M. Gulin [Directeur des services administratifs et financiers de l'école]. En second lieu, favoriser le rapprochement de l'École Supérieure de Commerce de Paris et de l'EAP pour que ces deux écoles s'enrichissent de leurs mutuelles

⁶³⁶ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice nous a été fourni par ce dernier. Nous l'en remercions très chaleureusement.

⁶³⁷ Source : Mayer, R. (2005). *Dictionnaire biographique des Français d'Afrique du Nord*, René Mayer, p.44.

différences ». ⁶³⁸ De ce fait, son action à la tête de l'école est marquée d'abord par une opération d'assainissement des finances : en 1974 l'école est en déficit croissant depuis plusieurs années. ⁶³⁹ La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris accorde à Jean-Christian Serna une année pour redresser les finances de l'établissement à défaut de quoi une fermeture définitive est envisagée pour l'année 1975. Son mandat se caractérise, de ce fait, par une série de mesures d'optimisation budgétaires : révision du plan de charge des professeurs, réduction du budget consacré au support administratif, fermeture de l'école pendant les congés d'été et de Noël, rationalisation du calendrier scolaire, diminution de la rémunération des enseignants vacataires, hausse des droits de scolarité dès 1974. ⁶⁴⁰ Dans ces conditions, l'équilibre budgétaire est atteint dès la fin 1974. ⁶⁴¹

Ensuite, le deuxième aspect de la mission qui est confiée à Jean-Christian Serna est de rapprocher l'École Supérieure de Commerce de Paris de la jeune école EAP, ouverte en 1973. Ce rapprochement se fait au sein du « Centre Parisien de Management ». ⁶⁴² Si le regroupement administratif est effectif dès le début des années 1970, en revanche, le regroupement physique de ces écoles sur un site commun – les anciens locaux de HEC, boulevard Malesherbes – est nettement plus difficile à obtenir ⁶⁴³. Aux difficultés financières pour organiser le regroupement physique de ces diverses écoles s'ajoute l'hostilité des élèves au projet ; hostilité parfois soutenue par les enseignants. Pour empêcher le déménagement de l'école, des menaces de grèves émanant des étudiants sont lancées en février 1976 tandis que plusieurs parents d'élèves, inquiets sur le devenir de l'école, demandent à rencontrer Jean-

⁶³⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 27 novembre 1975 », pp.6-7. Archives de ESCP Europe.

⁶³⁹ En 1974, le déficit dépasse un million de francs. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 16 mai 1974 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴⁰ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 1^{er} mars 1974 », p.3. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 17 octobre 1974 », p.2. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 12 décembre 1974 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 février 1975 », p.7. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴² Il faut rappeler ici les considérations qui ont présidé à la création de ce regroupement. En 1972, le constat est posé par les dirigeants consulaires que l'École Supérieure de Commerce de Paris ne peut subsister, financièrement et scientifiquement, en restant seule : l'école est un établissement de formation initiale – « formation première » selon les termes d'alors – limité au deuxième cycle et sans capacité académique de développer une recherche digne de ce nom. C'est pourquoi son regroupement avec d'autres écoles consulaires de niveaux différents (le CPA et l'EAP) est jugé pertinent au sein du « Centre Parisien de Management » (CPM). Ce regroupement est d'autant plus nécessaire sur un plan stratégique qu'à l'époque HEC est déjà intégrée, depuis 1970, au sein d'un regroupement semblable, le « Centre d'Enseignement Supérieur des Affaires » (CESA) avec l'ISA et le Centre de Formation Continue de Jouy-en-Josas (Meuleau, 1981, p.64).

⁶⁴³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 juin 1978 », p.5. Archives de ESCP Europe.

Christian Serna.⁶⁴⁴ De fait, le regroupement physique des écoles, initialement annoncé pour être effectif à la rentrée de septembre 1976, est reporté *sine die* avant d'être finalement abandonné.

C'est durant le mandat de Jean-Christian Serna que le statut des professeurs permanents de l'école est élaboré, en concertation avec l'Association des professeurs : avant 1975, en effet, les professeurs permanents n'étaient liés à l'école que par un contrat annuel, ce qui occasionnait pour eux une situation d'insécurité. À compter de 1975, le nouveau statut met en place une période probatoire de trois ans pendant laquelle les parties peuvent résilier leurs engagements sous réserve de respecter un préavis de trois mois. Au-delà de la période probatoire, l'enseignant devient titulaire.⁶⁴⁵ C'est également sous sa direction que se poursuit la politique internationale de l'école amorcée au tout début des années 1970, avec notamment l'intervention de l'école auprès de l'« International Management School » de Téhéran, mais aussi de l'Université d'Abidjan⁶⁴⁶, et de l'Université de Bangui⁶⁴⁷. La finalité de ces coopérations internationales est d'aider les partenaires à élaborer leurs programmes de formations en gestion. Elles s'effectuent principalement en dehors de l'Europe car les dirigeants de la Chambre estiment alors que l'Europe est un champ d'action réservé à l'EAP et que l'École Supérieure de Commerce de Paris doit couvrir un autre périmètre.⁶⁴⁸ À titre symbolique, c'est sous sa direction également que le bureau du Directeur de l'école est installé dans le bâtiment nouveau, au septième étage, à proximité des bureaux des professeurs.

Parallèlement à ses fonctions à la tête de l'école, Jean-Christian Serna enseigne occasionnellement le droit aux élèves de l'école et conserve sa charge d'enseignement à la Faculté de Droit de Sceaux. Il quitte ses fonctions en février 1979, appelé par André Blondeau pour être Directeur-adjoint de l'Enseignement à la Chambre, poste qu'il occupe jusqu'en 1984, avant d'être nommé Directeur du personnel et des relations sociales de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris jusqu'en 1989. À cette date – et jusqu'en 1999 – il occupe

⁶⁴⁴ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 10 février 1976 ». Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 21 octobre 1976 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 27 novembre 1975 », p.6. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 février 1977 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁴⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 décembre 1977 », p.4. Archives de ESCP Europe.

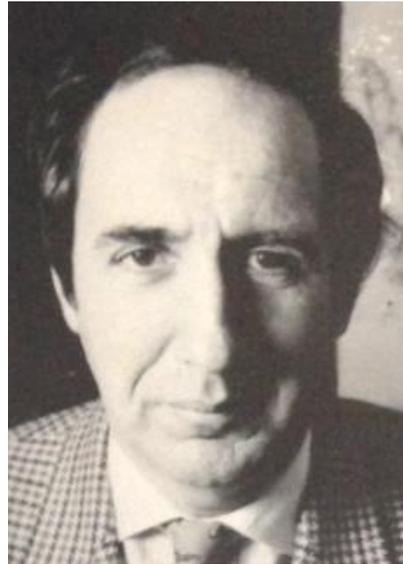
⁶⁴⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 mai 1978 », p.4. Archives de ESCP Europe.

diverses fonctions de coordinations administratives et juridiques, dont les fonctions de Directeur des affaires juridiques et administratives.

En 1999, il prend sa retraite de la Chambre et poursuit ses activités d'enseignement, tout en reprenant, pour un temps, sa profession d'avocat. En 2002, il cesse définitivement toute activité rémunérée pour intervenir comme bénévole dans différentes associations telles que « Yvelines Information Jeunesse ». Il se consacre, depuis lors, à sa famille et à l'histoire de l'Algérie française.⁶⁴⁹ Jean-Christian Serna est nommé professeur émérite à ESCP Europe en 2017. Sa fille Marie, professeur en droit à HEC Paris, est diplômée de l'école (1991).

⁶⁴⁹ En octobre 2017, il a publié un ouvrage sur le patrimoine artistique français de l'Algérie. Voir Cazenave, E. et Serna, J.-C. (2017). *Le patrimoine artistique français de l'Algérie – Les œuvres du Musée National des Beaux-Arts d'Alger, de la constitution à la restitution, 1857-1970*, Éditions Abd-el-Tif.

20. Directorat de Jacques PERRIN (1979-1989)



Né le 6 juillet 1945 à Paris dans le dix-septième arrondissement, Jacques-Michel Perrin⁶⁵⁰ passe une partie de sa jeunesse dans le onzième arrondissement. En 1961, il obtient son Diplôme d'Études Supérieures en Sciences Économiques, puis son doctorat d'État en économie appliquée en 1964 auprès de La Sorbonne. Il participe à la création de l'Université Paris-IX-Dauphine en 1968. Il entre dans la vie active en tant que responsable de la « planification des produits » à la société ITT-Oceanic en 1967-1968, puis est économiste chargé des études conjoncturelles à REXECO Centre de Recherches pour *L'Expansion Économique*, entre 1969 et 1972. Parallèlement à cette activité, il amorce une carrière dans l'enseignement en tant qu'assistant en économie de Jean Fourastié au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), mais aussi à Paris-IX-Dauphine et à l'École Centrale, de 1969 à 1972. Parmi les autres activités qu'il a exercées, Jacques Perrin a été expert économique auprès du Commissariat Général du Plan et maître de conférence à l'École Nationale d'Administration (ÉNA). Il est embauché en tant que professeur permanent en économie industrielle à HEC en 1972 à l'âge de 27 ans. Il y crée l'option d'économie industrielle, section préparatoire au concours d'entrée de l'ÉNA, et accessible aux étudiants de troisième année. C'est le poste qu'il occupe lorsque la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris le nomme directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris en mars 1979. Contrairement à son prédécesseur, il accepte de s'installer dans l'appartement de fonction que la Chambre met

⁶⁵⁰ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

à sa disposition dans les locaux de l'école.⁶⁵¹ Il s'y s'installe avec son épouse et ses trois enfants. Il est, du reste, le dernier directeur de l'école à avoir logé sur le site. Son mandat est caractérisé par l'étoffement des programmes d'enseignements de l'école et par la poursuite de la politique internationale initiée par ses prédécesseurs depuis le début des années 1970.

Sur le plan pédagogique d'abord, Jacques Perrin développe la formation permanente à l'école. Suite à la résolution adoptée par l'Assemblée générale de la Chambre le 26 avril 1976, les dirigeants consulaires ont décidé que toutes les activités de formation permanente assurées au Centre Malesherbes (programme de reconversion des officiers, etc.) devaient être relocalisées à l'École Supérieure de Commerce de Paris, afin de laisser à l'EAP l'espace physique nécessaire pour se développer⁶⁵². De fait, le nombre de formations continues et de participants s'accroît provoquant un doublement du volume d'affaires sur la période : en 1985, la formation permanente a engendré un chiffre d'affaires de 15 millions de francs et forme déjà plus de quatre-mille cadres d'entreprises⁶⁵³. À côté de la formation permanente, Jacques Perrin développe aussi les programmes de troisième cycle en lançant en 1986 les quatre premiers Mastères Spécialisés de l'école. Ces nouveaux programmes sont créés par la Conférence des Grandes Écoles à l'initiative de Jacques Perrin et de deux autres directeurs : Jean-Paul Larçon pour HEC et Daniel Grimm pour l'École Centrale de Paris. Ces Mastères Spécialisés, dans les domaines de « l'audit international », du « management des projets internationaux », du « management de la qualité » et du « management médical », ouvrent à la rentrée de 1986 avec soixante-treize participants. L'année suivante, en 1987-1988, quatre nouveaux Mastères Spécialisés sont proposés avec un total de cent-trente-six étudiants. Ce sont ces nouveaux programmes qui permettent à l'école de dépasser, pour la première fois de son histoire de manière durable⁶⁵⁴, le seuil symbolique des mille étudiants formés annuellement : en 1987, la rentrée scolaire s'effectue ainsi avec mille-vingt étudiants. Enfin, toujours sur le plan pédagogique, sa direction est marquée par une politique d'équivalences avec les universités. En effet, lorsque l'école a quitté le réseau des ESCAE en juin 1969, les

⁶⁵¹ C'est d'ailleurs en partie pour faciliter les déplacements entre les appartements privés de Jacques Perrin et son bureau de directeur que la Chambre de Commerce et d'Industrie fait construire au début des années 1980 la passerelle que l'on voit toujours et qui relie le bâtiment ancien au bâtiment nouveau. Cette passerelle permet aussi aux participants des cours de formation permanente d'utiliser les ascenseurs du nouveau bâtiment.

⁶⁵² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 mai 1980 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁵³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 octobre 1985 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶⁵⁴ Entre 1945 et 1949, l'école formait annuellement entre mille et mille-cent-cinquante élèves par an. La suppression du cycle secondaire d'études durant l'été 1949 a ramené le niveau d'élèves formés annuellement à environ sept-cents dans les années 1950, puis près de huit-cents dans les années 1960 et 1970.

textes régissant les équivalences avec les universités et autres Grandes Écoles n'avaient pas été modifiés en conséquence et l'école s'était momentanément retrouvée privée d'équivalences⁶⁵⁵. En 1981, en outre, est créé un premier « programme doctoral » dénommé « Gestion des Projets Internationaux » entre le Groupe ESCP et l'Université Paris-IX-Dauphine. Le partenariat est conclu pour une durée de cinq années. Ce partenariat prend appui sur le DEA de Politique Générale des Organisations de l'Université Paris-IX-Dauphine. Ce programme de troisième cycle universitaire s'adresse à des cadres d'entreprises ayant entre quatre et cinq ans d'expérience professionnelle et souhaitant se spécialiser dans le domaine international⁶⁵⁶. Cette diversification des formations conduit la direction à renommer l'école qui, en 1980, devient « Groupe ESCP ».

Sur le plan de la politique internationale de l'école, Jacques Perrin poursuit l'œuvre amorcée par ses prédécesseurs au début des années 1970. Cette politique s'incarne d'abord par la conclusion de nombreux accords d'échanges bilatéraux, en élargissant le spectre des pays. Des contrats d'échanges d'étudiants et de professeurs sont ainsi conclus au début des années 1980 avec les universités américaines de Columbia, de Los Angeles (« California State University »), avec la « Sloan School du MIT » et avec la « Georgia State University » à Atlanta. Réciproquement, quelques étudiants américains sont acceptés à l'école comme étudiants ou comme lecteurs. Des programmes d'échanges sont, pareillement, conclus avec le Mexique, l'Argentine et le Pérou, de même qu'avec le Japon auprès des universités de Kobé, d'Osaka, et de Chuo. En Afrique, l'école aide à la création d'une école de commerce à Douala. Des projets de collaboration similaires sont signés au Sénégal, au Maroc, et en Tunisie⁶⁵⁷. L'Europe n'est pas oubliée et des accords d'échanges sont signés avec l'Université d'Hohenheim à Stuttgart, à Venise, et avec l'Université Polytechnique de Madrid. Le Groupe ESCP est à l'origine de la création de la « School of Management » de l'« Asian Institute of Technology » à Bangkok (1987), et son premier directeur est un professeur de finance du Groupe ESCP, Georges Hirsch. L'ouverture internationale de l'école se caractérise par la volonté d'intégrer la dimension internationale à tous les niveaux de la formation et dans

⁶⁵⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 mars 1979 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁵⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 octobre 1981 », p.3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁵⁷ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 avril 1980 », p.2. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 janvier 1981 », p.2. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 décembre 1984 », p.2. Archives de ESCP Europe.

chacun des sept départements d'enseignement ; d'où la suppression du département autrefois spécialisé dans les « affaires internationales »⁶⁵⁸.

Enfin, sur plan de l'organisation scolaire, plusieurs éléments sont à mentionner pendant le mandat de Jacques Perrin. Quelques mois après son arrivée, en 1980, une fonction de « Coordinateur de la Recherche » – qui deviendra « Doyen associé à la Recherche » – est créée pour développer une politique de stimulation et de communication des recherches menées par le corps professoral permanent. Désormais, chaque professeur permanent doit réaliser soixante jours de recherches par an⁶⁵⁹. Ensuite, en 1986, un poste de « Doyen du corps professoral » est créé. La même année, une réforme du statut des enseignants est menée en raison du développement très important de la formation continue, de la croissance des activités internationales de l'école et de l'augmentation du nombre de professeurs permanents – dont le nombre passe de 64 en 1979 à 80 en 1989. Désormais, le service d'enseignement d'un enseignant permanent est de 180 heures – contre 195 auparavant – et le nombre de jours consacrés à la recherche passe de 60 à 70⁶⁶⁰. Enfin, sur le plan des locaux, Jacques Perrin est, comme ses prédécesseurs, confronté au manque d'espace. Après avoir étudié en 1983 un projet de déplacement de l'école dans le quinzième arrondissement de Paris, à l'emplacement des anciennes usines Citroën, il y renonce – le contrat de bail prévoyant que l'école aurait dû prendre en charge l'entretien du parc de dix hectares attenant ce qui aurait exigé un effort budgétaire trop conséquent⁶⁶¹. C'est pourquoi Jacques Perrin fait étudier un projet d'édification d'une nouvelle aile moderne de sept étages, à la place de l'un des corps anciens du 79 avenue de la République mais, face aux difficultés qu'aurait entraînées la destruction de l'ancien bâtiment, il opte pour un aménagement des sous-sols et d'une partie des combles de l'école.

En 1989, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris le nomme à la direction internationale de la Chambre, où il travaille deux ans et demi. En 1992, il devient Directeur d'une école d'ingénieurs consulaire, l'École Supérieure d'Ingénieurs en Électrotechnique et Électronique (ÉSIÉÉ), ancienne « École Breguet ». En 1997, il devient Directeur général

⁶⁵⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 mai 1986 », pp.2-3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁵⁹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 16 novembre 1982 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁶⁶⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 mai 1986 », pp.2-3. Archives de ESCP Europe.

⁶⁶¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 octobre 1983 », p.3. Archives de ESCP Europe.

d'une autre école supérieure de commerce : le Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqués au Management (CERAM) à Sophia Antipolis.

À 60 ans, Jacques Perrin prend sa retraite de la Chambre en 2006. À la question posée par un ancien étudiant du Groupe ESCP en 1989 « quelles qualités faut-il pour être un bon directeur d'école ? », il répond : « Ne pas être un sprinter, mais un marathonien. Le facteur temps est capital [...] Première nécessité : l'écoute et la patience. Le bureau du directeur doit être ouvert. Les élèves n'avaient pas à prendre rendez-vous pour me voir. Deuxième nécessité dans ce tourbillon, ne jamais perdre de vue le métier, l'acquisition du savoir et des comportements. Ne pas miser sur la vitrine ni sur la frime. Troisième nécessité : le professionnalisme. Dès que vous professionnalisez, vous changez les comportements ».⁶⁶²

⁶⁶² Source : Fauconnier, P. (1989). « Jacques Perrin passe le relais », *ESCP Magazine*, n°22, septembre 1989, pp.19-20. Archives de ESCP Europe.

21. Directorat de Véronique DE CHANTÉRAC-LAMIELLE (1989-1999)



Née le 28 juillet 1950 à Neuilly-sur-Seine, Véronique de la Cropte de Chantérac⁶⁶³ a suivi des études de droit. Juriste diplômée de l'Université Paris-I-Panthéon-Sorbonne en 1971, elle est également diplômée du Centre Européen d'Études Universitaires des Communautés Européennes en 1972. Elle obtient un doctorat en droit à l'Université de Montpellier en 1986. Attachée d'enseignement puis professeur-assistant à l'École Supérieure de Commerce de Paris de 1972-1977, elle est ensuite professeur-assistant puis professeur-associé et enfin Professeur au Centre d'Enseignement Supérieur des Affaires (CESA)⁶⁶⁴. Elle est nommée directeur de l'Institut Supérieur des Affaires (ISA) en 1984.

C'est le poste qu'elle occupe lorsqu'elle se voit confier la direction du Groupe ESCP en septembre 1989 ; ce qui fait d'elle la première femme – et à ce jour la seule – à avoir été le Directeur général de l'une des « trois Parisiennes »⁶⁶⁵. Son expérience d'enseignement lui sera très utile pour affirmer sa légitimité à la tête de l'école dans un milieu encore très majoritairement masculin à l'époque. Comme elle le reconnaît en 1994 : « J'ai enseigné le droit. Cette expérience m'a apporté la crédibilité et m'a permis de comprendre les étudiants. Je connais bien, également, le mode de fonctionnement des enseignants, tous très autonomes.

⁶⁶³ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁶⁶⁴ Pour rappel, ce centre regroupait HEC, l'ISA et le Centre de Formation Continue. Il est devenu « Groupe HEC ».

⁶⁶⁵ La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris tenait, à l'époque, à ne pas féminiser le titre. De ce fait, Véronique de Chantérac-Lamielle n'a pas été « Directrice générale » de l'école mais bien « Directeur général ».

On ne s'impose à eux que par la pertinence de ses convictions ». ⁶⁶⁶ La direction de Véronique de Chantérac-Lamielle est marquée par le lancement d'une stratégie de développement de l'école, résumée dans une formule qu'elle adopte au début de son mandat : « l'ouverture capitale ». Cette ouverture de l'école se traduit à trois niveaux.

Au niveau du portefeuille de formations tout d'abord, la nouvelle stratégie se caractérise par un travail de fond sur le programme de la Grande École avec la mise en place de nouveaux enseignements, l'introduction de l'ECTS (« European credit transfert system ») pour faciliter les mobilités internationales. Au niveau de la structure du cursus ensuite, la direction de Véronique de Chantérac-Lamielle se traduit par davantage de flexibilité dans l'emploi du temps des étudiants. Cette flexibilité se traduit par la création de l'année de césure en 1989 et, en 1995, par la création de l'alternance intégrée qui offre aux étudiants la possibilité d'effectuer leurs études tout en exerçant parallèlement des responsabilités en entreprise. Parallèlement à cette modernisation du programme Grande École, il est procédé à la refonte des activités de la formation continue en 1992, dans un double objectif d'amélioration de l'efficacité et de notoriété de l'offre. En effet, l'offre de formation continue créée par l'école en 1968, augmentée des programmes de formation continue transférés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans les années 1980 et des nouveaux programmes de la fin des années 1980, était devenue difficilement lisible au cours du temps. C'est pourquoi, en 1992, toutes les offres sont commercialisées sous une marque unique : « ESCP Senior ». Ensuite, le portefeuille de Mastères Spécialisés, créé sous la direction de Jacques Perrin, est élargi : si dix Mastères Spécialisés existent en 1989, ils sont quatorze en 1998. Enfin, l'école se dote de son premier programme MBA, programme essentiel en matière de positionnement international : le « MBA Part-Time » en 1993, première formation de ce type en France.

Au niveau du recrutement des apprenants ensuite, « l'ouverture capitale » se caractérise par une augmentation de la taille des promotions et une diversification des origines des étudiants. L'enjeu pour l'école est de former suffisamment d'étudiants pour répondre à la tertiarisation grandissante de l'économie en Europe. L'augmentation se traduit par une hausse du nombre de recrutés en première année, puis par l'élargissement des recrutements parallèles en deuxième année et, enfin, par la mise en place des formations en temps partagé pour les participants engagés dans la vie active. Pour ce qui est de la diversification des origines des

⁶⁶⁶ Source : « Une pionnière à la tête de l'École Supérieure de Commerce de Paris », *L'Express*, publié le 10 novembre 1994.

étudiants, Véronique de Chantérac-Lamielle promeut une ouverture délibérée de l'école vers de nouveaux publics. Si, en 1990, 20% des élèves du programme ESCP ne sont pas issus des classes préparatoires, à la fin de son mandat, ils sont 35%. Cet étoffement du public destinataire des formations s'accomplit parallèlement à un mouvement d'intégration des étudiants : en 1993 est dissout le « Cercle des Mastères » qui marginalisait les étudiants de troisième cycle en organisant des manifestations spécifiques aux seuls élèves de Mastères Spécialisés. Désormais, les étudiants en Mastères Spécialisés sont représentés par le BDE, comme tous les étudiants du programme Grande École.

Au niveau du corps professoral, la stratégie d'« ouverture capitale » se manifeste par un renforcement de la capacité de recherche des enseignants du Groupe ESCP à une époque où l'exigence de recherche et de publication devient majeure. En 1989, sur les quatre-vingts professeurs permanents de l'école près de 58% sont titulaires d'un doctorat (soit quarante-six enseignants) mais aucun n'est titulaire de l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)⁶⁶⁷. En 1998, ces proportions ont été augmentées : sur les quatre-vingt-quatre professeurs permanents de l'école près de 67% sont déjà titulaires d'un doctorat (soit cinquante-quatre enseignants) et sept sont titulaires d'une HDR.

Enfin, l'« ouverture capitale » du Groupe ESCP se traduit au niveau international, notamment, par la stratégie d'alliances menée par l'école avec cinq grandes institutions situées dans les capitales européennes, l'« Alliance of Management Schools in European Capitals » (AMSEC) en 1990. En outre, sous l'action de Véronique de Chantérac-Lamielle, le portefeuille d'accords d'échanges avec les universités étrangères passe de trente en 1989 à trente-sept en 1998. Cette politique internationale est d'ailleurs favorisée par le passage à deux ans des classes préparatoires commerciales en 1995 ; ce qui positionne désormais le diplôme Grande École à un niveau comparable à celui des autres écoles européennes, c'est-à-dire au niveau Bac+5.⁶⁶⁸

⁶⁶⁷ La HDR a été créée en 1984. Il s'agit du plus haut des diplômes français. Il permet à son titulaire de diriger des thèses et d'être candidat à l'accès au corps des professeurs des universités.

⁶⁶⁸ Il s'agit d'une évolution considérable car auparavant l'école, comme les autres écoles de commerce françaises, avait un niveau de formation situé officiellement à quatre années d'études après le baccalauréat alors que la norme était davantage à cinq ans dans le reste de l'Europe. Cet écart était un frein aux initiatives de coopérations internationales, notamment au niveau des MBA. En outre, le passage de la durée des classes préparatoires commerciales à deux ans a permis d'aligner le modèle de l'école sur les écoles d'ingénieurs françaises qui se situent à Bac+5. Grâce à cette opération, la troisième année d'école de commerce se situe désormais au niveau d'un DEA ou d'un DESS alors qu'auparavant elle était uniquement au niveau de la Maîtrise.

Pour soutenir cette stratégie, l'organisation de l'école est revue en conséquence. D'abord, se met en place une organisation de groupe dès le début des années 1990 : une direction générale est créée ainsi que des directions spécifiques pour chacun des programmes principaux (programme ESCP, Mastères Spécialisés, MBA, ESCP Senior). Ensuite, des services qui, jusque-là, étaient rattachés uniquement à une division sont mis en commun. Ainsi, pour accompagner l'essor des nouvelles formations, est créée, en janvier 1991, une direction du développement dont l'objectif est de développer les relations internationales de l'école et d'étudier les projets de lancement d'activités nouvelles pour l'école.

La stratégie d'« ouverture capitale » permet à l'école de se lancer, parmi les premières en France, dans la quête des accréditations internationales. Le Groupe ESCP obtient ainsi pour, la première fois, le label EQUIS et le label AMBA en 1998.⁶⁶⁹ En outre, la stratégie d'« ouverture capitale » se traduit par une augmentation des effectifs étudiants de l'école qui croissent ainsi de 68% sur la période, passant de 1 100 étudiants à la rentrée de 1989 à plus de 1 850 à la rentrée de 1998. Pour héberger une partie des nouvelles recrues, une résidence étudiante de 220 chambres est ainsi inaugurée en 1994 dans le douzième arrondissement.⁶⁷⁰

Sur le plan historique, la direction de Véronique de Chantérac-Lamielle est marquée par la célébration du cent-soixante-quinzième anniversaire de l'école en 1994. Une exposition « mémoire de l'École » est organisée dans les locaux de l'établissement de fin octobre à fin novembre 1994. Quelques objets (uniforme, cahiers, tableaux, etc.) et des dizaines de photos sont présentés au public, de même que la reconstitution d'un box de dortoir⁶⁷¹. Lors de la soirée de lancement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris le 21 octobre 1994, mille-cinq-cents participants se pressent pour entendre les discours du gouverneur de la Banque de France, Jean-Claude Trichet, et du Président de la Chambre, Bernard Cambournac. Le 22 octobre 1994, ils sont deux-mille-quatre-cents à la soirée de l'école. Le 2 décembre suivant, le maire de Paris, Jacques Chirac, attribue la Grande Médaille de vermeil de la Ville de Paris à l'école. La soirée de clôture des festivités se tient à l'Hôtel de Ville de Paris en

⁶⁶⁹ Le Groupe ESCP fait partie des six premiers établissements en Europe à être labellisés EQUIS avec HEC, l'INSEAD, Bocconi, l'ESADE et la « London Business School ». Source : *ESCP Magazine*, mai 1998, n°71, p.17. Archives de ESCP Europe.

⁶⁷⁰ En 1987, la direction de l'école avait étudié un projet de reprise du Pavillon du Cambodge à la Cité Universitaire pour y loger ses étudiants. Néanmoins, le coût de l'opération avait conduit les dirigeants à rechercher un espace constructible à proximité de l'école pour y édifier une résidence étudiante. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 octobre 1987 », p.4. Archives de ESCP Europe.

⁶⁷¹ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, novembre 1994, n°53, Paris, 1994, p.13. Archives de ESCP Europe.

présence de mille-huit-cents invités. Le cent-soixante-quinzième anniversaire a été l'occasion d'une opération solidaire dénommée « 175³ » consistant à illustrer l'esprit de solidarité de l'école : 175 étudiants de l'école et 175 Anciens Élèves se sont engagés à aider 175 jeunes chômeurs à créer, ou à trouver, leur nouvel emploi ; avec le soutien de l'ANPE.

Sur le plan des symboles et des traditions, Véronique de Chantérac-Lamielle est également la première à remettre à l'ordre du jour les cérémonies de remises de diplômes pour les promotions sortantes dans des lieux de prestige tels que les salons de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris puis, ceux-ci s'avérant trop étroits, le Grand Amphithéâtre du Palais des Congrès voire même le Théâtre des Champs-Élysées⁶⁷².

Parallèlement à la direction du Groupe ESCP, Véronique de Chantérac-Lamielle a également assumé la charge de Président de la Commission des Mastères Spécialisés de la Conférence des Grandes Écoles, de 1992 à 1999, puis de Vice-Président de la Conférence des Grandes Écoles (1993-1999). Après avoir quitté la direction du Groupe ESCP en août 1999, Véronique de Chantérac-Lamielle a été, entre autres fonctions, Directeur général de la Société d'Exploitation du Palais des Congrès de Paris (de 2000 à 2008) et de Versailles (de 2001 à 2008). En 2014, elle est membre-fondateur et administrateur de l'association EXPOFRANCE 2025 ; ce qui témoigne d'un goût pour les expositions universelles – goût partagé par ses devanciers Guillaume Gervais et Aimé Girard. Elle est actuellement Président du conseil d'orientation du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Elle est enfin, depuis 2017, professeur émérite à ESCP Europe. Deux de ses trois enfants sont diplômés de l'école : sa fille Olivia Crouan-Giuntini (promotion 2000) et son fils Romée Lamielle (promotion 2012).

Chevalier de la Légion d'honneur en 1996, Véronique de Chantérac-Lamielle a été nommée officier de la Légion d'honneur (2006) ; elle est également officier de l'Ordre national du Mérite (2000). Enfin, chevalier des Palmes académiques en 1998, elle en est promue officier en 2005.

⁶⁷² Auparavant, les diplômes étaient envoyés par voie postale aux récipiendaires.

22. *Directorat de Jean-Louis SCARINGELLA (1999-2006)*



Né le 16 juillet 1948 à Grenoble, Jean-Louis Scaringella⁶⁷³ est juriste de formation. Diplômé de HEC (1970) puis de la « Harvard Business School » (« International Teachers Programme », 1972), il est docteur en droit, titulaire du Certificat d'Aptitude à la Profession d'Avocat (CAPA) et ancien auditeur de l'Institut des Hautes Études de Défense Nationale (IHÉDN) (1988). Professeur en finance à HEC de 1970 à 1977, il est ensuite Directeur de l'Institut Supérieur des Affaires (ISA) de 1978 à 1983, puis Directeur-adjoint de l'enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (1983-1984), avant d'être Directeur de la communication de celle-ci (1984-1989). Directeur des institutions d'enseignements du Groupe HEC – Grande École HEC, ISA, Doctorat HEC – entre 1989 et 1992, il est nommé Directeur général du Centre de Perfectionnement des Affaires (CPA) en 1993. Il occupe ce poste lorsqu'il est chargé par la Chambre d'examiner les modalités de rapprochement entre le Groupe HEC, le Groupe ESCP, l'EAP et le CPA fin 1998. Il devient, en septembre 1999, Directeur général de ESCP-EAP, jusqu'en septembre 2006.

Son mandat à la tête de l'école est marqué par la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP dont Jean-Louis Scaringella orchestre les principaux aspects. Soucieux de ne pas brusquer les esprits, il tient à conserver temporairement l'appellation « ESCP-EAP, European School of Management » en dépit des limites de cette dénomination.⁶⁷⁴ De fait, sa direction

⁶⁷³ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

⁶⁷⁴ En janvier 2003, à la question « êtes-vous favorable à un changement de nom de ESCP-EAP à court terme ? », le directeur général de l'école répond par la négative, sans indiquer pour autant ses perspectives à moyen

voit s'accroître les effectifs de l'école : c'est en 2001 que le nombre d'étudiants formés annuellement à l'école dépasse, pour la première fois de son histoire, le seuil symbolique des trois-mille étudiants – contre environ mille-huit-cent-cinquante avant la fusion – tandis que le nombre de professeurs permanents dépasse la centaine pour se maintenir aux alentours de cent-vingt – contre quatre-vingt-huit avant la fusion. Pour faire face à cette augmentation des effectifs, en 2003, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris rachète les locaux du Centre chirurgical Paris-Est, situés au 81 avenue de la République. L'école y installe de nouveaux amphithéâtres, ainsi que plusieurs centres de recherche, dont le Centre de Recherche et de Développement en Management Public (CRDMP).

Le mandat de Jean-Louis Scaringella est rythmé par la poursuite de l'alignement des cursus de l'école sur le standard européen « Licence-Master-Doctorat » – alignement initié sous la direction de Véronique de Chantérac-Lamielle. Ainsi, en 2003, l'école lance son premier programme doctoral à Berlin et à Paris ; ce qui lui permet de délivrer des formations au niveau doctoral reconnu en Europe⁶⁷⁵. De même, c'est aussi en 2003 que le diplôme « Grande École » de l'établissement devient officiellement un « Master in Management » ; ce qui positionne la formation historique de l'école au niveau européen de « Master ». D'autres actions sont à mentionner dans le processus d'eupéanisation de l'école ; à savoir le déménagement du campus d'Oxford vers Londres fin 2004 ainsi que l'ouverture d'un cinquième campus à Turin en 2004 également. C'est enfin sous la direction de Jean-Louis Scaringella que l'école est accréditée, pour la première fois, « AACSB » en 2003 ; ce qui lui permet d'être l'une des premières écoles de commerce françaises triplement accréditées avec HEC Paris.

En matière scientifique, la direction de Jean-Louis Scaringella se caractérise par la mise en place d'une politique de recherche active pour l'école ; politique désormais indispensable pour assurer le maintien de la « triple couronne » dont l'école est détentrice depuis 2003. De ce fait, en 2005 est mis en place à destination des enseignants-chercheurs, pour la première fois dans l'histoire de l'école, un système de primes d'incitation à la publication dans les meilleures revues académiques nationales et internationales sur la base de

terme. Le maintien de l'appellation hybride permettant selon lui « de conserver une trace visible de l'étape majeure que représente la fusion des deux groupes ». Voir Claire, F. (2003). « Interview du Directeur Général de ESCP-EAP », du 28 janvier 2003, *Le journal du Net*.

⁶⁷⁵ Ce programme doctoral est un programme à niveau Bac+8. En cela, il ne doit donc pas être confondu avec le « programme doctoral » lancé par le Groupe ESCP avec l'Université Paris-IX-Dauphine en 1981 et qui correspondait à un niveau de formation de niveau Bac+5.

plusieurs classements européens de référence : ABS (Royaume-Uni), FNEGE et CNRS (France), AIDA (Italie), VHB (Allemagne) ainsi que le classement international du *Financial Times*. Depuis lors, ces listes sont régulièrement mises à jour, de même que les montants des primes versées aux enseignants-chercheurs qui publient. Pour soutenir le développement de cette activité de recherche, de nouvelles sources de financements sont activées. En 2002 est créée la première chaire d'entreprise à l'école – la chaire CEGETEL des dirigeants européens dirigée par Frank Bournois – tandis qu'en 2005 est créée la Fondation ESCP-EAP. Cette fondation a été lancée, à l'initiative des Anciens Élèves de l'école et avec le soutien de la direction, dans le but de permettre, notamment, le développement international de l'école, de favoriser le recrutement d'enseignants-chercheurs sur les différents campus européens, et de lancer de nouvelles chaires d'enseignement.

En avril 2006 – quelques mois avant de quitter l'école –, Jean-Louis Scaringella est nommé Directeur général-adjoint en charge des Études, de la Prospective et de l'Innovation à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ; poste qu'il occupe de 2006 à 2013, avant de devenir avocat à la Cour d'Appel de Paris. Après avoir dirigé l'école de formation du barreau de Paris, de 2014 à 2016, il développe des activités d'arbitrage et de médiation tout en appartenant à plusieurs conseils d'administration. Il donne également des conférences en France et à l'étranger. Dans le cadre de sa carrière académique, il est auteur ou co-auteur de plusieurs ouvrages.

À noter, Jean-Louis Scaringella est le premier directeur de l'école à être diplômé en sciences de gestion (il est diplômé de HEC et de la « Harvard Business School ») ; ses prédécesseurs étant généralement diplômés en économie, en droit, ou en lettres. Jean-Louis Scaringella est également chevalier des Arts et des Lettres (1995), officier du Mérite agricole (1997), commandeur des Palmes académiques (2001) puis commandeur de l'Ordre national du Mérite (2008). Il a été officier de la Légion d'honneur (2003) puis commandeur de la Légion d'honneur (2012). Il est aussi titulaire de nombreuses décorations étrangères, notamment de l'Ordre du Mérite de la République Fédérale d'Allemagne. Il a aussi reçu la Médaille de Vermeil de la Ville de Paris. Il est, depuis 2017, professeur émérite à ESCP Europe.

23. *Directorat de Pascal MORAND (2006-2012)*



Né le 20 décembre 1955 à Neuilly-sur-Seine, Pascal Morand⁶⁷⁶ est diplômé de HEC (1978) où il a suivi les cours de l'option « économie industrielle » dirigée par Jacques Perrin. Il est également titulaire d'un DEA en sciences des organisations de l'Université Paris-IX-Dauphine (1979) et d'un doctorat d'État en sciences économiques de l'Université de Rouen (1988). Il commence sa carrière dans l'enseignement en tant que Professeur d'économie à l'École Supérieure de Commerce de Rouen entre 1978 et 1985. Il est parallèlement, de 1981 à 1987, chargé de cours à HEC et à l'Université Paris-I-Panthéon-Sorbonne. C'est en septembre 1985 qu'il intègre le Groupe ESCP en tant que responsable des Mastères Spécialisés et des programmes internationaux ; poste qu'il occupe jusqu'en 1987. Il est directeur général de l'Institut Français de la Mode (IFM) de 1987 à 2006 et, depuis 1993, professeur associé en économie à ESCP-EAP. Ce sont les fonctions qu'il occupe lorsqu'il devient, en 2006, le vingt-troisième directeur de l'école.

Le mandat de Pascal Morand est très marqué par l'affirmation du positionnement européen de l'école : en 2008 est signée une première charte de gouvernance entre tous les campus de l'école pour consolider son modèle européen. Cette charte institue une gouvernance à l'échelle européenne reposant sur un Conseil Européen (« European Board »). En avril 2009 une nouvelle dénomination scolaire est adoptée pour mieux exprimer la

⁶⁷⁶ Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

dimension européenne de l'école. « ESCP-EAP » devient ainsi « ESCP Europe ». ⁶⁷⁷ Symboliquement, c'est aussi en 2009 qu'est organisé, pour la première fois, le séminaire St@rt Europe au Parlement européen de Strasbourg. L'eupéanisation de l'école se manifeste dans ses structures : un « Advisory Board », prévu dans la charte de gouvernance, est créé en 2012 pour assister le conseil européen⁶⁷⁸. De même, les élections des doyens de la recherche et du corps professoral sont élargies à tous les campus de l'école car, auparavant, seul le campus de Paris élisait ces deux doyens. Enfin, une fonction de directeur du campus de Paris est créée en 2012 – fonction distincte de la direction générale de l'école – ; ce qui constitue un premier pas vers un alignement des différents campus de l'école sur un modèle européen commun.

La direction de Pascal Morand est marquée par l'aboutissement, sur le plan pédagogique, de la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP, fusion effectuée en 1999-2000 par son prédécesseur Jean-Louis Scaringella. C'est, en effet, en 2008 que sont fusionnées les deux filières des deux écoles antérieures : la « filière européenne » héritée de l'EAP (trois ans, trois pays, trois langues) et la « filière Paris-International » héritée du Groupe ESCP (plusieurs semestres d'études sur le campus parisien et un échange universitaire dans une université partenaire). Désormais, la mobilité inter-campus des étudiants est encouragée quel que soit le programme considéré. Pour le « Master in Management » par exemple, tous les campus de l'école offrent à compter de 2009 le même programme d'enseignement durant le premier semestre ; ce qui facilite les déplacements des élèves entre les campus.⁶⁷⁹ La direction de Pascal Morand est, également, marquée par la constitution, en janvier 2011, du PRES Hautes études, Sorbonne, Arts et Métiers (HÉSAM) dans lequel ESCP Europe est membre fondateur.⁶⁸⁰ Enfin, c'est sous son mandat, le 20 septembre 2010, que le « Master in

⁶⁷⁷ En 1999, le terme « Europe » avait été envisagé pour figurer dans la dénomination de la nouvelle école fusionnée. Néanmoins, il avait été écarté par les membres de la commission « Nom » qui le trouvaient redondant avec la liste des campus figurant sous le nom de l'école. À cette époque, le terme était, en outre, jugé réducteur quant aux ambitions mondiales de l'établissement et susceptible de nuire à l'ouverture de campus extra-européens. Enfin, en 1999, le terme « Europe » était jugé potentiellement polémique car les membres de la commission « Nom » n'étaient pas convaincus de l'existence d'un modèle européen de formation à la gestion. Voir Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.193. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52.

⁶⁷⁸ Sa mission est d'accompagner le Conseil Européen (« European Board ») dans l'évolution des programmes et l'orientation stratégique de l'école. Sa composition est internationale. Il est composé de représentants du monde de l'entreprise et du monde académique. Source : ESCP Europe, « EQUIS Report », 2014, p.7. Archives de ESCP Europe.

⁶⁷⁹ Source : ESCP Europe, « EQUIS Report », 2014, pp.22-23. Archives de ESCP Europe.

⁶⁸⁰ Les autres membres fondateurs sont le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), l'École Française d'Extrême-Orient (EFEO) ; l'École Nationale

Management » de l'école est classé à la première place mondiale dans le classement des « Masters in Management » du *Financial Times*. Sa direction voit s'accroître les effectifs de l'école : c'est en 2011 que le nombre d'étudiants formés annuellement à l'école dépasse, pour la première fois de son histoire, le seuil symbolique des quatre-mille étudiants, pour environ cent-trente professeurs permanents.

Pendant son mandat à la tête de l'école, Pascal Morand a été membre également de la Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CÉFDG) de 2009 à 2016 et s'est vu confier plusieurs missions par Christine Lagarde, Ministre de l'Économie.⁶⁸¹ Il quitte ses fonctions de Directeur général de ESCP Europe durant l'été 2012 puis devient Directeur général-adjoint de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En 2016, il devient Président exécutif de la Fédération de la Haute Couture et de la Mode.

Pascal Morand est chevalier de la Légion d'honneur et commandeur de l'ordre du Ouissam alaouite. Ses deux filles, Alexandra (2009) et Servane (2014), sont diplômées de l'école.

des Chartes (ENC), l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI - Les Ateliers), l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (Arts et métiers ParisTech), l'École Pratique des Hautes Études (EPHE) et l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (UP1). De leur côté, l'École Nationale d'Administration (ÉNA), l'Institut National d'Histoire de l'Art (INHA) et l'Institut National du Patrimoine (INP) sont membres associés au PresHÉSAM. Ce regroupement a été créé dans l'optique d'accroître la visibilité de ses membres à l'étranger. ESCP Europe a quitté le PresHÉSAM en juillet 2017.

⁶⁸¹ Ces missions portent sur la mondialisation (*Mondialisation : changeons de posture*, La Documentation française, 2007) et sur l'innovation et les moyens de la promouvoir (*Pour une nouvelle vision de l'innovation*, en collaboration avec Delphine Manceau, La Documentation française, 2009) ainsi que sur l'impact des normes comptables sur la crise financière (*Normes comptables et crise financière*, La Documentation française, 2010, en collaboration avec Didier Marteau).

24. Directorat d'Édouard HUSSON (2012-2014)



Né le 23 mars 1969, Édouard Husson⁶⁸² est le fils du docteur Jean-Marc Husson. Il effectue des études en histoire à l'École Normale Supérieure à Paris où il entre en 1988 et d'où il ressort avec l'agrégation d'histoire en 1992. Titulaire d'un doctorat en histoire contemporaine de l'Université Paris-IV-La Sorbonne (1998), il est spécialiste de l'histoire de l'Allemagne au vingtième siècle. Après avoir été assistant au centre d'études germaniques de l'Université Robert Schuman, puis chercheur à l'Institut für Zeitgeschichte de Munich (1998-2001) il est maître de conférences à Paris-IV-La Sorbonne (2001-2009). En 2009 il est élu professeur d'histoire des relations internationales à l'Université de Picardie. Entre juillet 2009 et août 2010, il travaille au cabinet de Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. En août 2010, Édouard Husson devient vice-chancelier des universités de Paris pour assurer le passage des établissements universitaires parisiens à une gouvernance autonome. C'est le poste qu'il occupe lorsqu'il est nommé Directeur général de ESCP Europe le 1^{er} septembre 2012 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

S'il est encore trop tôt pour se livrer à un bilan de son action à la tête de l'école, plusieurs faits saillants émergent cependant. C'est sous son mandat, en octobre 2012, que l'école est, pour la première fois de son histoire, habilitée à délivrer le diplôme de doctorat en France. Ensuite, c'est sous son action que le campus de Turin, ouvert en 2004, est intégré dans la gouvernance européenne de l'école par la charte de 2013. Édouard Husson lance également un ambitieux programme de digitalisation de l'enseignement de l'école, autour du

⁶⁸² Le portrait du directeur qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

projet du « sixième campus numérique ». Enfin, Édouard Husson amorce la préparation du bicentenaire de l'école autour du slogan « Say Yes to Europe » mettant à l'honneur la personnalité de Jean-Baptiste Say.

Le 4 juin 2014, Édouard Husson quitte la direction de l'école. Il poursuit sa carrière dans le monde académique après avoir été élu Vice-président de Paris Sciences et Lettres, le 10 septembre 2015, aux côtés de Thierry Coulhon, son président.

Il est chevalier des palmes académiques.

25. Directorat intérimaire de Pierre KOCH (2014-2014)



Fils d'enseignants alsaciens, Pierre Koch est né le 29 octobre 1957 à Beyrouth. Il accomplit, dans ses études comme dans sa vie professionnelle, un double cursus d'ingénieur et de gestionnaire. Il est successivement diplômé de l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers en 1978 (ENSAM), du « Massachusetts Institute of Technology » (MIT) en génie offshore (1980), puis de l'INSEAD où il obtient son MBA en 1984. Enfin, il obtient, à l'Université d'Aix-Marseille 3, une thèse de doctorat en sciences de gestion sur la légitimité de la décision en 1996.

Pierre Koch effectue son expérience professionnelle à la fois dans le secteur privé et dans le secteur public. Il entame sa carrière professionnelle en 1981 comme ingénieur d'études puis cadre à la direction financière du groupe Renault (1989-1991). En 1991, il devient directeur des études de l'ENSAM jusqu'en 1996. Par la suite, il devient Directeur du centre de cette école à Aix-en-Provence (1996-1997). Les circonstances le conduisent à la direction régionale de l'Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) en Alsace, entre 1997 et 2010. Il quitte l'AFPA pour rejoindre le cabinet de Nadine Morano, Ministre de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle, en tant que conseiller pour l'apprentissage.⁶⁸³

⁶⁸³ Source : « Pierre Koch, portrait d'un directeur « au carré », *Le journal des Grandes Écoles et Universités*, n°73, janvier – février – mars 2015.

C'est dans ces circonstances qu'il rencontre Pierre Trouillet, Directeur général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, qui le nomme à ESCP Europe en janvier 2012 en qualité de Secrétaire général. Après le départ d'Édouard Husson, en juin 2014, il est nommé Directeur intérimaire de ESCP Europe jusqu'à l'arrivée de Frank Bournois en août 2014. Le 1^{er} septembre 2014, Pierre Koch est nommé Directeur de l'Université de Technologie de Troyes ; poste qu'il occupe jusqu'à ce jour.

Il est à mentionner que, parallèlement aux fonctions de direction qu'il a occupées, Pierre Koch a également exercé en tant qu'enseignant dans le supérieur, en étant chargé de cours au Conservatoire National des Arts et Métiers entre 1991 et 1996, puis en tant que Professeur associé à temps partiel (PAST).

26. *Directorat de Frank BOURNOIS (2014-...)*



Né le 23 novembre 1962, Frank Bournois est l'un des rares gestionnaires de formation ayant dirigé l'école, avec Jean-Louis Scaringella et Pierre Koch. Il est, en effet, diplômé de l'EMLYON (1983), et titulaire d'un MBA de la « Aston University » en 1984. Frank Bournois commence sa carrière professionnelle dans le monde de l'entreprise en tant qu'Adjoint au Directeur des ressources humaines du groupe Rhône-Poulenc de 1986 à 1991. Il entreprend, au cours de la décennie suivante, une carrière universitaire en obtenant en 1990 un doctorat en sciences de gestion à l'Université Lyon 3, où il est ensuite nommé Maître de conférences avant de réussir l'agrégation du supérieur en sciences de gestion en 1995. Il est Professeur des universités de classe exceptionnelle depuis 2010.

Ses fonctions de professeur des universités ne l'empêchent pas de poursuivre en parallèle d'autres fonctions. De 1997 à 2001, il est ainsi Responsable des études de défense à l'Institut des Hautes Études de Défense Nationale. Il devient, ensuite, Conseiller à la direction de l'enseignement supérieur auprès du Ministre de l'Éducation Nationale en 2000-2001. Frank Bournois est, en outre, Président de la Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CÉFDG) de mars 2010 à octobre 2013. Enfin, depuis les années 2000, parallèlement à ses activités académiques, il est aussi conseiller auprès de comités de direction de grands groupes tels que Areva, Bouygues, Danone, EADS ou L'Oréal.

C'est en 1998 qu'il rejoint, en tant qu'enseignant, l'école alors dénommée « Groupe ESCP ». Durant la période 1998-2008, il y travaille en tant que professeur affilié et directeur scientifique de la chaire « Dirigeance d'entreprise », créée en 2002. Il est nommé Directeur général de ESCP Europe le 18 août 2014. S'il est encore trop tôt pour dresser, comme pour ses prédécesseurs, un bilan de ses principales actions, quelques traits saillants déjà émergent de sa direction. Le mandat de Frank Bournois est marqué par le lancement du programme

Bachelor en 2015 et par l'ouverture du sixième campus à Varsovie en 2015 également ; par l'installation de l'école dans un second campus parisien à Montparnasse en 2017 ; par le souhait que le campus de Paris devienne un campus « comme les autres » c'est-à-dire sans suprématie sur ces derniers ; et surtout par l'autonomisation de l'école le 2 janvier 2018 avec le nouveau statut désormais octroyé à ESCP Europe qui est un Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire (ÉESC). Le lancement des préparatifs du bicentenaire de l'école, de même que le lancement de la stratégie « Brand & Size » fin 2017, ouvrent la voie vers de nouveaux développements pour l'avenir.

Frank Bournois est, depuis 2016, officier de la Légion d'honneur dont il avait été fait chevalier en 2007. Il est également officier de l'Ordre national du Mérite, depuis 2010 ; ordre dans lequel il avait été promu chevalier en 2002. Il est officier des Palmes académiques depuis 2011 ; ordre dans lequel il avait été promu chevalier en 2001. Il est commandeur des Arts et des Lettres depuis 2017 ; ordre dans lequel il avait été promu chevalier en 1998. Enfin, il est chevalier du Mérite agricole depuis 2005, et membre du conseil d'orientation de l'Institut Montaigne, du Cercle Turgot et du Cercle de l'entreprise.

Annexe 7 – Le mythe des « Pères Fondateurs » : ESCP Europe, fondée par des personnalités du monde des affaires ?

Avec le temps, certaines allégations plus ou moins fondées acquièrent progressivement le statut de vérités au sein de l'organisation (Laroche, 2010). Cette situation est caractéristique de ce que la littérature en gestion appelle les « mythes organisationnels ». L'intérêt de ces derniers est qu'ils révèlent à quel point l'histoire peut alimenter l'identité de l'organisation qui est une construction narrative. Toutefois, le danger potentiel de ces mythes pour le chercheur travaillant sur une organisation dans le temps long est d'en être dupe et de les lire « au premier degré ». L'organisation ESCP Europe n'échappe pas à cet état de fait.

Parmi les mythes organisationnels de ESCP Europe auxquels nous avons été confrontés au cours de notre travail doctoral, l'un des plus importants concerne l'identité de ses fondateurs. Il s'agit là d'un des mythes les plus anciens de l'école puisqu'il semble remonter au dix-neuvième siècle. Ce mythe, au contenu fluctuant selon les époques et les auteurs, consiste à avancer que l'école aurait été cofondée en 1819 par des personnalités du monde des affaires, célèbres aux niveaux national voire international. L'identité de ces cofondateurs de prestige est à géométrie variable. Actuellement, cinq traditions historiques, véhiculées par la littérature de vulgarisation mais aussi par la littérature scientifique, affirment que l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie aurait été fondée par :

- Vital Roux uniquement (Morel, 2006, p.68 ; Loyer, 1995, p.6) ;
- Vital Roux et Jean-Baptiste Say (Kaplan, 2014, p.530) ;
- Vital Roux, G. Legret et A. Brodart (Démier, 1994, p.186) ;
- Adolphe Blanqui uniquement (Plessis, 2003, p.122 ; Institut de France, 1854, p.3 ; Siegfried, 1870, p.28 ; Palluel-Guillard, 2003, p.6) ;
- Jean Chaptal, Guillaume Ternaux, Jean-Baptiste Say, Casimir Perier, Jacques Laffitte auxquels est parfois associé Vital Roux (Morand, 1869, p.29 ; Ehram, 1970, p.8).

1. Les vrais fondateurs de l'école : Germain Legret et Amédée Brodart

Ces traditions historiques sont, toutes, inexactes. L'école créée en 1819 a deux co-fondateurs : Germain Legret et Amédée Brodart ; les Archives Départementales de Paris⁶⁸⁴ et les Archives

⁶⁸⁴ Voir notamment le carton sur les cinquante premières années de l'école, conservé aux Archives Départementales de Paris (I-2.74_34).

Nationales⁶⁸⁵ sont absolument sans équivoques sur le sujet. Le parcours de ces deux co-fondateurs est, certes, moins connu et moins prestigieux que celui de personnalités aussi illustres que Vital Roux, Jean-Baptiste Say ou Adolphe Blanqui. Revenons rapidement sur l'identité des deux co-fondateurs de l'école (pour plus de détails, voir les sections 1 et de 2 de l'annexe 6).

Germain Legret (1752-1838) est un négociant, ancien fondateur, avec son collègue Van Acker, de l'Académie de Commerce de Paris qui ouvrit ses portes dans la capitale en 1815 et les ferma, faute de financements, en 1818⁶⁸⁶. Il est également le fondateur d'une éphémère « École Spéciale de Commerce » en 1818. Quant à Amédée Brodart (1789-1873), il est militaire de formation et de carrière puisqu'il a successivement été Saint-Cyrien puis sous-lieutenant d'infanterie dans la Grande Armée de Napoléon I^{er}. Ayant participé à la guerre d'Espagne entre 1809 et 1811, il est blessé au cours de celle-ci en 1811 et doit être amputé d'une jambe. Après avoir quitté l'armée suite à son amputation, en 1812, il travaille comme commis au Ministère de la Guerre avant d'être décoré de la Légion d'honneur en 1813. Chassé de son emploi en 1815 pour avoir manifesté ses opinions bonapartistes, après le retour de Louis XVIII au pouvoir, il se tourne alors, pour assurer sa subsistance, vers le négoce ; négoce au cours duquel il aurait fait la connaissance de Vital Roux.⁶⁸⁷

Il est vrai que, face aux personnalités économiques, politiques et académiques de premier plan que sont Vital Roux, Jean-Baptiste Say et Adolphe Blanqui, ou même Jean Chaptal, Jacques Laffitte, et Casimir Perier, ces deux individus ont des parcours plus modestes. L'image d'un ancien directeur d'écoles de commerce fermées par manque de financements et d'un ancien militaire réformé pour invalidité est moins « reluisante » face aux

⁶⁸⁵ Voir notamment le dossier consacré à Amédée Brodart et conservé aux Archives Nationales (F/12/5098).

⁶⁸⁶ Germain Legret a publié un ouvrage de comptabilité *Rudiment de la Comptabilité Commerciale*, Belin, Paris, 1812. Germain Legret est en outre l'auteur de trois ouvrages parus dans les années 1820 et 1830, et qui présentent la particularité d'être partiellement écrits en vers. Voir notamment Legret, G.-P., *Épître à mon fils sur le commerce dédiée à Messieurs les élèves de l'École Spéciale de Commerce*, Johannet (Paris), 1822. Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, YE-26114. Il est l'auteur, en 1830, d'un ouvrage en faveur du célibat des prêtres. Voir Legret, G.-P., *Épître à Rome sur le célibat des prêtres, Paris, les marchands de nouveautés*, 1830. Bibliothèque Nationale de France, YE-26113. Il est en outre l'auteur d'un ouvrage politique publié en 1832 pour soutenir la roi Louis-Philippe contre les critiques de ses contemporains. Voir Legret, G.-P., *Un seul trait de lumière, par l'octogénaire de Grenelle*, Grenelle, 1832. Bibliothèque Nationale de France, 8-LB51-1437.

⁶⁸⁷ Les informations biographiques relatives à Amédée Brodart sont extraites de son dossier conservé aux Archives Nationales (F/12/5098). Elles ont été complétées par les informations communiquées en avril 1921 par le petit-fils d'Amédée Brodart au directeur de l'école et conservées dans un dossier aujourd'hui égaré. « Amédée Brodart, fondateur de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juillet 1921, n°259, pp.3-7. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

cursus honorum des personnalités susmentionnées. Ce sont pourtant bien Legret et Brodart qui ont ouvert l'école, initialement à leur domicile personnel en octobre et en novembre 1819 avant de prendre en location l'Hôtel des Fermes (voir annexe 3). Ce sont également eux qui lui ont consacré une partie de leur fortune personnelle : Amédée Brodart a investi 70 000 francs de son patrimoine dans l'école « à ses risques et périls » suivant la formule qu'il utilise dans sa correspondance avec le Ministre du Commerce en 1846-1847⁶⁸⁸. Ce sont également Legret et Brodart qui lui ont cherché des professeurs et des élèves⁶⁸⁹. Enfin, ce sont eux qui ont assuré personnellement l'administration de l'école et en ont assumé la responsabilité complète⁶⁹⁰ puisqu'ils en ont été Directeurs tous les deux de 1819 à 1824.

Si Vital Roux, Jean-Baptiste Say, Adolphe Blanqui, Jean Chaptal, Jacques Laffitte, et Casimir Perier peuvent être valablement assimilés, pour certains, à des inspirateurs du projet d'ouverture de l'école⁶⁹¹, ou à des soutiens moraux⁶⁹² voire même financiers⁶⁹³, ils ne peuvent en aucun cas être tenus pour les co-fondateurs de l'école. Il s'agirait-là d'une usurpation historique que le chercheur se doit de dénoncer.

2. Les origines de ce mythe : Les imprécisions notariales d'Adolphe Blanqui ?

Une partie de l'ambiguïté concernant l'identité des co-fondateurs de l'école trouve son origine dans les écrits d'Adolphe Blanqui dans les années 1848-1852. Ce dernier a acquis l'école en 1830 sur sa fortune personnelle et en est devenu le directeur mais lorsqu'il transforme, devant notaire, l'école en société en commandite par actions, le 4 mai 1848, il présente son apport

⁶⁸⁸ Source : « Lettre d'Amédée Brodart au Ministre du Commerce Cunin-Gridaine », 30 septembre 1846. Archives Nationales, F/12/5098.

⁶⁸⁹ Source : Archives Nationales, F/12/5098.

⁶⁹⁰ Dans sa lettre au Ministre du Commerce, Amédée Brodart expose payer annuellement depuis 1836 une somme de 500 francs « en extinction d'une dette contractée, en 1822, dans l'intérêt de l'École de Commerce ». Si l'affectation des fonds remboursés par l'ancien co-directeur de l'école n'est pas précisée, il n'en demeure pas moins que ce remboursement témoigne du sens des responsabilités de Brodart. « Lettre d'Amédée Brodart au Ministre du Commerce Cunin-Gridaine », 30 septembre 1846. Archives Nationales, F/12/5098.

⁶⁹¹ Vital Roux peut en effet être assimilé à un inspirateur pour l'ouverture de l'école en 1819. Renouard (1920, p.6) affirme même que Brodart et Legret étaient d'anciens clients, retirés du commerce, qui auraient été sollicités par leur ancien fournisseur. Si ce rôle d'inspirateur est très vraisemblable – aucune pièce d'archive ne permet d'en attester – il ne doit cependant pas être surestimé : Legret était en effet créateur et directeur de l'Académie de Commerce avant la fondation de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie.

⁶⁹² Ternaux et Jacques Laffitte ont, à l'instigation de Brodart et de Legret, publiquement accepté de donner leur patronage à l'école en 1820. Ensuite, Chaptal, Laffitte, Casimir Perier et Jean-Baptiste Say ont été membres du premier conseil de perfectionnement de l'école dès 1825 (Renouard, 1920, p.20).

⁶⁹³ Ternaux et Jacques Laffitte ont avancé de l'argent à la direction de l'école au début des années 1820. Toutefois, l'école, déficitaire entre 1819 et 1824, n'a pas été en mesure de les rembourser : en 1824 elle doit 175 000 francs à ses créanciers. L'une des principales missions de la société en commandite générale dirigée à partir de 1824 par Henri Monnier des Taillades a justement été de rembourser ses créanciers (Lemerrier, 2001, p.423).

comme « l'établissement de l'École Spéciale de Commerce, fondé en 1819 sous les auspices de Laffitte, Ternaux et Chaptal »⁶⁹⁴. Si cette indication est exacte, elle présente néanmoins l'inconvénient d'introduire une ambiguïté sur l'identité des co-fondateurs de l'école : Legret et Brodart sont ici passés sous silence. Ensuite, par l'acte notarié en date du 30 septembre 1852 qui transforme la société en commandite par actions en société civile, Adolphe Blanqui se présente devant notaire dans l'article 16 comme « le fondateur de l'établissement »⁶⁹⁵. Le légitime orgueil qu'il a pu éprouver en 1852 en voyant l'école redevenue prospère, vingt-deux ans après en avoir pris la direction à une époque où l'école était sur le point de fermer définitivement, explique sans doute le « raccourci historique » qu'il a pris la liberté d'opérer devant notaire en s'érigant comme l'unique fondateur de l'école. Ces deux formulations de 1848 et de 1852 peuvent expliquer pourquoi il a pu être considéré par certains de ses contemporains comme le créateur de l'École Supérieure de Commerce de Paris (Thierry, 1854, p.3) ; information ensuite reprise par certains auteurs (Palluel-Guillard, 2003, p.6).

Une autre explication de cette ambiguïté sur l'identité des co-fondateurs de l'école réside dans la parution, dès le dix-neuvième siècle, d'articles imprécis sur la fondation de l'école, notamment dans les encyclopédies généralistes. L'édition de 1877 du *Grand dictionnaire universel du dix-neuvième siècle* de Pierre Larousse mentionne ainsi, à tort, que l'École Supérieure de Commerce de Paris fut « fondée en 1820 [sic] par une société de savants et d'économistes parmi lesquels il faut citer en première ligne Casimir Perier, Ternaux, Chaptal et Jacques Laffitte [sic] » (Larousse, 1877, p.725). De même, *L'Encyclopédie du dix-neuvième siècle, Répertoire universel des sciences des lettres et des arts* parue en 1872 passe sous silence l'identité des véritables co-fondateurs de l'école et leur substitue les noms, plus prestigieux, de leur soutiens moraux et matériels : « Les noms de Casimir Perier, de Ternaux, de Laffitte et de Chaptal sont attachés à sa création » (Anonyme, 1872, p.11). La situation de confusion ainsi générée sur l'identité des co-fondateurs de l'École Supérieure de Commerce de Paris est parfois telle que même la Chambre de Commerce de Paris après avoir acheté l'établissement en 1869 s'est parfois « égarée » dans ses documents officiels (voir figure ci-dessous) au point de lui prêter des fondateurs qui ne sont pas les siens ; voire même de s'en arroger la paternité.⁶⁹⁶

⁶⁹⁴ Voir la copie de l'acte notarié chez Renouard (1920, pp.65-66).

⁶⁹⁵ Voir la copie de l'acte notarié reproduite dans Renouard (1920, p.79).

⁶⁹⁶ Ainsi la Chambre présente-t-elle l'école dans certaines de ses publications comme ayant été « fondée à Paris en 1820 par Casimir Perier, Ternaux, Chaptal, Jacques Laffitte, etc. », Chambre de Commerce de Paris, *Programme de l'enseignement de l'École Supérieure de Commerce*, Paris, 1876, p.1. Étonnamment, dans des



Figure 61 : Certificat de fin d'études remis à un élève de dernière année le 15 juillet 1886.

Commentaire : À la fin du dix-neuvième siècle, le « certificat d'études » est remis aux élèves de dernière année (le troisième comptoir) qui, à l'issue des examens de fin d'année, n'ont pas obtenu la moyenne suffisante pour obtenir le « diplôme » de fin d'études. Afin d'attester de leur passage sur les rangs de l'école, la Chambre de Commerce de Paris leur octroie un « certificat d'études ». Il est significatif de noter ici que ce document élaboré par la Chambre prête à l'école des fondateurs qui ne sont pas les siens : « Casimir Périer [sic], Ternaux, Chaptal et Jacques Laffitte » sont présentés à tort comme les fondateurs de l'école en lieu et place de Germain Legret et d'Amédée Brodard. En outre, il convient de noter que le directorat d'Adolphe Blanqui – qui fut directeur de l'école pendant vingt-quatre ans et non vingt-cinq comme le prétend le document – est encore mentionné comme un titre de gloire pour l'établissement plus de trente ans après la mort de l'économiste. Archives de ESCP Europe.

3. Des co-fondateurs ayant sombré dans l'oubli de l'organisation depuis les années 1990

ESCP Europe, par son site Internet comme par la dénomination de certains de ses amphithéâtres de prestige, contribue à voiler l'identité de Legret et Brodard comme co-fondateurs de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie. Par exemple, le logo de l'école créé au second semestre 2018 dans la perspective du bicentenaire met en avant la figure de Jean-Baptiste Say (voir l'image ci-dessous). De même, en 2018, le site Internet de l'école indique que « ESCP Europe fut fondée en 1819 par un groupe d'économistes érudits et d'hommes d'affaires, parmi lesquels l'économiste de renom Jean-Baptiste Say et le célèbre

écrits internes nettement plus récents, l'administration de la Chambre se présente parfois elle-même comme la fondatrice de l'école en 1820 [sic]. Voir Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, (1973), *Compte rendu d'activité pour 1973*, p.34.

négociant Vital Roux »⁶⁹⁷ ; ce qui est inexact dans la mesure où Legret et Brodart n'avaient rien « d'économistes érudits ». En outre, Jean-Baptiste Say et Vital Roux n'ont pas « fondé » l'établissement : ils l'ont plus exactement « soutenu » dans ses premières années. Enfin, si Jean-Baptiste Say et Vital Roux ont, tous les deux, un amphithéâtre à leur nom sur le campus parisien de l'école depuis la fin des années 1990, aucune salle ne commémore à ce jour le souvenir des deux co-fondateurs de l'établissement en 1819 ; ce qui contribue à la promotion de versions historiques alternatives sur la fondation de l'école, au sein même de celle-ci. Les sept directeurs et anciens directeurs qui ont administré l'école entre 1974 et aujourd'hui, et que nous avons interrogés, ont ainsi spontanément désigné Vital Roux comme le fondateur de l'école en 1819 (entretiens n°aDir E1, n°aDir E2, n°aDir E3, n°aDir E4, n°aDir E5, n°aDir E6, n°aDir E7 et n°Dir E1). Cette perception unanime quant à l'identité des co-fondateurs de l'école semble contagieuse : les organes de presse se font régulièrement le relais de cette version tronquée de la paternité de l'école, de même que les sites et forums que les candidats aux concours d'admission de l'école alimentent pour partager des conseils censés leur assurer l'intégration.⁶⁹⁸



Figure 62 : Logo officiel de ESCP Europe créé en 2018 pour le bicentenaire de l'école en 2019.
Source : Site Internet de l'école consulté le 3 septembre 2018.

⁶⁹⁷ Site consulté le 08 août 2018 : <http://www.escpeurope.eu/fr/escp-europe/histoire-de-escp-europe-business-school/>

⁶⁹⁸ Le site Major Prépa conseille ainsi aux candidats au concours d'entrée de l'école de ne pas oublier que Vital Roux et Jean-Baptiste Say sont les co-fondateurs de l'établissement : « Après un rapide amphi en Vital Roux (petit conseil : retiens bien ce nom, c'est l'un des fondateurs de l'école avec le célèbre économiste Jean Baptiste Say), tu auras droit à un petit dej digne de ce nom. C'est le moment où tu pourras jeter un coup d'œil à ta convocation pour les épreuves de la journée ». Site Internet consulté le 26 septembre 2017 : <http://major-prepa.com/ecoles/oraux-escp-2016-mode-demploi/>

De quand dater cette « amnésie organisationnelle » que l'école manifeste sur l'identité de ses deux co-fondateurs ? Le 23 novembre 1898, pour l'inauguration des nouveaux locaux de l'école avenue de la République, le président de la Chambre de Commerce de Paris rappelle bien que Legret et Brodart sont les co-fondateurs de l'école⁶⁹⁹. Le 12 mai 1921, pour la célébration du centenaire de l'école, la version consulaire évolue quelque peu : Legret et Brodart sont, certes, toujours présentés comme les co-fondateurs de l'école, mais en association avec Vital Roux⁷⁰⁰. Le 10 janvier 1970, pour la célébration des cent-cinquante ans de l'école, seul Vital Roux est officiellement présenté, par Jean Vigier, le directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, comme le fondateur de l'école⁷⁰¹. Il semble que ce soit depuis cette date que les acteurs de l'organisation – directeurs, dirigeants consulaires, enseignants, élèves, Anciens Élèves – aient progressivement adopté le mythe organisationnel attribuant la fondation de l'établissement à des personnalités telles que Vital Roux et Jean-Baptiste Say, voire Adolphe Blanqui, Jean Chaptal, Guillaume Ternaux, Jean-Baptiste Say, Casimir Perier, et Jacques Laffitte. Si l'ouvrage paru en 1994 pour les cent-soixante-quinze ans de l'établissement mentionne encore justement que Legret et Brodart sont les co-fondateurs de l'école, il semble que ce soit là l'une des dernières fois que l'administration de l'école l'ait reconnu. En effet, c'est depuis 1997, sans discontinuité jusqu'à aujourd'hui, que la direction de l'école a manifestement « oublié » ses co-fondateurs historiques : 1997 est l'année du premier site Internet de l'école ; site qui prétend que l'école aurait été fondée « par Vital Roux avec le soutien de Jacques Laffite [sic], Jean Chaptal, Casimir Perrier [sic] et Guillaume Ternaux ». ⁷⁰²

Si la vérité historique a été justement rappelée par nombre de chercheurs avant nous (Maffre, 1983, p.27 ; Lambert-Dansette, 2000, p.90 ; Lemercier, 2001, p.422 ; De Fournas, 2007a, p.22 ; Fridenson et Paquy, 2008, p.205), la persistance, aujourd'hui encore, de versions historiques alternatives sur l'identité des co-fondateurs de l'école, ne peut que nous inviter à dénoncer ces allégations erronées et à rétablir la vérité historique. Le fait que ces versions

⁶⁹⁹ Anonyme, « Inauguration de l'École Supérieure de Commerce », in *Journal des débats politiques et littéraires*, numéro du 24 novembre 1898, p.4.

⁷⁰⁰ Source : Chambre de Commerce de Paris, « Discours de M. Pascalis, Président de la Chambre de Commerce de Paris », in *Chambre de Commerce de Paris, École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie – Célébration du Centenaire de l'École – 12 mai 1921*, Paris, 1921, pp.11-18. Archives de ESCP Europe.

⁷⁰¹ Source : « Émission spéciale de France Inter du 10 janvier 1970 consacrée au 150^{ème} anniversaire de l'ESCP », Interview du directeur de l'école, Jean Vigier. Archives Audiovisuelles de l'INA, Enregistrement n°PHD94042505.

⁷⁰² Source : <https://web.archive.org/web/19980215125036/http://www.escp.ccip.fr:80/histo/gene.htm>

alternatives soient parfois diffusées par des enseignants de l'école (Kaplan, 2014) alimente également le mythe organisationnel suivant lequel l'école aurait été fondée par des personnalités du monde des affaires.

4. Différentes versions révélant l'existence d'une mémoire organisationnelle

La persistance, depuis le dix-neuvième siècle, de ces différentes versions historiques sur l'identité des fondateurs de l'école constitue, dans tous les cas, une manifestation de la culture organisationnelle à ESCP Europe. Pour accéder à la conscience mémorielle de l'organisation – ou plutôt à celle de ses acteurs car, comme le souligne justement Laroche (2010), une organisation n'a pas de mémoire à proprement parler – nous avons examiné les récits et les discours tenus sur l'histoire de l'école par les principaux acteurs de l'organisation ; à savoir par les directeurs de l'école de 1819 à nos jours, mais aussi par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France depuis son acquisition de l'école en 1869 ainsi que par les élèves, les Anciens Élèves et les enseignants de l'école depuis le dix-neuvième siècle. Nous avons également examiné les gestes symboliques à dimension historique – baptêmes de salles ou de promotions – en lien avec l'histoire de l'école (voir le tableau ci-dessous). Nous avons aussi étudié une soixantaine de photographies anciennes mettant en scène les principaux dirigeants de l'école dans leurs fonctions officielles.

À titre illustratif, nous avons reproduit l'un des portraits officiels du directeur de l'école au début des années 1900 (voir photographie ci-dessous). Nous nous sommes également rendus sur les lieux pour constater que les lieux mêmes de l'école (par les noms de certains espaces, ou par certains objets de décoration ; voir le tableau et la photographie ci-dessous) perpétuent le souvenir d'individus considérés comme les fondateurs de l'école (comme l'amphithéâtre « Vital Roux »).

Dispositif	Auteur	Contenu du dispositif	Année	Circonstance
Récit	Amédée Brodart (ex-directeur)	Se présente comme « le fondateur de l'École Spéciale de Commerce de la rue St-Antoine dont celle de M. Blanqui est la suite ».	1846	Demande d'avancement dans l'ordre de la Légion d'honneur auprès du Ministre du Commerce
Récit	Adolphe Blanqui (directeur)	Se présente devant notaire comme le directeur de « l'établissement de l'École Spéciale de Commerce, fondé en 1819 ».	1848	Création de la société en commandite par actions
Récit	Guillaume Gervais (directeur)	Se présente comme le directeur de l'École Supérieure de Commerce « [qui] existe depuis quarante-cinq ans ».	1864	Présentation de l'école au Ministre du Commerce
Acte	René Leroy (représentant des Anciens Élèves)	Crée la Conférence Adolphe Blanqui en souvenir de « l'homme qui a dirigé pendant vingt-cinq ans l'École à laquelle son nom est resté attaché, et qui, nous ne craignons pas de le dire, a été le véritable créateur de l'enseignement commercial en France ».	1883	Création de conférences économique pour les élèves et Anciens Élèves de l'école
Récit	Alfred Renouard (représentant des Anciens Élèves)	Affirme que « l'École supérieure de Commerce de Paris est la seule qui, à proprement parler – en raison de son ancienneté et de la notoriété dont elle a toujours joui – ait réellement une histoire. Elle compte aujourd'hui, en effet, soixante-dix-huit ans d'existence ».	1898	Rédaction de l'histoire de l'école dans le cadre de son installation Avenue de la République
Acte	Chambre de Commerce de Paris	Installe un portrait d'Adolphe Blanqui dans le parloir de l'école.	1921	Acte de gestion administrative
Acte	Association des Anciens Élèves de l'école	Crée l'ordre de St-Henri en référence au saint-patron choisi par l'École Spéciale de Commerce dans les années 1820.	1970	Célébration du 150 ^{ème} anniversaire de l'école
Discours	Jean Vigier (directeur)	Présente l'École Supérieure de Commerce de Paris comme ayant été fondée en 1819.	1970	Célébration du 150 ^{ème} anniversaire de l'école
Acte	Jean-Christian Serna (directeur)	Renomme l'amphithéâtre 1 en « Amphithéâtre Vital Roux », ce dernier étant perçu comme le créateur de l'école en 1819.	1977	Acte de gestion administrative décorrélé de tout événement
Acte	Véronique de Chantérac (directeur)	Renomme une salle de classe en « Salle Blanqui », ce dernier étant perçu comme le continuateur de l'école créée en 1819.	1989-1998	Acte de gestion administrative décorrélé de tout événement
Récit	Véronique de Chantérac (directeur)	Présente le Groupe ESCP comme ayant été fondé en 1819.	1994	Célébration du 175 ^{ème} anniversaire de l'école
Acte	Véronique de Chantérac (directeur)	Crée l'institut de recherche en économie « Institut Vital Roux », ce dernier étant perçu comme le créateur de l'école en 1819.	1994	Acte de gestion administrative
Acte	Jean-Louis Scaringella (directeur)	Renomme l'amphithéâtre 2 en « Amphithéâtre J.-B. Say », ce dernier étant perçu comme le créateur de l'école en 1819.	1999-2006	Acte de gestion administrative décorrélé de tout événement
Acte	Jean-Louis Scaringella (directeur)	Fait reproduire le portrait d'Adolphe Blanqui, perçu comme le continuateur de l'école créée en 1819, pour le placer dans l'accueil de l'école.	2006	Transformation de l'accueil en boutique d'objets dérivés portant la marque de l'école « Since 1819 »
Acte	Jean-Louis Scaringella (directeur)	Fait placer dans la salle des actes de l'école le portrait de 1900 représentant un élève de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie en tenue militaire.	1999-2006	Acte de gestion administrative
Acte	Sylvain Bureau (professeur)	Fait renommer la chaire Entrepreneuriat de l'école « Institut Jean-Baptiste Say » en hommage « au promoteur du concept d'entrepreneur qui fonda en 1819 la première école de commerce au monde, ESCP Europe ».	2017	Acte de gestion administrative

Figure 63 : Tableau des dispositifs illustrant l'existence de la continuité de la mémoire organisationnelle de ESCP Europe depuis 1819.

Sources : Archives Nationales, F/12/5098, INA ; Renouard, 1898, p.5 ; Renouard, 1920, pp.65-66 ; *ESCP Europe Magazine*, n°176, p.51 ; Entretiens avec les anciens directeurs.



Figure 64 : Portrait officiel du directeur de l'école, François Belin, entre 1937 et 1939 à son bureau.

Commentaire : Le portrait de son prédécesseur, Adolphe Blanqui, est ostensiblement exposé derrière le directeur de l'école, en symbole de continuité historique. Jusqu'aux années 1970 le portrait d'Adolphe Blanqui est resté accroché dans le bureau du directeur de l'école. Depuis cette époque, il est disposé à proximité de l'entrée immédiate de ce bureau.

Source : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.



Figure 65 : Portrait d'Adolphe Blanqui exposé dans le parloir de ESCP Europe.
Source : Photographie personnelle prise le 3 septembre 2018.

Annexe 8 – Le mythe de l’antériorité : ESCP Europe, « première business school au monde » ?

À côté du mythe organisationnel sur l’identité des fondateurs de ESCP Europe (voir annexe 7), il existe un deuxième mythe organisationnel au sein de l’école. Ce mythe porte sur la prétendue antériorité historique que détiendrait l’école face à toutes les autres écoles de commerce du monde.

Ce mythe est incontestablement l’un des plus récents à avoir été établi à l’école. Son origine semble pouvoir être datée de la campagne de communication de 2009-2010 organisée par la direction pour faire connaître la nouvelle dénomination de l’école qui, après avoir été connue pendant dix ans sous le nom « ESCP-EAP », a fait le choix d’un positionnement européen clairement assumé en devenant « ESCP Europe ». À cette occasion, l’école a lancé un moto en anglais « ESCP Europe, The World’s First Business School » qu’elle conserve depuis de manière pérenne sur la quasi-totalité de ses supports de communication institutionnelle.

Le site Internet de l’école mentionne en effet tantôt que l’école est « la toute première école de commerce au monde (créée en 1819) »⁷⁰³, tantôt qu’elle est la « plus ancienne école de commerce au monde »⁷⁰⁴, tantôt qu’« ESCP Europe est la première et la plus ancienne école de commerce au monde. »⁷⁰⁵ Ces allégations sont d’ailleurs reproduites dans les communiqués de presse et autres supports de communication de l’école qui, mêlant français et anglais, célèbrent « ESCP Europe, première *Business School* au monde fondée en 1819 ». ⁷⁰⁶Le rappel de son antériorité mondiale est tel que l’affirmation qui la sous-tend semble désormais indissociable de son identité.

Avant 2009, l’école ne se présentait pourtant pas comme la première école de commerce fondée au monde, mais plus modestement – et avec plus de prudence – comme la « première école de commerce fondée en France, voire en Europe et peut-être dans le

⁷⁰³ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.escpeurope.eu/fr/escp-europe/chiffres-cles-et-gouvernance-escp-europe/presentation-des-chiffres-cles-escp-europe-business-school/>

⁷⁰⁴ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.escpeurope.eu/fr/escp-europe/histoire-de-escp-europe-business-school/>

⁷⁰⁵ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.escpeurope.eu/fr/escp-europe/histoire-de-escp-europe-business-school/>

⁷⁰⁶ ESCP Europe, *Communiqué de presse*, Paris, 16 octobre 2013, p.1.

monde »⁷⁰⁷. Les précautions rhétoriques que la direction de l'école avait pris soin d'adopter depuis le vingtième siècle ont manifestement été écartées en 2009. Depuis, les médias, comme parfois la littérature en gestion (Kaplan, 2014), semblent avoir intégré cette affirmation qu'ils n'hésitent pas à diffuser sans en avoir critiqué les fondements. Cette affirmation publicitaire ne résiste toutefois pas à un examen historique poussé.

1. Les écoles de commerce antérieures à ESCP Europe en France

Avant 1819, trois écoles devancières – au moins – semblent pouvoir être identifiées en France. Il s'agit de l'Académie Préparatoire de Commerce de Mulhouse fondée en 1781 (Crouzet, 1996), de l'École de Commerce de Bordeaux créée pendant la Révolution française (Renouard, 1920, p.2 ; Butel, 1988, p.146) et de l'Académie de Commerce de Paris ouverte en 1815 (Maffre, 1983, pp.21-22).

Un esprit pointilleux fera remarquer, à raison, qu'en 1781, Mulhouse n'était pas encore une ville française et qu'en conséquence, l'Académie Préparatoire de Commerce de Mulhouse ne saurait être considérée comme française. En outre, cette école n'accueillait que de jeunes garçons âgés de onze ans révolus ; ce qui indique que son niveau de formation était inférieur à celui de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie qui, dès 1819, n'accueillait que de jeunes gens âgés de 14-15 ans. Les deux autres établissements peuvent-ils être valablement considérés comme précurseurs de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie ?

L'École de Commerce de Bordeaux, en dépit de son titre, ne semble avoir consisté qu'en un cours de théorie commerciale gratuit, s'adressant aux adultes et offert par la Chambre de Commerce de Bordeaux (Butel, 1988). Elle ne semble donc pas pouvoir être considérée comme une éventuelle devancière de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie.

À l'instar de l'Académie préparatoire de Commerce de Mulhouse, l'Académie de Commerce de Paris accueillait quant à elle de très jeunes garçons, à partir de l'âge de 11 ans (Lemercier, 2001, p.419 ; Maffre, 1983, pp.21-22) ; ce qui semble indiquer que son niveau de formation peut être considéré comme inférieur à celui de l'école ouverte en 1819.

De ce fait, les quelques éléments en notre possession semblent indiquer que l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie n'ait pas vraiment eu de prédécesseurs comparables en

⁷⁰⁷ En 1900, dans le guide présentant ses activités, la Chambre de Commerce de Paris dispose avec prudence que « L'École Supérieure de Commerce est la plus ancienne des Écoles fondées en France et probablement en Europe pour répandre le haut enseignement commercial ». Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris, p.41. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

France. À cet égard donc, proclamer que cette école serait la première école de commerce en France semble relever plus d'une probabilité que d'une vérité historique solidement établie.

2. Les écoles de commerce antérieures à ESCP Europe en Europe

En revanche, à l'échelon international, cette affirmation est absolument démentie : ESCP Europe ne saurait se targuer d'être la première école de commerce fondée au monde. La littérature en histoire et en gestion nous apprend, en effet, l'existence d'une Académie de Négoce créée à Hambourg en 1768, de même qu'un Institut d'éducation pour les futurs négociants ouverts à Brême en 1778 (Crouzet, 1996). Une école de commerce privée fut aussi ouverte à Berlin en 1791 avant de fermer ses portes en 1806 (Angiolini et Roche, 1995, pp.42-47).

De manière complémentaire, la consultation des encyclopédies universelles parues au dix-neuvième siècle, à vocation générale ou spécifiquement dédiées au commerce, dément ce titre. Par exemple, le *Dictionnaire universel théorique et pratique, du commerce et de la navigation* mentionne dans son édition de 1861 que, parmi les premières écoles de commerce connues en Europe, doivent être mentionnées l'Académie Pratique du Commerce de Lubeck, fondée en 1793, de même que l'Académie Pratique du Commerce de Hambourg ouverte en 1815. Ces deux écoles étaient d'ailleurs toujours en activité au moment de la parution de l'encyclopédie⁷⁰⁸. L'auteur de l'article « enseignement commercial » qui nous apporte ces précieuses indications, n'est d'ailleurs autre que Clément-Joseph Garnier. Cet individu nous est bien connu par la diversité des parutions qu'il a publiées sur l'enseignement commercial au dix-neuvième siècle : Clément-Joseph Garnier est ancien élève de l'École Spéciale de Commerce (promotion 1832) et ancien directeur d'études de cette école. Il a épousé l'une des sœurs du directeur de cette école – Adolphe Blanqui – avant de créer et de diriger lui-même une école de commerce dans Paris, de 1838 à 1844. Du fait de ces qualités, son témoignage nous semble relativement fiable.

Toutefois, force est de constater que toutes les informations portées à notre connaissance par la littérature en histoire et en gestion, mais aussi par les sources contemporaines sont, généralement, très imprécises : les écoles de commerce susmentionnées sont-elles comparables à ce qu'était ESCP Europe au moment de leur parution ? Leur

⁷⁰⁸ Source : Garnier, C. J. (1861). « Enseignement Commercial », *Dictionnaire universel théorique et pratique, du commerce et de la navigation*. T. 1. A-G, Guillaumin (Paris), 1861, p.1107. Bibliothèque Nationale de France.

organisation, la durée des études, de même que les caractéristiques de leurs élèves en faisaient-elles des écoles de commerce élémentaires, secondaires voire post-secondaires comme l'était à cette époque l'École Supérieure de Commerce de Paris ? Le silence des sources pour ces établissements nous impose de rechercher d'autres écoles de commerce suffisamment documentées pour tester la validité de la thèse sur l'antériorité mondiale qui aurait été celle de l'école en 1819.

D'autres écoles fondées bien avant ESCP Europe ont été identifiées, particulièrement en Russie, à l'instar de l'École de Commerce de Moscou, créée en 1772 par le Conseiller d'État Procope Demidoff qui y a consacré un capital de 205 000 roubles pour contribuer à la propagation des sciences commerciales dans l'empire russe (Kouzmina, 2005). Cette école, connue sous le nom d'« École de Commerce Demidoff » est transférée en 1799, sous la direction de l'Impératrice Marie, à St-Petersbourg dont la situation portuaire est alors jugée plus adaptée pour permettre aux élèves d'appliquer les connaissances théoriques qu'ils acquièrent en cours (Krunsenstern, 1837, p.374). Après le départ de l'école de sa ville natale au profit de St-Petersbourg, une nouvelle École de Commerce de Moscou est inaugurée en 1804. Cette dernière, à l'inverse de la précédente a été fondée par les marchands moscovites, originellement pour une quarantaine d'élèves (Krunsenstern, 1837, p.375). Enfin, une troisième école de commerce doit être mentionnée : l'Académie Pratique de Commerce à Moscou fondée en 1810 par les dons volontaires des négociants moscovites (Krunsenstern, 1837, p.329). Ces trois écoles de commerce russes – École de Commerce Demidoff à St-Petersburg, École de Commerce de Moscou et Académie Pratique de Commerce à Moscou – n'ont pas eu une existence éphémère, en dépit leur fondation précoce : leur existence est encore attestée en 1900 (Grigorieff, 1900). Toutefois, au dix-huitième siècle et au dix-neuvième siècle ces trois écoles disposent d'une organisation qui n'est pas tout à fait comparable à celle de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Les écoles de commerce russes offrent en effet une scolarité de cinq à sept années et accueillent de jeunes garçons à partir de l'âge de 10 ans pour leur permettre d'acquérir une éducation à la fois générale mais aussi, en fin de cursus, commerciale.

Nos recherches ont cependant identifié une école qui lui est antérieure de beaucoup. Il s'agit de l'École de Commerce de Lisbonne ouverte en 1759 par le ministre Pombal. Accueillant de jeunes garçons ayant achevé leur scolarité élémentaire, âgés de 14 ans au minimum, l'école proposait une formation d'une durée de deux années. En 1844, par décision législative de Costa Cabral, l'école fut rétrogradée au niveau secondaire et intégrée au lycée de Lisbonne, sous la forme d'une section commerciale ; mettant ainsi un terme à quatre-vingt-

cinq années d'indépendance (Gonçalves et Da Costa Marques, 2011). Avec soixante années d'antériorité et une organisation similaire à celle de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie, l'École de Commerce de Lisbonne peut valablement être considérée comme l'une des premières – si ce n'est la première – d'Europe ; occasionnant ainsi la perte pour ESCP Europe du titre autoproclamé de « première école de commerce fondée au monde ».

3. ESCP Europe : la doyenne des écoles de commerce plutôt que leur devancière

La seule antériorité de l'École de Commerce de Lisbonne suffit donc à invalider la thèse de ESCP Europe comme première école de commerce ouverte au monde. Ce titre pourrait d'ailleurs lui être disputé par la « Lisboa School of Economics and Management » (« Instituto Superior de Economia e Gestão » ou « ISEG ») de même que par l'Institut Supérieur de Comptabilité et d'Administration de Lisbonne (« Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Lisboa » ou « ISCAL ») qui prétendent être les héritiers de l'École de Commerce de Lisbonne et font remonter, tous les deux, leurs origines à 1759. Toutefois, à ce jour, la direction de ces écoles ne met pas en scène de manière trop ostentatoire ce titre de gloire. Par exemple, l'ISCAL se contente de présenter ses origines comme remontant à l'école de 1759 (Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Lisboa, 2014, p.7) tandis que l'ISG se contente du titre de « First Economics and Management School to be founded in Portugal » (Lisbon School of Economics and Management, 2015, p.6). Il ne nous appartient pas ici de nous prononcer sur l'exactitude de ces nouvelles allégations.

Que ce titre d'antériorité ne soit pas fondé historiquement ne signifie pas pour autant que ESCP Europe ne puisse se proclamer « doyenne » des écoles de commerce au monde. Si ce titre est *a priori* moins valorisant ou moins « accrocheur » en termes publicitaires que le précédent, il semble en revanche, lui, parfaitement légitime. L'école expose d'ailleurs occasionnellement ce titre de gloire : « Créée en 1819, ESCP Europe est la plus ancienne école de commerce au monde ». ⁷⁰⁹ Si l'impact de ce slogan est indéniablement moins percutant que le slogan « ESCP Europe, The World's First Business School » il n'en est pas moins davantage conforme à la réalité.

⁷⁰⁹ Source : ESCP Europe, *Dossier de presse*, Conférence de presse du 16 octobre 2013, p.4. De même, cette allégation figure dans la brochure 2016 de ESCP Europe qui affirme à la fois que l'école est la plus ancienne école de commerce au monde (p.2) et la première école de commerce du monde (p.6). Voir ESCP Europe, *Brochure de ESCP Europe*, 2016.

Annexe 9 – Le mythe entrepreneurial : ESCP Europe, une école « formant depuis toujours des entrepreneurs » ?

Un troisième mythe organisationnel a été identifié au cours de nos recherches. Le mythe de ESCP Europe comme école nativement tournée vers l'enseignement de l'entrepreneuriat est relativement récent dans l'histoire de l'école. Il semble pouvoir être daté de 1994, année de la célébration du cent-soixante-quinzième anniversaire de l'établissement. C'est, en effet, à cette occasion que la direction de l'école a coordonné toute une campagne de communication orchestrée autour de la thématique célébrant l'établissement comme une « École fondée par des entrepreneurs et pour des entrepreneurs » (De Chantérac-Lamielle, 1994, p.159). Cette allégation, affichée sur le premier site Internet de l'école dès décembre 1997,⁷¹⁰ semble faire de l'enseignement à l'entrepreneuriat l'une des caractéristiques natives de l'école. Elle a fait florès par la suite au point d'être très régulièrement mise en avant par l'école dans ses supports de communication institutionnelle, pérennes ou occasionnels (voir figure 66), lors du lancement de nouveaux programmes ou de nouvelles activités.⁷¹¹ Cette allégation, depuis lors, a été systématiquement reprise par la presse.

Le succès de cette affirmation tient vraisemblablement à ce que, depuis la fin du vingtième siècle, la figure de l'entrepreneur est socialement et économiquement valorisée. Dans les années 1990, comme aujourd'hui, l'esprit entrepreneurial est perçu comme un « outil de sortie de crise » (Uzunidis, 2015) mais aussi, plus généralement, comme une compétence fondamentale dans un contexte d'économie fondée sur la connaissance (Chambard, 2013). Rien ne serait, dès lors, plus naturel que de retrouver cette figure de l'entrepreneur dans les supports de communication d'une école de commerce telle que ESCP Europe qui prétend former les gestionnaires des temps présents et à venir. Est-il pour autant historiquement fondé de faire de l'école un établissement nativement orienté vers l'entrepreneuriat ?

1. Un mythe reposant sur les imprécisions concernant les relations entre Jean-Baptiste Say et l'école

⁷¹⁰ Source : <https://web.archive.org/web/19980215125036/http://www.escp.ccip.fr:80/histo/gene.htm>

⁷¹¹ Comme l'affirme dans un communiqué de presse, en 2013, l'administration de l'école : « De Jean Baptiste Say, à l'origine de l'école qui a inventé et conceptualisé le terme d'entrepreneur, à la chaire entrepreneuriat Ernst and Young et l'incubateur d'entreprise, ESCP Europe a toujours été précurseur et leader dans le domaine ». Source : ESCP Europe, *Communiqué de presse*, Paris, 16 octobre 2013, p.2.

La liaison logique et historique entre l'entrepreneuriat et ESCP Europe est immanquablement établie par la personnalité de Jean-Baptiste Say qui fut l'un des soutiens de l'école lors de ses années fondatrices, même si comme nous l'avons dit plus haut (voir annexe 7), il ne fonda pas celle-ci. Il est incontestable que Jean-Baptiste Say fut non seulement un promoteur de l'entrepreneuriat par ses écrits comme par ses actes :

- Il le fut d'abord par ses écrits. Il a, en effet, produit une théorie générale de l'entrepreneur de marché, théorie au sein de laquelle l'innovation tient une place centrale (Uzunidis, 2015, p.12). Son œuvre maîtresse, le *Traité d'économie politique*, qui ne connut pas moins de six éditions entre 1803 et 1841, est considérée comme fondatrice de la théorie de l'entrepreneuriat dans la mesure où Say y démontre la nécessité – contrairement à Adam Smith et à David Ricardo – de distinguer l'entrepreneur du capitaliste (Boutillier, 2015, p.59).
- Entrepreneur, Jean-Baptiste Say le fut, ensuite, par ses actes. Il est originaire d'une famille de négociants et d'entrepreneurs, principalement orientés vers les activités bancaires (Tiran, 2015, p.26). S'il a, très tôt, commencé sa carrière scientifique, il a lui-même exercé des responsabilités dans des entreprises relevant, d'abord, de « l'artisanat intellectuel » : il a cofondé et codirigé la revue *La Décade*, publication portant sur des thèmes concernant la philosophie et l'économie politique. Il a, ensuite, exercé des responsabilités dans une entreprise semi-industrielle : il a été responsable de l'imprimerie éditant la revue *La Décade*. Enfin, il a entrepris dans le domaine de la manufacture moderne en créant et en dirigeant, entre autres, une filature de coton employant plusieurs centaines d'ouvriers dans le Pas-de-Calais entre 1805 et 1812 (Minart, 2015, p.77).

Toutefois, la récupération de la figure de Jean-Baptiste Say opérée par l'administration de ESCP Europe pour justifier l'ancienneté de son enseignement prétendument nativement entrepreneurial méconnaît deux faits qu'il convient de rappeler :

- Le premier est que Jean-Baptiste Say, promoteur de l'enseignement entrepreneurial, n'a jamais enseigné à l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie. S'il est historiquement établi qu'il a été, ponctuellement, examinateur dans les jurys de fin

d'année pour les épreuves d'économie politique en 1826 et 1827⁷¹² (Marchand, 1827, pp.30-31), il n'est pas prouvé qu'il ait été l'un des professeurs de l'école : il n'est jamais mentionné dans les listes des enseignants de l'école dans les années 1820. Ensuite, il est établi historiquement que les élèves de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie étaient menés une à deux fois par semaine au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) pour écouter les leçons de Jean-Baptiste Say puisqu'au début des années 1820 il n'existait pas encore de chaire d'économie politique à l'école. Toutefois, cette situation fut relativement brève car elle ne dura que deux années : commencée en 1823-1824, elle prit fin à l'issue de l'année scolaire suivante en 1824-1825⁷¹³ lorsque, du fait de la modification des horaires du cours de Jean-Baptiste Say au CNAM, les élèves de l'École Spéciale de Commerce ne purent suivre son enseignement.⁷¹⁴ De ce fait, la direction de l'école désigna Adolphe Blanqui pour assurer l'enseignement d'économie politique à l'école⁷¹⁵. À l'issue de l'année scolaire 1824-1825 – la dernière au cours de laquelle les élèves de l'école ont bénéficié directement de l'enseignement de Jean-Baptiste Say – le conseil de perfectionnement de l'école rappelle dans son rapport annuel que si « les élèves ont suivi le cours de M. Say [au CNAM] les leçons de ce savant économiste ont été deux fois par semaine développées dans l'École par un Professeur distingué qu'il a bien voulu choisir et diriger lui-même » (Poux-Franklin, 1827, p.23). Le fait que l'enseignement de Jean-Baptiste Say ait été prononcé à titre régulier au CNAM (et non à l'École Spéciale de Commerce), par un professeur du CNAM (et non de l'école), à destination d'un public libre composé d'adultes de tous horizons (et non pas exclusivement d'élèves de l'École Spéciale de Commerce) relativise l'appropriation que l'administration de l'école fait aujourd'hui de l'héritage scientifique de Jean-Baptiste Say. De ce fait, dans la mesure où la parole entrepreneuriale de Say fut portée, non dans le cadre de l'École

⁷¹² Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la deuxième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1826, sous la présidence de M. J. Laffitte*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, p.X.

⁷¹³ C'est à tort que Philippe Maffre (1983, p.510) précise « 1826 » dans sa thèse. L'existence d'un cours d'économie industrielle est attestée dès novembre 1825 et il est assuré par Adolphe Blanqui. Voir École Spéciale de Commerce, *Règlement intérieur de l'établissement*, Librairie du Commerce, Paris, 1825, p.19. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁷¹⁴ Source : Poux-Franklin, *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1826*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, p.32.

⁷¹⁵ Source : École Spéciale de Commerce, *Règlement intérieur arrêté par MM. Les membres du Conseil de Perfectionnement le 15 novembre 1825*, Librairie du Commerce, Paris, 1825, p.21. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

Spéciale de Commerce, mais dans celui du CNAM, il semblerait que ce soit ce dernier qui puisse légitimement s'attribuer l'antériorité d'un enseignement dédié à l'entrepreneuriat. L'École Spéciale de Commerce, ou plus précisément ses élèves – car il n'existe aucun document témoignant d'un accord formel passé entre l'école ouverte en 1819 et le CNAM pour permettre aux élèves de l'école de commerce de suivre les cours du CNAM⁷¹⁶ – ont bénéficié de leçons offertes par Say au CNAM de la même façon que les élèves de l'École Polytechnique qui venaient y compléter leur instruction.

- Un second argument remet en cause le mythe de ESCP Europe comme « École fondée par des entrepreneurs et pour des entrepreneurs ». L'analyse des programmes de formations de l'école depuis sa création dément formellement l'existence d'une tradition d'enseignement entrepreneurial en vigueur depuis 1819. Le cours d'économie politique, considéré au dix-neuvième siècle comme le promoteur de l'enseignement entrepreneurial (Maffre, 1983), n'est en effet pas dispensé de manière continue par l'école sur la longue période. Absent du programme avant 1826, il est certes introduit à cette date et pris en charge par Adolphe Blanqui puis par Clément-Joseph Garnier dans les années 1830, mais il disparaît du catalogue des cours dans les années 1850 et 1860 (Morand, 1869, p.29) avant de réapparaître timidement en 1870 avec un volume horaire restreint à une heure et demie de cours par semaine pour les élèves de dernière année seulement (Siegfried, 1870, p.29). Cette disparition de pratiquement vingt années nous semble pouvoir être expliquée par deux raisons :
 - La première tient au fait que l'économie politique était un enseignement qui faisait débat à l'époque. En effet, l'héritage de Jean-Baptiste Say n'a pas toujours été bien perçu par certains de ses contemporains, y compris par les professeurs d'économie politique⁷¹⁷. Comme le rappelle Maffre (1983), l'essor, au milieu du dix-neuvième siècle, des théories communistes et socialistes a

⁷¹⁶ Et pour cause : l'enseignement de Jean-Baptiste Say au CNAM était libre. Au dix-neuvième siècle, en effet, le CNAM n'avait pas d'élèves réguliers mais uniquement des auditeurs qui venaient librement sans qu'un contrôle ne soit exercé (Fontanon et Grelon, 1994).

⁷¹⁷ Certains enseignants ont ainsi dénoncé la tendance qu'avait Say « à donner à la science un caractère doctrinal, presque mathématique qui l'orientait fatalement vers le matérialisme et devait ainsi favoriser les tendances et les revendications des classes ouvrières » (Maffre, 1983, p.520). De même, Léautey précise au sujet de l'économie politique « plus ce cours sera sobre de développements, mieux cela vaudra. Aussi bien l'économie politique reste-t-elle matière de controverse sur beaucoup de points et les écoles [de commerce] doivent-elles se garder des doctrines contestables, économiques ou socialistes [...] L'économie politique et sociale est donc une science restée pleine d'obscurités et de contradictions, conséquemment une science dont l'enseignement commande une grande réserve aux écoles » (Léautey, 1886, p.342).

mené la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris à désinvestir le champ des enseignements trop théoriques – dont l'économie politique faisait partie – au profit d'un programme plus technique (Maffre, 1983, p.517). En outre, au niveau des mentalités, la figure de l'entrepreneur est loin d'être aussi socialement valorisée au début du dix-neuvième siècle qu'elle ne l'est aujourd'hui : « dès sa naissance, l'entrepreneuriat en industrie sera perçu en France comme un 'déclassement', par rapport aux situations sociales réputées 'mieux vues', telles que maître artisan, négociant, propriétaire foncier, voire laboureur, etc. » (Marchesnay, 2008, p.82).

- La seconde raison tient au fait qu'après la mort d'Adolphe Blanqui en 1854 la nouvelle direction a choisi de supprimer cet enseignement parce qu'à l'époque il était mal perçu du pouvoir politique en place (Gervais, 1865). En effet le gouvernement impérial ne s'est pas montré « sympathique pour l'enseignement de l'économie politique ; il ne goûtait pas plus la vivacité de la polémique économique de Blanqui que ses opinions politiques. Aussi, laissa-t-il la succession [de la chaire d'économie politique au CNAM] vacante et le titre de cours d'économie industrielle cessa de figurer sur l'affiche du Conservatoire » (Levasseur, 1883, p.98). Guillaume Gervais, le nouveau directeur-propriétaire de l'École Supérieure de Commerce de Paris, qui exerçait des fonctions politiques au sein du Conseil de l'Algérie et qui avait été nommé par le gouvernement impérial pour organiser la représentation de la France à l'Exposition internationale de Porto de 1865, n'a sans doute pas voulu susciter le courroux du gouvernement de Napoléon III à qui il devait ses fonctions politiques en maintenant à l'école un enseignement qu'il avait supprimé au CNAM.⁷¹⁸

Le caractère polémique de cet enseignement au dix-neuvième siècle n'est pas seulement reflété par le cas de l'École Supérieure de Commerce de Paris : à HEC, par exemple, cet enseignement a été institué dès l'ouverture de l'école à l'automne 1881 mais il en a été supprimé dès 1883. (Meuleau, 1981, p.65).

⁷¹⁸ En outre, au-delà de l'aspect personnel, l'école bénéficiait à cette époque de bourses versées par le gouvernement impérial, mais aussi de médailles remises chaque année aux meilleurs élèves par Jérôme Bonaparte, frère de Napoléon I^{er} et oncle de Napoléon III.

2. L'enseignement de l'entrepreneuriat : Un enseignement marginal à l'école avant la fin du vingtième siècle ?

Ensuite, sur le vingtième siècle, aucun indice ne permet d'attester l'existence d'un enseignement formellement dédié à l'entrepreneuriat avant la fin du siècle. Ce n'est, en effet, qu'à partir des années 1970 que la création d'entreprises s'impose en France comme une préoccupation publique de premier plan (Chambard, 2013). Si HEC est l'une des premières écoles de commerce à créer, dès cette époque, un programme dédié à la formation des entrepreneurs – via la majeure « Entrepreneurs » ouverte en 1978 –, elle est rapidement suivie en 1984 par l'École Supérieure de Commerce de Lyon – via le Centre des Entrepreneurs – et par l'École Supérieure de Commerce de Nantes qui lance à la fin des années 1980 une campagne de publicité sur le thème « notre métier : former des décideurs, des dirigeants et des entrepreneurs capables de vivre des environnements complexes »⁷¹⁹.

L'École Supérieure de Commerce de Paris s'inscrit également dans ce mouvement dès les années 1970 : en 1974 elle crée un cours optionnel accessible en deuxième et troisième année de « Management et développement des organisations » axé sur la création d'entreprises. Ce cours se transforme à la fin de la décennie en spécialisation à part entière, accessible uniquement en dernière année,⁷²⁰ mais il ne remporte pas un grand succès. Comme le souligne en 1991 un journaliste venu enquêter au Groupe ESCP sur les promotions diplômées au début des années 1980 : « les jeunes diplômés de l'ESCP ne sont guère des aventuriers »⁷²¹. Propos explicité par un professeur de l'école : « [dans les années 1980, à l'ESCP], il n'était pas encore question de développement du marché, de golden boys ou de carrières en fusions-acquisitions. Les étudiants étaient tentés par la gestion publique, l'administration [...]. Mais ils ne sont ni créateurs ni repreneurs de société ».⁷²² De fait, il faut attendre la fin de la décennie 1990 pour que l'enseignement de l'entrepreneuriat prenne véritablement racine à l'école.

De ce fait, il ne semble guère possible d'affirmer que l'école ait proposé de manière continue un enseignement entrepreneurial depuis sa fondation au dix-neuvième siècle. L'examen des programmes de cours nous apprend également – outre ce caractère discontinu de l'enseignement entrepreneurial à l'école – le caractère très récent de l'orientation

⁷¹⁹ Source : Publicité parue dans *L'Étudiant* en 1989 et dans la revue *Espace Prépas* en 1990.

⁷²⁰ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Plan d'études 1974-1975 et Concours 1975*, 1975, p.12. Archives de ESCP Europe.

⁷²¹ Source : Romon P. « Génération Pouvoir », *Challenges*, juin 1991, p.82.

⁷²² Source : « Interview d'Alain Chevalier », in Romon P. « Génération Pouvoir », *Challenges*, juin 1991, p.82.

entrepreneuriale de ses formations. En effet, c'est en 1998 qu'est créé le premier programme entièrement voué à l'entrepreneuriat : il s'agit du Mastère « Spécialisé Innover et Entreprendre » qui, à ce jour, compte plus de cinq-cents diplômés et a abouti à la création de soixante-et-onze start-ups⁷²³. Ensuite, une chaire dédiée à l'entrepreneuriat a été créée en 2007 avec le soutien financier d'Ernst et Young. Enfin, en 2017 deux nouvelles options « entrepreneurship » ont été créées sur les campus de Berlin et de Madrid.⁷²⁴



Figure 66 : Tweet du directeur de l'école présentant ESCP Europe comme une start-up créée par Jean-Baptiste Say.

Source : Copie d'écran du compte Twitter du directeur de l'école prise le 3 septembre 2018.

```
<blockquote class="twitter-tweet" data-lang="fr"><p lang="fr" dir="ltr">Tout à fait : le terme fut popularisé et le concept théorisé par Jean-Baptiste Say, lui-même co-fondateur d'une startup nommée <a href="https://twitter.com/ESCPeurope?ref_src=twsrc%5Etfw">@ESCPeurope</a> il y a... 199 ans. <a href="https://t.co/NR6W43TgHK">https://t.co/NR6W43TgHK</a></p>&mdash; Frank Bournois (@bournois) <a href="https://twitter.com/bournois/status/1034806792423972865?ref_src=twsrc%5Etfw">29 août 2018</a></blockquote><script async src="https://platform.twitter.com/widgets.js" charset="utf-8"></script>
```

⁷²³ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.espeurope.eu/fr/programmes-espeurope/masters-et-masteres-specialises/big-data-entrepreneuriat-projets-et-strategie-masteres-specialises-plein-temps-enseignement-superieur-grande-ecole-de-commerce-espeurope/ms-innover-et-entreprendre/presentation-mastere-specialise-innover-et-entreprendre-enseignement-superieur-grande-ecole-de-commerce-espeurope/>

⁷²⁴ À savoir « Entrepreneurship : Technology and Digital Economy » à Berlin et « Entrepreneurship, intrapreneurship and innovation » à Londres. Ces deux options complètent les options « entrepreneuriat » qui existent depuis la fin des années 2000 sur les campus de Paris et de Madrid.

Annexe 10 – Le mythe originel du cosmopolitisme inné : ESCP Europe, une école « internationale depuis sa fondation » ?

L'un des mythes les plus ancrés à ESCP Europe, et fréquemment mis en avant dans ses communications institutionnelles aujourd'hui, consiste à présenter l'école comme nativement internationale. Quelques citations permettent d'illustrer le contenu de ce mythe :

- « La dimension internationale de ESCP Europe est visible dès ses premières années d'existence. La promotion 1824 comptait déjà 30% d'élèves étrangers [sic] avec 15 nationalités différentes » rappelle ainsi le site Internet de l'école avant de préciser plus loin que « Dès le début, avec un tiers d'étudiants internationaux, l'École a une perspective globale »⁷²⁵ ;
- De même, Édouard Husson, le directeur général de l'école, a déclaré en 2013 « au total, nous recevons 50% de Français, 25% d'Européens et 25% de non Européens dans le cadre de notre master en management (MIM), c'est-à-dire notre programme Grande École. Un modèle historique puisqu'en 1819, à la création de ESCP Europe, il y avait déjà un tiers d'étrangers [sic] ». ⁷²⁶

Ces allégations ne semblent cependant pas complètement résister à l'examen des faits. Quelles dimensions analyser pour évaluer le degré d'internationalisation d'une école de commerce ? Marianne Blanchard (2015, p.258) en présente deux cumulatives. La dimension pédagogique, d'abord, concerne le contenu de la formation (1). Elle vise à fournir une culture internationale aux étudiants. La seconde, académique, concerne le statut de l'école en termes de rayonnement auprès des établissements de formation à l'étranger. Elle vise à faire reconnaître l'école au-delà des frontières nationales (2). Ce sont ces deux critères que nous allons à présent passer en revue pour évaluer le degré d'internationalisation de ESCP Europe depuis 1819.

⁷²⁵ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.escpeurope.eu/fr/escp-europe/histoire-de-escp-europe-business-school/>

⁷²⁶ Source : Rollot O. (2013). « Édouard Husson, ESCP Europe : 'Notre modèle de campus multi européen est très attractif' », interview du directeur général de ESCP Europe, 29 janvier 2013, <http://orientation.blog.lemonde.fr/2013/01/29/edouard-husson-escp-europe-notre-modele-de-campus-multi-europeen-est-tres-attractif/>

1. Examen du critère pédagogique pour évaluer l'orientation internationale de l'école au dix-neuvième siècle.

L'examen de la première dimension laisse apparaître qu'effectivement, eu égard au critère pédagogique, ESCP Europe peut valablement se présenter comme internationale dès le début du dix-neuvième siècle. En effet les cursus de formations de l'école sont nativement tournés au-delà des frontières nationales. La présence de cours ouverts sur l'international – droit commercial international, cours de langues étrangères, etc. – tout au long de son histoire en atteste.

Plus particulièrement, la proportion et la diversité des cours de langues étrangères dans les programmes de cours en témoignent. Trois langues étrangères – anglais, allemand, russe – sont enseignées dès 1823 et l'étude de l'une d'entre elles, au moins, est obligatoire. En 1825, neuf langues sont proposées aux élèves – allemand, espagnol, italien, anglais, slave, grec moderne, turc, arabe, persan – dont trois obligatoires.⁷²⁷ Au cours du temps le nombre de langues étrangères a varié, tombant à quatre langues dans les années 1870, pour culminer à onze langues en 2003. Leur diversité s'est également accrue, avec par exemple l'enseignement de l'espéranto à partir de 1921. La proportion de l'emploi du temps consacrée à l'étude des langues étrangères n'est, quant à elle, jamais descendue à moins de deux heures hebdomadaires dans le programme « Grande École ».

Ensuite, la mise en place très précoce de séjours à l'étranger pour les élèves participe également de l'internationalisation pédagogique de l'école. Si les archives attestent que, dès les années 1820, une partie des élèves de dernière année était amenée à effectuer des visites de sites industriels, il semble que ce ne soit qu'à partir de 1875 que les séjours d'études à l'étranger, d'une durée de deux à trois semaines, au moment des vacances de Pâques, aient vu le jour, principalement à destination de la Belgique⁷²⁸. Cette tradition de voyages d'études à l'étranger a perduré tout au long du dix-neuvième siècle de manière régulière. L'instauration

⁷²⁷ Source : École Spéciale de Commerce, *Règlement intérieur de l'établissement*, Librairie du Commerce, Paris, 1825, p.6. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁷²⁸ Sources : Chambre de Commerce de Paris, *Programme de l'enseignement de l'École Supérieure de Commerce*, Paris, 1876. Léautey (1886, p.40). Ces voyages auraient rapidement dépassé les frontières nationales puisque dès 1826-1827, quelques élèves de l'école auraient visité plusieurs pays européens selon Renouard (1898, p.22). Le document d'archive que cite approximativement Alfred Renouard pour fonder cette affirmation nous semble moins clair que ne cherche à le faire croire cet auteur. « Je suis heureux, Messieurs, d'avoir à signaler un changement favorable dans l'étude de la géographie. Les élèves, cette année, ont paru convaincus de son utilité et ce n'est pas sans quelque fruit qu'ils ont successivement visité l'Angleterre, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, l'Autriche, la Russie, la Prusse, le Danemark, la Suède, la Norvège, la Grèce et les Pays-Bas. » École Spéciale de Commerce et d'Industrie, *Discours prononcés à la troisième séance du Conseil de perfectionnement de l'École spéciale de Commerce, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, pair de France, membre de l'Institut, le 13 juillet 1827*. Paris, 1827, in-8°, p.25.

par la Chambre de Commerce de Paris de bourses de voyage destinées aux meilleurs élèves, à partir de 1876, a accentué ce phénomène. Seules la guerre de 1870-1871 et la Première Guerre mondiale semblent avoir mis un terme temporaire à cette tradition de voyages internationaux d'études pour des raisons diplomatico-militaires bien compréhensibles. Les voyages d'études internationaux reprennent cependant dès 1920 et – conséquence du développement des transports – se déroulent plus loin qu'auparavant. Avant 1920, seule la Belgique était visitée par les élèves. Après cette date, les pays de l'Afrique du Nord sont régulièrement visités et notamment les pays de l'Empire colonial, comme la Tunisie en 1931 et en 1932, le Maroc en 1932 et l'Algérie chaque année de 1932 à 1939 inclusivement⁷²⁹. L'existence, à cette époque, d'une section coloniale à l'école (1913-1932) renforce la pertinence de tels voyages pour les élèves qui se destinent à rentrer dans les grandes compagnies commerciales, dans les comptoirs et les agences maritimes des colonies. Toutefois, force est de préciser que, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la possibilité de séjours d'études à l'étranger est active pour une minorité seulement d'élèves. Les difficultés d'organisation logistique de même que le coût de ces séjours – systématiquement facturés en suppléments aux parents du fait de leur caractère facultatif – restreignent le nombre de bénéficiaires (une dizaine environ par an avant 1920 ; une vingtaine par an durant l'entre-deux-guerres).

La Seconde Guerre mondiale semble marquer la fin de cette première génération de voyages d'études. Les séjours à l'étranger reprennent après-guerre mais sous un format différent. La création de l'Association Inter-Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales (AIESEC) en 1949 – cofondée par un élève de l'École Supérieure de Commerce de Paris – a ainsi ouvert aux étudiants de l'école la possibilité d'effectuer des stages à l'étranger. Cette possibilité de séjours à l'étranger est cependant facultative avant de devenir obligatoire à partir de l'année scolaire 1980-1981 où un stage de huit semaines à l'étranger est imposé aux élèves de fin de deuxième année. La fusion de l'école avec l'EAP en 1999 met à la disposition des étudiants trois campus européens à Oxford, Berlin et Madrid puis quatre, avec l'ouverture du campus de Turin en 2004, et cinq avec la création du campus de Varsovie en 2015. Depuis lors, l'intégralité des élèves de l'école en formation initiale effectue une partie de ses études à l'étranger.

L'examen du critère pédagogique semble donc *a priori* valider la thèse selon laquelle ESCP Europe aurait été internationale depuis le dix-neuvième siècle. Cette conclusion est

⁷²⁹ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris ; années 1905 à 1938. Archives de ESCP Europe.

d'ailleurs parfaitement conforme aux analyses de précédents auteurs ayant démontré que les écoles supérieures de commerce en France offraient, toutes, une culture internationale à leurs élèves dès le dix-neuvième siècle (Blanchard, 2015 ; Maffre, 1983).

2. Examen du critère académique pour évaluer l'orientation internationale de l'école au dix-neuvième siècle.

En revanche, l'examen du critère académique indique que l'internationalisation de l'école est nettement plus récente puisqu'elle ne remonte qu'au dernier tiers du vingtième siècle. Le critère d'internationalisation académique repose sur la construction d'une reconnaissance de l'établissement au-delà des frontières nationales auprès d'autres institutions d'enseignement et de recherche.

Le dépouillement des archives, de même que la conduite d'entretiens avec de précédents dirigeants de l'école, établissent que l'internationalisation de la réputation académique de l'école n'aurait commencé qu'au milieu des années 1960 avec la signature d'un premier jumelage entre l'école et la « Freie Universität » de Berlin. Ce premier jumelage fut suivi en 1968 par des accords pour l'échange d'étudiants avec l'Université Bocconi à Milan, la Fondation Solvay à Bruxelles et l'école de Saint-Gall en Suisse (Fridenson et Paquy, 2008, pp.226-227). Moins d'une dizaine de partenariats sont conclus dans les années 1970, puis une vingtaine au milieu des années 1980, puis trente-cinq en 1997, une soixantaine dans les années 2000, puis quatre-vingts à partir de 2013.⁷³⁰ L'envergure prise par ces partenariats étrangers a conduit la direction du Groupe ESCP à revoir l'organisation du calendrier des études : c'est ainsi depuis 1989 que le découpage de l'année scolaire ne se fait plus en trimestres mais en semestres pour rendre l'école compatible avec les universités partenaires à l'étranger.

À côté de cette politique internationale de partenariats académiques, l'école a également déployé une politique d'ingénierie pédagogique hors sol à partir du début des années 1970 (voir section 5 de l'annexe 12). Dans ce cadre, l'action de l'école a consisté à créer ou à réformer des programmes de formations au management à l'étranger, comme ce fut le cas avec la Faculté Internationale de Gestion de Téhéran entre 1977 et 1979 (entretien

⁷³⁰ Source : EQUIS, *ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team*, 2008, p.10. Archives de ESCP Europe.

n°aDir E6)⁷³¹ ou avec la « School of Management » en Thaïlande en 1987 (D'Herbès, 2002, p.129). De même, en 1996, le Groupe ESCP a contribué à former au management une soixantaine de professeurs de l'Université de Ferghana en Ouzbékistan, favorisant ainsi la création d'une « business school » au sein de cette université. Quels sont les objectifs de ces partenariats académiques ? Trois peuvent être distingués :

- Initialement ces partenariats avec des universités ou des écoles à l'étranger visent à élargir les possibilités d'échanges académiques pour les étudiants de l'école : en effet, l'intensification des échanges à l'international et la construction de la Communauté Économique Européenne rendent nécessaire la formation des élèves de l'école à l'international dès les années 1970. C'est pourquoi, en 1990, le Groupe ESCP crée avec d'autres établissements européens de formation en gestion l'« Alliance of Management Schools in European Capitals » (AMSEC). Ce réseau de neuf établissements européens⁷³² a permis la mise en place d'échange d'étudiants et de professeurs, mais également la réalisation de programmes communs ou la participation à des jurys de thèse.
- En plus de cet objectif d'internationalisation s'ajoute une logique de spécialisation : l'école noue des partenariats à l'étranger avec des établissements de formation très réputés dans leur domaine de prédilection pour offrir un surcroît d'expertise à ses étudiants ; comme c'est par exemple le cas pour le partenariat conclu en 2013 avec l'Université Cornell pour lancer le Master of Science « Hospitality and Tourism Management » (voir le chapitre 4).
- Enfin, la valorisation de l'image de l'école à l'échelon international est également l'une des motivations qui a conduit la direction à multiplier les échanges avec d'autres partenaires académiques au cours des décennies 1980 (voir photo ci-contre), 1990 et 2000 ; avant que la direction de l'école ne décide à partir de 2013 de restreindre son portefeuille de partenariats internationaux, précisément pour ne pas dévaloriser

⁷³¹ L'« International Management School » a été créée en 1976 par la Chambre de Commerce, d'Industrie et des Mines de l'Iran avec le concours technique de la FNEGE et de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Il s'agissait d'un programme en quatre années (deux à Téhéran, une à Paris, une dernière à Téhéran) fondé sur le système de l'alternance. Les enseignements s'y faisaient au début en anglais puis en français et étaient assurés par un corps enseignant de formation française recruté par l'ESCP. « Rapport sur l'ESCP du 15 juin 1978 » en annexe du « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris », 15 juin 1978 p.3. Archives de ESCP Europe.

⁷³² À savoir, le Groupe ESCP, la Technische Universität de Berlin, l'école de commerce Solvay en Belgique, l'Universidad Complutense de Madrid, la City University Business School de Londres, le University College de Dublin, la Libera Università Internazionale degli Studi Sociali de Rome, la Norwegian School of Management d'Oslo et, enfin, l'Universität de Vienne en Autriche.

l'image de l'école avec des établissements étrangers peu réputés. La direction de l'école privilégie désormais les partenaires ayant une excellence académique reconnue à l'international et notamment ceux accrédités AMBA, AACSB, EQUIS. Dans le cadre de sa politique internationale de recentrage de coopérations avec les meilleures institutions dans le monde, ESCP Europe classe désormais ses partenariats académiques en trois catégories : « stratégiques », « privilégiés » et « normaux ». Les partenaires « stratégiques » sont ceux avec lesquels ESCP Europe coopère sur les trois dimensions académiques (formation initiale, formation continue et recherche). Aujourd'hui son objectif est d'avoir un partenaire stratégique dans chaque continent.⁷³³



Figure 67 : Visite d'une délégation de l'Université de Chuo au Groupe ESCP vers 1982.

Commentaire : La visite de la délégation de l'Université japonaise de Chuo marque, pour la première fois de son histoire, l'ouverture académique de l'école vers l'Asie. Cette visite avait été filmée par une chaîne de télévision japonaise. Le directeur de l'école, Jacques Perrin, est assis au bureau.

Sources : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 décembre 1984 », p.2. Archives de ESCP Europe.

⁷³³ Source : ESCP Europe, *Demande de renouvellement de visa par reprise du programme « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat » de NOVANCIA (visé Bac+3, CÉFDG – durée 6 ans – début du visa : 01/09/2011) et son rapprochement avec le programme « Bachelor of Science in Management » de ESCP EUROPE (visé avec grade par le Ministère de la Science et de la Recherche du Sénat de Berlin pour délivrer le diplôme officiel allemand "Bachelor of Science")*, Novembre 2016, Dossier principal, pp.17-18.

Enfin, l'école n'a disposé de ses premières implantations internationales qu'après la fusion de l'EAP en 1999 ; ce qui revient à dire que, pendant la grande majorité de son histoire – cent-quatre-vingts ans –, ESCP Europe était exclusivement en école basée en France.

Ce fait est aujourd'hui significativement occulté dans les campagnes de communication de l'école qui prétendent faire remonter les premiers campus étrangers de l'école à 1973. La campagne de communication organisée en 2013 par la direction a ainsi cherché à célébrer l'ancienneté du modèle européen de l'école en mettant en avant que : « En 2013, ESCP Europe fête les 40 ans de son modèle européen multicampus. Si l'École fut la première business school à être créée en 1819, c'est en 1973 qu'elle devient 'européenne' en ouvrant deux autres campus en Grande-Bretagne et en Allemagne »⁷³⁴. Les campus étrangers ici évoqués sont ceux de l'EAP et non de ESCP Europe qui à l'époque n'existait pas encore (voir le chapitre 4). Les partenariats signés dans les années 1970 et 1980 entre la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et les universités allemandes et britanniques l'ont été au nom de l'EAP et non de ESCP Europe ou de l'École Supérieure de Commerce de Paris. En outre, les campus européens mentionnés n'ont pas été ouverts à la date indiquée (1973) ; ce qui témoigne également d'une réécriture de l'histoire de l'EAP (voir annexe 16).

En dernier lieu, la proportion d'élèves étrangers parmi les promotions scolaires peut être utilisée comme un indicateur du degré du rayonnement académique international de l'école. À ce titre, ESCP Europe se plaît de manière régulière depuis le dix-neuvième siècle à rappeler que sa promotion « 1824-1825 » était composée de 30% d'étrangers. Cette statistique, dont la source archivistique n'est jamais rappelée par les divers auteurs qui la mentionnent (Kaplan, 2014, p.530 ; De Fournas, 2007b, p.49)⁷³⁵, est-elle représentative ? À ce jour il n'existe que trois statistiques sur la proportion d'élèves étrangers à l'école au dix-neuvième siècle :

- La première concerne l'année scolaire 1825-1826 – et non l'année 1824-1825 comme l'avancent plusieurs auteurs (Kaplan, 2014 ; De Fournas, 2007b). Si les sources primaires permettant d'attester l'authenticité de cette statistique ont disparu⁷³⁶, il faut

⁷³⁴ Source : Fondation ESCP Europe, *Rapport d'Activité 2012, 2013*, p.18.

⁷³⁵ Site consulté le 8 août 2017 : <http://www.escp-europe.eu/fr/escp-europe/histoire-de-escp-europe-business-school/>

⁷³⁶ Cette statistique est donnée par le directeur de l'école, Henri Monnier des Taillades à l'automne 1825, dans le règlement intérieur de l'école. Voir École Spéciale de Commerce, *Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, p.XIII. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512. Le fait que n'ont pas été retrouvés les registres scolaires du chevalier des Taillades ne nous permet pas d'affirmer que leur retranscription publiée par l'école soit conforme aux documents

en outre rappeler que son caractère représentatif jusqu'à aujourd'hui semble avoir été présumé plutôt que prouvé scientifiquement. À cet égard il semble prudent d'avancer que la proportion d'élèves étrangers à l'école n'a sans doute pas toujours été aussi élevée que la statistique de 1825-1826 tendrait à le faire croire.

- La deuxième statistique qui nous est parvenue sur la proportion d'élèves étrangers au dix-neuvième siècle concerne l'année 1827-1828. Selon cette source contemporaine, la proportion d'élèves étrangers à l'école s'élevait à 21% (vingt-deux élèves étrangers sur cent-quatre élèves au total).⁷³⁷
- Enfin, la troisième et dernière statistique qui nous est parvenue pour tout le dix-neuvième siècle, après celle de 1825-1826 et celle de 1827-1828, indique qu'en 1869-1870 vingt-cinq étrangers étudiaient à l'école sur un total de quatre-vingt-neuf élèves soit un taux de 28%. Après cette date, les documents administratifs sur la gestion de l'école – principalement les procès-verbaux de la commission administrative, les comptes rendus annuels de la direction et les palmarès de fin d'année – taisent ces statistiques jusqu'aux premières années du vingtième siècle.⁷³⁸

Ce silence des archives est d'autant plus marquant que, pendant cette période, l'établissement a été dirigé par Adolphe Blanqui qui, étonnamment, semble n'avoir jamais communiqué de statistiques sur son école. De même, son successeur Guillaume Gervais, dans son rapport au Ministre du Commerce (1865), ne communique aucune valeur numérique sur le nombre d'élèves étrangers qui fréquentent son école. Tout juste se borne-t-il à assurer que la proportion d'élèves étrangers entraîne sur l'effectif scolaire des « fluctuations que les événements politiques lui ont toujours imprimées » (Gervais, 1865, p.686).

Les silences et les imprécisions de ces deux directeurs sur le nombre d'étrangers en leurs murs alors qu'ils en avaient très vraisemblablement connaissance en tant que dirigeants

originaux. En outre, quand bien même elle le serait, nous ne serions pas en mesure de pouvoir attester que celle-ci ait reflété la réalité d'alors. Il n'est pas exclu que, pour mieux servir ses desseins publicitaires, la direction de l'école ait quelque peu « enjolivé » sa situation. Dans tous les cas, selon cette source, les élèves étrangers auraient été sept Espagnols, cinq Brésiliens, cinq Hollandais, quatre Allemands, deux Américains, deux Grecs, deux Portugais, deux Chiliens, deux Cubains, un Russe, un Haïtien et un Savoyard.

⁷³⁷ Source : « Rapport du Baron Coquebert-Mintbret à la séance du 30 janvier 1828 de la Société d'Encouragement pour l'Industrie ». Archives Nationales, F-17-6770.

⁷³⁸ Léautey dans son étude comparative sur l'enseignement commercial en France et à l'étranger en 1886 affirme qu'à cette époque la proportion d'élève étrangers fréquentant l'École Supérieure de Commerce de Paris pouvait s'élever à 25% voire 33% des effectifs scolaires (Léautey, 1886, p.12 ; p.311). Léautey ne fournit malheureusement pas la source de cette information (rapporte-t-il des informations communiquées par la direction de l'école ? Communique-t-il des statistiques dont il aurait lui-même constaté la véracité sur place ? Infère-t-il une moyenne à partir des seules statistiques connues pour le dix-neuvième siècle ?). Dans tous les cas, cette proportion très élevée n'a pas été vérifiée par notre dépouillement d'archives.

et propriétaires de l'école, ne manquent pas d'interpeler le chercheur. Le mutisme d'Adolphe Blanqui et de Guillaume Gervais aurait-il été délibéré aux fins de dissimuler des statistiques qui auraient été peu brillantes, ou moins brillantes qu'attendues ? Les sources secondaires contemporaines ne permettent pas de lever le voile sur cette question alors que, pour la même période, les proportions d'élèves étrangers formés dans les écoles supérieures de commerce contemporaines à Anvers, à Mulhouse, à Vienne et à Venise, nous sont partiellement connues. Le fait que, dans les années 1850 et 1860, des élèves « originaires de l'étranger » soient diplômés en présence de dignitaires internationaux, laisse penser que des élèves étrangers étaient certes formés sur les bancs de l'école mais dans des proportions qui nous demeurent inconnues⁷³⁹.

Les informations que nous sommes parvenus à exhumer montrent qu'après la crise traversée par l'école suite à la réforme de la loi Freycinet de 1905, la proportion d'élèves étrangers à l'école est demeurée à un niveau très faible pendant plusieurs décennies. Ainsi l'école accueille-t-elle seulement entre 2% et 10% d'étrangers dans les années 1900 et 1910. Le déclenchement de la Première Guerre mondiale met à mal le recrutement international. Aux lendemains du conflit, peu d'élèves étrangers reprennent le chemin de l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris au point que leur effectif oscille entre 0% et 6% durant l'entre-deux-guerres. Après la Seconde Guerre mondiale et jusqu'aux années 1970, la proportion d'élèves étrangers semble atteindre des niveaux historiquement bas : entre 0 et 2% des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris sont étrangers en moyenne dans les années 1960. Cette situation semble due au fait que, sur cette période, la formation des élèves étrangers n'ait pas été une priorité pour l'école. En effet, la Chambre de Commerce de Paris a créé en 1920 l'Académie Commerciale Internationale dédiée à ce public particulier jusqu'en 1969⁷⁴⁰, après quoi elle a créé l'EAP en 1973, école de commerce au positionnement

⁷³⁹ Le *Moniteur Universel*, qui recense l'identité des diplômés de l'école pour une grande partie du dix-neuvième siècle, ne précise pas la nationalité de ces derniers. Seule leur provenance géographique (s'agit-il de leur lieu de naissance ? de leur lieu d'habitation ?) nous est communiquée. Bien qu'elle ne puisse être en aucun cas considérée comme un révélateur de la nationalité des impétrants, elle peut néanmoins être considérée comme un indice de la présence potentielle d'étrangers à l'école. La presse contemporaine (*La Presse*, *Le Journal des Débats*, *Le National* en particulier) nous apprend en effet que de hauts-fonctionnaires des gouvernements dont les nationaux étaient représentés à l'école siégeaient à la remise de diplômes. Ainsi, la cérémonie du 03 août 1858 accueille-t-elle le consul général du Mexique, un directeur au Ministère grec de l'Instruction publique et un professeur à la Faculté de droit d'Athènes ; tandis que la session du 27 juillet 1867 est honorée de la présence d'un ancien Ministre des Finances en Grèce, et d'un ancien président du Conseil des Ministres en Espagne (Renouard, 1920).

⁷⁴⁰ En 1969 cette école a été transformée en école de marketing et de gestion commerciale (D'Herbès, 2002, p.10).

européen. En outre, le durcissement des conditions d'admission des élèves étrangers après la réforme du 3 décembre 1947 explique leur relative désaffection face à l'école.

Ce n'est qu'avec sa politique d'internationalisation amorcée au début des années 1970 et poursuivie par la suite – création du concours CIAM pour les élèves étrangers, création du réseau AMSEC en 1990, etc. – que les élèves étrangers se comptent par centaines à l'école annuellement, atteignant 30% des effectifs scolaires en 1996. Après la fusion de 1999, ces proportions se sont considérablement accrues pour atteindre 51% d'élèves étrangers formés annuellement à ESCP Europe, tous programmes confondus, à compter de l'année 2017 (Autrechy, 2017, p.40).

Cette analyse rétrospective nous semble de nature à remettre en cause le mythe d'une école internationale « depuis le berceau ». En effet, si les programmes de formations de l'école étaient ouvertement internationaux dès le début du dix-neuvième siècle, comme ceux d'ailleurs des autres écoles supérieures de commerce contemporaines (Maffre, 1983 ; Blanchard, 2015), en revanche, le rayonnement académique de l'école ne s'est internationalisé que beaucoup plus tard, à partir des années 1970 et surtout après 1999, comme ce fut le cas aussi de la plupart de ses concurrentes (Blanchard, 2015, pp.257-260). De ce fait, l'originalité historique de l'école en matière d'internationalisation tient indéniablement à la précocité – plutôt qu'à l'importance – de son recrutement international. L'école forme des élèves nationaux et internationaux dès les années 1820, soit avec une antériorité de trente à quarante ans par rapport à ses futurs concurrents que seront notamment l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (1852) ou l'École Supérieure de Commerce de Venise (1868).

Toutefois, la mesure de ce phénomène ne doit pas être surestimée. Comme nous l'avons vu, seules trois statistiques invérifiables (1825-1826, 1827-1828 et 1869-1870), distantes de pratiquement cinquante ans, sont disponibles pour tout le dix-neuvième siècle, après quoi les statistiques officielles de l'école, quoique largement discontinues, indiquent une proportion d'élèves étrangers oscillant entre 0% et 10% pour la période 1900-1970. Les seuils significatifs en termes de proportions d'élèves étrangers ne sont de nouveau atteints qu'à partir des années 1980 avant de parvenir au taux de 51% aujourd'hui (voir annexe 4).

Annexe 11 – Reconnaissance étatique et logiques concurrentielles pour les écoles de commerce en France du dix-neuvième siècle à aujourd’hui

« Aujourd’hui l’esprit public, instruit par une longue et douloureuse expérience, s’est enfin aperçu de la fausse route où on l’avait engagé, et il commence à reconnaître que les principaux moteurs de la prospérité du pays ne sont ni les destructeurs, ni les parasites, ni les autres consommateurs improductifs, mais les industriels et les commerçants, c’est-à-dire les agents de la production et de l’échange ».

Jean-Joseph Garnier (1864, p.3)

Le secteur du haut enseignement commercial, devenu par la suite secteur de l’enseignement supérieur de la gestion, a été présenté au chapitre 2 au niveau européen depuis le dix-neuvième siècle. Le but de la présente annexe est de présenter l’évolution de ce secteur au niveau français.

Si la France partage avec la plupart des pays européens certains points communs concernant l’évolution de son enseignement commercial, force est toutefois de constater qu’elle connaît plusieurs spécificités. La précocité de son offre de formations commerciales, proposées dès les années 1810-1820 via les écoles de commerce, en est l’une des principales. En outre, la bipartition très marquée depuis le vingtième siècle entre les universités d’une part et les écoles d’autre part comme lieux de diffusion des savoirs en matière commerciale puis de gestion doit être soulignée comme un marqueur différenciateur et permanent sur l’ensemble de la période. L’organisation que nous étudions dans la présente thèse a été confrontée à ces spécificités sectorielles françaises. C’est pourquoi il convient de retracer ici les grandes étapes qui ont marqué l’histoire des écoles de commerce en France depuis le dix-neuvième siècle.

Dans la mesure où ESCP Europe a toujours été un établissement de formation, de niveau non-supérieur puis supérieur, la présente annexe limitera son périmètre d’investigation aux seuls établissements de formations aux études commerciales ou gestionnaires de niveau post-secondaire et supérieur. De ce fait, ne seront pas ici évoquées les formations dispensées par les écoles primaires supérieures, les écoles pratiques de commerce et d’industrie, les collèges, les lycées et toutes les institutions dispensant des formations d’appoint, comme l’école de commerce Pigier que nous avons déjà eu l’occasion de décrire (voir le chapitre 1).

En raison de cet objectif de restitution historique, le plan de cette annexe sera chronologique. Quatre périodes nous semblent devoir être distinguées pour ce sujet. La

première, de la fin du dix-huitième siècle aux années 1890, voit la fondation des premières écoles supérieures de commerce en France (1). La deuxième, de 1890 à 1955, est consacrée à la reconnaissance étatique de ces établissements (2). Ensuite, la période 1955-1991 voit la modernisation et l'académisation des écoles de commerce françaises (3). Enfin, la dernière période, de 1991 à nos jours, est consacrée à la confrontation des « business schools » françaises aux nouvelles logiques concurrentielles (4).

1. De la fin du dix-huitième siècle aux années 1890 – La fondation des premières écoles supérieures de commerce en France : Des établissements privés et consulaires

1.1. La difficile naissance des premières écoles supérieures de commerce (fin du dix-huitième siècle – début du dix-neuvième siècle)

De la fin du dix-huitième siècle au premier quart du dix-neuvième siècle, la France a mis en place un appareil d'enseignement supérieur sans équivalent à l'époque : l'École des Ponts et Chaussées est ouverte en 1775, l'École des Mines en 1783, le Conservatoire des Arts et Métiers (CNAM) en 1794, c'est-à-dire la même année que l'École Normale Supérieure et que l'École Polytechnique, quelques mois avant la création de l'École Spéciale des Langues Orientales en 1795. L'Université de France est, quant à elle, recréée en 1808, après avoir été supprimée en 1793 par décret de la Convention nationale, tandis que l'École Centrale des Arts et Manufactures voit le jour en 1829. Comme le rappelle Lemarchand (1993, pp.361-362), la politique éducative de la France est alors considérée à l'époque par ses promoteurs comme une condition du rattrapage industriel de la France.

Toutefois, force est de constater que l'enseignement commercial ne figure pas au programme de ces écoles scientifiques. C'est l'année 1819 qui marque les premières tentatives d'instauration d'un enseignement commercial de niveau (post-)secondaire en France avec la création d'un cours d'économie industrielle au CNAM, le 2 décembre⁷⁴¹, et l'ouverture de l'École Spéciale de Commerce et de l'Industrie par deux négociants parisiens le 30 octobre. Pourquoi cette situation ? Si, depuis le Moyen Âge au moins, existaient en France des cours de tenue de livres et d'arithmétique commerciale (Maffre, 1983), ce n'est qu'à la fin du dix-huitième siècle-début du dix-neuvième siècle qu'apparaissent les écoles de

⁷⁴¹ La création de ce cours fait du CNAM une « Haute École pour l'application des connaissances scientifiques nécessaires au commerce et à l'industrie ». Le cours d'économie commerciale sera donné une année plus tard par Jean-Baptiste Say, le 2 décembre 1820 (Le Van Lesmesle, 1988).

commerce en France. Les explications à cette situation sont d'ordre culturel, économique et politique.

Culturellement d'abord, les élites françaises ont pendant plusieurs siècles été globalement hostiles à l'exercice du commerce et à son enseignement. Les lois de dérogeance, apparues au Moyen Âge, ont, en effet, fait de l'exercice d'une activité commerciale par la noblesse une cause de perte des privilèges associés à cet état et donc une cause de retour à roture. Des exceptions ont toutefois été concédées au fil du temps : l'art de la verrerie et de la métallurgie ont été jugés compatibles avec l'état de noblesse. Une ordonnance royale de 1629 ouvre, de même, aux nobles le commerce maritime, avant qu'une autre ordonnance de 1701 ne leur autorise le négoce en gros. Toutefois, ces autorisations concédées à la noblesse pour pratiquer une activité commerciale ont peu été suivies d'effets dans la mesure où les aristocrates français d'alors répugnaient généralement aux activités marchandes, considérant le métier des armes comme le seul digne de leur lignée. De leur côté, les bourgeois français – qui eux n'étaient pas concernés par les lois de dérogeance – étaient peu désireux de voir les membres de la noblesse – qui, du fait de leur statut privilégié ne payaient pas l'impôt – s'immiscer dans les affaires, ce qui aurait entraîné une limitation de leurs gains (Marin, 2011, p.978). Colbert a, certes, tenté de réformer cet état de fait mais il n'y est pas vraiment parvenu. Son ordonnance de 1673 prévoyait une formation pour les futurs commerçants en France mais elle eut peu d'effets. Si les prohibitions ci-dessus décrites ont progressivement disparu des lois du royaume, elles sont cependant restées actives dans les mœurs, écartant de ce fait du commerce et de son enseignement une partie des élites du pays et notamment celles qui possédaient les capitaux (Constant, 2004). Simultanément, une partie des commerçants eux-mêmes ont longtemps été hostiles à un enseignement formalisé du commerce. L'éducation au négoce relevait pour beaucoup de l'apprentissage pratique dans le comptoir familial (Garnier, 1864). Une formation en école de commerce paraissait dès lors, à certains, inutile voire même nuisible dans la mesure où elle risquait de former des jeunes gens « très docteurs, plus savants que les personnes chez qui ils travailleraient [et qui] au lieu de s'instruire, régenteraient leurs maîtres et se moqueraient de leur ignorance » (Avis du Conseil Général du Commerce sur le projet Boucher de 1807, cité par Maffre, 1983, p.18).

Économiquement ensuite, force est de constater que la période allant de la fin du dix-huitième siècle au début du dix-neuvième siècle était propice à cet enseignement dans la mesure où la Révolution industrielle, entre 1820 et 1840, avait imposé aux entreprises un système de concurrence généralisé forçant un grand nombre de ces dernières, pour se mesurer les unes aux autres, à calculer leurs prix de revient (Démier, 2012). Partant, la réalisation de

ces calculs avait provoqué la généralisation de l'usage de la comptabilité en partie double et, indirectement, la nécessité de son enseignement (Nikitin, 1992).

Politiquement, enfin, la période postrévolutionnaire a favorisé la création de cours commerciaux et d'écoles de commerce. Cet enseignement était, en effet, très lié au développement du pouvoir bourgeois (Schieb, 1991, p.23). En 1801, est ainsi créé un cours de théorie commerciale à Bordeaux au sein de la Bourse de commerce (Maffre, 1983). Selon l'historien Philippe Maffre les premières formations commerciales en France sont nées à la fin du dix-huitième siècle avec le développement d'une bourgeoisie industrielle et commerçante. Il est vrai que la période Révolution-Empire a vu se déployer une importante réformation de l'économie française (Démier, 2012).

1.2. Deux générations d'écoles supérieures de commerce avant 1870

Le dix-neuvième siècle voit se succéder deux générations d'écoles supérieures de commerce. La première englobe les établissements créés entre 1815 et 1840, à l'instar de l'Académie de Commerce de Paris, ouverte en 1815 par deux anciens négociants, Van Acker et Legret pour accueillir de jeunes garçons à partir de l'âge de 11 ans révolus⁷⁴². La multiplication de ces écoles spéciales vise à pallier les carences traditionnelles de l'université qui délaisse alors l'enseignement commercial (Maffre, 1983). La plupart de ces écoles pionnières formaient alors, en raison de l'absence complète d'enseignement commercial de niveau post-secondaire ou supérieur, des jeunes garçons âgés généralement de onze ans accomplis. Leur objectif était de former des comptables, alors appelés « teneurs de livres », des vendeurs, des commis et employés de bureau (Poivret, 2015). Leurs programmes s'articulaient principalement autour des langues vivantes, de l'arithmétique, de la géographie, de l'étude de la composition des marchandises et de la calligraphie. Le droit n'y a été enseigné qu'après la création du Code de Commerce (Maffre, 1983).

Au début des années 1820-1830, plusieurs projets de création d'écoles similaires ont vu le jour au Havre et à Marseille (1821). Une école s'est ouverte à Lyon en 1822 mais elle aurait fermé ses portes en 1823 (Renouard, 1920, p.4) ou après 1829 (Bodé, 2012, p.60). Une école de commerce ouvre de même à Troyes en 1823 sur le modèle de l'École Spéciale de

⁷⁴² Il est difficile de déterminer l'apparition en France de la première école de commerce. L'Académie de Commerce de Mulhouse, fondée dans cette ville en 1781 par deux industriels, Koechlin et Thierry, a été ouverte à une époque où Mulhouse n'est pas encore rattachée à la France. La République de Mulhouse est en effet indépendante jusqu'à sa réunion à la jeune République française le 3 janvier 1798. À cette date, l'école avait déjà fermé ses portes depuis dix ans (Crouzet, 1996 ; Collectif, 1997, pp.125-135).

Commerce de Paris (Bodé, 2012). Une autre école de commerce a été créée à Nantes en 1828 mais elle ne semble pas avoir perduré (Renouard, 1920, p.5). De même, une école de commerce est créée à Toulouse en 1839 sur le plan de l'école parisienne⁷⁴³ mais elle est contrainte de fermer ses portes dans des conditions qui ne nous sont pas encore connues. La grande majorité de ces écoles de première génération semblent avoir rencontré un succès incertain et, en tous cas, ont connu une existence éphémère (Maffre, 1983), à l'exception de l'École Spéciale de Commerce de Paris.

Il faut attendre le tournant des années 1860-1870 pour qu'apparaisse une deuxième génération d'écoles supérieures de commerce en France. Les années de prospérité du Second Empire ouvrent, en effet, une phase d'affermissement pour l'enseignement commercial supérieur (Maffre, 1983, p.58). Cette deuxième génération d'écoles supérieures de commerce s'adresse à des jeunes gens plus âgés que ceux qui fréquentaient les écoles de commerce du début du siècle : l'âge minimum d'admission est généralement de 14-15 ans. La finalité de ces écoles est de renforcer le commerce français et notamment le commerce extérieur dont le traité de libre-échange de 1860 avec l'Angleterre a révélé les faiblesses (Démier, 2000). L'ambition des fondateurs de ces écoles est alors, notamment pour l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse, de former des employés qui peupleront les comptoirs français à l'étranger, ou des chefs de maisons qui ouvriront de nouveaux marchés aux produits hexagonaux. Pour d'autres écoles supérieures de commerce, comme l'École Supérieure de Commerce de Lyon, l'école doit former une main d'œuvre suffisamment qualifiée pour dissuader les négociants français de recourir aux employés suisses et allemands (Maffre, 1983, pp.58-64). Comme le souligne Jean-Guy Degos : « Souvent, ces écoles étaient organisées de la même façon, en trois années, une année préparatoire où on apprenait les rudiments de chaque technique professionnelle et deux années où les enseignements de base étaient mis en application concrète. Les écoles supérieures de commerce françaises avaient pour but de former des employés qualifiés, des négociants cultivés, des banquiers, des administrateurs, des responsables commerciaux » (Degos, 2011, pp.10-11).

La comparaison de ces écoles supérieures de commerce de deuxième génération avec leurs devancières de première génération est significative. Elle indique que les premières écoles de commerce n'ont pas toujours constitué une réponse naturelle aux demandes des milieux économiques et sociaux. Si le rôle des milieux économiques dans la création des

⁷⁴³ Source : « École commerciale de Toulouse ». Archives Nationales, F12/6169.

écoles est central – de même que l’essor industriel du pays qui fait naître de nouveaux besoins – il n’est cependant pas suffisant pour permettre aux écoles de commerce de perdurer dans le temps. En ce sens, deux facteurs additionnels doivent être mis en avant pour expliquer le développement des formations commerciales en France :

- Le contexte géopolitique. Selon de nombreux auteurs (Blanchard, 2015 ; Grelon, 1997 ; Fridenson et Paquy, 2008 ; Musiedlak, 1990) le contexte géopolitique suite à la défaite de la France face à la Prusse durant la guerre de 1870-1871 aurait favorisé le foisonnement des écoles supérieures de commerce en France. La défaite de la France a, en effet, occasionné au sein des élites politiques, économiques et sociales, une réflexion sur les leviers du relèvement national (Musiedlak, 1980, p.634). Le retard de la France en matière d’enseignement – et notamment d’enseignement commercial – a suscité le développement d’associations et de groupements de personnalités locales pour la mise en place de ce type d’enseignement (Birck et Grelon, 2007). À court terme, la guerre franco-prussienne et ses conséquences directes – la défaite de la France puis l’annexion de l’Alsace-Moselle – entraînent la fermeture en 1872 de l’École Supérieure de Commerce de Mulhouse. Une grande partie de son personnel dirigeant et enseignant décide de regagner le territoire français et de se répartir dans plusieurs villes de province, favorisant l’apparition de nouvelles écoles supérieures de commerce, comme l’illustre la figure 67.

École de commerce nouvellement créée	Date de création	Lien avec l’École Supérieure de Commerce de Mulhouse
École Supérieure de Commerce de Rouen	1871	Recrutement d’un ancien enseignant de l’école de Mulhouse
École Supérieure de Commerce du Havre	1871	Fondation sous le patronage des frères Siegfried
École Supérieure de Commerce de Marseille	1872	Recrutement de trois enseignants de l’école de Mulhouse
École Supérieure de Commerce de Lyon	1872	Recrutement de l’ancien directeur de l’école de Mulhouse ainsi que de deux anciens enseignants de cette école
École Supérieure de Commerce de Bordeaux	1874	Recrutement de deux enseignants de l’école de Mulhouse

Figure 68 : Tableau des écoles de commerce créées en France au début des années 1870.

Sources : Schieb (1991), Blanchard (2015), et Maffre (1983).

- Si ce facteur géopolitique est généralement avancé comme le premier pour expliquer l’essor des formations commerciales de niveau supérieur en France au dix-neuvième siècle, nous pensons que son importance ne devrait cependant pas être trop surestimée. En effet, l’École Spéciale de Commerce et d’Industrie de Paris est née en 1819, tandis que l’École Supérieure de Commerce de Mulhouse a vu le jour en 1866, à peu près au même moment où Lyon s’interrogeait sur l’opportunité de créer une telle école

(Morand, 1869). Ces trois illustrations sont antérieures – et parfois même de plusieurs décennies – à la rupture que représente la défaite française de 1870-1871 face à la Prusse. C'est pourquoi un deuxième facteur nous semble mériter d'être mis en avant pour expliquer l'essor graduel des formations commerciales en France au dix-neuvième siècle. L'implication individuelle d'« entrepreneurs éducatifs » (Blanchard, 2015, p.34). Parmi les promoteurs individuels les plus actifs au dix-neuvième siècle, il faut mentionner les frères Jules et Jacques Siegfried (voir Blanchard, 2015, pp.34-38). Nos recherches ont contribué également à mettre en lumière l'activité jusqu'ici oubliée de deux autres individus, les frères Jean-Joseph et Jules Garnier, en matière de promotion de l'enseignement commercial en France et en Italie.

De fait, les écoles de commerce de niveau (post)-secondaire en France se sont surtout développées après 1870 (voir tableau n°68). Ces établissements se veulent à l'époque comme étant de niveau supérieur dans la mesure où ils n'accueillent que des élèves à l'issue de leur scolarité dans les établissements secondaires. Cette considération n'est pas anodine et c'est pourquoi ces écoles sont initialement réservées aux seuls garçons⁷⁴⁴. Ce n'est, en effet, qu'à partir de la loi Camille Sée de 1881 que les jeunes filles obtiennent le droit d'accéder aux formations dites « supérieures ». En dehors de ces raisons juridiques, l'exclusion initiale des jeunes filles des écoles supérieures de commerce s'explique également par un facteur psychologique : ces établissements cherchent à garantir un certain statut social à leurs diplômés. Dans la mesure où les emplois commerciaux les plus qualifiés à l'époque sont détenus par des hommes, les promoteurs de l'enseignement commercial de niveau supérieur ne sont pas enclins à s'adresser aux jeunes filles (Larsen, 2005 ; Thivend, 2011).

Malgré des débuts prometteurs, les écoles supérieures de commerce de seconde génération voient leurs effectifs stagner puis diminuer rapidement. En 1883, l'École Supérieure de Commerce de Rouen est même contrainte de fermer ses portes (Schieb, 1991, p.49 ; Léautey, 1886). La modestie des effectifs laisse à penser que l'enseignement commercial supérieur ne fait pas partie des choix de prédilection pour les fils des bourgeoisies auxquels il s'adresse en principe (Maffre, 1983, p.70). L'école HEC, ouverte en 1881, ne connaît pas le succès escompté et n'attribue qu'une cinquantaine de diplômes par an dans les

⁷⁴⁴ En dépit de son titre, l'« École supérieure Commerciale et Technique de la Ville de Lyon pour les jeunes filles », créée en 1857, est une école de niveau intermédiaire entre le primaire et le secondaire. Comme le rappelle l'historien Philippe Maffre (1983, pp.69-70), les diplômées de cet établissement pouvaient prétendre aux postes d'employées des Postes et Télégraphes, ou encore à celui d'économistes pour les collèges et les lycées de jeunes filles.

années 1880 (Meuleau, 1981). La position des familles est alors duale : ou bien elles considèrent que seules les facultés de droit sont les plus à même de former leurs héritiers pour travailler dans les entreprises (Musiedlak, 1990) ou bien elles considèrent que les métiers liés au commerce s'apprennent sur le tas et qu'une formation commerciale de niveau post-secondaire voire supérieur est sinon superflue voire même dangereuse (Léautey, 1886, p.266 ; Garnier, 1864). Ces difficultés révèlent le manque de légitimité sociale dont souffrent ces établissements.

1.3.L'État français : Entre hostilité et indifférence face aux écoles supérieures de commerce (début du dix-neuvième siècle – années 1890)

En France, le haut enseignement commercial est né sous la forme des écoles supérieures de commerce, indépendantes du système universitaire, comme c'est alors le cas dans la majorité des pays européens. Ces écoles sont les fruits d'initiatives individuelles, associant mécènes privés, chambres de commerce, associations diverses et collectivités locales. En France ce sont les chambres de commerce qui ont, en grande partie, pris l'initiative de la création des écoles de commerce en province, et notamment à Mulhouse (1866), au Havre (1871), à Lyon (1872), à Marseille (1872) et à Bordeaux (1874). Ces écoles sont considérées par plusieurs auteurs comme des écoles de commerce de niveau (post-)secondaire (Whitley, Thomas et Marceau, 1981, p.62).

Les écoles supérieures de commerce se caractérisent par leur dimension locale et leur inscription régionale – à l'exception de l'École Supérieure de Commerce de Paris – ce qui explique l'implication des institutions privées locales dans leur création et leur soutien. Pendant la majeure partie du dix-neuvième siècle, l'État ne se préoccupe pas de ce type d'enseignement. Pourquoi ?

Initialement, l'État est plutôt indifférent aux écoles de commerce qui naissent sur son territoire. Au début du dix-neuvième siècle, deux projets de création d'écoles de commerce voient le jour. Le premier est rédigé en 1800 par Vital Roux, un négociant lyonnais. Son ouvrage, *De l'influence du gouvernement sur la prospérité du commerce*, propose la création d'écoles publiques fondées sur la pratique du commerce simulé. L'État ne donne pas suite à ce projet (Maffre, 1983). Le second, en 1807, est l'œuvre de Boucher, négociant bordelais. Ce dernier propose un plan de création d'écoles de commerce publiques. Son plan est soumis au

Conseil Général du Commerce⁷⁴⁵ dès 1807. L'avis de ce dernier est cependant négatif, notamment en raison du caractère trop théorique du plan d'études envisagé. Les motivations du refus précisent que les projets de Boucher constituent « des systèmes produits par de bonnes intentions mais fondés sur des abstractions [...] prises d'un point de vue trop élevé et trop au-dessus de ce que l'ordre social peut désirer d'utile et de nécessaire dans la pratique ». ⁷⁴⁶ Cet avis défavorable est suivi par le gouvernement : le Ministre de l'Intérieur ne donne pas suite aux projets d'écoles de commerce publiques. Dès lors, dans les premières années du siècle, les écoles de commerce privées voient le jour, indépendamment de tout soutien des autorités étatiques (Fridenson et Paquy, 2008).

Toutefois, comme le souligne l'historien Philippe Maffre (1983, p.216), le développement indiscipliné des écoles de commerce fondées par « esprit de lucre mal inspiré, ou bien [par] volonté de propager certaines idées [à une époque où] on fondait une école pour avoir une tribune, comme on aurait pu créer un journal » a amené le gouvernement à encadrer ces initiatives privées. Le gouvernement de la Restauration est en effet hostile au libéralisme économique – et même politique – que professent certains enseignants d'écoles de commerce (Démier, 2003, p.58). De ce fait, l'État a cherché à rattacher certaines de ces écoles de commerce à l'Université, pour mieux en encadrer le développement ; comme cela fut le cas de l'École Spéciale de Commerce de Paris. Afin de limiter la propagation d'écoles de commerce privées, le gouvernement de Louis XVIII a ainsi projeté, au début des années 1820, de fonder des écoles de commerce d'État (Maffre, 1983, pp.24-25). Un projet d'ordonnance de 1821 révèle que le gouvernement de la Restauration avait caressé l'idée d'établir, dans chaque académie, une école de commerce. L'enseignement de ces écoles de niveau secondaire devait durer six années et comprendre l'enseignement de l'arithmétique, du droit, de la composition des marchandises, des langues vivantes, de la géographie et de l'histoire mais aussi du latin, et de la religion catholique. Ce projet, pour des raisons encore incertaines, ne vit finalement pas le jour (Maffre, 1983, pp.24-25).

Si le renversement du gouvernement de la Restauration en 1830 marque la fin des hostilités étatiques à l'égard des écoles de commerce, il ne s'accompagne cependant pas encore d'une politique volontariste de soutien à ces établissements. En effet, de 1830 à 1890,

⁷⁴⁵ Créé en 1803, le Conseil Général du Commerce est établi près le Ministre de l'Intérieur. Composé de membres désignés par les chambres de commerce, il donne son avis au Ministre pour toutes les questions de législation et d'administration relatives au commerce.

⁷⁴⁶ Source : Archives Nationales, F12, 521/522 « Avis du Conseil Général du Commerce rendu le 23 janvier 1807.

l'État ne se préoccupe que ponctuellement de ce type d'enseignement en attribuant des médailles, en attribuant des médailles aux meilleurs élèves ou en versant des bourses aux élèves (Grelon, 1997). Ainsi, en 1884, la participation de l'État aux recettes des écoles de commerce s'élève, selon Philippe Maffre (1983, p.129), à :

- 1% pour l'École Supérieure de Commerce de Bordeaux,
- 4% pour l'École Supérieure de Commerce de Marseille,
- 5% pour l'École des Hautes Études Commerciales,
- 9% pour l'École Supérieure de Commerce de Lyon,
- 11% pour l'École Supérieure de Commerce de Paris,
- 22% pour l'École Supérieure de Commerce du Havre.

La position de l'État pendant cette période est donc de ne pas intervenir dans la création de ces établissements, laissée aux milieux d'affaires, tout en intervenant ponctuellement pour accompagner leur développement, par le versement de bourses, de subventions ou de médailles.

2. L'implication de l'État dans les formations commerciales de niveau supérieur (1890-1955)

2.1. La loi Freycinet et l'essor des écoles supérieures de commerce en France : 1889-1905

L'année 1889-1890 marque un tournant dans l'histoire des écoles supérieures de commerce en France.

En effet, pour la première fois, l'État français met en œuvre une politique de soutien à destination des écoles supérieures de commerce. En précision, la loi Freycinet du 15 juillet 1889 instaure un service militaire obligatoire de trois ans mais prévoit des dispenses partielles de deux ans à destination des jeunes gens diplômés de certains établissements. Jusqu'au vote de cette loi, les écoles supérieures de commerce étaient placées sous le régime administratif institué par les décrets gouvernementaux, à l'instar de celui du 3 septembre 1851 qui accordait toute latitude aux chambres de commerce pour l'administration de leurs services. Cette administration était officiellement placée sous le contrôle du Ministre du Commerce qui, en la matière, appliquait un contrôle souple et discret (Maffre, 1983, p.121).

Le député Jules Siegfried obtient que les diplômés des écoles supérieures de commerce bénéficient de cette disposition qui leur permet d'effectuer une seule année de service militaire au lieu de trois. La seule condition posée pour permettre aux diplômés de bénéficier de cette disposition est la suivante : l'école de commerce remettant le diplôme de

fin d'études doit avoir été préalablement reconnue par l'État (Blanchard, 2015, p.42). Désormais, avec pratiquement trente années de retard par rapport à certains de ses voisins européens, comme l'Allemagne ou l'Autriche, la France accorde donc, de droit, des privilèges militaires⁷⁴⁷ aux diplômés de certaines de ses écoles de commerce.

La reconnaissance des écoles supérieures de commerce par l'État, organisée par le décret du 31 mai 1890, constitue un vrai bouleversement pour ces établissements qui perdent une grande partie de leur capacité d'autogestion. Désormais, pour les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État, le gouvernement intervient :

- Dans le recrutement des élèves, par la désignation de cinq des sept membres du jury d'entrée, mais aussi par l'instauration d'un programme commun d'épreuves d'admission. Un concours d'entrée doit sélectionner tous les candidats. Un âge minimum de 17 ans est fixé pour les candidats souhaitant intégrer une école supérieure de commerce reconnue par l'État, tandis que le baccalauréat – indispensable pour accéder à l'université – est considéré comme facultatif.
- Dans la gestion des écoles, par l'instauration de contrôles effectués par les inspecteurs de l'enseignement technique. Désormais, les programmes d'enseignement doivent être approuvés par l'État tandis que le personnel dirigeant et enseignant des écoles ne peut être nommé qu'après accord ministériel.

En 1890, la reconnaissance étatique est délivrée, après avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement Technique, à seulement six établissements, à savoir HEC ainsi que les écoles supérieures de commerce de Paris, du Havre, de Bordeaux, de Marseille et de Lyon. Si la reconnaissance étatique limite considérablement la liberté d'organisation des écoles, elle provoque également une certaine homogénéisation de l'offre des écoles en matière d'enseignements. L'introduction de nouveaux cours, à l'instar des cours de législation douanière, marine et fiscale, conduit les écoles reconnues par l'État à abandonner certains enseignements pratiques – comme le bureau commercial – que certaines avaient établis sur le modèle de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers. Cette homogénéisation est cependant relative dans la mesure où les écoles reconnues par l'État conservent la possibilité de créer des

⁷⁴⁷ À côté de ces avantages militaires le gouvernement a également accordé, à la fin des années 1880, des avantages pour les carrières consulaires. C'est par les décrets du 24 juin 1886 et du 23 août 1888 que les diplômés de HEC ont pu bénéficier du décret de juillet 1880 leur permettant de se présenter au concours d'élèves-consuls même sans être bacheliers.

options d'enseignement en lien avec leur environnement économique⁷⁴⁸. Ainsi, l'École Supérieure de Commerce de Lille propose une option « brasserie, distillerie », tandis que ses homologues de Marseille et de Lyon proposent respectivement une option « marine marchande » et « commerce de soierie » (Blanchard, 2015, p.43). Au fil des années, le contrôle étatique s'accroît : les décrets de 1897 renforcent les prérogatives du gouvernement qui désormais fixe les coefficients pour les épreuves d'examens, nomme tous les membres du jury pour les épreuves de fin d'année, et fixe annuellement le nombre de places aux concours d'admission des écoles.

Les dispositions de la loi Freycinet favorisent l'essor des écoles de commerce de niveau post-secondaire en France. En effet, comme le souligne Maffre (1983, p.136), « cette sanction officielle entraîne un certain déblocage des administrations les plus diverses qui commencent à reconnaître les diplômés d'HEC et des écoles supérieures de commerce [...]. C'est ainsi que leurs Anciens Élèves peuvent, à partir de 1891, concourir pour l'emploi de rédacteur dans les bureaux de l'administration centrale du ministère du commerce et de l'industrie. Un décret du premier juillet 1893 permet à ces mêmes élèves de se faire admettre à l'École coloniale, sans baccalauréat, etc. Autant d'arguments publicitaires de plus pour les écoles supérieures de commerce ! ».

Le nombre de candidats et d'élèves s'y accroît rapidement. L'École Supérieure de Commerce de Rouen, fermée en 1883, rouvre ainsi ses portes en 1895. La demande est telle que de nouvelles écoles supérieures de commerce, rapidement reconnues par l'État, se créent sur le territoire français : en 1890, six écoles supérieures de commerce sont reconnues par l'État ; elles sont au nombre de quinze en 1905 (voir figure ci-dessous).

Écoles supérieures de commerce	Date de création	Date de reconnaissance par l'État
École Supérieure de Commerce de Paris	1819	22 juillet 1890
École Supérieure de Commerce du Havre	1871	22 juillet 1890
École Supérieure de Commerce de Lyon	1872	22 juillet 1890
École Supérieure de Commerce de Marseille	1872	22 juillet 1890
École Supérieure de Commerce de Bordeaux	1874	22 juillet 1890
École des Hautes Études Commerciales	1881	22 juillet 1890
Institut Commercial de Paris	1884	22 juillet 1890
École Supérieure de Commerce de Lille	1892	12 juillet 1892
École Supérieure de Commerce de Rouen	1895	29 août 1895
École Supérieure de Commerce de Nancy	1896	2 octobre 1896

⁷⁴⁸ En effet, les programmes sont « approuvés » et non pas élaborés par le gouvernement. De ce fait, les programmes de formation restent, sous réserve de validation par le Ministre, propres à chaque école.

École Supérieure de Commerce de Montpellier	1897	16 juillet 1897
École Supérieure de Commerce de Dijon	1900	24 avril 1900
École Supérieure de Commerce de Nantes	1900	23 juin 1900
École Supérieure de Commerce d'Alger	1900	20 août 1901
École Supérieure de Commerce de Toulouse	1905	27 mars 1905

Figure 69 : Dates de création et de reconnaissance étatique des principales écoles supérieures de commerce en France du dix-neuvième siècle aux premières années du vingtième siècle.

Toutefois, force est de constater que l'engouement qui préside à la création de ces nouvelles écoles de commerce est moins motivé par l'intérêt que les jeunes gens portent aux formations au haut enseignement commercial et à ses débouchés que par leur volonté de réduire de deux ans leur obligation de service militaire (Blanchard, 2015, p.44). La preuve de cet état de fait est donnée en 1905 lorsque l'État, dans un contexte géopolitique tendu et annonciateur de la Première Guerre Mondiale (Démier, 2000), supprime les dispositions de la loi Freycinet par la loi Berteaux du 21 mars 1905.

2.2. Crises et tensions au sein des écoles supérieures de commerce en France

À compter de la remise en cause de la loi Freycinet de 1889, les diplômés des écoles supérieures de commerce reconnues par l'État sont dans l'obligation d'effectuer leur service militaire pendant deux ans.

L'essor des écoles de commerce est brisé net. Les candidatures et le nombre d'élèves dans les établissements diminuent rapidement au point que plusieurs écoles dont l'École des Hautes Études Commerciales et l'École Supérieure de Commerce de Paris sont contraintes de diminuer leurs frais de scolarité (Fridenson et Paquy, 2008, p.208). L'École des Hautes Études Commerciales supprime son cycle préparatoire faute d'effectifs et l'École Supérieure de Commerce de Paris abolit, quant à elle, son concours d'entrée (Maffre, 1983, p.148).

Les écoles tentent de négocier des aménagements avec le Ministre du Commerce pour modifier le décret du 30 avril 1906 sur la reconnaissance par l'État des écoles supérieures de commerce. Pour revaloriser leur attractivité, elles proposent de créer un diplôme délivrable dès la fin de la première année d'études : le « baccalauréat commercial » ainsi qu'un diplôme de « licence commerciale » à la fin de la deuxième année. Si le Ministère du Commerce n'est pas hostile à ces mesures, l'opposition de la Chambre de Commerce de Paris qui veille à protéger la suprématie de l'École des Hautes Études Commerciales fait échouer ce projet (Schieb, 1991, p.57). En contrepartie de la suppression des dispenses militaires partielles, l'État assouplit cependant les conditions d'admission dans les écoles – le concours d'entrée est rendu facultatif et l'âge minimum d'admission est abaissé de 17 ans à 15 ans – et leur

accorde une subvention annuelle de 50 000 francs. Toutefois, ces mesures ne suffisent pas à endiguer la crise de recrutement que traversent alors les écoles de commerce. L'une d'entre elles – l'École Supérieure de Commerce de Nancy – est même contrainte de fermer ses portes. Les autres écoles, elles, revoient à la baisse leurs conditions d'admission et accentuent le côté pratique de leur enseignement ; quitte à perdre en prestige académique.

De ce fait, le retrait des avantages militaires provoque, par ricochet, la disparition d'autres avantages publics dont profitaient les diplômés des écoles supérieures de commerce reconnues par l'État. Ainsi, en 1913, la majoration des points accordée aux diplômés des écoles supérieures de commerce pour intégrer l'École Coloniale est supprimée ; de même que la dispense de baccalauréat accordée aux diplômés des écoles supérieures de commerce préparant la licence en droit (Maffre, 1983, p.148).

La Première Guerre mondiale met également à mal les écoles supérieures de commerce en France. La mobilisation augmente les difficultés de recrutement des établissements, au point que plusieurs d'entre eux décident, pour ne pas avoir à fermer leurs portes, d'ouvrir leurs classes aux jeunes filles. Ainsi, les écoles supérieures de commerce de Montpellier, de Rouen, de Dijon, de Marseille et de Lille deviennent mixtes, respectivement en 1915 pour les deux premières, en 1916, en 1917 et en 1919 pour les trois autres (Schieb, 1991, p.58 ; Thivend, 2011). Le déroulement des combats conduit également les écoles les plus exposées aux attaques ennemies à déménager, à l'instar de l'École Supérieure de Commerce de Toulouse contrainte de quitter l'hôtel St-Jean réquisitionné par la Croix-Rouge (Séguier, 2003) ou de l'École Supérieure de Commerce de Paris que la menace des bombardements allemands conduit à s'installer dans l'ouest de la capitale.

L'Après-Guerre voit, certes, une nouvelle embellie pour les formations au haut enseignement commercial. Le retour des mobilisés et la croissance économique des années 1920 permettent aux écoles supérieures de commerce de renouer avec la prospérité des années 1890-1905. La Chambre de Commerce de Paris crée ainsi en 1929 le Centre de Préparation aux Affaires (CPA) pour former des professionnels de la direction d'entreprises à partir de nouvelles méthodes d'enseignement, empruntées à l'Université de Harvard avec l'aide de Georges Doriot, l'un des premiers diplômés français de cette « business school » américaine (Fridenson et Paquy, 2008, pp.211-212 ; Cottarel, 2010).⁷⁴⁹ En outre, pour la première fois de

⁷⁴⁹ Cette expérience, toutefois, resta très marginale à l'époque, constituant « une sorte d'isolat ou d'enclosure dans l'univers des institutions de formations françaises, largement dominé par les Grandes Écoles » (Gemelli, 1997, p.15).

leur histoire, l'État leur reconnaît une place dans le système national d'enseignement : en 1920, les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État sont rattachées, non plus au Ministère de Commerce et de l'Industrie, mais au Ministère de l'Instruction Publique où un Sous-Secrétariat technique est spécialement créé. En 1925, une nouvelle source de financements leur est accordée : la taxe d'apprentissage est créée pour subventionner les enseignements professionnels et techniques.⁷⁵⁰ Cependant, les frais de scolarité demeurent la première ressource de ces écoles (Blanchard, 2015, p.47) ; ce qui, selon certains contemporains, nuit à la qualité de leur enseignement ; les écoles ayant tendance à faciliter l'admission des élèves pour assurer leur survie financière (Blanchard, 2015).

Toutefois, cette période, comme la précédente, s'accompagne d'une déconsidération sociale de l'enseignement commercial donné par ces écoles. Les conditions d'entrée demeurent, en effet, peu sélectives, surtout depuis 1905, et le laxisme prévalant dans certaines écoles soucieuses de garantir leur survie financière plutôt que la qualité de leur formation, les fait considérer comme des écoles « de récupération » pour les élèves qui ne sont pas parvenus à entrer à l'université ou dans une Grande École (Blanchard, 2015, p.47).

Pour lutter contre cet état de fait, HEC cherche à se démarquer de ses consœurs et n'hésite pas, pour ce faire, à dévaloriser – parfois indument⁷⁵¹ – l'enseignement offert dans les autres écoles supérieures de commerce (Blanchard, 2015, p.47). Les tensions entre l'école HEC et les autres écoles supérieures de commerce – tensions nées dès la création de HEC en 1881 car cette dernière prétendait offrir un enseignement commercial de niveau réellement supérieur face aux autres écoles qu'elle considérait comme étant de niveau secondaire – trouvent un arbitrage officiel. En effet, après une trentaine d'années de tentatives infructueuses, les efforts de l'école HEC sont finalement partiellement récompensés en 1913 quand l'école obtient du Ministère de l'Instruction Publique le droit d'ouvrir ses propres classes préparatoires dans les lycées publics. De ce fait, HEC obtient ainsi, comparativement aux autres écoles supérieures de commerce, un signe distinctif qui la place pratiquement sur le même plan que les écoles d'ingénieurs et les écoles normales supérieures qui, seules,

⁷⁵⁰ La taxe d'apprentissage est une taxe parafiscale sur les sociétés, assise sur le montant des salaires versés. Si le versement de cette taxe est obligatoire, les entreprises ont cependant la faculté de choisir leurs bénéficiaires parmi les institutions d'enseignement agréées.

⁷⁵¹ La direction de HEC adresse à l'Inspecteur général de l'enseignement technique en 1914 un courrier pour lui démontrer que l'école HEC ne peut pas être mise sur le même plan que les autres écoles supérieures de commerce en raison de la qualité de ses élèves et de ses enseignants. Cet argumentaire est développé, comme le souligne Blanchard (2015, p.48) « au prix d'une certaine déformation de la réalité [dans la mesure où] dans les écoles de commerce de province [...] des cours sont assurés par des professionnels (experts-comptables, ingénieurs), mais on y trouve aussi un nombre important d'universitaires ».

disposent alors de classes préparatoires dans les lycées publics. Du fait de la Première Guerre mondiale, les premières classes préparatoires pour HEC ne seront ouvertes qu'en 1921 dans les lycées parisiens Janson de Sailly et Condorcet, puis en 1923 à Marseille, à Nice et à Toulouse. En outre, un décret de 1923 affirme la spécificité de HEC face aux autres écoles supérieures de commerce : c'est une reconnaissance de droit de son statut d'école de commerce vraiment supérieure (Blanchard, 2015, p.49). De ce fait, cette école reste à l'écart des réformes successives qui, à partir des années 1930, structurent progressivement le réseau des écoles supérieures de commerce (Fridenson et Paquy, 2008, pp.210-211).

2.3. La structuration d'un réseau des écoles supérieures de commerce : Les décrets de 1937 et de 1947

À partir des années 1930, un cadre législatif commun se met en place pour les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État – HEC excepté. Cette réforme s'accomplit dans un contexte difficile pour ces établissements. La crise économique des années 1930 frappe la France et se traduit pour les formations au haut enseignement commercial par des difficultés de recrutement (Blanchard, 2015, p.51). La crise des années 1930, couplée au déficit des naissances provoqué par la guerre, frappe durement les écoles qui voient diminuer leurs effectifs. Certaines d'entre elles sont contraintes de fermer leurs portes, telle l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse en 1934. Plusieurs directeurs d'écoles supérieures de commerce font alors appel à la puissance publique pour revaloriser leur image auprès du grand public – via un renforcement des contrôles du Ministère de l'Instruction Publique – mais aussi pour accroître leurs sources de financements.

Leurs appels sont partiellement entendus. Un décret du 19 mai 1937 rétablit un concours d'entrée unifié pour toutes les écoles supérieures de commerce. Ce concours est obligatoire pour tous les candidats sauf pour les titulaires des deux parties du baccalauréat et les titulaires des trois parties du brevet supérieur (Blanchard, 2015, p.53). Ce décret favorise l'organisation de classes préparatoires intégrées au sein des écoles pour leur permettre de former leurs candidats aux exigences de recrutement fixées par l'État. De plus, l'âge minimum d'admission est, de nouveau, fixé à 17 ans. Un programme d'études minimum et partagé par toutes les écoles supérieures de commerce est instauré. L'examen de sortie est, enfin, soumis à un règlement commun. Ce règlement reprend donc en grande partie les dispositions qui s'appliquaient entre 1890 et 1905 pour les écoles reconnues par la puissance

publique. Il renforce cependant le contrôle de l'État en fixant chaque année le nombre de places mises au concours pour les écoles supérieures de commerce.

La convergence des écoles supérieures de commerce vers un modèle commun s'accélère la décennie suivante. Si la Seconde Guerre mondiale marque temporairement la suspension des réformes, l'immédiat après-guerre voit l'État intervenir encore plus avant dans la gestion des écoles supérieures de commerce. Il est vrai que le pays étant alors en reconstruction, les intérêts économiques et éducatifs de la France lui commandent de s'investir dans la formation des élites (Blanchard, 2015, p.54) : l'École Nationale d'Administration est créée en 1945, tandis que l'École Centrale de Paris passe sous la tutelle publique en 1946, de même que son homologue de Lyon en 1947.⁷⁵²

L'enseignement commercial n'échappe pas à cette tendance. Un décret du 3 décembre 1947 amorce la structuration d'un véritable réseau des écoles supérieures de commerce, tout en accentuant considérablement l'intervention de l'État dans la gestion de ces établissements (Fridenson et Paquy, 2008, p.213). Pour la première fois, la puissance publique reconnaît le statut d'établissements supérieurs aux écoles supérieures de commerce, même si elle leur octroie une place institutionnelle propre : ces écoles ne relèvent pas encore de la Direction de l'Enseignement Supérieur mais d'un Sous-secrétariat à part. Le décret du 3 décembre 1947 définit les écoles supérieures de commerce 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 commerciaux et des entreprises industrielles »⁷⁵³. Ce décret :

- Fixe la durée des études des écoles supérieures de commerce à trois ans, comme cela est déjà le cas dans la plupart des écoles d'ingénieurs ;
- Établit que le contenu des cours, les volumes horaires de ces derniers ainsi que la durée des épreuves d'examen et les coefficients sont désormais fixés par arrêté ministériel ;

⁷⁵² Le traumatisme de la défaite de 1940 a conduit la Résistance à préconiser une réforme complète de l'enseignement en France. Après la Seconde Guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon de 1947 poursuivra ce programme.

⁷⁵³ Décret n°47-2287 du 3 décembre 1947.

- Instaure un concours d'entrée plus exigeant que par le passé. À partir de 1954, ce concours est d'ailleurs rendu obligatoire pour tous les candidats sans exception : les dispenses dont bénéficiaient les bacheliers depuis 1890 sont donc abolies⁷⁵⁴.

Le décret du 3 décembre 1947 contribue à la naissance d'un réseau des écoles supérieures de commerce régies par les mêmes dispositions réglementaires et contrôlées par une Commission spéciale au sein de la Direction de l'Enseignement Technique. HEC, conformément au statut spécial qui lui a été reconnu par décret depuis 1923, ne fait pas partie de ce réseau (Fridenson et Paquy, 2008, p.213), de même que l'ESSEC et que l'EDHEC, encore dénommée « HEC Nord ».

3. 1955-1991 – La modernisation et l'académisation des écoles supérieures de commerce après la Seconde Guerre mondiale

L'essor des formations supérieures en gestion en France à partir de la fin des années 1950 s'inscrit dans un contexte d'expansion économique où, parallèlement à la hausse du volume de production, les entreprises voient augmenter leurs besoins en personnels encadrants (Boltanski, 1982, p.341). Simultanément, la construction de la Communauté Économique Européenne, après le Traité de Rome de 1957, multiplie les relations économiques et commerciales de l'Hexagone avec ses voisins européens, alors qu'auparavant l'économie française d'avant-guerre était surtout tournée vers l'empire colonial (Blanchard, 2015, p.97 ; Fridenson et Paquy, 2008, p.213). De fait, la fin des années 1950 ouvre une troisième période dans l'histoire des écoles supérieures de commerce en France. C'est en effet dans ces années qu'apparaît un nouveau concurrent – l'Université – dans ce secteur d'enseignement (3.1.) et que se modernise l'enseignement commercial (3.2.).

3.1. Une redistribution des acteurs du secteur : L'apparition des formations universitaires et la constitution du réseau des ESCAE.

3.1.1. L'université : Un nouvel acteur de l'enseignement commercial en France

Si, jusqu'au milieu du vingtième siècle, l'université est restée globalement étrangère à l'enseignement commercial en France⁷⁵⁵, elle s'y est beaucoup intéressée après la Seconde

⁷⁵⁴ Cette situation n'est pas inédite à l'époque dans l'histoire de l'école. Déjà, pendant la période 1926-1936, le concours d'entrée était obligatoire pour tous les candidats y compris les bacheliers complets.

Guerre Mondiale. En 1955 sont créés les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE). De ce fait, les écoles supérieures de commerce perdent en France le monopole des formations initiales au haut enseignement commercial. Les IAE permettent, en effet, aux diplômés de licence ou d'écoles d'ingénieurs de suivre une formation complémentaire en gestion pendant un an. La création des IAE marque pour la première fois l'intrusion de l'université dans le domaine de la gestion. Cependant, cette offre est relativement marginale dans les années 1960 où les quatorze IAE accueillent seulement mille-deux-cents étudiants (Pavis, 2003a, p.77).

Les années 1960 voient se multiplier les formations universitaires en gestion avec d'abord la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966. Cette dernière amène la mise en place de cycles de formation universitaire en gestion avec des sections « gestion administrative et commerciale » et « gestion des entreprises et des administrations » (Blanchard, 2015, p.77).

Enfin, les universités achèvent de mettre en place un cursus complet en gestion, d'abord au sein des facultés d'économie où est créé en 1963 un doctorat ès sciences économiques avec la mention « administration des entreprises », puis au sein de nouvelles facultés entièrement dédiées à la gestion : en 1968 est créé le centre universitaire expérimental de Dauphine⁷⁵⁶ spécialisé dans les études en gestion, l'un « des piliers du développement de la gestion universitaire » (Pavis, 2003a, p.78).

Simultanément, dans les années 1970, de nouveaux diplômes universitaires en gestion sont créés : la maîtrise d'informatique appliquée à la gestion des entreprises en 1971, la maîtrise en sciences de gestion en 1971, le doctorat en sciences de gestion en 1974, la maîtrise en sciences et techniques comptables et financières en 1976 et enfin, l'agrégation en sciences de gestion en 1976 (Gouadain, 1998 ; Pavis, 2003a, p.59). Enfin, en mai 1979, une section « gestion des entreprises » est ouverte au sein du Comité Consultatif des Universités qui gère les carrières universitaires.

Toutes ces réformes universitaires des années 1950-1970 favorisent l'institutionnalisation de l'enseignement de la gestion qui n'est plus réservé aux seules écoles

⁷⁵⁵ Force est de constater toutefois que certaines universités, à Caen et à Toulouse notamment, ont créé des chaires de droit commercial dès le début du dix-neuvième siècle (Maffre, 1983, p.26). De même au début du vingtième siècle, certaines universités locales ont créé des centres de formation au commerce, à l'instar par exemple de l'Institut Commercial de Nancy créé en 1905 en accord avec la chambre de commerce locale, ou encore de l'Institut d'Études Commerciales de Grenoble en 1912. Ces expériences restent cependant très marginales dans le paysage éducatif français d'alors (Gouadain et Louart, 1997, p.90).

⁷⁵⁶ Ce dernier deviendra plus tard l'Université-Paris-Dauphine.

supérieures de commerce (Pavis, 2003b, pp.51-63). Comme le souligne Blanchard (2015, p.78) l'effet est double pour ces dernières :

- D'abord, cette situation consacre la reconnaissance de la gestion comme discipline à part entière du système universitaire français ; ce qui contribue à la légitimité académique des écoles supérieures de commerce. Si les écoles de commerce représentent 2% de la population étudiante en France en 1960-1961, elles n'en représentent plus qu'1% dix ans plus tard (Blanchard, 2015, pp.73-75). Ce différentiel des taux de croissance entre écoles de commerce et universités accroît le caractère élitiste des premières. La massification de l'enseignement universitaire⁷⁵⁷ entraîne une multiplication du nombre de diplômés universitaires en gestion et, corrélativement, une valorisation des diplômés d'écoles de commerce dont le nombre a moins augmenté sur la période considérée (Boltanski, 1982, p.335).
- Ensuite, l'institutionnalisation de l'enseignement de la gestion aboutit à la naissance, comme le ressentent alors les directeurs des écoles supérieures de commerce (Blanchard, 2015, p.79), d'un nouveau foyer de concurrence d'autant plus redoutable que les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État représentent un faible poids numérique face aux universités qui connaissent alors une croissance sans précédent de leurs effectifs avec un taux d'accroissement de 160% entre 1960 et 1968 (Prost, 1992, p.138). L'apparition des IAE, des IUT puis des nouvelles universités avec facultés de gestion augmente l'offre de formations supérieures en gestion dans toutes les régions, ce qui menace les écoles supérieures de commerce.

3.1.2. La création du réseau des ESCAE

Si l'environnement concurrentiel des écoles supérieures de commerce évolue à partir de la fin des années 1950-début des années 1960, il en va de même de leur cadre institutionnel.

En effet, le décret du 15 mars 1964 prend en considération cet état de fait et repositionne les écoles supérieures de commerce reconnues par la puissance publique face aux IAE en les rebaptisant « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises » (ESCAE).

⁷⁵⁷ Le nombre d'étudiants en France augmente de 43,5% entre 1958 et 1964 (Blanchard, 2015, p.84).

Toutefois malgré une appellation commune, un cadre législatif commun et un statut consulaire⁷⁵⁸ majoritairement partagé qui les distingue des autres écoles supérieures de commerce privées, les ESCAE sont loin de former un ensemble homogène et coopératif (Blanchard, 2015, p.60). Comme le souligne Blanchard, elles se distinguent entre elles par leur prestige, leur nombre d'étudiants et l'origine sociale de ces derniers⁷⁵⁹ ce qui s'explique par leurs différences en termes d'attractivité, de sélectivité du concours d'entrée.

Les ESCAE font office de « petites écoles » dans l'enseignement supérieur (Bourdieu et Saint-Martin, 1987) dans la mesure où, si elles possèdent certains des attributs communs aux Grandes Écoles – classes préparatoires, concours d'entrée, etc. – elles n'exigent toutefois pas un temps de préparation très long – un an de préparation – et sont peu exigeantes pour leur concours d'entrée – le baccalauréat est encore facultatif. En outre, à l'exception de l'École Supérieure de Commerce de Paris, elles n'ont pas d'envergure véritablement nationale : ce sont des établissements régionaux avec un recrutement local (Blanchard, 2015, p.72).

En réaction à leur position marginale dans le champ des Grandes Écoles, les directeurs des ESCAE cherchent à se positionner, non pas face aux Grandes Écoles les plus prestigieuses, mais face aux écoles d'ingénieurs (Blanchard, 2015, p.65). L'attraction qu'exercent les écoles d'ingénieurs sur les ESCAE se justifie dans la mesure où elles disposent d'une identité clairement définie, d'une visibilité sociale marquée, et où leurs diplômés correspondent à une figure sociale en expansion : celles des cadres (Blanchard, 2015, p.65). À côté de l'attraction qu'exercent les écoles d'ingénieurs, les ESCAE subissent aussi l'influence de deux écoles de commerce qui ne font pas partie du réseau des ESCAE :

- HEC qui dispose de ses propres classes préparatoires depuis 1921⁷⁶⁰, et exige le baccalauréat de tous ses candidats depuis 1954. En 1958, le niveau de difficulté de son

⁷⁵⁸ Toutes les écoles supérieures de commerce sont administrées directement par une chambre de commerce. Trois d'entre elles (à Nantes, à Poitiers et à Lyon) sont gérées par des structures dans lesquelles les chambres interviennent aux côtés d'autres acteurs. Seule l'École Supérieure de Commerce de Lille est alors totalement indépendante de la Chambre de Commerce de Lille.

⁷⁵⁹ En 1967-1968, à l'École Supérieure de Commerce de Dijon 40% des élèves sont fils de cadres supérieurs et 20% sont fils d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise. Ces proportions sont inversées à l'École Supérieure de Commerce de Nantes.

⁷⁶⁰ Les classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial sont localisées dans les lycées publics et, de ce fait, prises en charge par l'État. Elles sont gratuites. Elles sont donc à distinguer des classes préparatoires intégrées que les ESCAE ont créées dès les années 1930 – voire même avant – et où le baccalauréat n'est pas exigé pour s'y inscrire. Ces classes préparatoires intégrées sont payantes. Leur programme est simplifié par rapport à celui des classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial et elles ne préparent qu'aux concours de l'école considérée – du moins jusqu'en 1982. À cette date, les classes préparatoires intégrées préparent aux concours d'entrée de toutes les ESCAE. En outre, la réforme du concours d'entrée des ESCAE en 1982 ouvre une option « économique » au concours pour les bacheliers titulaires du baccalauréat B (économique et social). Elles disparaîtront en 1991 (Blanchard, 2015, p.150).

concours d'entrée a été rehaussé (Abraham, 2007). Surtout, depuis la nomination de son nouveau directeur Guy Lhéraut en 1958, HEC s'est engagée dans une réforme de son cursus et dévoilant son intention d'acquérir « des titres de noblesse académique » (Fridenson et Paquy, 2008, pp.217-219 ; Blanchard, 2015, p.68) par la création d'un corps professoral permanent, actif dès 1967, et la suppression des cours appartenant à l'enseignement technique – l'étude des marchandises, la chimie et la physique. Parallèlement à cette quête de reconnaissance académique, HEC s'est engagée depuis la fin des années 1950 dans la voie d'une modernisation de son enseignement ; modernisation partiellement inspirée du modèle américain ou plus exactement de la « Harvard Business School » avec l'introduction de nouveaux cours – marketing, distribution, etc. – et la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement – les études de cas⁷⁶¹ et les stages obligatoires – mais aussi le transfert de l'école sur un campus « à l'américaine » à Jouy-en-Josas inauguré en 1964. Cette réforme marque le passage de l'école du « haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de la gestion » (Fridenson et Paquy, 2008, p.217). L'échec de la transformation de HEC en « graduate business school » en 1965, en raison notamment de l'hostilité des Anciens Élèves⁷⁶², permet à l'école d'obéir au standard national de la Grande École qu'ambitionnent alors d'acquérir les ESCAE.

- L'ESSEC : cette école supérieure de commerce privée ne fait pas partie du réseau des ESCAE. Créée en 1907 par les Jésuites de l'école Sainte-Geneviève sous le nom d'Institut Économique, l'établissement reste en marge de l'enseignement supérieur pendant une quarantaine d'années (Languille, 1997). Après la Seconde Guerre mondiale, l'école se rapproche du modèle des ESCAE : en 1947, bien qu'elle ne soit pas visée par le décret du 3 décembre, elle en applique toutefois les dispositions de sa propre initiative. Dans les années 1960, elle se rapproche du modèle d'HEC en accroissant la sélectivité de son concours d'admission ce qui invite les candidats « à élargir leurs débouchés en préparant plusieurs écoles et, pour cela, à fréquenter les classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial » (Blanchard, 2015, p.71).

⁷⁶¹ L'étude de cas est l'étude d'un document « d'une vingtaine de pages qui décrivent un problème de gestion ou un 'challenge' auquel est confronté une entreprise » (Rosenzweig, 2004). L'objectif de ce type d'exercice est de rapprocher les étudiants le plus possible de situations réelles qu'ils pourraient connaître dans leur futur environnement professionnel.

⁷⁶² Le programme MBA qu'ambitionnait de créer à HEC Guy Lhéraut est ainsi transféré au sein d'un nouvel établissement, l'Institut Supérieur des Affaires (ISA) créé en 1969.

Dans les années 1960, l'ESSEC ferme ses propres classes préparatoires pour recruter dans les mêmes viviers que HEC, et de ce fait, se positionner au-dessus des ESCAE en termes de hiérarchie sociale et scolaire.

3.2. *La modernisation des formations commerciales de niveau supérieur : Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de la gestion*

Après la Seconde Guerre mondiale, les idées et pratiques managériales des États-Unis sont prises pour modèle dans la plupart des pays européens alors en reconstruction, notamment en France (Djelic, 2001). Ce phénomène d'imitation du modèle états-unien⁷⁶³ se traduit également dans l'enseignement du management (Juusola, Kettunen, et Alajoutsijärvi, 2015 ; Engwall, 2007).

L'attrait pour le « modèle américain » après la Seconde Guerre mondiale doit être replacé dans son contexte. De 1948 à 1960, les États-Unis ont apporté une importante aide technique aux pays européens, dont la France, pour renforcer leur économie et lutter contre l'expansion du communisme (Djelic, 1998 ; Gourvish et Tiratsoo, 1998). Les formations commerciales puis en gestion ont bénéficié de ce soutien américain : les États-Unis ont envoyé des consultants et des enseignants américains en Europe et ont organisé des visites de « graduate business schools » aux États-Unis. Ces formations ont surtout eu un impact sur la formation permanente dans un premier temps. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que l'influence américaine s'est fait progressivement sentir sur les formations initiales en gestion (Kipping et Nioche, 1997). En outre, en 1967, paraît *Le Défi Américain* de J.-J. Servan-Schreiber qui popularise la thématique du « management gap » et éveille les lecteurs à la nécessité d'investir dans les formations en management. Dans ces circonstances, les dirigeants des écoles de commerce en France « mettent moins l'accent sur le commerce que sur les

⁷⁶³ Qu'entend-on par « modèle américain » après la Seconde Guerre mondiale ? Comme le souligne Blanchard (2015, p.69) ce modèle est en partie mythifié et ne correspond que partiellement à la réalité de ce qui existe alors outre-Atlantique. L'enseignement supérieur de la gestion aux États-Unis ne forme pas un ensemble cohérent. Il se compose majoritairement de formations de premier cycle (« undergraduate ») proposant un Bachelor in Business Administration et, plus ponctuellement, de formations de second cycle (« postgraduate ») proposant un Master in Business Administration ou un Doctorate in Business Administration. C'est ce seul niveau « postgraduate » – pourtant minoritaire aux États-Unis sur le plan quantitatif – qui est vu par les Français et les Européens comme le « modèle américain ». En précision, seule une dizaine de « business schools » sur les centaines que compte le pays, sont prises pour modèles d'inspiration ; et notamment les « business schools » de Harvard, Stanford, Chicago et Northwestern (Blanchard, 2015, p.69). Au sein de ces quelques établissements, l'enseignement est cependant loin d'être homogène : la méthode des cas n'est pas présente dans toutes les « business schools » et de fait n'est pas un archétype américain. C'est donc plutôt le modèle de la « Harvard Business School » qui est visé sous l'expression « modèle américain » (Engwall et Zamagni, 1998, p.9 ; Pavis, 2003a).

‘techniques de gestion’ et c’est désormais la figure du cadre plus que celle de l’homme d’affaires qui est mise en avant » (Blanchard, 2012b, p.172). Comment se traduit la modernisation des écoles supérieures de commerce ? Plusieurs réponses sont mises en place par les écoles.

3.2.1. La révision du cursus d’enseignement des écoles de commerce.

C’est en 1967 qu’est créée une commission spéciale, composée de directeurs d’ESCAE, chargée de réfléchir à la modernisation des ESCAE. Les membres de cette commission vont jouer le rôle d’« entrepreneurs de réforme » (Bezes et Le Lidec, 2010). En novembre 1968, ils présentent leurs propositions de réformes dans un document intitulé, par la suite, le « Plan Vert » en raison de la couleur de sa couverture (Blanchard, 2015, p.97). Ce document propose d’octroyer une plus grande liberté de gestion aux ESCAE afin, notamment, de leur permettre de se différencier entre elles. À une époque où les ESCAE sont régies par une réglementation commune en matière de modalités de recrutement des candidats, d’enseignement et d’évaluation des élèves, cette proposition est révolutionnaire. Le Plan Vert préconise également l’introduction dans les ESCAE de nouveaux enseignements proposés dans les écoles étatsuniennes – marketing, contrôle de gestion, etc. – comme cela est déjà le cas depuis le début des années 1960 à HEC et à l’ESSEC. Le Plan Vert est rapidement suivi d’effets : l’arrêté du 12 février 1969 accorde aux ESCAE l’autorisation, à titre expérimental, de modifier leurs programmes. Ensuite, l’arrêté du 30 novembre 1970 amorce, pour la première fois depuis 1890, un relatif désengagement de la puissance publique dans la gestion des écoles de commerce reconnues par l’État. En effet, les contenus et volumes horaires des enseignements ne sont plus imposés : seules des orientations générales sont données aux directeurs des ESCAE ; l’examen de fin d’études est transféré de la responsabilité de l’Éducation Nationale à l’Assemblée des Chambres de Commerce et d’Industrie⁷⁶⁴.

De ce fait, à partir des années 1960-début des années 1970, le cursus des écoles est profondément révisé. Les programmes sont augmentés d’enseignements nouveaux – stratégie, sociologie, psychologie, finance, organisation des entreprises – et expurgés des enseignements jugés trop secondaires – le français – ou trop techniques – l’étude des marchandises. Enfin, les stages et visites d’entreprises sont également introduits comme éléments incontournables des

⁷⁶⁴ Créée en 1964, cette organisation est un établissement public qui rassemble les présidents des chambres de commerce et d’industrie.

formations en gestion. Ces modifications de cursus sont en partie inspirées de ce qui est pratiqué aux États-Unis dans certaines écoles. Ces évolutions aboutissent au changement de dénomination du diplôme délivré par les écoles supérieures de commerce reconnues par l'État : le « Diplôme d'études supérieures commerciales, administratives et financières » (DESCAF). Ce changement de dénomination n'est pas une simple opération « cosmétique » : il vise en pratique à « élargir le spectre des débouchés à des domaines autres que le commerce et [...] à repositionner les [écoles supérieures de commerce reconnues par l'État] au sein de l'enseignement supérieur, alors que d'autres institutions proposent des formations proches, à l'instar des Instituts d'administration des entreprises (IAE) qui se développent au sein des universités à partir de 1955 » (Blanchard, 2015, p.58). Cette évolution sémantique, du « commerce » vers l'« administration des entreprises », rend compte de l'émergence, sur le plan académique, des sciences de gestion qui se substituent progressivement au haut enseignement commercial dispensé jusque-là (Pavis, 2010).

La modernisation du cursus scolaire s'accompagne du renforcement de la dimension professionnelle des formations au management. Ce renforcement se manifeste, d'abord, au niveau du recrutement : il s'agit pour les écoles d'accroître la pertinence professionnelle en valorisant les savoirs extra-académiques. À partir de 1969, l'ESSEC est ainsi la première école de commerce en France à introduire dans ses épreuves de sélection des entretiens de personnalité au cours desquels les candidats affrontent un jury composé d'enseignants et de représentants de l'entreprise (Languille, 1997). Cette épreuve, pour partie inspirée de l'entretien d'embauche, est reprise dès 1971 par les dix-huit ESCAE. L'enjeu pour les écoles est alors « d'envoyer un signal aux milieux économiques pour montrer que [les écoles de commerce] recrutent et forment des individus non seulement compétents scolairement mais qui correspondent aussi aux 'attentes' des entreprises » (Blanchard, 2015, p.93).

Ensuite la professionnalisation des cursus se manifeste par la création d'une offre de formation continue. Si les programmes de formation continue existaient parfois avant les années 1960, ils étaient jusque-là plutôt tournés vers les anciens diplômés. Ces formations permettent aux écoles de renforcer leurs liens avec les entreprises, et ce faisant, de se distinguer des offres proposées par les concurrents en université. Elles se développent en raison de la loi du 16 juillet 1971 qui crée, à la charge des entreprises, une obligation de dépenses de formations pour leurs salariés (Fridenson et Paquy, 2008). C'est un nouveau marché de formations sur lequel les écoles se positionnent rapidement (Blanchard, 2015, p.110).

3.2.2. L'élévation du niveau de recrutement des écoles de commerce et la diversification des viviers de recrutement.

Comme le souligne Blanchard (2015, p.82), « les dirigeants [d'écoles de commerce] perçoivent l'existence d'un concours sélectif comme un moyen de revendiquer un statut de 'Grande École' pour leurs établissements, tout en les distinguant à la fois des 'petites' écoles privées et des universités ». Le contexte est d'autant plus favorable à cette évolution que la massification de l'enseignement supérieur en France bénéficie aussi aux écoles de commerce qui voient le nombre de leurs candidats aux concours augmenter de 49% entre 1957 et 1963 ; ce qui éloigne le spectre des crises de recrutement qu'elles ont pu connaître par le passé (Blanchard, 2015, p.84).

De ce fait, un arrêté du 25 juin 1965 élève de nouveau le niveau du concours d'entrée aux ESCAE dans le sens d'un alignement avec le niveau du concours d'entrée à HEC, en particulier pour l'épreuve de mathématiques. En conséquence, le passage des candidats par une année de préparation au concours semble s'imposer. Toutefois, malgré l'élévation du niveau de recrutement, le niveau d'admission aux ESCAE reste inférieur au niveau d'entrée à HEC et à l'ESSEC. « En conservant leurs propres classes [préparatoires], les ESCAE peuvent accueillir les enfants des élites économiques locales et leur donner une chance de réussir le concours, alors même que [leur] niveau scolaire ne leur permettrait pas d'envisager une classe préparatoire HEC » (Blanchard, 2015, p.87).

L'élévation du niveau de recrutement des élèves s'accompagne de la diversification des viviers de recrutement. En effet, à partir de 1969 les écoles de commerce introduisent un nouveau régime de recrutement : les admissions sur titre qui permettent aux candidats titulaires d'un titre académique d'intégrer l'école sans passer par le concours post-classe préparatoire. Cette nouvelle modalité de recrutement permet aux écoles de commerce d'établir la valeur de leur formation vis-à-vis des formations concurrentes. Initialement, les candidats à l'admission sur titre en première année d'école de commerce devaient avoir validé leur première année d'études universitaires. De même, les candidats à l'admission sur titre en deuxième année d'école de commerce devaient avoir validé leurs deux années d'études en université. Or, dès 1976, « l'admission en première année d'une ESCAE est désormais réservée aux titulaires d'un diplôme obtenu à l'issue 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 baccalauréat. Cette nouvelle mesure permet aux écoles supérieures de commerce de s'aligner virtuellement sur les écoles d'ingénieurs qui recrutent après deux années de classes préparatoires ou un diplôme de niveau

Bac+2, mais aussi d'affirmer leur supériorité vis-à-vis des IUT dont elles ont pu, un temps, craindre la concurrence, en considérant la formation dispensée par ces dernières comme l'équivalent d'une année de classe préparatoire » (Blanchard, 2015, p.92).

3.2.3. La mise en place d'un corps professoral permanent.

Jusqu'aux années 1960, les enseignements des écoles de commerce étaient en très grande majorité assurés par des enseignants vacataires, professionnels ou universitaires.

Blanchard (2015, p.103) avance plusieurs facteurs expliquant l'implémentation d'un corps professoral permanent dans les écoles supérieures de commerce. Le premier est la pression du Ministère de l'Éducation Nationale qui aurait été jusqu'à menacer de fermeture certaines écoles si elles ne contribuaient pas à augmenter la qualité de leurs personnels enseignants. Le deuxième facteur est la volonté des écoles de s'attacher les professeurs encore peu nombreux qui enseignaient les nouvelles disciplines qu'étaient à l'époque le marketing, la stratégie ou encore le contrôle de gestion. Le troisième facteur est le phénomène de mimétisme institutionnel dans la mesure où c'est HEC qui a, la première, recruté des enseignants permanents au milieu des années 1960 rapidement suivie à la fin de la décennie par l'École Supérieure de Commerce de Paris, l'ESSEC et l'École Supérieure de Commerce de Lyon (Briand et Chapoulie, 1993).

Ce phénomène est soutenu par le gouvernement. En France, la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) est créée en 1968 par l'État et les entreprises pour porter l'enseignement supérieur de la gestion en France à un niveau comparable à celui des grands pays industrialisés. À cette fin, la FNEGE envoie des étudiants se former au management en Amérique du Nord (Chessel et Pavis, 2001). Deux-cent-quatre-vingt-huit étudiants seront finalement formés entre 1969 et 1973, majoritairement aux États-Unis mais aussi au Canada avec le statut de « visiting scholar » ou de « research assistant » (Chessel et Pavis, 2001, p.123). Il est vrai qu'à l'époque « partir en Amérique du Nord dans les années 1970 se former au management, c'est se placer idéologiquement du côté de la 'modernité', de la 'performance', du 'changement'. C'est 'aller de l'avant' pour construire une société plus compétitive. C'est aussi revendiquer une certaine autonomie des savoirs de gestion, le professionnalisme des enseignants de marketing ou de finance » (Chessel et Pavis, 2001, p.167). De retour en France, la plupart de ces enseignants sont ensuite partis enseigner en facultés ou en écoles supérieures de commerce (Blanchard, 2015, p.109).

L'apparition d'un corps professoral permanent amène le développement de nouveaux services administratifs dans les écoles où se créent, au début des années 1970, des postes de

directeurs d'études, de doyens de la recherche, de doyens du corps professoral, de responsables des stages, de chargés de communication (Blanchard, 2015, p.107).

3.2.4. *L'agrandissement des locaux d'enseignement existants voire leur relocalisation dans de nouveaux quartiers.*

La quête de nouveaux locaux est en grande partie dictée par l'augmentation des effectifs scolaires. Les bâtiments occupés depuis le dix-neuvième siècle avaient été généralement conçus pour accueillir entre quelques dizaines et 300 élèves. À partir des années 1960, la taille des promotions s'élargit et les écoles doivent agrandir leurs locaux sous peine de ne pouvoir tirer profit de la croissance (Briand et Chapoulie, 1993). La majorité des nouveaux bâtiments sont construits en périphérie des centres villes. HEC, ainsi que les écoles supérieures de commerce de Rouen, de Reims, de Nantes, de Bordeaux, de Marseille et de Lyon installent à partir des années 1960 leurs locaux dans des bâtiments en périphérie des centres-villes qu'elles occupaient alors.

3.3. *Les années 1960-1980 : L'essor des formations en gestion*

3.3.1. *Un contexte favorable aux formations en gestion*

À partir des années 1970 se développe un intérêt médiatique pour le management en général et pour les formations en gestion en particulier⁷⁶⁵. Des organismes de presse publient les tout premiers classements des écoles de commerce. En effet, en 1973 *L'Expansion* publie le premier classement des écoles de commerce tandis que d'autres périodiques – *L'Express*, *Le Point*, *Challenges* – publient des articles sur les écoles de commerce. Des périodiques éducatifs font leur apparition, comme *Le Monde de l'Éducation* en 1974 ou *L'Étudiant* en 1975. Toutefois, à cette époque, les classements publiés sont irréguliers dans leur date de parution, peu quantifiés dans leurs critères d'évaluation et imprécis dans leur notation globale – généralement formulée sous forme d'étoiles, ce qui rend difficile une hiérarchisation fine des établissements – ce qui réduit leur impact (Blanchard, 2015, p.155). Ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'ils deviennent réguliers et plus précis.

Les années 1970-1980 en France sont favorables aux diplômés en gestion. Comme le rappelle Blanchard (2015, p.129) l'emploi des cadres connaît un essor important pendant cette

⁷⁶⁵ C'est en 1967 que paraît le premier périodique français destiné aux cadres : *L'Expansion*. Des titres concurrents suivent dans les années 1980, comme *Challenges* et *Capital*, destinés aux personnels d'encadrement, ou encore *Créer* ou *Entreprendre* qui sont destinés aux futurs créateurs d'entreprises (Lamendour, 2008, p.65).

période. La catégorie « cadres administratifs et commerciaux d'entreprises » voit ses effectifs bondir de 23% entre 1984 et 1993 ; ce qui correspond à une création nette de 27 400 emplois par an ». En dix ans, les étudiants d'écoles de commerce voient leurs effectifs doubler, passant de 1,3% des inscrits dans l'enseignement supérieur en 1980 à 2,7% dix ans plus tard (Blanchard, 2015, p.129). Pour profiter de ce climat favorable à l'enseignement de la gestion, de nouvelles écoles supérieures de commerce sont créées à Tours en 1982, à Grenoble en 1984, à La Rochelle en 1988, à Rennes en 1990 et à Troyes en 1992.

Les chambres de commerce créent dans les années 1980 de nouvelles organisations : les « écoles de gestion et de commerce » qui sont des écoles de commerce post-baccalauréat en deux ans initialement – puis trois ans après 1989 – et qui ont pour mission de former des techniciens supérieurs et des cadres intermédiaires. La cible de ces établissements est donc différente de celle des écoles supérieures de commerce. Le succès de ces nouveaux établissements est tel qu'on en dénombre une vingtaine en France au début des années 1990 (Blanchard, 2015, p.134).

Les groupes privés créent également de nouvelles écoles, comme le groupe international Weller qui, en 1987, ouvre des écoles dans plusieurs villes de France à l'instar de l'ISEG qui, initialement implantée à Lille en 1988, ouvre des établissements dans cinq villes de France. D'autres groupes privés développent à partir des années 1980 des réseaux d'écoles de commerce ouvertes vingt ans auparavant. À l'instar des écoles de commerce et de gestion créées par les chambres de commerce, ces écoles privées visent un public moins sélectionné que celui des écoles supérieures de commerce, tout en proposant des débouchés plus accessibles.

3.3.2. L'essor du réseau des ESCAE

Le réseau des ESCAE connaît sur la période 1960-1980 un rapide essor. Le nombre total d'étudiants dans ces écoles de commerce s'accroît considérablement pendant la période : entre 1965 et 1975, le nombre d'étudiants inscrits dans les dix-huit ESCAE augmente de 22% ; de sorte qu'en 1980 l'Éducation Nationale recense pratiquement 16 000 étudiants en ESCAE (Blanchard, 2015, p.111). L'accroissement de la population étudiante dans ces écoles de commerce se fait en très grande partie par l'introduction de la mixité qui gagne rapidement toutes les écoles supérieures de commerce. Si certaines d'entre elles étaient mixtes dès les années 1910-1920, les plus prestigieuses d'entre elles ne l'étaient pas à la fin des années 1960.

Il faut attendre la rentrée scolaire de 1972 pour que toutes les écoles supérieures de commerce⁷⁶⁶ en France soient mixtes. Ce phénomène s'inscrit dans un contexte de féminisation de l'enseignement supérieur en France dans les années 1960, mais aussi d'évolutions contemporaines du marché du travail avec l'élargissement des débouchés professionnels pour les femmes (Blanchard, 2015, p.115). La mixité des écoles parisiennes semble avoir eu un effet d'attraction propre sur un nouveau public féminin. La proportion des femmes dans les classes préparatoires commerciales passe en effet de 9% en 1971-1972 à 31% en 1976-1977. En conséquence, la proportion de candidates à l'ensemble des écoles supérieures de commerce augmente, entraînant une hausse des reçues et donc une féminisation des effectifs (Blanchard, 2015, p.118).

Alors que la plupart des écoles de commerce en France obéissaient à la fin du dix-neuvième siècle à une logique de survie, l'augmentation du nombre d'étudiants en gestion et la forte employabilité des diplômés en gestion les incitent à construire désormais des logiques de croissance (Blanchard, 2015, p.142). De ce fait, la majorité transforment leur fonctionnement, se rapprochant ainsi plus du mode de fonctionnement des entreprises que des écoles classiques via « la structuration des activités marketing, [les] stratégies de diversification, [la] création de programmes générant du profit, [l'] organisation de l'établissement sous forme de 'groupes', etc. » (Blanchard, 2015, p.142). Pour soutenir la croissance des effectifs étudiants, les écoles supérieures de commerce augmentent la taille des promotions de leur programme historique – dénommé alors « programme Sup de Co » et plus tard « programme Grande École » – sans pour autant discréditer leur image d'établissements sélectifs (Blanchard, 2015, p.158). Ensuite, les écoles de commerce élargissent leurs programmes de formation, notamment par la création des Mastères Spécialisés⁷⁶⁷ et par le développement de la formation continue. Du fait de cette diversification, la plupart des écoles de commerce se font appeler « groupes », à l'instar du Groupe HEC et du Groupe ESCP dans les années 1980 et 1990.

Parallèlement à cette stratégie de diversification, les écoles poursuivent une stratégie de différenciation. La différenciation se fait d'abord vis-à-vis des formations universitaires. Si la modernisation des écoles supérieures de commerce répond aux évolutions de la demande,

⁷⁶⁶ La première étudiante a intégré l'École Supérieure de Commerce de Paris à la rentrée de septembre 1970. L'ESSEC et HEC accueillent leurs premières étudiantes en 1972 (Pigeyre, 1986, p.127 ; Fridenson et Paquy, 2008, p.233).

⁷⁶⁷ Créé en 1986 par la Conférence des Grandes Écoles ce diplôme valide des formations d'un an à un an et demi pour des candidats qui n'ont pas passé le concours d'entrée après les classes préparatoires.

dans un contexte économique de croissance, elle répond aussi au contexte concurrentiel nouveau : il s'agit pour les écoles de commerce de moderniser leurs cursus pour se différencier des IAE, des IUT et des facultés de gestion. C'est à partir des années 1970 que les écoles de commerce amorcent leur internationalisation en nouant des partenariats à l'étranger. L'internationalisation des écoles de commerce apparaît alors comme une réponse aux besoins des entreprises mais aussi comme une manœuvre de différenciation à l'égard des formations concurrentes à l'université (Blanchard, 2015, p.157). En outre, pour mieux s'affirmer dans le paysage éducatif français face aux formations universitaires, en 1985 est créé au sein de la CGÉ le chapitre des écoles de management qui a pour vocation de « renforcer la crédibilité internationale des grandes *business schools* françaises, par des actions concertées de formation et de recrutement à l'étranger »⁷⁶⁸

Ensuite, la différenciation se fait entre les ESCAE elles-mêmes : en 1987, les ESCAE de Reims et de Rouen annoncent se retirer de réseau des ESCAE, jugé insuffisamment valorisant, pour créer avec l'EDHEC et l'ICN Nancy une association dénommée ECRICOME. Cette dernière se veut alors comme un réseau intermédiaire entre les écoles supérieures de commerce parisiennes d'une part et les ESCAE d'autre part. Elle repose sur un concours d'entrée organisé avec les épreuves communes, tout en laissant le choix aux écoles membres de choisir le coefficient des épreuves qu'elles retiennent pour leur concours. Le groupe ECRICOME s'élargit en accueillant les écoles supérieures de commerce de Marseille en 1989 et de Bordeaux en 1990. « La mutualisation du concours permet tout à la fois de partager les frais liés à son organisation, et de mettre en commun le capital symbolique attaché à chacune des écoles, et en cela favorise leur visibilité » (Blanchard, 2015, p.164). Face au groupe ECRICOME naît en 1990 une organisation rivale : la Banque Commune d'Épreuves (BCE) associant les écoles les plus prestigieuses – HEC, ESSEC, ESCP – rejointes en 1992 par l'EDHEC qui quitte le groupe ECRICOME. Le groupe BCE est très hiérarchisé et dominé par les écoles parisiennes qui cherchent à marquer leur présence vis-à-vis des autres établissements. C'est pourquoi HEC garde l'exclusivité de ses épreuves de mathématiques, de culture générale et d'histoire-géographie tandis que l'ESSEC conserve l'exclusivité de ses épreuves de mathématiques et de dissertation (Blanchard, 2015, p.171).

⁷⁶⁸ Source : Compte rendu de la réunion inaugurale du chapitre des écoles de gestion à Reims en avril 1985 ; cité par Blanchard (2015, p.172).

4. De 1991 à nos jours – Des « business schools » confrontées à de nouvelles logiques concurrentielles

Les années 1990 ouvrent en France une nouvelle page de l'histoire des écoles supérieures de commerce. La réforme des classes préparatoires en 1996 aligne la durée des classes préparatoires commerciales sur la même durée que les classes préparatoires scientifiques et littéraires – deux années – ce qui repositionne indirectement le diplôme des écoles supérieures de commerce au niveau Bac+5. Cette reconnaissance est d'ailleurs renforcée quelques années plus tard par le processus européen de Bologne mais également par le système des accréditations⁷⁶⁹. Les années 1990 marquent-elles pour autant un nouvel « âge d'or » pour les écoles supérieures de commerce en France ?

4.1. Les écoles supérieures de commerce et la crise de recrutement des années 1990

Les écoles supérieures de commerce traversent une crise de croissance dans les années 1990, manifestée par les grandes difficultés de recrutement qu'elles rencontrent alors. Toutes les écoles supérieures de commerce sont touchées. Les premières sont les quatorze ESCAE qui voient toutes s'effondrer le volume des candidatures à leurs concours, dans des proportions certes variables : -9% pour l'École Supérieure de Commerce de Grenoble entre 1990 et 1991 jusqu'à - 40% pour l'École Supérieure de Commerce de Brest. Même les plus prestigieuses des écoles de commerce n'échappent pas à cette crise du recrutement : entre 1992 et 1993 le nombre de candidatures diminue de 7% à HEC, de 5% à l'École Supérieure de Commerce de Lyon et de 3% à l'ESSEC. Finalement, entre 1994 et 1995, toutes les écoles de commerce recrutant sur concours à l'issue des classes préparatoires voient leur nombre de candidats diminuer (Blanchard, 2015, pp.172-176). La baisse des candidatures est due principalement à trois facteurs :

- La situation économique défavorable avec un ralentissement de la croissance économique au début des années 1990, suivi par une récession en 1993. Cette situation alourdit le coût des frais de scolarité à un moment où les débouchés professionnels paraissent plus incertains pour les diplômés en gestion. Comme le souligne Blanchard, (2015, p.193) « en 1995 la part des diplômés d'écoles de commerce occupant un statut

⁷⁶⁹ Ce système d'accréditations nationales est imposé par le processus de Bologne. Il conduit à un audit aboutissant, en cas de succès, à la reconnaissance du diplôme des écoles supérieures de commerce comme relevant du grade de Master.

de cadre deux ans et demi après la fin de leurs études n'est que de 53% alors qu'elle était de 77% en 1988 ».

- La hausse des frais de scolarité a vraisemblablement dissuadé nombre de familles d'envoyer leurs enfants dans les écoles supérieures de commerce. Comme le remarque Blanchard (2015, p.193) « pour financer leur développement, les écoles ont fortement augmenté les frais de scolarité : alors qu'en 1980 le coût de trois années de formations dans une ESCAE coûtait en moyenne 7 300 euros, en 1990 il s'élève à 11 400 ».
- Des causes circonstanciées. En 1991 le réseau des ESCAE est dissout : toutes les ESCAE retrouvent leur indépendance. De fait, disparaissent les procédures d'admission communes, les programmes de formations communs, les règlements pédagogiques similaires. La dissolution du réseau des ESCAE provoque aussi la fin du diplôme commun, le « DESCAF » remplacé alors par des diplômes propres à chaque école (Blanchard, 2015, p.184). Plusieurs signes avant-coureurs avaient préalablement révélé la fragilité du réseau : la sortie de l'École Supérieure de Commerce de Paris des ESCAE en 1969⁷⁷⁰ puis celle de son homologue de Lyon en 1979⁷⁷¹, puis celles de Rouen et de Reims en 1987. Cet événement et, corrélativement, la disparition du DESCAF ont sans doute fait craindre aux candidats une dévalorisation de leur diplôme, d'où la désaffection du concours d'entrée de ces écoles. En outre, en 1995, le passage de la durée des classes préparatoires commerciales d'un à deux ans⁷⁷² a réduit automatiquement le nombre de candidats susceptibles de se présenter aux concours d'entrée des écoles de commerce.

Pour rendre les formations en gestion plus attractives, certains établissements osent des innovations risquées. Ainsi, en janvier 1994, l'ESSEC est la première école supérieure de commerce en France à inaugurer le régime de l'apprentissage pour ses étudiants. Une telle

⁷⁷⁰ La sortie de l'École Supérieure de Commerce de Paris du réseau des ESCAE tenait au fait que cette dernière estimait que son intégration à ce réseau lui empêchait de faire valoir, de droit, la qualité distinctive de sa formation. En effet, en théorie, les formations dispensées au sein des ESCAE étaient équivalentes : les programmes de cours, les coefficients d'examen sont les mêmes dans toute la France. Le diplôme qu'elles remettent, le « DESCAF », a théoriquement la même valeur quelle que soit l'école considérée.

⁷⁷¹ Depuis la fin des années 1960, l'ESCAE de Lyon cherche à se différencier des autres ESCAE en se présentant comme « entrepreneuriale » (Pavis et Chessel, 2001, p.178)

⁷⁷² Cette réforme, obtenue grâce à la persévérance de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et de l'Association des Professeurs du Haut Enseignement Commercial (APHEC), a mis les écoles supérieures de commerce sur un pied d'égalité avec les écoles d'ingénieurs qui, elles aussi, recrutent après deux années de classes préparatoires. En effet, tant que les classes préparatoires commerciales proposaient une durée d'études d'un an, elles accueillaient des élèves qui, après une année en classe préparatoire scientifique n'étaient pas admis à passer en deuxième année. De ce fait, les classes préparatoires commerciales étaient considérées comme un deuxième choix par rapport aux classes préparatoires d'ingénieurs (Blanchard, 2015, p.183).

opération était risquée car « en adoptant un système qui semblait jusqu'alors réservé à des étudiants rétifs à la forme scolaire, le directeur de Cergy-Pontoise [s'est mis] consciemment à distance de la norme d'excellence scolaire qui [prévalait] dans l'espace national des Grandes Écoles. En cela, la mise en place de l'apprentissage peut aussi 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 pionnier » (Blanchard, 2015, p.207). De fait, ce système connaîtra un grand succès et sera imité en 1994 par l'École Supérieure de Commerce de Grenoble et en 1995 par l'École Supérieure de Commerce de Lyon.

Face à la crise de recrutement, des opérations de collaboration se mettent en place entre les écoles supérieures de commerce. À la fin des années 1990, elles mettent en place le Système d'Intégration dans les Grandes Écoles de Management (SIGEM). Ce dernier est un outil informatique qui répartit les candidats aux concours d'entrée de la BCE et d'ECRICOME selon leurs résultats et leurs préférences. Ce système entre en vigueur au printemps 2001 pour les trente-sept écoles de commerce utilisant ces deux concours.

4.2. Le modèle de la Grande École de commerce face à l'internationalisation des écoles supérieures de commerce

L'intensification de la concurrence nationale entre les écoles supérieures de commerce dans les années 1990 les a conduites à se différencier par l'internationalisation. Leur objectif a consisté à attirer à elles les meilleurs étudiants en leur offrant des possibilités d'échanges à l'étranger sans surcoût financier. De plus, l'ouverture du Marché Unique en 1992 a créé un besoin en managers dotés de connaissances et de compétences suffisantes pour travailler avec succès dans le nouveau contexte économique européen (Lazuech, 1999). De même, le programme Erasmus lancé à partir de 1987 a facilité les possibilités d'échanges académiques en Europe. Dans les années 1990, l'internationalisation s'incarne principalement dans la mobilité des étudiants. Les écoles supérieures de commerce étaient, en effet, d'autant plus enclines à inclure l'expérience internationale dans leurs cursus que leurs étudiants étaient censés maîtriser au moins deux langues étrangères à leur entrée à l'école (Bryant, 1993). Ensuite, l'accueil des professeurs étrangers visitants et des élèves étrangers dans les écoles supérieures de commerce en France a accru leur dimension internationale. Enfin, dès les années 1980, les écoles ont cherché à offrir des MBA dans la mesure où ces formations étaient identifiées comme des passeports pour des carrières à l'international et comme un trait caractéristique de toutes les écoles de commerce à travers le monde (Abdemessed, 2007). Si ces voies d'internationalisation étaient différenciantes au début des années 1990, elles

l'étaient en revanche nettement moins au début des années 2000 où elles étaient devenues des standards pour la majorité des écoles de commerce (Echevin et Ray, 2002 ; Duvergé, 2006 ; Conférence des Grandes Écoles, 2009). Les écoles ont, alors, cherché à développer un modèle européen innovant telles que l'EAP ou l'European Business School, qui ont développé des campus ou des réseaux à travers l'Europe pour permettre à leurs étudiants d'effectuer une partie de leur scolarité à l'étranger tout en demeurant au sein d'un même programme de formation.

Si l'internationalisation des écoles de commerce s'est traduite dès les années 1960 par des mesures pédagogiques – cours de langues étrangères, séjours des étudiants à l'étranger, etc. – en réponse à la globalisation du champ économique (Blanchard, 2015, p.258), elle n'a pendant longtemps pas perturbé le modèle français de la Grande École de commerce. De fait, ce dernier a été contraint d'évoluer depuis la fin des années 1990 « 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 » (Blanchard, 2015, p.258).

À partir des années 2000, nombre d'écoles de commerce ont ainsi ouvert des campus à l'étranger où il s'agit non seulement de faire circuler les étudiants français⁷⁷³ mais aussi de former sur place des étudiants étrangers (voir le tableau ci-dessous). Ainsi Bordeaux École de Management a ouvert un campus à Dakkar, à Reims, à Casablanca et à Pékin, Euromed à Marrakech et à Sushou et l'ESSEC à Shanghai. Selon Blanchard (2015, p.329) « ces campus transforment les écoles en véritables multinationales de l'éducation et leur permettent de soutenir des objectifs de croissance toujours plus élevés grâce à un nouveau public [...] : il ne s'agit plus de former des cadres internationaux ni d'être visible à l'étranger mais de proposer une offre de formations hors du territoire afin d'accroître les effectifs et de dégager de nouvelles sources de revenus ».

⁷⁷³ L'EAP est une pionnière en la matière depuis sa fondation en 1973. Toutefois, comme le remarque Blanchard (2015, pp.328-329), cette dernière visait initialement plus à faire acquérir aux étudiants français un capital international via la circulation dans des campus étrangers qu'à former les étudiants étrangers eux-mêmes.

Écoles de commerce	Campus à l'étranger	Localisation des campus étrangers
AUDENCIA BUSINESS SCHOOL	Non	-
EDHEC BUSINESS SCHOOL	Oui	Londres, Singapour
EM NORMANDIE	Non	-
EM STRASBOURG BUSINESS SCHOOL	Non	-
EMLYON BUSINESS SCHOOL	Oui	Shanghai, Casablanca
ESC CLERMONT	Non	-
ESCEM ECOLE DE MANAGEMENT	Non	-
ESC PAU	Non	-
ESCP EUROPE	Oui	Londres, Berlin, Madrid, Turin, Varsovie
ESSEC BUSINESS SCHOOL	Oui	Singapour
GRENOBLE ECOLE DE MANAGEMENT	Oui	Londres, Pékin, Moscou, Tbilissi, Casablanca, Los Angeles, Singapour, Genève, Ghāziābād, Pise
HEC PARIS	Non	-
ICN BUSINESS SCHOOL	Non	-
IFAM BUSINESS SCHOOL	Non	-
INSEEC BUSINESS SCHOOL	Oui	Londres, San Francisco, Genève, Monaco
ISC PARIS BUSINESS SCHOOL	Non	-
KEDGE BUSINESS SCHOOL	Oui	Suzhou, Shanghai, Dakar
NEOMA BUSINESS SCHOOL	Non	-
SKEMA BUSINESS SCHOOL	Oui	Raleigh, Suzhou, Belo Horizonte
TOULOUSE BUSINESS SCHOOL	Oui	Londres, Barcelone, Casablanca

Figure 70 : Tableau des campus étrangers des écoles supérieures de commerce françaises en 2016.

En France, le gouvernement a créé dans ce contexte l'agence EduFrance en 1998 pour attirer les étudiants internationaux (Dodds, 2004). De même, sont créés le Conseil National pour l'accueil des étudiants étrangers en 2002, puis le Conseil National pour le développement de la mobilité internationale des étudiants en 2003. Si ce phénomène touche l'enseignement supérieur en général, il affecte également l'enseignement de la gestion. Les écoles supérieures de commerce cherchent à augmenter leur visibilité au-delà des frontières de l'Hexagone. De ce fait, comme le souligne Blanchard (2015, p.260) les écoles de commerce créent dans ces années des directions internationales et adoptent une dénomination à consonance plus internationale où s'effacent progressivement les références à un territoire donné. De ce fait, à partir des années 2000, nombre d'écoles de commerce en France font le choix d'apposer à leur nom historique le signe « business school » ou « school of management ». D'autres établissements se sont forgé des noms nouveaux à l'instar de Novancia, de Skema, et de Neoma. Enfin, quelques écoles, au nombre réduit mais non des

moindres, ont fait le choix de conserver leur appellation historique en faisant de leur acronyme historique une marque, comme HEC Paris, ESCP Europe ou EDHEC Business School qui ont conservé leur acronyme originel mais ne le déclinent plus de façon à en faire une marque identifiable auprès d'un public international (voir le tableau ci-dessous).

Nom historique de l'école de commerce (date de création)	Nom de l'école de commerce au début des années 2000 (date du changement de nom)	Nom actuel de l'école de commerce (date du changement de nom)
École Spéciale de Commerce et d'Industrie (1819)	ESCP-EAP (1999)	ESCP Europe (2009)
École Supérieure de Commerce du Havre (1871)	Groupe ESC Normandie (2004)	EM Normandie (2004)
École Supérieure de Commerce de Rouen (1871)	Rouen Business School (2009)	Neoma Business School (2013)
École Supérieure de Commerce de Lyon (1872)	EM Lyon (1997)	EMLYON Business School (2005)
École Supérieure de Commerce de Marseille (1872)	Euromed Marseille (2003)	KEDGE Business School (2013)
École Supérieure de Commerce de Bordeaux (1874)	Bordeaux École de Management (2000)	KEDGE Business School (2013)
École des Hautes Études Commerciales (1881)	Groupe HEC (1990)	HEC Paris
École Supérieure de Commerce de Lille (1892)	ESC Lille School of Management (1999)	SKEMA Business School (2009)
École Supérieure de Commerce de Montpellier (1897)	Groupe Sup de Co Montpellier (1992)	Montpellier Business School (2014)
École Supérieure de Commerce de Nantes (1900)	École Supérieure de Commerce de Nantes- Atlantique	Audencia Business School (2000)
École Supérieure de Commerce de Toulouse (1903)	Groupe ESC Toulouse	Toulouse Business School (2013)
École des Hautes Études Industrielles et Commerciales de Lille (1906)	EDHEC (1951)	EDHEC Business School (2014)
Institut Économique (1907)	ESSEC (1913)	ESSEC Business School
École Supérieure de Commerce de Reims (1928)	Reims Management Business School (1999)	Neoma Business School (2013)
École Supérieure de Commerce de Commerce de Brest (1962)	ESC Bretagne Brest	Brest Business School (2015)
École Supérieure de Commerce de Nice (1963)	CERAM Business School (2007)	SKEMA Business School (2009)
École Supérieure de Commerce de Grenoble (1984)	Groupe ESC Grenoble (1989)	Grenoble École de Management (2003)
École Supérieure de Commerce de Rennes (1990)	ESC Rennes	Rennes School of Business (2006)

Figure 71 : Tableau des changements de noms des écoles supérieures de commerce en France entre la fin des années 1990 et le début des années 2000.

Source : Blanchard (2015, p.260).

En complément de ces changements de noms, un grand nombre d'écoles ont mis progressivement en place des slogans en anglais et des sites Internet en anglais, voire même en russe ou en mandarin (voir le tableau ci-dessous). Tous ces éléments – évolution des noms des écoles, de leurs slogans et de leurs sites Internet – sont importants car ils représentent généralement le premier point de contact entre les écoles de commerce et leur public international cible.

Écoles de commerce	Nom de l'école en anglais	Langues du site Internet (français excepté)	Slogan en anglais
AUDENCIA BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais, mandarin, russe	Innovate Leaders for a Responsible World
EDHEC BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	Make an Impact
EM NORMANDIE	Non	anglais	Opening tomorrow's world
EM STRASBOURG BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	Be Distinctive
EMLYON BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais, mandarin	Educating entrepreneurs for the world
ESC CLERMONT	Non	anglais	-
ESCEM ECOLE DE MANAGEMENT	Non	anglais	-
ESC PAU	Non	anglais	Act Business Think Human
ESCP EUROPE	Non	anglais, allemand, espagnol, italien	European Identity, Global perspective
ESSEC BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais, mandarin, espagnol	The pioneering spirit
GRENOBLE ECOLE DE MANAGEMENT	Non	anglais	Inspiring ideas and talents
HEC PARIS	Non	anglais	The more you know, the more you dare
ICN BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	Creative thinking makes the difference
IFAM BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	The best way to the MBA
INSEEC BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	-
ISC PARIS BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	-
KEDGE BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	Create, Share, Care
NEOMA BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais	-
SKEMA BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais, mandarin	SKEMA, The global Business School
TOULOUSE BUSINESS SCHOOL	Oui	anglais, mandarin, espagnol	Think & Create

Figure 72 : Tableau sur l'usage des langues étrangères dans les slogans et sites Internet des écoles de commerce en France en 2017.

La volonté des écoles de gagner en visibilité à l'international pour accueillir les meilleurs étudiants et les meilleurs enseignants a abouti à la fin des années 1990 à un aménagement du modèle des Grandes Écoles de commerce. Pour faire reconnaître leur diplôme en dehors des frontières de l'Hexagone, plusieurs écoles de commerce ont fait évoluer leur programme Grande École. La première d'entre elles est l'ESSEC qui, en 1999, a transformé son programme Grande École en MBA⁷⁷⁴. Peu après, en 2001, HEC a transformé son programme Grande École en « Master in Management » pour rapprocher l'école du modèle européen LMD. Concrètement les trois années du programme Grande École se répartissent en une première année de pré-Master et en deux années de Master. Plusieurs écoles de commerce, comme ESCP-EAP, ont suivi cette tendance. Cette dernière est devenue d'autant plus attractive qu'en 2005 le « Master in Management » a fait l'objet pour la première fois d'un classement dédié dans le *Financial Times* ; ce qui offre potentiellement une publicité mondiale pour les écoles qui parviennent à y placer leur programme Grande École. À côté de ce programme historique, les écoles ont également développé d'autres diplômes susceptibles d'accroître leur visibilité à l'international à savoir les MBA, mais surtout les Masters of Science – notamment en finance – et les Ph.D destinés à former les futurs enseignants-chercheurs en gestion.

L'internationalisation des écoles de commerce n'a cependant pas remis en cause le modèle Grande École : le recrutement à l'issue des classes préparatoires a été maintenu pour le programme historique dans toutes les écoles⁷⁷⁵, même si l'accès à ce programme est de moins en moins limité aux seuls préparatoires. En outre, il reste à ce jour toujours fréquenté par des étudiants majoritairement français, même si la proportion d'étudiants étrangers tend à s'accroître. Toutefois, ce programme Grande École s'est aligné sur les standards internationaux en révisant sa structure pour correspondre à un « Master in Management » – standard européen – tout en coexistant avec d'autres programmes correspondant aux standards anglo-saxons – MBA, Master of Science, etc. – (Blanchard, 2015, pp.331-358). De ce fait, à partir des années 2000, la plupart des écoles de commerce

⁷⁷⁴ En 2010, ce programme sera rebaptisé « Master of Science ».

⁷⁷⁵ Seule « France Business School », établissement résultant de la fusion de quatre écoles de commerce en 2012, avait supprimé le recrutement à l'issue des classes préparatoires au profit d'entretiens de personnalité et de motivation, sur le modèle des entretiens d'embauche. Cependant, l'échec de cette école – dont les causes ne sauraient toutefois se résumer à la seule suppression des concours d'entrée pour les préparatoires – n'a pas incité d'autres établissements à envisager sérieusement de supprimer ce mode de recrutement élitiste qui fait partie de l'identité des Grandes Écoles (Cour des Comptes, 2017).

proposent leur programme Grande École sous la forme d'un « Master in Management », parfois précédé d'un programme « Bachelor », à côté d'autres programmes qui correspondent à des standards globalisés. La nature de ces diplômes conditionne en partie la force d'attraction internationale de l'école : à HEC Paris, par exemple, en 2011 les étudiants étrangers représentent 85% des inscrits en MBA, contre seulement 26% pour le Master Grande École et 21% pour les Mastères Spécialisés (Morteau et Basset, 2015).

Dans leur course vers l'international, les écoles de commerce françaises cherchent à gagner en visibilité en termes de taille et de réputation ; c'est ce qui les conduit à fusionner (Durand et Dameron 2008). Ainsi CERAM et le Groupe ESC Lille ont fusionné pour donner naissance à SKEMA Business School, tandis que BEM Bordeaux Management School et Euromed ont donné naissance à KEDGE Business School en 2013. Enfin, Rouen Business School et Reims Management School ont formé ensemble NEOMA Business School en 2013 également.

4.1. Évaluations, accréditations et classements : Des écoles de commerce sous le feu de comparaisons constantes

La multiplication de l'offre des formations en gestion à partir des années 1960 a incité certains acteurs du secteur à s'intéresser à la mise en place d'un système d'accréditation et de validation des diplômes. L'enjeu est alors de rendre les acteurs de l'enseignement supérieur en gestion plus lisibles de l'extérieur et de garantir la qualité des formations qui y sont données. Ces préoccupations amènent ainsi une commission particulière, dirigée par Christian Vulliez, le directeur de l'enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, à remettre un rapport sur l'avenir des formations supérieures aux métiers de la gestion en 1991 au Ministre de l'Éducation Nationale. Si ce rapport n'est pas suivi d'effets dans l'immédiat il démontre la prise de conscience de la nécessité pour les écoles de s'engager, à partir des années 1990, dans des logiques d'accréditations et de classements.

À partir des années 2000 apparaissent de nouvelles instances d'évaluation des formations en gestion. Leur objectif est de permettre aux usagers de ces établissements – familles, étudiants, entreprises, recruteurs, etc. – de mieux sélectionner les diplômés en fonction de leurs critères. En effet, les accréditations et les certifications, pris en compte dans les classements, représentent une garantie sur la qualité des formations et sur la reconnaissance des diplômes. Ces garanties sont utiles pour les étudiants et les familles parce qu'ils interviennent dans leur démarche d'investissement pour s'assurer de la meilleure

employabilité possible. Pour ce faire, ces nouvelles instances d'évaluation formalisent des critères d'évaluation que doivent satisfaire ces établissements pour garantir leurs valeurs aux yeux des parties prenantes. Ainsi :

- L'État institue en 2001 une commission spécifique : la Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CÉFDG), dite « Commission Helfer ». Cette commission est chargée d'évaluer périodiquement, pour une durée de six ans au maximum, les écoles de commerce⁷⁷⁶ pour leur attribuer le visa de l'État.
- Les agences d'accréditation. Les accréditations jouent un rôle d'évaluation des programmes et établissements de formation en gestion mais aussi un rôle d'information des parties prenantes de ces mêmes établissements. En outre, comme l'ont souligné d'autres auteurs (Hedmo, 2004), elles jouent un rôle de régulation dans l'enseignement supérieur de la gestion dans la mesure où elles instaurent des normes d'organisation pour ces établissements. En France, trois organismes d'accréditation sont particulièrement actifs : l'AMBA, l'EFMD et l'AACSB, déjà présentés plus haut (voir le chapitre 2). Les écoles supérieures de commerce recherchent ces accréditations internationales dans la mesure où elles sont nettement plus distinctives que celles de l'État⁷⁷⁷. En effet, la reconnaissance de l'école par la puissance publique, de même que le visa du diplôme, sont attribués à un très grand nombre d'établissements qui offrent des formations en gestion considérées par l'État comme équivalentes alors que les labels EQUIS, AACSB sont plus sélectifs. En outre, si le statut de Grande École est un facteur différenciateur sur le marché français des écoles de commerce, il ne l'est pas à l'échelon international. Dès lors, les accréditations internationales sont un levier pour accroître la visibilité internationale des établissements⁷⁷⁸. L'AACSB accrédite ainsi sa première école de commerce en Europe

⁷⁷⁶ Lors des débats qui ont accompagné la création de cette commission, il avait été envisagé de soumettre à son évaluation l'ensemble des formations en gestion, à savoir non seulement les écoles supérieures de commerce mais aussi celles des facultés de gestion. Toutefois, dans la mesure où les diplômes universitaires sont des diplômes d'État, il est apparu inutile de les faire viser par celui-ci (Blanchard, 2015, p.298).

⁷⁷⁷ La première école de commerce à obtenir la « triple couronne » est HEC Paris en 2000. ESCP-EAP obtient la « triple » couronne en 2003.

⁷⁷⁸ Il convient de noter que les agences d'accréditation internationales proposent aux écoles de commerce des certifications (EQUIS, AACSB, etc.) mais aussi, plus simplement, des adhésions à leurs réseaux (EFMD, AACSB, etc.). Or si la certification est coûteuse à obtenir, l'adhésion est nettement plus facile à obtenir et atteste uniquement de l'appartenance de l'école au réseau considéré. De nombreuses écoles de commerce jouent ainsi sur cette ambiguïté et estampillent parfois sur leur site Internet les logos EQUIS et AACSB alors qu'elles ne sont pas accréditées EQUIS ni AACSB mais uniquement adhérentes aux réseaux EFMD et AACSB.

en 1997, à savoir l'ESSEC. L'EFMD lance la même année le label EQUIS qui est, de même, accordé à l'ESSEC (Dameron et Manceau, 2011).

- Les classements des établissements de formation en gestion par la presse. Les classements ne doivent pas être confondus avec les habilitations délivrées par l'État ou avec les accréditations. En effet, contrairement aux premières qui identifient des établissements théoriquement équivalents, les classements produisent une hiérarchie des écoles. Ensuite, contrairement aux accréditations, les classements comparent des établissements selon des grilles de critères identiques pour toutes les écoles. Il existe plusieurs types de classements : les classements nationaux et les classements internationaux. Parmi les classements nationaux, existent les « classement d'écoles ». Ces classements, proposés par *Le Figaro*, *Le Point* et *Le Parisien* classent les écoles de commerce en fonction principalement du taux d'insertion des diplômés et de leur salaire à l'embauche. Les classements de programmes, à l'instar du classement SMBG classe les programmes Bachelor ou Master en fonction de leurs spécialisations. Enfin, *L'Étudiant* a créé très récemment un nouveau type de classement qui ne propose plus un classement unique des écoles à partir de plusieurs critères mais plusieurs classements pour chaque critère retenu ; ce qui met davantage en valeur les points forts de chaque école. Parmi les classements internationaux, le classement du *Financial Times* occupe indéniablement la première place. À l'origine consacré uniquement aux MBA, il propose des classements des Masters et des meilleures écoles de commerce européennes depuis 2005. *The Economist* propose également un classement mondial des MBA ; classement qui prend davantage en compte la satisfaction des diplômés par rapport au classement mondial des MBA effectué par le *Financial Times*. Le classement de Shanghai, quant à lui, renommé au niveau mondial, est très peu utilisé par les écoles de commerce françaises qui n'y figurent pas en bonne position non seulement parce que ce classement n'est pas effectué par discipline mais aussi parce qu'il est effectué en vertu de critères bibliométriques qui ne favorisent pas les écoles de commerce françaises qui n'ont pas la taille critique pour y être bien représentées. Pour combler les lacunes du classement de Shanghai, la Commission européenne a créé en 2014 le classement U-Multirank qui classe les établissements par disciplines tout en prenant en compte des critères que délaisse le classement de Shanghai, tels que l'ouverture internationale ou le coût des études.

4.2. L'essor des activités de recherche

Jusqu'à la fin des années 1990, les activités de recherche restent minoritaires dans les écoles supérieures de commerce en France (Menger, Marchika, et Hanet, 2015). À l'exception de quelques établissements pionniers – HEC, ESSEC et l'École Supérieure de Commerce Lyon – qui ont amorcé dès les années 1970 une politique de recherche en lien avec leur nouveau corps professoral (Blanchard, 2015, p.278), les écoles de commerce sont restées globalement hermétiques à ces activités. Leur orientation professionnelle, de même que l'institutionnalisation tardive des sciences de gestion, expliquent pourquoi les activités de recherche n'y sont vraiment devenues structurantes qu'à la fin des années 1990.

La sensibilisation des écoles de commerce aux problématiques de la recherche s'est accrue à cette époque du fait de l'arrivée de nouveaux enseignants, formés à la recherche en gestion, mais aussi de l'influence des nouveaux organismes d'évaluation. La CÉFDG valorise les activités de recherche de même que les accréditations EQUIS et AACSB ou les classements de la presse qui, depuis le début des années 2000, en font un critère pour discriminer les écoles de commerce entre elles (Blanchard, 2015, pp.280-281). Les activités de production scientifique sont devenues un critère de différenciation des écoles de commerce en France et de rayonnement à l'international. En effet, depuis 2003, le classement des MBA élaboré par le *Financial Times* prend en compte le nombre de publications produites par les établissements scolaires. De même, en 2003, le CNRS publie pour la première fois son classement des revues en gestion. De ce fait, le nombre de publications a considérablement augmenté dans les écoles de commerce dès le début des années 2000 comme l'illustre l'évolution du nombre d'étoiles CNRS récoltées entre 2003 et 2008 par les principales écoles de commerce en France (voir le tableau ci-dessous).

Écoles de commerce	Nombre d'étoiles CNRS produites en 2003-2004	Nombre d'étoiles CNRS produites en 2007-2008	% d'augmentation entre 2003 et 2008
HEC Paris	23	226	883%
ESSEC	22	176	700%
ESCP-EAP	4	112	2700%
EM Lyon	15	138	820%
EDHEC	6	103	1617%
École Supérieure de Commerce de Grenoble	6	96	1500%
AUDENCIA	8	76	850%

Euromed Management	6	57	850%
École Supérieure de Commerce de Toulouse	6	55	817%
École Supérieure de Commerce de Reims	3	43	1333%
BEM Bordeaux	3	28	833%
École Supérieure de Commerce Rouen	1	30	2900%
École Supérieure de Commerce de Rennes	0	21	-
École Supérieure de Commerce de Dijon	1	20	1900%

Figure 73 : Évolution du nombre d'étoiles CNRS collectés par les principales écoles supérieures de commerce en France entre 2003 et 2008.

Note : Le nom des écoles est celui qu'elles portaient entre 2003 et 2008.

Source : Adapté de Blanchard (2015, p.283).

Le développement des activités de recherches est permis par la croissance du nombre d'enseignants-chercheurs permanents dans toutes les écoles de commerce, mais aussi par l'augmentation parmi ces derniers de la proportion de titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation à diriger des recherches. Ainsi, à l'École Supérieure de Commerce Toulouse, le nombre de professeurs permanents est passé de 66 à 81 entre 2006 et 2010 ; tandis que, sur la même période, la proportion de détenteurs d'un doctorat y est passée de 66,7% à 70,4% (Blanchard, 2015, pp.285-286). Cette politique exige des fonds et c'est pourquoi, en partie, les chaires d'entreprise ont été développées depuis la fin des années 1990⁷⁷⁹. De même, les frais de scolarité ont également été augmentés, d'autant plus que la réforme de la taxe d'apprentissage et le désinvestissement des chambres de commerce ont réduit les financements publics des écoles.

⁷⁷⁹ Historiquement, l'ESSEC est la première école supérieure de commerce en France à avoir créé une chaire d'entreprise au début des années 1990.

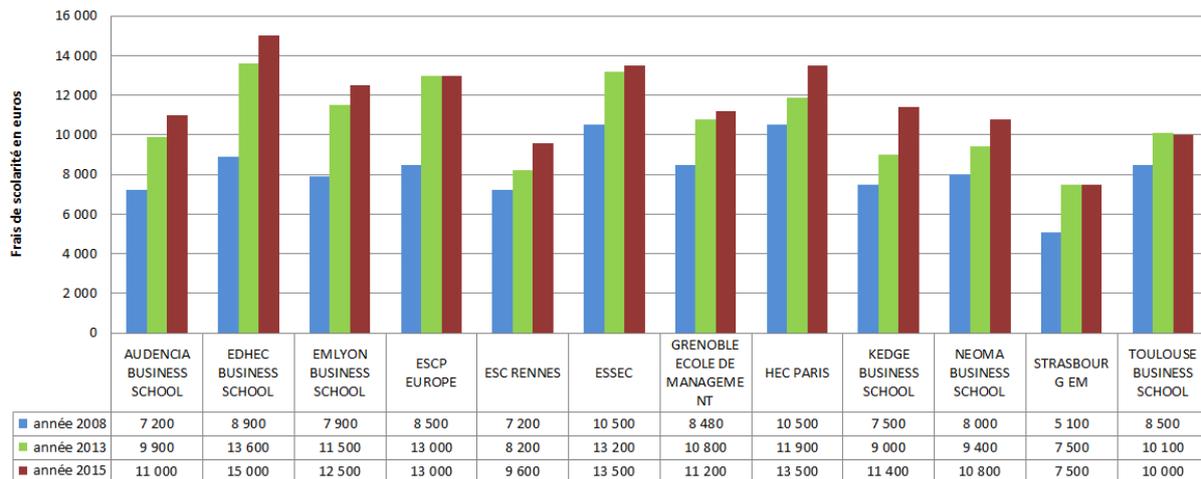


Figure 74 : Évolution des frais de scolarité du programme Grande École dans quelques écoles de commerce françaises entre 2008 et 2015.

Source : Morteau et Basset (2015).

Ensuite, le développement des activités de recherche a été rendu possible grâce au rapprochement des écoles de commerce avec les universités. Comme le souligne Blanchard (2015, pp.290-291) des partenariats en été conclus avec des universités pour instaurer des formations à la recherche – aux niveaux master ou doctorat – pour les étudiants des écoles. L'ESSEC est devenue en 2010 la deuxième école de commerce en France à être habilitée à délivrer le doctorat en sciences de gestion, après HEC en 1985, et avant ESCP Europe en 2012. Pour favoriser les rapprochements entre les écoles et les universités, les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) ont été créés en 2006. Les écoles de commerce se sont impliquées dans ce dispositif : en 2011, sur les vingt-et-un PRES existant en France, dix comptaient une école de commerce. En juillet 2013, les PRES ont été remplacés par les Communautés d'Universités et d'Établissements (COMUE).

Les investissements que les écoles de commerce consacrent à la recherche ne sont pas nécessairement bien perçus par les étudiants ni par les entreprises qui craignent que cette dernière ne soit déconnectée des préoccupations concrètes des praticiens de la gestion. C'est pourquoi les écoles ont cherché à démontrer que la recherche qu'elles effectuent couvrait une grande variété de pratiques : la recherche n'est pas seulement académique, elle est aussi pédagogique et appliquée (Blanchard, 2015, p.301).

La quête des accréditations internationales et la course aux publications dans les revues classées sont lourdes de conséquences (Carton, 2015). Les écoles supérieures de commerce françaises se mettent d'abord à recruter davantage de professeurs internationaux chargés de publier dans les meilleures revues en gestion (Bailly et Lecocq, 2013 ; Durand et Dameron, 2005). Ce processus a parfois tendance à détourner les écoles supérieures de

commerce des préoccupations premières des entreprises qui développent de leur côté des universités d'entreprises pour former à moindre coût leur personnel (Bailly et Lecocq, 2013 ; Philippe, 2012). Cette situation engendre des débats sur la pertinence de cette course aux publications et aux accréditations. Certains auteurs, à l'instar de Bennis et O'Toole (2005), estiment que la survalorisation de la recherche académique fait perdre leur âme aux écoles de commerce en les éloignant des préoccupations des praticiens. De nombreux auteurs soulignent ainsi le manque d'influence de la recherche en gestion sur les pratiques mêmes du management (Barthélémy, 2013 ; Hatchuel, 2001 ; Avenier 2010 ; Demil, Lecocq et Warnier, 2007 ; Durand et Dameron, 2011). L'enjeu pour les écoles est de trouver un modèle équilibré entre l'enseignement et la recherche sans pour autant verser dans une bipartition stricte entre « teaching schools » et « research schools » ou entre « teaching faculties » et « research faculties » (Grenier et Denis, 2017 ; Lacoste, 2017).

Conclusion

L'histoire des écoles de commerce en France est l'histoire d'une institutionnalisation lente et progressive. Si le besoin d'une formation au commerce a été très tôt exprimé, avec notamment *Le Parfait négociant* de Jacques Savary publié en 1676, il n'a été que partiellement comblé à partir du dix-neuvième siècle dans le sillage de la révolution industrielle. Il semble que ce soit cette dernière qui ait fait émerger la nécessité d'un enseignement dédié, non pas aux opérations ordinaires du commerce, mais aux hautes études commerciales. D'enseignement uniquement professionnel et technique au dix-neuvième siècle et dans la première partie du vingtième siècle, il devient en France après la Seconde Guerre mondiale un enseignement académique au sens où son domaine d'enseignement est alors reconnu comme une science digne d'être dispensée dans les universités. En d'autres termes, plutôt que d'inculquer un ensemble de savoirs à usage immédiat, cet enseignement se doit de développer des qualités de rigueur analytique dans le traitement de problèmes génériques (Menger, Marchika, et Hanet, 2015). Pour parvenir à ce terme, quatre périodes ont été distinguées dans la présente annexe.

En France, ce sont les particuliers et les chambres de commerce qui ont développé un haut enseignement commercial en ouvrant des écoles de commerce de niveau (post)-secondaire ou supérieur pour former les cadres commerciaux et les futurs entrepreneurs des entreprises locales dans une perspective de soutien au développement économique de leur

territoire (Bailly et Lecocq, 2013). Toutefois, ces établissements ont souffert jusqu'aux années 1890 de la relative indifférence, voire parfois de l'hostilité, des différents gouvernements.

Avec la reconnaissance étatique à partir des années 1890, ces formations connaissent un premier essor mais celui-ci est relatif : les élèves qui fréquentent ces établissements cherchent davantage à profiter des dispenses militaires que leur ouvre le diplôme qu'à profiter de l'enseignement en lui-même. En outre, cet essor est très bref puisqu'il est brisé net en 1905 par la remise en cause des avantages militaires accordés aux diplômés des écoles de commerce reconnues par l'État. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les pouvoirs publics jouent un rôle croissant dans la gestion de ces établissements.

C'est après le second conflit mondial que les écoles de commerce connaissent la troisième période de leur histoire, l'une des plus profitables pour elles. Les besoins de l'économie et l'influence américaine favorisent la transformation du haut enseignement commercial en enseignement supérieur de la gestion.

La place centrale grandissante des managers dans les entreprises (Chandler, 1977) est telle que l'enseignement de la gestion s'ouvre à des disciplines plus transversales, telles que la stratégie, le comportement organisationnel ou les systèmes d'information (De Montmorillon, 2011 ; Durand et Dameron, 2005). Ensuite, si l'apparition de formations en gestion dispensées par les acteurs universitaires signe la fin du monopole des écoles de commerce sur l'enseignement de la gestion en France, elle leur permet aussi de s'en différencier notamment par l'amorçage de l'internationalisation.

Depuis les années 1990, en France, les écoles de commerce sont confrontées à une concurrence internationale croissante. Cette concurrence les oppose notamment aux universités. Comme le remarquent à ce sujet Mangematin et Belkhouja (2015), les écoles supérieures de commerce entretiennent une relation ambivalente avec les universités. Elles les imitent – notamment par leur focalisation grandissante sur les impératifs liés aux publications dans les revues classées, et par leur volonté de délivrer elles-mêmes le diplôme officiel du doctorat – mais elles cherchent également à s'en différencier par leurs partenariats avec des institutions privées et par leur spécialisation occasionnelle, à l'instar par exemple de l'EDHEC qui s'est spécialisée dans la finance. Toutefois, c'est entre les écoles de commerce que la concurrence est la plus sévère. En France, les écoles de commerce forment un oligopole où la concurrence est acharnée, ce qui les conduit à adopter les innovations coûteuses mises en place par les écoles leaders que sont HEC Paris, l'ESSEC, ESCP Europe,

l'EMLYON et l'EDHEC sans pour autant leur garantir de conserver leur rang (Menger, Marchika, et Hanet, 2015).

Des pistes d'approfondissement mériteraient d'être exploitées par la suite. Ces pistes sont en partie le reflet des limites que nous avons imposées à la présente annexe. D'abord, il conviendrait d'élargir le spectre d'étude à toutes les formations commerciales/formations en gestion, et pas uniquement aux seules formations post-secondaires et supérieures. Comment ont évolué ces formations aux niveaux élémentaire et secondaire en France depuis le dix-neuvième siècle ? Ont-elles connu la même évolution que les formations de niveaux post-secondaire ou supérieur ? Ce sujet, à de rares exceptions près (Bodé, 2012), a encore été très peu traité par la littérature. Ensuite, il conviendrait d'élargir l'étude à toutes les institutions de formation dispensant un enseignement de type commercial ou gestionnaire. Dans cette annexe, nous nous sommes focalisés sur les écoles de commerce et sur les universités principalement. Qu'en est-il dans les écoles d'ingénieurs en France ? Notre premier chapitre a montré que le haut enseignement commercial était né en Europe dans les premières années du dix-neuvième siècle dans les écoles polytechniques de Prague et de Vienne. Quand cet enseignement a-t-il été dispensé pour la première fois dans les écoles d'ingénieurs en France ? Cette question mérite d'autant plus d'être posée que la littérature a montré ce que l'enseignement commercial/gestionnaire devait aux travaux des ingénieurs, notamment avec le développement du taylorisme et du fayolisme (Hatchuel, 1998, p.8). En outre, comme l'ont souligné de précédents chercheurs, si l'un des apports indéniables des écoles de commerce en France depuis le dix-neuvième siècle est d'avoir rendu légitimes, c'est-à-dire enseignables, les disciplines commerciales/gestionnaires, il n'est cependant pas certain que ce soient elles qui aient le mieux contribué à leur développement (Poivret, 2015). Ce sujet mériterait à l'avenir de faire l'objet d'un traitement dédié.

Annexe 12 – Monographie stratégique de ESCP Europe : Deux siècles de transformations stratégiques de 1819 à nos jours

L'évolution de ESCP Europe est une histoire longue et mouvementée. Patrice de Fournas la qualifie même de « balzacienne » en soulignant que dès sa naissance « on trouve d'abord les ingrédients d'une série à succès : influence, pouvoir, argent et reconnaissance sociale sont les moteurs apparents d'une bourgeoisie marchande du XIX^e siècle devenue banquière, qui se caractérise par son pragmatisme et son désir de former sa progéniture à la bonne marche de la maison. Cette bourgeoisie veut aussi susciter quelques vocations pour des emplois confortables mais peu prestigieux aux yeux de la haute bourgeoisie » (De Fournas, 2007b, p.48). Si les débuts de l'école semblent annoncer effectivement un roman à feuilleton, la suite de son histoire n'a pas manqué de rebondissements en tous genres, et notamment en termes stratégiques. En bientôt deux siècles d'existence, ESCP Europe a connu de nombreuses évolutions de stratégie. L'environnement dans lequel elle s'est développée depuis sa création en 1819 a, en effet, subi d'importantes mutations et a vu grandir de manière exponentielle son intensité concurrentielle à la fois en France et à l'étranger (chapitre 2 et annexe 11).

Parallèlement à ces évolutions sectorielles, ESCP Europe a également traversé plusieurs transformations internes. Depuis sa création en 1819, l'école a subi de très nombreux changements de dénominations sociales, de statuts juridiques, de régimes de gouvernance, de politiques partenariales, etc. L'école est, notamment, passée du statut d'école privée (1819-1830), à celui d'entreprise familiale (1830-1869), puis à celui d'école de commerce consulaire (1969-...). Ce dernier statut a connu également plusieurs évolutions, l'école passant du rang d'établissement (post)-secondaire (1869-1947), à celui d'établissement d'enseignement supérieur depuis 1947, puis progressivement à celui de Grande École de commerce ; statut qu'elle conserve à ce jour avec un positionnement européen original depuis sa fusion en 1999 avec l'école EAP.

En dépit de tous les changements externes et internes mentionnés ci-dessus l'organisation a survécu jusqu'à nos jours ; contrairement à ses concurrentes nées à la fin du dix-huitième siècle et dans la première partie du dix-neuvième siècle. C'est dire combien l'histoire de cette organisation est singulière historiquement par rapport à son secteur. L'intérêt d'une étude stratégique de ESCP Europe de 1819 à nos jours est, à ce titre, bien réel pour le chercheur en stratégie désireux de comprendre les processus de pérennité qui font

évoluer l'organisation sur la longue durée. Les chapitres 1 et 2 de la présente thèse ont proposé un aperçu sectoriel de l'évolution du secteur du haut enseignement commercial devenu « enseignement supérieur de la gestion » en Europe du dix-neuvième siècle à aujourd'hui. L'annexe 11 a procédé à la même analyse mais à une échelle géographique plus restreinte, limitée à la France. À présent que le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe et en France nous est mieux connu, il reste à savoir comment l'organisation ESCP Europe a évolué dans ces différents contextes. Comment ESCP Europe a-t-elle élaboré ses stratégies face aux évolutions externes et internes qui l'ont affectée, de 1819 à aujourd'hui ? Pour répondre à cette question, la présente annexe aborde ici la stratégie par le concept classique de « stratégie générique », concept lancé dans les années 1980 par Michael Porter. Un aperçu très synthétique de l'histoire de l'école a été exposé dans la partie méthodologique de la thèse. Il s'agit ici de revenir plus en détail sur cet historique.

La présente annexe vise à offrir une vision détaillée de l'histoire de ESCP Europe depuis 1819. Elle se présente sous la forme d'une monographie cherchant à rendre compte de l'essentiel des informations obtenues lors de la collecte des données. Cette monographie est rédigée selon une optique gestionnaire, et non historique *stricto sensu*, sous la forme d'une narration cohérente et relativement exhaustive. À ce titre, elle constitue une description du parcours stratégique suivi par l'organisation tout en incluant des aspects explicatifs. De ce fait, plusieurs aspects de l'évolution de l'école qui seraient pertinents pour l'historien de l'éducation – comme la nature des cours, les pratiques pédagogiques, les réflexions sur le genre, etc. – mais qui le sont moins pour le chercheur en stratégie, n'ont pas été abordés ici. Le plan de la présente annexe est chronologique. Elle identifie, de 1819 à nos jours, six périodes au cours desquelles ESCP Europe a mis en œuvre une stratégie générique particulière.

1. 1819-1869 : Une stratégie de focalisation axée sur la différenciation

À sa création en 1819, l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie est confrontée à un secteur de l'enseignement commercial encore très faiblement organisé. Le secteur constitue encore un espace stratégique non-disputé. Les concurrents en France sont très peu nombreux et leur existence, comme nous l'avons vu, est très fragile (voir chapitre 2 et annexe 11). À l'échelle européenne, de même, quelques concurrents de plus large envergure existent déjà mais ils sont atomisés. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1 de la présente thèse,

il s'agit des écoles polytechniques avec section commerciale qui proposent depuis le début du dix-neuvième siècle une formation commerciale dédiée aux élèves ayant achevé leur formation secondaire ; à l'instar de ce que proposent par exemple l'École Polytechnique de Prague voire l'École Polytechnique de Vienne. D'autres écoles sont rapidement créées sur leur modèle à l'instar des écoles polytechniques de Karlsruhe, Munich ou Stuttgart. Ces établissements offrent une formation commerciale dense – comprenant généralement entre mille et mille-trois-cents heures de cours à l'année – mais brève en durée puisque la scolarité dans la section commerciale ne dépasse pas un an généralement. Leur nombre d'élèves, en outre, est faible (Passant, 2018a). Parallèlement à ces écoles d'ingénieurs incluant une offre de formation commerciale, d'autres écoles de commerce existent aussi en Europe, à l'instar par exemple de l'école de commerce de Lisbonne créée en 1759 (Gonçalves et Da Costa Marques, 2011).

Il ne s'agit pas tant pour l'école nouvellement fondée d'exploiter la demande existante que de créer une nouvelle demande. En 1819, le marché de l'enseignement commercial est de taille très réduite et suffisamment déconsidéré sur le plan du prestige intellectuel pour ne pas attirer les concurrents plus puissants, et mieux reconnus, que sont les universités d'alors. En France, comme ailleurs en Europe, ce n'est qu'à la fin du dix-neuvième siècle que l'enseignement commercial obtiendra « droit de cité » dans les universités (Musiedlak, 1990 ; Locke et Meuleau, 1988).

Pour se démarquer de ces quelques concurrents et surtout développer une demande en formation commerciale de haut niveau, les dirigeants de l'école mettent en place, dès l'origine, une stratégie de focalisation axée sur la différenciation. Conformément à la définition qu'en donne Michael Porter (1980), cette stratégie consiste pour l'organisation à centrer l'essentiel de ses efforts sur un segment de marché de taille réduite, afin d'éviter l'affrontement avec les concurrents plus puissants. La différenciation consiste en la proposition d'une offre dont la valeur est différente de l'offre des concurrents. Cette stratégie de focalisation traverse deux périodes : entre 1819 et le début des années 1850, elle s'exprime de manière modérée en se focalisant sur un segment étroit du marché, sur lequel elle cherche à se différencier au niveau pédagogique et disciplinaire (1.1.). À partir des années 1850, la stratégie de focalisation de l'école se fait plus radicale : l'école réduit encore davantage son segment de marché pour accentuer la différenciation (1.2.).

1.1. De 1819 au début des années 1850 : Une stratégie de focalisation modérée centrée sur la différenciation pédagogique et honorifique

1.1.1. Une focalisation sur un segment étroit du marché

L'École Spéciale de Commerce et d'Industrie est ouverte à destination d'un segment réduit du marché des élèves : dès 1819, elle n'est accessible qu'aux jeunes garçons âgés de quinze-seize ans minimum et ayant achevé leurs études secondaires. Pour l'époque, ce sont des conditions d'accès très sélectives. À 16 ans en effet, tous les élèves en Europe ont alors achevé leur instruction élémentaire et atteint l'âge minimum légal au-delà duquel l'école n'est plus obligatoire⁷⁸⁰. Leur détermination à suivre un enseignement commercial doit alors être mûrement réfléchi et suffisamment inébranlable pour ne pas fléchir aux premières difficultés venues. Les rares écoles de commerce qui existent à l'époque sont nettement moins sélectives que l'école parisienne. Ainsi, l'École de Commerce de Lisbonne ouvre ses portes à des jeunes garçons âgés de seulement quatorze ans, tandis que les écoles de commerce russes de St-Petersbourg et de Moscou forment des jeunes garçons âgés d'une dizaine d'années. De même, par rapport à ces devancières que sont l'Académie de Commerce de Mulhouse (1781-1788) et l'Académie de Commerce de Paris (1815-1818) et qui recrutaient les élèves à partir de onze ans (Lemerrier, 2001, p.419 ; Crouzet, 1996 ; Maffre, 1983, pp.21-22), la nouvelle école est plus sélective.

En outre, à cette sélectivité scolaire s'ajoute une sélectivité sociale : l'école accueille des externes, des demi-pensionnaires et des internes payant respectivement 500 francs, 1 000 francs et 1 200 francs à l'année⁷⁸¹. De telles sommes sont très élevées pour le dix-neuvième siècle quand on sait que le salaire moyen d'un ouvrier dans l'industrie s'établit à l'époque à

⁷⁸⁰ En Prusse, la fréquentation de l'école est obligatoire pour tous les enfants de 5 ans à 13-14 ans, depuis le Règlement scolaire du 12 août 1763 (« Generallandschulreglement »). En Autriche, la réforme Felbiger de 1774 instaure l'école obligatoire de 6 à 12 ans ; l'obligation scolaire est ensuite portée de 6 à 14 ans par la loi sur l'instruction primaire (« Reichsvolksschulgesetz ») du 14 mai 1869. En Suisse, dans le canton de Zurich, depuis la loi de 1859, l'instruction primaire est obligatoire de 6 à 15 ans. En Italie, depuis la loi Casati du 13 novembre 1859 qui proclame la gratuité de l'enseignement des trois degrés, primaire, secondaire, supérieur, l'enseignement primaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 10 ans. En Grèce, depuis la loi du 6 février 1834, l'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants âgés de 5 ans à 12 ans révolus qui habitent une commune disposant d'une école primaire. En Espagne, la loi Moyano de 1857 instaure l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 9 ans pour les élèves qui habitent un village doté d'une école primaire ou qui vivent à proximité d'une école primaire. Au Portugal, depuis le décret du 20 septembre 1844, l'instruction primaire est gratuite et obligatoire de 7 à 15 ans. En France et en Belgique, l'obligation scolaire pour le primaire n'existe pas à l'époque : la première communion, vers 12 ans, marque alors généralement la fin de la scolarité.

⁷⁸¹ Source : École Spéciale de Commerce, *Notice sur l'École Spéciale de Commerce établie à Paris, rue St-Antoine, n°143, ancien hôtel de Sully, sous la direction de A. Brodart et de G.-P. Legret, directeur honoraire, imprimerie Dondey-Dupé, 1822*. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

700 francs annuels (Chanut, Heffer, Mairesse, Postel-Vinay, 1995) alors que le comptable et que le directeur de l'école perçoivent respectivement un salaire de 3 000 et de 8 000 francs annuels.⁷⁸² En 1864, le prix de l'internat est de 1 600 francs à l'école alors qu'il est à moins de 750 francs dans les lycées de la capitale (Maffre, 1983, p.806). En outre, chaque année, entre quatre et six élèves au plus sont admis à effectuer un voyage d'études de trois mois sous la direction du professeur de technologie, pour visiter « dans toute la France, les manufactures, les places commerciales et les villes maritimes », moyennant un prix à forfait de 12 francs par jour (Renouard, 1898, p.17). Ces frais de scolarité, augmentés éventuellement des frais de voyage, révèlent que l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie était alors une école réservée à une minorité d'enfants issus des classes aisées.

Cette sélectivité scolaire et sociale ne s'accompagne d'aucune complaisance de la part de l'administration de l'école : il ne suffit pas que les élèves soient parvenus à être intégrés pour demeurer à l'école. En effet, ils doivent s'y révéler studieux. Le règlement scolaire de l'année 1822 mentionne ainsi que « après six mois d'épreuves, tout élève qui, pour n'importe quelle cause, est reconnu n'avoir fait aucun progrès, est rendu à ses parents »⁷⁸³.

Enfin, la caractéristique de l'école est d'être très tôt internationale dans son recrutement – quoique les statistiques soient très lacunaires sur la période : en 1825-1826, elle compte déjà 30% d'étrangers (trente-six élèves étrangers sur cent-dix-huit)⁷⁸⁴ et, en 1827-1828 21% (vingt-deux élèves étrangers sur cent-quatre élèves au total).⁷⁸⁵

Forte de sa sélectivité, l'école instaure dès le début des années 1820 des traditions militaires qui rehaussent le prestige de la scolarité : les élèves portent l'épée, le tricorne, ainsi que l'habit bleu avec pantalon à bande blanche. Leurs mouvements dans la cour s'effectuent, en outre, au son du tambour.

1.1.2. Un enseignement encyclopédique : vecteur de différenciation pédagogique

⁷⁸² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 novembre 1869 », p.42. Archives de ESCP Europe.

⁷⁸³ Source : École Spéciale de Commerce, *Notice sur l'École Spéciale de Commerce établie à Paris, rue St-Antoine, n°143, ancien hôtel de Sully, sous la direction de A. Brodart et de G.-P. Legret, directeur honoraire*, imprimerie Dondey-Dupé, 1822. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

⁷⁸⁴ Source : École Spéciale de Commerce, *Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, 1825, p.XIII

⁷⁸⁵ Source : « Rapport du Baron Coquebert-Mintbret à la séance du 30 janvier 1828 de la Société d'Encouragement pour l'Industrie ». Archives Nationales, F-17-6770.

Dès 1819, l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie se distingue de la majorité de ces concurrents d'alors par le nombre maximal d'enseignements qu'elle prodigue à ses élèves (Maffre, 1983). Dès le début des années 1820, l'école dispense déjà une quinzaine d'enseignements ; ce qui contraste fortement avec les programmes de cours des écoles polytechniques avec section commerciale ou avec le programme des écoles de commerce concurrentes qui limitent généralement leur offre à des cours de tenue de livre, de droit et de géographie commerciale. Les langues étrangères, par exemple, ne sont pas enseignées dans les sections commerciales des écoles polytechniques autrichiennes (Passant, 2018a). En contraste, le programme de l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie est nettement plus dense puisqu'il comprend, dès les années 1820, des cours de tenue des livres, d'étude des changes et arbitrages, de correspondance commerciale, d'analyse des matières premières, de droit commercial, de géographie commerciale, de langues étrangères, d'arithmétique appliquée, mais aussi de géométrie, de mécanique, de dessin, de physique appliquée à l'industrie, de chimie minérale et organique, de technologie, etc.⁷⁸⁶

De fait, les emplois du temps des élèves sont chargés : au milieu du dix-neuvième siècle, les élèves de deuxième année suivent obligatoirement trente-cinq heures de cours hebdomadaires et, en dernière année, trente heures de cours hebdomadaires pour plus d'une quinzaine de cours (Siegfried, 1870). À l'époque, seule l'École de Commerce de Leipzig, dispense un programme aussi chargé avec trente-cinq heures de cours en deuxième année et trente-sept heures de cours en dernière année. Toutefois, contrairement à l'École de commerce de Leipzig, l'école de commerce parisienne a instauré une obligation d'assiduité pour l'ensemble de son programme scolaire : à l'exception de la troisième langue vivante et des cours d'agrément – danse, musique – tous les cours de l'école parisienne sont obligatoires.

L'obligation d'assiduité imposée aux élèves est considérée à cette époque comme porteuse d'une plus grande liberté d'autodétermination professionnelle sur le moyen terme : mieux éclairés que leurs camarades qui auront choisi de méconnaître délibérément certaines disciplines commerciales, les élèves pourront faire un choix d'orientation professionnelle plus éclairé (Gervais, 1865).

⁷⁸⁶ Source : École Spéciale de Commerce, *Notice sur l'École Spéciale de Commerce établie à Paris, rue St-Antoine, n°143, ancien hôtel de Sully, sous la direction de A. Brodart et de G.-P. Legret, directeur honoraire, imprimerie Dondey-Dupé, 1822.* Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512.

L'encyclopédisme que manifestent les programmes de cours de l'école interroge le chercheur : quelles peuvent en être les raisons ? La volonté d'élargir l'horizon intellectuel des élèves, pour leur donner une vision plus complète des processus complexes dans lesquels ils devront intervenir plus tard est sans doute un premier élément de réponse : s'il n'est, certes, pas indispensable pour un négociant de connaître intimement le fonctionnement interne des machines qu'il utilise ou qu'il vend, ni la succession des transformations chimiques que les matières premières ont subies à l'atelier ou à l'usine pour donner naissance au produit manufacturé sur lequel il spéculé, la connaissance de ces processus n'est pas complètement dénuée d'intérêt pour le commerçant. Ces enseignements resituent l'intervention du négociant dans un contexte plus large, et lui montrent la complémentarité fonctionnelle qui existe, de fait, entre son travail d'écoulement des marchandises et le travail en amont des industriels qui ont contribué à la conception desdites marchandises : l'art de fabriquer les produits précède en cela l'art de les vendre (Maffre, 1983). Le commerce peut apparaître, ainsi, comme une branche spéciale d'industrie. Une autre raison, de nature non plus technique mais davantage liée à l'image enveloppant les commerçants peut expliquer la présence d'enseignements apparemment éloignés des préoccupations immédiates des marchands : les cours industriels (mécanique, technologie, chimie minérale, etc.) ou de culture générale (histoire commerciale, littérature) donnent aux études commerciales – et indirectement à l'école de commerce qui les dispense – un caractère de scientificité propre à rehausser le prestige de ces études (Maffre, 1983). À ce titre, l'introduction de cours autres que strictement commerciaux semble s'inscrire dans une logique d'appropriation, par procuration, du capital symbolique attaché à l'enseignement classique ou aux études d'ingénieurs (De Fournas, 2007a).

1.1.3. Un diplôme institutionnellement valorisé : Vecteur de différenciation honorifique

Contrairement à la majorité de ses concurrents directs à savoir les écoles de commerce indépendantes (voir le chapitre 2), l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie s'engage dès les années 1820 dans une politique de valorisation « élitiste » de sa formation. En 1825, la direction crée les diplômes de lauréat pour récompenser les seuls meilleurs élèves. Toutefois, le nombre de lauréats est délibérément réduit par l'école. La première promotion diplômée, en 1825, compte cinq lauréats. Ils sont neuf en 1826 et quinze en 1827. Le directeur de l'établissement, Henri Monnier des Taillades, se réjouit, lors de la cérémonie de remise de diplômes en juillet 1827, du nombre volontairement restreint de lauréats : « nous voulons que les diplômes délivrés dans ces séances solennelles, et signés des honorables membres de notre

conseil de perfectionnement, soient des titres réels, disputés, acquis au prix d'un long travail et de connaissances positives ; nous désirons que le Commerce et l'Industrie trouvent ici des sujets dignes de toute leur confiance, des hommes pratiques exercés d'avance au maniement des affaires »⁷⁸⁷. Toutefois, pour ne pas mécontenter la majorité des élèves qui sortent de l'école sans avoir obtenu le diplôme officiel, l'école accorde jusqu'en 1854 des certificats d'études partielles pour attester de leur passage en ses murs.

Les conditions de remise du diplôme de fin d'étude participent également de cette stratégie de différenciation honorifique fondée sur le diplôme. Le précieux parchemin est remis en séance solennelle dans la cour de l'école du prestigieux Hôtel de Sully, depuis la première remise le 15 juillet 1825, en présence de plus de mille-deux-cents spectateurs.⁷⁸⁸ En juillet 1826, ce sont plus de mille-cinq-cents personnes qui se réunissent à la cérémonie, avec parmi eux « l'élite des négociants de la capitale ».⁷⁸⁹ Cette mise en scène de la remise des diplômes s'accroît au fil des années : en 1827, plus de deux-mille personnes assistent à la remise des diplômes lauréats, parmi lesquelles des pairs de France, des députés, des membres de l'Institut, l'élite des industriels, des négociants et des banquiers de la capitale, et plus de cinq-cents dames ».⁷⁹⁰

Les prix d'honneur font leur apparition à partir de 1838, sous la forme de médailles remises aux élèves. Ils sont accordés, en grande pompe, aux meilleurs élèves de chaque comptoir. Pour les deux meilleurs élèves du premier comptoir et pour les deux meilleurs élèves du deuxième comptoir, une médaille d'argent et une médaille de bronze sont attribuées par le Ministère du Commerce.

1.2. Des années 1850 à 1869 : Une stratégie de focalisation accrue centrée sur la différenciation pédagogique, honorifique et disciplinaire

⁷⁸⁷ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la troisième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 13 Juillet 1827*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827, p.19.

⁷⁸⁸ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcé à la première séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1825*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825.

⁷⁸⁹ Source : Poux-Franklin, *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1826*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826, p.IX.

⁷⁹⁰ Source : École Spéciale de Commerce, *Discours prononcés à la troisième séance du Conseil de perfectionnement de l'École spéciale de Commerce*, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal, pair de France, membre de l'Institut, le 13 juillet 1827 Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1827.

La maladie puis le décès d'Adolphe Blanqui au début des années 1850 amènent un changement de direction à la tête de l'école : Guillaume Gervais, qui secondait Adolphe Blanqui depuis 1852, devient directeur et copropriétaire de l'école en 1854, puis le seul directeur et propriétaire en 1856. Ses prises de fonction se traduisent par un maintien de la stratégie de focalisation axée sur la différenciation initiée par ses prédécesseurs mais elle est renforcée par la mise en place d'un pensionnat obligatoire (1.2.1.), ainsi que par l'affirmation de la différenciation de l'école sur les plans pédagogique (1.2.2.), honorifique (1.2.3.) et disciplinaire (1.2.4.). Enfin, le modèle économique de l'école est révisé pendant la direction de Guillaume Gervais (1.2.5.).

1.2.1. Une stratégie de focalisation accrue : Le pensionnat obligatoire

À partir de 1856, l'internat obligatoire est instauré pour tous les élèves de l'école. En desservant un segment unique du secteur, l'École Supérieure de Commerce de Paris conserve un positionnement plus étroit et plus élitiste que par le passé. Contrairement à certains de ses concurrents qui ont préféré une stratégie visant une cible plus large touchant de nombreux segments, à l'instar de l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers ou de l'Académie de Commerce de Vienne qui s'apprête alors à ouvrir ses portes, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris a choisi, dans le cadre d'une stratégie de focalisation, de se concentrer sur un segment unique. Ce dernier est concentré sur une partie relativement aisée de la clientèle de l'école.

L'instauration d'un internat obligatoire n'est pas neutre, en effet, en termes de frais de scolarité – ou « écolage ». L'augmentation considérable des frais de scolarité – entre 1854 et 1869 les tarifs du pensionnat augmentent de 33% – s'accompagne d'un recalibrage à la hausse des capacités financières des clients stratégiques cibles de l'école. En 1856 – année d'instauration de l'internat obligatoire – l'écolage à l'École Supérieure de Commerce de Paris s'élève à 1 600 francs annuels puis à 1 800 francs annuels en 1864.

Frais de scolarité	1851-1854	1854-1856	1856-1864	1864-1869
Pensionnat	1 400 francs annuels	1 500 francs annuels	1 600 francs annuels	1 800 francs annuels
Demi-pensionnat	1 100 francs annuels	1 200 francs annuels	-	-
Externat	500 francs annuels	500 francs annuels	-	-

Figure 75 : Évolution des frais de scolarité à l'école de 1851 à 1869.

Source : « Écolage à l'ESCP ». Archives Départementales de Paris, cote I-274.34.

En optant pour ce régime scolaire onéreux, la direction de l'école fait le choix stratégique de se focaliser sur une clientèle relativement aisée⁷⁹¹. Le recrutement de l'École Supérieure de Commerce de Paris est donc socialement assuré par un écolage élevé : avec 1 800 francs par année d'études, auxquels s'ajoutent 25 francs de droit d'entrée pour l'amortissement du matériel scolaire, l'école, à la fin des années 1860, se révèle nettement plus onéreuse que toutes les formations commerciales d'alors.

Toutefois, force est d'admettre que le prix d'un pensionnat est, par nature, plus élevé que celui d'un externat. L'internat, avec ses frais connexes, est en grande partie responsable de cette tarification élevée. Ce prix élevé des études permet à l'École Supérieure de Commerce de Paris de couvrir ses dépenses qui sont plus importantes que ses concurrentes rapportées au nombre d'élèves du fait de l'internat. Serait-ce là l'unique raison expliquant ce fort différentiel de prix entre l'École Supérieure de Commerce de Paris et les autres écoles de commerce ?

Cet état de fait semble ne pas s'enraciner exclusivement dans les surcoûts engendrés par l'introduction et l'administration de l'internat parisien : jusqu'en 1855, deux ans après l'ouverture de l'école anversoise et quelques mois avant l'ouverture de l'école viennoise, le prix de l'externat de l'École Supérieure de Commerce de Paris – 500 francs – est également environ deux fois supérieur à ceux de ses concurrents, en place ou sur le point de naître. Force est de constater que ces frais de scolarité sont sans commune mesure avec ceux alors pratiqués par ses concurrents. Au milieu des années 1860, en effet, à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers, l'écolage s'élève à 200 francs en première année, et à 250 francs en deuxième année pour une inscription générale⁷⁹². À la même époque, à l'Académie de Commerce de Vienne, la rétribution scolaire s'élève à environ 330 francs par an, pour l'ensemble des cours obligatoires (France, 1865). À l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse, l'écolage est fixé à 600 francs par an. Le prix de la formation commerciale proposée par l'École Supérieure de

⁷⁹¹ En France, le décret du 19 avril 1862 porte le traitement minimum d'un instituteur, après cinq années d'ancienneté, à 700 francs et à 800 francs après 10 ans d'exercice. À titre de comparaison, l'indemnité annuelle du directeur-proprétaire de l'École Supérieure de Commerce de Paris est portée à 13 850 francs à compter de 1856. En 1870 le salaire moyen d'un ouvrier houiller s'élève à 874 francs annuels. Voir Prost (1968, p.74 ; p.141).

⁷⁹² Dans les deux cas, s'ajoutent annuellement 25 francs d'inscription au registre matricule de l'établissement ; cette somme est abaissée à 5 francs en 1868. Pour une inscription spéciale, les droits d'inscription s'élèvent à 30 francs par cours et à 100 francs pour le bureau commercial. Toute inscription peut être renouvelée deux années consécutives : le renouvellement s'accompagne d'une réduction de moitié des droits d'inscription. Pour les Belges démunis, des inscriptions – générales ou spéciales – sont même accordées à titre gracieux et les frais d'inscription au registre matricule de l'établissement sont exclus (Baudoin, 1865).

Commerce de Paris vers 1864-1865 est donc trois à sept fois supérieur à l'offre de ses concurrents.

Une certaine tradition de prix plus élevés que la concurrence semblerait donc pouvoir être supposée (Maffre, 1983). Sans doute les prix élevés permettent-ils à l'école parisienne de se doter d'une image de sélectivité propre à rehausser son prestige, tout en la prémunissant contre les élèves dilettantes. La voie de focalisation retenue par l'École Supérieure de Commerce de Paris pourrait donc expliquer le surcoût constaté. En effet, la différenciation est généralement coûteuse car l'organisation qui la met en œuvre doit engager des frais pour acquérir un caractère unique (Porter, 1998).

Si la stratégie de différenciation par focalisation se manifeste d'abord par une restriction de la clientèle de l'école aux portions les plus aisées – en mesure de s'offrir les frais de pensionnat – force est de rajouter que la focalisation de l'école s'exprime aussi dans son offre d'enseignement. Contrairement à ses concurrents qui prodiguent, à partir des années 1850, une offre d'enseignement diversifiée, portant généralement simultanément sur un enseignement commercial post-secondaire – destiné aux élèves issus du secondaire – et un enseignement commercial moyen – via des formations nocturnes destinées aux employés du commerce –, l'École Supérieure de Commerce de Paris se concentre sur le seul enseignement de haut niveau, comme le révèle l'étude des matrices de segmentation sectorielle ci-dessous.⁷⁹³ Afin de prendre en compte la dimension diachronique qui est constitutive de notre sujet, nous jugeons pertinent de confronter la matrice de segmentation des écoles supérieures de commerce de l'Europe du milieu du dix-neuvième siècle à deux époques distinctes : vers le milieu des années 1850 et à la toute fin des années 1860.

⁷⁹³ Suivant les travaux de Michael Porter (1998), toute matrice de segmentation sectorielle constitue un instrument d'analyse stratégique révélant les segments du marché qui sont très, peu, voire pas du tout desservis par les concurrents aux cibles plus larges, à un moment donné et pour un secteur donné.

Matrice de segmentation des écoles supérieures de commerce en Europe entre 1852 et 1856



Matrice de segmentation des écoles supérieures de commerce en Europe entre 1868 et 1872

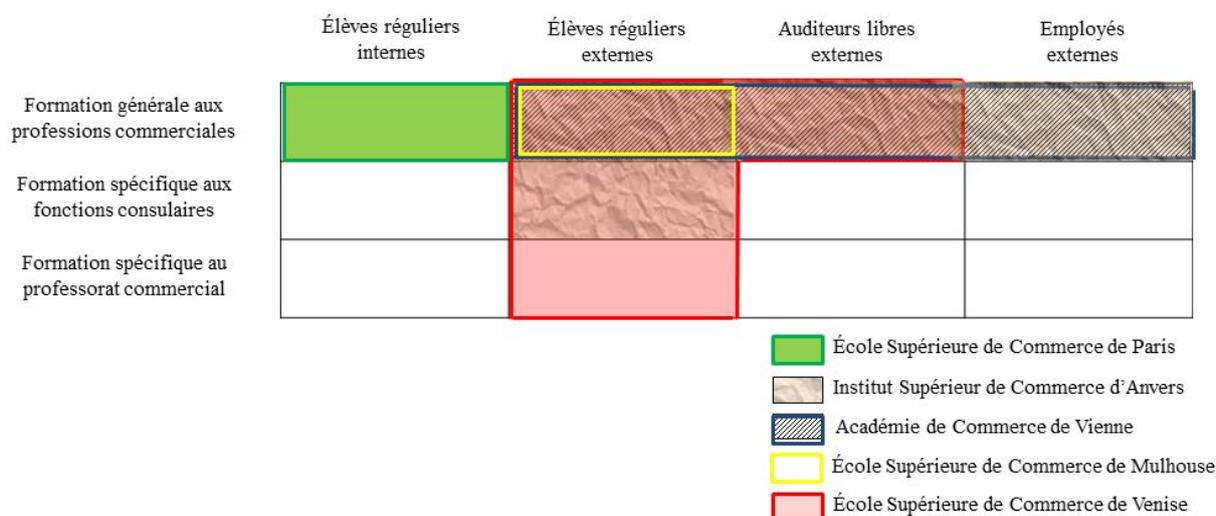


Figure 76 : Comparaison des matrices sectorielles du secteur de l'enseignement commercial post-secondaire en Europe entre 1852 et 1872.

Sources : Archives Départementales de Paris, cote I-274.34 ; *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872, Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885 ; Grunzweig (1975) ; Aen Den Boom (1937) ; Berengo (1989).

La confrontation des deux matrices met en évidence la reconfiguration stratégique qui s'est opérée, en l'espace d'une quinzaine d'années, dans le secteur des écoles supérieures de commerce en Europe. D'abord, le nombre d'établissements scolaires de ce type s'est accru : deux écoles supérieures de commerce au minimum existent dans l'Europe d'avant 1856. Elles sont suivies par de nouvelles écoles avec les créations de l'Académie de Commerce de Vienne en 1858, de l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse en 1866, et de l'École Royale Supérieure de Commerce de Venise en 1868. Les écoles supérieures de commerce de Prague, de Budapest, de Graz, de même que les écoles de commerce de Francfort et de Leipzig auraient

mérité de figurer sur la seconde matrice mais le manque d'informations disponibles à leur sujet n'aurait pas permis de les y positionner avec précision.

Ensuite, la comparaison entre les deux matrices révèle la mobilité des acteurs en place. Avant 1856, les employés et apprentis ne semblent pas constituer une cible recherchée des écoles supérieures de commerce. De même, en termes de diversité des offres de formations, les premières écoles supérieures de commerce semblent s'être concentrées originellement sur une offre générale de préparation au commerce et aux fonctions consulaires. La préparation au professorat technique n'entre véritablement dans le périmètre d'intervention des écoles supérieures de commerce qu'avec l'ouverture de la section « magistrale » de l'École Supérieure de Commerce de Venise en 1868. La mobilité des acteurs de ce marché se traduit également en termes d'élargissement ou de réduction du périmètre d'activités. Ainsi, en l'espace d'une quinzaine d'années, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers a élargi son segment d'intervention en ouvrant, dès avril 1866, certains de ses cours à un public d'employés distinct de ses élèves réguliers et de ses auditeurs libres⁷⁹⁴. À l'inverse, sur la même période, non seulement la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris n'a pas étendu son segment d'intervention, mais elle l'a réduit dès 1856 en le recentrant sur ses seuls élèves réguliers internes. Si ce choix manifeste la stratégie de focalisation de l'École Supérieure de Commerce de Paris, ses raisons sont à éclaircir. Pourquoi un tel choix ? La direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris n'aurait-elle pas pu couvrir simultanément, à l'instar de la majorité de ses concurrents, plusieurs segments ? En l'absence de documentation historique plus précise, le chercheur en est réduit à émettre des hypothèses.

Le modèle des politiques relationnelles proposé par Koenig (1996, p.222) permet d'avancer quelques éléments de réponse. En se restreignant à un seul segment du marché, la stratégie de l'École Supérieure de Commerce de Paris, semblerait animée par une logique de stabilisation par l'évitement fondée sur le déplacement. En effet, selon Koenig (1996), le déplacement se caractérise par une concentration de l'activité sur des segments spécifiques du marché. Grâce à ce déplacement, les acteurs en interaction peuvent profiter d'un *statu quo* tacite permettant un partage des territoires. Une telle stratégie défensive aurait permis à l'école parisienne de s'épanouir sur un segment du marché où les forces de la concurrence régissant le

⁷⁹⁴ En avril 1866, l'école anversoise a ouvert un cours public et gratuit de sténographie. Dès son ouverture ce dernier cours aurait accueilli cent-vingt-sept personnes venues le suivre sans être inscrites à l'Institut. Voir Grunzweig (1975, p.33).

secteur s'exprimaient moins violemment. Ces concurrentes n'ont, en effet, pas instauré de pensionnat obligatoire pour deux raisons au moins :

- Matériellement d'abord, les écoles concurrentes de l'École Supérieure de Commerce de Paris ne disposent pas toujours de l'espace requis pour accueillir toutes les installations nécessaires à un internat – dortoirs, sanitaires en nombre suffisant, blanchisseries, etc. – : l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers est, par exemple, installé dans un local peu étendu comportant trois salles de classes, une bibliothèque et un laboratoire de chimie, entourés de dépendances qui accueillent les bureaux du directeur de l'école, de son secrétaire, un vestiaire et le logement du concierge (Chevalier, 1868, p.726).
- Juridiquement ensuite, les écoles supérieures de commerce sont à l'époque rarement propriétaires de leurs locaux, ce qui ne leur permet pas d'envisager des travaux d'agrandissement et/ou d'aménagement. La ville d'Anvers fournit ainsi gratuitement à l'Institut Supérieur de Commerce anversoises les bâtiments qu'il occupe, ainsi que le mobilier et l'entretien du matériel (Chevalier, 1868). L'École Supérieure de Commerce de Venise, logée dans le palais Foscari, est locataire à titre gratuit de la municipalité de Venise et non propriétaire (Berengo, 1989). De même, l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse est hébergée dans un local appartenant à la Chambre de commerce de sa ville d'implantation⁷⁹⁵. Du fait de ces raisons, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris s'est retrouvée protégée sur le segment du marché qu'elle s'est choisi à partir de 1856.

Une autre raison pouvant expliquer le positionnement ultra-ciblé de l'École Supérieure de Commerce de Paris sur ce segment du marché peut être avancée : les inconvénients liés aux interconnexions entre segments stratégiques, décrits par Michael Porter (1998, pp.259-263), doivent être ici rappelés. La couverture de nouveaux segments peut entraîner des coûts de coordination reflétant la plus grande complexité d'opérations sur plusieurs segments. Dans le cas de l'École Supérieure de Commerce de Paris, l'accueil d'employés et d'apprentis, sur des plages horaires aménagées – cours nocturnes ou dominicaux par exemple – aurait entraîné à la charge de l'établissement des surcoûts variables dans la rémunération des professeurs chargés

⁷⁹⁵ Source : *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

des cours additionnels, mais aussi dans le paiement des charges supplémentaires que sont le chauffage et l'éclairage.

De même, la conquête de nouveaux segments aurait contraint la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris à faire face à des coûts de compromis (Porter, 1998). La mise en commun de l'activité d'enseignement pour des profils d'élèves multiples aurait impliqué que celle-ci soit conduite de façon cohérente entre les différents segments couverts ; au risque de perturber l'organisation de certains segments. Par exemple, la mise en commun, sur les mêmes créneaux horaires, des professeurs pour enseigner aux élèves réguliers et aux auditeurs libres aurait pu impliquer certaines désorganisations : les professeurs n'auraient-ils pas accordé moins de temps et moins d'attention à des élèves plus nombreux qu'auparavant et qu'ils auraient, de ce fait, moins bien connus ? L'accueil des auditeurs libres n'aurait-il pas conduit, également, les enseignants à accorder davantage de temps à la correction de leurs copies au détriment de la préparation des cours ? L'introduction, dans les cours réguliers, d'auditeurs libres à l'assiduité discontinue n'aurait-elle pas aussi perturbé le déroulement des cours et freiné leurs progrès ?

En outre, l'image et la publicité appropriées à une école dispensant un enseignement commercial dit « supérieur », réservé à des élèves à temps plein et en âge scolaire, ne sont pas toujours pleinement de mises pour d'autres segments : l'accueil d'auditeurs libres, suivant parfois en dilettantes les cours aux côtés des élèves réguliers, aurait pu nuire à la réputation de sérieux de la formation. De même, l'ouverture de cours commerciaux de niveau moyen pour les employés et les apprentis aurait pu nuire à la cohérence perçue de l'offre de formations par la clientèle cible de l'École Supérieure de Commerce de Paris.

La crainte de ces coûts a sans doute dissuadé l'école parisienne d'élargir son segment d'intervention. Cette crainte était-elle fondée ? Le manque d'informations ne permet pas de répondre à cette question, même si force est de constater que la plupart des écoles concurrentes ont survécu à l'accroissement des coûts de coordination et de compromis inhérents à toute interconnexion entre segments. Ce faisant, il n'est pas improbable que les écoles concurrentes aient bénéficié d'économies d'échelles : en conservant les mêmes enseignants et les mêmes locaux, elles ont pu former au commerce des employés ou des apprentis moyennant quelques adaptations en termes de contenus pédagogiques, de volume horaire, d'emploi du temps et de tarification.

1.2.2. Une différenciation pédagogique poursuivie

La très grande variété de l'offre de cours inaugurée au début des années 1820 est pérenne sur la période : dans les années 1850 et 1860, entre quinze et dix-huit cours différents sont offerts aux élèves. Cette extension considérable – « encyclopédique » selon le qualificatif de Maffre (1983) – du champ pédagogique couvert par l'enseignement de l'école parisienne est une originalité que les contemporains n'ont pas manqué de souligner voire de critiquer. Certains enseignements paraissent à l'époque assez éloignés des préoccupations directes que les négociants peuvent rencontrer quotidiennement : les cours de physique, de mécanique, de géométrie et de dessin linéaire appliqué aux machines et aux grands appareils de l'industrie interpellent certains contemporains sur la pertinence de ces cours dans un programme déjà passablement chargé (Siegfried, 1870). Répondant au concours de la Société Industrielle de Lyon qui projetait la création d'une école supérieure de commerce dans cette ville, Marius Morand écrit ainsi au sujet des cours de l'École Supérieure de Commerce de Paris :

« Nous avons cru devoir [...] écarter (de notre programme de cours pour l'École Supérieure de Commerce à Lyon) toute étude dont l'utilité ne nous semblait pas bien démontrée. La physique, la mécanique, la géométrie, le dessin appliqué aux machines, etc., ne sont-ils pas plutôt du domaine de la science industrielle que du domaine de la science commerciale ? Si leur connaissance est de la plus impérieuse nécessité pour le fabricant, pour le manufacturier, est-elle vraiment utile à l'administrateur, au banquier, au négociant ? Nous ne l'avons pas pensé. Elle nous a paru ne présenter aucun intérêt pratique pour les élèves d'une institution qui n'auront jamais à en faire une application directe ; le commerçant ne possède pas ces grandes machines qui centuplent la production, et dont il faut que tout industriel ait une connaissance approfondie. [...] La chimie même ne nous a pas paru devoir faire l'objet d'un enseignement commun à tous les élèves. Si elle acquiert une certaine importance par son utilité directe et incontestable pour les élèves du second comptoir, elle ne présente, au point de vue pratique, du moins, aucun intérêt à ceux du premier ou du second ; il n'y a aucun inconvénient à ce que le banquier, par exemple, reste étranger aux principes de la chimie industrielle et à la connaissance du dévidage et tissage des fils textiles » (Morand, 1869, pp.80-81).

Si l'encyclopédisme du programme d'enseignement de l'École Supérieure de Commerce de Paris amène les élèves à suivre des cours qui ne présentent pas d'intérêt professionnel immédiat, il présente en outre l'inconvénient de priver les cours commerciaux essentiels d'un volume horaire suffisant pour en traiter tous les détails. Jacques Siegfried (1870), l'un des généreux mécènes fondateurs de l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse, dénonce ainsi à la fin des années 1860 une prolifération des cours à l'École Supérieure de Commerce de Paris aboutissant à niveler tous les enseignements, indépendamment de leur intérêt avéré pour le commerce.

1.2.3. Une différenciation honorifique renforcée

Les certificats d'études partielles qui avaient été créés dans les années 1820 à destination des élèves n'ayant pas validé l'examen final sont supprimés en 1854 au motif que l'existence de ces « diplômes incomplets » incitait certains élèves à s'en contenter et à ne pas pousser plus loin leur instruction commerciale (Gervais, 1865). L'abolition de ces certificats révèle un renforcement de l'orientation élitiste de l'école : les diplômés de l'École Supérieure de Commerce de Paris doivent être des lauréats à part entière, ayant intégralement satisfait aux prérequis académiques de l'institution.

À la réduction du nombre de lauréats – limité à partir de 1854 aux seuls titulaires du diplôme de l'école –, s'ajoute un renforcement de la difficulté d'attribution du diplôme. Ce dernier ne sanctionne plus seulement la réussite aux seuls examens de fin de troisième année, mais récompense plus globalement la réussite des lauréats mesurée tout au long de l'année scolaire par les examens intermédiaires (Gervais, 1865). Chaque cours des deuxièmes et troisièmes comptoirs commence, en effet, par un examen oral et aléatoire des élèves sur les leçons précédentes. Tous les trois mois, un examen a lieu pour chaque discipline et donne lieu à un classement public des élèves, avec notification des notes aux parents et remise de prix en présence des enseignants et du directeur de l'école. Ces examens, se déroulant en cours d'année, disciplinent les élèves en les contraignant à travailler régulièrement et non à « potasser » la veille des seuls examens de fin d'année (Siegfried, 1870). Ces examens comptent pour une part relative dans l'évaluation finale de l'élève. Ce dernier n'est donc plus jugé sur une série d'épreuves finales uniquement mais sur l'ensemble de l'année. L'avantage stratégique de cette opération de durcissement des conditions d'attribution du diplôme est double : créer un diplôme – et donc une formation – hautement valorisé dans l'esprit des élèves (le diplôme est d'autant plus prestigieux qu'il est difficile à obtenir) et tenter de verrouiller la clientèle : la suppression du certificat d'études partielles incite les élèves à poursuivre leur instruction commerciale jusqu'à la dernière année d'étude incluse.

En outre, le diplôme, signé de la main même du Ministre du Commerce depuis 1852, est remis par ordre de mérite aux impétrants à l'occasion d'une cérémonie chargée d'apparat. Après le traditionnel discours de félicitations adressé aux heureux lauréats, sous la présidence d'un délégué du Ministère du Commerce, les diplômes sont remis aux élèves de même que les prix d'honneur. Ces derniers, tout en valorisant les meilleurs élèves, accroissent le prestige de la cérémonie et permettent de valoriser l'institution scolaire.

Enfin, la panoplie des médailles de fin d'année est étoffée à partir de 1853. À partir de cette date, les deux meilleurs élèves du troisième comptoir reçoivent une médaille d'or et une médaille d'argent octroyées, de 1853 à 1870, par Jérôme Napoléon – frère cadet de Napoléon I^{er} – puis par le fils de ce dernier, le prince Napoléon, cousin de l'empereur Napoléon III et l'une des principales personnalités politiques d'alors. Cette distinction constitue un important motif d'émulation pour les meilleurs élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris qui, selon les contemporains, se la sont disputée ardemment (Renouard, 1920, p.90).⁷⁹⁶

Le nombre de médailles remises aux élèves sur cette période connaît une certaine inflation puisqu'elles sont multipliées par deux entre 1838 et 1869. À effectifs scolaires pratiquement constants, le taux de médaillés rapporté à la population des élèves semble donc avoir été considérablement augmenté sur la période. Si l'engouement témoigné par l'École Supérieure de Commerce de Paris pour les décorations honorifiques procède, manifestement, d'une appétence plus générale des contemporains pour ce genre de gratifications, il n'est en revanche pas partagé par toutes les écoles supérieures de commerce de l'époque. Certaines d'entre elles, à l'instar de l'École Supérieure de Commerce Mulhouse⁷⁹⁷ ou de l'École Supérieure de Commerce de Lyon projetée (Morand, 1869), préfèrent attribuer à leurs meilleurs élèves des prix qui, à l'instar des bourses de voyage ou des livres de langues ou de comptabilité, offrent une utilité mieux avérée pour les carrières commerciales que des médailles aussi prestigieuses soient-elles.⁷⁹⁸

Donateurs	1838			1869		
	1 ^{er} comptoir	2 ^{ème} comptoir	3 ^{ème} comptoir	1 ^{er} comptoir	2 ^{ème} comptoir	3 ^{ème} comptoir

⁷⁹⁶ Alfred Renouard, élève de l'École Supérieure de Commerce de Paris entre 1868 et 1870, fut témoin des deux dernières cérémonies de remises de diplômes du Second Empire. Au crépuscule de sa vie, l'ancien lauréat de la médaille d'or de la Chambre de Commerce de Paris (session de juillet 1870) se remémore : « Dans les traditions de notre École, les médailles d'honneur du Prince Napoléon, la 'médaille d'or' surtout, ont toujours été considérées comme des récompenses hors pair, que les premiers du troisième comptoir se disputaient ardemment par un travail assidu. Aux approches des examens finaux, la ruée ne bourdonnait plus, beaucoup des récréations se passaient le livre à la main dans la cour de l'École, et la lutte, âpre et ardente, revêtait un caractère quasi homérique. / Aussi, lorsque, à la distribution des récompenses, le 'lauréat de la médaille' venait tout joyeux recevoir ce couronnement légitime de ses études et de ses succès, ses camarades, qui tous assistaient à la séance et avaient pu juger de l'effort accompli et de la difficulté vaincue, soulignaient-ils toujours son triomphe d'une véritable ovation. Et c'est ainsi que la remise de l'écrin se doublait pour le vainqueur d'une satisfaction méritée d'amour-propre » (Renouard, 1920, p.90).

⁷⁹⁷ Source : *Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, 1865-1872. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.

⁷⁹⁸ Les bourses de voyage pour les meilleurs élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris ne seront instituées, par la Chambre de commerce de Paris, qu'en 1876.

Ministère du Commerce	1 médaille d'argent 1 médaille de bronze	1 médaille d'argent 1 médaille de bronze	—	1 médaille d'argent 2 médailles de bronze	1 médaille d'argent 2 médailles de bronze	—
Prince Napoléon-Jérôme	—	—	—	—	—	1 médaille d'or 1 médaille d'argent
Total	4 médailles			8 médailles		

Figure 77 : Évolution du nombre de médailles distribuées aux élèves de l'école lors de la cérémonie annuelle de remise des diplômes de 1838 à 1869.

Il est à préciser que, pour rehausser l'éclat de la cérémonie et en même temps faire connaître l'établissement aux étrangers, des hauts-fonctionnaires des gouvernements dont les nationaux sont représentés à l'école, sont invités à la remise de diplômes. Ainsi, la cérémonie du 03 août 1858 accueille-t-elle le consul général du Mexique, un directeur au Ministère grec de l'Instruction publique et un professeur à la Faculté de droit d'Athènes ; tandis que la session du 27 juillet 1867 est honorée de la présence d'un ancien Ministre des Finances en Grèce, et d'un ancien président du Conseil des Ministres en Espagne (Renouard, 1920).

Cette stratégie de valorisation du diplôme différencie nettement l'École Supérieure de Commerce de Paris de ses concurrentes. Les autres écoles supérieures de commerce ne font pas alors de leur diplôme le « graal » de leur formation. Le diplôme d'une école supérieure de commerce, en tant que tel, est alors peu recherché à l'époque : à l'Académie de Commerce de Vienne, les examens de fin de parcours sont peu valorisés par l'institution : ils sont facultatifs et peu subis par les élèves. L'indifférence, voire la déconsidération, des entreprises à l'égard du diplôme de l'Académie de Vienne semble d'ailleurs expliquer le peu d'engouement que manifestent les élèves pour l'obtenir (Gstraunthaler, 2011, p.17). Comme le rappelle Maffre, la fréquentation d'une école de commerce poursuit à cette époque parfois des finalités autres que scolaires, telle que, notamment, la « socialisation de certaines couches en voie d'émergence et appelées à un fort développement [...], les cadres administratifs et commerciaux d'entreprises » (Maffre, 1983, p.717). De même, à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers, le « diplôme de capacité » est peu recherché par les élèves : moins de 9% des élèves de l'Institut aspirent à l'obtenir (Chevalier, 1868, pp.731-732) et les familles anversoises qui y envoient leurs fils ne sont en quête ni du diplôme de fin d'étude, ni d'une scolarité complète, mais uniquement, par l'inscription spéciale, de quelques cours ponctuels. Enfin, le diplôme de l'école belge semble ne pas être le privilège exclusif des élèves réguliers de l'établissement : tout homme, quels que soient son cursus scolaire et sa nationalité, peut se

présenter à l'examen de fin d'année ; même s'il n'a jamais étudié à l'école d'Anvers (Morand, 1869, p.32). Aucun examen intermédiaire n'est mis en place dans cette école avant 1877 : seuls les examens de fin d'année établissent dans les années 1850 et 1860 la cote de mérite des élèves. Ces faits illustrent que le diplôme, comme sanction officielle de la scolarité en école supérieure de commerce, n'est pas alors la priorité ni de la majorité des élèves, ni même de la plupart des écoles qui semblent peu soucieuses de consacrer leur formation par cette marque de considération académique.

1.2.4. Une différenciation disciplinaire amorcée

En plus de la valorisation de son diplôme, l'École Supérieure de Commerce de Paris se différencie de ses concurrentes en instaurant, à partir des années 1850, un régime disciplinaire très strict pour ses élèves. La transformation de l'école en pensionnat en 1856 a ainsi permis à l'administration d'instaurer un niveau d'encadrement très poussé auprès de ses élèves. Pourquoi l'école a-t-elle fait ce choix de transformation ? Philippe Maffre avance une hypothèse qui tire sa substance de l'héritage de l'institution : « une vieille tradition et un recrutement géographique longtemps très étendu expliquent l'anomalie [que constitue l'internat] de l'ESCP » (Maffre, 1983, p.752). Cette prédilection pour un régime scolaire alors inhabituel dans les écoles supérieures de commerce nous semble devoir être justifiée autrement que par des raisons de simple tradition historique ou de recrutement international : les écoles supérieures de commerce de Mulhouse, de Venise, de Vienne et surtout d'Anvers accueillent également des élèves étrangers sur leurs bancs depuis leur création et aucune n'a pour autant instauré ne serait-ce qu'un internat facultatif en ses murs.

Le pensionnat est un vecteur de différenciation disciplinaire mais potentiellement porteur de difficultés pour l'institution qui le met en œuvre. En refusant les externes et les demi-pensionnaires qu'elle accueillait auparavant, l'École Supérieure de Commerce de Paris prend, en effet, le risque de se priver de candidats en mesure de se loger dans la capitale et que la perspective de l'internat – en termes financiers et disciplinaires – peut rebuter. Un tel rétrécissement de sa clientèle expose l'école parisienne à des désagréments d'importance : l'internat obligatoire prive non seulement l'école des revenus additionnels procurés jusque-là par l'externat et le demi-pensionnat mais il engendre, de surcroît, des coûts supplémentaires pour l'établissement. Aux frais de bouche, de logement, de chauffage et de blanchissage s'ajoutent des frais annexes, tels que les salaires des censeurs et maîtres d'étude qui logent sur place et dont les effectifs doivent être renforcés. Les raisons stratégiques qui ont conduit à

l'instauration de ce régime scolaire particulier sont à la fois pédagogiques, psychologiques, et symboliques :

- L'internat offre l'avantage pédagogique de focaliser l'élève sur ses seules études : les devoirs constituent le cœur de son activité quotidienne. Après les heures de cours, suivent inmanquablement les heures d'études qui, en volumes horaires, sont parfois aussi conséquentes que les classes elles-mêmes. La vie de ceux-ci est précisément réglée dans leurs moindres actions, sous une surveillance active. L'emploi du temps des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris est, en effet, élaboré à la demi-heure près : lever à 6h du matin en toutes saisons, cinq heures de cours, six heures d'études, deux heures et demie de récréation et une heure et demie pour les repas. Le soir, chaque élève est tenu de faire une rédaction sur le contenu des cours suivis dans la journée, sur la base de ses prises de notes et de ses lectures faites pendant les heures d'études quotidiennes. La prose est recueillie par l'inspecteur du comptoir qui la remet le lendemain au professeur concerné pour correction. Le coucher est impératif à 21h. Si l'internat est un élément clef du dispositif pédagogique de l'École Supérieure de Commerce de Paris, il l'est tout autant sur le plan disciplinaire : l'école retranche ses élèves en ses murs six jours sur sept, du matin au soir, pour les avoir plus facilement sous sa surveillance et les soustraire aux tentations de Paris et de la vie étudiante en général. Le contrôle quasi-permanent des faits et gestes de tous ses élèves par l'école inclut la pratique religieuse pour laquelle la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris se fait fort d'« appliquer en la matière les instructions des familles » (Gervais, 1865). La discipline est confiée à un sous-directeur et à quatre inspecteurs maîtres d'études dont trois sont chargés, chacun, d'un comptoir et dont le quatrième supplée ses collègues si besoin. Les sanctions appliquées pour la non-observation de la discipline scolaire sont peu nombreuses : une demi-consigne ou une consigne complète est appliquée le dimanche ; en cas de récidive, l'élève est renvoyé définitivement de l'école avec information faite aux parents (Gervais, 1865, p.682). C'est l'intervention personnelle du directeur qui active la punition ; les professeurs et les inspecteurs peuvent seulement avertir et réprimander verbalement les élèves. Même quand les élèves sont, en principe, soustraits aux regards inquisiteurs des surveillants et des censeurs, notamment dans les dortoirs, ils n'échappent pas à la collectivité. L'isolement de l'élève n'est, en effet, pas encouragé : les chambres individuelles sont tolérées mais leur nombre a été limité à vingt pour une

population d'élèves variant de soixante-dix à cent-dix. La majorité des élèves se retrouve donc dans des dortoirs où la cohabitation est officiellement considérée comme un incitateur pour la réalisation « des travaux de groupe ».

- Psychologiquement ensuite, l'internat qui est à l'époque caractéristique de l'enseignement secondaire, est sécurisant pour les familles. L'argument sécuritaire est d'autant mieux compris par l'École Supérieure de Commerce de Paris que l'établissement accueille en ses murs une proportion d'étrangers et de provinciaux qui ne sont pas nécessairement avisés des tentations ou des dangers de la « Ville Lumière » et qui, dépourvus parfois de l'aisance linguistique, culturelle ou relationnelle qui leur assurerait une relative autonomie, ne sont pas nécessairement « armés » pour y faire face.⁷⁹⁹ Comme l'écrit l'historien Antoine Prost, « l'internat privé donne aux familles l'assurance – ou l'illusion – d'un climat de dévouement, de prévenance [...]. Le mal, pour les administrateurs de ce temps, vient toujours du dehors ; et ce n'est pas seulement souci de dégager leur responsabilité. Il faut préserver l'enfant des influences extérieures, toujours pernicieuses [...] Tout se passe comme si l'univers scolaire ne se définissait pas pour la vie, ni même à côté d'elle, mais contre elle » (Prost, 1968, pp.49-52). Installée dans une capitale réputée pour ses plaisirs, l'École Supérieure de Commerce de Paris conçoit l'école comme un enclos où se forgent, à l'abri des distractions de la « fête impériale », les hommes du commerce de demain. Le pensionnat, gage de sécurité pour les familles, est également gage de sérieux pour les employeurs : l'élève qui, en dépit de son âge avancé, a su se soumettre deux ou trois années complètes à un régime aussi contraignant tout en validant sa scolarité est un individu policé et discipliné que ne sauraient déprécier des employeurs en quête de collaborateurs aux qualités morales éprouvées. La discipline rigoureuse du pensionnat prépare donc les élèves à une vie laborieuse au cours de laquelle ils auront à se soumettre à la discipline de l'entreprise qu'ils devront respecter en tant qu'employés mais aussi faire respecter en tant que personnels d'administration.

⁷⁹⁹ Dans sa notice de présentation de l'école rédigée en 1865, le directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris note que l'école « est arrivée par une expérience de onze ans à cette conviction, en vertu de laquelle elle agit, qu'il est impossible de faire en même temps de l'instruction et de l'éducation avec des jeunes gens de seize à vingt-cinq ans sans une action personnelle et constante de la direction ; qu'il est impossible dans une grande ville comme Paris, avec des jeunes gens de cet âge, appartenant presque tous à des familles au moins aisées, d'agir utilement à ce double point de vue de l'instruction et de l'éducation simultanées sur des élèves externes ; aussi les a-t-elle retranchés, quoiqu'ils fussent un élément important de produit financier ». Voir Gervais (1865, p.686).

- Au-delà des avantages matériels et psychologiques que procure l'internat, des avantages d'ordre plus symbolique en sont peut-être également la cause : à une époque où l'enseignement commercial dit « supérieur » souffre d'un défaut de considération, voire même d'une certaine stigmatisation de la part des filières classiques d'enseignement et du grand public, l'appropriation de certaines méthodes du secondaire classique – dont l'internat – répond à une quête de reconnaissance à destination de l'institution scolaire mais également de ses clients et plus généralement des parties prenantes qui la fréquentent. La reprise par la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris du pensionnat emprunté aux écoles secondaires est un marqueur disciplinaire qui signale son inclusion dans le système scolaire habituel⁸⁰⁰ : l'école, contrairement à certains de ses concurrentes et notamment à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers, ne cherche pas à vivre sur le pied d'une université ni à se présenter comme telle.

1.2.5. La mise en place d'un nouveau modèle économique à l'école

La mise en place du pensionnat obligatoire en 1856 refaçonne le modèle économique de l'école pour le mettre davantage en adéquation avec les attentes de ses élèves. La littérature en gestion a montré dans quelle mesure le modèle économique – à savoir le schéma de génération de revenus – se traduit sur les plans stratégique et organisationnel, et notamment sur la chaîne de valeur de cette dernière (Demil et Lecocq, 2008). Les grands principes présidant à la construction de toute chaîne de valeur, énoncés par Porter, nous semblent pouvoir être repris. Selon Porter (1998), la détermination de ce à quoi l'acheteur accorde de l'importance exige une compréhension fine de sa chaîne de valeur, et de l'intégration, au sein de celle-ci, du service vendu par l'organisation : « The buyer's value chain determines the way in which a firm's product is actually used as well as the firm's other effects on the buyer's activities. These determine the buyer's needs and are the underpinnings of buyer value and differentiation » (Porter, 1998, p.130). Que l'acheteur considéré soit une entreprise privée ou publique, voire un acteur particulier – familles ou individus – est indifférent selon Porter. Toute activité, qu'elle

⁸⁰⁰ Au dix-neuvième siècle, le pensionnat est en effet vu comme le symbole d'un certain élitisme scolaire. Les membres de la Chambre de Commerce de Paris, dans leurs premiers projets de création de l'école HEC en janvier 1870, envisageaient ainsi de faire de la nouvelle école un pensionnat de neuf-cents places (Meuleau, 1981, p.3). De fait, en 1881, cette école sera ouverte sous la forme d'un pensionnat obligatoire et elle le restera jusqu'en 1886 (Meuleau, 1981, p.66).

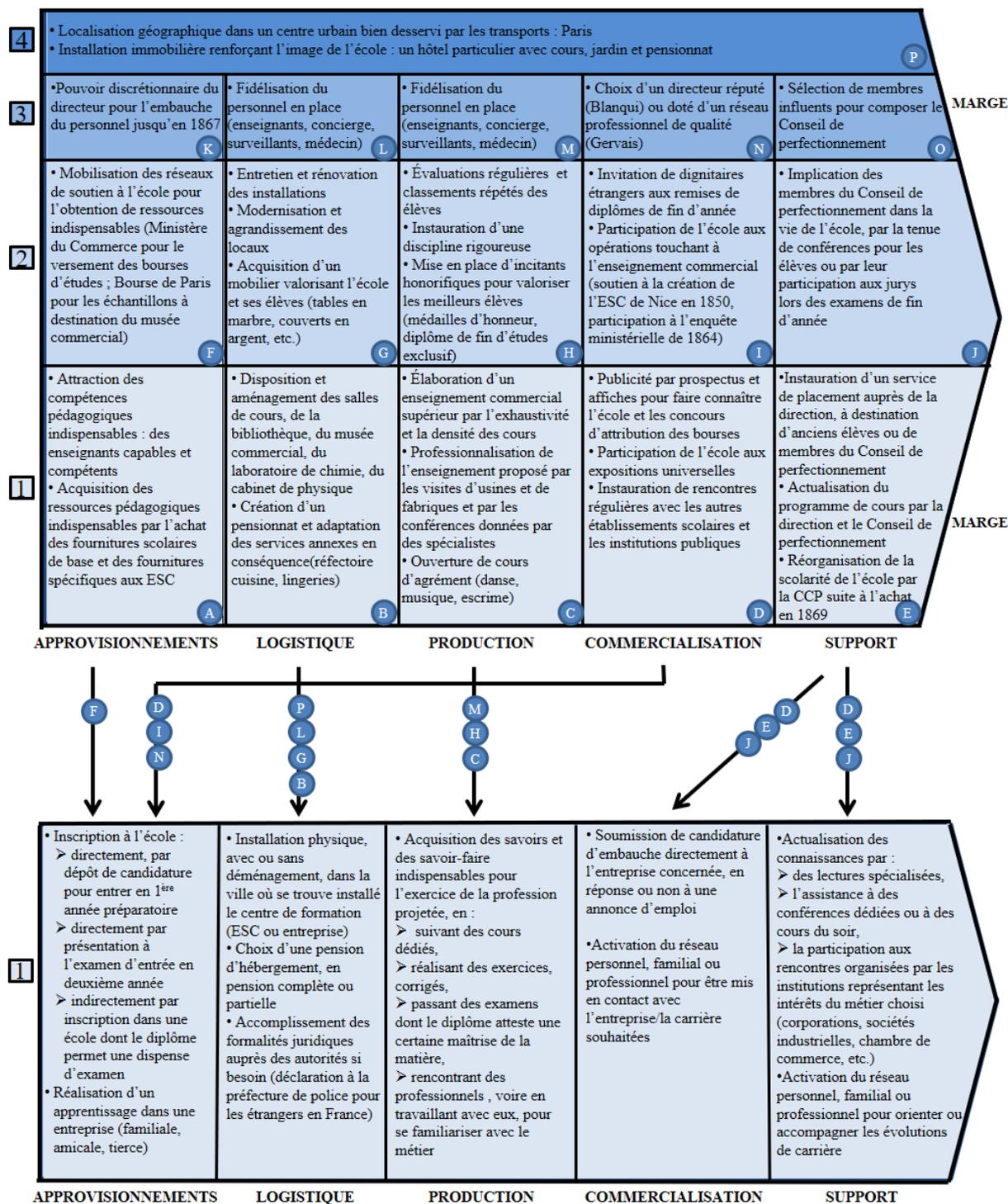
relève des fonctions primaires ou de soutien de l'organisation étudiée, participe à une chaîne de valeur quand elle ajoute de la valeur à mesure que le service se déplace du début de la chaîne jusqu'au client final qui accepte de l'acquérir, moyennement le paiement d'un loyer économique. Si, dans la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, le client final est l'élève, destinataire de la formation commerciale, dans la chaîne de valeur de ce dernier le client final est, dans la majorité des cas, l'entreprise – banques, magasins, usines, fabriques, comptoirs coloniaux, etc. – qui accepte d'avoir recours à ses services. Quelques amendements par rapport au modèle proposé par Michael Porter nous semblent devoir être apportés pour notre sujet :

- Certains maillons de la chaîne de valeur modèle proposée par Porter (1998) ont été déplacés pour prendre en compte les spécificités de notre objet d'étude. Ainsi, les approvisionnements qui permettent l'acquisition des ressources et des compétences indispensables pour produire l'offre considérée – à savoir d'une part l'offre de formations produite par l'École Supérieure de Commerce de Paris à destination de ses élèves et d'autre part la force de travail qualifiée produite par l'élève à destination de l'entreprise – nous semblent relever des fonctions primaires de chacune des deux chaînes de valeur. Si Porter considère les approvisionnements comme une fonction de soutien, il est pourtant établi que l'acquisition des ressources et des compétences indispensables contribue directement à la création de valeur⁸⁰¹. En outre, les fonctions de la logistique amont – liée aux approvisionnements – et de la logistique aval – liée au produit ou au service – que Porter distingue nettement dans son modèle ne nous semblent pas suffisamment pertinentes pour être reproduites pour notre sujet : si cette distinction est utile dans un contexte industriel, elle semble en revanche peu appropriée dans notre cadre d'étude. La logistique aval pour le service vendu par l'École Supérieure de Commerce de Paris, de même que le service de travail qualifié proposé par l'élève diplômé, est incluse de ce fait dans l'activité de commercialisation.
- La dénomination de certaines fonctions a, ensuite, été adaptée à la spécificité de notre sujet. La fonction de soutien « développement technologique » (« technology development ») a été rebaptisée « savoir-faire » pour davantage rendre compte de la

⁸⁰¹ Comme le notent Johnson, Whittington, Scholes, Angwin, Regnér et Fréry (2017, p.148) : « Considérer les achats comme une fonction de support, c'est les ramener le plus souvent à une simple fonction de réduction des coûts d'approvisionnement, ce qui ne saurait procéder d'un raisonnement pérenne donc stratégique ».

nature intangible du service vendu par l'École Supérieure de Commerce de Paris. De même, la fonction primaire de « service » (« service ») qui intègre les activités maintenant voire accroissant la valeur du service commercialisé a été renommée « support » afin de lui ôter toute connotation de « service-après-vente » que le terme de « service » renferme et qui, parfaitement adapté à un contexte industriel, pourrait paraître dissonante dans le cas de prestations de service de nature intellectuelle.

- Enfin, pour la chaîne de valeur des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, les fonctions de soutien – infrastructure, gestion des ressources humaines, savoir-faire – n'ont pas été reproduites. Ces fonctions, très marquées dans l'étude des organisations – entreprises privées ou publiques, associations, établissements de formation, etc. – sont moins, voire non formalisées, dans le cas des individus particuliers. Néanmoins, le contenu de ces fonctions a parfois été réemployé au sein des fonctions primaires ; telles que les activités d'infrastructure qui ont été redéployées dans les activités logistiques. Partant, bien que la chaîne de valeur des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris paraisse moins fournie que les chaînes de valeur habituelles, elle n'en respecte pas moins les critères de construction d'usage. Représenter la chaîne de valeur des clients de l'École Supérieure de Commerce de Paris consiste à représenter schématiquement les séquences des activités exercées par ceux-ci et au sein desquelles s'insère le service de formation fourni par l'établissement. Le client type retenu pour l'élaboration de la chaîne de valeur renvoie à un profil hypothétique d'élève doté des caractéristiques suivantes : un jeune homme (français ou étranger), âgé de 15 ans, ayant achevé sa formation scolaire secondaire et souhaitant accéder, à court terme, au poste de comptable dans une banque de détail.



1 Fonctions primaires

3 Gestion des relations humaines

ESC : école spéciale/supérieure de commerce

2 Savoir-faire

4 Infrastructure

CCP : Chambre de Commerce de Paris

Figure 78 : Les liaisons entre la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris (en haut) et celle de ses clients (en bas) dans les années 1860.

Sources : Porter (1998) ; Gervais (1865).

L'étude des liaisons entre la chaîne de l'École Supérieure de Commerce de Paris et celle de ses clients dans les années 1860 montre à quel point l'offre proposée par l'école parisienne contribue à la totalité de la chaîne de valeur de ses clients. Cette couverture complète se vérifie à tous les niveaux :

- Les activités d'approvisionnement des élèves sont polarisées entre deux offres : la formation scolaire en école de commerce, et l'apprentissage au comptoir. L'accès au premier pôle d'acquisition de la culture commerçante (formation scolaire) est facilité par les démarches de commercialisation de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Les maillons I, D et N de la chaîne de valeur de l'école lui permettent en effet de faire connaître l'existence et l'importance de l'établissement scolaire en France mais aussi à l'étranger. Le maillon D offre la particularité, en outre, de faire connaître l'existence des concours organisés dans les principales villes de France pour l'attribution des bourses d'études du Ministère du Commerce. Ces dernières (maillon F), qui indiquent que la formation de l'École Supérieure de Commerce de Paris est reconnue par le gouvernement français, constituent pour certains élèves une source de financements sans laquelle l'accès à l'école parisienne leur serait interdit. Même si le maillon F de la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris ne représente qu'une activité de soutien relativement peu exigeante pour l'école en termes de coût de maintien (une fois que le décret ministériel décidant le versement annuel des bourses d'études par le gouvernement a été validé sans condition de durée, les probabilités de leur suppression, sauf cas exceptionnel, sont minimales), elle joue un rôle déterminant pour certains clients de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Cette illustration prouve que l'École Supérieure de Commerce de Paris exerce des effets positifs sur ses clients finaux, non seulement par le jeu de ses activités primaires (maillons A, B, C, D, E), mais aussi par le rôle de certaines de ses activités de soutien.
- Au niveau des activités logistiques, les maillons P, L, G, et B de la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris lui permettent d'accompagner ses clients dans la réalisation de tâches indispensables au suivi de leur scolarité mais pas toujours créatrices de valeur ajoutée pour les élèves. En effet, grâce à son pensionnat obligatoire, l'École Supérieure de Commerce de Paris dispense tous ses élèves d'avoir à chercher par eux-mêmes un lieu d'hébergement et de restauration dans Paris. En outre, la personnalité de directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris de 1854 à 1867, Guillaume Gervais (voir la section 6 de l'annexe 12), qui fut préfet de

police de Paris en 1848, rend possible voire vraisemblable⁸⁰² son appui administratif, si ce n'est personnel, auprès des élèves étrangers contraints d'accomplir les formalités déclaratives d'usage à la préfecture de police de la capitale. S'il n'est pas invraisemblable de supposer que le directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris ait conservé dans cette dernière institution des relations susceptibles de faciliter l'accomplissement de ces démarches, il est en tout cas très possible que les connaissances administratives de ce dernier aient favorisé l'accomplissement de ces opérations.

- L'activité de production des élèves – l'acquisition des savoirs et savoir-faire qualifiés leur permettant d'accéder aux emplois recherchés du commerce – est pleinement couverte par l'activité de production de l'École Supérieure de Commerce de Paris (maillons C et H). Par son enseignement à la fois encyclopédique et professionnalisé, complété des cours d'agrément – danse, musique, escrime – signalant les prétentions sociales de l'établissement, ce dernier comble les attentes de ses clients à la fois techniquement – acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire – mais aussi culturellement – acquisition d'un savoir-être marquant l'appartenance des élèves aux classes sociales aisées.
- Les activités de commercialisation et de support de la chaîne de valeur des élèves sont, enfin, facilitées par le maillon de support de la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris (maillon E). L'existence, auprès de la direction de l'école, d'un service de placement mobilisant les Anciens Élèves, les membres du conseil de perfectionnement ou les institutions tierces, est un vecteur d'intégration d'autant plus crucial que certains élèves sont dépourvus des réseaux de sociabilité qui leur permettraient d'accéder aux positions professionnelles convoitées, ou d'y évoluer à leur convenance. Si l'efficacité du service de support de l'École Supérieure de Commerce de Paris est difficile à évaluer rétrospectivement, son existence et son utilité sont néanmoins avérées⁸⁰³. Les quelques exemples qui nous sont parvenus, et

⁸⁰² L'incendie de la préfecture de police de Paris en mai 1871 et d'une partie de ses archives ne permet pas au chercheur de s'assurer de la validité de cette hypothèse. Les dossiers des élèves étrangers de l'École Supérieure de Commerce de Paris, de même que les éventuelles lettres de recommandation en leur faveur, rédigées par le directeur de l'école, ont rejoint les cendres de l'histoire. Cette hypothèse, signalée comme telle, semble donc malheureusement devoir rester invérifiable.

⁸⁰³ La notice commerciale de l'École Supérieure de Commerce de Paris publiée en 1855 mentionne déjà l'existence de ce service. Au-delà de cette mention purement déclarative, la consultation d'extraits de

dont il est pour le moment impossible de déterminer le caractère habituel ou exceptionnel, attestent que l'École Supérieure de Commerce de Paris, dans la personne de son directeur, intervient parfois en faveur de ses diplômés pour accompagner leur évolution professionnelle et ce, plusieurs années après l'obtention de leur diplôme et de leur premier travail. En dehors de ce service de support, formalisé en tant que tel au sein de l'École Supérieure de Commerce de Paris, celle-ci organise des occasions de rencontres (maillon J) entre les membres de son conseil de perfectionnement, notamment lors de conférences privées données par ces derniers aux seuls élèves de l'école parisienne mais aussi lors des examens de fin d'année où chaque élève est individuellement auditionné par un ou plusieurs membres du conseil. Sans qu'il soit, une nouvelle fois, matériellement possible d'attester de l'efficacité de ces rencontres (combien d'élèves ont été embauchés ou recommandés suite à ces rencontres avec un ou plusieurs membres du Conseil de perfectionnement ?), il n'en demeure pas moins que cette activité constitue un facilitateur pour l'embauche voire pour l'évolution professionnelle des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris.

Quelles conclusions ressortent de cette étude des liaisons entre les chaînes de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris et de ses acheteurs ? En termes stratégiques, le caractère unique de l'école dans son activité créatrice de surplus est déterminé par le degré d'intégration poussée que lui procurent le pensionnat mais aussi le service de placement de ses Anciens Élèves. En effet, en assurant elle-même l'hébergement de tous ses élèves et les services annexes de l'époque – restauration, surveillance des loisirs, encadrement de la pratique religieuse – mais aussi le placement professionnel de certains d'entre eux, l'École Supérieure de Commerce de Paris est la seule école supérieure de commerce à offrir cumulativement de manière exclusive, et en partie obligatoire, un service global qui outrepassa sa seule mission pédagogique. Ce faisant, elle intègre des activités qui jusque-là étaient exercées par ses clients stratégiques – élèves et/ou familles – et, de ce fait, les décharge de certaines tâches souvent laborieuses voire hasardeuses comme les activités logistiques, notamment pour des étrangers ignorant les usages de la nouvelle contrée. Si c'est par l'hébergement et le placement que l'École Supérieure de Commerce de Paris reprend à

correspondance entre le directeur de l'école et les employeurs potentiels de ses Anciens Élèves permet d'en attester la réalité. Ainsi, en 1850, Adolphe Blanqui est intervenu pour recommander aux initiateurs de l'École Spéciale de Commerce de Nice, l'embauche de l'un de ses Anciens Élèves, Joseph Garnier (Renouard, 1920).

son actif une partie de la chaîne de valeur de ses clients, force est de constater que le cumul de ces deux activités la différencie alors nettement de ses concurrents. En contribuant ainsi à la chaîne de ses clients, l'École Supérieure de Commerce de Paris met en œuvre sa stratégie de focalisation fondée sur la différenciation, tout en légitimant le surprix qu'elle exige comparativement à ses concurrents.

Bilan : Une stratégie de focalisation couronnée de succès ?

La stratégie de focalisation de l'école, axée sur la différenciation, lui a permis très tôt de se démarquer des écoles concurrentes exerçant à l'étranger et en France. L'analyse de la chaîne de valeur de l'école dans les années 1860 permet de comprendre comment elle est parvenue à se différencier de ses concurrentes grâce à la focalisation. Toutefois, les difficultés que l'école a traversées dans les années 1820, et la menace de sa disparition en 1830 et après le décès de son directeur Guillaume Gervais en 1867, montrent que la survie de l'établissement, et donc sa pérennité, reste fragile sur la période.

Se focaliser sur une portion du marché, puis accentuer cette focalisation à partir des années 1850, a-t-il été bénéfique pour l'école ? Lorsque la Chambre de Commerce de Paris rachète l'école le 18 février 1869, celle-ci est moribonde : ses élèves sont très peu nombreux – soixante-cinq alors qu'elle peut en accueillir le double – et l'école se trouve dans un état de délabrement physique avancé (Renouard, 1920). Qu'en est-il d'un point de vue financier ?

Pour participer à la rentabilité de l'établissement, la stratégie de focalisation de ce dernier doit reposer sur un surprix pratiqué supérieur aux coûts supplémentaires générés par la différenciation. Pour mesurer cette participation, une évaluation financière est nécessaire. Toute évaluation financière se fonde d'ordinaire sur un certain nombre d'indicateurs, tels que le chiffre d'affaires, le résultat net ou le bénéfice, entre autres. Or, du fait de l'absence de documents financiers relatifs à la prospérité de l'École Supérieure de Commerce de Paris à la fin des années 1850 et 1860, une telle mesure est, pour le moment, inenvisageable. Avant 1874, tous ces éléments sont inconnus pour l'École Supérieure de Commerce de Paris à l'exception de quelques bribes comptables qui ont traversé les siècles. Quelles-sont-elles ?

	1852	1853	1854	1855	1856	1869
Bénéfice	6 900 francs annuels	9 000 francs annuels	13 431 francs annuels	25 168 francs annuels	34 726 francs annuels	13 421 francs annuels

Figure 79 : Évolution du bénéfice de l'école entre 1852 et 1869.

Source : Renouard (1920).

Le bénéfice de l'École Supérieure de Commerce de Paris, calculé à partir du montant récolté de rétribution scolaire auquel sont soustraites les charges liées aux frais de structure et de gestion, est connu pour les années 1852, 1853, 1854, 1855, 1856 et pour l'année 1869 seulement⁸⁰⁴. En 1855, à une époque où l'écolage scolaire varie de 500 francs annuels à 1 500 francs, le montant du bénéfice de l'école se monte à 25 168 francs. L'année suivante, après l'instauration du pensionnat obligatoire, le bénéfice annuel a augmenté à 34 726 francs annuels. Le calcul de ces sommes ne nous est malheureusement pas détaillé (Renouard, 1920, pp.87-88). Treize ans plus tard, un an après l'achat de l'École Supérieure de Commerce de Paris par la Chambre, à une époque où la rétribution scolaire est de 1 800 francs à l'année, le bénéfice de l'établissement s'élève à seulement 13 421 francs. Une diminution du bénéfice supérieure à 50% est donc constatée entre 1856 et 1869. Quelles peuvent en être les raisons ?

La diminution des effectifs scolaires en 1869 – en janvier de cette année, le nombre d'élèves est même tombé à soixante-cinq – est en grande partie la cause de ce bénéfice amoindri⁸⁰⁵. Cette diminution serait-elle un témoignage de la baisse structurelle des effectifs scolaires sur toute la période ? L'imprécision des sources contemporaines⁸⁰⁶ – indiquant que l'École Supérieure de Commerce de Paris accueille tous les ans environ une « centaine » d'élèves – voire leur silence, ne constitueraient-elles pas un indice sur les difficultés de recrutement de l'école ? La question mérite d'être posée. Cependant, cette baisse du bénéfice de l'établissement pourrait aussi relever d'une simple crise circonstancielle.

Le décès du directeur-propriétaire Guillaume Gervais en décembre 1867 semble, en effet, avoir perturbé le fonctionnement de l'école et suscité des inquiétudes quant à son avenir ; ce qui pourrait expliquer la diminution des effectifs scolaires. Là encore, l'hypothèse

⁸⁰⁴ Pour les années 1870, 1871 et 1872 le bénéfice est pratiquement nul parce que l'École Supérieure de Commerce de Paris supporte le coût de son acquisition par la Chambre de Commerce de Paris : elle rembourse alors les frais de son achat mais aussi les frais liés à l'acquisition de son nouveau matériel scolaire tout en déduisant de son bénéfice le montant de ses amortissements ; déductions qui n'étaient pas pratiquées avant 1869. Il apparaît que, sur le premier semestre 1872, le bénéfice de l'établissement s'élève à 21 479 francs. Voir Maffre (1983, pp.280-281).

⁸⁰⁵ La comparaison menée par Philippe Maffre entre les postes de dépenses de l'École Supérieure de Commerce de Paris, pour l'année 1826 et pour l'année 1869 corrobore cette hypothèse. En 1826, le bois et le chauffage engendrent un coût de 5 500 francs annuels, tandis qu'en 1869 cette dépense est tombée à 3 715 francs. De même pour les frais de blanchisserie qui s'élèvent à 8 000 francs en 1826 contre seulement 3 600 francs en 1869. Plus qu'à la baisse des prix, Philippe Maffre attribue cette diminution des charges de l'école en valeur absolue à une baisse des effectifs scolaires indiquant que « l'ESCP lors de son rachat par la Chambre de commerce de Paris, était en crise ». Voir Maffre (1983, p.293).

⁸⁰⁶ Dans sa notice descriptive de l'école adressée en 1865 au Ministre du Commerce, le directeur reste imprécis sur le nombre d'élèves accueillis et prétend que le niveau moyen de l'écolage scolaire varie de 80 à 110 élèves. De même, Alfred Renouard, pourtant élève à l'école de 1868 à 1870, et d'ordinaire loquace sur l'organisation de l'école à cette période conserve sur le sujet un mutisme qui ne manque pas d'interroger le chercheur.

mérite d'être formulée. L'absence de détails chiffrés, concernant le nombre d'élèves comme le montant des charges supportées par l'école sur la période, invite le chercheur à la prudence.

2. 1869-1905 : Une stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts

Le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris en février 1869 n'occasionne par de revirement stratégique dans l'immédiat. Dans un premier temps, l'école fait l'objet de simples réaménagements. Les modifications qu'apporte l'administration de la Chambre consistent en de menus ajustements du régime précédent : la première année d'études est transformée en année préparatoire et se retrouve facultative pour les élèves bacheliers ; le programme de cours fait, quant à lui, l'objet de quelques ajouts d'enseignement, tandis que les locaux de l'école sont rénovés⁸⁰⁷. Pendant la période considérée, la Chambre de Commerce maintient la stratégie de focalisation initiée par ses prédécesseurs (2.1.). Cependant, elle l'axe davantage sur une politique de domination par les coûts que sur une politique de différenciation (2.2.). Enfin, cette période voit s'affirmer le caractère désormais consulaire de l'école (2.3.).

2.1. Un maintien de la focalisation sur un segment étroit du marché

La Chambre de Commerce de Paris conserve la focalisation très accentuée de l'école en termes de publics scolaires. Ainsi, l'école n'accueille que de jeunes garçons ayant achevé leur scolarité secondaire, et âgés au minimum de seize ans. Les prix des rétributions scolaires sont, de même, conservés intacts ; ce qui réserve l'accès de l'école aux familles fortunées – à l'exception des élèves désargentés qui peuvent prétendre à une bourse du gouvernement.

De même, et jusqu'en 1873, l'école reste un pensionnat. Plusieurs voix s'étant élevées à l'automne 1871 au sein de la commission administrative de l'école pour faire de l'externat le régime normal de l'école et de l'internat un régime facultatif, le Président de la Chambre a tranché pour le conserver en faisant remarquer que l'externat « menace de nuire aux intérêts de l'École parce que les Internes nouveaux sollicitent leurs familles pour jouir de la liberté accordée forcément aux Externes [...] Dès que l'Externat semble devoir faire du tort à l'École,

⁸⁰⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris » ; séances de l'année 1869. Archives de ESCP Europe.

la Commission a décidé qu'il ne sera plus admis aucun Externe à partir de ce jour ».⁸⁰⁸ Si l'école reste donc un pensionnat au début des années 1870, ce dernier conserve sa discipline stricte et son caractère élitiste marqué – le nombre de lauréats du diplôme de fin d'étude reste volontairement restreint et les médailles récompensant les meilleurs élèves sont augmentées : de huit médailles distribuées annuellement dans les années 1860, l'école passe à onze médailles dans les années 1870.

La focalisation est même accrue par la Chambre : pour attirer à elle davantage de candidats bacheliers, l'école les dispense de la première année d'études. De ce fait, l'École Supérieure de Commerce de Paris accueille en moyenne, dans les décennies 1870, 1880 et 1890, environ une dizaine de bacheliers par an ; ce qui est nettement plus sélectif que les écoles supérieures de commerce de province qui n'en accueillent guère que la moitié à cette époque (Maffre, 1983, p.819).

Toutefois, la stratégie de focalisation hyper-concentrée est atténuée au bout de quelques années. Constatant que le nombre d'élèves reste stationnaire, la Chambre décide finalement en juillet 1873 d'abolir l'internat obligatoire qui « permettra de placer l'École dans une nouvelle voie de prospérité, dont le résultat sera surtout de permettre à un bien plus grand nombre de profiter de l'Enseignement spécial de l'École ».⁸⁰⁹ Le nombre total d'élèves est ainsi multiplié par deux entre 1869 – soixante-dix élèves – et 1879 – cent-quarante-et-un élèves. La croissance des effectifs est telle qu'en 1873, la Chambre se voit cependant contrainte d'agrandir les locaux, puis en 1878, d'arrêter le recrutement pour ouvrir un registre d'inscriptions sur lequel le directeur choisit, par ordre d'ancienneté, parmi les élèves qui sollicitent la faveur de suivre les cours.⁸¹⁰ Si le nombre d'élèves s'accroît alors rapidement, comme le montre le tableau ci-dessous, la proportion d'élèves internes demeure majoritaire sur la période. Les caractéristiques de la cible visée par l'école restent donc les mêmes – âge,

⁸⁰⁸ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 9 octobre 1871 », p.89. Archives de ESCP Europe.

⁸⁰⁹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 26 mai 1873 », p.157. Archives de ESCP Europe. C'est donc pour lutter contre la stagnation des effectifs scolaires que la Chambre supprime l'internat obligatoire en 1873 et non, comme elle l'affirme en 1900, pour répondre à l'impossibilité de pouvoir loger tous ses élèves à l'école : « l'École n'avait admis jusqu'alors que des élèves internes ; sa prospérité devint bientôt telle qu'il fut impossible d'y loger tous les élèves. Il fallut se résoudre à admettre des élèves demi-pensionnaires ». Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris, p.42. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

⁸¹⁰ Source : Gérard de Vorney, « L'Enseignement Commercial », Journal *Le Rappel* du 29 juin 1905. Bibliothèque Nationale de France, département Droit, économie, politique, JOD-43.

profil scolaire, milieu familial – ce qui confirme bien l’orientation « focalisatrice » de la stratégie poursuivie.

Année scolaire	Nbre total d'élèves	Nbre internes	% internes	Nbre externes	% externes
1873-1874	109	89	81,7%	20	18,3%
1874-1875	114	87	76,3%	27	23,7%
1875-1876	125	88	70,4%	37	29,6%
1876-1877	133	90	67,7%	43	32,3%
1877-1878	151	96	63,6%	55	36,4%
1878-1879	141	89	63,1%	52	36,9%
1879-1880	135	89	65,9%	46	34,1%
1880-1881	141	99	70,2%	42	29,8%

Figure 80 : Évolution du nombre et de la proportion d’élèves internes à l’école 1873 et 1880.

Source : Reconstitution statistique par l’auteur à partir des procès-verbaux de la commission administrative de l’école.

Note : Les effectifs considérés sont ceux relevés par la Chambre au mois de novembre de chacune des années académiques.

2.2. Une diminution des coûts de fonctionnement de l’école

Quand la Chambre de Commerce de Paris rachète l’école le 18 février 1869, elle décide de lui faire porter le poids de son acquisition. De ce fait, pendant une trentaine d’années, l’École Supérieure de Commerce de Paris ne réalise quasiment aucun bénéfice (Maffre, 1983, p.283). Elle réalise même une perte pour l’exercice 1892 pour un montant de plus de 6 600 francs⁸¹¹. L’objectif de la Chambre est, pendant la période, principalement d’équilibrer les comptes. Pour y parvenir, elle cherche à diminuer les coûts de fonctionnement de l’établissement, selon trois procédés :

- Le premier correspond à une politique de restriction budgétaire, régulièrement menée au début des années 1870, puis de nouveau menée au début des années 1880 et 1890 avant d’être atténuée à la fin du dix-neuvième siècle. Les restrictions budgétaires prennent d’abord la forme de réductions de salaires pour les salariés de la Chambre travaillant à l’école. En 1869, la Chambre crée un cours de littérature et un cours de sciences élémentaires et allonge la durée des cours de comptabilité, de dessin et de technologie et de mécanique. Ces innovations ne se traduisent pourtant pas par une augmentation du budget de l’école – au contraire, le budget de l’école diminue même

⁸¹¹ À cette époque, l’École Supérieure de Commerce de Paris est la seule des écoles de la Chambre parisienne à payer un loyer. Dans la mesure où c’est l’école, et non la Chambre, qui paie les 25 000 francs de loyer annuel, les comptes de l’école sont lourdement grevés par cette charge. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 11 février 1893 », p.205. Archives de ESCP Europe.

de 340 francs annuels – car elles sont financées par une baisse des appointements du personnel de celle-ci. Si la rémunération du directeur de l'école reste à 8 000 francs annuels, en revanche, celle du comptable est diminuée de 40%, celle du sous-directeur est diminuée d'un quart, celle du professeur de mécanique de 20%, et celle du professeur de chimie et d'histoire naturelle de 10%.⁸¹² Ensuite, les restrictions budgétaires sont atteintes par des économies classiques, sur des postes budgétaires jugés secondaires. Par exemple, alors que le budget publicitaire de l'école était de 4 000 francs annuels en 1869, il est réduit progressivement au point de se stabiliser à environ 1 500 francs en 1882.⁸¹³

- Après la diminution de salaires, la Chambre mène la chasse aux impayés, ce que Guillaume Gervais n'avait manifestement pas fait. Afin d'éviter les impayés, le directeur de l'école est invité à ne plus accepter aucun élève tant que le premier trimestre de cours n'aura pas été réglé « le jour même de l'entrée ».⁸¹⁴ En outre, les notes restant impayées par les parents d'élèves sont, à compter de 1870, confiées aux soins d'un avocat désigné par le Président de la Chambre de Commerce et chargé de diligenter les procédures nécessaires au paiement des sommes dues.⁸¹⁵ De fait, plusieurs familles d'élèves sont poursuivies en justice les années suivantes pour non-paiement des frais de scolarité.⁸¹⁶
- Le troisième procédé utilisé par la Chambre pour réduire les coûts de fonctionnement de l'école est pérenne. Il s'agit d'une refondation de la chaîne de valeur de l'école. Trois maillons sont particulièrement modifiés pour permettre des diminutions des coûts de fonctionnement. Le premier maillon concerne la fonction administrative. Le budget consacré au personnel administratif (gardien, régisseur, blanchisseuse, cuisinier etc.) est rogné progressivement sur la période : s'il représente 18% du budget annuel de l'école en 1869 – soit autant que le budget consacré aux enseignants – il est très

⁸¹² Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 15 novembre 1869 », pp.38-42. Archives de ESCP Europe.

⁸¹³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 janvier 1883 », p.432. Archives de ESCP Europe.

⁸¹⁴ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 décembre 1869 », p.45. Archives de ESCP Europe.

⁸¹⁵ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 24 janvier 1870 », p.53. Archives de ESCP Europe.

⁸¹⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 30 octobre 1876 ». Archives de ESCP Europe.

régulièrement diminué à partir des années 1890 pour tomber à 9% en 1905. Le deuxième maillon de la chaîne de valeur qui est modifié par la Chambre pour diminuer les coûts de fonctionnement de l'école est la logistique. La Chambre fait le choix en 1869 et en 1884 de ne pas acheter l'immeuble où est installée l'école : elle le conserve en location à dessein. L'immeuble étant un vieil hôtel particulier du dix-huitième siècle, peu entretenu pendant les années 1850 et 1860, la Chambre sait que d'importants frais de rénovation incomberont au propriétaire. Aussi fait-elle le choix de payer un loyer plutôt que d'investir dans l'acquisition d'un immeuble qu'il lui serait très coûteux de rénover. Ce choix s'avère avantageux car c'est la Chambre, en qualité de locataire, qui sollicite à plusieurs reprises le propriétaire pour procéder à de coûteux travaux de remise en état du bâtiment, pendant toute la période. Face à l'augmentation rapide du nombre d'élèves dans la décennie 1870, la direction de l'école s'inquiète de la solidité et de la salubrité des locaux. C'est pourquoi la commission administrative fait procéder à la consolidation de l'immeuble... aux frais du propriétaire, Hippolyte Maze, le gendre d'Adolphe Blanqui, qu'elle envisage même de poursuivre en justice en cas de refus de sa part.⁸¹⁷ En mars 1875, le directeur de l'école exige du propriétaire qu'il procède, de même, au ravalement des façades durant le printemps ; ce que le propriétaire refuse de faire, déclenchant un combat entre experts qui durera un an et demi.⁸¹⁸ Enfin, le troisième maillon de la chaîne de valeur que modifie la Chambre de Commerce pour diminuer les coûts de fonctionnement de l'école concerne le maillon « approvisionnement », c'est-à-dire les activités situées en amont de sa filière, à savoir la préparation des élèves pour intégrer l'école. Avant 1869, la première année de l'école était facultative et ne préparait pas spécialement aux deux années d'études suivantes, ce qui occasionnait nombre de départs d'élèves à l'issue de cette première année (Renouard, 1920, p.117). Cette situation est corrigée par la Chambre dès 1869 : pour éviter de « perdre » des candidats pour les deux

⁸¹⁷ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 octobre 1873 », p.273. Archives de ESCP Europe.

⁸¹⁸ De fait, les rapports semblent avoir été tendus entre la Chambre de Commerce de Paris et la famille Blanqui dans la décennie 1870 ; le directeur de l'école demandant au propriétaire de faire au plus tôt les nombreux travaux de consolidation qui lui incombent. Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 22 mars 1875 », p.224. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 30 octobre 1876 », p.230. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 12 mai 1877 », p.295. Archives de ESCP Europe.

dernières années d'études, elle transforme la première année en année de préparation pour l'examen d'entrée en deuxième année. Cette année préparatoire est obligatoire pour tous les élèves, sauf pour les bacheliers. L'utilité de cette année préparatoire est stratégique : elle vise à assurer à l'école une « clientèle » – un public scolaire – pour son cycle supérieur de formation. De ce fait, la classe préparatoire affranchit partiellement l'école de la dépendance dans laquelle elle se trouve vis-à-vis des établissements secondaires qui forment ses candidats. Pour éviter que cette opération d'intégration vers l'amont ne conduise à des conflits potentiels avec les institutions secondaires de formation au commerce, comme cela a pu être le cas à l'époque dans d'autres écoles de commerce⁸¹⁹, l'École Supérieure de Commerce de Paris adapte le contenu de son cours préparatoire pour le rendre moins similaire aux cours proposés par les établissements qui la précèdent dans l'organigramme scolaire. Ainsi, après son acquisition par la Chambre de Commerce de Paris en 1869, la direction supprime du programme de son cours préparatoire, entre autres, les cours de droit, d'algèbre et d'économie politique – qui se donnent en dernière année à l'École Commerciale de l'Avenue Trudaine à Paris et dans la plupart des écoles secondaires spéciales – pour recentrer l'enseignement de son cycle préliminaire sur le français, la calligraphie, le calcul et l'initiation aux principes de base de la comptabilité, de la chimie, de la physique, de l'histoire et de la géographie (Renouard, 1920, p.117). Ce faisant, la direction de l'école se garantit une clientèle pour la deuxième année d'étude et amortit ses coûts fixes – salaires des enseignants, frais de location, de chauffage, d'éclairage, etc.

2.3. L'affirmation du caractère consulaire de l'école

Dans les premières années qui suivent l'acquisition de l'École Supérieure de Commerce de Paris par la Chambre, cette dernière maintient en vigueur plusieurs marqueurs qui perpétuent

⁸¹⁹ L'École Supérieure de Commerce de Venise a ainsi disposé pendant ses deux premières années d'un tel cours préparatoire. Le succès rencontré par celui-ci fut réel : en 1868-1869, sur les cent-douze premiers élèves de l'établissement, soixante-dix-sept sont inscrits au cours préparatoire et l'année suivante sur les cent-trente-cinq élèves inscrits à l'école quarante-et-un suivent le cours préparatoire. Accusé d'attirer à son profit les élèves de dernière année des instituts techniques italiens, ce cycle préparatoire a finalement été supprimé du cursus de l'école en 1870. Il est fort probable que de telles raisons aient également conduit l'Académie de Commerce de Prague à supprimer, en 1864, le cours préparatoire dont elle disposait depuis sa création en 1856 (Berengo, 1989).

les liens unissant l'ancienne « École Blanqui » au souvenir de son célèbre directeur. L'école reste, en effet, très marquée jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle par la famille Blanqui et, à travers elle, par la figure tutélaire d'Adolphe Blanqui. Même si juridiquement, l'École Supérieure de Commerce de Paris n'appartient plus à Jane Blanqui depuis février 1869, l'école demeure cependant jusqu'au début des années 1880 matériellement et moralement entre les mains des Blanqui. Matériellement d'abord, car elle occupe un immeuble que la Chambre loue à la famille Blanqui. Moralement ensuite, car l'appellation « ancienne école Blanqui » est utilisée par la Chambre dans ses prospectus commerciaux et sur les diplômes de fin d'études qu'elle délivre aux élèves de l'école (voir figure n°61, p.689). En outre, le personnel en place qui, majoritairement, a connu Adolphe Blanqui ou son successeur est conservé. Le directeur de l'école nouvellement nommé par l'organe consulaire, Paul Schwaebler, est enseignant à l'école depuis 1865. À ce titre, il a travaillé à l'école à l'époque où elle était encore une entreprise familiale. De ce fait, la Chambre n'a donc pas brutalement coupé, en 1869, les liens unissant l'École Supérieure de Commerce de Paris à la famille de son prestigieux directeur.

Au début des années 1880 cependant, la présence de la famille Blanqui dans l'environnement immédiat de l'École Supérieure de Commerce de Paris disparaît en quelques années : en 1881, le président honoraire de l'Association des Anciens Élèves, Joseph Garnier – beau-frère d'Adolphe Blanqui – décède. En 1883, Julie Blanqui – la veuve d'Adolphe –, disparaît à son tour. Dans les mois qui suivent ce décès, Jane Blanqui vend l'immeuble occupé par l'École Supérieure de Commerce de Paris et transfère le bail au nouveau propriétaire qui devient ainsi le bailleur de la Chambre. De ce fait, la famille Blanqui n'a plus aucun lien juridique avec l'École Supérieure de Commerce de Paris ou avec la Chambre.

C'est dans ce contexte que la Chambre décide d'affirmer le caractère désormais pleinement consulaire de l'École Supérieure de Commerce de Paris. L'ouverture de l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) fin 1881 amène un repositionnement de l'École Supérieure de Commerce de Paris. La Chambre de Commerce redéfinit en effet les contours de son portefeuille de formations commerciales et l'ancienne « École Blanqui » doit désormais trouver sa place dans le nouvel ensemble. Alors que cette dernière avait été pensée et organisée comme une école de commerce de niveau supérieur – c'est en 1852 que Blanqui a rebaptisé l'« École Spéciale de Commerce » en « École Supérieure de Commerce » – la création de l'école HEC décline l'établissement. Ce déclassement intervient à deux niveaux :

- D'abord, le périmètre de la clientèle cible de l'école est officiellement réduit : si jusqu'alors l'École Supérieure de Commerce de Paris s'adressait à tous les jeunes gens de plus de quinze ou seize ans désireux de s'initier aux hautes opérations du commerce, elle s'adresse à partir de 1881 à la frange la moins aisée des fils de familles. Seule l'école HEC s'adresse aux « fils de la bourgeoisie »⁸²⁰, et prioritairement aux élèves bacheliers (Meuleau, 1981, p.17). Si ces derniers ne sont pas légion dans les premières années, ils représentent toutefois entre 35 et 72% des élèves dans les années 1890 (Maffre, 1983, pp.819-820).
- Ensuite, officieusement, le niveau de formation de l'école est requalifié à la baisse : en présentant HEC comme la seule école de commerce de niveau réellement universitaire, la Chambre positionne, de fait, l'École Supérieure de Commerce de Paris comme une école de commerce de niveau secondaire (De Fournas, 2007a). HEC étant censée produire l'élite du commerce et de l'industrie alors que l'École Supérieure de Commerce de Paris devrait se contenter de former des employés supérieurs et des chefs des petites et moyennes industries. En un mot « À HEC un 'enseignement plus poussé et plus généraliste', à l'ESCP un enseignement qui [tend] vers la spécialisation » (Fridenson et Paquy, 2008, p.208).

Si ce déclassement rompt ouvertement avec le positionnement d'excellence voulu par Adolphe Blanqui, il entérine également l'intégration de l'École Supérieure de Commerce de Paris dans le giron des écoles consulaires. En effet, la nouvelle orientation stratégique renforce la complémentarité des offres de formations commerciales de la Chambre : l'École Commerciale, créée par la Chambre en 1863, est de niveau élémentaire, tandis que l'École Supérieure de Commerce de Paris serait de niveau secondaire et l'école HEC représenterait le niveau supérieur de l'enseignement commercial.

La reconnaissance de l'École Supérieure de Commerce de Paris par l'État en juillet 1890 (voir annexe 11) – reconnaissance sollicitée par la Chambre – ouvre une dernière rupture, d'ordre symbolique, par rapport au passé familial de l'école. En effet, les derniers

⁸²⁰ En 1900, dans le guide présentant ses activités, la Chambre de Commerce de Paris expose que l'école HEC est destinée aux « fils de la bourgeoisie » dont elle veut faire « une pépinière de jeunes hommes préparés par une haute culture à la direction des grandes affaires » alors que l'École Supérieure de Commerce de Paris est destinée à former « des industriels et des négociants distingués, de bons consuls ». Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris, p.31. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

marqueurs matériels et symboliques de rattachement à la personnalité du célèbre directeur disparaissent du fait de la reconnaissance étatique :

- D'abord, les médailles de fin d'année réservées aux meilleurs élèves – qu'Adolphe Blanqui avait instituées en août 1849, puis sollicitées des pouvoirs publics en 1852 – ne sont plus distribuées car considérées comme le vestige d'une époque révolue. Ensuite, la dénomination commerciale de l'école voit l'appellation « ancienne École Blanqui », jusque-là encore en usage officiellement et imprimée sur les diplômes de fin d'études détrônée au profit d'une dénomination plus à l'ordre du jour : « École reconnue par l'État, dirigée par la Chambre de Commerce de Paris ». La reconnaissance de l'école par l'État lui permet de faire bénéficier ses meilleurs diplômés⁸²¹ de la loi Freycinet qui leur accorde une remise de service militaire : au lieu de faire trois années de service, les meilleurs diplômés sont autorisés à n'en faire qu'une seule. De fait, cette mesure attractive permet à l'école d'attirer à elle de nombreux candidats.
- La décennie 1890 marque également une rupture symbolique par rapport à l'ère Blanqui avec le changement du siège de l'école. En 1894, la Chambre s'avise que le bail de l'immeuble qu'elle loue pour l'École Supérieure de Commerce de Paris, rue Amelot, doit s'éteindre au 1^{er} janvier 1899. Passé ce terme, la Chambre aura, conformément aux dispositions prévues en février 1869 au moment du rachat de l'École Supérieure de Commerce de Paris par elle, la possibilité de conclure un nouveau bail ou d'acheter l'immeuble. En décidant de ne pas signer un nouveau bail ni d'acheter les locaux occupés par l'école depuis soixante ans, la Chambre rompt symboliquement avec l'héritage Blanqui. La construction d'un nouvel édifice parisien pour héberger l'école – édifice inauguré fin 1898 – conduit aussi l'École Supérieure de Commerce de Paris à quitter l'hôtel particulier dans lequel l'avait installée Adolphe Blanqui en 1838 et où elle avait prospéré aux côtés mêmes de la famille Blanqui

⁸²¹ Aux termes de l'article 2 du règlement d'administration publique du 23 novembre 1889 sont seuls dispensés de deux ans de service militaire les quatre premiers cinquièmes des élèves (français) qui ont obtenu le diplôme de fin d'études. Pour obtenir ce dernier, les élèves doivent obtenir au moins 65% du total des points qu'on peut obtenir pendant le cours de la scolarité. Les élèves qui obtiennent moins de 65% mais au moins 55% obtiennent, quant à eux, un certificat d'études. Les autres élèves peuvent obtenir une simple attestation d'études. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 juin 1891 », pp.175-176. Archives de ESCP Europe.

pendant pratiquement cinquante ans⁸²². L’emménagement de l’école dans le nouvel édifice de l’avenue de la République conduit à l’abandon du « foyer Blanqui » et, de ce fait, à la disparition des repères symboliques qui s’y appliquaient au profit d’un nouveau référentiel spatial et symbolique : le bureau du directeur de l’école, dénommé pendant soixante ans « bureau Blanqui » dans les locaux de la rue Amelot, est sobrement baptisé « bureau du directeur » dans les nouveaux locaux de l’avenue de la République. Avec la disparition des derniers symboles de l’époque Blanqui, l’École Supérieure de Commerce de Paris est devenue, de fait, une école de commerce pleinement consulaire (voir chapitre 7).

Bilan : Une stratégie consolidant les acquis de l’école au sein des écoles consulaires

La stratégie de focalisation fondée sur la diminution des coûts a été profitable pour l’école. Elle lui a permis de poursuivre en toute continuité l’œuvre d’éducation lancée par ses fondateurs en 1819. Le changement de propriétaire – de la famille Blanqui aux agents consulaires – s’est effectué dans la durée et a permis à l’école de devenir, en fin de période, une école de commerce pleinement consulaire.

En outre, pendant cette période, comme pendant la précédente, l’école dispose d’un rayonnement international qu’elle entretient. L’existence, dès les années 1860 au moins, d’un budget publicitaire montre que la direction de l’école avait parfaitement conscience du rayonnement national et international qu’elle cherchait à entretenir.⁸²³ Suite à la diminution du budget publicitaire dans les années 1870 et 1880, le directeur de l’école avoue avoir dû « réduire la publicité dans une grande proportion, ne conservant que l’indispensable, c’est-à-dire, la publicité en Amérique et dans les colonies espagnoles ; celles du Levant, la Grèce, Constantinople et les principautés danubiennes et celles de Nice et de Vichy »⁸²⁴; ce qui laisse entendre qu’avant les coupes budgétaires la publicité de l’école était nettement plus étendue géographiquement. Certains indices laissent penser que le rayonnement international voulu

⁸²² La famille Blanqui s’installe dès 1830 dans l’hôtel particulier où est hébergée l’école. Elle agit de même à l’occasion du déménagement de 1832 et du déménagement de 1838 qui l’amène rue Amelot. La famille Blanqui, à l’origine locataire, devient propriétaire de l’immeuble en 1863 avant de le céder à la fin du dix-neuvième siècle. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 26 mai 1883 », p.442. Archives de ESCP Europe.

⁸²³ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 janvier 1882 ». Archives de ESCP Europe.

⁸²⁴ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 janvier 1882 ». Archives de ESCP Europe.

par l'école était bien effectif. Par exemple, en mai 1877, l'Empereur du Brésil a fait demander les programmes de l'école et, dans une audience accordée au directeur, il a manifesté le désir de la visiter.⁸²⁵ De même, en juillet 1879, l'école reçoit la lettre adressée par le consul du Costa-Rica au Ministre du Commerce et au Président de la Chambre de Commerce de Paris pour obtenir le prospectus de l'école en langue espagnole.⁸²⁶

Toutefois, la stratégie mise en œuvre par la Chambre de Commerce repose sur une concurrence larvée entre la nouvelle école HEC et l'École Supérieure de Commerce de Paris qui se sent déclassée par rapport à sa nouvelle consœur. L'ancienne « École Blanqui » bénéficie toutefois, comme HEC, de la reconnaissance accordée par l'État qui lui permet de voir grossir ses effectifs. Si les mesures de la loi militaire de 1889 sont indéniablement bénéfiques pour l'école, elles la positionnent toutefois dans une forte situation de dépendance à l'égard du gouvernement.

3. 1905-1947 : Une stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves

À compter de 1905, les difficultés que rencontre la direction de l'école la conduisent à abandonner la stratégie de focalisation qui avait été celle de l'école jusque-là. Cette stratégie est remplacée par une stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves. Cette stratégie en deux étapes a nécessité du temps pour se mettre en place, non seulement parce qu'elle a exigé une réorganisation complète de l'école mais aussi parce que la Première Guerre mondiale a négativement impacté le recrutement de ses élèves. Toutefois, l'exceptionnelle stabilité de la direction à la tête de l'école – avec vingt-huit années d'activités comme directeur de l'école Paul Wiriath détient à ce jour le record de longévité à la tête de l'école (voir section 13 de l'annexe 6) – a permis à l'administration d'assurer la cohérence de la stratégie dans le temps.

⁸²⁵ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 12 mai 1877 », p.297. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 décembre 1879 », p.342. Archives de ESCP Europe. D'une manière générale, le rayonnement international de l'école est difficile à évaluer sur la période. L'historien américain Hudson avance ainsi qu'il serait très probable que Joseph Wharton, le fondateur de la « Wharton Business School » en 1881, l'ait visitée lors de sa venue à Paris en 1873 (Fridenson et Paquy, 2008, p.209).

⁸²⁶ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 20 décembre 1879 », p.342. Archives de ESCP Europe.

3.1. La réorganisation de l'école autour de deux cycles de formation

La remise en cause de la loi Freycinet de 1889, dont les députés discutent au début des années 1900, provoque un désengagement des candidats à l'entrée des écoles supérieures de commerce reconnues par l'État (voir annexe 11). L'abolition de la loi mettrait en effet les élèves de ces écoles dans l'obligation d'effectuer leur service militaire pendant trois ans au lieu d'une seule année. De ce fait, le nombre d'élève inscrits à l'École Supérieure de Commerce de Paris diminue considérablement au début des années 1900 jusqu'à atteindre un plancher critique lors de la rentrée d'octobre 1904 où le nombre d'élèves inscrits s'élève à quatre-vingt-dix seulement ; un niveau particulièrement bas que l'école n'avait pas connu depuis la rentrée de 1873, trente ans auparavant (voir tableau ci-dessous). Comme le remarque métaphoriquement, en 1904 l'un de ses Anciens Élèves, l'établissement « se trouve embarrassé pour offrir aujourd'hui le même repas dont on a supprimé le dessert »⁸²⁷.

Année académique	Nombre d'élèves inscrits	% des pertes par rapport au budget global
1900-1901	278	4%
1901-1902	261	2%
1902-1903	182	15%
1903-1904	157	32%
1904-1905	90	41%
1905-1906	217	80%
1906-1907	360	21%
1907-1908	455	18%
1908-1909	490	11%
1909-1910	503	12%
1910-1911	530	12%

Figure 81 : Évolution du nombre d'élèves inscrits à l'école en début d'année scolaire entre 1900 et 1910.

Source : Reconstitution statistique par l'auteur à partir des procès-verbaux de la commission administrative de l'école. Archives de ESCP Europe.

L'effondrement des statistiques scolaires s'accompagne d'une augmentation croissante des pertes annuelles sur la période 1900-1905. L'année de la crise de 1905, les pertes de l'école représentent 80% de son budget, transformant l'établissement en « gouffre financier » pour la Chambre de Commerce (Maffre, 1983, p.284). Cette diminution drastique peut être lue

⁸²⁷ Source : Dubois, R. « L'enseignement commercial supérieur et la loi de deux ans. L'Université commerciale de Paris », in *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, Janvier-Février 1904, Paris, 1904. Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe, p.25.

comme une conséquence directe de la suppression des dispositions de la loi de 1889 concernant le service militaire ; suppression finalement actée en 1905.

Néanmoins, cette dégradation corrélée au vote de la loi militaire ne doit pas être surestimée. En 1904, en effet, une décision ministérielle autorise les élèves de l'école entrant en première ou en seconde année à effectuer immédiatement une année de service militaire pour profiter, pour la dernière fois, du privilège de la dispense que la nouvelle loi militaire fait disparaître. En conséquence, un nombre d'élèves potentiellement important⁸²⁸ a vraisemblablement préféré reporter son intégration à l'école pour la rentrée 1905, après avoir effectué son service militaire d'une année. Cette hypothèse semble justifiée par le nombre nettement plus important d'élèves intégrant l'École Supérieure de Commerce de Paris en octobre 1905 (deux-cents-dix-sept). Dans tous les cas, la rentrée scolaire d'octobre 1904 s'effectue avec un nombre très réduit d'élèves.

Pour limiter les frais de fonctionnement de l'école, la Chambre obtient l'autorisation du Ministre du Commerce pour que les élèves de première et de seconde année de l'école effectuent leur scolarité à HEC. Dans les locaux de l'avenue de la République seuls demeurent alors les élèves de l'année préparatoire. Le directeur de l'école depuis 1898, Victor Cantagrel, en délicatesse avec la Chambre de Commerce de Paris qui estime qu'il n'a pas fait le nécessaire les années précédentes pour assurer à l'établissement un contingent suffisamment important d'élèves à former, est mis à la retraite de manière anticipée fin décembre 1904 (voir section 11 de l'annexe 6). L'avenir de l'école est sombre et nombreux sont les élèves et les Anciens Élèves qui pensent que l'établissement vit alors ses dernières heures.⁸²⁹

Toutefois, l'arrivée énergique d'un nouveau directeur, Émile Paris (voir section 12 de l'annexe 6), permet de redresser l'établissement. Avec l'accord de la Chambre de Commerce

⁸²⁸ Malgré nos recherches, nous ne sommes pas parvenus à le chiffrer.

⁸²⁹ Le Président de l'Association des Anciens Élèves, M. Bossu, évoquant en janvier 1906 l'atmosphère de la dernière assemblée générale de l'Association organisée à l'école en février 1905 décrit : « cette Grande École [...] était une maison vide [...]. Dans cette immense ruche autrefois si active, le silence et le mystère régnaient et souvenez-vous combien [...] nous éprouvâmes de tristesse en ce logis glacé, à discuter la décision qui avait fermé cette École, à discuter les présages d'avenir », in Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, mars 1906, p.276. Le secrétaire de l'Association, M. Ponnelle, précise : « Notre chère École a failli disparaître ! Il y a un an un souffle de mort avait passé sur elle et il me souvient que tous nous avions des visages consternés et des cœurs angoissés ; c'est à voix basse que nous nous entretenions du sort qui attendait la doyenne des Écoles Supérieures du Commerce ; c'était l'inconnu », *ibid.*, pp.269-270. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

de Paris, il propose une nouvelle stratégie de développement pour l'école ; stratégie qui entre en application dès la rentrée d'octobre 1905. Cette stratégie que nous appelons « stratégie de croissance à visée qualitative » peut s'apparenter à première vue à un oxymore : une stratégie de croissance s'analyse habituellement en termes quantitatifs plutôt que qualitatifs. L'originalité de cette stratégie est d'avoir associé chronologiquement deux étapes. La première pour le directeur a été d'assurer à court terme la survie de l'établissement. Pour ce faire, il décide d'en élargir le périmètre d'activités, non plus vers les seules études commerciales supérieures mais aussi vers les études commerciales secondaires. Cette stratégie d'élargissement permet à l'école de recruter davantage d'élèves. La deuxième étape a consisté à accroître, dans un second temps, la qualité de formation de l'école, une fois que sa survie ne sera plus menacée.

Concrètement cette stratégie se manifeste par la réorganisation en profondeur de l'école :

- Un cycle secondaire est créé en 1905. Il comprend trois années d'études. Ce cycle est ouvert aux jeunes garçons de 12 ans après un examen d'entrée. Il délivre, à l'issue des trois années d'études, un brevet d'études commerciales élémentaires signé par le président de la Chambre de Commerce de Paris. Ce diplôme est réservé aux seuls élèves qui ont réussi l'examen de sortie en obtenant une moyenne de 12/20. Un certificat d'études commerciales élémentaires, signé par le directeur de l'école uniquement, est délivré aux élèves qui n'ont pas obtenu 12/20 de moyenne à l'issue de l'examen de sortie mais à condition qu'ils aient obtenu plus de 10/20. Les élèves qui n'obtiennent pas la moyenne de 10/20 à cet examen quittent l'établissement sans diplôme ni certificat.
- Le cycle supérieur comprend deux années d'études. Il est ouvert aux élèves à partir de l'âge de 16 ans révolus au 30 septembre de l'année d'admission qui ont passé avec succès l'examen d'entrée, à moins qu'ils ne soient titulaires d'un diplôme les exonérant de passer cet examen⁸³⁰. Peuvent également intégrer le cycle supérieur, les élèves diplômés du cycle secondaire de l'école. Les études y sont sanctionnées par le diplôme d'études commerciales supérieures, signé par le Ministre du Commerce puis à

⁸³⁰ Les diplômes exonérant d'examen d'entrée les candidats à l'admission au cycle supérieur de l'école sont les suivants : le baccalauréat complet de l'enseignement secondaire, le brevet d'études primaires supérieures, le certificat d'études pratiques commerciales, le brevet du premier cycle d'études commerciales délivré par l'école, ou le diplôme de sortie des écoles commerciales de Paris. Les diplômes étrangers peuvent conférer les mêmes avantages à condition que la Commission permanente du Conseil Supérieur de l'Enseignement Technique reconnaisse leur équivalence avec les diplômes français sus-indiqués.

partir de 1920 par le Ministre de l'Instruction Publique, pour les élèves qui obtiennent une moyenne de 13/20 à l'examen de sortie. Les élèves ayant obtenu moins de 13/20 à l'examen final mais plus de 11/20 peuvent prétendre au certificat d'études commerciales supérieures.

En conséquence, le nom de l'école est changé : la dénomination « École Supérieure de Commerce » en vigueur depuis 1852 est remplacée en 1905 par « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris ». Pour manifester le renouveau de l'établissement, ce dernier est symboliquement inauguré le 21 décembre 1905 par le Ministre du Commerce et par le Ministre de la Marine.

La réorganisation de l'école en deux cycles de formation est le fondement sur lequel s'est construite la stratégie de croissance à visée qualitative. Concrètement cette dernière a été menée d'abord par une politique quantitative d'élargissement de la population des élèves (3.2.), puis par une politique de rehaussement de la qualité de la formation (3.3.).

3.2. L'élargissement quantitatif de la population d'élèves (1905-1926)

La première étape de la nouvelle stratégie de l'école est de poursuivre un objectif quantitatif de croissance des effectifs scolaires. De 1905 jusqu'à l'instauration du concours d'entrée en 1926, l'école poursuit cette stratégie de croissance en augmentant de manière considérable les effectifs de ses élèves.

Pour y parvenir, la direction de l'école diminue, d'abord, ses frais de scolarité qui, depuis le début du dix-neuvième siècle, n'avaient cessé d'augmenter. Les diminutions sont drastiques : entre 30% et 55% de réductions tarifaires sont appliquées en 1905 sur les frais d'inscription de l'établissement. Ainsi, le prix de la pension passe de 2 000 francs annuels en 1901 à 1 400 francs en 1905, le prix de la demi-pension, sur la même période, passe de 1 200 francs à 700 francs et le prix de l'externat passe de 900 à 400 francs.⁸³¹

Ensuite, la direction de l'école élargit le périmètre d'activités de l'école en ouvrant, à côté du cycle supérieur, un cycle secondaire d'études commerciales. Ce cycle a connu un grand succès comme l'indique l'évolution de ses effectifs : entre 1905 et 1938 – dernière date pour laquelle nous soyons parvenus à reconstituer les statistiques pour le cycle secondaire –

⁸³¹ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; année 1905 ». Archives de ESCP Europe.

les élèves du cycle secondaire représentent au minimum les deux tiers, voire même plus des trois quarts des effectifs totaux de l'école (voir le tableau ci-dessous).

Année de rentrée scolaire	Nombre total d'élèves	Élèves du cycle secondaire		Élèves du cycle supérieur	
		Valeur absolue	%	Valeur absolue	%
1905	217	156	72%	61	28%
1914	357	239	67%	118	33%
1920	694	447	64%	247	36%
1925	785	493	63%	292	37%
1930	742	484	65%	258	35%
1935	523	417	80%	106	20%
1936	515	415	81%	100	19%
1937	524	377	72%	147	28%
1938	568	357	63%	211	37%

Figure 82 : Évolution et répartition des effectifs scolaires de l'école entre 1905 et 1938.

Source : Reconstitution statistique par l'auteur à partir de la documentation suivante, École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris ; années 1905 à 1938. Archives de ESCP Europe.

L'augmentation croissante de la population scolaire contraint la direction de l'école à ouvrir progressivement de nouvelles classes. Le nombre moyen d'élèves par classe augmente régulièrement pour atteindre et dépasser quarante élèves par classe. La direction de l'école décide donc de créer de nouvelles classes à chaque fois que les effectifs d'une classe dépassent quarante-cinq élèves. De ce fait le nombre de classes a plus que doublé en l'espace de vingt ans, entre 1905 et 1925 (voir le tableau ci-dessous).

Année de rentrée/ Nombre de classes	1905	1906	1908	1913	1920	1921	1925
En 1 ^{ère} année du cycle secondaire	2	3	4	4	4	4	4
En 2 ^{ème} année du cycle secondaire	1	2	3	3	4	4	4
En 3 ^{ème} année du cycle secondaire	2	3	3	3	3	4	4
En 1 ^{ère} année du cycle supérieur	1	1	2	3	3	3	4
En 2 ^{ème} année du cycle supérieur	1	1	1	1	1	1	1
Nombre total de classes	7	10	13	14	15	16	17

Figure 83 : Évolution du nombre de classes ouvertes à l'école entre 1905 et 1925.

Source : Reconstitution statistique par l'auteur à partir de la documentation suivante, École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris ; années 1905 à 1925. Archives de ESCP Europe.

Il est symptomatique de noter que seule la dernière année du cursus – la deuxième année du cycle supérieur – ait toujours été dispensée au travers d'une classe unique. Cette situation est révélatrice de la volonté de la direction de l'école d'augmenter, certes, les effectifs scolaires pour les quatre premières années d'études, mais de garantir l'accès à la dernière année – et donc au diplôme du cycle supérieur – aux seuls meilleurs élèves.

Comment attirer les élèves dans la nouvelle école ? En termes contemporains, la question vise à comprendre quelle est la promesse que la direction de l'école a faite aux candidats à l'admission en ses murs. La direction de l'école a, très tôt, mis en avant que l'objectif du cycle d'étude secondaire était de préparer les élèves au cycle supérieur proposé par l'établissement ou par les écoles de commerce de province. En cas d'échec pour intégrer le cycle supérieur, la possibilité pour les élèves de sortir de l'école avec un diplôme de niveau secondaire, disposant de la marque « École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris » – le brevet d'études commerciales signé par le Président de la Chambre de Commerce de Paris – ou, en cas d'insuccès à l'examen, un certificat d'études commerciales – constitue une voie de sortie valorisée. De même, la possibilité de profiter des services professionnels du conseil de perfectionnement de l'école, quel que soit le cycle de formation de l'élève, a constitué l'un des éléments d'attrait de la nouvelle école.

Ensuite, pour attirer davantage d'élèves dans le cycle supérieur, l'école a créé progressivement une série de sections de spécialisation – maritime, coloniale, hôtelière, de représentation commerciale, d'exportation, du commerce colonial et international, de préparation au concours de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (voir photographie ci-dessous) – susceptibles d'attirer à elle des publics aux attentes plus ciblées que celles des élèves qui fréquentaient l'école jusqu'alors. Ces sections de spécialisation, d'une durée d'une à deux années, concernent exclusivement le cycle supérieur de l'école et sont d'autant plus stratégiques pour le recrutement de l'école qu'à l'époque les cours de spécialisation n'existent pas dans toutes les écoles supérieures de commerce (voir le tableau ci-dessous).⁸³²

Sections de spécialisation	Caractéristiques	Année d'ouverture	Année de fermeture
----------------------------	------------------	-------------------	--------------------

⁸³² De fait, les cours de spécialisation de dernière année n'apparaîtront qu'après 1947.

Section maritime	But : préparer les élèves au certificat d'aptitude (examen de théorie) pour le brevet supérieur de capitaine au long cours. Durée : deux années du cycle supérieur.	1905	1913
Section coloniale	But : former les élèves pour intégrer les grandes compagnies commerciales, les comptoirs et les agences maritimes des colonies ; préparer les candidats désirant être admis à l'École Coloniale en vue des fonctions administratives et judiciaires. Durée : dernière année du cycle supérieur.	1913	1932
Section hôtelière	But : préparer une élite de directeurs d'hôtels pour « remplacer les étrangers encore trop nombreux en France ». Durée : deux années du cycle supérieur (première année théorique, et deuxième année de stage pratique dans les grands hôtels de Paris).	1916	1935
Section de représentation commerciale	But : former des Voyageurs et Représentants de Commerce qualifiés et possédant les aptitudes spéciales « pour présenter, vendre et écouler les produits de notre industrie, de notre commerce et de notre sol dans l'intérieur du pays et surtout sur les marchés extérieurs ». Durée : dernière année du cycle supérieur.	1917	1919
Section d'exportation, du commerce colonial et international	But : orienter la culture commerciale générale acquise antérieurement par les élèves vers le commerce international et colonial. Durée : dernière année du cycle supérieur.	1942	Avant 1947 ?
Section préparatoire au concours d'admission de l'École Normale Supérieure de l'enseignement technique.	But: préparer les élèves au concours d'admission à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique qui forme les futurs enseignants des écoles pratiques de commerce et d'industrie et des écoles nationales professionnelles. Durée : une année après la dernière année du cycle supérieur.	1942	Après 1947

Figure 84 : Liste des sections de spécialisation ouvertes à l'école entre 1905 et 1942.

Sources : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris ; années 1905 à 1925. École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1925-1926*, p.16. Archives de ESCP Europe.

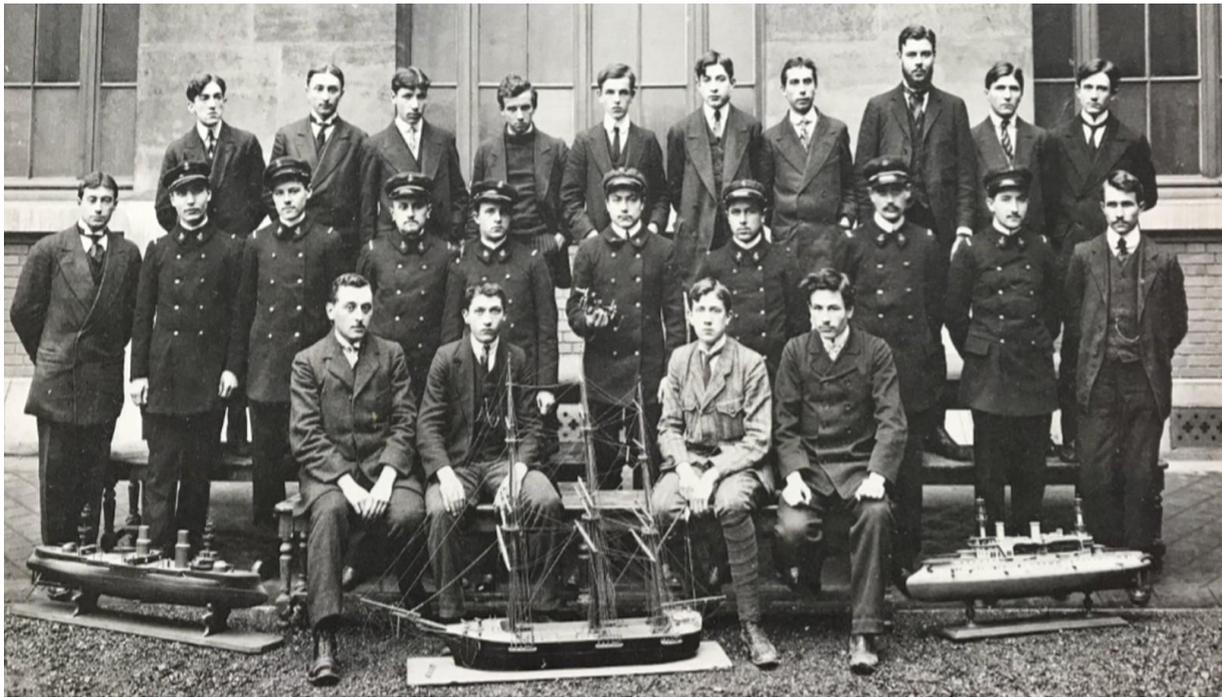


Figure 85 : Élèves de la troisième promotion de la section maritime à l'école en 1907-1908.

Source : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

Il est à noter que, à l'exception de la section de représentation commerciale, dont l'existence fut brève – deux années, en raison du faible nombre d'élèves inscrits à cette option (dix élèves formés cumulés entre 1917 et 1919) – toutes les sections de spécialisation ont eu une durée de vie plutôt longue. Les sections coloniale et hôtelière, en particulier, ont formé dix-neuf promotions d'élèves avant de fermer leurs portes dans les années 1930.

Enfin, pour attirer davantage d'élèves, la direction de l'école a cherché à mieux garantir et à mieux diversifier les débouchés professionnels offerts aux élèves diplômés de l'école. De 1905 à 1947, la direction de l'école, avec le concours de l'Association des Anciens Élèves, se fait fort d'assurer à ses diplômés du cycle secondaire et du cycle supérieur une place à la sortie de l'école. Cette politique de placement est ouvertement présentée dans les supports de présentation comme une garantie que l'école offre à tous ses élèves et à leurs familles. « Tous les élèves qui ont obtenu soit le Brevet d'études commerciales secondaires, soit le Diplôme d'études supérieures et qui ont donné toute satisfaction par leur conduite et leur travail sont placés à leur sortie de l'École. La Direction considère comme un devoir de

leur faciliter les débuts dans la vie pratique et de les suivre constamment au cours de leurs carrières ». ⁸³³

Quelle est la réalité de ces garanties d'emplois à l'issue de la formation ? S'agit-il uniquement d'un argument promotionnel mis en avant par la direction de l'école pour attirer à elle les candidatures ? La persistance de ces affirmations à travers les décennies, de même que le nombre croissant d'élèves jusqu'à la fin des années 1920 nous laissent supposer que ces allégations n'étaient pas infondées au moment de leur énonciation. Les comptes rendus annuels de l'administration de l'école nous permettent de savoir que la promesse d'un placement intégral des diplômés était tenue sur la période. En 1932, le directeur de l'école se réjouit ainsi de voir que tous les diplômés des promotions sortantes ont trouvé un poste, en dépit de la crise économique : « la crise économique a suscité au placement des difficultés particulières, mais grâce au zèle du Président de l'Association des Anciens Élèves, à l'activité de son secrétaire-administratif et à la collaboration de la direction de l'École, tous les élèves de la promotion 1932 ont trouvé une situation, et beaucoup des Anciens Élèves qui avaient perdu la leur, pour des raisons indépendantes d'eux, ont pu en retrouver une autre, grâce à la solidarité de leurs camarades plus favorisés ». ⁸³⁴ La politique de placement poursuivie par l'école est telle qu'en 1935-1936, le directeur peut même affirmer que « cette année, [...] avant même la fin des études, le placement de tous les élèves de la promotion sortante (5^{ème} et 3^{ème} années) était assuré ». ⁸³⁵ Ainsi en 1939, sur les cent-dix-huit offres d'emplois reçues par la direction de l'école et par l'Association des Anciens, tous les élèves des promotions sortantes en ont accepté quatre-vingt-deux, laissant ainsi insatisfaits des besoins de recrutement des entreprises. ⁸³⁶

À côté de l'accompagnement effectif que la direction de l'école a mis en place pour permettre à ses diplômés de trouver un emploi à l'issue de leur formation, la direction a également obtenu du gouvernement en l'espace de quelques années – de 1905 à 1912 – des

⁸³³ Sources : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1919, 1920, p.20 ; 1921, p.19 ; 1922, p.19 ; 1923, p.19 ; 1924 p.19. Archives de ESCP Europe.

⁸³⁴ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1932-1933*, p.20. Archives de ESCP Europe.

⁸³⁵ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1935-1936*, p.20. Archives de ESCP Europe.

⁸³⁶ Sources : École Supérieure de Commerce de Paris, « Rapport annuel de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Année 1936 ». École Supérieure de Commerce de Paris, « Rapport annuel de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Année 1937 ». École Supérieure de Commerce de Paris, « Rapport annuel de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Année 1938 ». École Supérieure de Commerce de Paris, « Rapport annuel de l'École Supérieure de Commerce de Paris – Année 1939 ». Archives de ESCP Europe.

accords permettant d'élargir les principales carrières publiques ouvertes aux élèves à leur sortie de l'école (voir le tableau ci-dessous).

Types de carrières ouvertes aux diplômés de l'école	Détails des postes ouverts suite à accord gouvernemental	Date et source de l'accord
Carrières administratives	Rédacteurs de l'administration centrale du Ministère du Commerce et de l'Industrie	Arrêté du 17 janvier 1907
	Rédacteurs de l'administration centrale du Ministère du Travail	Arrêté du 11 avril 1908
	Administrateurs coloniaux auprès du Ministère des Colonies	Décret du 10 décembre 1905
	Rédacteurs de l'administration centrale du Ministère de l'Instruction Publique	Décret du 31 août 1908
	Rédacteurs de l'administration centrale du Ministère de la Guerre	Décret du 1 ^{er} février 1909
	Rédacteurs de l'administration centrale du Ministère de l'Intérieur	Décret du 23 février 1907 et arrêté du 2 février 1910
	Rédacteurs-rapporteurs des chemins de fer de l'État	Ordre général n°556 du 4 septembre 1912
	Autorisation à concourir pour l'emploi d'élève-commissaire du Ministère de la Marine	Arrêté ministériel du 25 mai 1910
Carrières consulaires	Autorisation à concourir pour l'emploi d'élève-consul	Décret du 17 janvier 1907
	Autorisation à concourir pour l'emploi d'attaché d'ambassade	Décret du 17 janvier 1907
	Autorisation à concourir pour l'emploi d'élève-vice-consul	Décret du 24 mai 1908
Carrières professorales	Autorisation à se présenter pour l'examen du Certificat d'aptitude à l'enseignement de la Comptabilité	Décret du 29 juillet 1905

Figure 86 : Liste des carrières publiques ouvertes aux diplômés de l'école entre 1905 et 1912.

Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1919. Archives de ESCP Europe.

Parallèlement à ces mesures destinées à renforcer l'employabilité des diplômés de l'école, l'administration met en place, à compter de la rentrée d'octobre 1925, un dispositif de formation particulier à destination des élèves bacheliers pour leur permettre de préparer à l'école leurs examens de licence en droit. Dans la mesure où ils ne peuvent suivre les cours de la faculté de droit, des préparateurs spéciaux sont donc mis à leur disposition par la direction de l'école.⁸³⁷

3.3. Rehaussement qualitatif du niveau de formation des élèves recrutés (1926-1947)

À compter de 1926, les effectifs scolaires de l'école semblent suffisamment stables et importants pour éloigner le spectre d'une fermeture de l'établissement faute d'effectifs à

⁸³⁷ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1925, p.21. Archives de ESCP Europe.

former, spectre qui avait pesé en 1905. De ce fait, la direction de l'école lance le deuxième volet de la stratégie envisagée par Émile Paris au début des années 1900 : après une augmentation des effectifs scolaires, procéder à une amélioration du recrutement des élèves. En somme, il s'agit de procéder à une opération de rehaussement des attentes de l'administration de l'école vis-à-vis du niveau scolaire des élèves.

3.3.1. L'accroissement progressif de la sélectivité pour accéder au diplôme supérieur : Le durcissement des conditions d'accès au cycle supérieur

Dans les années 1920, l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris durcit ses conditions d'admission dans le cycle supérieur, mais également les conditions de passage de la première année à la deuxième année du cycle supérieur.

En 1923, le directeur de l'école de l'époque, Paul Wiriath, constate, face à la croissance des effectifs scolaires : « La quantité étant acquise, sinon dépassée, c'est la qualité qui doit être de plus en plus recherchée. La meilleure école n'est pas celle qui est la plus remplie ni celle où l'on apprend le plus de choses, mais celle où les connaissances se transforment en actes et créent par là des valeurs. Deux moyens sont employés pour assurer cette sélection désirable ; d'une part, les examens d'admission, de passage et de sortie sont rendus plus difficiles et leurs sanctions appliquées fermement ; d'autre part, en cours d'année, nous exigeons plus de discipline consciente et de labeur persévérant ». ⁸³⁸

De ce fait, les conditions d'accès au cycle supérieur sont durcies. Depuis 1905, les candidats au cycle supérieur de l'école doivent être âgés de 16 ans au moins au 1^{er} octobre de l'année du concours. À compter de 1936, cet âge minimal est repoussé à 17 ans au 1^{er} octobre de l'année d'admission. Ce faisant, l'école est pionnière en devançant d'une année le décret du 19 mai 1937 qui contraint toutes les écoles supérieures de commerce à ne recruter que des jeunes gens âgés de 17 ans au 31 décembre de l'année du concours. À ces conditions d'état civil, s'ajoutent des conditions scolaires. En octobre 1923, le nombre des épreuves de l'examen d'entrée en première année du cycle supérieur est augmenté. Comme l'espère alors le directeur, « le coefficient immoral du hasard s'en trouvera diminué et le niveau des connaissances exigées s'élèvera sensiblement » ⁸³⁹. Dans la même logique, en juillet 1924,

⁸³⁸ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1925, pp.13-14. Archives de ESCP Europe.

⁸³⁹ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Rapport annuel – Année 1923-1924*, Paris, 1923, p.13. Archives de ESCP Europe.

l'école durcit ses conditions de passage en dernière année : la moyenne de 12/20, au lieu de 11/20, est désormais exigée pour passer en dernière année. Des épreuves écrites, au lieu d'épreuves orales, sont introduites dans l'examen de passage en dernière année. De même, la moyenne de 12/20, au lieu de 11/20, est désormais nécessaire pour obtenir le Certificat supérieur d'études commerciales.

De ce fait, le nombre d'élèves dans le cycle supérieur diminue de manière délibérée : en 1925, deux-cent-quatre-vingt-douze élèves suivent les cours du cycle supérieur contre cent en 1936. Comme le justifie alors le directeur de l'école, cette diminution des effectifs dans le cycle supérieur « s'explique par le légitime souci des jurys de n'admettre en 5^{ème}, 4^{ème} années [...] que des élèves susceptibles de profiter réellement de l'enseignement supérieur et de maintenir aux diplômés de l'École leur valeur traditionnelle ». ⁸⁴⁰

3.3.2. L'accroissement progressif de la sélectivité pour accéder au diplôme supérieur : L'instauration d'un concours obligatoire

C'est en mars 1926, quatre ans après HEC⁸⁴¹, que la direction de l'école prend la décision de recruter les élèves du cycle supérieur uniquement par concours. L'instauration du concours d'entrée, est effective en octobre 1926 pour la section normale et la section coloniale du cycle supérieur, et en octobre 1928 pour la section hôtelière. En 1929, l'école crée une classe préparatoire pour préparer, en une année académique, au concours d'admission dans le cycle supérieur.

La création de ce concours marque une rupture claire dans l'histoire de l'école qui depuis sa fondation – en dehors de la période 1891-1905 – avait toujours admis ses élèves par examens, sur épreuves orales et/ou écrites, à moins de les exonérer quand ils possédaient certains diplômes français, comme le baccalauréat, ou certains diplômes étrangers, tels que, dans les pays germaniques, les certificats délivrés par les 'Realschulen' or par les 'gymnasium'. Pourquoi cette évolution stratégique ? Comme le souligne le directeur de l'école de l'époque, Paul Wiriath, l'instauration du concours d'entrée « était désirable pour

⁸⁴⁰ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel – Année 1932-1933*, Paris, 1933, p.14. Archives de ESCP Europe.

⁸⁴¹ La première instauration du concours d'entrée à HEC date de l'automne 1890, comme pour l'École Supérieure de Commerce de Paris. Cette instauration fait suite à la reconnaissance de ces écoles de commerce par l'État en 1890. Toutefois, en raison de la révision de la loi Freycinet en mars 1905, le concours d'entrée dans ces deux écoles est supprimé. Il est réinstauré pour HEC en 1913, mais est aboli dès 1914 du fait de la guerre. Il est définitivement instauré à HEC en 1922 (Meuleau, 1981, p.37).

deux raisons : l'une, d'ordre matériel, à savoir l'insuffisance de place ; l'autre, très importante, était d'assurer un recrutement de qualité toujours supérieure ». ⁸⁴²

À compter de 1926, l'examen d'entrée est donc remplacé par un concours et les exonérations accordées jusque-là aux titulaires de certains diplômes sont abolies. La finalité poursuivie par l'instauration du concours d'entrée est clairement d'accroître la sélectivité de l'établissement. Cette décision intervient au moment où, face à l'afflux des candidatures pour l'admission au cycle supérieur de l'école, la direction est certaine de pouvoir opérer une sélection qui lui permettra d'accroître le niveau de ses diplômés. Comme le souligne ainsi la direction de l'école en 1926 : « La Chambre de Commerce de Paris désireuse d'élever sans cesse le niveau des études de l'École Supérieure de Commerce [a décidé que] vu l'afflux de candidats munis de diplômes de valeur inégale, l'admission à l'École a[urait] lieu uniquement par voie de concours ». ⁸⁴³

Toutefois, afin de ne pas détourner les candidats de valeur pouvant être rebutés à l'idée de se soumettre à un concours d'entrée, l'école accorde dans un premier temps une majoration de points aux bacheliers complets et aux licenciés en droit. De 1926 à 1936, les épreuves écrites du concours ne sont pas éliminatoires : un candidat peut ne pas obtenir la moyenne aux épreuves écrites et, s'il réussit les épreuves orales, intégrer l'école. Cette tolérance est abolie au concours d'octobre 1937 où, pour la première fois, les épreuves écrites deviennent éliminatoires. De fait, le niveau de recrutement des élèves à l'entrée du cycle supérieur s'élève considérablement sur la période, comme le montre le tableau ci-dessous. Entre 1917 et 1938, la proportion de bacheliers intégrant le cycle supérieur de l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris a pratiquement triplé en valeur et en pourcentage, en passant d'environ 8% de la promotion entrante (soit sept élèves) à près de 26% (soit vingt-et-un élèves).

Année de rentrée scolaire	Nbre bacheliers/Nbre total élèves intégrant le cycle supérieur (en valeur absolue)	Proportion de bacheliers par rapport au total des élèves intégrant le cycle supérieur
1917	7 bacheliers sur 86 nouveaux élèves	8,1%
1923	19 bacheliers sur 115 nouveaux élèves	16,5%
1924	23 bacheliers sur 132 nouveaux élèves	17,4%

⁸⁴² Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Rapport annuel – Année 1926-1927*, Paris, 1927, p.12. Archives de ESCP Europe.

⁸⁴³ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1926, p.11. Archives de ESCP Europe.

1928	24 bacheliers sur 122 nouveaux élèves	19,7%
1932	21 bacheliers sur 117 nouveaux élèves	17,9%
1933	18 bacheliers sur 92 nouveaux élèves	19,5%
1934	12 bacheliers sur 72 nouveaux élèves	16,6%
1937	14 bacheliers sur 60 nouveaux élèves	23,3%
1938	21 bacheliers sur 81 nouveaux élèves	25,9%

Figure 87 : Évolution du nombre et du pourcentage d'élèves bacheliers intégrant le cycle supérieur de l'école entre 1917 et 1938.

Sources : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris ; années 1917 à 1938. Archives de ESCP Europe.

L'instauration du concours s'accompagne également d'une restriction délibérée des effectifs scolaires dans le cycle supérieur dès la fin des années 1920. Comme le souligne le directeur cette diminution « est due à la sévérité croissante apportée dans le concours d'admission et dans les examens de passage. Le Diplôme Supérieur de l'École ne doit être la récompense que d'un travail personnel persévérant et d'un bagage solide ». ⁸⁴⁴

Bilan de la stratégie : Une école consolidée mais dont le double niveau de formation – secondaire et post-secondaire – est confus pour les parties prenantes

Entre 1905-1947, l'école passe d'une stratégie de survie – assurer un nombre minimal d'inscriptions d'élèves pour garantir son ouverture – à une stratégie de développement centrée sur la qualité par l'augmentation de la sélection des élèves à toutes les étapes du cursus scolaire – admission, passage en année supérieure et remise du diplôme de fin d'études. L'objectif de l'école est d'attirer à elle les meilleurs élèves pour avoir de meilleurs diplômés aptes à jouer les ambassadeurs de l'école auprès des recruteurs.

L'inconvénient de cette stratégie est que la modification de l'organisation scolaire, couplée au changement de dénomination sociale, ne permet à l'école régénérée de capitaliser sur l'image de marque que l'École Supérieure de Commerce de Paris avait construite au cours du siècle précédent. En outre, l'association des deux cycles de formation – secondaire et supérieur – est unique pour l'époque au point qu'elle désoriente les parties prenantes de l'école et, notamment, les élèves et leurs parents mais également certains recruteurs ⁸⁴⁵. Ces

⁸⁴⁴ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Rapport annuel – Année 1927-1928*, Paris, 1928, p.12. Archives de ESCP Europe.

⁸⁴⁵ Le qualificatif de « Pratique » inscrit dans la dénomination de l'« École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris », de 1905 à 1928, lui est préjudiciable car il contribue à l'apparenter aux « écoles pratiques de commerce et d'industrie » qui sont des écoles publiques techniques de niveau élémentaire voire secondaire. Ces écoles ne sont donc pas consulaires et offrent un niveau de formation inférieur à celui de l'école parisienne.

dernières, ne lui reconnaissant pas les caractéristiques habituelles des écoles supérieures de commerce, la considèrent ainsi parfois à tort comme une école de commerce secondaire⁸⁴⁶ ; ce qu'elle est pour partie, certes, mais pas dans sa totalité. Pour capitaliser sur la marque « École Supérieure de Commerce de Paris », la direction de l'école obtient le droit, le 17 juillet 1928, par arrêté ministériel, de reprendre sa dénomination d'« École Supérieure de Commerce de Paris ». Pour bien démarquer, dans l'esprit de ses parties prenantes, les deux niveaux de formation qu'elle dispense, l'école rebaptise, le 16 juillet 1941, son cycle secondaire en « École Secondaire de Commerce de Paris » pour mieux le distinguer du cycle supérieur qui seul mérite d'être intitulé « École Supérieure de Commerce de Paris ».

Après l'année scolaire 1927-1928, le nombre d'élèves inscrits à l'école décroît régulièrement pendant une dizaine d'années avant de se stabiliser autour de cinq-cents élèves, dont les deux-tiers sont élèves du cycle secondaire. S'agit-il là d'un signe de défaillance de l'attractivité de l'école ? En l'absence de sources précises sur le sujet, nous sommes contraints de nous livrer à des conjectures. La diminution de la natalité due à la Première Guerre mondiale⁸⁴⁷ a, en effet, été ressentie dans la plupart des écoles supérieures de commerce en France (Blanchard, 2015). Ensuite, les effets de la crise économique qui affecte la France à partir des années 1930 ne sont pas à sous-estimer et semblent avoir été très bien perçus par les contemporains. Comme le souligne le directeur de l'école, l'instauration de la gratuité dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} des collèges et des lycées concurrence le cycle secondaire de l'école d'autant plus sévèrement que les effets de la crise économique de 1929 tendent à

Toutefois, l'appellation quasiment similaire induit en erreur certains recruteurs. Ainsi, quand les compagnies de chemin de fer ont publié, le 19 juin 1920, les conditions d'admission des candidats diplômés des écoles de commerce, ils ont classé les diplômés de l'école parisienne dans le dernier groupe (n°6) alors que les diplômés des écoles supérieures de commerce de province ont été mieux classés (groupe n°5). De même, lors du Congrès International des Associations d'Anciens Élèves des Écoles Supérieures de Commerce, en juin 1928 à Genève, la délégation de l'Association des Anciens Élèves de l'école parisienne a failli se voir interdire l'accès au congrès « sous prétexte que l'École Supérieure Pratique de Commerce de Paris ne pouvait être assimilée aux autres écoles supérieures de commerce de province et de l'étranger en raison même de ce mot 'pratique' qu'on considérait comme exclusif du titre supérieur ». Source : « Rapports présenté, au nom de la Commission de l'enseignement commercial, par M. Paul Templier, et dont les conclusions ont été adoptées par la Chambre de Commerce de Paris dans sa séance du 4 juillet 1928 », in *Bulletin de la Chambre de Commerce de Paris*, n°26-27, 7 juillet, 1928, p.733

⁸⁴⁶ Le *Journal des Débats*, dans son numéro du 24 juin 1905, souligne ainsi « l'inconvénient, que la plupart des journalistes effacent poliment, consistera à transformer l'École en un grand lycée commercial, lui faisant perdre cette aura appliquée aux hautes études théoriques que conserve alors HEC boulevard Maiesherbes ».

⁸⁴⁷ En 1935, la classe d'âge des 15-24 ans parmi laquelle les écoles de commerce recrutent représente seulement 5,2 millions d'individus contre 6,2 millions en 1890.

inciter les parents à diriger leurs fils vers les carrières libérales, ou le fonctionnariat, moins sujets aux fluctuations économiques.⁸⁴⁸

En outre, la Chambre de Commerce de Paris est de moins en moins maîtresse de sa stratégie. Si les pouvoirs publics ne s'opposent pas à l'instauration d'un concours obligatoire pour tous les candidats en 1926, ils atténuent en revanche les conditions d'admission dès la fin des années 1930. En effet, par décision du sous-secrétaire d'État de l'enseignement technique en date du 15 avril 1937, les conditions d'admission de l'école sont modifiées et les bacheliers redeviennent, comme avant 1926, admis à l'école sans concours.

Enfin, et cet aspect mérite d'être souligné, la concurrence à laquelle se confronte l'école est, pendant cette période, principalement nationale. Alors qu'au dix-neuvième siècle, les principaux concurrents de l'école étaient les écoles de commerce étrangères, rejointes à partir des années 1870 par les nouvelles écoles de commerce françaises, la première moitié du vingtième siècle voit s'opérer un repli de l'école sur un périmètre de recrutement principalement national. Le nombre d'élèves étrangers à l'École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris pendant la période 1905-1947 oscille entre 0% et 10% au maximum. Cette situation s'explique pour des raisons conjoncturelles : les élèves étrangers ont été peu nombreux du fait des deux guerres mondiales. Ensuite, le renforcement des contrôles de l'État à partir de 1890 s'accompagne d'une politique favorisant les élèves français sur les élèves étrangers (Maffre, 1983, p.793). En outre, l'instauration en 1926 du concours d'entrée obligatoire pour le cycle supérieur est dissuasive pour les élèves étrangers. Ils doivent désormais se soumettre aux épreuves écrites et orales du concours d'entrée alors qu'auparavant ils pouvaient profiter de dispenses en raison de leurs diplômes antérieurs. S'ils sont titulaires d'un diplôme équivalent à celui du baccalauréat français, ils peuvent espérer, certes, une majoration de points identique à celle dont bénéficient les bacheliers français, soit 55 points sur 440.⁸⁴⁹ Toutefois, subir le concours suppose de leur part une très bonne maîtrise de la langue française. En outre, les élèves étrangers ne sont pas admis pour intégrer la section hôtelière de l'école qui, par vocation, ne forme que des élèves de nationalité française.

⁸⁴⁸ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel – Année 1931-1932*, Paris, 1932, p.15. Archives de ESCP Europe.

⁸⁴⁹ Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie, *Conditions d'admission et plan d'études*, Paris, 1927, p.15. Archives de ESCP Europe.

4. 1947-1969 : Une stratégie de sophistication au niveau national

4.1. *Le contexte : Un environnement concurrentiel très fortement réglementé par les pouvoirs publics.*

Le décret ministériel du 3 décembre 1947 marque une rupture dans la stratégie de l'école. À compter de celui-ci, l'École Supérieure de Commerce de Paris, de même que les quatorze autres écoles supérieures de commerce soumises à ce décret⁸⁵⁰, sont officiellement reconnues comme des établissements d'enseignement supérieur.

Pour l'administration de l'École Supérieure de Commerce de Paris c'est une consécration qui couronne pratiquement cent-trente années de tentatives infructueuses auprès des gouvernements successifs pour être reconnue comme un établissement de formation de niveau équivalent à celui des universités. Du fait de cette reconnaissance gouvernementale qui, depuis 1947, n'a jamais été remise en cause, l'environnement concurrentiel dans lequel opère l'établissement s'est désormais restreint aux seules formations de niveau supérieur : les acteurs d'enseignement de niveaux élémentaire et secondaire, avec lesquels elle entretenait des liens de concurrence directs – écoles de commerce secondaires, formations commerciales dispensées par les collèges et les lycées –, disparaissent de son champ concurrentiel. Néanmoins, très rapidement, de nouveaux concurrents font leur apparition : les IAE, à partir de la fin des années 1950, puis les facultés de gestion à la fin des années 1960.

La reconnaissance de l'École Supérieure de Commerce de Paris comme établissement d'enseignement supérieur est accompagnée d'un renforcement très important des prérogatives du gouvernement dans la gestion de l'école, et de ses concurrentes directes elles-aussi soumises au décret du 3 décembre 1947. Par ce décret, en effet, le Ministre de l'Éducation Nationale exerce un contrôle désormais sur :

- L'organisation du concours d'entrée de l'école. Le concours d'admission est désormais du niveau du baccalauréat (avec majoration de points pour les bacheliers). En outre, les programmes, la durée d'études et les coefficients sont fixés par arrêté ministériel et identiques pour toutes les écoles supérieures de commerce. Le nombre de places mises au concours de chaque école est arrêté annuellement par le Ministre.

⁸⁵⁰ Il s'agit des écoles supérieures de commerce d'Alger, de Bordeaux, de Clermont-Ferrand, de Dijon, du Havre, de Lille, de Lyon, de Marseille, de Montpellier, de Nantes, de Rouen, de Strasbourg, de Toulouse et de Tunis. Se rajoutent ensuite les écoles supérieures de commerce de Poitiers en 1961, de Brest et d'Amiens en 1962, puis de Nice en 1963 et de Pau en 1969.

Les candidats doivent avoir 17 ans au minimum au 31 décembre de l'année du concours ;

- L'élaboration des programmes d'enseignement qui doit désormais être commune pour toutes les écoles supérieures de commerce. La durée de la scolarité est désormais de trois années obligatoires – au lieu de deux. Les programmes, les horaires des matières, de même que la nature, la durée des épreuves des examens de sortie et les coefficients sont arrêtés par le Ministre ;
- L'organisation du passage de deuxième en troisième année : les étudiants doivent avoir 11/20 de moyenne générale ; moyenne calculée à partir des moyennes de première et de deuxième année et par examen de passage dont les compositions écrites sont communes à toutes les écoles ;
- L'organisation des examens de sortie dont les sujets des épreuves écrites sont communs ;
- La délivrance du diplôme de fin d'études – le « Diplôme d'enseignement commercial supérieur » (DECS) devenu ensuite le « Diplôme d'études supérieures commerciales, administratives et financières » (DESCAF) – qui sanctionne les études.
- La nomination du directeur de l'école et des professeurs qui est soumise à l'agrément ministériel.
- La marche des études qui est surveillée par les Inspecteurs Généraux de l'Enseignement Technique.

Le décret du 3 décembre 1947 organise un cadre institutionnel commun pour les « établissements d'enseignement technique commercial supérieur ». Ce décret a, par la suite, évolué au cours de la période : il est mis à jour par plusieurs arrêtés en 1949, en 1957 et en 1961 sur des points de détails, tels que la création des options en deuxième et en troisième années. C'est par le décret du 7 décembre 1964 que les écoles reconnues par l'État deviennent des « Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises » (ESCAE), à l'exception de HEC. Le rattachement à l'enseignement supérieur entraîne une modification de la tutelle pédagogique des écoles : en 1966 elles passent sous la tutelle de la Direction de l'Enseignement Supérieur.

En outre, le champ concurrentiel qu'affronte l'École Supérieure de Commerce de Paris au cours de cette période est limité au seul niveau national. En effet, les conditions d'accueil des élèves étrangers, imposées par le décret du 3 décembre 1947, sont plutôt dissuasives pour les élèves étrangers. En effet, ces derniers peuvent être admis à l'école en qualité d'élèves

ordinaires à condition de subir avec succès le même concours d'admission que les candidats nationaux. Aucun aménagement dans les programmes ne leur est accordé ni aucune dispense d'épreuves, alors qu'auparavant la détention des diplômes étrangers pouvait leur permettre de bénéficier de mesures d'exonération. À défaut de se soumettre à ce concours, les étudiants étrangers peuvent être admis comme auditeurs libres après examen probatoire, mais il ne leur est pas permis de prétendre au diplôme de l'école. Dans ces conditions, l'École Supérieure de Commerce de Paris n'a pas, à l'époque, les moyens d'attirer à elle des élèves étrangers et donc de concurrencer d'autres écoles de commerce étrangères.

De ce fait, la marge de manœuvre stratégique laissée à l'École Supérieure de Commerce de Paris pour se différencier de ses concurrents est quasiment nulle. Les conditions de sélections, les principales disciplines, le nombre d'heures enseignées, les coefficients d'examen sont définis par le gouvernement. La direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris a, dans le cadre de ces contraintes réglementaires, cherché à déployer une stratégie de sophistication de façon à proposer une offre de formations qui, tout en respectant le décret du 3 décembre 1947, soit génératrice de plus-value par rapport aux offres éducatives de ses concurrents. Cette stratégie de sophistication s'est déployée en s'appuyant sur trois politiques : l'instauration de marqueurs symboliques révélant le niveau supérieur de l'école (4.2.), la création de services professionnalisants (4.3.) et, enfin, la modernisation des locaux de l'école (4.4.).

4.2. L'instauration de symboles marquant le statut d'établissement d'enseignement supérieur de l'école

La reconnaissance de l'école comme établissement d'enseignement supérieur entraîne une rupture avec son histoire d'école de commerce secondaire et post-secondaire. Dans l'immédiat, le cycle secondaire de l'école – dénommé « École Secondaire de Commerce de Paris » depuis 1941 – est contraint de fermer ses portes à l'issue de l'année scolaire 1948-1949.⁸⁵¹ Sur le moyen terme, cette nouvelle qualification implique plusieurs transformations

⁸⁵¹ La fermeture de l'École Secondaire de Commerce de Paris, avenue de la République, n'est pas uniquement due aux effets du décret du 3 décembre 1947. Elle s'inscrit dans un projet plus global de refondation des activités d'enseignement de la Chambre de Commerce de Paris. La commission d'orientation des activités consulaires, formée le 6 octobre 1948, avait remis le 11 mai 1949 un rapport au Président de la Chambre allant dans ce sens. Ce rapport constatait, notamment, que si les quatre écoles de commerce de niveau secondaire (École Commerciale de la rive droite, rue Trudaine, fondée en 1863 ; École Commerciale de la rive gauche, rue Moisant, fondée en 1908 ; École Commerciale Secondaire de Paris, avenue de la République ; École

pour l'école. En effet, si de droit, elle est désormais un établissement de formation supérieur, il revient à la direction de l'école de s'assurer que, de fait, ce nouveau statut soit ressenti par les parties prenantes de l'établissement.

S'affirmer comme un établissement d'enseignement supérieur et non comme une école secondaire ou post-secondaire est, à l'époque, un objectif hautement stratégique pour l'école. En effet, ses concurrentes directes visées par le décret du 3 décembre 1947 sont également devenues de droit des établissements d'enseignement supérieur sans avoir nécessairement su pour autant en observer les pratiques. Comme le déplorent alors, par exemple, les élèves de l'École Supérieure de Commerce de Rouen, dans les années 1950 « l'ambiance est beaucoup plus celle d'une classe de seconde au lycée que celle d'une école supérieure. La discipline est étroite et appliquée à la lettre d'un règlement datant de 1919 ! » (Schieb, 1991, p.79).

L'enjeu pour l'École Supérieure de Commerce de Paris est donc de transformer sa culture très « scolaire », héritée de l'enseignement secondaire, pour l'élever au niveau universitaire. Très vite, la direction de l'école a ainsi cherché à affirmer son nouveau statut par plusieurs procédés :

- D'abord, la discipline scolaire très stricte qui était appliquée est assouplie : tous les élèves de l'école sont désormais traités comme des étudiants. De ce fait, l'école assouplit dès la fin des années 1940 son régime disciplinaire. Elle permet aux « étudiants » d'organiser plus librement leur travail et de ne plus nécessairement rendre des comptes à leurs parents. Par exemple, avant 1947, les élèves mariés pendant leur scolarité étaient tenus, en cas d'absence, de fournir un mot d'excuse de leurs parents quand bien même ils auraient quitté le domicile parental pour vivre avec leur épouse...⁸⁵² Le dispositif des « correspondants », en pratique à l'école depuis la fin du dix-neuvième siècle est, de

Commerciale pour jeunes filles, rue de Naples, créée en 1916) avaient joué un rôle précurseur dans leurs premières années, leur imitation par les établissements publics d'enseignement technique leur avait ôté une grande partie de leur originalité. Cette situation était aggravée par la loi du 4 août 1942, entrée en application en 1948, qui interdisait aux écoles privées de délivrer leur propre diplôme et les soumettait au régime des examens de l'enseignement public. Sur la base de ce rapport, la direction de la Chambre décida donc de ne conserver que deux des quatre écoles de commerce secondaires. L'École Commerciale de la rive droite fut regroupée avec l'École Commerciale de la rive gauche dans un seul bâtiment, rue Moisant sous le nom d'« École Commerciale de Jeunes Gens » ; tandis que l'École Commerciale Secondaire de l'avenue de la République dut fermer en juin 1949 (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1988, pp.29-31).

⁸⁵² Un ancien élève, Maurice Girard (promotion 1946) témoigne : « J'ai été le premier élève marié pendant ses études. Ce cas particulier, compte tenu de la discipline de cette époque, posait un vrai problème. En cas d'absence, l'élève devait fournir un mot d'excuse de ses parents. Ne vivant plus chez eux, le mot ne présentait plus d'intérêt mais, comme la loi est la loi, il fallut négocier avec le directeur François Belin le remplacement de l'autorité parentale par celle de l'épouse. Il fallait avoir de l'humour ! », « Lettre manuscrite de Maurice Girard », Dossier du 175^{ème} Anniversaire de l'ESCP, conservé aux Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

même, aboli dès la rentrée d'octobre 1949.⁸⁵³ Les étudiants sont considérés, dès la rentrée de 1949, non plus comme des écoliers à surveiller mais comme des étudiants qui doivent être parties prenantes de leur scolarité. Ainsi, l'attribution forcée des places en classe (pour rendre leurs occupants responsables des dégradations éventuelles) est supprimée à cette période.

- Ensuite, l'école laisse désormais davantage d'initiatives aux étudiants. Elle leur permet de s'initier au sens des responsabilités avec le Bureau des Élèves (BDE) créé en même temps que l'Association des Élèves en 1950. Cette association a pour but d'assurer la représentation des étudiants et de participer à la promotion de l'école en organisant des manifestations. Plus ponctuellement, elle se charge aussi des sujets militaires qui, à l'époque, concernent les étudiants de l'école – gestion des sursis, etc. mais aussi des questions de logements. L'école encourage ses étudiants à pratiquer des activités extra-scolaires. De ce fait, dès la fin des années 1940, la direction autorise la création des premières associations étudiantes, comme le montre le tableau ci-dessous.

Types d'association	Nom de l'association	Objectifs principaux de l'association	Année de création
sportive	Association sportive de l'ESCP	Encourager la pratique sportive des étudiants et organiser des compétitions inter-écoles	1946
administrative	Association des élèves de l'ESCP	Créer et développer entre les étudiants des trois promotions de l'école des liens de camaraderie et d'entraide mutuelle ; représenter l'école à l'extérieur	1950
littéraire	Millésime ESCP	Promouvoir l'image de marque de l'école	1953
théâtrale	La Troupe Dudragne	Initier les étudiants de l'école à la pratique du théâtre et présenter en fin d'année une pièce jouée dans les Grandes Écoles dans un théâtre parisien	1959
gestionnaire	Le Grand prix de la Publicité ESCP	Permettre aux étudiants d'acquérir un complément de formation en mesurant l'impact des campagnes publicitaires des entreprises commanditaires	1959
éducative	Communauté Universitaire du Marché Commun	Organiser avec les universités et les Grandes Écoles des conférences sur des thématiques européennes et de voyages d'études en Europe	1960
sportive	Le Ski-Club de l'ESCP	Organiser une compétition de ski entre les établissements d'enseignement supérieur de Paris : les Jeux Universitaires de Paris	1964
gestionnaire	Les missions économiques ESCP	Permettre aux étudiants d'acquérir un complément de formation en menant pour le compte d'entreprises des études économiques sur des pays étrangers	1966
culturelle	Le Ciné-Club	Projeter aux étudiants de l'école pendant l'heure du repas	1967

⁸⁵³ Le dispositif des « correspondants » établissait que les élèves – même majeurs, même externes – dont les familles n'habitaient pas Paris ni la banlieue devaient avoir obligatoirement un correspondant remplaçant les parents quand le respect de la discipline ou de l'hygiène de l'école l'exigeait.

	de l'ESCP	des films récents	
culturelle	La Fanfare de l'ESCP	Permettre aux étudiants de l'école de pratiquer la musique, et offrir un concert de fin d'année	1967
politique	Les Tribunes ESCP	Intéresser les étudiants de l'école aux problèmes fondamentaux de l'actualité en organisant des rencontres avec des personnalités du monde contemporain	1969

Figure 88 : Liste des premières associations créées par les étudiants de l'école entre 1946 et 1969.

Source : Association des élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Les activités en 1977-1978*, 1978. Archives de ESCP Europe.

Certaines de ces associations poursuivent des objectifs récréatifs telles que l'association littéraire « Prix Hermès », créée en 1960, avec pour mission de couronner chaque année un premier roman en langue française rédigé par un auteur de moins de quarante ans. En revanche, d'autres associations poursuivent des finalités qui sont directement en lien avec la formation commerciale dispensée à l'école, comme par exemple l'association économique « Les missions économiques » (1966) chargée d'effectuer au bénéfice des entreprises françaises, des études concernant des questions de distribution, d'implantation ou de prospection. Cette association sans but lucratif cherche à promouvoir chaque année, en collaboration avec une entreprise, la connaissance économique des pays étrangers. Les missions, d'une durée variant entre une à dix semaines sont organisées sur place et uniquement avec des étudiants⁸⁵⁴. Ainsi, la Chine (1966), l'Amérique latine (1967), le Moyen-Orient (1968) et le Japon (1969) ont fait l'objet des premières missions. Ce service d'études embrasse une large palette de prestations : recherche d'importateurs, études d'investissements, étude des réseaux de distribution, étude concurrentielle, segmentation de la clientèle étrangère potentielle, étude du système bancaire étranger, etc. Pendant le déroulement de la mission, des rapports réguliers sont adressés à l'entreprise commanditaire et, à l'issue de la mission, un rapport écrit confidentiel lui est remis dans les semaines qui suivent. À côté de cette activité de prestations d'études sur-mesure, les « Missions économiques ESCP » rédigent également chaque année un rapport public pour servir de guide pour les entreprises souhaitant exporter dans le pays étranger considéré⁸⁵⁵.

⁸⁵⁴ Les étudiants des trois promotions de l'école sont mobilisés. Leur nombre varie généralement d'une douzaine à une quarantaine par année. Ponctuellement, des étudiants de HEC et de HEC-Jeunes Filles sont associés aux travaux de cette association.

⁸⁵⁵ Le succès de cette association est réel : après vingt-cinq années d'existence, plus de huit-cents entreprises ont déjà fait appel à ses services telles que Bull et Peugeot. Les pays visités sont divers : le Japon (1969), la Malaisie (1970), l'Australie (1971), le Mexique (1972), l'Afrique du Sud (1973), etc. Voir Missions économiques ESCP.

- La multiplication des associations étudiantes s'accompagne de la création d'événements étudiants organisés avec le soutien de la direction. La « Nuit de l'ESCP », la « Nuit de la Dentelle », la « Nuit de la Publicité », la « Nuit de l'Évasion » sont ainsi créées par les étudiants dans les années 1950. Comme se le remémore un ancien étudiant du début des années 1950 « avec notre Bureau des Élèves, nous avons rétabli à l'École la plupart des traditions estudiantines. Il y eut un affectueux bizutage des nouveaux et une première 'cafétéria' dans les locaux de l'Association Sportive dirigée par le très populaire M. Boisteanu. [...] Enfin, pour affirmer le prestige de notre École au sein de l'Union des Grandes Écoles, nous avons organisé des Nuits de l'ESCP mémorables, dont la Nuit de la Dentelle, citée dans l'édition nationale de 'France-Soir', où les frères Jacques et Yves Montand chantaient devant un public vénitien ; la première Nuit de la Publicité dont le programme était illustré par Jean Cocteau, et la Nuit de l'Évasion [le 13 février 1953], au profit de l'Association sportive où l'École, décorée de haut en bas par les élèves des Beaux-Arts, accueillit 10 000 personnes ». ⁸⁵⁶
- Ensuite symboliquement, la direction cherche à instaurer des traditions marquant son statut d'établissement supérieur. La mise en place des traditions universitaires se concrétise par la création de l'Ordre de Saint Henri en 1951, dont la décoration est dessinée par Artus-Bertrand, remis par un « chancelier » à des personnalités ayant accompli une action pour le développement de l'école ou de l'enseignement commercial. Suite à l'instauration de l'Ordre de Saint Henri, l'Association Sportive de l'école adopte les couleurs de l'ordre : survêtement vert et épaulettes rouges ⁸⁵⁷.

4.3. L'ouverture grandissante de l'école au monde de l'entreprise

(1991). *La Compensation du Vietnam à la Malaisie*, pp.8-10. Voir aussi Missions économiques ESCP. (1972). *Le Marché Australien*, pp.1-3. Archives de ESCP Europe.

⁸⁵⁶ Source : « Lettre manuscrite de Roger Martinet », Dossier du 175^{ème} Anniversaire de l'ESCP, conservé aux Archives de la Bibliothèque de ESCP Europe.

⁸⁵⁷ Si Saint Henri avait été établi comme protecteur de l'école en 1825 par Henri Monnier des Taillades, ce n'est qu'en 1951 que les étudiants de l'école ont réactivé ce patronage en créant la décoration de l'ordre de Saint Henri, dont les couleurs sont le vert et le rouge. Cette décoration est décernée dans le cadre de l'Association des Élèves ou dans celui, plus vaste, de l'école pour récompenser une action particulière ayant contribué à servir l'ESCP, à la façon des ordres étudiants de la plupart des universités étrangères. Source : Bosio, G. (1970). « Une tradition... L'ordre du mérite de Saint Henri », in Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *L'Hermès, Contact ESCP – Spécial Information Cent-Cinquantaire, 1820-1970 – École Supérieure de Commerce de Paris*, 1970, p.11.

À une époque où l'économie française est prospère et marquée par le plein emploi, l'école cherche à préparer ses étudiants à occuper dans le monde du travail des positions élevées. De ce fait, elle cherche à les familiariser aux réalités économiques. Cette familiarisation se concrétise par une plus grande ouverture que par le passé sur le monde de l'entreprise. Cette ouverture se réalise de plusieurs façons.

Dès la fin des années 1940, la direction de l'école revoit les caractéristiques de son offre de formations pour en accroître la valeur aux yeux de son public. Ainsi, dès la fin des années 1940, la dernière année de cours est vue comme une année de spécialisation⁸⁵⁸. Les nouvelles spécialisations qui sont mises en place renouent avec l'héritage des sections spécialisées créées à l'école entre 1905 et les années 1930. La direction de l'école crée quatre sections de spécialisation – un maximum par rapport aux autres écoles supérieures de commerce – à savoir :

- Une section « Finances et Comptabilité » (ouverte en 1948), qui propose des cours de finance de l'entreprise et de contrôle de la comptabilité ;
- Une section « Secrétariat Général » (ouverte en 1948) qui propose des cours préparatoires aux examens de l'expertise comptable. L'École Supérieure de Commerce de Paris est d'ailleurs parvenue à obtenir du gouvernement des avantages administratifs valables pour ses diplômés uniquement. Ainsi, aux termes du décret 48-1202 (article 17) du 19 juillet 1948, le stage obligatoire de trois années pour devenir expert-comptable est réduit à une année pour les diplômés de l'école ;
- Une section « Distribution et Commerce Extérieur » (ouverte en 1948) ;
- Une section « Juridique » créée en 1950. L'école obtient l'autorisation de permettre à ses étudiants bacheliers de préparer parallèlement à leurs études leur licence en droit.⁸⁵⁹

Pour permettre aux étudiants de découvrir les grandes entreprises, la direction instaure des stages. Cette initiative est nouvelle par rapport aux périodes précédentes. Avant 1950, les élèves de l'école n'effectuaient aucun stage. Tout au plus, visitaient-ils des entreprises en compagnie de leurs professeurs de technologie mais il ne s'agissait pas d'une immersion de longue durée, ni même d'une mise en pratique des savoirs enseignés à l'école puisque la tâche

⁸⁵⁸ Le décret du 3 décembre 1947 laisse aux écoles la possibilité de créer une ou plusieurs sections spécialisées offrant sept heures de cours, en plus des vingt heures obligatoires, pour les étudiants désirant approfondir une option.

⁸⁵⁹ Source : Documentation scolaire. (1953). *Notice 42*. Archives de ESCP Europe.

attendue des élèves était l'observation. La politique des stages inaugure ainsi une ère de responsabilisation pour les étudiants de l'école. Dès les années 1950, l'école instaure un stage obligatoire de deux mois pour tous les élèves entre la deuxième et la troisième année. En 1965, elle permet aux étudiants, dès la fin de la première année d'études, de faire un stage d'exécution – facultatif à l'époque. Dans les années 1960, la direction de l'école met en place, avec le soutien du BDE, un comité des stages pour inciter les élèves à faire, comme leurs homologues de HEC ou de l'ESSEC, un stage de fin d'étude à l'issue de la troisième année. Ce comité est chargé de prospecter directement les entreprises susceptibles d'offrir des stages en France et à l'étranger.

Ensuite, l'école crée des occasions d'échanges réguliers et formels entre les élèves et les entreprises. Avant 1947, ces échanges n'existaient pas : les élèves pouvaient accéder aux représentants du monde de l'entreprise lors des « visites industrielles » mais aussi à l'occasion des examens de fin d'année où des représentants du monde de l'entreprise pouvaient faire office d'examineurs. Ainsi, la direction de l'école crée dans les années 1950 des réunions annuelles « les Entretiens ESCP » où des hommes d'affaires viennent échanger avec les étudiants de l'école, à l'instar d'André Siegfried, de Jacques Rueff, ou d'Eugène Schueller pour la seule année 1955 (voir photographie ci-dessous). Par la suite, en 1966 est lancé le premier « forum entreprises » pour permettre aux étudiants de rencontrer directement leurs potentiels futurs employeurs. La direction de l'école crée également une direction des relations extérieures dans les années 1960 pour assurer l'interface entre les entreprises et les étudiants et mieux se faire connaître auprès des milieux professionnels.⁸⁶⁰ Ce service offre un conseil d'orientation pour aider les étudiants à mieux définir leur projet professionnel. Il organise des manifestations à l'école au cours desquelles les étudiants entrent en contact avec les représentants des entreprises. Ce type de création est alors sans équivalents dans les autres écoles supérieures de commerce où les services des stages et des relations extérieures n'apparaissent que dans les années 1970 (Blanchard, 2015, p.109).

Enfin, l'école augmente la proportion de ses professeurs praticiens – hommes d'affaires, experts-comptables, avocats, etc. – pour tendre vers les taux offerts à HEC. Au début des années 1960, 54% des professeurs de l'École Supérieure de Commerce de Paris sont des praticiens contre 56% à HEC. Par comparaison, ces taux sont alors les plus élevés

⁸⁶⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 novembre 1981 », p.10. Archives de ESCP Europe.

parmi les écoles de commerce françaises : aux écoles supérieures de commerce de Marseille et de Dijon, les taux de professeurs praticiens sont, respectivement de 48% et de 45%.

D'une manière générale, l'une des premières préoccupations de l'administration de l'école est l'avenir professionnel de ses diplômés. Cette préoccupation, qui auparavant était principalement celle de l'Association des Anciens Élèves, devient celle de la direction de l'école en 1959. Cette année-là, en effet, l'école lance pour la première fois une enquête quantitative auprès de ses Anciens Élèves pour déterminer leurs métiers. La première enquête est rendue publique à l'occasion de l'inauguration du nouvel amphithéâtre et révèle que 72% des Anciens Élèves occupent des postes de cadres supérieurs (directeurs, chefs de service) et que 15% occupent des postes de chefs d'entreprises ou de directeurs généraux.



Figure 89 : René Villemer, directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, inaugurant la cinquième saison des « Entretiens ESCP », le 15 décembre 1954.

Commentaires : Le directeur de l'école (à droite de la photographie) reçoit Eugène Schueller, fondateur et PDG de L'Oréal mais aussi parrain de la promotion 1955. À l'arrière-plan, Madame Foinant, Présidente des Femmes Chefs d'entreprise, marraine de la promotion 1955.

Source : Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris, *Cahiers ESCP – Revue trimestrielle des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, 1955, n°486, p.18. Archives de ESCP Europe.

4.4. La modernisation des locaux de l'école

La modernisation des locaux est une opération menée par la direction de l'école à titre stratégique à deux titres :

- D'abord, la rénovation des locaux permet, symboliquement, de marquer le renouveau de l'établissement. À statut d'établissement supérieur, locaux de niveau supérieur. De ce fait, la clôture qui séparait la cour de l'école en deux cours – l'une pour le cycle

secondaire et l'autre pour le cycle supérieur – est démontée dès 1948 pour faire place à une vaste cour à destination des étudiants. De même, l'école rénove les locaux qui depuis leur construction en 1898 et les extensions des années 1900 n'avaient pas été modernisés. Les vingt-deux salles de classes vétustes, de même que les deux amphithéâtres de cent places installés en 1905, sont profondément rénovés dans les années 1950 et font place à quinze salles de classes modernes et à six amphithéâtres lumineux pouvant accueillir cent-cinquante élèves. L'inauguration des nouveaux amphithéâtres est l'occasion pour l'école de communiquer dans les médias et d'inviter des personnalités de premier plan – président de la Chambre de Commerce de Paris, président de la Chambre de Commerce Internationale, Directeur général de l'enseignement technique, etc. Par la suite, l'école est l'une des premières à créer en 1960 le premier laboratoire de langues (voir photographie ci-dessous) et un restaurant universitaire. En outre, l'ouverture grandissante de l'école au monde de l'entreprise incite l'administration à moderniser ses locaux qui accueillent de plus en plus régulièrement des manifestations professionnelles.

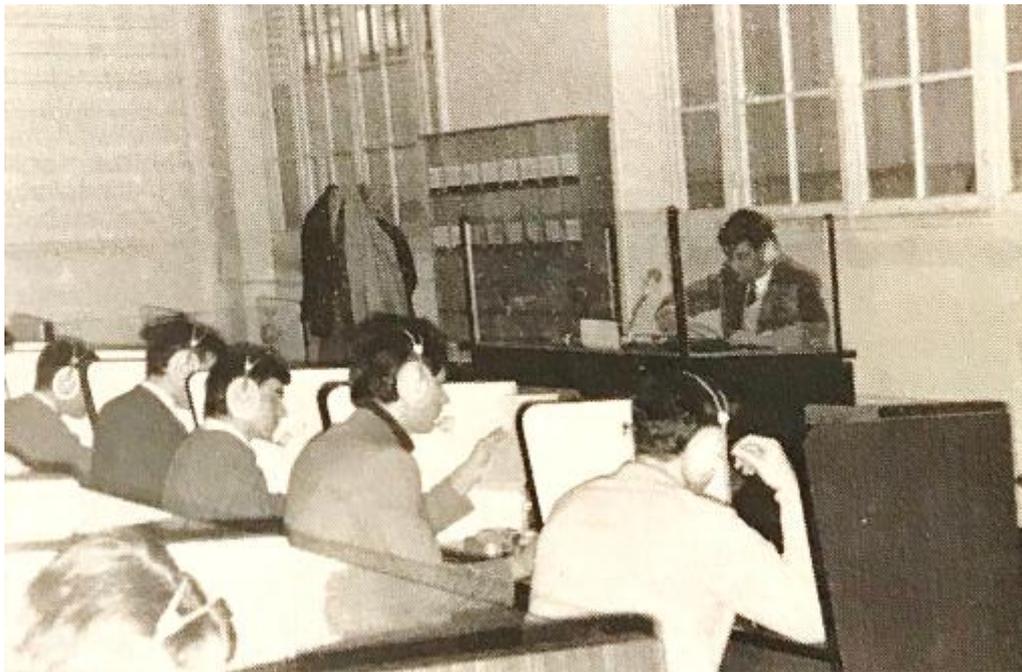


Figure 90 : Le laboratoire de langues créé en 1960 à l'École Supérieure de Commerce de Paris.

Source : *L'Hermès Contacts ESCP*, n°22, juillet-août 1970, p.11. Archives de ESCP Europe.

- Ensuite, à ce rôle symbolique des locaux, il faut ajouter un rôle concurrentiel. Les années 1950 et 1960 voient toutes les écoles concurrentes procéder à la modernisation de leurs locaux. Par exemple, l'École Supérieure de Commerce de Rouen est à l'étroit

dans ses locaux historiques ; les agrandissements de 1958, n'ayant offert que six salles de cinquante places et six autres plus petites (Schieb, 1991, p.81). C'est pourquoi l'école quitte le centre-ville pour s'installer en 1966 sur le campus universitaire de Mont-Saint-Aignan. De même, l'École Supérieure de Commerce de Bordeaux quitte le centre-ville bordelais pour s'installer à Talence en 1969 (Blanchard, 2015). L'École Supérieure de Commerce de Lyon quitte, pareillement, le centre-ville lyonnais en 1972 pour s'installer à Ecully (Blanchard, 2015). Dès cette époque, la direction de l'école parisienne prend conscience de l'avantage que constitue sa localisation dans le centre-ville de la capitale. Au moment où HEC et l'ESSEC font le choix de s'installer en dehors de Paris, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris, après quelques hésitations en 1966-1967, fait le choix d'y demeurer et d'agrandir ses locaux par l'édification d'une tour moderne de sept étages surmontés d'une terrasse en 1970-1971⁸⁶¹. Par sa localisation dans Paris, en centre-ville, l'École Supérieure de Commerce de Paris peut accueillir une plus grande variété de publics professionnels et scolaires que les autres écoles de commerce parties dans la banlieue de Paris ou des grandes villes de province.

Bilan : Une stratégie permettant à l'école de se dresser en tête du réseau des écoles supérieures de commerce... derrière HEC et l'ESSEC

La stratégie de sophistication adoptée par la direction de l'école à compter de 1947 a été mise en place dans un contexte de très fortes contraintes gouvernementales ne lui laissant qu'une marge de manœuvre stratégique très limitée. Contrainte de se soumettre aux mêmes règles que les écoles supérieures de commerce de province, alors qu'elle ambitionnait de rejoindre le

⁸⁶¹ Commencés en avril 1970, les travaux s'achèveront en septembre 1971 sous la houlette de deux architectes patentés : Jacques Gregory et Léonard Morandi. Ce dernier, descendant putatif de Napoléon III, est l'architecte du premier gratte-ciel d'Afrique du Nord, l'immeuble Liberté construit à Casablanca en 1951. Le nouvel édifice de l'ESCP sera officiellement inauguré le 26 octobre 1971 à l'occasion du baptême de la promotion entrante en présence du premier président de la République du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, du Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et d'une demi-douzaine de ministres. Le nouveau bâtiment accueille un restaurant universitaire avec cuisines et réserves, un jardin de détente ainsi qu'une trentaine de salles de cours modernes et une soixantaine de bureaux pour les professeurs et les services administratifs. Le septième étage est initialement réservé au seul hébergement : une quinzaine de studios et trois appartements y sont aménagés pour y recevoir des professeurs invités et des étudiants étrangers. Cette disposition initiale ne durera guère : sous le directorat de Jean-Christian Serna (1974-1979), le bureau du directeur se substituera à l'un des appartements pour garantir une plus grande proximité de la direction avec les enseignants ; entraînant en chaîne la rapide disparition des autres logements initiaux. De fait, dès la fin des années 1980, l'ensemble de cet étage sera affecté à l'administration de l'école. La terrasse, inaccessible au grand public, accueille depuis octobre 2016 une ruche destinée à la production artisanale de miel.

peloton de tête des meilleures écoles de commerce françaises – HEC et l'ESSEC – la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris a « fait de nécessité vertu ». Ne pouvant s'affranchir des décrets gouvernementaux, elle a exploité au maximum les possibilités légales qui lui étaient offertes.

La direction de l'école a ainsi opté pour une stratégie de sophistication consistant à proposer une offre de formations dotée d'un différentiel de valeur perçue comme supérieur comparativement aux concurrents – notamment les autres écoles de commerce et les IAE – par les étudiants, leurs familles et leurs recruteurs. Cette stratégie a permis à l'école d'attirer à elle un nombre croissant de candidatures et, de ce fait, d'augmenter ses frais de scolarité et de renforcer sa sélectivité à l'entrée de l'école. Cette dernière est ainsi parvenue à afficher très tôt son caractère d'établissement d'enseignement supérieur, elle a ouvert plus largement que par le passé ses murs au monde de l'entreprise et elle modernisé ses locaux en conservant, contrairement à ses concurrentes directes, un emplacement en centre-ville.

À cet égard, la stratégie de sophistication de l'École Supérieure de Commerce de Paris est couronnée de succès. À la fin des années 1960, l'école est en effet pleinement identifiée comme l'une des premières écoles de commerce en France (Blanchard, 2015, pp.61-62) ; ce qui n'était pas le cas auparavant où son double niveau de formation, à la fois secondaire et post-secondaire, la rendait difficilement comparable aux autres écoles supérieures de commerce. La stratégie de sophistication couplée à sa notoriété lui permet d'attirer à elle un nombre plus élevé de candidats que les autres écoles de commerce soumises au décret du 3 décembre 1947 ; ce qui permet à l'école parisienne de se montrer plus sélective. Le positionnement « premium » de l'école face à ses concurrentes de province est ainsi reconnu en termes quantitatifs mais aussi qualitatifs :

- En termes quantitatifs, au début des années 1960, elle représente 17% de tous les élèves des quinze ESCAE et 35% des candidats au concours d'entrée⁸⁶². Elle est la plus sélective avec un ratio de 8,3 candidats pour une place, contre 4,8 pour l'École Supérieure de Commerce de Lyon qui est l'école de province la plus sélective et 0,9 pour celle d'Amiens qui est la moins sélective.

⁸⁶² Le recrutement se fait à l'époque à partir d'un concours national où les épreuves sont les mêmes pour l'ensemble des ESCAE. Néanmoins, les candidats ne peuvent se présenter qu'à l'entrée d'une seule école et doivent donc choisir au préalable celle à laquelle ils souhaitent concourir. Cette contrainte entraîne un recrutement très régional (Blanchard, 2012b).

- En termes qualitatifs, le vivier de recrutement de l'École Supérieure de Commerce de Paris est plus large et plus sélectif que celui des autres ESCAE. En effet, la majorité des élèves formés en classes préparatoires pour intégrer HEC présente également le concours d'entrée à l'école de l'avenue de la République. Dès 1966, l'École Supérieure de Commerce de Paris accueille 100% de bacheliers⁸⁶³, ce qui n'est le cas d'aucune autre des écoles de commerce soumises au décret du 3 décembre 1947. Sur la période, en outre, la proportion d'élèves recrutés à l'issue d'une classe préparatoire aux grandes écoles a considérablement augmenté, passant de 4% en 1946 à 60% en 1955 puis à 89% en 1969. La supériorité de l'École Supérieure de Commerce de Paris au sein des ESCAE est d'ailleurs reconnue par le gouvernement qui, au début des années 1960, met en place une liste complémentaire dans les écoles de façon à ce que les candidats non-reçus à l'École Supérieure de Commerce de Paris, faute de places et malgré une moyenne supérieure à 10/20 au concours d'entrée, puissent intégrer une école supérieure de commerce en province. De ce fait, environ un tiers des élèves intégrant l'École Supérieure de Commerce de Rouen dans les années 1960 sont des candidats inscrits sur la liste complémentaire de l'École Supérieure de Commerce de Paris (Morel, 2006, p.72). Cette situation témoigne de la réussite de l'École Supérieure de Commerce de Paris, qui, contrairement à ses concurrents directs, est parvenue à s'inscrire pleinement au sein de l'enseignement supérieur. Elle est aussi la plus élitiste socialement. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'origine sociale des étudiants de l'école est nettement plus proche de celle des étudiants de HEC et de l'ESSEC que de celle des autres ESCAE.

Écoles de commerce/Origines des étudiants	Agriculteurs	Patrons de l'industrie et du commerce	Cadres supérieurs et professions libérales	Cadres moyens	Employés	Ouvriers
HEC	0,9%	11,4%	50,3%	11,6%	7,3%	1,3%
ESSEC	1,4%	11,7%	57,2%	16,8%	1,2%	0%
ESCP	1,5%	22,1%	49,3%	12,2%	5,6%	0%
Ensemble des 15 ESCAE	5,6%	30,5%	34,5%	14,7%	8,2%	6,4%

Figure 91 : Origine sociale des étudiants de HEC, de l'ESSEC, de l'ESCP et des quinze ESCAE en 1967-1968 en %.

Source : Blanchard (2015, p.74).

⁸⁶³ Et non dès 1964 comme l'affirme Blanchard (2015).

Toutefois, si l'école est très vite parvenue à s'ériger à la tête du groupe des écoles de commerce soumises au décret de 1947, elle peine encore à s'imposer aux côtés de HEC et de l'ESSEC dont la suprématie est incontestée à l'époque. De ce fait, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris cherche à s'aligner dans la mesure du possible aux standards que proposent HEC et l'ESSEC qui, elles, ont la liberté de construire leur offre en dehors du réseau des ESCAE.

Jusqu'en 1969 inclusivement, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris fait ainsi le choix de demeurer non-mixte. Cette mesure la distingue des quinze écoles supérieures de commerce soumises au décret du 3 décembre 1947 qui sont déjà mixtes depuis les années 1910-1920. Ce faisant, l'École Supérieure de Commerce de Paris s'aligne sur le modèle de HEC et de l'ESSEC qui, elles aussi, refusent la mixité en leurs murs. À une époque où la très grande majorité des postes à responsabilités en entreprise est confiée à des hommes exclusivement, le choix de l'École Supérieure de Commerce de Paris peut s'interpréter comme une manœuvre pour ne pas déprécier la valeur de sa formation (Blanchard, 2015, p.113). Parmi les autres traits qu'elle emprunte à HEC et à l'ESSEC, figurent également les stages obligatoires – qui ne constituent pas encore une norme au sein des ESCAE – et le recrutement exclusif de bacheliers ; ce que ne peuvent se permettre les quinze autres ESCAE, nettement moins prestigieuses que l'école parisienne.

5. 1969-1999 : Une stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national

Forte de son autonomie acquise en 1969 vis-à-vis du réseau des ESCAE, la direction de l'École Supérieure de Commerce de Paris est redevenue maîtresse de sa stratégie (Fridenson et Paquy, 2008). Pour gagner un avantage compétitif face à ses concurrents, la direction de l'école, dans un premier temps, a hésité entre trois stratégies⁸⁶⁴ :

- La première est une stratégie de croissance pure consistant à conserver le périmètre de formations à son niveau d'avant 1969 tout en augmentant considérablement les effectifs de chaque promotion. Cette stratégie offrait l'avantage d'accroître les ressources de l'école mais elle avait l'inconvénient de ne pas saisir l'opportunité de

⁸⁶⁴ Source : « Procès-verbaux de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; période 1966-1970 ». Archives de ESCP Europe.

développement représentée par les nouvelles demandes des entreprises en termes de diversité de recrutement.

- La deuxième stratégie envisagée par la direction de l'école est une stratégie qualitative consistant à repositionner vers le haut le diplôme de l'école en procédant à une sélection encore plus rigoureuse des élèves mais aussi des professeurs. Une telle stratégie aurait nécessité une hausse des frais de scolarité pour faire face à l'exigence du développement des ressources indispensables pour recruter de meilleurs professeurs.
- La troisième stratégie envisagée par la direction de l'école est une stratégie de diversification consistant à élargir son portefeuille de formations pour diversifier ses publics formés.

C'est finalement la troisième option qui est retenue en 1969. Face à ses concurrents, l'école met en place progressivement une stratégie de diversification de son portefeuille d'activités au niveau national. L'objectif stratégique de l'école est de devenir un établissement d'enseignement supérieur de deuxième cycle en gestion, proposant une gamme de formations étendue à un public élargi tout en assurant une mission de recherche en gestion. Pour y parvenir, la direction de l'établissement met en place trois axes de développement stratégiques, à savoir l'élargissement de son programme de formations (5.1.), la diversification de ses publics d'apprenants (5.2.) et le développement d'une activité de recherche en gestion (5.3.).

5.1. L'élargissement du programme de formations

Avant 1968-1969, l'école proposait une formation unique, destinée aux seuls étudiants en formation initiale, couronnée par un diplôme exclusif : le « Diplôme d'enseignement commercial supérieur » (DECS) devenu ensuite le « Diplôme d'études supérieures commerciales, administratives et financières » (DESCAF). Après 1969, l'école délivre un diplôme qui lui est propre et est reconnu par le Ministère de l'Éducation Nationale. L'école élargit progressivement son portefeuille de formations :

- En mars 1968, la direction de l'école lance une activité de formation continue en créant le « Centre de Formation Permanente » (voir photographie ci-dessous)⁸⁶⁵. En 1968-1969, la création de la formation continue s'inscrit dans l'actualité de l'époque où les entreprises, face à la croissance économique, sont désireuses de former leurs cadres au cours de leur carrière pour les adapter aux évolutions du marché⁸⁶⁶. C'est en 1971 que l'État instaure, par la loi Delors, le droit à la formation continue pour tous les salariés. En 1970, 10% des salariés ont ainsi bénéficié d'une formation continue contre 18% en 1982 et 20% en 1990. Au début des années 1990, les entreprises marquent donc un vrai intérêt pour la formation continue dans la mesure où elles consacrent en moyenne 2,2% de leur masse salariale à des actions de formations, avec parfois des pointes à 5 ou 6% alors que l'État oblige uniquement les entreprises à consacrer 1% de leur masse salariale à leur formation continue. Pour répondre à cette demande en évolution croissante les cycles de formation continue se sont multipliés et diversifiés notamment dans les IAE qui proposent dans les années 1980 des DESS « Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises ». À l'école, le « Centre de Formation Permanente », créé en 1968, est initialement réservé aux seuls Anciens Élèves puis élargi dans le courant des années 1970 aux cadres supérieurs et dirigeants d'entreprises, indépendamment de leur formation antérieure. Ce centre deviendra « ESCP Senior » en 1992. Initialement non-diplômante, l'activité de formation continue de l'école devient certifiante dans le courant des années 1980, pour certains de ses programmes. Dans les années 1990, « ESCP Senior » forme chaque année trois-mille cadres et dirigeants et offre un portefeuille de plus de soixante-dix programmes dans tous les domaines du management ;

⁸⁶⁵ Il faut préciser ici que l'école proposait depuis 1898 (et non depuis 1874 comme l'avancent Fridenson et Paquy, 2008, p.229) des cours du soir pour initier au commerce ou à la gestion des adultes engagés dans une autre voie professionnelle ; ce qui ne correspond pas à la logique de la formation continue telle qu'elle est lancée en 1968. Ces cours du soir – gratuits à l'époque – proposent des enseignements en comptabilité, en législation commerciale, en sténographie, en dactylographie, en langues étrangères. Le public féminin peut également suivre ces cours – dans des salles à part – et peut accéder à des cours spécifiquement réservés aux femmes comme les cours de calligraphie et de « couture usuelle des vêtements de femmes et d'enfants ». Ces cours du soir ont été supprimés en 1948. Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900, Paris, Chambre de Commerce de Paris*, p.58. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

⁸⁶⁶ Source : *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°8, mars-avril 1968, pp.28-30. Archives de ESCP Europe.



Figure 92 : Le premier cycle de perfectionnement de l'école au printemps 1968.

Commentaire : C'est à l'initiative du président et du vice-président de l'Association des Anciens Élèves, respectivement Roger Bordat et François Valverde, qu'une activité de formation continue est ouverte à l'école le 9 mars 1968. À cette époque, ce cycle est réservé aux seuls anciens élèves et se déroule pendant quatre samedis et trois journées consécutives avec 34 participants de la promotion 1936 à 1956. L'année suivante, en 1969, les critères d'accueil seront élargis de sorte que tous les diplômés de l'enseignement supérieur – et non les seuls Alumni – pourront accéder à ce cycle de formation. Au premier rang de la photographie, de gauche à droite, figurent côte à côte, François Valverde (le troisième en partant de la gauche), puis Jacques Ehram, et Jean Vigier le directeur de l'école d'alors.

Source : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

- En 1986, la direction de l'école lance quatre Mastères Spécialisés (MS)⁸⁶⁷. Le succès rencontré par ces nouvelles formations conduit l'école à les multiplier très rapidement : en 1987, huit MS sont proposés, dix en 1989, onze en 1991, douze en 1995, treize en 1996 et quatorze en 1998. De ce fait, le Groupe ESCP est le leader national sur le marché des Masters Spécialisés dont il détient 20% des parts en 1998⁸⁶⁸;

⁸⁶⁷ Les Mastères Spécialisés constituent une marque collective dont la Conférence des Grandes Écoles (CGÉ) est propriétaire. L'utilisation de ce label est accordée aux seules écoles membres de la CGÉ pour des formations respectant un certain nombre de critères d'organisation et de qualité condensés dans un règlement intérieur des Mastères Spécialisés.

⁸⁶⁸ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998, 1997*, p.19. Les parts de marchés sont mesurées en fonction du nombre d'étudiants inscrits dans les Mastères Spécialisés de l'école, rapportés au

- En 1993, la direction de l'école lance le premier MBA à temps partiel de France. Ce MBA offre l'avantage de permettre aux cadres en activité professionnelle ou en cours de service militaire de suivre une formation en gestion le soir. Cette formation nouvelle, assurée en français, permet aussi aux cadres cherchant une formation généraliste de troisième cycle qui leur permettrait d'assumer de nouvelles responsabilités d'obtenir un diplôme de haut niveau qu'ils peuvent faire valoir auprès de leur employeur.

Cet élargissement du portefeuille de formations conduit l'école à modifier son organisation et à adopter la dénomination « Groupe ESCP » à partir de 1980. Cette dénomination recouvre la signification du terme anglais « Graduate School of Management » intégrant les activités de formations – MBA, Master et « executive education » – mais aussi les activités de recherche. Parallèlement à l'étoffement des programmes de formations, l'école diversifie également ses publics.

5.2. La diversification des publics en formation

Dès le début des années 1970, l'École Supérieure de Commerce de Paris observe que son marché est marqué par deux caractéristiques. La première est la demande des entreprises privées en cadres de haut niveau et diplômés en gestion. Cette demande est en forte hausse du fait de la croissance économique. La seconde est que les entreprises sont demandeuses de plus en plus de profils différents et, en particulier, de cadres créatifs et motivés qui n'ont pas nécessairement accédé aux filières traditionnelles des Grandes Écoles dont la sélection se fait alors majoritairement sur la maîtrise des mathématiques (Fridenson et Paquy, 2008).

À l'époque, l'audit interne diligenté par la direction de l'école constate que l'offre de formations de l'École Supérieure de Commerce de Paris est en inadéquation avec les nouvelles demandes des entreprises. En effet, comme le souligne le rapport d'audit : « force est de constater que les diplômés de l'École Supérieure de Commerce de Paris constituent un 'produit' parfaitement homogène et standardisé (même milieu, même culture, mêmes aspirations, même formation) ce qui se révèle dans une certaine mesure être un avantage pour les entreprises mais constitue également une faiblesse par rapport à la diversité actuelle de la

demande ». ⁸⁶⁹De ce fait, la diversification des programmes de formations se double d'une diversification des publics en formations. Cette dernière s'est effectuée dans quatre directions :

- La première a consisté à élargir les publics en fonction selon leurs besoins de formations : à l'offre de formation initiale en gestion – offre de formation historique de l'école – est venue s'adjoindre dès mars 1968 une offre de formation continue en gestion. Cette offre de formation croît très rapidement : en mars 1968 trente-quatre participants (tous Anciens Élèves) suivent l'unique programme de formation de l'école tandis qu'en 1972 ils sont près de sept-cents (d'origines diverses) inscrits à l'une des seize formations continues que propose l'école. L'originalité de l'école tient à ce que son offre de formation continue est intégrée dans ses structures alors que HEC et l'ESSEC l'ont extériorisée à l'époque au sein de structures tierces, respectivement le « Centre de Formation Continue » (CFC) pour HEC et l'« Institut des Cadres » (ISSEC) pour l'ESSEC. ⁸⁷⁰
- La deuxième diversification du public de formation se manifeste au niveau du genre : les dirigeants de l'école font le choix d'ouvrir l'école aux jeunes filles en 1970, soit au même moment que l'ESSEC et quelques années avant HEC ⁸⁷¹. En 1971, en effet, le nouveau président de la Chambre, Paul Laubard, décide que, à la suite de l'École Polytechnique, les écoles de commerce consulaires doivent introduire la mixité (Fridenson et Paquy, 2008, p.235). ⁸⁷² Si, de fait, la première élève est arrivée à l'école en septembre 1970 – avant l'arrivée de Paul Laubard à la tête de la Chambre – l'instauration du concours d'entrée mixte ne permet l'arrivée des élèves préparatoires de sexe féminin qu'à la rentrée de 1973 ⁸⁷³. La rapide croissance des

⁸⁶⁹ Source : Direction de l'ESCP, *Rapport d'audit interne*, 1969, p.2. Archives de ESCP Europe.

⁸⁷⁰ Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 18 novembre 1971 », p.6. Archives de ESCP Europe.

⁸⁷¹ La première étudiante recrutée à l'ESSEC est admise sur titre en octobre 1970. Toutefois, les archives ont révélé la présence éphémère de jeunes filles sur les bancs de cette école en 1927 ; présence néanmoins fragile tant la direction de l'ESSEC et les anciens élèves la considéraient comme une potentielle source de dévalorisation du diplôme. HEC, quant à elle, sera la dernière des « Parisiennes » à devenir mixte : les admissions parallèles étant initialement réservées aux seuls garçons, il faudra attendre la rentrée de 1973 pour que les premières étudiantes, recrutées sur concours à l'issue des classes préparatoires, intègrent l'école.

⁸⁷² Cette décision résulte à la fois du désir d'aligner les écoles de commerce sur les écoles d'ingénieurs et notamment sur la plus prestigieuse d'entre elles – l'École Polytechnique devenue mixte en 1970 – que de la volonté de ne pas paraître « rétrograde » vis-à-vis de celles-ci en maintenant un régime de non-mixité (Blanchard, 2012b, p.183 ; Larsen, 2005, p.301).

⁸⁷³ Source : *L'Hermès, Contacts ESCP*, n°27, mai-juin 1971, p.30. Archives de ESCP Europe.

effectifs féminins – les filles représentent 32% de la promotion entrante en 1974, 39% en 1976 et 45% en 1979⁸⁷⁴ – inquiète dans un premier temps les membres de la commission administrative⁸⁷⁵ avant que la mixité ne soit apparemment complètement acceptée à la fin des années 1970.

- Ensuite, la diversification des publics en formation s’est faite en fonction des formations antérieures des élèves : avant 1968, ce sont très majoritairement des élèves issus des classes préparatoires commerciales et scientifiques qui accèdent à l’école. À la fin des années 1990, l’origine scolaire des étudiants de l’école s’est considérablement diversifiée, comme l’illustre le tableau ci-dessous.

	Concours 1969	% total des admissions	Concours 1997	% total des admissions
Classes préparatoires	<u>240</u>	<u>89%</u>	<u>295</u>	<u>73,7%</u>
Dont élèves issus de l’option scientifique	240	100%	188	47%
Dont élèves issus de l’option économique	0	0%	101	25%
Dont élèves issus de l’option littéraire	0	0%	6	1,5%
Concours d’admissions parallèles...	<u>29</u>	<u>11%</u>	<u>105</u>	<u>26,3%</u>
... En 1^{ère} année dont :	24	8%	33	8,5%
Diplômés de l’université ou équivalent	24	8%	30	7,5%
Admissibles aux ENS	0	0%	1	ns
Sportifs de haut niveau	0	0%	2	ns
... En 2^{ème} année dont :	5	2%	72	17%
Diplômés de l’université ou	5	2%	32	8%

⁸⁷⁴ Sources : « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 17 octobre 1974 », p.3. Archives de ESCP Europe. « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 21 octobre 1976 », p.4. Archives de ESCP Europe.

⁸⁷⁵ Comme le souligne la commission administrative en juin 1974 : « il faut noter une crainte des Anciens d'un éventuel accroissement de la population féminine dans le cadre de la mixité. Il ne s'agit pas d'en contester le principe : M. Choplin [Président de l'Association des Anciens Élèves de 1974 à 1976] a essentiellement fait état de la difficulté pour des femmes d'occuper, dans, l'entreprise, des postes de cadres 'décisionnaires' et de la dévalorisation qui pourrait, en conséquence, affecter le diplôme », « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 13 juin 1974 », p.2. Archives de ESCP Europe. Le sentiment que les jeunes filles seraient moins aptes à manager que leurs homologues masculins s’exprime lors des discussions de la commission administrative de l’école. En juillet 1975, M. Collet, délégué général au Centre Parisien de Management, soulève que « Sans doute pourrait-on, indique M. Collet, intégrer dans les critères de sélection [des élèves candidats] des facteurs supposés inhérents aux hommes, qui s’avèrent en fait plus aptes aux fonctions de décision. Mais il ne peut être question d’une discrimination ayant trait au sexe », « Procès-verbal de la commission administrative de l’École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 10 juillet 1975 », p.6. Archives de ESCP Europe.

équivalent				
Sportifs de haut niveau	0	0%	1	Ns
Concours CIAM	0	0%	39	9,8%

Figure 93 : Évolution de la composition des élèves rejoignant le programme ESCP (ancêtre du programme MIM-Grande École) entre 1969 et 1997.

Sources : Archives de la direction des études, Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.42. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

Cette diversification des étudiants issus de formations différentes a commencé en 1969 avec l'instauration des admissions parallèles – une innovation lancée par l'ESSEC en 1966 – permettant à des étudiants diplômés de l'université ou des instituts d'études politiques et des écoles d'ingénieurs de rejoindre l'école en première ou en deuxième année.⁸⁷⁶ En 1982, le concours d'entrée de l'école s'ouvre aux élèves issus des classes préparatoires option économique et non plus seulement scientifique. Dans les années 1990, de nouvelles voies d'accès sont ouvertes aux admissibles aux Écoles Normales Supérieures, aux sportifs de haut niveau, ainsi qu'aux élèves issus des classes préparatoires littéraires (1996).

- Enfin, la dernière diversification des publics en formation s'est effectuée en fonction de la nationalité des étudiants : les élèves français qui représentaient avant 1969 plus de 95% des étudiants de l'école ont vu leur proportion lentement décroître au profit d'élèves étrangers. Cette politique d'ouverture internationale recouvre deux aspects. Le premier est l'accès au programme ESCP – ancêtre du « diplôme Grande École » puis « MIM » – au bénéfice des étudiants étrangers à condition qu'ils suivent et valident deux années de scolarité. Cet accès est ouvert, à la demande du directeur de l'école, à compter de 1976 : les admissions sur titres en première année à l'école sont, pour la première fois, ouvertes pour les élèves étrangers titulaires des diplômes étrangers admis comme équivalents aux diplômes d'enseignement supérieur français

⁸⁷⁶ En précision, les admissions parallèles en première année sont autorisées pour les titulaires (hommes et femmes) du diplôme d'études économiques générales, du diplôme d'études juridiques générales, du diplôme universitaire d'études littéraires, du diplôme universitaire d'études scientifiques, du diplôme universitaire de technologie et sur présentation du Directeur de l'Institut. Enfin, les étudiants des Instituts d'Études politiques ayant subi avec succès les examens de fin de deuxième année. En précision, les admissions parallèles en deuxième année sont autorisées pour les titulaires (hommes et femmes) des diplômes précédemment mentionnés ainsi que les diplômés de l'Académie Commerciale Internationale, les diplômés du premier cycle de gestion et d'économie appliquée du centre universitaire de Dauphine, de même que les ingénieurs diplômés d'une école figurant sur la liste des établissements habilités par la Commission des titres d'ingénieurs à délivrer un diplôme d'ingénieur. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Conditions d'admission et plan d'études de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, Paris, Librairie Vuibert, 1971, p.47. Archives de ESCP Europe.

du premier cycle.⁸⁷⁷ Comme le révèle le tableau ci-dessous, entre 1969 et 1997, la proportion d'élèves étrangers parmi les diplômés de l'école est ainsi passée de 2% à 12,8% en l'espace d'un quart de siècle.

Programme ESCP	Promotion 1969	Promotion 1986	Promotion 1991	Promotion 1996
Nombre total de diplômés	251	302	308	312
Nombre de diplômés étrangers	6	16	28	40
Pourcentage de diplômés étrangers	2%	5,3%	9%	12,9%
Pourcentage de diplômés français	98%	94,4%	91%	87,2%

Figure 94 : Proportion de diplômés du programme ESCP en fonction de leur nationalité entre 1969 et 1996.

Sources : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.45. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

Le deuxième aspect de la politique d'ouverture internationale du Groupe ESCP est l'accueil sur son site d'étudiants étrangers « visiteurs » pour des périodes inférieures à un an – formation non-diplômante –, comme le révèle le tableau ci-dessous.

	1992-1993	1996-1997
Étudiants étrangers visiteurs	104	122
Étudiants étrangers dans des programmes spéciaux	60	136
Total	164	258

Figure 95 : Proportion d'étudiants étrangers visiteurs et des programmes spéciaux accueillis dans le Groupe ESCP entre 1992 et 1997.

Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.45. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

Cette ouverture vers les étudiants étrangers est cependant relativement tardive ; elle ne se manifeste qu'à partir du milieu des années 1980.⁸⁷⁸ C'est en effet en 1983 que le Groupe

⁸⁷⁷ Source : « Lettre du 15 juillet 1975 du Secrétariat d'État aux Universités à Directeur de l'ESCP ». Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892W2.

⁸⁷⁸ Auparavant, seuls les élèves étrangers ayant subi avec succès le concours d'entrée à l'école sont admis ; ils représentent de ce fait à peine une vingtaine d'élèves sur les 750 élèves du programme ESCP. À ces élèves s'ajoutent, entre 1976 et 1979, les quelques élèves iraniens de la Faculté Internationale de Gestion d'Iran qui, en vertu d'un accord signé entre la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, la Chambre de Commerce, d'Industrie et des Mines de l'Iran et la FNEGE, sont admis à étudier en troisième année à l'école. Concrètement,

ESCP créée, en partenariat avec d'autres institutions, le concours CIAM qui est spécifiquement réservé aux titulaires d'un diplôme étranger.⁸⁷⁹

En outre, c'est à l'issue du diagnostic stratégique de 1989 que la direction de l'école a ouvertement cherché à « acquérir une réelle dimension internationale et [à] s'intégrer à l'Europe »⁸⁸⁰. Cette ambition stratégique a concrètement débouché sur la mise en place d'une filière internationale, puis sur l'implémentation d'une politique visant à donner au diplôme ESCP une reconnaissance plus internationale que par le passé. Concrètement, l'école a établi des partenariats avec un nombre restreint d'universités étrangères – au nombre de trente-cinq à la fin des années 1990 – pour créer des relations approfondies avec elles. Le partenariat signé en 1991 avec la « Technische Universität de Berlin » permet par exemple aux étudiants du Groupe ESCP de poursuivre leur seconde partie de scolarité en Allemagne et d'obtenir, en plus du diplôme ESCP, le « Diplom-Kaufmann ».

La direction de l'école a également participé en 1990 à la création de l'« Alliance of Management Schools in European Capitals » (AMSEC). Ce réseau de neuf établissements européens a permis la mise en place d'échanges d'étudiants et de professeurs, mais également la réalisation de programmes communs ou la participation à des jurys de thèse. Ce réseau marque pour l'école « un changement de stratégie dans ses actions internationales ; caractérisées jusqu'alors par la conclusion d'accords bilatéraux d'échanges et l'ingénierie éducative » (Fridenson et Paquy, 2003, p.249). Le lancement de ce réseau témoigne également de la volonté du Groupe ESCP de concurrencer l'école HEC qui, en 1990, a lancé avec la participation de l'ESADE de Barcelone, de l'Université Bocconi de Milan et de l'Université de Cologne, la « Community of European Management Schools » (CEMS), un réseau d'écoles et d'entreprises pour définir un programme d'enseignement européen au management devant déboucher sur un double diplôme français-européen. À côté de ces doubles diplômes traditionnels, le CEMS délivre également un diplôme reconnu en Europe, le « CEMS Master ». En 1992, l'AMSEC a créé un diplôme européen l'« AMSEC Master » délivré entre 1992 et 1997 à trois-cent-dix-neuf étudiants. Cependant, la dimension

l'ESCP assurait la gestion du corps enseignant et des achats de matériels scolaires en Europe. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Rapport d'activité 1979*, 1980, p.37.

⁸⁷⁹ Jusqu'à cette date, le concours d'accès à l'école après les classes préparatoires était ouvert aux étrangers. Toutefois, la préparation de ce concours exigeait une connaissance parfaite de la langue française qui décourageait les étudiants étrangers. C'est pour cette raison que le concours CIAM a été ouvert pour accueillir plus largement des étrangers maîtrisant la langue française sans être toutefois bilingues.

⁸⁸⁰ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.37. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

internationale de l'école reste globalement faible, même en fin de période : en 1998, sur les douze-mille-cinq-cents Anciens Élèves de l'école en activité, seuls mille-deux-cents Anciens Élèves travaillent à l'étranger dans quatre-vingt-quatre pays.⁸⁸¹

5.3. Le développement d'une activité de recherche en gestion

Afin d'assurer une formation supérieure de qualité et de contribuer, comme ses concurrentes directes, au progrès des sciences de gestion, l'école a développé dès la fin des années 1960 une activité de recherche.

Celle-ci s'est concrétisée en 1968-1969, soit au même moment qu'à HEC et à l'ESSEC⁸⁸², par le recrutement d'un corps professoral permanent en gestion, doté des qualifications académiques suffisantes pour prétendre développer une activité de recherche de haut niveau. La détention d'un doctorat, puis à partir de 1984 la détention d'une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), sont apparues comme des qualités favorisant le développement de la recherche académique au sein de l'école. De ce fait, les effectifs du corps professoral permanent de l'école ont très progressivement crû sur cette période, en passant de trois professeurs permanents en gestion en 1968-1969 à quatre-vingt-quatre en 1998-1999, la veille de la fusion avec l'école EAP, tandis que la proportion de professeurs docteurs s'est également accrue, passant de 12% en 1974 à 67% en 1998, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Année scolaire	Nbre professeurs permanents	Nbre de titulaires d'un doctorat ou d'un Ph.D.	% de titulaires d'un doctorat ou d'un Ph.D.	Nbre de titulaires d'une Habilitation à Diriger des Recherches	% de titulaires d'une HDR
1974-1975	43	5	12%	0	-
1980-1981	68	38	56%	0	-
1989-1990	80	46	58%	0	0%
1995-1996	88	54	61%	6	7%
1998-1999	84	56	67%	7	8%

Figure 96 : Évolution du nombre de professeurs permanents et de détenteurs d'un doctorat ou d'un Ph.D et d'une Habilitation à Diriger des Recherches à l'école entre 1974 et 1998.

⁸⁸¹ Source : *La Lettre de l'ESCP*, numéro spécial « Mastères Spécialisés 10 ans », mars 1997, p.3. Archives de ESCP Europe.

⁸⁸² Le recrutement d'un corps professoral permanent en gestion commence en 1964 à HEC et en 1971 à l'ESSEC.

Sources : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38. Collectif, *Annuaire des Grandes Écoles*, années 1980 à 1990. Groupe ESCP, *Annuaire de la Recherche*, 1980-1981.

Au niveau administratif, le développement de la recherche s'est matérialisé par la création en 1979 d'une fonction de Doyen associé à la Recherche – alors dénommé « Coordinateur de la Recherche » –, puis en 1986 par la création d'une fonction de Doyen du Corps professoral.⁸⁸³ La mission de ce dernier est de faciliter l'intégration du corps professoral à la communauté académique nationale et internationale. La mission du Doyen associé à la Recherche, quant à lui, est de s'assurer que les recherches développées par le corps professoral permanent soient en lien avec les préoccupations du monde économique et pas uniquement du milieu académique. Sa deuxième fonction est de s'assurer que la recherche produite à l'école soit largement diffusée. Un budget dédié à la recherche apparaît pour la première fois en 1979 et croît progressivement pour atteindre un million de francs en 1996⁸⁸⁴.

De plus, les conclusions du diagnostic stratégique de 1989 ont amené la direction de l'école à renforcer l'obligation pour le corps professoral permanent de « contribuer au progrès des entreprises en assurant une mission d'innovation théorique et pratique appuyée sur une recherche appropriée »⁸⁸⁵. De ce fait, à partir des années 1990, la direction de l'école a développé des structures d'orientation et de coopération avec les entreprises dans le cadre des activités de recherche des enseignants de l'école. Concrètement, la mise en place du MBA à temps partiel en 1993, puis la création des Mastères Spécialisés en temps partagé et l'implémentation de l'« alternance intégrée » – ancêtre de l'année de césure – ont aussi été conçues de manière à mieux exploiter à des fins de recherches la synergie entreprise-école.

Le lancement de ces nouveaux programmes associant étroitement l'expérience en entreprise et la formation a été considéré comme un vecteur favorisant la naissance d'« une spirale de qualification par laquelle le corps professoral développe sa compétence à résoudre des problèmes concrets rencontrés par l'entreprise [de façon à] en enrich[ir] son enseignement ».⁸⁸⁶ L'objectif de ces structures est de développer une interaction entre théorie

⁸⁸³ Source : Groupe ESCP, *Annuaire de la Recherche*, 1981, p.2. Archives de ESCP Europe.

⁸⁸⁴ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.38. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

⁸⁸⁵ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.37. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

⁸⁸⁶ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.38. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

et pratique de façon à ce que la pratique soit source de réflexion et que la théorie devienne pratique⁸⁸⁷. De ce fait, les activités de recherche ont, numériquement⁸⁸⁸, considérablement augmenté sur la période considérée, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Nombre de publications de l'école	1980	1985	1992	1995	1996
Nbre professeurs permanents	68	73	85	88	87
Ouvrages publiés	14	24	30	23	24
Articles publiés	18	40	96	72	79
Communications	7	?	57	59	34
Rapports de recherche	5	?	9	8	10
Obtention d'une thèse de doctorat	1	?	2	3	7
Obtention de la HDR	0	0	4	0	0

Figure 97 : Évolution des activités de recherche à l'école entre 1980 et 1996.

Sources : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.34. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38 ; Collectif, *Annuaire des Grandes Écoles*, années 1980 à 1990. Groupe ESCP, *Annuaire de la Recherche*, 1980-1981.

Note : Les activités de recherches des enseignants de l'école ne sont répertoriées qu'à partir de 1979, avec la création du « Coordinateur de la recherche ».

Les actions de recherche se sont traduites par la publication de cahiers d'études, de documents de travail, d'articles et d'ouvrages. Elles se sont aussi traduites par la participation de l'école à la création du « Club international ESCP/Entreprise » et d'autres actions plus ponctuelles – création de vidéos pédagogiques dans les années 1980 ou création d'une collection d'ouvrages professionnels avec le Club Français du Livre. La politique de recherche se concrétise également par la participation des professeurs aux comités de rédaction de revues telles que *La Revue Française de Marketing*, *Sociologie du Travail*, *Le Financier*, *Politiques et Management Public*, *Stratégie médicale*, etc. ; ou la direction de collections.

À cette époque, l'évaluation qualitative de la recherche menée par les professeurs de l'école est encore émergente et, en l'absence de classement des revues académiques, seuls les prix délivrés aux enseignants de l'école – médaille de l'Académie des Sciences

⁸⁸⁷ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.38. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

⁸⁸⁸ Seule une estimation en termes quantitatifs est à ce jour possible. Les archives du décanat de l'école n'ont, en effet, conservé que les volumes de publications du corps enseignants pour cette période. Pour se livrer à une étude qualitative de l'évolution de ces publications, il conviendrait de connaître plus précisément les types de revues dans lesquelles publiaient les professeurs de l'école (leur prestige, leur langue, etc.). Ces renseignements ne nous sont pas connus à ce jour.

Commerciales, prix de la Fondation Jours de France, prix Harvard, prix *L'Expansion*, etc. – attestent de la relative qualité de leurs travaux.

Enfin, au niveau pédagogique, les travaux de recherche poursuivis par les étudiants tout au long de leur formation ont été multipliés pour participer au processus d'apprentissage et de création des savoirs. Dès l'année académique 1969-1970, la rédaction par l'étudiant d'un mémoire de fin d'études est obligatoire pour les élèves se spécialisant en marketing ou en informatique de gestion⁸⁸⁹. Ce dispositif sera progressivement étendu aux autres options de fin de cursus dans les années 1970, avant d'être rendu obligatoire pour tous les étudiants de dernière année au début des années 1980. De même, dès l'année académique 1986-1987, les étudiants de la première promotion des Mastères Spécialisés de l'école sont mis dans l'obligation de produire une « thèse professionnelle » pour obtenir leur diplôme. Cette politique volontariste en matière de recherche tranche singulièrement avec la période antérieure à 1969 durant laquelle aucun budget ni aucune incitation n'étaient mis en place pour soutenir cette activité qui relevait alors de la seule initiative des professeurs du corps enseignant.

Bilan : Une stratégie initialement gagnante... mais peu différenciante

En conclusion, la stratégie menée sur cette période est une stratégie gagnante dans le sens où elle a permis à l'école de se hisser dans le peloton de tête des écoles de commerce en France et de creuser l'écart avec ses concurrentes directes. En effet, sur cette période, l'école accroît très significativement son portefeuille de formations et la diversité de ses publics : en dépit de l'augmentation des frais de scolarité, elle parvient à remplir toutes ses promotions ce qui illustre son pouvoir de marché (Blanchard, 2015).

La stratégie de diversification du portefeuille de formations conduite sur la période 1969-1999 a provoqué une profonde réorganisation de l'école. Les trois axes de développement stratégiques menés entre 1969 et 1999 – l'élargissement du programme de formations, la diversification des publics en formation et le développement d'une activité de recherche – ont conduit à un changement radical d'échelle par rapport aux périodes précédentes, comme l'expose le tableau ci-dessous. Les effectifs étudiants ont été multipliés

⁸⁸⁹ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Conditions d'admission et plan d'études de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, Paris, Librairie Vuibert, 1971, p.56.

par deux, le nombre de professeurs permanents a été multiplié par vingt-huit, le budget de l'école a été multiplié par quinze et la part d'autofinancement de l'école a augmenté de 75%.

	1969	1996
Effectifs étudiants	750	1 567
Nombre de professeurs permanents	3	84
Nombre d'heures enseignées par an	22 000	46 000
Budget annuel en millions de francs constants	10,5	154
Part d'autofinancement en %	37%	65%

Figure 98 : Évolution des effectifs scolaires et du budget de l'école entre 1969 et 1996.

Sources : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.17. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

En outre, si l'objectif initial de cette stratégie de diversification dans les années 1970 et 1980 était la satisfaction des nouvelles demandes des recruteurs, à partir des années 1990, la volonté de la direction de l'école est aussi de diversifier ses sources de financements dans un contexte budgétaire moins prospère que par le passé. La dotation budgétaire de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris qui représentait 75% du budget de l'école en 1960, en représente seulement 43% en 1980 et 35% en 1996.⁸⁹⁰ Dans un contexte national de restriction des budgets publics en raison de la crise économique des années 1990, la capacité de l'école à développer des activités alliant qualité et viabilité économique constitue un facteur clef de succès qui lui permet, face à ses concurrents, de renforcer sa place d'école de premier rang.

L'école a donc été amenée à accroître ses ressources propres en augmentant d'abord les revenus liés aux droits de scolarité. Les produits générés par le programme ESCP ont ainsi été multipliés par trois entre 1979 et 1996 – de 12 millions de francs en 1979 à 37,8 millions de francs en 1996 – du fait de la hausse des frais de scolarité de 95% alors que les effectifs n'ont progressé que de 20% sur la même période.

Ensuite, l'école a augmenté ses ressources propres en développant de nouveaux programmes économiquement contributifs : les programmes de formation continue et les Mastères Spécialisés. En 1996, les ressources propres du Groupe ESCP s'élèvent à 85,5 millions de francs soit 30% de plus qu'en 1991. En 1996 ces ressources reposent majoritairement sur le programme ESCP (37,9 millions de francs), les programmes ESCP Senior (28,3 millions de francs) et les Mastères Spécialisés (14,6 millions de francs) tandis

⁸⁹⁰ Il faut ajouter à la dotation d'exploitation versée par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris la mise à disposition des locaux du site de l'avenue de la République. Direction de l'ESCP, *Rapport d'audit interne*, 1969. Archives de ESCP Europe. Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, pp.17-21 ; p.37 ; p.147. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

que le MBA à temps partiel est plus faiblement contributif (4,8 millions de francs). Ce renforcement de la capacité d'autofinancement de l'école lui a permis d'accroître significativement le nombre de professeurs permanents sur la période.⁸⁹¹ Comme le montre le tableau ci-dessous, les recettes de l'école, en francs constants, ont augmenté de 147% en à peine vingt ans, passant de 34,6 millions de francs en 1979 à 85,5 millions de francs en 1996.

Recettes en millions de francs	1979	1987	1992	1996
Programme ESCP	12	12,9	24,2	37,8
Formation continue	22,6	23	28,9	28,3
Mastères Spécialisés	0	0	12,5	14,6
MBA Part Time	0	0	0	4,8
Total M. francs	34,6	35,9	65,6	85,5

Figure 99 : Évolution des recettes de formation du Groupe ESCP en millions de francs (valeur du franc en 1996) entre 1979 et 1996.

Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.37. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

Sur le plan concurrentiel, cette stratégie est gagnante. Durant cette période l'école est clairement identifiée en France comme appartenant au groupe stratégique leader des écoles de commerce « parisiennes » avec HEC, l'ESSEC et l'École Supérieure de Commerce de Lyon.⁸⁹² L'existence de ce regroupement est clairement manifestée par la hiérarchie des choix opérés par les étudiants à l'heure de choisir leur école mais aussi par les offres d'emplois et les conditions de rémunération proposées par les entreprises aux diplômés de ces quatre écoles dites « parisiennes » (Blanchard, 2015). En outre, les classements alors régulièrement publiés dans la presse à partir des années 1980 reflètent la perception par les milieux économiques des différentes écoles. Ce groupe se caractérise par la conjugaison de différents critères : la taille des promotions, la qualification des corps professoraux et l'ouverture internationale.

Ce groupe d'écoles leaders en France est d'autant plus fort qu'à cette époque, la menace des substituts – IAE, écoles ingénieurs, instituts d'études politiques, universités – est

⁸⁹¹ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.37. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

⁸⁹² L'INSEAD, bien que situé en territoire français, n'appartient pas au même ensemble dans la mesure où il ne délivre qu'un MBA à l'époque, ce qui l'assimile davantage à certaines « business schools » américaines. Voir à ce sujet le chapitre 2 de la présente thèse.

faible. Ces substituts ne bénéficient pas du statut de Grandes Écoles que HEC, l'ESSEC et le Groupe ESCP ont graduellement conquis. Leur adhésion à la Conférence des Grandes Écoles en 1985, puis l'alignement en 1995 de la durée des classes préparatoires commerciales sur celles des classes préparatoires scientifiques et littéraires, en ont fait de Grandes Écoles de commerce, comparables aux autres Grandes Écoles françaises (De Fournas, 2007).

Toutefois, la stratégie de diversification poursuivie par le Groupe ESCP pendant la période 1969-1999 n'est pas différenciante : toutes les écoles de commerce de l'époque pratiquent également une telle stratégie (Blanchard, 2015).

6. De 1999 à nos jours : Une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus

Avant 1999, l'ouverture internationale de l'école est peu marquée. Il est vrai que, depuis les années 1980, l'école a internationalisé certains de ses enseignements, en raison notamment de l'internationalisation grandissante de la finance et du marketing. De même, en comptabilité et en droit, l'étude des réglementations européennes a pris son essor dans cette décennie. En outre, depuis 1989, le découpage de l'année scolaire ne se fait plus en trimestres mais en semestres pour rendre l'école compatible avec les universités partenaires à l'étranger.

Cependant, la dimension internationale de l'école reste faible. Elle accueille des élèves étrangers sur son campus et envoyait une proportion de ses étudiants à l'étranger via un portefeuille resserré d'accords d'échanges – trente-cinq en 1997. En 1996-1997, seuls 29% des élèves du programme ESCP effectuent une partie de leurs études dans une université à l'étranger.⁸⁹³ L'école exerce ponctuellement une activité d'ingénierie pédagogique à l'international pour le compte du Ministère des Affaires Étrangères, du Bureau International du travail ou de l'Union Européenne. Quelques professeurs de l'école ont ainsi été détachés pour créer et développer la « School of Management » de l'« Asian Institute of Technology » à Bangkok (1987), le Centre Franco-Vietnamien de Gestion à Hanoï (1992) et l'École Supérieure des Affaires à Beyrouth (1996). Cependant l'école ne fait pas vraiment de l'internationalisation sa priorité : le programme ESCP, les quatorze Mastères Spécialisés et le MBA à temps partiel sont tous dispensés en français à la fin des années 1990.

⁸⁹³ Source : Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997, p.82. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

La fusion entre le Groupe ESCP et l'école européenne EAP, fusion décidée fin 1998 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour des raisons stratégiques (voir le chapitre 8), a conduit à la mise en place d'une stratégie nouvelle pour l'école. Il s'agit d'une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus (6.1.) et proposant une offre de formations internationales (6.2.). Parallèlement à ces deux caractéristiques, l'école aligne ses activités d'enseignement et de recherche sur les standards internationaux (6.3.) tout en déployant une politique de RSE de plus en plus axée sur l'entrepreneuriat (6.4.). Certains des aspects stratégiques de l'école depuis 1999 – comme la rénovation de sa gouvernance – ne seront pas développés ici car ils font l'objet de chapitres dédiés dans la présente thèse.

6.1. L'ouverture de campus en propre dans plusieurs pays européens

La fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP, deux écoles de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, a été décidée en vertu des complémentarités manifestes qui pouvaient rapprocher ces deux établissements. Comme le montre le tableau ci-dessous, alors que le Groupe ESCP avant la fusion présentait un potentiel académique marqué – partenariats à l'étranger, activités de recherche –, l'EAP était relativement en carence en termes d'activités de recherche. En revanche, alors que le caractère franco-français du Groupe ESCP était très marqué et peu différenciant vis-à-vis de ses concurrents, les campus européens de l'EAP – et l'expérience acquise dans leur administration depuis vingt-cinq ans – présentaient un fort potentiel de différenciation. Enfin, les deux réseaux cumulés des Anciens Élèves des deux écoles représentent, en 1999, quinze-mille Anciens Élèves répartis sur tout le globe, soit autant que la « London Business School » à l'époque.

<p>Forces du Groupe ESCP avant la fusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valeur académique du corps professoral - Diversité des enseignements proposés - Sélection exigeante des étudiants du programme ESCP - Excellente image en France - Réseau de partenaires européens (AMSEC) - Réseau des Anciens Élèves 	<p>Faiblesses du Groupe ESCP avant la fusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une approche peu différenciée de l'international - Un corps professoral très majoritairement français - Une offre de formation continue tournée majoritairement vers des participants français
<p>Forces de l'EAP avant la fusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implantation sur quatre campus européens - Reconnaissance institutionnelle forte en France et en Allemagne - Activité de formation continue fondée sur une approche interculturelle originale - Réseau des Anciens Élèves 	<p>Faiblesses de l'EAP avant la fusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corps professoral hypertrophié en France par rapport aux autres campus - Étroitesse du portefeuille de cours optionnels - Faiblesse des activités de recherche - Insuffisance des effectifs étudiants empêchant un amortissement des coûts entraînés par les campus

Figure 100 : Forces et faiblesses du Groupe ESCP et de l'EAP à la fin des années 1990.

Sources : Scaringella J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, pp.34-36. Rapport Groupe ESCP, *Rapport d'autoévaluation EQUIS 1998*, 1997. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/38.

La fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP a permis à l'école d'hériter de plusieurs campus à l'étranger. L'école EAP avait été créée en 1973 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour être une école de commerce européenne implantée dans plusieurs pays (voir annexe 16 sur l'histoire de l'EAP). Au fil des années, cette école avait ainsi ouvert des campus d'études à Berlin, Düsseldorf, Madrid et Oxford ; campus dont le Groupe ESCP a hérités après 1999. De ce fait, il est devenu structurellement international, ce qui n'était pas le cas auparavant.

La stratégie d'internationalisation poursuivie depuis 1999 par ESCP-EAP, devenue en 2009 « ESCP Europe », est fortement différenciante en début de période par rapport aux écoles concurrentes. Depuis la fin des années 1990, les écoles de commerce en France et à l'étranger ont, en effet, principalement développé deux modèles de stratégies d'internationalisation que l'école ESCP-EAP n'a pas suivis :

- Le premier modèle correspond à une stratégie d'attraction visant, pour les écoles de commerce, à faire venir dans leur pays d'implantation des étudiants étrangers cherchant à suivre une formation en gestion. Une telle stratégie implique une importante politique de valorisation de la marque pour aligner l'image de l'école avec ses ambitions internationales. Pour y parvenir, les écoles déploient une offre de programmes internationaux reconnus – « Master in Management », MBA, etc. – et une politique de rayonnement axée sur l'obtention des principales accréditations et sur la présence en tête des classements des écoles de commerce.
- Le second modèle consiste en une stratégie de délocalisation par laquelle l'école de commerce ouvre à l'étranger des campus ou des bureaux pour y satisfaire les demandes locales. Cette stratégie a notamment été suivie par l'ESSEC qui a ouvert successivement des campus à Singapour (en 2006 puis en 2015) puis à Rabat (en 2017). Ces différentes stratégies ont déjà été décrites dans la partie 1 de la présente thèse.

Face à ces deux stratégies, ESCP-EAP est l'une des premières écoles à avoir exploré une troisième voie stratégique consistant à ouvrir des campus en propre à l'étranger pour y former, non pas des étudiants locaux exclusivement, mais des étudiants internationaux, à la fois français et étrangers. Le portefeuille initial de campus – Paris, Oxford, Madrid, Berlin –

est rapidement modifié, avec le déménagement du campus d'Oxford à destination de Londres en 2004, puis étendu avec l'ouverture en 2004 d'un cinquième campus à Turin et, en 2015, d'un sixième campus à Varsovie, lui permettant ainsi de figurer dans les plus importants pays économiques de l'Europe, dont cinq capitales politiques.

À ce titre, l'originalité de la stratégie d'internationalisation de l'école est d'avoir opté pour un positionnement transnational plutôt que global. En effet, l'approche globale est le fait d'établissements tels que l'INSEAD, la « London Business School », ou l'IMD qui officient pour un marché mondial : leur approche est sous-tendue par un modèle universel de management qui est supposé efficace dans toutes les zones du monde. Il se traduit par la réunion sur un même campus de professeurs et de publics internationaux autour des mêmes enseignements et de recherches supposées valables dans le monde entier⁸⁹⁴. À l'inverse, les dirigeants de ESCP-EAP ont choisi en 1999 un positionnement transnational prenant en compte :

« Systématiquement l'importance des différences culturelles tant dans le management stratégique que, bien sûr, dans l'opérationnel. Certes, il existe un corpus d'outils et de concepts de gestion universels, mais leur déclinaison spécifique par les différentes cultures est en soi une science, et en tous cas un art, que les entreprises prônent et valorisent [...] Choisir l'approche universelle de l'internationalisation serait une impasse stratégique. Les grands concurrents l'ont privilégiée, et disposent d'avantages concurrentiels trop forts pour être combattus. En revanche, il existe une fenêtre stratégique pour le nouvel établissement : se mettre au service d'une conception transnationale et multiculturelle du management et organiser des activités à partir de plusieurs sites en Europe, en Amérique et en Asie »⁸⁹⁵.

La seconde originalité de la stratégie de l'école en lien avec ses campus tient à leur articulation. L'école, malgré la multiplication des campus à l'étranger par ses concurrents, parvient, en effet, à se distinguer par son modèle réticulaire. L'école est la seule à mettre en réseau ses campus. Cette mise en réseau permet à ses élèves et à ses enseignants de multiplier les expériences en Europe en tirant profit des sites de l'école. Les programmes d'enseignement reposent ainsi sur la mise en commun de cours fondamentaux quels que soient les campus, tout en cultivant des options qui sont propres à certains campus ; ce qui renforce leur complémentarité. Le campus de Londres offre une spécialisation en finance,

⁸⁹⁴ Source : Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.193. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52.

⁸⁹⁵ Source : Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.193. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52, pp.36-37.

tandis que le campus de Paris en offre une sur la culture, et celui de Madrid sur le tourisme. Le campus de Turin, quant à lui, a lancé un programme de formation continue – le « General Management Program » – généralisé à la fin des années 2000 à l'ensemble des campus de l'école.⁸⁹⁶

De fait, le positionnement de l'école fusionnée est initialement estampillé comme transnational dans les premières années, avec une forte connotation européenne : la « base line » qui figure sous le nom de l'école est « European School of Management » dès 1999. Le fait que les campus hérités de l'EAP soient tous situés en Europe n'a pas empêché la direction d'envisager, cependant, l'ouverture de nouveaux campus en dehors d'Europe et, notamment, aux États-Unis ou au Qatar en 2004.⁸⁹⁷ Enfin, la stratégie d'internationalisation de l'école se reflète dans sa nouvelle politique de marque : en 2009, ESCP-EAP est devenue « ESCP Europe ». L'apposition du toponyme « Europe » illustre les ambitions internationales de l'école. Le site Internet de l'école a, de même, été traduit en anglais et le nom de domaine lui-même est devenu dès 1999 en « .eu » au lieu de « .fr ».

6.2. *L'internationalisation de l'offre de l'école*

ESCP-EAP met en place, dès 1999, une stratégie d'internationalisation par le recrutement d'élèves étrangers, mais aussi par l'instauration de cours internationaux, dispensés en anglais, et par la délivrance de diplômes étrangers ou lisibles à l'étranger.

Dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation, l'école a complété son offre de formations ; mais contrairement à la période précédente (1969-1999), cette diversification s'est effectuée dans le sens de l'internationalisation de la formation. En effet, la formation continue, les Mastères Spécialisés, le MBA à temps partiel et le « Master in European Business », créés lors de la période précédente, ne correspondent pas à des standards internationaux. Le développement d'une offre de formations internationales s'est opéré dans le cadre de la réforme « Licence-Master-Doctorat ». Elle s'est notamment manifestée par la transformation du programme historique dit « programme ESCP » en « Master in

⁸⁹⁶ Source : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Audit général du campus ESCP Europe à Turin*, novembre 2010. Archives de ESCP Europe.

⁸⁹⁷ Un protocole d'intention conclu le 30 juin 2002 entre ESCP-EAP et la Qatar Fondation pour l'Éducation et la Science prévoyait l'installation d'un campus de l'école au Qatar, à Doha, pour janvier 2004. Voir Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Île-de-France, 1892/W/44.

Management » au début des années 2000⁸⁹⁸, par la création du programme Ph.D en 2003, par le lancement du « Bachelor in Management » en 2015 ainsi que par la création de son nouveau MBA à temps plein en 2017 (pour plus de détails sur ces opérations, voir le chapitre 4).

Simultanément, l'école a rationalisé son portefeuille de programmes en dehors du cadre « Licence-Master-Doctorat » pour mieux en assurer la visibilité internationale. De ce fait, elle a abandonné à la fin de l'année scolaire 2016-2017 le « Master in European Business » – qui ne correspondait à aucun standard français ou étranger et était, de ce fait, difficilement lisible en dehors de l'école – pour le remplacer par un MBA à temps complet (voir chapitre 4). L'école a également développé, à côté de ses Mastères Spécialisés – diplômes uniquement français⁸⁹⁹ – des diplômes davantage lisibles à l'international : les « Masters of Science », et leurs équivalents en formation continue, les « Executive Masters of Science ». En 2018, ESCP Europe offrait ainsi treize Mastères Spécialisés et onze « Masters of Sciences » ; ce qui lui assure une bonne visibilité internationale au niveau Master. L'école a, enfin, fait certifier une grande partie de ses formations continues. Cette stratégie de portefeuille n'est cependant pas, contrairement à la période 1969-1999, une fin en soi ; elle est une composante de la stratégie d'internationalisation de l'école.

L'internationalisation de l'offre de formations s'est effectuée parallèlement à l'internationalisation des étudiants. L'objectif assigné par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris en 1999, au moment de la fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP, était de constituer rapidement une école dont les effectifs scolaires seraient composés de 50% d'étrangers. Si cet objectif a été atteint individuellement, et très rapidement, par plusieurs des programmes de l'école – notamment par ses programmes MBA et MEB – en revanche, ce n'est qu'en 2016-2017 que, pour la première fois de son histoire, le seuil des 50% d'étudiants étrangers, tous programmes confondus, a été dépassé, comme le montre le tableau ci-dessous (Autrechy, 2017).⁹⁰⁰ Cette internationalisation progressive des effectifs étudiants a d'ailleurs

⁸⁹⁸ L'analyse des délibérations en cours avant la fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP en 1999 montre qu'il avait été envisagé de transformer le programme de ESCP-EAP en « Master of Science in Management » voire même en MBA. Voir Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.67. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52.

⁸⁹⁹ Les Mastères Spécialisés sont une marque de la Conférence des Grandes Écoles qui en est propriétaire. Équivalents à un Bac+6, ils apportent aux élèves une expertise métier ou sectorielle.

⁹⁰⁰ En 2017, la Direction des Relations Internationales de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France a révélé que ESCP Europe était la première école ayant dans son effectif total d'étudiants

été accompagnée d'un changement de culture au sein de la direction de l'école : le terme « non-français » est désormais utilisé préférentiellement aux termes « étrangers » ou « européens ». Le champ d'action de l'établissement étant l'Europe depuis 1999, les étudiants qualifiés d'« étrangers » sont de plus en plus considérés comme les étudiants « non-européens » plutôt que comme les étudiants « non-français » (entretien n° Dir E1).

Année scolaire	Nbre total d'étudiants inscrits	Nbre total d'étudiants étrangers	Proportion d'élèves étrangers
1998-1999	1 853	335	18,1%
2007-2008	3 541	1 130	31,9%
2009-2010	3 957	1 590	40,2%
2010-2011	3 917	1 684	43,0%
2011-2012	4 090	1 766	43,2%
2014-2015	4 325	1 929	44,6%
2015-2016	4 325	1 998	46,2%
2016-2017	4 651	2 330	50,1%
2018-2019	4 692	2 486	53,0%

Figure 101 : Évolution de la proportion d'élèves étrangers par rapport au total des élèves inscrits à ESCP Europe entre 1998 et 2018.

Sources : Archives du Service chargé des accréditations et des classements de ESCP Europe.

En matière de diplômes, toutes les écoles concurrentes offrent des doubles diplômes avec des établissements étrangers et des accords d'échanges avec des universités à l'étranger. Pour beaucoup, la réalisation d'un semestre à l'étranger – formation académique ou expérience professionnelle – est obligatoire pour obtenir le diplôme de fin d'études. De ce fait, le nombre de partenaires académiques et la diversité des pays d'accueil ne suffisent plus à différencier une école d'une autre, comme c'était le cas au cours la période 1969-1999. C'est pourquoi ESCP-EAP a fait le choix original de se spécialiser sur l'Europe en proposant des cursus européens sur ses différents campus ; cursus potentiellement sanctionnés par des diplômes européens. À la fin des années 2000, ESCP-EAP est ainsi la première école de commerce en Europe à offrir à ses étudiants des parcours leur permettant d'obtenir des diplômes nationaux dans chacun des campus de l'école, à savoir :

- En Allemagne, un « Diplom-Kaufmann » ainsi qu'un Doctorat allemand « Doktor der Wirtschaftswissenschaften (Dr. rer. pol.) »,

une proportion de 51% d'internationaux alors que HEC Paris et l'ESSEC accueillent au total, respectivement, 44% et 31% d'étudiants internationaux (Autrechy, 2017, p.40).

- Au Royaume-Uni, le « Master in Management Grande École » est validé par la « City University » en tant que « European Master in Management – MSc »,
- En Italie, le « Master in Management Grande École » est officiellement reconnu par l'Université de Torino avec le titre de « Laurea magistrale »,
- En Espagne, le « Master in Management Grande École » est officiellement reconnu par l'Université Carlos III de Madrid avec le titre de « Master Europeo en Administración y Dirección de Empresas ».

6.3. L'alignement des activités d'enseignement et de recherche sur les standards internationaux

Pour attirer les meilleurs étudiants dans ses programmes et nouer des partenariats avec les meilleures institutions d'enseignement de la gestion, la nouvelle école fusionnée cherche à s'assurer une image de premier rang dans le domaine académique. Comme le souligne Jean-Louis Scaringella le positionnement haut de gamme académique « passe par une Faculté de haute qualité et par des activités de recherche importantes (les deux sont indissociables). Les publications d'ouvrages et d'articles (dans les revues référencées) sont des vecteurs privilégiés de la réputation et de l'identité dans ce métier ».⁹⁰¹

Pour ce faire, l'école renforce les activités du *European Management Journal*⁹⁰² et lance en 2001 the *International Journal of Cross-Cultural Management* pour en faire deux vecteurs de qualité pour la réputation académique de l'école. De plus, la direction de l'école met en place à partir de 1999-2000 une politique de promotion – sous formes de primes et de décharges partielles d'heures d'enseignement – pour inciter ses enseignants à publier régulièrement dans des revues référencées (voir section 22 de l'annexe 6). L'école incite également ses enseignants à passer l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) et à enseigner dans deux langues au minimum : leur langue natale et l'anglais. En vingt ans, de 1998 à 2018, le pourcentage de professeurs permanents titulaires d'un doctorat ou d'un Ph.D est ainsi passé de 67% à 99% ; tandis que le pourcentage de professeurs titulaires d'une HDR est passé de 8% à 31%.

⁹⁰¹ Source : Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.11. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52.

⁹⁰² Créé par l'EAP avec l'université de Glasgow dans les années 1990, l'*European Management Journal* (EMJ) est une revue généraliste académique privilégiant la recherche interdisciplinaire et les sujets transversaux. L'*European Management Journal* est la propriété de ESCP Europe et de l'Université de Glasgow.

L'école crée ensuite, dès 2003, un programme doctoral. Faute de pouvoir délivrer à lui seul le titre de doctorat français, le campus parisien noue des collaborations avec des universités parisiennes, tandis que le campus de Berlin, doté du statut d'université en Allemagne, délivre lui-même des doctorats allemands à ses étudiants. C'est en octobre 2012 que le campus parisien est légalement habilité par le Ministère de la Recherche à délivrer ses propres doctorats. Si le campus de Turin pourra prochainement délivrer ses propres doctorats, il est prévu à très court terme que tous les campus de l'école acquièrent le statut d'universités locales pour délivrer des doctorats nationaux, comme le soutient en 2017 l'actuel directeur général de l'école : « à terme l'ensemble des campus doit être une université dans son pays d'origine, comme c'est le cas à Paris et Berlin et demain à Turin ».⁹⁰³

Parallèlement à l'internationalisation de son offre de formations, la direction de l'école a internationalisé sa politique de recrutement. Jusque-là, en matière d'embauche de professeurs, la direction de l'école avait avant tout cherché à couvrir l'ensemble des disciplines dispensées à l'école. Depuis les années 2000 ce n'est plus le cas : la direction de l'école a accru le niveau de recrutement des enseignants en termes de qualifications – détention obligatoire d'un doctorat ou Ph.D et incitations pour obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches – et en termes de profils – valorisation des spécialisations académiques et des nationalités étrangères. Le nouveau profil d'enseignant-chercheur international que promeut l'école est cependant lié moins à la diversité des origines nationales qu'à sa capacité d'exposition internationale, c'est-à-dire d'ouverture et d'interaction avec des interlocuteurs étrangers ou multinationaux. Cette définition conduit les enseignants-chercheurs de l'école à développer leurs champs d'action dans des dimensions internationales – géographiquement et culturellement – et transversales – interdisciplinaires et sectorielles.⁹⁰⁴ De plus, la direction de l'école a considérablement accru le volume et le niveau de sa recherche. Ces deux traits – qualité du corps professoral et qualité de la recherche – sont en effet indispensables à la visibilité internationale de l'école.

6.4. La mise en œuvre d'une politique de RSE

⁹⁰³ Source : Champollion, D. 2017. « Interview de Frank Bournois, directeur général de ESCP Europe », *ESCP Europe Magazine*, n°174, p.35.

⁹⁰⁴ Source : Scaringella, J.-L., *Pôle ESCP-EAP, Rapport présenté à Monsieur le Directeur Général de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, 30 juin 1999, p.165. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892/W/52.

Depuis la fusion de 1999, l'école s'est ouvertement engagée dans une démarche de Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE), à l'instar de ses concurrentes en France et à l'étranger. Dans ce cadre, plusieurs types de mesures sont à distinguer :

- Des mesures pédagogiques d'abord. L'école développe des formations tournées vers les problématiques RSE : depuis 2011-2012, des spécialisations sur l'entrepreneuriat social, sur le management environnemental, ainsi que sur l'innovation et le développement durable sont développées respectivement sur les campus de Madrid, de Berlin et de Paris ; de même que des cours électifs, à l'instar du cours de « International Business & Human Rights ». ⁹⁰⁵
- Des mesures scientifiques, ensuite. Une expertise en matière de recherche académique est développée sur des thématiques telles que l'audit environnemental, la « supply chain » verte, l'éthique, la durabilité des politiques de RSE, les nouveaux modèles de développement durable, etc. par une douzaine d'enseignants-chercheurs en finance, en économie, en marketing, en stratégie, ou encore en « supply chain ».
- Des mesures environnementales. En 2008, la direction de l'école annonce, pour la première fois, son intention de faire de ses campus des campus « verts ». ⁹⁰⁶ Au niveau logistique, l'école s'attache à « verdir » ses campus en réalisant, en 2009, son premier bilan carbone sur le campus de Paris, bilan à l'issue duquel la direction s'engage à diminuer son impact sur l'environnement, par des mesures de recyclage et d'économie des énergies. ⁹⁰⁷ Ce faisant, elle se conforme aux agissements des autres écoles de commerce qui cherchent à faire de l'environnement naturel l'une de leurs parties prenantes non seulement en incorporant la gestion environnementale dans leurs programmes, mais aussi en montrant l'exemple au travers de leurs propres pratiques (Weybrecht, 2010). Une ruche a ainsi été installée le 13 octobre 2016 au sommet de la tour de sept étages du campus de Paris.
- Des mesures sociales. De manière plus classique l'école accorde également des bourses à plusieurs centaines de ses étudiants – 806 en 2010-2011 – pour promouvoir la diversité sociale. Autre exemple de la promotion de la diversité : en février 2017, la

⁹⁰⁵ Source : ESCP Europe, *Sharing information on progress, ESCP Europe (SIP) Report*, 2013, p.11. Archives de ESCP Europe.

⁹⁰⁶ Source : ESCP Europe, *Sharing information on progress, ESCP Europe (SIP) Report*, 2013, p.7. Archives de ESCP Europe.

⁹⁰⁷ Source : ESCP Europe, *Sharing information on progress, ESCP Europe (SIP) Report*, 2013, p.7. Archives de ESCP Europe.

direction de l'école signe, avec l'appui de l'association étudiante ESCAPE, une charte LGBT pour formaliser son engagement à garantir les droits et les libertés de sa communauté LGBT.⁹⁰⁸ Enfin, à côté de ces diverses mesures, l'école développe aussi des dispositifs d'accompagnement pour les entrepreneurs : en 2009, ESCP Europe, en partenariat avec la Chaire entrepreneuriat, crée le programme « Paris Factory » pour aider une cinquantaine d'entrepreneurs. Concrètement, il s'agit d'un programme d'accélération de projets au cours duquel, une à deux fois par an, sur plusieurs semaines, plusieurs professeurs de l'école accompagnent de manière poussée des entrepreneurs et leur permettent de présenter leur projet devant un jury composé d'investisseurs.

L'école valorise, dans sa communication institutionnelle, son rôle social et tâche de le présenter comme différenciateur par rapport à ses concurrents. Le communiqué de presse de la septième édition de « Paris Factory » en 2013 annonce ainsi qu'« ESCP Europe accompagne les porteurs de projets de tous horizons, notamment ceux que les structures classiques n'accompagnent pas : projets nés dans les banlieues, projets associatifs, etc. Cet engagement fort et unique parmi les écoles de management vise à valoriser les différences et casser les barrières géoculturelles. »⁹⁰⁹

Bilan : Une stratégie originellement très différenciante mais de plus en plus concurrencée

Lors de la période 1969-1999, l'internationalisation consistait pour l'école à offrir un contenu international pertinent aux étudiants et aux entreprises françaises. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que la conscience de la mondialisation des entreprises et d'un marché des formations au management devenu international a mobilisé la direction de l'école à faire de l'international un fer de lance pour le développement de l'école. Néanmoins, la solution mise en place – établissement de partenariats avec des établissements étrangers – n'avait rien de différenciateur par rapport aux concurrents de l'école. C'est en grande partie grâce la fusion avec l'école EAP que le Groupe ESCP a pu rapidement se construire une stratégie internationale différenciante.

⁹⁰⁸ Source : ESCP Europe, Communiqué de presse du 24 février 2017. Archives de ESCP Europe.

⁹⁰⁹ Source : ESCP Europe, « ESCP Europe lance la Saison 7 de Paris Factory pour accompagner 50 nouveaux projets porteurs d'emplois », Communiqué de presse du 08 juillet 2013, p.2. Archives de ESCP Europe.

En 1999, la stratégie d'internationalisation de l'école fondée sur un modèle européen multicampus était très différenciante en France et à l'étranger. Néanmoins, force est de constater que ce n'est plus aujourd'hui le cas. Le modèle multicampus de ESCP Europe est, depuis la fusion de 1999, devenu progressivement l'une des normes que nombre d'écoles de commerce en France cherchent à atteindre (Benabdallah, 2016). Elles y parviennent en créant des sites qu'elles labélisent avec leur marque – comme l'IDRAC qui détient dix campus en France et cinq implantations à l'étranger, ou l'INSEEC qui dispose de quatre campus en France et de trois à l'étranger – ou en fusionnant entre elles, comme SKEMA qui résulte de la fusion du CERAM de Nice et l'ESC de Lille en 2009.

Pour se démarquer de la concurrence, l'école capitalise aujourd'hui sur son modèle multicampus réticulaire qu'elle cherche à perfectionner. En effet, ses six campus sont très hétérogènes en termes de volume d'activités : en 2017 le campus de Paris représente ainsi toujours près des deux-tiers des professeurs permanents de l'école. À l'inverse, le campus de Varsovie, récemment ouvert en 2015, n'est encore qu'un bureau abrité au sein de l'Université Kozminski. À l'heure où nous écrivons ces lignes, fin 2017, le campus de Varsovie n'est pas encore intégré dans la gouvernance européenne de l'école. L'autonomisation de l'école en janvier 2018 devrait lui permettre de gagner en autonomie de gestion vis-à-vis de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, mais aussi d'implémenter une gouvernance unifiée et simplifiée entre ses campus.

La stratégie « Brand and Size », officiellement lancée en septembre 2017 par l'actuel directeur général de l'école pour la période 2018-2022 prévoit une croissance très rapide des effectifs scolaires⁹¹⁰ : « dans les cinq prochaines années, les effectifs étudiants de l'école vont croître de 50% grâce notamment au programme Bachelor ; l'École va développer de nouveaux programmes, recruter de nouveaux professeurs, développer ses campus européens ». ⁹¹¹ Les objectifs de croissance prévoient que l'école passe, entre 2017 et 2022, de cent-quarante-cinq professeurs permanents à cent-quatre-vingt-dix, de quatre-mille-deux-cents étudiants formés annuellement à six mille, et de 84 millions d'euros de budget à 125 millions d'euros. Le plan quinquennal stratégique de l'école prévoit l'indépendance financière de l'école à l'horizon 2022.

⁹¹⁰ Source : « Communiqué de presse rédigé par ESCP Europe le 12 septembre 2017 », p.1. Archives de ESCP Europe.

⁹¹¹ Source : Champollion D. (2017). « Interview de Frank Bournois, directeur général de ESCP Europe », *ESCP Europe Magazine*, n°174, septembre-octobre 2017, p.35.

Conclusion

Tenter une lecture synthétique des évolutions stratégiques suivies par une organisation sur deux siècles d'histoire est un exercice complexe. La présente annexe a cependant tenté une telle entreprise en mobilisant le concept de « stratégie générique » proposé par Porter. Six périodes stratégiques dans l'histoire de ESCP Europe se dessinent clairement.

La première période, de 1819 à 1869, voit se déployer une stratégie de focalisation axée sur la différenciation. L'objectif des premiers directeurs et de leurs successeurs immédiats est de faire de l'école un établissement élitiste – puis un pensionnat élitiste à partir des années 1850 – proposant une formation commerciale généraliste de niveau post-secondaire à des élèves de sexe masculin ayant achevé leur scolarité dans le secondaire. La deuxième période s'ouvre en 1869 par le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris. Cette dernière poursuit la stratégie de focalisation de ses prédécesseurs mais elle la fonde sur une politique de domination par les coûts dans la mesure où l'école est chargée de rembourser le prix de son acquisition. La troisième période stratégique, de 1905 à 1947, voit se déployer une nouvelle stratégie. Les difficultés rencontrées au début du vingtième siècle par l'école – notamment la remise en cause de la loi Freycinet en 1905 – font craindre à la direction une fermeture définitive de l'établissement faute d'élèves à former. Dans ces conditions, la stratégie de focalisation n'est plus d'actualité et la direction inaugure une stratégie de croissance des effectifs scolaires, puis du niveau de recrutement des élèves. Pendant cette période, le poids croissant de l'État dans la gestion de l'école, de même que l'application de certaines mesures comme l'instauration d'un concours d'entrée obligatoire et en français, éloignent les élèves étrangers de l'école. Contrairement au dix-neuvième siècle où la proportion d'élèves étrangers était reconnue, la première moitié du vingtième siècle voit s'éteindre cette particularité native de l'histoire de l'école. La quatrième période stratégique de l'école commence en 1947 quand, pour la première fois de son histoire, l'établissement est officiellement reconnu comme étant un établissement d'enseignement supérieur et non plus post-secondaire. Pour mettre en application ce statut, et se différencier de ses concurrentes françaises, l'école se lance alors, jusqu'en 1969, dans une stratégie de sophistication au niveau national. L'année 1969 ouvre une cinquième période dans l'histoire de la stratégie de l'école : en quittant le réseau des ESCAE, l'école récupère un pouvoir d'autodétermination stratégique qu'elle avait progressivement perdu depuis la fin du dix-neuvième siècle. Elle met en place une stratégie de diversification de son portefeuille d'activités au niveau national.

L'objectif de cette ambitieuse stratégie est de faire de l'école un établissement d'enseignement supérieur de deuxième cycle en gestion, avec une gamme de formations étendue tout en développant des activités de recherche en gestion. Enfin, la fusion du Groupe ESCP avec l'EAP en 1999 ouvre une sixième période dans l'histoire de la stratégie de l'école. Depuis 1999, les directions successives mettent en place une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus. Si cette stratégie était fortement différenciante lors de son lancement, il semble qu'elle le soit nettement moins aujourd'hui. En outre, cette stratégie est encore imparfaitement déployée à l'école, comme l'illustre par exemple l'inégal développement des campus européens. Tel semble être l'un des enjeux stratégiques de l'école aujourd'hui : poursuivre la stratégie d'internationalisation lancée en 1999 sur un modèle original multicampus tout en cultivant une différenciation à l'échelon international.

Le changement d'échelle de l'école depuis 1819 est un trait d'évolution à souligner : alors qu'au dix-neuvième siècle l'école formait un contingent restreint d'élèves – compris entre quelques dizaines au début du siècle et deux-cent-cinquante avant 1900 – avec une trentaine de professeurs au maximum, les valeurs ont augmenté de façon radicale à la fin du vingtième siècle quand le nombre d'élèves formés annuellement a franchi le seuil du millier en 1987 (avec environ soixante-dix professeurs permanents), puis le seuil des deux-mille élèves formés annuellement en 1999, puis celui des trois-mille en 2001 et des quatre-mille en 2011 (et près de cent-quarante professeurs permanents). L'objectif de croissance de l'école à l'horizon 2022 prévoit environ six-mille élèves formés annuellement par près de à cent-quatre-vingt-dix professeurs permanents. C'est pratiquement autant d'élèves que l'école en avait formés pendant tout le dix-neuvième siècle.⁹¹²

Il est frappant de constater que, par-delà les décennies, certaines stratégies semblent se répondre : la stratégie actuelle de l'école « Brand and Size » officiellement lancée en septembre 2017, n'est pas sans rappeler la stratégie de croissance quantitative et qualitative menée par l'école entre 1905 et 1947. Dans les deux situations, il s'agissait, en effet, pour la direction d'augmenter les effectifs scolaires tout en valorisant au mieux la marque de l'école. Certes, le contexte des deux stratégies n'est pas comparable : la stratégie de croissance lancée

⁹¹² Une statistique de 1900 produite par la Chambre de Commerce de Paris avance que l'école aurait formé environ cinq-mille élèves entre 1819 et 1900. Les archives ne permettent pas de vérifier cette statistique avec certitude dans la mesure où les statistiques avant 1869 sont très lacunaires. Source : Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900, Paris, Chambre de Commerce de Paris*, p.46. Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 400042.

en 1905 intervient dans un contexte concurrentiel faiblement tendu alors que la stratégie de 2017 s'inscrit dans un contexte d'hyper-compétition internationale entre les écoles de commerce. En outre, la stratégie de croissance de 1905 est, sur le court terme, une stratégie de survie visant à éviter la fermeture de l'école faute d'effectifs scolaires suffisants ; elle se distingue en cela de la stratégie de 2017 qui est une opération, non de survie dans l'immédiat, mais de distinction face à une offre concurrentielle devenue pléthorique.

Cette annexe monographique montre également que certaines décisions stratégiques structurantes, appelées parfois à demeurer actives pendant plusieurs décennies, se décident parfois à la dernière minute, à la surprise générale, au prix d'ajustements inattendus ou de retours en arrière. La décision prise en 1856 par le directeur Guillaume Gervais de transformer l'école en pensionnat privé a surpris bon nombre de ses contemporains et de ses successeurs. Même si cette stratégie de focalisation sur les seuls pensionnaires a, semble-t-il, écarté de l'école un certain nombre d'élèves, la Chambre de Commerce de Paris, qui rachète l'école en 1869, la défend pourtant. Ce n'est qu'en 1873, après quatre années de relatif insuccès commercial, que la Chambre décide de mettre fin à cette stratégie qui est demeurée en vigueur pendant pratiquement vingt années sans avoir apparemment jamais porté ses fruits... De ce fait, l'engagement de l'organisation dans une stratégie déterminée reste difficile à anticiper et n'offre rien de définitif. L'engagement – et la persévérance – dans une stratégie donnée semble donc constituer un processus plutôt incertain, chaotique et imprévisible, échappant parfois à la logique rationnelle que cherchent à lui insuffler les agents organisationnels. À l'inverse, d'autres décisions stratégiques sont apparemment mûries pendant des années avant d'être implémentées : la stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national lancée en 1969 a été élaborée pendant toute la décennie 1960 par l'administration de l'école, par les élèves et par les Anciens Élèves. En ce sens, la stratégie de la période 1969-1999 peut logiquement se comprendre à partir des délibérations menées au cours de la précédente période.

À cet égard, la présente annexe ouvre une piste de réflexion sur une question encore peu traitée en sciences de gestion qui est celle de l'imputabilité des changements stratégiques. La seule explication d'une situation stratégique par la précédente relève d'une conception linéaire du changement en vertu de laquelle le lien de causalité entre deux configurations successives serait univoque. Sans nier l'influence réelle de la dépendance de sentier, il ne faut toutefois pas verser inconsidérément dans une rationalisation *a posteriori* qui pourrait être qualifiée d'« abusive ». Adopter une grille de lecture de type « dépendance de sentier » pour

interpréter toutes les évolutions stratégiques d'une organisation telle que ESCP Europe sur deux siècles peut conduire le chercheur à trouver toutes ses explications en priorité dans le passé. Comme le souligne à juste titre Pierson : « Under conditions of path dependence it is true that current circumstances in some sense 'cause' current outcomes, but a focus on these simultaneous occurrences is highly misleading. It provides a 'snapshot' explanation for what should be seen as a moving picture. The necessary conditions for current outcomes occurred in the past. The crucial object of study becomes the critical juncture or triggering events, which set development along a particular path – which at first glance might seem commonplace or at least analytically uninteresting » (Pierson, 2000, p.263).

Annexe 13 – L’arbre généalogique reconstitué de la famille d’Adolphe Blanqui : Un outil pour éclairer les processus de passation de pouvoir à la tête de l’école

Pour comprendre la stratégie de l’école à l’époque où celle-ci était une entreprise familiale, entre 1830 et 1869, nous nous sommes intéressés à la généalogie de la famille d’Adolphe Blanqui. L’objectif était d’identifier les membres de cette famille et leurs relations. Ces données sont, en effet, susceptibles de générer des hypothèses sur la stratégie de l’école à cette époque.

À ce jour, tous les travaux parus sur l’histoire de ESCP Europe sur l’époque où elle fut une entreprise familiale dressent un tableau simple et apparemment serein des passations de pouvoir à la tête de l’école. Renouard écrit ainsi, pour la passation de pouvoirs après la mort d’Adolphe Blanqui en janvier 1854 : « la succession d’Adolphe Blanqui revint tout naturellement à [Guillaume] Gervais » (Renouard, 1898, p.42). Toutefois, cette interprétation nous a semblé discutable dès la première lecture dans la mesure où aucune source n’est mentionnée. Le récit que Renouard (1898 ; 1920) nous dresse de ces passations de pouvoirs repose exclusivement sur l’analyse des actes notariés de la famille Blanqui. Or, ces documents – que nous avons consultés – ne portent aucune information sur la qualité des relations familiales au sein de la famille Blanqui. Les seuls documents d’époque qui auraient pu nous renseigner sur le sujet sont précisément les correspondances épistolaires que les membres de la famille s’échangeaient ou leurs journaux intimes. Ces écrits privés n’ont pas été retrouvés, ni par Renouard ni par nous. Renouard n’a pas non plus interrogé les contemporains directs de ces passations, comme l’épouse et les enfants d’Adolphe Blanqui qui vivaient encore à la fin du dix-neuvième siècle. Comment le chercheur aujourd’hui peut-il espérer éclairer ces phénomènes de passation de pouvoirs à la tête de l’entreprise familiale alors que les sources contemporaines qui auraient pu nous renseigner ont disparu ?

L’enjeu pour le chercheur est ici de valider la pertinence des interprétations qui jusqu’à aujourd’hui ont présenté les successions à la tête de l’entreprise familiale Blanqui comme non-problématiques. Le point de départ de notre enquête était le constat suivant : les

soins qu'Adolphe Blanqui a apportés pour assurer la transmission de l'école après sa mort et pour préserver les intérêts de sa famille au sein de celle-ci⁹¹³ témoignent de sa volonté de maintenir l'École Supérieure de Commerce de Paris dans le giron de la famille Blanqui. Pourquoi dès lors n'a-t-il pas associé ses enfants à la gestion de l'entreprise familiale ?⁹¹⁴

Pour identifier les membres de la famille d'Adolphe Blanqui, nous avons été confrontés à la très grande imprécision des sources contemporaines mais aussi de la littérature actuelle. L'enquête a été longue car aucun arbre généalogique de la famille d'Adolphe Blanqui n'a été officiellement établi à ce jour : les principales recherches à date se sont exclusivement intéressées à son frère, le révolutionnaire Auguste Blanqui. La lecture des deux monographies rédigées par Renouard (1898 ; 1920) n'a pas livré les précisions attendues : Renouard nous apprend qu'Adolphe Blanqui était marié à une femme dont le prénom et le nom de jeune fille sont inconnus (1920, p.169) et qu'il avait, au moins, une fille désignée comme « Mademoiselle Blanqui », mariée en 1870 au préfet Hippolyte Maze (Renouard, 1920, pp.111-113). Cette dernière information nous a permis de consulter avec profit la monumentale étude que Wright (2007) a consacrée aux préfets français du Gouvernement de la Défense Nationale (1870-1871). Cette étude nous a permis de recueillir des informations précieuses sur les membres de la famille d'Adolphe Blanqui qui, par alliance, était la belle-famille du préfet Maze. Les Archives de l'Enregistrement nous ont également fourni les déclarations de mutation par décès d'Adolphe Blanqui, de deux de ses filles, de son gendre et de l'un de ses petits-fils. Ce sont ces informations qui, principalement, nous ont permis de dresser l'arbre généalogique ci-dessous.

Parallèlement à notre recherche au sein des archives notariales, nous avons également parcouru les cimetières parisiens du Père-Lachaise, de Montparnasse et de Montmartre où sont enterrés les membres de la famille Blanqui⁹¹⁵. Ces visites funèbres, complétées par nos

⁹¹³ Par l'acte notarié en date du 30 septembre 1852 qui transforme l'école en société civile, Adolphe Blanqui donne obligation au conseil d'administration, dans le cas où il viendrait à décéder, de consulter sa veuve pour pourvoir à son remplacement à la tête de l'école (article 16). De même, l'article 19 dispose qu'en cas de décès de tous les administrateurs, le liquidateur de la société civile devra consulter les héritiers et ayants-droit des administrateurs décédés. Voir la copie de l'acte notarié reproduite dans Renouard, 1920, p.79.

⁹¹⁴ Adolphe Blanqui ne pouvait envisager de céder la succession de son école à ses frères : Auguste était révolutionnaire et emprisonné tandis que son second frère, Jérôme, était menuisier à Paris et sourd et muet.

⁹¹⁵ Nous n'avons pas eu recours aux bases de données généalogiques qui, depuis les années 2000, ont fait florès sur Internet. L'inégale qualité de ces sites généalogiques, de même que l'incertitude qui entoure leur constitution, leur contextualisation et leur provenance (Cœuré et Duclert, 2011, p.86), nous ont, en effet, convaincus que seule la confrontation matérielle aux documents d'archives authentifiés comme tels nous permettrait d'établir une généalogie fiable de la famille d'Adolphe Blanqui.

recherches aux archives, nous ont appris qu'Adolphe Blanqui avait eu deux fils avec son épouse Julie : l'aîné, Arthur Anatole (1828-1871) et le cadet Octave Adolphe (1835-après 1872). Cette information a le mérite de remettre en perspective une partie de l'histoire connue de l'école à l'époque où elle était une entreprise familiale. En effet, toute la littérature, à ce jour, a présenté la succession d'Adolphe Blanqui à la tête de l'École Supérieure de Commerce de Paris comme une entreprise fluide et apparemment consensuelle : en 1852, Adolphe Blanqui crée une société civile avec deux coassociés, Guillaume Gervais et Auguste Marie, appelés à lui succéder à son décès. À sa disparition en janvier 1854, Guillaume Gervais devient directeur de l'école et, sans descendance, la lègue par testament à Jane Blanqui, l'une des quatre filles d'Adolphe, qui en hérite finalement en décembre 1867 avant de la revendre à la Chambre de Commerce de Paris le 18 février 1869.

La découverte de l'existence des deux fils d'Adolphe Blanqui remet en cause le caractère non-problématique des passations de pouvoir à la tête de l'école. Pourquoi Arthur Anatole et Octave Adolphe ont-ils été écartés de la gestion de l'école dirigée par leur père ? En 1852, ils étaient âgés respectivement de 24 ans et de 17 ans. Si l'aîné avait déjà atteint l'âge de la majorité légale, le second était en passe de l'être puisque qu'il devait fêter ses vingt-et-un ans quatre ans plus tard en 1856. Leur âge en faisait donc *a priori* des candidats sinon pour remplacer leur père, du moins pour participer à la gestion de l'« École Blanqui »⁹¹⁶. Le fait que tous les deux exerçaient, dès les années 1850, des activités de « négociants »⁹¹⁷ laisse en effet penser qu'ils avaient manifestement des connaissances, voire des compétences, dans le domaine d'enseignement couvert par l'école.

À ce jour, aucun document ne laisse penser qu'Adolphe Blanqui ait songé à faire de ses fils ses successeurs à la tête de l'école dont ils portaient le nom. De même, dans les années 1860, pourquoi est-ce à Jane Blanqui, une jeune fille mineure juridique et sans expérience aucune dans le commerce, que Guillaume Gervais lègue l'école, et non à ses frères ? En

⁹¹⁶ Amédée Brodard a cofondé et dirigé l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie en 1819, à l'âge de 30 ans. Adolphe Blanqui y a enseigné dès l'âge de 27 ans avant d'en devenir propriétaire et directeur à l'âge de 31 ans. De même, Joseph Garnier, le futur beau-frère d'Adolphe Blanqui, est devenu directeur des études à l'École Spéciale de Commerce à Paris en 1832, à l'âge de 19 ans avant de prendre lui-même la direction d'une autre école de commerce dans Paris en 1839, à l'âge de 26 ans. À cette époque, le jeune âge de ces individus ne semble pas avoir constitué un frein à leurs prises de fonctions au sein d'une école de commerce. Voir Garnier J. « Enseignement Commercial », *Dictionnaire universel théorique et pratique, du commerce et de la navigation*. T. 1. A-G, Guillaumin (Paris), 1861.

⁹¹⁷ D'après les archives notariales, l'aîné travaillait à l'étranger : il avait acheté des propriétés au Paraguay et en Espagne. Le cadet est présenté comme « négociant à Paris ». Sources : Archives Nationales, 307 Mi 10 ; Archives Départementales de Paris, VD4 C 16.

l'absence de sources sur la qualité des relations familiales, ces questions demeurent sans réponse ferme.

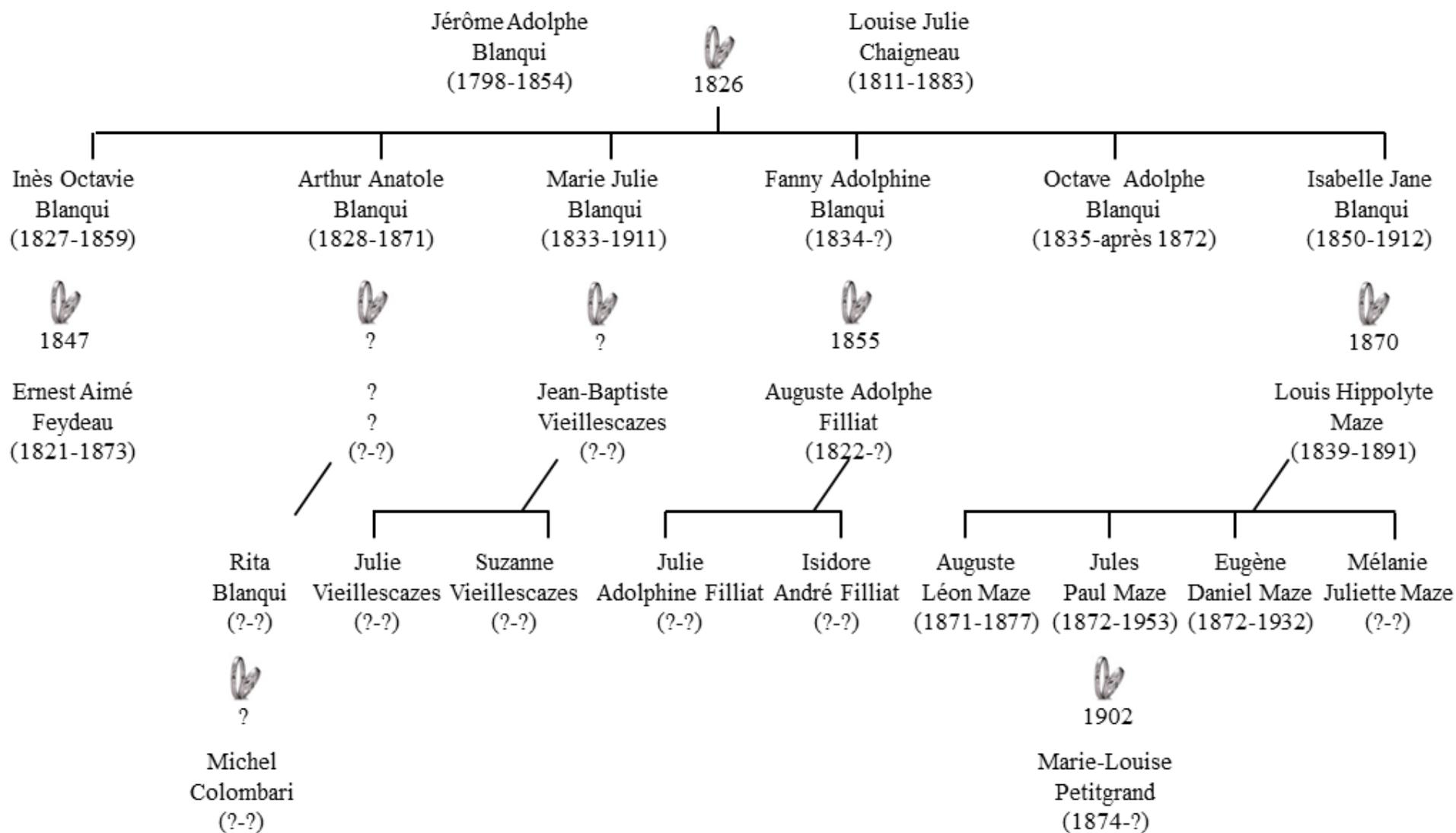


Figure 102 : Arbre généalogique descendant reconstitué de la famille d'Adolphe Blanqui.
 Sources : Voir nos commentaires dans le texte de l'annexe 13.

Seules quelques conjectures peuvent être émises pour le moment. Peut-être les fils d'Adolphe Blanqui ne souhaitaient-ils pas prendre part à l'œuvre éducative familiale ? Peut-être préféraient-ils exercer une activité commerciale plutôt que de travailler dans l'entreprise familiale dont les revenus et la stabilité demeuraient incertains ? Peut-être s'étaient-ils brouillés avec leur père ? L'âge du décès prématuré du fils aîné – 43 ans – de même que l'année et le lieu de son décès – 1871 à Paris – ainsi que le mystère de son lieu d'inhumation peuvent alimenter bien des hypothèses. Mort à Paris, l'année de la Commune, Arthur Anatole aurait-il comme son oncle, le révolutionnaire Auguste Blanqui, adhéré aux idées socialistes de la révolution ? Aurait-il pris part, quel que soit son camp, aux événements de la Commune au cours desquels il aurait pu trouver la mort ? L'hypothèse d'un rapprochement entre le fils aîné d'Adolphe Blanqui et son oncle, le révolutionnaire Auguste Blanqui, pourrait expliquer les raisons de son évincement de la gestion de l'école familiale.

Il ne s'agit toutefois que d'une hypothèse dont le degré de fiabilité est très mince en raison du manque complet de sources sur le sujet. Néanmoins, l'intérêt ces interrogations tient moins aux affirmations historiques qu'elles permettent de dégager qu'à la remise en question des interprétations passées apparemment bien établies à laquelle elles invitent. Telles sont les conclusions auxquelles nous sommes parvenus après avoir partiellement restitué l'arbre généalogique descendant d'Adolphe Blanqui.⁹¹⁸

⁹¹⁸ L'arbre généalogique que nous sommes parvenus à reconstituer révèle également que le nom de « Blanqui » n'a pas été transmis aux descendants d'Adolphe Blanqui. Au moins neuf petits-enfants nous sont connus dont le plus récemment décédé semble être Paul Maze, né en 1872 et mort en 1953. Son frère aîné, Léon, étant décédé à l'âge de 6 ans et son frère cadet, Daniel, étant décédé célibataire sans enfant, il semble que Paul Maze, marié en 1902, soit l'un des seuls descendants d'Adolphe Blanqui ayant potentiellement une descendance contemporaine. Sa sœur Juliette – de même que sa cousine Rita – ont, elles aussi, potentiellement, une descendance contemporaine. La loi n°2008-696 du 15 juillet 2008 relative aux archives ayant fixé à soixante-quinze années, à compter de la date de décès, le délai de communication des minutes notariales, il ne nous a pas été possible d'accéder aux archives de ces trois individus dont la date de décès est soit inconnue – pour Juliette Maze et pour Rita Blanqui – soit trop récente – celle de Paul Maze remontant à 1953. Celles-ci, en renseignant leur condition familiale et leur possible descendance, auraient pu nous livrer l'identité des descendants contemporains d'Adolphe Blanqui. Il faudra donc attendre 2028 pour que les chercheurs puissent explorer cette voie. Ne disposant pas de la latitude pour attendre cette échéance, nous avons tenté, par l'annuaire téléphonique, de joindre tous les individus portant le nom de Maze, soit quarante-deux individus identifiés pour le moment. À ce jour, après une soixantaine d'appels, ces tentatives sont restées vaines.

Annexe 14 – Liste des membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820 et 1860

Individus	Qualités	Nature du soutien apporté
Jacques LAFFITTE (1767-1844)	Banquier, Régent de la Banque de France (1809-1831), Juge au Tribunal de Commerce de la Seine (1809), Président de la Chambre de Commerce de Paris (1810-1811), Député (1815;1816-1823;1827-1844), Président de la Chambre des députés (1830), Ministre des Finances (1830-1831).	Symbolique (haut patronage) et administratif (vice-président du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Guillaume TERNAUX (1763-1833)	Manufacturier et négociant dans le textile, Député sous la Restauration (1818-1823 ; 1827-1831), Directeur du magasin « Le bonhomme Richard » place des Victoires.	Symbolique (haut patronage) et administratif (membre du Conseil de perfectionnement de l'école)
Jean-Antoine CHAPTAL (1756-1832)	Chimiste, professeur de chimie végétale à l'École Centrale des Travaux publics en 1794 (future École Polytechnique), Membre de l'Académie des Sciences (1796-1832), Ministre de l'Intérieur (1801), Sénateur (1804), Pair de France (1815), Comte.	Symbolique et administratif (président du conseil de perfectionnement de l'école de 1824 à 1832)
Casimir PERIER (1777-1832)	Banquier, Député (1817-1832), Régent de la Banque de France (1822-1832), Président de la Chambre des députés (1830-1831), Ministre de l'Intérieur (1830-1832).	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Jean-Baptiste SAY (1767-1832)	Industriel dans le coton, Économiste, Professeur d'économie industrielle au Conservatoire Royal des Arts et Métiers.	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Vital ROUX (1766-1846)	Négociant et juriste, Contributeur à l'élaboration du <i>Code de Commerce</i> en 1807, Régent de la Banque de France.	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Louis, Etienne François HÉRICART DE THURY (1776- 1854)	Conseiller d'État, Député (1815-1816 ; 1820-1822 ; 1824-1827), Directeur général des travaux de la ville de Paris, Vicomte.	Symbolique et administratif (vice-président du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Jean Antoine Joseph DAVILLIER (1754-1831)	Banquier, Négociant (textile), Membre du conseil d'escompte de la Banque de France (1822-1831), Baron.	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Auguste DELONDRE (?- ?)	Manufacturier dans l'industrie chimique (production de sulfate de quinine sur une grande échelle).	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Jean-François GUÉRIN DE FONCIN (?- avant 1857)	Banquier.	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Louis-	Négociant.	Symbolique et administratif

Jacques-Théodore JOUET (1790-1875)		(membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Guillaume MALLET (1747-1826)	Banquier, Régent de la Banque de France, baron de Chalmassy.	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)
Louis MARCHAND (?- ?)	Négociant, Juge au Tribunal de Commerce (années 1820)	Symbolique et administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820)

Figure 103 : Membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820.

Source : École Spéciale de Commerce, *Règlement Intérieur de l'Établissement*, Paris, Librairie du Commerce, rue Sainte-Anne, n°71, Paris, 1825, p.XIII. Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, 4-BRO-117512

Individus	Qualités	Nature du soutien apporté
Louis Henri Armand BÉHIC (1809-1891)	Inspecteur des finances (1845), député (1846-1848), Directeur des forges de Vierzon, Président du Conseil d'administration de la compagnie des Messageries Nationales, Ministre de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics (1863-1867), Sénateur (1867-1870 ; 1876-1879)	Symbolique (haut patronage) et administratif (président du conseil de perfectionnement de l'école)
François Barthélemy ARLÈS-DUFOUR (1797-1872)	Manufacturier dans le textile, Membre de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Lyon, Créateur de la banque du Crédit Lyonnais (1863)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? BASSE (?- ?)	Président de la Chambre de Commerce de Bordeaux et du Tribunal de Commerce de Bordeaux	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? BATBIE (?- ?)	Professeur à l'École de Droit de Paris	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Alfred BLANCHE (1816-1893)	Ancien directeur de l'École Nationale d'Administration (1848-1849), Ancien professeur de droit administratif, Conseiller d'État (1852), Avocat à la Cour, Professeur de droit commercial à l'École Supérieure de Commerce (1872)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Michel CHEVALIER (1806-1879)	Économiste, Professeur d'économie politique au Collège de France (1841), Député (1845-1846), Membre de l'Académie des sciences morales et politiques (1851), Président du jury international à l'Exposition universelle (1867), Sénateur (1869-1870)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? DE CHEPPE (?- ?)	Maître des requêtes au Conseil d'État, Chef de la division des mines au Ministère des Travaux Publics	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Charles-Pierre-Mathieu COMBES (1801-1872)	Ancien directeur des mines de La Croix et Sainte-Marie-aux-Mines (1824-1826), Membre de l'Institut (1847-1872), Directeur de l'École des Mines (1857)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Adolphe D'EICHTHAL (1805-1895)	Associé à la banque de son père (Louis d'Eichthal) à Paris (1830) puis Directeur de celle-ci (1839), Censeur (1832), puis Directeur (1835) de la Caisse d'Épargne de Paris, Régent de la Banque de France (1839-1848), Vice-Président du Crédit Mobilier (1854) ; Co-fondateur et Président de la Compagnie du Chemin de fer de Paris à Saint-Germain, de la Compagnie	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)

	des Chemins de fer du Midi et de la Compagnie générale maritime (1855-1861), Président de la Compagnie du chemin de fer de Paris à Saint-Cloud et Versailles et de la Compagnie des Salins du Midi (1875-1892).	
Guillaume DENIÈRE (1815-1901)	Bronzier, Manufacturier, Régent de la Banque de France (1866-1888), Président du Tribunal de commerce de la Seine (années 1860), Président de la Chambre de Commerce de Paris (1867-1872)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
François-Jules DEVINCK (1802-1878)	Fondateur d'une fabrique de chocolat dans Paris, la "Maison Devinck" (1830), Juge au Tribunal de Commerce de Paris (1837), Président de ce tribunal (1848), Député (1851-1863)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Jean Mathieu DOLLFUS (1800-1887)	Industriel dans le textile, Directeur de l'entreprise textile « Dollfus-Mieg et Compagnie » (1826) ; Maire de Mulhouse (1863-1869)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Charles DUPIN (1784-1873)	Ingénieur naval, Académicien (1818-1873), Créateur de la première chaire d'enseignement de mécanique appliquée aux arts au Conservatoire National des Arts et Métiers (1819-1854), Député (1827-1837 ; 1848-1851) ; Ministre de la Marine et des Colonies (1834), Sénateur (1852-1870)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Alexandre Henri GOÛIN (1792-1872)	Banquier, Député (1831-1867), Président de la Chambre de Commerce de Tours (1833-1836), Ministre de l'Agriculture et du Commerce (1840), Sénateur (1867-1870).	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? L'EVESQUE (?-?)	Conseiller à la Cour impériale de Paris	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Louis MARCHAND (?-?)	Négociant, Ancien juge au Tribunal de Commerce (années 1820)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Théophile-Jules Pelouze, (1807-1867)	Chimiste, Répétiteur de chimie à l'École polytechnique, Membre de l'Institut (1837), Président de la Commission des Monnaies et des Médailles	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Émile PEREIRE (1800-1875)	Banquier, Créateur du Grand Hôtel du Louvre, Administrateur du Crédit Agricole, Administrateur de la Compagnie transatlantique (1868), Député (1863-1869).	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Eugène-Melchior Péligot (1811-1890)	Chimiste, Professeur de chimie analytique à l'Institut National Agronomique, Membre de l'Institut, Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? PERNET VALLIER (?-?)	Expert, Teneur de livres	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Jean-François PERSOZ (1805-1868)	Chimiste, Professeur de chimie à l'université de Strasbourg, Directeur de l'École de Pharmacie, Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Alphonse PINARD (1815-1871)	Banquier, Directeur du Comptoir d'Escompte, Fondateur de la Banque de Dépôt et de Crédit des Pays-Bas (ancêtre de la banque Paribas)	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
? PLOCQUE (?-?)	Avocat, Ancien bâtonnier de l'ordre des avocats	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Natalis RONDOT (1821-1900)	Économiste, Historien de l'art français, Délégué de la Chambre de Commerce de Lyon	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Léon SAY (1826-1896)	Petit-fils de Jean-Baptiste Say, Économiste, Membre du Conseil d'Administration de la Compagnie du Chemin de Fer du Nord	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)
Germain THIBAUT	Industriel, Juge, Président du Tribunal de Commerce de Paris, Ancien président de la Chambre de Commerce de Paris,	Administratif (membre du conseil de perfectionnement

(1799-1878)	Membre du Conseil Supérieur du Commerce	de l'école)
Louis WOLOWSKI (1810-1876)	Juriste, Économiste, Membre de l'Institut, Administrateur du Crédit Foncier de France	Administratif (membre du conseil de perfectionnement de l'école)

Figure 104 : Membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1860.

Source : Gervais (1865).

Annexe 15 – Un exemple d’implication des parties prenantes de ESCP Europe dans les activités de l’école : Les instances de fonctionnement du programme Bachelor de l’école

Lancé en 2015, le Bachelor de ESCP Europe est un exemple de la manière dont la direction de l’école implique aujourd’hui concrètement ses diverses parties prenantes (enseignants, élèves, entreprises, etc.) dans la gestion de certains de ses programmes. Le Bachelor de ESCP Europe dispose de trois instances de fonctionnement :

1. Le Comité d’enseignement Europe (« European Teaching and Learning Committee »). Présidé par le Directeur académique de l’École, le Comité d’enseignement Europe est composé du Doyen de la Faculté, de huit représentants élus du Corps Professoral Permanent, et des Directeurs/Directeurs académiques de programmes. De plus, est invité permanent le président d’AGORA, le conseil de la vie étudiante à ESCP Europe. Son objectif est de s’assurer que les enseignements dans leur variété, leurs contenus et leurs méthodes pédagogiques répondent aux objectifs stratégiques de l’institution positionnée sur le management européen et interculturel et aux exigences d’un enseignement supérieur répondant aux standards internationaux. En particulier, ce comité cherche à s’assurer que les enseignements permettent aux futurs diplômés de recevoir au cours de leur scolarité les connaissances et les compétences correspondant à leur niveau d’études tout en respectant le cadre des différentes accréditations de ESCP Europe et de ses accords de partenariat. Ce comité se réunit au minimum cinq fois par an.
2. Le Conseil des Études (« Board of Studies »). L’objectif du Conseil des Études, dirigé par le directeur académique du programme et le Directeur du programme, est de garantir la gestion stratégique et opérationnelle du Bachelor. Il est également l’occasion d’échanger sur des propositions d’innovation du programme. Les membres du Conseil des Études sont le Directeur académique de l’École, le Directeur académique du programme, le Directeur du programme, les Directeurs académiques locaux du programme de Berlin, Londres, Madrid, Paris, et Turin. Ce conseil se réunit au minimum une fois par an.
3. Le Conseil pédagogique. Il se réunit deux fois par an, à la fin de chaque semestre, afin d’assurer le suivi de la scolarité de chaque promotion et de préparer le jury de passage en année supérieure, ou le jury de diplôme de fin de troisième année. Il est animé par le Directeur académique local du programme et regroupe les enseignants intervenant lors de la période concernée et les équipes administratives. Les étudiants délégués de promotion assistent en partie à ces conseils pédagogiques et sont consultés sur le déroulement,

l'organisation de la scolarité et le contenu des enseignements. Les conseils pédagogiques permettent ainsi :

- De faire le point sur l'état d'avancement de la promotion, tant sur un plan collectif qu'à titre individuel ;
- Aux enseignants d'échanger sur les contenus des cours, les méthodes pédagogiques développées et les évaluations retenues ;
- De coordonner les travaux individuels et de groupes demandés aux étudiants ;
- De transmettre des informations relatives au fonctionnement et aux évolutions du programme ;
- De prendre les dispositions de passage en année supérieure ;
- Aux étudiants de s'exprimer, via leurs délégués de promotion.

Si ces trois instances de fonctionnement accordent une large part aux enseignants de ESCP Europe, les élèves et les entreprises sont aussi concrètement impliqués dans la gestion du Bachelor via notamment :

- La représentation des étudiants. Les étudiants du Bachelor élisent parmi leurs pairs au minimum deux délégués par année académique ; ces délégués sont le relais entre l'administration du programme et les étudiants. Ils rencontrent régulièrement le Directeur du programme et le Directeur académique du programme. Ils participent également, à la fin de chaque semestre, à une partie du Conseil pédagogique pour être associés au processus d'amélioration continue du programme.
- Un membre d'AGORA, le conseil de la vie étudiante de l'école élu par la totalité des étudiants de tous les programmes, est spécifiquement dédié au programme Bachelor et est en contact régulier avec le Directeur académique du programme. Enfin, le Président d'AGORA est invité permanent du Comité d'enseignement dont le rôle est de garantir la qualité académique des contenus de tous les programmes diplômants de ESCP Europe.
- Les entreprises sont associées au programme à travers des intervenants-enseignants qui viennent du milieu professionnel. Les professeurs permanents de ESCP Europe

sont en contact régulier avec des représentants des entreprises et sont soucieux d'enseigner des contenus utiles pour le monde de l'entreprise.⁹¹⁹

⁹¹⁹ Source : ESCP Europe, *Demande de renouvellement de visa par reprise du programme « Diplôme d'Études Supérieures en Commerce et Entrepreneuriat » de NOVANCIA (visé Bac+3, CÉFDG – durée 6 ans – début du visa : 01/09/2011) et son rapprochement avec le programme « Bachelor of Science in Management » de ESCP EUROPE (visé avec grade par le Ministère de la Science et de la Recherche du Sénat de Berlin pour délivrer le diplôme officiel allemand "Bachelor of Science")*, Novembre 2016, Dossier principal, pp.37-38.

Annexe 16 – Histoire de l'école EAP

À la fin des années 1960, le portefeuille de formations en gestion de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris traverse une période de rationalisation. En 1968, le *Rapport d'orientation de l'œuvre d'enseignement de la CCIP* constate en effet que cette offre s'est constituée au gré des circonstances plutôt qu'en suivant un plan préétabli (Fridenson et Paquy, 2008, pp.232-233). De ce fait, les doubles emplois sont parfois fréquents et génèrent des coûts de fonctionnement très lourds pour la Chambre : en 1968, la Mission Enseignement de la Chambre représente 75% de son budget global de sorte que « si son développement continuait à se faire au même rythme sans que soient fixées une orientation et des limites elle finirait par absorber la quasi-totalité des ressources budgétaires ».⁹²⁰ Parallèlement à ce nécessaire effort de rationalisation, le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, Paul Laubard, décide en 1971 que les écoles de commerce parisiennes consulaires doivent devenir mixtes (Fridenson et Paquy, 2008, p.235).

Ces deux tendances sonnent le glas de l'école HEC-Jeunes Filles (HEC-JF). Après avoir tenté, en vain, de fusionner cette école avec l'École Supérieure de Commerce de Paris en 1972, la direction de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris décide finalement de renoncer à cette opération : HEC-Jeunes Filles est définitivement fermée en 1975 et l'École Supérieure de Commerce de Paris devient mixte. Toutefois, pour ne pas laisser sans objet la ligne budgétaire laissée vacante par la fermeture de HEC-Jeunes Filles, la direction de l'Enseignement de la Chambre décide d'ouvrir une nouvelle école, en partie inspirée du projet de réforme esquissé en 1965 par les Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris qui envisageaient une formule pédagogique résolument novatrice pour l'époque : une école de commerce destinée à former des cadres européens. L'administration de la Chambre constate, en effet, que le Marché Commun se développe et que les échanges se mondialisent.

⁹²⁰ Source : « Rapport d'orientation de l'œuvre d'enseignement de la CCIP », 1968. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, I-2.73 (4).

Elle considère donc comme indispensable d'inclure dans son portefeuille de formations gestionnaires une école largement ouverte sur l'ensemble de la Communauté européenne.

La nouvelle école ouvre ses portes le 8 octobre 1973. Son nom est repris du projet de fusion entre HEC-Jeunes Filles et l'École Supérieure de Commerce de Paris : « École des Affaires de Paris » (EAP) ; et qui ne reflète étonnamment pas du tout le positionnement européen de l'établissement. L'EAP est fondée avec un objectif précis : proposer une solution alternative européenne aux Grandes Écoles de gestion ou universités de gestion nationales et étrangères. Dès sa fondation, l'école est positionnée comme une Grande École par son mode de recrutement. Elle ne propose pas d'épreuves écrites propres mais utilise celles de HEC et du Groupe ESCP. En outre, tous les candidats admissibles à HEC et au Groupe ESCP sont automatiquement déclarés admissibles à l'EAP. Cette dernière ambitionne d'être la première Grande École européenne de gestion avec pour but de former de futurs cadres européens capables d'exercer leur métier dans différents pays de la Communauté européenne mais aussi en dehors de celle-ci. Comme le soulignent Fridenson et Paquy (2008, p.236) : « elle marque une évolution majeure dans l'ouverture internationale de l'enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Il ne s'agit plus seulement d'envoyer les élèves en stages à l'étranger ou de développer des filières d'enseignement orientées vers les marchés extérieurs, mais de former réellement les élèves à l'international par une scolarité qui se déroule alternativement en France, en Angleterre (Londres) et en Allemagne (Düsseldorf) ».

Toutefois, l'internationalisation de l'EAP est progressive. En octobre 1973, elle ouvre ses portes avec soixante-neuf étudiants, tous Français, sur un campus unique à Paris. L'école s'internationalise l'année suivante en ouvrant un premier campus à Londres en 1974, puis à Düsseldorf en 1975. C'est seulement en 1977 – donc quatre ans après son ouverture – que les premiers étudiants étrangers entrent à l'EAP. Afin de mieux marquer son caractère européen, l'école change de nom en 1980 : l'« École des Affaires de Paris » devient ainsi l'« École Européenne des Affaires », tout en conservant le même acronyme « EAP » (*Journal Officiel* du 29 juillet 1982). En 1985, 49% de ses étudiants sont étrangers. Elle offre alors une scolarité en trois ans, trois langues et un stage de trois mois en entreprise dans chacun des pays où elle détient un campus. L'école élargit progressivement son portefeuille de formations en ouvrant un département de formation continue en 1983. En 1985, la direction de l'école transfère son campus allemand à Berlin avec le soutien du Sénat berlinois qui est la première instance publique non-française à s'engager aux côtés de la Chambre parisienne pour soutenir le développement de l'EAP. Il faut dire que l'EAP est alors en quête d'une « reconnaissance

européenne et de participations étrangères au financement » (Fridenson et Paquy, 2008, p.248). C'est également en 1985 que l'école obtient en Grande-Bretagne le statut de "charity" c'est-à-dire d'établissement reconnu d'utilité publique.

À la veille de fusionner avec le Groupe ESCP en 2000, l'école EAP dispose de vingt-huit professeurs permanents dont dix seulement sont titulaires d'un doctorat ou d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Elle a été accréditée EQUIS, comme le Groupe ESCP. Toutefois, l'accréditation ne lui est accordée que pour deux années – jusqu'en juin 2000 –, au lieu de cinq années. Parmi les éléments de faiblesse ayant justifié cette accréditation abrégée, les accrédateurs EQUIS ont relevé quatre points particuliers ; à savoir (1) l'inégalité de la recherche, modérément développée sur le campus de Paris et très peu sur les autres campus, (2) l'inadaptation des locaux à Oxford, (3) la modestie du corps professoral en taille à Madrid, ainsi que (4) l'inexistence d'un poste de doyen des professeurs.⁹²¹ En outre, le double échec en 1997 de son transfert à Londres ainsi que de son partenariat pédagogique avec la « Royal Holloway University of London » ont fragilisé l'établissement (Fridenson et Paquy, 2008, p.253).

Enfin, si son modèle pédagogique est très original, il cumule le double inconvénient de n'être suivi que par un faible nombre d'étudiants – à la rentrée scolaire de 1998 l'EAP accueille sept-cent-six élèves alors que le Groupe ESCP en accueille plus du double (mille-huit-cent-cinquante-trois) – et d'être très coûteux ; en d'autres termes, son modèle n'est ni rentable ni durable avec les ressources qui sont alors les siennes. Tous ces éléments incitent donc la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris à voter en décembre 1998 la fusion de cette école avec le Groupe ESCP (voir le chapitre 8).

Au cours de son histoire, l'EAP a été dirigée par quatre directeurs, à savoir :

- Michel Furois, de 1973 à 1979 ;
- Bruno Leblanc, de 1979 à 1991 ;
- Sybren Tijmstra, de 1991 à 1993 ;
- Michel Raimbault, de 1993 à 1999.

⁹²¹ Source : « Procès-verbal du Conseil de l'EAP du 14 octobre 1998 ». Archives de Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, 1892.W/51/2.

Annexe 17 – Chronologie de la fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP

Date	Événements
10 décembre 1998	Annonce par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris de la réorganisation des écoles supérieures de commerce parisiennes consulaires
15 décembre 1998	Envoi aux Anciens Élèves du Groupe ESCP et de l'EAP d'une note d'information par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
16 décembre 1998	Rencontre entre le Président des Anciens Élèves du Groupe ESCP et le Président du Conseil d'établissement du Groupe ESCP
22 janvier 1999	Rencontre du Président des Anciens Élèves du Groupe ESCP, du Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et du Président de la Commission Enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
25 janvier 1999	Nomination de Jean-Louis Scaringella (directeur du CPA) comme chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP
28 janvier 1999	Déjeuner entre le chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP, le bureau du conseil de l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP et la direction du Groupe ESCP
2 février 1999	Début des travaux de réflexion pour les quatre groupes consacrés aux différentes formations de la future école
30 mars 1999	Remise du rapport d'étape du chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
18 avril 1999	Fin des travaux de réflexion pour les quatre groupes consacrés aux différentes formations de la future école
19 avril 1999	Début des travaux de réflexion pour les huit groupes consacrés aux questions fonctionnelles de la future école
30 juin 1999	Fin des travaux de réflexion pour les huit groupes consacrés aux questions fonctionnelles de la future école et remise du rapport final du chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
6 septembre 1999	Communiqué de presse de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris annonçant le nouveau nom de l'école fusionnée : « IMEP »
15-28 septembre 1999	L'assemblée générale des professeurs du Groupe ESCP, l'assemblée des élèves de cette école et l'Association des Anciens Élèves se déclarent favorables à la fusion mais rejettent le nom « IMEP »
23 septembre 1999	Courrier du Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris à l'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP pour relancer la concertation sur l'appellation de la nouvelle école
Octobre 1999	Le Président de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris obtient de l'Éducation Nationale que le nom « IMEP » disparaisse définitivement
4 octobre 1999	L'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP crée trois commissions pour proposer un nouveau nom à l'école
Mars 2000	Le Bureau des Élèves du Groupe ESCP adopte un logo exprimant la confiance des étudiants envers la fusion
16 mai 2000	L'Association des Anciens Élèves du Groupe ESCP approuve le nouveau nom « ESCP-EAP, European School of Management »
17 juillet 2000	Arrêté ministériel portant changement de nom du Groupe ESCP et de l'EAP
12 septembre 2000	Rentrée scolaire de la première promotion de la nouvelle école. Trente-cinq des élèves de première et de deuxième années sont étrangers.

Annexe 18 – Biographie d’Alfred Renouard (1849-1933), premier historiographe de l’école



Alfred Renouard est né à Lille le 21 septembre 1849⁹²². Ses parents sont des industriels du Nord : son père, Chrysostome, est directeur d’une filature tandis que sa mère, Catherine Béghin, est issue de la famille Béghin qui possède plusieurs usines du Pas-de-Calais pour traiter la betterave à sucre. Alfred Renouard effectue de brillantes études au Collège de Marcq, où il obtient ses deux diplômes de bachelier ès lettres et ès sciences et se fait recevoir licencié ès sciences physiques.

À l’âge de 19 ans, à l’automne 1868, il quitte sa région natale pour venir étudier dans la capitale, à l’École Supérieure de Commerce de Paris. Son niveau scolaire lui permet d’intégrer l’école directement en première année, sans avoir à consacrer une année au cours préparatoire formant les élèves à l’examen d’entrée en première année.

Alfred Renouard est un élève brillant à l’école : en juillet 1870, après deux années à peine de scolarité, il sort major de sa promotion avec la médaille d’or de la Chambre de Commerce de Paris. Tout juste diplômé, il participe à la campagne de 1870, sous les ordres du Général Faidherbe.

⁹²² Le portrait qui agrmente cette notice provient de la source suivante : Archives du service audiovisuel de ESCP Europe.

La période de la guerre de 1870-1871 est marquante pour lui comme pour ses camarades. Alfred Renouard a laissé un saisissant témoignage de l'histoire de l'école pendant cette « Année Terrible »⁹²³. Les pages qu'il consacre à la guerre franco-prussienne et à la Commune de Paris constituent une référence précieuse pour le chercheur curieux de l'histoire de l'école. Même si les événements racontés n'ont pas toujours été vus par Alfred Renouard, il les détient de témoins oculaires – directeurs, enseignants – qu'il a très bien connus en sa qualité d'ancien élève.

Rentré à Lille après la guerre, Alfred Renouard est placé par son père à la tête d'un important établissement de filature de lin et de tissage de toile. Son expérience de directeur à la tête de cet établissement lui inspire le livre intitulé : *Essai sur la filature du lin*, qui lui vaut un grand succès auprès de ses confrères. Cet ouvrage est suivi de nombreux autres et sont très bien accueillis par ses contemporains qui l'incitent à écrire d'autres ouvrages techniques. Pour la publication de ces ouvrages, Alfred Renouard reçoit de la Société Industrielle du Nord une médaille d'or en 1874 avant que celle-ci ne décide de le nommer Secrétaire général en 1881 puis Vice-président en 1888.

Alfred Renouard ne limite cependant pas ses talents à la seule industrie textile. Il est également géographe. Après de nombreux voyages en Europe et en Afrique dans les années 1870, il est nommé Bibliothécaire de la Société de Géographie du Nord en 1880, puis Secrétaire général. Il écrit plusieurs études dont : *Une promenade en Algérie* (1882) ; *Les pays producteurs de coton* (1884) ; *La colonie française de Pondichéry* (1885). Orateur de talent, Alfred Renouard publie deux conférences remarquables : *De Lille à Nijni-Novgorod* (1884) et *Excursions d'un touriste dans le département du Nord* (1885).

Si les publications scientifiques représentent une grande part de la vie d'Alfred Renouard, sa carrière professionnelle ne se limite pas à ces activités rédactionnelles. Il est successivement Consul d'Italie, Président du Syndicat des Filateurs de lin de France (1875), Membre du Comité Linier de France (1876), Membre de la Société des Sciences de Lille, Correspondant des Sociétés industrielles de Reims et de Mulhouse (1880), Secrétaire général du Jury agricole du Concours international de 1882, Secrétaire général et Rapporteur de l'Exposition des Arts industriels de Lille, Secrétaire du Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement secondaire spécial du Lycée de Lille, Vice-Président de l'Association des

⁹²³ Source : *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, juin-juillet 1907, Paris, 1907, pp.1-17. Archives de la Bibliothèque Nationale de France, 8-JO-4030.

Anciens Élèves de Marcq. Dans les années 1890, Alfred Renouard est administrateur de la Société des Asphaltes de Paris, de la Société anonyme de l'Industrie textile et de plusieurs autres. Il est, en outre, attaché comme ingénieur-conseil à diverses administrations, et comme directeur technique à plusieurs publications industrielles. Il est nommé en 1897 membre des comités d'admission et d'installation de l'Exposition internationale de Bruxelles, et secrétaire de la section des fils et tissus de lin ; et en 1898 membre des comités d'admission de l'Exposition Universelle de Paris de 1900.

Industriel et voyageur, Alfred Renouard est aussi un philanthrope : il se préoccupe des problèmes sociaux de son époque et publie notamment *Les habitations ouvrières de Lille*, en 1886. En 1889, il reçoit une médaille d'or pour un ouvrage présenté lors de l'Exposition Universelle de 1889 de Paris : *Institutions ouvrières du Nord*.

En 1889, à l'âge de 40 ans, il quitte les affaires et sa région natale pour venir s'établir à Paris. C'est là qu'il consacre une grande partie de son activité à l'une des nombreuses passions de son existence : la promotion de l'enseignement commercial. En 1894, il est vice-président de l'Union des Associations d'Anciens Élèves des Écoles Supérieures de Commerce de France, jusqu'en 1898. Entre 1896 et 1898, il est le président de l'Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris et rédige, au cours de son mandat, la première histoire de l'école. Le succès rencontré par cet ouvrage lui vaudra d'être réédité en 1920 pour le centenaire de l'école. En 1900, il est secrétaire général du Congrès des Associations d'Anciens Élèves des Écoles Supérieures de Commerce de France et de l'Étranger.

Il est à noter également que si Alfred Renouard ne fut pas le co-fondateur de l'Association des Anciens Élèves de l'école, il contribua indirectement à sa création. Comme il le rappelle une cinquantaine d'années plus tard (Renouard, 1920, p.385), à Pâques 1872, les élèves du troisième comptoir de l'école vinrent visiter la filature de lin et le tissage de toiles de son père aux abords de Lille. Comme Alfred Renouard était diplômé de l'école depuis deux ans, son père offrit l'hospitalité pendant trois jours à la vingtaine d'élèves qui étaient accompagnés du directeur de l'école, Paul Schwaebélé. Comme il le rapporte lui-même « le soir de leur départ, tous se retrouvèrent réunis dans notre maison de campagne de Fives-Lille, dans la salle à manger de famille, au nombre d'une vingtaine, et le directeur Schwaebélé, levant son verre au dessert, indiqua dans un toast d'adieux combien il serait utile que la réunion de ce jour ne fût pas passagère et exprima chaleureusement le désir qu'elle constituât une 'association' durable. Ses paroles trouvèrent de l'écho chez les assistants. Tous nos

camarades présents en devisèrent au retour, et, quelques jours après, rentrant à Paris, Édouard Kreitman, de Strasbourg qui faisait aussi partie de l'excursion, écrivit à Paul Laffitte et à Joseph Dugoujon, deux anciens dévoués à l'École, pour les prier de se joindre à lui en vue de jeter les bases de notre Union Amicale ». De fait, quelques-mois plus tard, en novembre 1872, les statuts de l'association furent rédigés.

Après la Première Guerre mondiale, lorsqu'il s'agit de reconstituer les industries des régions dévastées, Alfred Renouard est nommé en 1921, à près de 72 ans passés, « expert de l'État pour l'évaluation des dommages de guerre dans le Nord et le Pas-de-Calais » et membre de la Commission Supérieure de Contrôle des Expertises.

Si la vie professionnelle d'Alfred Renouard est très documentée, en revanche, sa vie privée est plus difficile à renseigner. Quel homme était Alfred Renouard ? Maurice Bouchet, l'un de ses proches qui fut chargé de le portraiturer dans l'édition de l'histoire de l'école parue en 1920, le décrit sous ses termes « Au physique, notre ancien président Renouard a plutôt l'air d'un notaire que d'un commerçant. Voyez-le passer avec son éternel chapeau haut de forme et sa cravate blanche. Il s'en va méditant, le front soucieux, plongé dans ses pensées et il ne vous voit pas. Vous le rencontrerez du reste partout et à la même allure : sur la place de l'Opéra, quand vous avez reçu de lui la veille une carte datée de Brest ; vous le rencontrerez dans la salle des pas perdus de la gare St-Lazare, ou bien à Marseille, ou bien à Lille, à moins que ce ne soit à Londres, à Bruxelles ou à Berlin. Ne craignez pas de le déranger dans sa déambulante rêverie et touchez-lui l'épaule. Son front s'illuminera à devisager, à reconnaître en vous l'ami que le hasard lui jette. Et ses yeux rieurs, sa voix chantante vous feront le meilleur accueil [...]. Cet homme singulier qui, au repos, dans la méditation, a l'air d'un notaire quelque peu attristé, s'anime et se transforme d'une vitalité intense dans la conversation. Sa cravate blanche n'est plus en place, mais il n'en a cure comme il se soucie d'ailleurs fort peu du coup de retroussis qui raie la soie de son chapeau ». ⁹²⁴

De son mariage, le 18 avril 1876, avec Claire Sophie Cousin sont nés quatre enfants : Madeleine, Marguerite, Claire et Alfred. Alfred Renouard est décédé dans son appartement

⁹²⁴ Source : Bouchet, M. (1920), « Alfred Renouard », in Renouard (1920), p.587.

parisien du seizième arrondissement de Paris, au 49 rue Mozart, le 12 août 1933 dans sa quatre-vingt-quatrième année.⁹²⁵

⁹²⁵ Sources : *Revue de l'Association des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris* n° 394, novembre 1933, pp.3-4 ; Carnoy, H. (1903). *Dictionnaire biographique des hommes du Nord*, 24 rue des Grands-Augustins, Paris.

Annexe 19 – Liste des archives officielles consultées

En plus de leur caractère lacunaire (voir annexe 20), les archives témoignant de l'histoire de ESCP Europe ont pour autre caractéristique d'être très dispersées. De ce fait, de très nombreux lieux de conservation ont été identifiés. De manière classique, nous avons consulté les inventaires quand ils étaient disponibles⁹²⁶, puis déchiffré les archives feuilletées ou microfilmées, puis photographié de très nombreux extraits afin d'avoir le temps, ultérieurement, de les analyser plus en profondeur tout en effectuant des allers et retours avec le reste de notre travail.

À ce jour, les personnels de ESCP Europe – campus de l'avenue de la République à Paris – conservent des documents d'archives en ses murs. Malheureusement, ces documents ne sont pas toujours identifiés comme tels : ils sommeillent dans les armoires des personnels administratifs et enseignants, dans les caves et dans le grenier de l'école. Y accéder est donc particulièrement difficile ; en grande partie parce que les détenteurs de ces documents ignorent qu'ils ont entre leurs mains des documents d'archives. Quelques documents d'archives concernant notamment les premiers rapports d'accréditation de l'école à la fin des années 1990 ont également été identifiés dans les bureaux des personnels administratifs, sur le nouveau campus de Montparnasse.

Après les locaux mêmes de l'école, le principal centre de conservation des archives liées à l'école est la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France, avenue de Friedland (1.). Depuis la fin du dix-neuvième siècle, certaines archives de l'école sont, en effet, périodiquement reversées à la Chambre de Commerce de Paris, notamment les listes de diplômés. Si la Chambre les a conservées pendant plus d'un siècle, dans ses locaux parisiens principalement, elle en a versé une part très importante au début des années 2010 aux Archives Départementales de Paris.

À ce jour les Archives Départementales de Paris (2.), avenue Serrurier, détiennent une très volumineuse quantité de cartons concernant l'histoire de l'établissement. Si la période antérieure à 1869 est très peu documentée – un carton seulement pour un demi-siècle d'histoire – en revanche, toute la période comprise entre 1869 et 1950 est couverte par plusieurs dizaines de cartons concernant l'administration de l'école.

⁹²⁶ Ce qui n'était pas le cas des documents d'archives conservés à la bibliothèque de ESCP Europe et dans le bureau du Responsable événementiel.

À côté de Archives consulaires et départementales, il faut également mentionner les Archives Nationales (3.). Ces dernières conservent, sur leurs sites de Paris, de Fontainebleau et de Pierrefitte, des documents d'archives internes de l'école, notamment pour les premières années de l'école (sites de Pierrefitte et de Paris). Le site de Fontainebleau est riche, quant à lui, des versements venant du Ministère de l'Éducation Nationale auquel ESCP Europe est rattachée, comme les autres écoles supérieures de commerce, depuis 1920. Toutefois, cette école ayant obtenu en 1969 son autonomie en dehors du réseau des ESCAE, elle est nettement moins référencée dès lors dans les statistiques du ministère qui d'ailleurs substitue progressivement, à partir de la fin du vingtième siècle, des données agrégées par groupe d'établissements (groupe 1, groupe 2, groupe 3)⁹²⁷ aux données individuelles. Les Archives Nationales (MC/ET) ont également fourni des informations des plus intéressantes concernant l'époque où l'école était une entreprise privée non-familiale, de 1819 à 1830, puis une entreprise familiale dirigée par Adolphe Blanqui et les siens, de 1830 à 1869. La reconstitution des biographies des premiers directeurs de l'école entre 1819 et 1830 (annexe 6) de même que la reconstitution de l'arbre généalogique descendant d'Adolphe Blanqui (annexe 13) nous ont conduits à nous intéresser à la généalogie. À cet égard, les Archives Nationales nous ont permis de consulter les documents d'état civil républicains, les minutes notariales et les dossiers de la Légion d'honneur⁹²⁸. En précision, ce sont surtout les minutiers des notaires de Paris, conservant les contrats de mariages, les inventaires après décès et les baux de location, qui nous ont permis de mieux reconstituer les éléments du patrimoine de la famille Blanqui.

Les Archives de l'Institut National de l'Audiovisuel (4.), hébergées au sein de la Bibliothèque François Mitterrand, conservent également des archives sur le passé de l'école. Le fonds radiophonique est particulièrement riche. Parmi les archives importantes qui y sont répertoriées, il convient de mentionner les enregistrements radiophoniques du 10 janvier 1970

⁹²⁷ Le groupe 1 correspond aux écoles de commerce reconnues par l'État et dont au moins un diplôme est visé. En France, toutes les écoles de commerce consulaires font partie de ce groupe. Le groupe 2, quant à lui, accueille les écoles reconnues mais sans visa pour leurs diplômes, tandis que le groupe 3 recense les écoles de commerce non-reconnues par l'État et dont aucun diplôme n'est visé. En 2011, 43% des écoles de commerce en France sont comprises dans le groupe 1, 17% dans le groupe 2 et 40% dans le groupe 3 (Morteau et Basset, 2015).

⁹²⁸ Depuis 1802, les Archives Nationales conservent les dossiers nominatifs de tous les légionnaires nommés ou promus dans l'ordre de la Légion d'honneur. Elles conservent aussi les propositions collectives et individuelles ainsi que des dossiers individuels de discipline, de secours et de pensions provenant de la Grande Chancellerie de la Légion d'honneur. Cependant, tous les dossiers ne sont pas complets, indépendamment de la célébrité du légionnaire considéré. Ainsi, si le dossier nominatif d'Adolphe Blanqui est vide, le dossier d'Amédée Brodart, co-fondateur de l'école, nous a appris des éléments de détails sur la gestion de l'école dans ses premières années.

consacrés au cent-cinquantième anniversaire de l'École Supérieure de Commerce de Paris (émission spéciale organisée toute la journée pour l'anniversaire de l'école depuis le site de l'école avec Yves Mourousi, correspondant pour France Inter). Le fonds audiovisuel est en revanche très peu développé. À l'exception de plusieurs films sur les galas et les bâtiments de l'école dans les années 1950 et 1960, ce fonds est peu documenté.

Les Archives du Monde du Travail à Roubaix (5.) conservent plusieurs documents sur l'histoire de l'école. Nous sommes parvenus à en consulter une partie.

Enfin, les Archives Municipales de Paris (6.) conservent également des archives sur l'histoire de l'école, entreposés dans des centres d'archives – telle que Commission du Vieux Paris – ou dans des bibliothèques spécialisées – Bibliothèque de l'Hôtel de Ville, Bibliothèque Historique de la Ville de Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, Bibliothèque François Mitterrand, etc. Les documents qui y sont conservés sont généralement liés à la scolarité à l'école – programmes de cours à la fin du dix-neuvième siècle – mais aussi à la construction de l'immeuble de l'avenue de la République que l'école occupe depuis 1898. Plusieurs bulletins de l'Association des Anciens Élèves de la fin du dix-neuvième siècle y sont également conservés. De même, les archives privées des anciens dirigeants, enseignants et administratifs de l'école contiennent également des documents d'archives en lien avec l'histoire de l'école mais la volumétrie, la richesse de même que l'accessibilité de ces fonds demeurent inégales. Juridiquement, il est à préciser que tous les documents d'archives sont la propriété de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France. De ce fait, quand un employé consulaire ayant travaillé à l'école quitte ses fonctions, il est tenu de laisser ses documents de travail à l'école. En d'autres termes, en quittant ses fonctions, il n'a pas le droit de les emporter avec lui. Afin de préserver l'anonymat des anciens employés de la Chambre qui ont enfreint cette règle et qui nous ont généreusement ouvert les portes de leurs archives professionnelles, nous ne décrivons pas ces fonds particuliers.

1. Archives de la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France : 27 avenue de Friedland, 75008 Paris

Fonds : Sous-série 535 W : Commission permanente des Écoles Supérieures de Commerce
Créée après 1945, la commission permanente des Écoles Supérieures de Commerce (ESC) 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 consulaires parisiennes contiennent les comptes rendus des séances de cette commission jusqu'en 1969, année où l'École Supérieure de Commerce de Paris quitte le réseau des ESCAE.

Enfin, il faut mentionner qu'une partie des archives consulaires sont parfois confidentielles. En effet, les documents d'archives conservés à la Chambre de Commerce de Paris et âgés de moins de vingt-cinq ans sont généralement considérés comme « stratégiques » et de ce fait, non-communicables au public. Toutefois, les archivistes consulaires ont la faculté de déclasser de leur propre initiative les documents qui, en dépit de leur jeune âge, ne leur semblent plus de nature confidentielle. Le public peut ainsi accéder aux volumineux rapports produits en 1998 par le personnel consulaire pour la fusion du Groupe ESCP avec l'EAP en 1999. La fusion ayant eu lieu dans des conditions qui sont désormais connues, ce document ne représente plus, en effet, aucun caractère qui pourrait en interdire la communication au public. Pour les autres documents également frappés par le délai de non-communicabilité, il est nécessaire de produire une demande préalable de dé-classification pour accéder aux documents. Nous avons, par exemple, demandé et obtenu la dé-classification du procès-verbal de l'Assemblée Générale de la Chambre de Commerce de Paris tenue le 10 décembre 1998 au cours de laquelle celle-ci a décidé de la fusion du Groupe ESCP et de l'EAP. Ce document exposant les motivations officielles pour lesquelles fut décidée la fusion entre les deux établissements consulaires, il est encore considéré comme *a priori* confidentiel, même s'il est possible de le consulter après autorisation.

Cotes	Description	Date de début	Date de 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, 03.02.1949) 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	1948	1960

	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).		
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
535W96	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 1892 W : ESCP / Archives de la direction générale de l'ESCP et de la direction de l'EAP 1947-2008

Cotes	Description	Date de début	Date de 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

Enfin, les Archives consulaires de Paris conservent un fonds iconographique sur l'histoire de ESCP Europe que nous avons pu consulter. Ci-dessous figurent les cotes et descriptions de ces documents :

Cote	Titre	Analyse	Dates
1 Fi ESCP 00001	École supérieure de commerce de Paris (ESCP) .1887-1888.	Classe d'élèves de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP) 1887-1888.	1887-1888
2 Fi ESCP 00009	Vue extérieure des bâtiments de l'ESCP. [Années 1960].	Vue extérieure des bâtiments de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [Années 1960].	[Années 1960]
2 Fi ESCP 00011	ESCP : Laboratoire de physique chimie	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : laboratoire de physique et chimie	sd
2 Fi ESCP 00012	ESCP : réfectoire	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : réfectoire.	sd
2 Fi ESCP	Dortoirs de 1	Dortoirs de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP).	24/03/1

00013	ESCP. [1910].	[1910].	905
2 Fi ESCP 00014	ESCP : Douches	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : les douches	sd
2 Fi ESCP 00016	ESCP : façade	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République - Vue sur la façade	sd
2 Fi ESCP 00017	Vue extérieure de la cour et des bâtiments de l'ESCP. [1908].	Vue extérieure de la cour et des bâtiments de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [1908].	[1908]
2 Fi ESCP 00018	ESCP : cours intérieure	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République. Cours intérieure	sd
2 Fi ESCP 00019	Salle de dessin de l'ESCP. [1908].	Salle de dessin de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [1908].	[1908]
2 Fi ESCP 00020	Réfectoire de l'ESCP. [1908].	Réfectoire de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [1908].	[1908]
2 Fi ESCP 00021	Laboratoire de chimie de l'ESCP. [Années 1900].	Laboratoire de chimie de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [Années 1900].	[Années 1900]
2 Fi ESCP 00022	Cours de chimie à l'ESCP. [Années 1900].	Cours de chimie à l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [Années 1900].	[Années 1900]
2 Fi ESCP 00024	Bibliothèque de l'ESCP. [Années 1900].	Bibliothèque de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). [Années 1900].	[Années 1900]
2 Fi ESCP 00036	ESCP : 128ème promotion	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : baptême de la 128ème promotion	19/11/1948
2 Fi ESCP 00076	Les "entretiens" de l'ESCP. Octobre 1956.	Les ""entretiens"" de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). Octobre 1956.	09/05/1905
2 Fi ESCP 00087	Les "entretiens" l'ESCP. Janvier 1957.	Les ""entretiens"" de l'École supérieure de commerce de Paris (ESCP). Janvier 1957.	10/05/1905
2 Fi ESCP 00204	ESCP : Promotion 1972	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : Baptême de la promotion 1972 : le président COURBOT (3ème en partant de la gauche au premier plan) accueil le Président Edgard FAURE. (de profil, au premier plan, 4ème en partant de la gauche)	1972-1973
2 Fi ESCP 00216	École supérieure de commerce (ESCP) : cour	Cours : ""au commencement était l'axiome""	SD (vers 1970)
2 Fi ESCP 00238	ESCP : Techniques de communication.	École supérieure de commerce (ESCP) : Techniques de communication. Techniques téléphoniques : observateurs	Février 1976
2 Fi ESCP 00242	ESCP : porche d'entrée	École supérieure de commerce (ESCP), 79 avenue de la République : porche d'entrée du 79 avenue de la république, vue sur les plaques "École supérieure de commerce de Paris" et "Fondée en 1820 Reconnue par l'État Administrée par la chambre de commerce de paris"	SD
2 Fi ESCP 00244	ESCP : façade	École supérieure de commerce (ESCP), Façade du 79 avenue de la République	SD (années 1980)
2 Fi ESCP 00245	École supérieure de commerce (ESCP), affiche	Affiche : "La nuit de tous les tons"	SD (années 1980)
2 Fi ESCP 00314	École supérieure de commerce	Journée d'accueil parents d'élèves 1ère année. Exposition des trophées ESCP	16/11/1982

	(ESCP), Journée d'accueil		
2 Fi ESCP 00457	École supérieure de commerce (ESCP) : Promotion 1952	École supérieure de commerce : Promotion 1952 en 1ère année 1949-1950. Photographie d'ensemble prise dans l'amphithéâtre	1949-1950
2 Fi ESCP 00470	École supérieure de commerce (ESCP) : bureau des élèves année scolaire 1953-1954	École supérieure de commerce : bureau des élèves année scolaire 1953-1954 Au centre (non numéroté), M. R. VILLEMÉR : directeur de l'école, 1- M. SOUDRE : président, 2- M. BOSSU : Vice-président, 3- M. PERNET : Vice-président de l'UGE, 4- M. VIRIOT : président du comité parisien	1953-1954
2 Fi ESCP 00486	École supérieure de commerce (ESCP) : bureau des élèves année scolaire 1960-1961	École supérieure de commerce : bureau des élèves année scolaire 1960-1961 en partant du haut à gauche : M. DELAMBILLY : trésorier, M. TRAFIKANT : trésorier adjoint, M. de MONTRICHARD : secrétaire général, M. MOCCAND : vice-président intérieur. VIELLARD : vice-président université	1960-1961
2 Fi ESCP 00602	École supérieure de commerce (ESCP)	Diplôme de l'École spéciale de commerce	26/12/1904
7 Fi 01172	hall de forum à ESCP Europe	Participants dans un hall de forum à ESCP Europe ; Ville : Paris ; Pays : Catégorie : ; Sous-catégorie : ; Mots clefs : Forum ; Congrès ; ESCP-EAP ; Participants ; Enseignement ; Formation ; ESCP Europe	01/05/2008
7 Fi 01814	ESCP : Cabinet de physique	ESCP : Cabinet de physique / Lieu : 79 avenue de la république Paris ; Source du document : I 2 74 (44) extrait de "École supérieure pratique de commerce et d'industrie-reconnue par l'État - Vues de l'école" cote CCIP 355089 (reproduction total du document), article versé aux archives de paris sous la cote 2ETP 1/2/74 44	SD
7 Fi 01815	ESCP : Laboratoire des Professeurs	ESCP : Laboratoire des Professeurs / Lieu : 79 avenue de la république Paris ; Source du document : I 2 74 (44) extrait de "École supérieure pratique de commerce et d'industrie-reconnue par l'État - Vues de l'école" cote CCIP 355089 (reproduction total du document), article versé aux archives de paris sous la cote 2ETP 1/2/74 44	SD
7 Fi 01816	ESCP : Laboratoire des élèves	ESCP : Laboratoire des élèves / Lieu : 79 avenue de la république Paris ; Source du document : I 2 74 (44) extrait de "École supérieure pratique de commerce et d'industrie-reconnue par l'État - Vues de l'école" cote CCIP 355089 (reproduction total du document), article versé aux archives de paris sous la cote 2ETP 1/2/74 44	SD
7 Fi 01817	ESCP : Salle de dessin	ESCP : Salle de dessin / Lieu : 79 avenue de la république Paris ; Source du document : I 2 74 (44) extrait de "École supérieure pratique de commerce et d'industrie-reconnue par l'État - Vues de l'école" cote CCIP 355089 (reproduction total du document), article versé aux archives de paris sous la cote 2ETP 1/2/74 44	SD
7 Fi 01818	ESCP : Salle de Dactylographie	ESCP : Salle de Dactylographie / Lieu : 79 avenue de la république Paris ; Source du document : I 2 74 (44) extrait de "École supérieure pratique de commerce et d'industrie-reconnue par l'État - Vues de l'école" cote CCIP 355089 (reproduction total du document), article versé aux archives de paris sous la cote 2ETP 1/2/74 44	SD
9 Fi 00760	Groupe ESCP, programme doctoral 1981-1982	Groupe ESCP : Programme doctoral Gestion des projets internationaux.	1981-1982

9 Fi 00763	Groupe ESCP, programme doctoral 1983-1984	Groupe ESCP : programme doctoral Gestion des Projets Internationaux.	1983-1984
9 Fi 00765	Groupe ESCP, programme doctoral 1984-1985	Groupe ESCP : programme doctoral Gestion des Projets Internationaux.	1984-1985
9 Fi 00766	ESCP, admission directe en 2ème année, 1985	ESCP, admission directe en 2e année. Concours commun ESCP, HEC, ESCAE. Écrit les 5 et 6 septembre, oraux du 20 au 24 septembre 1985.	07/06/1905
Boîte Cauchard (photothèque)	Promotions ESCP 1886-1887., 1887-1888, 1889-1890.		1887 - 1888

2. Archives Départementales de Paris : 18 boulevard Sérurier, 75019 Paris.

Cotes	Description	Date de début	Date de fin
2ETP 1/2/74-34	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Création, acquisition par la Chambre de commerce de Paris, fonctionnement correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes. 1807-1898.	1807	1898
2ETP 1/2/74-35	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Statuts, règlement, fonctionnement, scolarité, élèves, concours, examens, budgets, subventions correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes, coupures de presse, brochures. 1893-1905.	1893	1905
2ETP 1/2/74-36	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Statuts, règlement, fonctionnement, scolarité, élèves, concours, examens, budgets, subventions correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes, coupures de presse, brochures. 1904-1905.	1904	1905
2ETP 1/2/74-37	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Statuts, règlement, fonctionnement, scolarité, élèves, concours, examens, budgets, subventions correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes, coupures de presse, brochures. 1905-1940.	1905	1940
2ETP 1/2/74-38	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Statuts, règlement, fonctionnement, scolarité, élèves, concours, examens, budgets, subventions correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes, coupures de presse, brochures. 1940-1946.	1940	1946
2ETP 1/2/74-39	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Statuts, règlement, fonctionnement, scolarité, élèves, concours, examens, budgets, subventions correspondance, rapports, procès-verbaux de la commission administrative, notes, coupures de presse, brochures. 1946-1964.	1946	1964

2ETP 1/2/74-40	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Réaménagement de l'immeuble du 102 rue Amelot, travaux correspondance, notes, rapport, 1874-1899 ; immeuble du 79 avenue de la République, acquisition du terrain, concours d'architecte, travaux, transfert de l'école correspondance, rapports, notes, devis, plans, 1892-1899.	1874	1899
2ETP 1/2/74-41	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Réaménagement de l'immeuble du 102 rue Amelot, travaux correspondance, notes, rapport, 1874-1899 ; immeuble du 79 avenue de la République, acquisition du terrain, concours d'architecte, travaux, transfert de l'école correspondance, rapports, notes, devis, plans, 1892-1899.	1874	1899
2ETP 1/2/74-42	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Réaménagement de l'immeuble du 102 rue Amelot, travaux correspondance, notes, rapport, 1874-1899 ; immeuble du 79 avenue de la République, acquisition du terrain, concours d'architecte, travaux, transfert de l'école correspondance, rapports, notes, devis, plans, 1892-1899.	1874	1899
2ETP 1/2/74-43	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Inauguration des locaux du 79 avenue de la République correspondance, notes, plaquette. 1898.	1898	1898
2ETP 1/2/74-44	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Agrandissement, acquisition du terrain, financement, travaux correspondance, rapports, notes, devis, plans, coupures de presse, 1899-1901 ; aménagements divers, gestion des bâtiments et du mobilier correspondance, notes, photographies, 1897-1905.	1897	1905
2ETP 1/2/74-45	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Inauguration des nouveaux bâtiments correspondance, notes, coupures de presse, 1905 ; agrandissements, travaux divers, acquisition de terrains, adjudication de marchés correspondance, rapports, notes, devis, plans, 1906-1909.	1905	1909
2ETP 1/2/74-46	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Agrandissements, travaux divers correspondance, notes. 1910-1959.	1910	1959
2ETP 1/2/74-47	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Personnel, candidatures, nominations, rémunération correspondance, notes. 1898-1919.	1898	1919
2ETP 1/2/74-48	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Idem, 1940-1956 ; personnel, honorariat, médaille d'or de la Chambre de commerce de Paris correspondance, notes, 1929-1946.	1929	1956
2ETP 1/2/74-49	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Centenaire, préparation, invitations correspondance, notes, plaquette. 1921.	1921	1921
2ETP 1/2/74-50	Attributions et rôles divers, Écoles de la Chambre de commerce de Paris, École supérieure de commerce de Paris (E.S.C.P.) Sections spéciales (navigation maritime, coloniale, industrie hôtelière), création, suppression, organisation, programme correspondance, rapports, notes. 1905-1934.	1905	1934

3. Archives Nationales. Sites de Paris, de Fontainebleau et de Pierrefitte-sur-Seine.

3.1. Archives de l'Éducation Nationale : 2 rue des Archives 77300 Fontainebleau.

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'École Supérieure de Commerce de Paris, en raison de son départ du réseau en 1969.

N° de versement : 19771189

Service d'origine : Éducation Nationale, Direction des enseignements techniques

Cotes	Description	Date de début	Date de 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 de début	Date de fin
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	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	1944	1962
19900501/21	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	1963	1974
19900501/22	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	1975	1978
19900501/23	ESC Paris : Dossier général : organisation administrative et pédagogique, modification du règlement pédagogique,	1969	1985

	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 (1969-1985) Dossiers par année : concours d'admissions et examens (1970-84)		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

3.2. Archives de la famille Bonaparte : 59 Rue Guynemer, 93383 Pierrefitte-sur-Seine.

L'histoire de l'école au dix-neuvième siècle offre une énigme pour le chercheur qui enquête sur le passé de l'école. À partir de juillet 1853, Jérôme Bonaparte, le dernier frère de Napoléon I^{er} et l'oncle du chef de l'État, Napoléon III, accorde chaque année une médaille en or et une médaille en argent aux deux meilleurs élèves de troisième année de l'école. Cette initiative a été mise en place sous la direction d'Adolphe Blanqui. Après la mort de Jérôme Bonaparte, en juin 1860, c'est son fils, le Prince Napoléon-Jérôme, dit « Plon-Plon », qui reprend cette initiative jusqu'à la chute du Second Empire. La dernière médaille dite « du Prince Napoléon » a ainsi été distribuée en juillet 1870. Comment l'école a-t-elle croisé la route de ces deux influents personnages ? Au début du Second Empire, Jérôme Bonaparte, et son fils sont, en effet, les héritiers de la Couronne, avant que ne naisse le Prince impérial en mars 1856. Même après la naissance de ce dernier, ils restent princes héritiers et occupent des fonctions officielles.

Selon Renouard (1920), ce rapprochement serait dû aux relations d'Adolphe Blanqui qui « connaissait [Jérôme Bonaparte] d'une façon particulièrement intime »⁹²⁹. Aucune preuve historique de cette prétendue amitié n'est cependant avancée par l'auteur. En outre, les recherches consacrées à la famille de Jérôme Bonaparte n'ont pas fait mention de cette prétendue amitié (Picon, 2005 ; Melchior-Bonnet, 1979 ; Fabre, 1952).

Pour lever le voile sur cette énigme, nous avons donc exploré pour partie les archives de la famille de ce dignitaire. Nos investigations nous ont appris que la relation entre Adolphe Blanqui et Jérôme Bonaparte serait née vers 1848, à une époque où les fonctions de député d'Adolphe Blanqui l'auraient conduit à fréquenter les milieux politiques au plus haut niveau. Il semble que ce soit vers 1848 que le directeur de l'École Supérieure de Commerce ait rencontré pour la première fois Jérôme Bonaparte, alors gouverneur des Invalides et, en tant

⁹²⁹ Source : Renouard, « Documents pour servir à l'Histoire de l'École Supérieure de Commerce de Paris – L'École Supérieure de Commerce de Paris sous le Second Empire », in *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, janvier-février 1908, p.3. Archives de ESCP Europe.

que tel, chargé de recevoir « de nombreux visiteurs, généraux, officiers, hommes politiques » (Fabre, 1952, p.219).

Cotes	Description	Date de début	Date de fin
400 AP 80 à 96	Papiers de Jérôme, roi de Westphalie	1807	1815
400 AP 97 à 104	Papiers de Catherine de Wurtemberg, reine de Westphalie	1807	1815
400 AP 105	Papiers de la Princesse Mathilde	1820	1904
400 AP 106 à 169	Papiers du Prince Napoléon	1822	1891
400 AP 215 à 220	Papiers napoléoniens divers	1802	1904

4. Archives de l'Institut National de l'Audiovisuel : Quai François Mauriac, 75706 Paris

4.1. Fonds radiophonique de l'Institut National de l'Audiovisuel

Cotes	Description	Chaîne de diffusion	Date de diffusion
PHD94041194	Grève à l'école supérieure de commerce. Interview du Président de l'Association des élèves de l'ESCP	France Inter	29 mai 1969 à 20h15
PHD94045894	Baptême de la promotion « Edgar Faure »	France Inter	22 octobre 1969 à 20h11
PHD94042505	150 ^{ème} anniversaire de l'ESCP. Émission spéciale organisée toute la journée pour l'anniversaire de l'ESCP depuis le site de l'école avec Yves Mourousi, correspondant pour France Inter.	France Inter	10 janvier 1970 à 12h07
PHF13025406	150 ^{ème} anniversaire de l'ESCP. Interview du Président de l'Association des Anciens Élèves	France Inter	10 janvier 1970 à 13h42
PHF13018353	Inter actualité de 13h. Discours d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation Nationale, dans le grand amphithéâtre de l'ESCP.	France Inter	10 janvier 1970 à 13h30
PHD97005853	L'école supérieure de commerce de Paris. Interview de cinq élèves de l'école sur leur motivation pour intégrer l'établissement.	France Culture	8 février 1971 à minuit
PHD95062514	Sondage sur la croissance effectuée auprès des étudiants des Grandes Écoles de Paris. Interview d'un élève de l'ESCP.	France Inter	15 juin 1972 à 13h21
PHD99274794	Le pont des arts. Les problèmes d'éthique économique. Émission organisée à l'occasion de la semaine consacrée au monde arabe islamique à l'ESCP.	France Culture	21 janvier 1978 à 12h05
59492.001	Jean Gustave Padioleau. Analyse des réformes nécessaires des écoles de gestion.	France Culture	30 septembre 1995 à 18h50
1707706.001	Écoles de commerce : la chasse aux étudiants	France Inter	26 avril 2003 à 14h
32148442.001	Les écoles de commerce françaises bien classées	Europe 1	18 septembre 2007 à 13h
3977076.001.013	Fabien Chamblanc : les écoles de commerce excellent en matière de Master en Management.	BFM la radio de l'éco	5 octobre 2009 à 7h30
4073680.001	Pascal Morand, directeur général de ESCP Europe	Radio classique	12 janvier 2010 à 7h48
4363038.001.011	Les Grandes Écoles françaises sont bien	BFM la radio	20 septembre

	classées dans le palmarès mondial	de l'éco	2010 à 7h30
4363044.001.008	Formations en management françaises : l'ESCP offre le meilleur master	BFM la radio de l'éco	20 septembre 2010 à 9h04
4363066.001.018	5 écoles françaises sont classées dans les dix meilleurs master en management	BFM la radio de l'éco	20 septembre 2010 à 18h06
4968846.001.020	Journal de l'économie : la France perd la première place des écoles de commerce	BFM la radio de l'éco	19 septembre 2011 à 7h08
5027465.001.016	Les frais d'inscription des écoles de commerce ont grimpé de 25% en trois ans	Radio classique	18 novembre 2011 à 7h10
5774741.001	La plus vieille école de commerce du monde	France inter	21 octobre 2013 à 15h53

4.2. Fonds télévisuel de l'Institut National de l'Audiovisuel

Cotes	Description	Chaîne de diffusion	Date de diffusion
PHD90007650	Les Grandes Écoles : l'École supérieure de commerce de Paris	France III Nationale	16 juin 1960 à 08:37
CAF97067485	Fête de l'école de commerce. Document muet.	1 ^{ère} chaîne	2 février 1952 à 00h00
CAF97067490	Défilé ESCP. Document muet.	1 ^{ère} chaîne	24 mars 1966 à 19h43
CAF89024160_00	JT 13h : championnat d'aviron de Paris. HEC affronte ESCP	1 ^{ère} chaîne	25 mai 1967 à 13h
CAF97067493	Nouveaux bâtiments de l'ESCP	1 ^{ère} chaîne	21 mai 1970 à 19h04
CP877050574	Premier gala des Grandes Écoles	Antenne 2	31 décembre 1977 à 00h00
CP8800553985	Gala des Grandes Écoles	Antenne 2	31 juillet 1980
CAA8501170201	Les PDG en herbes	TF1	20 juin 1985 à 22h55
CA885114009	Les Restaurants du Cœur. Image du bureau central des élèves de l'ESCP. Interview de Pierre, élève de l'ESCP, expliquant comment ont été mis sur pied les restaurants du cœur.	Antenne 2	21 décembre 1985 à 12h30
CA889009372	Les Équivalences de diplômes dans la CEE : exemple de l'ESCP	Antenne 2	2 mars 1989 à 24h44
408565.012.008	ESCP Senior	La Chaîne Cinquième	30 septembre 1996 à 13h47
4284843.001.016	Les écoles de commerce françaises ont la cote	France 2	21 septembre 2010 à 20h14
4297672.001.017	Mixité ; les Grandes Écoles au banc d'essai	France 2	7 octobre 2010 à 20h17
274061.037.012	Les Grandes Écoles françaises sont considérées comme les meilleures du monde	La Chaîne Info	21 septembre 2010 à 7h09
507055.104.005	Les Grandes Écoles s'ouvrent aux étrangers	France 24	5 juin 2015 à 17h53
CAF97030824	La Chambre de Commerce et d'industrie de Paris. Présentation de l'ESCP.	1 ^{ère} chaîne	25 août 1963 à 00h00
CA803008103	C'est la vie. Résultat du concours des meilleures publicités organisé par l'ESCP.	Antenne 2	29 mai 1986 à 18h29
CP886010118	Dixième anniversaire du gala des Grandes Écoles.	Antenne 2	10 août 1986 à 13h17
CPA8700763	Nous jeunes : vivre son avenir. Interview de Christophe, étudiant à l'ESCP.	TF1	4 octobre 1987 à 23h

5. Archives du Monde du Travail : 78 Boulevard du Général Leclerc, 59170 Roubaix

Fonds : Archives de la FNEGE

La Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) est née en 1968. 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 (Chessel et Pavis, 2001). 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. 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, de même qu'à la création de *La Revue Française de Gestion*.

Cotes	Description	Date de début	Date de fin
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'"Évaluation 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	1996	1996

	participants, correspondance, compte rendu des débats, actes du colloque.		
--	------------------------------------------------------------------------------	--	--

6. Autres archives

De nombreux autres fonds nous ont également été très utiles pour compléter notre collecte des données. Pour éviter de livrer ici le détail minutieux de tous les documents que nous avons trouvés (détails qui sont communiqués aux lecteurs dans les notes de bas de pages se référant aux documents concernés), nous donnons ci-dessous la liste des fonds que nous avons explorés à titre accessoire :

- Archives Municipales de Paris : Place de l'Hôtel de Ville, 75004 Paris
- Archives de la Bibliothèque Historique de la Ville de Paris : 24 Rue Pavée, 75004 Paris
- Archives de la Commission du Vieux Paris : 9 rue Cadet, 75009 Paris
- Archives de la Bibliothèque de l'Arsenal : 1 Rue de Sully, 75004 Paris
- Archives Municipales d'Amboise : 60 rue de la Concorde, 37400 Amboise
- Archives Départementales d'Indre et Loire : 6 Rue des Ursulines, 37100 Tours
- Archivi del Accademia delle Scienze di Torino : 6 Via Accademia delle Scienze, Torino

Annexe 20 – Analyse des lacunes des sources

La confrontation aux sources concernant le passé de ESCP Europe nous a exposés à trois lacunes principales : leur discontinuité (1), leur absence parfois (2), et enfin leur partialité (3). S'il convient de remarquer que ces lacunes ne se sont pas nécessairement révélées dommageables pour notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle (en effet, les lacunes ne portent pas toutes sur des éléments stratégiques de l'histoire de l'école), il faut néanmoins mentionner qu'elles ont, en grande partie, rendu très laborieux le processus de restitution de l'histoire de l'école ; restitution qui constituait un préalable à notre réflexion sur les processus stratégiques de pérennité. Nous détaillons chacune de ces lacunes dans les sections qui suivent.

1. La discontinuité des sources sur l'histoire de ESCP Europe, première lacune des données

Il n'existe aucune série continue d'archives permettant de reconstituer d'un trait l'histoire de l'école depuis sa fondation jusqu'à nos jours. Jusqu'en 1869, date de son acquisition par la Chambre de Commerce de Paris, l'administration de l'école ne dispose d'aucune procédure formalisée d'archivage de ses documents. La situation est, en particulier, due à l'indifférence des directeurs de l'époque pour le sujet mais aussi aux aléas de l'histoire : les crises de succession à la tête de l'école, de même que les déménagements successifs de l'établissement (voir annexe 3), n'ont pas été propices à la conservation des documents relatifs à son histoire⁹³⁰. C'est le directeur Guillaume Gervais qui est le premier à s'alarmer de la situation en 1865 lorsqu'au moment de présenter par écrit l'école et son histoire au Ministre du Commerce, il s'avise que l'établissement n'a conservé aucun document permettant de connaître le nombre ou l'identité des élèves qu'elle a formés depuis pratiquement cinquante ans (Gervais, 1865, p.687). Si, suite à cette première prise de conscience de l'utilité d'une

⁹³⁰ Parmi les aléas de l'histoire pouvant expliquer la discontinuité des archives internes de l'école, il faut mentionner la destruction délibérée d'archives. En 1871, pendant la Commune de Paris, Paul Schwaebler, le directeur d'alors, a volontairement brûlé les listes de ses élèves parce que figuraient sur celles-ci leurs dates de naissance, susceptibles de les faire enrôler de force par les troupes communardes (Renouard, 1920, p.125). Ce cas extrême, explicable par le caractère particulièrement exceptionnel de la conjoncture du moment, ne semble pas s'être reproduit par la suite, du moins à notre connaissance.

conservation continue des archives, Guillaume Gervais a peut-être décidé d'y remédier, sa mort prématurée deux ans plus tard en a vraisemblablement empêché la réalisation.

La conservation des données archivistiques de l'école est, depuis 1869, une règle de fonctionnement imposée par l'organisation consulaire à laquelle elle appartient. Depuis qu'elle est administrée par la Chambre de Commerce de Paris, en effet, l'école est désormais tenue de verser périodiquement ses archives à son organe de tutelle. Cette contrainte est particulièrement respectée pour des raisons légales qui imposent aux institutions diplômantes de conserver les listes de leurs diplômés (décret n° 79-1037 du 3 décembre 1979). C'est dire également que tous les documents scolaires ne sont pas légalement tenus d'être conservés. Les autres documents – comptes rendus des comités stratégiques, comptes rendus des comités de discipline, etc. – concernant la vie interne de l'établissement ne font donc pas l'objet d'un souci de préservation aussi prononcé que pour les listes de diplômés.

Cette inégale préoccupation quant à la conservation des sources de données sur le passé de l'école a conduit à la constitution *de facto* d'une documentation fortement discontinuée. Cette discontinuité est plus marquée pour certaines périodes de l'histoire de l'école que pour d'autres. Si les archives de ESCP Europe sont nombreuses pour la fin du dix-neuvième siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale et de la fin de la seconde partie du vingtième siècle jusqu'à nos jours, en revanche, certaines périodes – notamment les périodes 1819-1869 et 1920-1950 – sont très pauvres en documentation interne. Pour combler ces lacunes, nous avons donc exploré avec succès d'autres documents d'archives qui, sans émaner de l'école ni de la Chambre de Commerce de Paris, étaient néanmoins susceptibles d'en retracer certains pans de l'histoire.⁹³¹

Du fait de cette discontinuité, l'administration de l'école n'est pas en mesure aujourd'hui de communiquer des statistiques complètes sur le nombre d'élèves qu'elle a formés puis diplômés, ni sur la proportion d'élèves étrangers qu'elle a accueillis, ni sur le nombre de professeurs qu'elle a engagés depuis 1819... La base de données que nous avons constituée pour recenser ces statistiques est une première tentative pour remédier à cette situation. Toutefois, en dépit de nos efforts, elle-même porte la marque de cette discontinuité des données. Cette dernière est particulièrement présente pour le premier demi-siècle d'histoire de l'établissement ; preuve que son rachat par la Chambre de Commerce de Paris en

⁹³¹ En particulier, la documentation historique liée au déroulement des Expositions universelles en France et à l'étranger de 1855 à 1911, mais aussi les enquêtes du Ministère de l'Instruction publique entre 1863 et 1870.

1869 a constitué, du point de vue patrimonial, une heureuse opportunité pour la préservation de certaines de ces archives.

Si la discontinuité des sources de documentation est très marquée pour certaines périodes, force est également de reconnaître que cette discontinuité s'exerce sur certains types de documents en particulier. Le fait que les comptes rendus des comités stratégiques, les comptes rendus des comités de discipline, les plaquettes de cours ne soient pas juridiquement des documents à archiver obligatoirement a conduit à la formation de fonds d'archives largement incomplets. Le grenier de l'école, que nous avons eu l'autorisation de fouiller en octobre 2017, est le témoin de cette discontinuité archivistique. Le grenier de ESCP Europe abrite aujourd'hui, dans de nombreux cartons, des cours photocopiés ou manuscrits, des copies d'examens, des artefacts pédagogiques tels que des maquettes en trois dimensions, que certains enseignants ont manifestement oubliés à l'heure de quitter l'établissement. Ces documents couvrent une période relativement étendue de l'histoire de l'école, des années 1970 aux années 2000. L'absence complète de documents plus anciens semble suggérer que les documents ont été rendus à leurs propriétaires ou détruits. En ce sens, les documents que l'école conserve pour le moment dans son grenier semblent en sursis ; l'administration de l'établissement attendant vraisemblablement une occasion propice pour statuer sur leur devenir via leur remise aux ayants-droits ou leur destruction.

2.L'absence de sources sur l'histoire de ESCP Europe, deuxième lacune des données

La discontinuité des sources est une lacune contraignante pour le chercheur. Elle s'accompagne inévitablement d'une autre lacune qui est plus radicale : l'absence même des sources.

Auprès d'un personnel scolaire qui n'a pas toujours été sensibilisé aux enjeux de conservation des archives internes et qui est confronté de manière chronique, depuis les années 1970, au manque croissant d'espace, la tendance est grande de se séparer de documents qui, sur le moment, ne semblent présenter aucun intérêt historique quel qu'il soit. Plusieurs interlocuteurs aux qualités diverses – archivistes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France, enseignants de l'école, cadres administratifs de l'établissement, employés des services logistiques – nous ont ainsi reporté avoir assisté à plusieurs occasions depuis les années 1980 au moins, à la mise au pilon de cartons entiers d'archives papiers et photographiques qu'un déménagement interne ou un départ à la retraite rendaient désormais encombrants. Les plaques photographiques en verre, supports des

premières photographies de l'école pour la période 1880-1900, ont été conservées pendant des décennies dans de volumineux cartons entreposés sous les toits de l'école (entretien n°aDir E7). Ils ont malheureusement été mis à la benne dans les années 1990, lorsque l'administration de l'école a investi ces espaces en sous-pentes pour y aménager des bureaux. Peu préparés à la découverte de ces archives et ne comprenant pas de quel type de documents il pouvait bien s'agir, les déménageurs ont, en effet, identifié ces plaques de verres à des résidus de coupelles de verre utilisées pour les cours de chimie dispensés autrefois à l'école. De ce fait, ces documents intéressants pour la compréhension de l'histoire de l'école ont disparu à jamais (entretien n°RServAudio).

D'autres documents ont également disparu de manière irrémédiable de l'école. Nous ne les mentionnerons pas de manière exhaustive, mais nous tenons à évoquer un cas qu'il nous semble important de conserver en mémoire, moins pour l'histoire de l'école que pour l'histoire de l'enseignement commercial en France. En octobre 1922, la direction de l'école a créé en ses murs une cinémathèque chargée de concevoir et d'entreposer des films pédagogiques destinés à être projetés aux élèves pendant les cours, en particulier pour les cours de géographie, de technologie et pendant les conférences coloniales.⁹³² Cette cinémathèque a été installée dans la bibliothèque de l'école avec le concours financier de l'État, des élèves mais aussi celui des autres écoles supérieures de commerce françaises.⁹³³ Entre 1926 et 1930 pas moins de quatorze films ont ainsi été créés, sur l'industrie du lait ou les conserves alimentaires par exemple.⁹³⁴ Les diplômés des promotions 1945 et 1946 que nous avons eu l'opportunité de rencontrer (entretiens n°AElevE5 et n°AElevE6) ont ainsi témoigné avoir régulièrement assisté à des projections filmiques à l'école, notamment pendant les cours de technologie et de géographie commerciale. Que sont devenus ces films ? Quatre années de recherches infructueuses nous ont permis de nous forger la quasi-certitude que ces documents avaient été détruits vers 1970, vraisemblablement lors de la construction du bâtiment nouveau qui a entraîné la démolition de l'ancien bâtiment de fond de cours où étaient conservés des documents d'archives (entretien n°aDir E7). Ces films auraient fourni une très intéressante source de documentation sur la modernité des méthodes pédagogiques en

⁹³² Source : École Supérieure Pratique de Commerce et d'Industrie de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1924-1925*, p.16. Archives de ESCP Europe.

⁹³³ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1928-1929*, p.15. Archives de ESCP Europe.

⁹³⁴ Source : École Supérieure de Commerce de Paris, *Rapport annuel sur la vie de l'École au cours de l'année scolaire 1930-1931*, p.17. Archives de ESCP Europe.

vogue dans les écoles de commerce à l'époque ainsi qu'un précieux témoignage des représentations contemporaines sur ce que devait être le contenu d'un enseignement commercial destiné à former les futurs négociants.

Fort heureusement, la sensibilité « patrimoniale » de plusieurs employés de ESCP Europe a conduit certains d'entre eux à explorer les couloirs et les poubelles de leurs collègues pour sauver de la destruction des documents du passé. Toutefois, ces sauvetages ponctuels demeurent le fait d'individus isolés et ne sauraient ressusciter les archives qui ont disparu par le passé dans l'indifférence quasi-générale. En 1920, pour la préparation du premier centenaire de l'école, Alfred Renouard avait rassemblé une très importante documentation comprenant tous les comptes rendus des comités d'administration de l'école entre 1852 et 1867. Ces sources sont aujourd'hui introuvables. De même, en avril 1921, Paul Wiriath, le directeur de l'école, avait recueilli des mains du petit-fils du co-fondateur de l'école, Amédée Brodart, un fonds d'archives privées éclairant, photographies à l'appui, la biographie de cet étonnant personnage (voir pp.604-605). Tous ces éléments sont aujourd'hui égarés ou détruits. Similairement, en 1994, pour la célébration de son cent-soixante-quinzième anniversaire, l'école avait rassemblé une importante documentation, et notamment les premières photographies connues des promotions d'élèves dans les années 1880, ainsi que des témoignages d'Anciens Élèves ayant fréquenté l'établissement durant l'entre-deux-guerres. Encore une fois, la majorité de ces documents, malgré nos patientes recherches, ne semble pas avoir été conservée et, à l'heure de préparer son bicentenaire, l'administration de l'école se retrouve embarrassée pour exploiter des sources qu'elle a eues autrefois en ses murs mais que le temps a dispersées.⁹³⁵

L'objet de la présente annexe n'est pas de recenser toutes les sources égarées mais de mettre en avant la conséquence qui en découle. Plusieurs décennies de cette situation ont conduit à la constitution d'un matériau archivistique fort lacunaire où manquent des données qui auraient été déterminantes pour entreprendre une étude plus exhaustive du passé de l'école.

⁹³⁵ Pour combler cette lacune, Gilles Gouteux, chargé de projet pour le bicentenaire, devrait lancer au premier semestre 2019 une plateforme numérique à destination des Anciens Élèves et personnels de l'école pour que ceux-ci y déposent les documents textuels, sonores, audiovisuels et iconographiques qu'ils auraient en leur possession et seraient susceptibles d'éclairer l'histoire de l'école. Le lancement hypothétique et quelque peu tardif de cette plateforme, eu égard à nos travaux de thèse, ne nous a pas permis d'en consulter la récolte documentaire.

3. La partialité des sources sur l'histoire de ESCP Europe, troisième lacune des données

Du fait des deux premières lacunes que nous venons de mentionner – la discontinuité et l'absence des sources – nos recherches ont parfois dû se limiter à l'exploitation de sources dont l'objectivité était très imparfaite. En effet, en raison des lacunes concernant la documentation sur le dix-neuvième siècle, nous avons dû nous appuyer sur les écrits d'Alfred Renouard (1898 ; 1920) qui a eu l'occasion de consulter des documents d'époque qui aujourd'hui ont disparu. Parmi ces documents figurent notamment les comptes rendus des comités administratifs de l'école pour la période 1852-1867 ainsi que plusieurs extraits de la correspondance d'Adolphe Blanqui.

Pourtant, comme nous avons eu l'occasion de le souligner dans la partie préliminaire de la présente thèse (voir pp.104-105), les écrits de cet auteur sont parfois critiquables. Les qualités d'Ancien Élève et de Président de l'Association des Anciens Élèves d'Alfred Renouard expliquent sans doute le parti pris en faveur de l'école qui transparaît dans ses monographies. Les indices révélant la complaisance de l'auteur à l'égard des précédentes directions ne manquent pas.

Adolphe Blanqui, par exemple, est immanquablement décrit par Renouard comme un directeur irréprochable. Les jugements laudatifs ne manquent pas à son sujet : il est décrit comme « plein d'ardeur », faisant preuve « [d'une] activité infatigable, [d'un] savoir hors de pair, [d'un] style brillant, [d'une] parole éloquente, comme aussi [d'un] esprit charmant et [d'un] caractère plein d'aménité » (Renouard, 1898, p.30). Plus loin, Adolphe Blanqui est décrit comme un homme passionné capable d'« un dévouement sans borne et [d'un] zèle qui ne connut pas d'obstacles (Renouard, 1898, p.40). De ce fait, sous sa direction, l'école est invariablement décrite comme une entreprise à succès. Renouard évoque ainsi « les succès grandissants » de l'établissement sous sa férule (Renouard, 1898, p.34). Grâce à son directeur, elle put « prospérer dans des conditions pour ainsi dire inespérées » (Renouard, 1898, p.40). En fin de compte, l'essor de l'école constitua « la réussite d'une œuvre difficile à mener » (Renouard, 1898, p.42).

Pourtant, comme nous avons eu l'occasion de le vérifier dans notre chapitre consacré au changement d'identité organisationnelle de l'école entre 1869 et 1898 (voir chapitre 7), la gestion de l'école par Adolphe Blanqui était loin d'être irréprochable selon d'autres sources. La gestion de l'école par Adolphe Blanqui fut confrontée à des difficultés régulières – réduction inefficace des coûts fixes, déficits financiers récurrents – voire même par des échecs

– fermeture de l'école en 1848 faute d'élèves à former, voire même désignation d'un successeur peu compétent pour diriger l'école, etc. – (Lacroix, 1898).

Des commentaires similaires pourraient être faits sur la monographie publiée par Sabine Servan-Schreiber (1994) pour le cent-soixante-quinzième anniversaire de l'école. Que cette publication soit une œuvre de commande émanant de la direction générale du Groupe ESCP, publiée pour une circonstance commémorative, altère manifestement l'objectivité de ce texte. Cependant, cet auteur a eu accès à des témoignages verbaux et photographiques de témoins de la vie de l'école pour le début du vingtième siècle ; témoignages et témoins qui ont aujourd'hui disparu.

De ce fait, nous avons dû composer avec les biais de ces sources. Nous en passer nous aurait conduits à nous priver de données, certes partiales, mais potentiellement utilisables pour notre entreprise d'exhumation du passé.

Annexe 21 – Liste des personnes interrogées pendant la collecte des données

Afin de préserver au mieux l’anonymat des individus interrogés, ceux-ci ne sont pas désignés par leur nom. Pour éviter néanmoins de trop décontextualiser les extraits de citations utilisés dans le corps de la thèse, chacun de ces extraits est rapporté à son auteur par un code résumant la fonction (directeur/Dir, etc.).

N°entretien	Statut des enquêtés
Dir E1	Directeur Général de l'école
aDir E1	Ancien Directeur de l'école 1
aDir E2	Ancien Directeur de l'école 2
aDir E3	Ancien Directeur de l'école 3
aDir E4	Ancien Directeur de l'école 4
aDir E5	Ancien Directeur de l'école 5
aDir E6	Ancien Directeur de l'école 6
aDir E7	Ancien Directeur de l'école 7
DeCCIP E1	Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP
aDeCCIP E1	Ancien Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP
aDeCCIP E2	Ancien Directeur général adjoint en charge de l'enseignement à la CCIRP
aDRELINT E1	Ancien Directeur des relations internationales
DirCamp Paris	Directeur du campus de Paris
DCRech E1	Doyen en charge de la recherche
MbaE1	Directeur du MBA
aMbaE1	Ancien Directeur du MBA
DirCom	Directeur de la Communication
CAccréClas	Chargé des accréditations et classements
CPBicentenaire	Chargé de projet pour le bicentenaire
RServAudio	Responsable du service audiovisuel
Ens E1	Enseignant de l'école 1
Ens E2	Enseignant de l'école 2
AEns E1	Ancien enseignant de l'école 1
AEns E2	Ancien enseignant de l'école 2
APrstAlum E1	Ancien Président des Anciens Élèves 1
APrstAlum E2	Ancien Président des Anciens Élèves 2
DGAlum E1	Déléguée Générale de l'Association des Anciens Élèves
RAAlum E1	Responsable Administration de l'Association des Anciens Élèves
AMBDE1	Ancien membre du BDE
AElevE1	Ancien Élève 1
AElevE2	Ancien Élève 2
AElevE3	Ancien Élève 3
AElevE4	Ancien Élève 4
AElevE5	Ancien Élève 5
AElevE6	Ancien Élève 6
AElevE7	Ancien Élève 7
DaDirE1	Descendant du directeur de l'école
Journaliste1	Journaliste spécialisé dans les écoles de commerce
Total	38

Annexe 22 – Guide d’entretien

Thème préliminaire : Les caractéristiques du répondant

1. Quelle est votre fonction actuelle ?
2. Quelles sont vos expériences professionnelles antérieures ?
3. Quelle est votre ancienneté dans le secteur de l’enseignement supérieur de la gestion ?

Thème A : Les caractéristiques de ESCP Europe

1. Qui sont les fondateurs de ESCP Europe ?
2. Pourriez-vous me donner la date de création de l’école ainsi que ses principales étapes historiques ?
3. Pourriez-vous me donner les chiffres clefs de l’école aujourd’hui ou à l’époque où vous y travailliez ?
4. ESCP Europe est-elle, pour vous, aujourd’hui une école de commerce pionnière dans le secteur de l’enseignement supérieur de la gestion ?
5. Cela a-t-il toujours été le cas ? Si non pourquoi ?

Thème B : La prise en compte de l’environnement de ESCP Europe pour construire la stratégie

1. Quels sont les acteurs qui influencent, selon vous, aujourd’hui la stratégie de l’école (concurrents, État, Association d’Anciens Élèves, etc.) ?
2. Était-ce également le cas lorsque vous travailliez à l’école ?
3. Quelles sont les sources d’informations que vous utilisez/utilisiez pour identifier les tendances de l’environnement de l’école ?
4. Avez-vous/aviez-vous des échanges réguliers avec vos homologues des autres écoles de commerce ?
5. Existe-t-il un service dédié à une mission de veille sur l’environnement de l’école ?
6. Quelle est la régularité des rencontres de ce service avec les dirigeants de l’école ?

Thème C : Les capacités ordinaires et dynamiques de ESCP Europe

1. Quelles sont, pour vous, les principales compétences de l’école ?
2. Existe-t-il des compétences plus stratégiques que d’autres ?

3. Comment se sont développées ces compétences (naissance délibérée, émergente, etc.) ?
4. Toutes ces compétences ont-elles été développées avec succès par l'école ?
5. Quelles seraient les raisons expliquant les difficultés ou les échecs rencontrés pour ce faire ?
6. Quels sont les acteurs internes qui veillent aujourd'hui / à l'époque où vous travailliez à l'école au développement de ces compétences ?
7. Quels sont les acteurs externes éventuellement impliqués, aujourd'hui / à l'époque où vous travailliez à l'école, dans ce processus (universités partenaires, entreprises partenaires, Association des Anciens Élèves, etc.) ?
8. Quels sont les investissements (humains, matériels, financiers, etc.) utilisés pour développer ces compétences ?
9. ESCP Europe communique-t-elle / a-t-elle communiqué par le passé, en interne ou en externe, sur ces compétences ?

Thème D : La fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP en 1999-2000

1. Quand avez-vous eu connaissance du projet de fusion ?
2. Quelles étaient les motivations de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour fusionner ?
3. Quelles ont été les grandes étapes de la fusion ?
4. Quels sont le ou les acteurs qui ont dirigé la fusion ?
5. Quels ont-été les acteurs internes et externes associés au projet ?
6. Quelles étaient les attentes et les craintes des parties prenantes ?
7. Comment ont-elles été traitées au cours de la fusion ?
8. Quelles ont été les ressources employées pour la fusion ?
9. La fusion a-t-elle été un succès selon vous ?
10. Quelles ont-été les difficultés qu'elle a rencontrées ?
11. Pourquoi a-t-elle abouti, selon vous, alors que les précédents projets de fusion avaient échoué ?
12. La fusion a-t-elle abouti à doter la nouvelle école d'un avantage compétitif par rapport à ses concurrentes ?

Annexe 23 – Exemple d’entretien retranscrit

Paris, le 07 septembre 2017

Cette annexe est la fidèle retranscription de l’entretien conduit à la date figurant ci-dessus. En raison du caractère oral de ce dernier, les éventuelles erreurs de syntaxe qui pourraient s’y retrouver ont été conservées. Afin de préserver l’anonymat de l’enquêté, les réponses aux questions de présentation du répondant (fonction actuelle, expériences professionnelles antérieures, etc.) ne sont pas ici reproduites.

Avant de commencer les questions de nature stratégique, je souhaiterais vous poser quelques questions sur les caractéristiques historiques de ESCP Europe...

Très bien, allons-y

Qui sont les fondateurs de l’école ?

Vous ne l’avez pas lu dans le bouquin publié pour les 175 ans de l’ESCP ? C’est Vital Roux et Jean-Baptiste Say

Pourriez-vous me donner la date de création de l’école ainsi que ses principales étapes historiques ?

L’école a été créée en 1819 par des négociants. La Chambre de Commerce de Paris les a soutenus dans leur projet... Il faut dire qu’à l’époque une école de commerce c’était vraiment un projet un peu fou ! L’ESCP est la première école de commerce du monde quand on y pense... Cette école c’est une entreprise, elle a été créée et dirigée par des entrepreneurs. Bref, l’école a été créée et Adolphe Blanqui en est devenu directeur, avant de mourir d’un cancer. Il l’a transmise à l’un de ses disciples qui l’a donnée à la fille de Blanqui. Comme elle ne savait pas trop quoi en faire, elle a décidé de la revendre à la Chambre vers 1869, je crois. Cinquante ans d’entrepreneuriat avant de devenir un service de la Chambre... C’est ce qui lui a permis de survivre. Après 1869 je ne me souviens plus trop... Si vous voulez des détails, regardez *Les Épices de la République*... C’est pas irréprochable comme bouquin mais bon, y’a quand même quelques dates qui vous seront utiles... Je vous l’accorde, il y a des passages qui relèvent plus du roman que du travail de journaliste ou d’historien... mais lisez-la quand même, il y a dans ce bouquin des documents qui méritent d’être étudiés. Tout n’est pas faux dans ce livre... Alors, après, au vingtième siècle, l’école est devenue autonome mais c’est

surtout sa fusion avec l'EAP en 1999 qui lui a permis de devenir une vraie école européenne... Avant, l'international existait à l'école mais par des accords d'échanges, ce qui était assez classique. La fusion, c'est vraiment ce qui a donné un coup de « boost » à l'ESCP. Mais bon, on avait déjà pressenti que l'Europe était un terrain de développement naturel pour l'école. J'ai conservé quelques comptes rendus de réunion que je vous montrerai... si je les retrouve !

Pourriez-vous me donner les chiffres clefs de l'école aujourd'hui ou à l'époque où vous y travailliez ?

Ouh, là ! Vous savez, ça fait tellement longtemps ! Si vous voulez des détails, allez voir les procès-verbaux des commissions administratives !

Vous n'avez pas quelques ordres de grandeur ? Sur le nombre d'élèves, la proportion d'étrangers, le nombre de professeurs permanents... ?

Je ne voudrais pas vous dire des bêtises... Ça remonte quand même à tellement d'années ! Une promotion de la Grande École, ça représentait facilement 350 élèves. Je dirais qu'il y avait peut-être une quinzaine ou vingtaine d'élèves étrangers dans le lot. Mais à l'époque c'était déjà pas mal parce que l'école n'était pas encore européenne. C'était avant la fusion. Les profs permanents, ils étaient environ 80, dans ces eaux-là... Mais lisez les PV des commissions, c'est forcément écrit là-dedans.

Je n'ai pas retrouvé ces documents... Ils ne sont pas dans les bureaux de la direction de l'école, ni à la Chambre, ni aux Archives Départementales... Vous avez une idée de là où ils pourraient être ?

Moi, de mon temps, ils étaient dans le bureau du directeur. On les avait même fait brocher. À la fin de chaque année, on les rassemblait et ça faisait pas mal de volumes. Dedans, il y avait toutes les décisions, importantes ou non. On y parlait aussi bien des problèmes de plomberie du bâtiment nouveau que des futurs Mastères Spécialisés qu'il faudrait lancer à la rentrée suivante. Ils sont forcément à l'école. Demandez au directeur. Moi, la dernière fois que je les ai vus, ils étaient dans mon bureau. Mes successeurs les ont forcément gardés quelque part ; on ne les aurait pas mis au rebut !

ESCP Europe est-elle, pour vous, aujourd'hui une école de commerce pionnière dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion ?

Ah ça oui, le modèle européen de l'école c'est l'ESCP qui l'a lancé en premier. Bien sûr, il y avait l'EAP avant. Je crois que cette école a été fondée vers 1973, vous vérifierez la date. Mais l'EAP n'avait pas les moyens ni le rayonnement qu'avait l'ESCP. Alors, oui je vous dirais que l'école a bien été pionnière.

Cela a-t-il toujours été le cas ?

On est la première école de commerce au monde ! On a été créé par Jean-Baptiste Say. C'était un visionnaire. Grâce à lui l'école a été en avance sur son temps. Dans *Les Épices*, vous verrez que l'ESCP a lancé les premiers « business games » de l'histoire et pareil pour les voyages d'affaires qui avaient lieu dès la fin du dix-neuvième siècle ! Mais je ne connais pas assez l'histoire de l'école pour vous dire si l'ESCP a toujours été en avance par rapport à ses concurrents. Ça, c'est votre travail qui devra nous le dire !

Justement, on va passer aux questions de stratégie ! Quels sont les acteurs qui influencent selon vous aujourd'hui la stratégie de l'école ?

Alors, pour la période actuelle, je ne pourrais pas vous répondre. Allez voir Frank Bournois, il vous dira ! Moi, je peux juste vous dire pour mon époque. Comme l'école est la propriété de la Chambre, c'est avec la Chambre qu'on faisait la stratégie. Avant que je n'arrive à l'école, c'était le directeur de l'école et le sous-directeur, qu'on appelait « directeur des études », qui faisaient des propositions que la Chambre validait. Moi, j'ai créé un comité exécutif associant les responsables des programmes pour définir la ligne stratégique de l'école. Dans le comité, il y avait bien sûr des dirigeants de la Chambre et notamment le directeur de l'enseignement. Quand on avait notre stratégie, on la présentait ensuite à la commission administrative pour observations. Y'avait une grande égalité dans les représentations, on échangeait beaucoup... Mais les présentations en assemblées générales de la Chambre, ça, c'était plus rare.

Mais la Chambre vous donnait-elle des directives en termes de stratégie ?

Pas du tout, et c'était pour moi un paradoxe ! À HEC c'était exactement pareil. C'était un peu le monde à l'envers. Ce sont les écoles qui font la stratégie et c'est la Chambre qui s'occupe du management ! Elle ne vous donnait pas de directives stratégiques mais elle intervenait pour les recrutements, les promotions de fin d'année, etc... même quand vous étiez dans votre

budget. On était encadré en masse salariale et en lignes de postes. Mais pour la stratégie on était relativement libre à l'école.

Et les élèves et les Alumni ?

Les Alumni, on a beaucoup travaillé avec eux. C'était qui déjà le président des Anciens à l'époque ?... J'en ai connus plusieurs... Je me souviens plus. Vous devriez aller les voir, les Anciens, ils ont fait des tas de choses pour l'école. Comment est-ce qu'il s'appelle ?... Le copain de Salustro... Je l'ai sur le bout de la langue... Il est toujours dans les papiers de l'ESCP... Il était de la promo de Salustro... Valverde !!! Allez voir surtout François Valverde ! Il a pas mal travaillé pour l'« executive education ». Il vous dira plein de choses ! Il a suivi la progression de l'école. Je l'ai croisé il n'y a pas très longtemps, à Audencia à Montparnasse où Frank Bournois faisait une présentation pour symboliser la prise des locaux...

Vous voulez dire à Novancia ?

Oui, bien sûr ! Audencia, Novancia, les sonorités, c'est proche !

Et les élèves ?

Bah, les élèves, à vrai dire, ils étaient plus intéressés pour avoir leurs diplômes et faire la fête que pour travailler pour le développement de l'école ! [Rires] Bien sûr, y'avait déjà les campagnes BDE, et la vie associative mais les élèves restaient des élèves... La stratégie de l'école, ce n'était pas leur truc. Même s'ils avaient des représentants au conseil de l'établissement, ce n'était pas les élèves qu'on consultait pour prendre une décision stratégique.

Et les entreprises ?

Les entreprises, on travaillait forcément avec parce que les représentants de la Chambre sont par définition des représentants du monde de l'entreprise. Ce sont des chefs d'entreprises. Donc, oui, par nature, l'école travaillait main dans la main avec les entreprises.

Quelles sont les sources d'informations que vous utilisiez pour identifier les tendances de l'environnement de l'école ?

Ah, ça ! À l'époque on n'avait pas Internet ni tous ces classements où vous êtes détaillés par le menu ! À l'époque, on travaillait beaucoup avec la Conférence des Grandes Écoles. C'est vers 1985 qu'on a créé le chapitre des écoles de management. C'était vraiment un lieu pour échanger et pour se constituer une voix commune pour se faire entendre auprès du Ministère.

Aviez-vous des échanges réguliers avec vos homologues des autres écoles de commerce ?

Oui. Même si on était concurrents, on devait travailler avec eux. Pour la réforme des classes préparatoires en trois ans, sur le modèle des écoles de commerce par exemple. C'est arrivé dans les années 1990. Mais le projet était déjà vieux. HEC avait essayé dans son coin dans les années 1980 mais ça n'avait pas marché. Alors il a fallu que les écoles se réunissent et fassent pression pour se faire entendre. Et c'est à partir de là que les écoles de commerce – on ne disait pas encore « business schools » – sont devenues un peu comme les écoles d'ingénieurs. Comme on recrutait à partir de Bac+3, et bien notre diplôme était comme celui des écoles d'ingénieurs : un diplôme Bac+5... Pour avoir gain de cause, il a forcément fallu qu'on travaille à plusieurs.

Existait-il un service dédié à une mission de veille sur l'environnement de l'école ?

Une mission de quoi ???!!! Une mission de veille ?!!! À l'école ???!!! [Rires] Vous plaisantez, ne dites pas de gros mots [Rires]. À l'époque rien de tout cela n'existait ! [Rires] On n'était pas en concurrence. Quand je suis arrivé, les écoles ne se battaient pas comme elles le font aujourd'hui pour être en tête des classements. Veille concurrentielle, non, pas à mon époque... Il faut que vous rencontriez Frank Bournois, il fait du bon boulot, il pourra vous apprendre plein de trucs.

On va passer aux questions sur les compétences de l'école... Quelles étaient, pour vous, les principales compétences de l'école quand vous la dirigiez ?

On forme des leaders et des dirigeants. C'était le cas à mon époque et je crois que c'est toujours le cas. Former, c'est vraiment notre mission première. Après, faire de la recherche, c'est plus récent. Toutes les écoles de commerce le font et parfois elles le font même très bien. Mais bon, il ne faut pas oublier que, à la base, on est une école. Et une école c'est là pour former, pour enseigner, pour transmettre. On n'est pas le CNRS et on n'a pas vocation à le devenir ! Quand on voit tout ce qui se passe aujourd'hui dans les écoles de commerce... La pression qu'on met sur les profs pour qu'ils publient dans les revues « rankées », c'est fou...

Ce n'était pas comme ça à mon époque. Bien sûr, on disait aux profs que c'était important. Mais faire de la recherche c'est intéressant quand ça alimente vos cours... Si vous publiez dans des revues hyper prestigieuses mais que vos cours restent les mêmes alors là, ça ne va plus. J'espère que l'école ne va pas perdre son âme dans cette course à la publication... J'en ai déjà parlé avec Frank. Mais bon, en même temps, c'est ça qui renforce notre visibilité à l'international et dans les classements. Donc oui, la recherche c'est devenu très important.

Existe-t-il des compétences plus stratégiques que d'autres ?

Bah, comme je viens de vous le dire, la première des compétences, c'est vraiment l'enseignement. Si vous ne savez pas enseigner, vos élèves vous le feront savoir et les entreprises aussi le sauront. Déjà à mon époque, on avait mis en place des évaluations des profs. Quand les évaluations sont bonnes tant mieux, mais bon quand elles sont mauvaises, là ça devient délicat... Allez expliquer à un prof qui enseigne depuis vingt ans que ses cours ne sont plus au goût du jour, que sa pédagogie est dépassée... Ce n'est pas évident ! Alors bien sûr on met en place des dispositifs d'accompagnement, etc. Mais bon, une école c'est un lieu pour enseigner. Si vous ne savez pas enseigner, vous n'êtes pas crédible face aux élèves et face aux entreprises qui recrutent vos élèves...

Vous savez comment se sont développées ces compétences ?

Pour l'enseignement ? Alors là, pas de mystères, quand vous embauchez un prof vous vous assurez qu'il a déjà enseigné ; et vous lui demandez son ressenti et ce que ses élèves en ont pensé. C'est pas plus compliqué. À mon époque, recruter un prof à l'ESCP c'était d'ailleurs beaucoup plus simple qu'à l'heure actuelle, rien à voir ! Aujourd'hui on vous demande un tas de trucs : il faut avoir son doctorat, avoir publié dans les meilleures revues, avoir déjà enseigné dans des Grandes Écoles ou à l'étranger... C'était moins strict à mon époque.

Et pour la recherche ?

Ça, la recherche, c'est le rôle du doyen. On a un doyen pour la recherche. Ça existe depuis les années 1980 à l'école. C'est lui qui coordonne les moyens et qui fixe les objectifs en termes de publications pour les profs permanents. On ne peut pas s'improviser chercheur comme ça du jour au lendemain ! Il faut rencontrer d'autres enseignants-chercheurs, rencontrer les éditeurs des grandes revues, etc.... Et puis, publier dans les revues, c'est maintenant un travail d'équipe ! Il faut se mettre à deux ou trois et travailler votre papier pendant un ou deux ans

avant de le voir accepté dans une bonne revue... Bref, il faut des compétences vraiment spéciales pour ça et c'est le rôle du doyen de la recherche d'aider les profs permanents à monter en compétences. Et puis, j'ai incité les profs à passer leur doctorat. Si vous regardez les chiffres, quand j'ai pris mes fonctions, la plupart des profs n'avaient pas de doctorat. Ce n'était pas dans la culture. Et il n'y avait pas qu'à l'ESCP : dans toutes les écoles de commerce à l'époque, même à HEC, ce n'était pas encore dans les standards. Ça paraît inimaginable aujourd'hui !

Et vous les avez aussi incités à passer l'Habilitation à Diriger des Recherches ?

La HDR c'est plus tardif. Reprenez les dates, vous verrez que la mise en place des HDR, c'était bien après mon mandat !

Toutes ces compétences ont-elles été développées avec succès par l'école ?

Pour cette question, il faut voir avec Frank Bournois ! Moi, à mon époque, la recherche ce n'était pas aussi important qu'aujourd'hui. Alors bien sûr, oui, on avait des objectifs et l'ESCP publiait pas mal pour les écoles de commerce à cette époque... On accueillait déjà des colloques internationaux. Faudrait que vous alliez consulter les archives du décanat, vous aurez des chiffres précis... C'était ce qu'il fallait faire pour être une école de premier plan. Maintenant, c'est un minimum pour survivre sur le marché des « business schools » ! Dans les années 1980, on a créé les Mastères Spécialisés. L'ESCP a été la première à les lancer. D'ailleurs c'est Pascal Morand, un économiste, qui a lancé les MS à l'école. C'est quelqu'un de vraiment brillant, il faut que vous le rencontriez ! Il a dirigé l'école bien après moi, mais c'est comme directeur des Mastères Spécialisés, qu'il a fait ses premiers pas à l'école. Pascal, il faut vraiment le rencontrer... Et grâce à ça, l'école est devenue rapidement leader en France sur les MS. Juste avant la fusion avec l'EAP, l'ESCP avait pratiquement une quinzaine de MS ! Mais bon, pour répondre à votre question, je répondrais oui : oui les compétences en matière d'enseignement et de recherche, on les a pas mal développées sous ma direction et avec succès. Et je me dis que si l'école est là où elle en est aujourd'hui c'est aussi parce que moi et mes prédécesseurs on a pas mal aidé ! En tous cas, moi, j'aime croire qu'on a notre part dans le succès de l'école aujourd'hui...

Quelles seraient les raisons expliquant les difficultés ou les échecs rencontrés pour ce faire ?

Bah, comme je vous l'ai dit, l'ESCP a bien développé ses capacités en matière d'enseignements et de recherches, mais surtout d'enseignements, à l'époque. On n'a pas connu de difficultés. Bien sûr, y'avait des profs un peu récalcitrants... Se remettre en cause après quinze ou vingt ans d'enseignement, c'est pas facile. Et quand on vous dit : « vos évaluations sont mauvaises, les élèves trouvent que le cours ronronne un peu trop » il faut le dire pour réagir. La qualité d'une école c'est la qualité de ses élèves mais c'est aussi la qualité de ses profs. Enlevez les profs, vous n'avez plus d'école ! C'est pareil pour la recherche. À mon époque, ce n'était pas le « saint graal » comme aujourd'hui mais avec le doyen on avait défini une politique pour que l'école s'aligne sur les standards internationaux en matière de publications. Ce n'était pas encore un critère d'accréditation mais dans les faits c'était un critère qu'on commençait à regarder. On avait déjà un programme doctoral qui avait été mis en place dans les années 1980, alors les profs ils travaillaient avec les profs de... je crois que c'était Dauphine à l'époque, oui ça devait être Dauphine, vous vérifierez. Et les élèves de l'ESCP ils obtenaient un DEA de la faculté. Et ça leur permettait ensuite de faire un doctorat...

Et pour en revenir aux difficultés, comment avez-vous fait face aux professeurs qui se montraient récalcitrants pour modifier leurs cours ou faire davantage de recherche ?

Oh, ça, vous savez ce n'est pas les moyens qui manquent...

Concrètement ?

Si un prof ne veut pas progresser alors vous ralentissez sa carrière, c'est simple. J'ai d'ailleurs toujours été clair avec les enseignants. Vous voulez progresser, on va vous aider. Vous voulez faire des cours innovants, on va trouver les moyens. Vous voulez faire de la recherche on va définir avec le doyen comment faire... Mais si vous ne voulez pas avancer, très bien, votre carrière de prof, chez nous, elle stagne. C'est tout.

Quels sont les acteurs internes qui veillaient à l'époque où vous travailliez à l'école au développement de ces compétences ?

Le doyen de la recherche, comme je vous l'ai dit. Et puis le doyen du corps professoral. Ils sont là pour ça. Alors il y a eu toute une polémique dont j'ai entendu parler quand je suis arrivé en poste sur le fait que les doyens étaient élus par leurs pairs... Pour certains, l'élection, par les pairs est une garantie de qualité académique : vous êtes légitime pour évaluer la

recherche ou la pédagogie des profs parce que vous-même vous avez été prof et que vous avez été reconnu par vos pairs comme capable d'évaluer ces compétences... En revanche, d'autres pensaient que l'élection par les pairs ce n'était pas un bon système. La direction de l'ESCP, elle est nommée par la Chambre. C'est normal, on est un service de la Chambre. Alors pourquoi faire une différence avec les doyens ? Le problème, quand vous êtes élu par vos pairs, pour une durée assez courte car les mandats sont de deux ans, c'est que vous favorisez le clientélisme. Le doyen qui est élu, il est redevable vis-à-vis de ses pairs qui l'ont élu. Vous comprenez ? Bref c'était tout un débat quand je suis arrivé mais bon, l'important c'est qu'ils fassent bien leur travail et que la qualité de l'école, elle progresse.

Quels étaient les acteurs externes éventuellement impliqués à l'époque où vous travailliez à l'école dans ce processus ?

Les universités ! On avait tissé un réseau d'écoles et d'universités partenaires en France et à l'étranger. Comme je vous l'ai dit c'était avec Dauphine qu'on a monté le premier programme doctoral de l'école. Ça nous a permis de monter en compétence pour être au même niveau de standard académique que les « business schools » internationales.

Quels sont les investissements (humains, matériels, financiers, etc.) utilisés pour développer ces compétences ?

Vous savez, comme on dit, « il n'est de richesse que d'hommes ». Alors, bien sûr, les compétences en matière de pédagogie et de recherche, ce sont d'abord les profs. Il faut les motiver pour développer ces compétences. Comme je vous l'ai dit, c'est un métier. Alors pour y parvenir, il faut trouver comment les motiver. À mon époque, il n'y avait pas les primes à la publication. Ça n'existait pas. Mais on avait d'autres moyens. Les sabbatiques, par exemple. On disait au prof : tiens, je vois que tu as un projet de recherche intéressant. Tu peux partir en sabbatique au Canada pour mener ton enquête. Ou tu peux partir chez un de nos partenaires pour développer des méthodes pédagogiques innovantes.

L'administration de ESCP Europe a-t-elle communiqué par le passé, en interne ou en externe, sur ces compétences ?

À l'époque, il n'y avait pas tous ces « rankings », toutes ces pressions. L'école n'avait pas de rapports d'autoévaluation à produire régulièrement... Alors on communiquait sur ce qui nous semblait essentiel : les programmes, les élèves et les parcours des Anciens. Communiquer sur

notre savoir-faire, ça impliquait nécessairement de parler de nos compétences en matière de pédagogie et de recherche... Je me souviens que le service Com', faisait des revues de presse. Alors bien sûr, à l'époque, ce n'était pas aussi sophistiqué qu'aujourd'hui : y'avait pas Internet ! Mais on lisait la presse papier tous les jours, et on découpait les articles. Alors bien sûr, pas moi, mais le service Com'. Et on voyait comment on parlait de nous dans la presse. On a toujours été bien vu par rapport à nos concurrents directs, HEC et l'ESSEC. Et à l'époque, l'ESCP était la troisième école derrière eux, même si aujourd'hui les rapports ont nettement progressé en notre faveur. Quand j'ai pris mes fonctions, les élèves de classes préparatoires qui avaient l'ESCP la première année, ils cubaient pour avoir HEC ou l'ESSEC l'année suivante, ce n'est plus le cas aujourd'hui ! À l'époque, l'ESCP avait encore l'image d'une école de province et, à l'époque, les écoles de commerce de province, ce n'était pas les écoles de commerce d'aujourd'hui... L'ESCP était très en dessous de HEC et de l'ESSEC. L'école de Lyon, elle montait, elle montait, et puis il y avait les petites écoles de commerce... Maintenant le positionnement de l'école est installé. Vous devriez remettre la main sur ces revues de presse ; l'école a dû les garder, je pense ; enfin, j'espère pour vous ! Ça vous montrerait à quoi ressemblait le secteur quand j'ai pris mes fonctions.

Notre heure d'échanges touche à sa fin... Vous m'avez donné un matériau riche à explorer. Merci beaucoup pour votre temps. J'ai été heureux de vous rencontrer.

Merci beaucoup. Si vous voulez qu'on se retrouve, faites-moi un mot. Progressez de votre côté et dites-moi. Au revoir !

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages de recherche

- Abdemessed T. (2007). « Le modèle ‘Grande École’ dans la compétition mondiale », *Revue Française de Gestion*, 33, 157-172.
- Abraham Y.-M. (2007). « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue Française de Sociologie*, 48, 1, 37-66.
- Abravanel H. (1998). « À la recherche de mythes organisationnels », in H. Abravanel, Y. Allaire, M. Firsirotu, B. Hobbs, R. Poupart & J.-J. Simard (coord.), *La culture organisationnelle : Aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 163-194.
- Adam A. K. (2016). *Strategy and Success Factors of Business Schools*, Wiesbaden, Springer Gabler.
- Adrot A. & Garreau L. (2010). « Interagir pour improviser en situation de crise. Le cas de la canicule de 2003 », *Revue Française de Gestion*, 4, 203, 119-131.
- Agid Ph. & Tarondeau J.-C. (2008). « Gouvernance et performances. Une analyse historico-économique de l’Opéra national de Paris », *Revue Française de Gestion*, 8, 239-269.
- Aguilar Zambrano J. J. & Yepes E. R. (2006). “Gestión de capacidades dinámicas e innovación: una aproximación conceptual”, *Revista de Ciências de Administração*, 8, 16, 280-292.
- Ahl H. (2007). “Sex business in the toy store: A narrative analysis of a teaching case”, *Journal of Business Venturing*, 22, 673-693.
- Alajoutsijärvi K., Juusola K. & Lamberg J.-A. (2014). “Institutional Logic of Business Bubbles: Lessons from the Dubai Business School Mania”, *Academy of Management Learning & Education*, 13, 1, 5-25.
- Albert S. & Whetten D. A. (1985). “Organizational identity”, *Research in Organizational Behavior*, 7, 263-295.
- Alchian A. (1953). “Biological Analogies in the Theory of the firm: A Comment”, *American Economic Review*, 43, 4, 600-603.
- Aldrich H. E. & Ruef M. (2006) [1999]. *Organizations Evolving*, London, Sage Publication.
- Aldrich H. E. (1979). *Organizations and Environments*, Englewoods Cliffs, NJ, Prentice hall.
- Allio R. J. (2009). “Leadership – The five big ideas”, *Strategy and Leadership*, 37, 2, 4-12.

- Alter N. (2002). *Les logiques d'innovation : Approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte.
- Altintas G. (2009). « Les capacités dynamiques : Revue de la littérature, limites, et voies de recherche », communication présentée à la Conférence de l'AIMS, Grenoble, 2-5 juin.
- Altintas G., Royer I. (2009). « Renforcement de la résilience par un apprentissage post-crise : Étude longitudinale sur deux périodes de turbulence », *M@n@gement*, 12 (4), pp.266-293.
- Altintas G. (2015). « Les facteurs explicatifs de la modification récurrente des ressources et compétences : Le cas de la capacité dynamique d'acquisition d'entreprise », *Revue Management et Avenir*, 80, 69-93.
- Amdam R. P. (1994). "Foreign Influence on the Education of Norwegian Business Managers before World War II", *Business History*, 36, 4, 79-94.
- Amdam R. P. (2008a). "The European Perspective", *Business History Review*, 82, 343-347.
- Amdam R. P. (2008b). "Business Education", in G. Jones & J. Zeitlin (eds.), *The Oxford Handbook of Business History*, Oxford, University Press, 96-119.
- Ancona D., Goodman P., Lawrence, B. & Tushman M. (2001). "Time: A new research lens", *Academy of Management Review*, 26, 4, 645-663.
- Anctil E. J. (2008). *Selling Higher Education: Marketing and Advertising America's Colleges and Universities*, ASHE Higher Education Report, 34, 2, San Francisco, Jossey-Bass.
- Anderson P. & Tushman M. L. (1990). "Technological discontinuities and dominant designs: A cyclical model of technological change", *Administrative Science Quarterly*, 35, 1, 604-633.
- Andropoulos C. & Lewis M. (2009). "Exploitation-exploration tensions and organizational ambidexterity: Managing paradoxes of innovation", *Organization Science*, 20, 4, 696-717.
- Ang J. (1991). "Small Business Uniqueness and the Theory of Financial Management", *Journal of Small Business Finance*, 1, 1, 1-13.
- Ang J. (1992). "On the theory of finance for privately held firms", *Journal of Small Business Finance*, 1, 3, 185-203.
- Angiolini F. & Roche D. (dir.) (1995). *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Ansoff H. I. (1957). "Strategies for Diversification", *Harvard Business Review*, 35, 5, 113-124.
- Anteby M. & Molnár V. (2012). "Collective Memory Meets Organizational Identity: Remembering to Forget in a Firm's Rhetorical History", *Academy of Management Journal*, 55, 3, 515-540.

- Antonacopoulou E. P. (2010). “Making the Business School More ‘Critical’: Reflexive Critique based on Phronesis as a Foundation for Impact”, *British Journal of Management*, 21, 6-25.
- Antunes D. & Thomas H. (2007). “The Competitive (Dis)Advantages of European Business Schools”, *Long Range Planning*, 40, 382-404.
- Ardichvili A., Cardozo R. & Ray S. (2003). “Theory of entrepreneurial opportunity identification and development”, *Journal of Business Venturing*, 18, 105-123.
- Arena L. (2011). « À propos du développement de deux business schools d’élite au Royaume-Uni : Une comparaison entre Cambridge et Oxford (1900-2000) », *Entreprises et Histoire*, 4, 65, 60-82.
- Arena R. (1991). « Adolphe-Jérôme Blanqui 1798-1854. Un historien de l’économie aux préoccupations sociales », in Y. Y. Breton and M. Lutfalla (eds.), *L’économie politique en France au XIX^e siècle*, Paris, Economica.
- Arend R. J. (2008). “Differences in RBV strategic factors and the need to consider opposing factors in turnaround outcomes”, *Managerial and Decision Economics*, 29, 4, 337-355.
- Argote L. & Darr E. (2000). “Repositories of Knowledge in Franchise Organizations”, in G. Dosi, R. R. Nelson & S. G. Winter (eds.) *The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities*, Oxford University Press, Oxford.
- Aronoff C. (2004). “Self-Perpetuation Family Organization Built on Values: Necessary Condition for Long-Term Family Business Survival”, *Family Business Review*, 17, 1, 55-59.
- Arquero Montañó J. L. & Donoso Anes, J. A. (2005). “Inicios de las enseñanzas oficiales de comercio en España: creación de la Escuela de Comercio de Cádiz (1799-1804) – Selección de los primeros profesores, métodos de enseñanza y programas, con especial referencia a los de Contabilidad”, *Revista de Contabilidad*, 8, 15, 183-214.
- Asquin A. (1995), « Une interprétation processuelle de l’évolution des grandes firmes innovantes réputées inertielles », in M. Rainelli, J.L. Gaffard, A. Asquin (coord.), *Les nouvelles formes organisationnelles*, Paris, Economica, 181-215.
- Autissier D., Giraud L., Johnson K. J. & Moutot J.-M. (2013). « Les liens entre les caractéristiques et le succès des changements organisationnels : Le cas d’une start-up », *Question(s) de management*, 2, 3, 11-24.
- Avenier M.-J. (2010). “Shaping a Constructivist View of Organizational Design Science”. *Organization Studies*, 31, 1229-1255.

- Avital M. (2000). "Dealing with time in social inquiry: A tension between method and lived experience", *Organization Science*, 11, 665-673.
- Avolio B. J., Walumbwa F. O. & Weber T. J. (2009). "Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions", *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bacq S., Giacomin O. & Janssen F. (2009). « L'échec et la seconde chance », in F. Janssen (ed.), *Entreprendre, Une introduction à l'entrepreneuriat*, Bruxelles, De Boeck, 255-264.
- Balmer J. M. T. (1995). "Corporate Branding and Connoisseurship", *Journal of General Management*, 21, 1, 22-46.
- Barabel M. (2017) [2002]. « Henry Mintzberg – Les configurations organisationnelles », in S. Charreire Petit & I. Huault (eds.), *Les Grands Auteurs en Management*, Cormelles-le-Royal, Éditions EMS, 135-156.
- Baray J. & Bournois F. (2007). « Profil des dirigeants du CAC 40 », in F. Bournois, J. Duval-Hamel, S. Roussillon & J.-L. Scaringella, *Comités Exécutifs. Voyage au coeur de la dirigeance*, Paris, Eyrolles, Éditions d'Organisation, 31-36.
- Barlatier P.-J. & Dupouët O. (2016.) "Michael L. Tushman – Entre adaptation et changement stratégique, quelle organisation pour l'innovation ?", in R. Burger-Helmchen, C. Hussler & P. Cohendet (eds.), *Les Grands Auteurs en Management de l'Innovation et de la Créativité*, Cormelles-le-Royal, Éditions EMS, 345-366.
- Barnett W. P. & Hansen M.T. (1996). "The Red Queen In Organization Evolution", *Strategic Management Journal*, 17, 139-157.
- Barney J.-B. (1991). "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage", *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Barreto I. (2010). "Dynamic capabilities: A review of past research and an agenda for the future", *Journal of Management*, 36, 1, 256-280.
- Barry D. & Hansen H. (2008). *The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization*, London, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Barthélémy J. (2013). « Pour une recherche en gestion conciliant rigueur et pertinence », *Revue Française de Gestion*, 338, 45-51.
- Barthod-Prothade M. & Leroux E. (2016). « L'impact du leadership sur la culture organisationnelle dans le cadre du développement touristique en Corse », *La Revue des Sciences de Gestion*, 5, 79-88.
- Bateson G. (1984). *La nature et la pensée*, Paris, Seuil.

Bazin Y. & Lamy E. (2011). « Ouverture de perspectives épistémologiques et naissance d'une Société de Philosophie des Sciences de Gestion (SPSG) », *Management & Avenir*, 3, 265-268.

Beaulieu P. & Kalika M. (2015). La création de connaissance par les managers, EMS, Management & Société.

Béchar J.-P. & Brasseur L. (2012). *Vers l'innovation pédagogique en gestion*, Montréal, Les Éditions JFD.

Béchar J.-P. & Pelletier P. (2004). « Les universités traditionnelles : À l'heure des innovations pédagogiques? », *Gestion*, 29, 48-55.

Béduneau-Wang L. (2017). « Valeur de l'eau et indicateurs de performance : tensions stratégiques et organisationnelles dans les métiers de l'eau (1853-2017) », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris-Saclay-École Polytechnique.

Begin L. (2007). « Motivations et freins à la reprise de l'entreprise familiale en Suisse romande », *Economies et sociétés*, 41, 1, 11-36.

Ben Mahmoud Jouini S. & Mignon S. (2009). « Entrepreneurat familial et stratégies de pérennité : Contribution au concept d'innovation prudentielle », *Management International*, 14, 1, 25-41.

Ben Mahmoud Jouini S., Bloch A. & Mignon S. (2010). « Capacités d'innovation des entreprises familiales pérennes. Proposition d'un cadre théorique et méthodologique », *Revue française de gestion*, 200(1), 111-126.

Ben Mahmoud-Jouini S., Charue-Duboc F. & Fourcade F. (2007). « Favoriser l'innovation radicale dans une entreprise multidivisionnelle : Extension du modèle ambidextre à partir de l'analyse d'un cas », *Finance Contrôle Stratégie*, 10, 3, 5-41.

Benabdallah M., Hannas A. & Boiteux S. (2016). « Business Model d'une organisation multi-sites : Le cas des écoles de commerce », *La Revue des Sciences de Gestion*, 2, 151-156.

Benghozi J.-P. (2009), « La pérennité : Un lest ou un gyroscope pour l'entreprise ? », *Revue Française de Gestion*, 35, 192, 177-181.

Benner M. J. & Tushman M. L. (2003). "Exploitation, exploration, and process management: The productivity dilemma revisited", *Academy of Management Review*, 28, 2, 238-256.

Bennis W. G. & O'Toole J. (2005). "How Business Schools lost their Way", *Harvard Business Review*, 83, 96-104.

Bensadon D. (2007). « La consolidation des comptes en France (1929-1985) : Analyse du processus d'introduction et de diffusion d'une technique comptable », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Nantes.

- Bensebaa F. (2017). « Andrew Pettigrew – L’approche dynamique, contextuelle et longitudinale du changement organisationnel », in S. Charreire et I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management*, Paris, Éditions EMS, 405-423.
- Benson B., Crego E. T. & Drucker R. H. (1990). *Your family business: A success guide for growth and survival*, Homewood, Dow Jones-Irwin.
- Berengo M. (1989). *La fondazione della Scuola Superiore di Commercio di Venezia*, Venezia, Il Cardo.
- Berland N. & Pezet A. (2000). « Pour une démarche pragmatique en histoire de la gestion », *Comptabilité – Contrôle*, 3, 6, 5-17.
- Berland N. (1999). « L’histoire du contrôle budgétaire en France », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Paris-Dauphine.
- Berle A. A. & Means G. C. (1932). *The Modern Corporation and Private Property*, New York, Macmillan.
- Bertalanffy L. V. (1973). *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod.
- Bertrand Y. (1991). *Culture organisationnelle*, Montréal, Presse de l’Université du Québec.
- Beusch P. (2014). “Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management”, *International Journal of Educational Management*, 28, 523- 545.
- Bezes P. & Le Lidec P. (2010). « Ordre institutionnel et genèse des réformes », in J. Lagroye et M. Offerlé (s.d.), *Sociologie de l’institution*, Paris, Belin, 55-73.
- Birck F. & Grelon A. (2007). « 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, 13-38.
- Birkigt K. & Stadler M. M. (1986). *Corporate identity, Grundlagen, Funktionen, Fallspielen*. Verlag Moderne Industrie, Landsberg and Lech.
- Blackman S. (2011). “MBA Admissions: Strictly business”, *US News*, April 2011.
- Blake O. J. (2008). *Así aprendieron a trabajar: Cómo se construyó la capacitación laboral en la Argentina*, Buenos Aires, Management Conocimiento.
- Blanchard M. (2009). “From ‘Ecoles Supérieures de Commerce’ to ‘Management Schools’: transformations and continuity in French business schools”, *European Journal of Education*, 44, 4, 586-604.

- Blanchard M. (2012a). « Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010) », Thèse de doctorat en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Blanchard M. (2012b). « Quand féminisation rime avec légitimation : Les écoles supérieures de commerce, du début des années 1960 au début des années 1990 », *Histoire de l'Éducation*, 36, 167-192.
- Blanchard M. (2014). « Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce », *Formation emploi – Revue Française de Sciences Sociales*, 119, 7-28.
- Blanchard M. (2015). *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier.
- Bloch A. & Nabat E. (2009). « Pérennité organisationnelle et transformation. Concilier l'inconciliable ? », *Revue Française de Gestion*, 2, 192, 113-126.
- Bloch M. [1949]. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Librairie Armand Colin.
- Bluedorn A. & Denhardt R. (1988). "Time and Organizations", *Journal of Management*, 14, 2, 299-320.
- Bocquet R. & Mothe C. (2015). « Le rôle de la gouvernance des clusters dans les capacités dynamiques d'absorption », *Management International*, 19, 2, 172-188.
- Bodé G. (2012). « À la recherche de l'Arlésienne : L'enseignement commercial en France (1800-1940) », *Histoire de l'Éducation*, 136, 43-89.
- Boffa-Comby P. (2017). *Le Leader Collectif® : un nouvel art du pouvoir*, Malakoff, Dunod.
- Boin A. & McConnell A. (2007). "Preparing for critical infrastructure breakdowns: The limits of crisis management and the need for resilience", *Journal of Contingencies & Crisis Management*, 15, 1, 50-59.
- Boin A. (2005). "From crisis to disaster: Toward an integrative perspective", in R. Perry & E. L. Quarantelli (eds.), *What Is A Disaster? New Answers to Old Questions*, Philadelphia, Xlibris Press, 153-17.
- Boiral O. (2012). "ISO Certificates as Organizational Degrees? Beyond the Rational Myths of the Certification Process", *Organization Studies*, 33, 5-6, 633-54.
- Boltanski L. (1982). *Les cadres : La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bonafous-Boucher M. & Pesqueux Y. (2006). *Décider avec les parties prenantes*, Paris, La Découverte.

- Borum F. & Westenholz A. (1995). "The incorporation of multiple institutional models: organizational field multiplicity and the role of actors", in W. R. Scott & S. Christensen (eds.), *Advances in the Institutional Analysis of Organizations: International and Longitudinal Studies*, Thousand Oaks, CA, Sage, 113-131.
- Bosa B. (2011). « Ce qui change et le déjà fait », *Revue européenne des sciences sociales*, 49-2, 169-196.
- Bouilloud J.-P. & Kochersperger G. (1996). « Création et circulation d'un modèle de formation : Le cas de l'ESCP, 1819-1920 », *Enseignement et recherches en gestion. Évolution et perspectives*, Toulouse, Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 11-23.
- Bouilloud J.-P. (1995). « Comment l'histoire vient aux disciplines : L'exemple de la gestion », *Bulletin de la S.F.H.S.H.*, 12, 1-3.
- Boulay B. (2011). « Un nouveau discours de l'histoire », *Critique*, 6, 553-563.
- Bouneau C., Bussière E., Démier F., Frank R., Lacombrade P., Lescure M., Meignen L., Omnès C., Plessis A. & Quenet M. (2003). *La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (1803-2003): Histoire d'une institution*, Paris, Librairie Droz.
- Bourdieu P. & De Saint-Martin M. (1987). « Agrégation et ségrégation : Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 2-50.
- Bourdieu P. (1995). « Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 106-107, 108-122.
- Bourgeois L. J. & Eisenhardt K. M. (1988). "Strategic decision processes in high-velocity environments: four cases in the microcomputer industry", *Management Science*, 34, 816-835.
- Boutillier S. (2015). « Jean-Baptiste Say et l'émergence d'une économie des entrepreneurs », in D. Uzunidis, *Et Jean-Baptiste Say... créa l'Entrepreneur*, Bruxelles, Business and Innovation, 59-74.
- Bradshaw P., Murray V. & Wolpin J. (1992). "Do nonprofit boards make a difference? An exploration of the relationships", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 21, 3, 227-249.
- Brague R. (2010). « De temps en temps », *Transversalités*, 2, 114, 191-209.
- Braudel F. (1958). « Histoire et Sciences sociales : La longue durée », *Annales ESC*, 13, 4, 725-753.
- Bréchet J.-P. (2010). « L'entreprise et son projet », *Revue Française de Gestion*, 6, 205, 13-35.
- Briand J.-P. & Chapoulié J.-M. (1993). « L'institution scolaire et la scolarisation : Une perspective d'ensemble », *Revue Française de Sociologie*, 34, 1, 3-42.

- Brockhaus R. H. (2004). "Family Business Succession: Suggestions for Future Research", *Family Business Review*, 17, 2, 165-177.
- Brunninge O. (2009). "Using history in organizations: How managers make purposeful reference to history in strategy processes", *Journal of Organizational Change Management*, 22, 1, 8-26.
- Bryant M. (1993). *The Integration of Foreign Languages into Management Education: An Evaluation of Trends in France, Germany, the United States and the United Kingdom*. Clermont-Ferrand, Groupe École Supérieure de commerce Clermont Graduate School of Management Research Centre.
- Buono A. F. (2016). "Social Responsibility of the Business Schools", communication présentée à l'ADERSE conference, Lyon, ADERSE proceedings.
- Burgelman R. A. & Grove A. S. (2007). "Let Chaos Reign, Then Rein in Chaos – Repeatedly: Managing Strategic Dynamics for Corporate Longevity", *Strategic Management Journal*, 28, 965-979.
- Burgelman R. A. (1991). "Intraorganization ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research", *Organization Science*, 2, 3, 139-26.
- Burgelman R. A. (1996). "A Process Model of Strategic Business Exit: Implications for an Evolutionary Perspective on Strategy", *Strategic Management Journal*, 17, 193-214.
- Burgelman R. A. (2011). "Bridging History and Reductionism: A Key Role for Longitudinal Qualitative Research", *Journal of International Business Studies*, 42, 5, 591-601.
- Burger-Helmchen T. & Frank L. (2011). « La création de rentes : Une approche par les compétences et capacités dynamiques », *Innovation*, 35, 89-111.
- Burke L. & Logsdon J. (1996). "How Corporate Social Responsibility Pays Off", *Long Range Planning*, 29, 4, 495-502.
- Butel P. (1988). *Histoire de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Bordeaux des origines à nos jours : 1705-1985*, Bordeaux, Chambre de Commerce et d'Industrie.
- Byrne O. & Shepherd D. (2015). "Different Strokes for Different Folks: Entrepreneurial Narratives of Emotion, Cognition, and Making Sense of Business Failure", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 40, 2, 375-405.
- Cailluet L. (1996). « Un exemple français d'acquisition de capacités organisationnelles : Alais, Froges et Camargue (AFC-Pechiney) d'une avant-guerre à l'autre », *Entreprises et Histoire*, 13, 115-127.

- Cailluet L. (2009). « La fabrique de la stratégie », *Revue Française de Gestion*, 188, 8, 143-159.
- Capecchi D. & Ruta G. (2014). “European polytechnic schools in nineteenth century and Karlsruhe’s exemplary case”, *Meccanica*, 49, 1, 13-21.
- Capron L. & Mitchell W. (1998). “Bilateral resource redeployment and capabilities improvement following horizontal acquisitions”, *Industrial and Corporate Change*, 7, 3, 453-484.
- Carnegie G. D. & Napier C. J. (1996). “Critical and interpretative histories: Insights into accounting’s present and future through its past”, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 9, 3, 7-39.
- Carpenter M. A., Geletkanycz M. A. & Sanders W.G. (2006). “Upper echelons research revisited: Antecedents, elements, and consequences of top management team composition”, *Journal of Management*, 38, 1, 45-80.
- Carroll S. J. & Gillen D. J. (1987). “Are the classical management functions useful in describing managerial work?”, *Academy of Management Review*, 12, 1, 38-51.
- Cartwright S. & Schoenberg R. (2006). “Thirty Years of Mergers and Acquisitions Research: Recent Advances and Future Opportunities”, *British Journal of Management*, 17, 1, 1-5.
- Carver J. (1997). *Boards that Make a Difference: A New Design for Leadership in Nonprofit and Public Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Caverot G., Martin D. Ph. & Boldrini J.-C. (2014). « Comment développer des capacités dynamiques pour une performance accrue ? Le rôle de *technological gatekeeper* dans les PME », *Gérer et Comprendre*, 116, 30-42.
- Caves R. E. & Porter M. E. (1977). “From Entry Barriers to Mobility Barriers: Conjectural Decisions and Contrived Deterrence to New Competition”, *The Quarterly Journal of Economics*, 91, 2, 241-262.
- Chambard O. (2013). « La promotion de l’entrepreneuriat dans l’enseignement supérieur. Les enjeux d’une création lexicale », *Mots. Les langages du politique*, n°102, 103-119.
- Chanal V. & Mothe C. (2005). « Concilier innovations d’exploitation et d’exploration. Le cas du secteur automobile », *Revue Française de Gestion*, 154, 173-191.
- Chandler A. D. (1959). “The beginning of ‘big business’ in American industry”, *Business History Review*, 33, 1-31.

- Chandler A. D. (1960). "Development, Diversification and Decentralization", in Ralph E. Freeman (ed.) *Postwar economic trends in the United States*, New York, 1960, Chapter 7, 268-269.
- Chandler A. D. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press, traduction française : *Stratégies et Structures de l'entreprise*, Éditions d'Organisation, 1989a.
- Chandler A. D. (1977). *The visible Hand. The Management Revolution in American Business*. Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press, traduction française : *La main visible des managers : une analyse historique*, Éditions d'Organisation, 1989b.
- Chandler A. D. (1990). *Scale and Scope: The Dynamics of Industrial Capitalism*, Belknap Press of Harvard University, traduction française : *Organisation et performance des entreprises*, Éditions d'Organisation, 1992.
- Chanut J.-M., Heffer J., Mairesse J. & Postel-Vinay G. (1995). « Les disparités de salaires en France au XIX^e siècle », *Histoire & Mesure*, 10, 3, 381-409.
- Chanut-Guieu C. & Guieu, G. (2011). « Stratégie et structuration des trajectoires d'hyper croissance des PME. Une étude comparative », *Management & Avenir*, 3, 43, 37-56.
- Charreaux G. (1997). *Le gouvernement des entreprises : Corporate governance, Théories et faits*, Paris, Economica.
- Charreire S. & Huault I. (2002). « Cohérence épistémologique : Les recherches constructivistes françaises en management 'revisitées' », in N. Mourgues, F. Allard-Poesi, A. Amine, S. Charreire & J. Le Goff (eds.), *Questions de méthodes en sciences de gestion*, Colombelles, EMS, 297-318.
- Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gérard S., Musselin C. & Sponem S. (2014). « Prise de décision stratégique dans les organisations collégiales : Le cas des universités françaises », in B. Mazouz (dir.), *La stratégie des organisations de l'État*, Montréal, Presses universitaires du Québec.
- Chemers M. (2001). "Leadership effectiveness: An integrative review", in M. A. Hogg & R. S. Tindale (eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, Oxford, Blackwell, 376-399.
- Chen W.W. & Wu C.-W. (2017). "Transmission of ideas about love: Filial piety, love attitudes, and romantic satisfaction", *Personal Relationships*, 4, 440-448.
- Chessel M.-E. & Pavis F. (2001). *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin.

- Child J. (1972), "Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice", *Sociology*, 6, 1-22.
- Chrisman J., Chua J. & Litz R. (2003). "A unified systems perspective of family firm performance: An extension and integration", *Journal of Business Venturing*, 18, 4, 467-472.
- Clark Burton R. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press.
- Clark P. & Rowlinson M. (2004). "The treatment of history in organization studies: Towards an "historic turn"?", *Business History*, 46, 3, 331-352.
- Clark T. & Fincham, R. (2009). "Introduction: Can We Bridge the Rigour-Relevance Gap?", *Journal of Management Studies*, 46, 3, 510-515.
- Claver Cortés E., Molina Azorin, J. F. & Quer Ramón, D. (2006). « Stratégies génériques de Porter. Une analyse empirique », *Revue Française de Gestion*, 2, 35-48.
- Clegg S. R., Cunha J. V. & Cunha M. P. E. (2002). "Management paradoxes: A relational view", *Human Relations*, 55, 5, 483-503.
- Coburn R.C. (1976). "The persistence of Bodies", *American Philosophy Quarterly*, 13, 173-184.
- Cohen S. (1999). « 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, 17-50.
- Coissard S., Kachour M. & Berthelot E. (2016). « (Re)penser le business model au prisme de la théorie des parties prenantes », *La Revue des Sciences de Gestion*, 2, 278-279, 169-176.
- Colas M. (2011). *Enseigner l'Histoire : De la condition d'étudiant au métier d'enseignant*, Paris, Éditions Sedes.
- Colatrella C. (2008). «Transición en las universidades danesas: Gestión, fusiones y responsabilidad», *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 1, 71-79.
- Collectif. (1997). « L'histoire de l'enseignement de la gestion en France », propos recueillis par Éric Godelier avec D. Atlan, D. de Calan, L. Le Van-Lemesle, J.-P. Nioche, M. de Saint Martin, et P. Tabatoni, *Entreprises et Histoire*, 14-15, 125-135.
- Collis D. & Rukstad M. (2008). "Can you say what your strategy is?", *Harvard Business Review*, 86, 4, 82-90.
- Collis D. J. (1994). "Research note: How valuable are organizational capabilities?", *Strategic Management Journal*, 15, 143-152.

- Connolly S. & Klein L. (2002). "The impact of a merger on Novell's KM efforts", *KM review*, 5, 4, 20-23.
- Constant J.-M. (2004). *La noblesse en liberté XVI^e-XVII^e siècles*, Rennes, P.U.R.
- Cool K. & Schendel D. (1987). "Strategic group formation and performance: The case of the U.S.pharmaceutical industry, 1963-1982", *Management Science*, 33, 9, 1102-1124.
- Cordoba P. (2011). « Les formules de la peur », *Critique*, 6, 769-770, 458-473.
- Corley K. G. & Gioia D. A. (2004). "Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off", *Administrative Science Quarterly*, 49, 2, 173-208.
- Corley K. G., Harquail C. V., Glynn M. A., Fiol C. M. & Hatch M. J. (2006). "Guiding organizational identity through aged adolescence", *Journal of Management Inquiry*, 15, 2, 85-99.
- Cornforth C. & Mordaunt J. (2003). "What do boards do when things go wrong?", communication présentée au Congrès de l'Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action (ARNOVA) à Denver.
- Cossart P., Talpin J. & Keith W. (2012). « Introduction. Comparer les pratiques délibératives à travers les époques : Une aberration historique ? », *Participations*, 3, 5-47.
- Costa C. B. (2009). "Breves notas sobre a Aula de Comércio", *Revista de Contabilidade et Finanças*, 96, 4-5.
- Costa C. B. (1980). "O Ensino da Contabilidade em Portugal – A necessidade de uma Licenciatura em Contabilidade", *Revista de Contabilidade e Comércio*, 176, XLIV, 389-404.
- Cottarel O. (2010). « 1928 : Une mission d'étude aux États-Unis aboutit à la création du Centre de Préparation aux Affaires », *Revue d'histoire consulaire*, 37, 26-29.
- Crainer S. & Dearlove D. (1999). *Gravy Training: Inside the Business of Business Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cret B. (2007). « L'émergence des accréditations : Origine et efficacité d'un label », Thèse de doctorat en sociologie, IEP de Paris.
- Cros M. & Cros S. (2015). « Le management de la communication de crise », *Management international*, 20, 1, 150-162.
- Crossan M. M., Cunha M. P. E., Vera D. & Cunha J. (2005). "Time and Organizational Improvisation", *Academy of Management Review*, 30, 1, 129-145.
- Crouzet F. (1996). « Plan d'une Académie Préparatoire au Commerce établie à Mulhouse, république alliée des Suisses », *Entreprises et Histoire*, 123-126.

- Cruikshank J. (2005). *Shaping The Waves: A History Of Entrepreneurship At Harvard Business School*, Harvard Business Review Press.
- Cunha M. P., Cunha J. V. & Kamoche K. (1999). “Organizational Improvisation: What, When, How and Why”, *International Journal of Management Review*, 1, 3, 299-341.
- Cunningham S., Cornwell T. B. & Coote L. V. (2009). “Expressing Identity and Shaping Image: The Relationship Between Corporate Mission and Corporate Sponsorship”, *Journal of Sport Management*, 23, 65-86.
- Currie G., Knights D. & Starkey K. (2010). “Introduction: A post- crisis critical reflection on business schools”, *British Journal of Management*, 21, 1, 1-5.
- Cyert R. & March J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood-Cliffs, Prentice Hall.
- D’Herbès S. (2002). « L’évolution et l’internationalisation des écoles de la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris », Maîtrise d’Histoire contemporaine, Université Paris-IV Sorbonne.
- Dahrendorf R. (1995). *LSE: A History of the London School of Economics and Political Science 1895-1995*, Oxford, Oxford University Press.
- Dalpiaz E. & Di Stefano G. (2017). “A universe of stories: Mobilizing narrative practices during transformative change”, *Strategic Management Journal*, 39, 64-696.
- Dalpiaz E., Tracey P. & Phillips N. (2014). “Succession Narratives in Family Business: The Case of Alessi”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38, 1375-1394.
- Dameron S. & Durand T. (2013). “Strategies for business schools in a multi-polar world”, *Education + Training*, 55, 4-5, 232-235.
- Dameron S. & Durand T. (eds.) (2011). *Redesigning Management Education and Research*, challenging proposals for European scholars, Edward Edgar, Cheltenham, UK.
- Dameron S. & Durand T. (eds.) (2017). *The Future of Management Education*, Basingstoke, Palgrave et Macmillan.
- Dameron S. & Manceau D. (2011). « Quel impact des évaluations externes sur le système d’enseignement supérieur de gestion français? », Paris, Rapport de la Fondation Nationale pour l’Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE).
- Danes S., Zuiker V., Kean R. & Arbuthnot J. (1999). “Predictors of Family Business Tensions and Goal Achievement”, *Family Business Review*, 12, 3, 241-252.
- Daniel C. A. (1998). *MBA: The first century*, Lewisburg, Bucknell University Press. Chicago.

- Danjou I. (1987). « L'évolution de la firme : Analyse des facteurs et processus d'évolution à l'aide d'une approche monographique », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Lille 1.
- Danneels E. (2002). "The dynamics of product innovation and firm competences", *Strategic Management Journal*, 23, 1095-1121.
- Danneels E. (2010). "Trying to become a different type of company: Dynamic capability at Smith Corona", *Strategic Management Journal*, 32, 1, 1-31.
- Daspit J. J., Holt D. T., Chrisman J. J. & Long R. G. (2016). "Examining Family Firm Succession From a Social Exchange Perspective: A Multiphase, Multistakeholder Review", *Family Business Review*, 29, 1, 44-64.
- Datar S., Garvin D. & Cullen P. (2010). *Rethinking the MBA: Business Education at a Crossroads*, HBS Press, Anderson Center book review.
- David A., Hatchuel A. & Laufer R. (2012). *Les Nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris, Presses de l'École Des Mines.
- Dávila L. (2013). "Capacidades organizacionales: dinámicas por naturaleza", *Cuadernos de Administración*, 26, 11, 33.
- Dawson A. & Hjorth D. (2012). "Advancing Family Business Research through Narrative Analysis", *Family Business Review*, 25, 3, 339-355.
- De Bortoli D. & Palu P. (2009). « Le système maison comme déterminant de la pérennité organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, 2, 192, 141-150.
- De Fournas P. (2007a). « Quelle identité pour les Grandes Écoles de commerce françaises (HEC-ESSEC-ESCP) ? », Thèse de doctorat en sciences de gestion, École Polytechnique.
- De Fournas P. (2007b). « L'X, modèle des Grandes Écoles de commerce », *L'Expansion Management Review*, 4, 127, 48-54.
- De Geus A. (1997). *The Living Company: Habits for Survival in a Turbulent Business Environment*, Cambridge, Harvard Business School Press, (version française: *La Pérennité des entreprises. L'expérience des entreprises centenaires au service de celles qui veulent le devenir*, Paris, Maxima Laurent du Mesnil).
- Delorme-Hoechstetter M. (1996). « Louli Sanua et l'École de Haut Enseignement Commercial pour Jeunes Filles (HECJF) : Genèse d'une grande école féminine (1916-1941) », Mémoire de DEA, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- De Montmorillon B. (2011). "Redesigning Business Management Education: Functional Silos versus Cross-functional Views – A Historical and Social Perspective", in S. Dameron. & T.

Durand (eds.) *Redesigning Management Education and Research: Challenging Proposals from European Scholars*, Edward Elgar.

De Rocquigny M.-A. (2015). « L'informatique de gestion, entre technique pure et outil de gestion : Une perspective historique à travers les discours des responsables informatiques de 1970 à 2000 », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris Dauphine – Paris IX.

De Rooij E. (1996). *A brief desk research into the average life expectancy in a number of countries*, Stratix Consulting Group.

De Saint-Martin M. & Gheorghiu M.-D. (coord.) (1997). Actes du colloque : *Les Écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, MSH.

De Terssac G. (2012). « La théorie de la régulation sociale : Repères introductifs », *Interventions Economiques : Papers in Political Economy*, Association d'Économie Politique, 1-16.

Degos J.-G. (2011), « Les premiers travaux d'Eugène Leautey, théoricien comptable à la charnière du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle », *Comptabilités, économie et société*, 2-6.

Delmar F. & Wiklund J. (2008). “The effect of small business managers’ growth motivation on firm growth: A longitudinal study”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32, 3, 437-457.

DeMassis A., Chua J. H. & Chrisman J. J. (2008). “Factors preventing intra-family succession”, *Family Business Review*, 21, 183-199.

Démier F. (1979). « Adolphe Blanqui un économiste libéral face à la Révolution Industrielle (1794-1854) », Thèse de doctorat d'histoire de troisième cycle, Paris-X Nanterre.

Démier F. (1994). « BLANQUI, Adolphe (1798-1854). Professeur d'Économie industrielle (1834-1854) », in C. Fontanon & A. Grelon, *Les professeurs du Conservatoire National des Arts et Métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 185-194.

Démier F. (2000). *La France du XIX^e siècle. 1814-1914*, Paris, Le Seuil.

Démier F. (2012). *La France de la Restauration (1814-1830). L'impossible retour du passé*, Paris, Gallimard.

Démier F. (2003). « La construction d'une identité libérale (1808-1848) », in C. Bouneau, E. Bussière, F. Démier, R. Frank, P. Lacombrade, M. Lescure, L. Meignen, C. Omnès, A. Plessis & M. Quenet. (2003). *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (1803-2003): Histoire d'une institution*, Paris, Librairie Droz, 1-84.

- Demil B. & Lecocq X. (2008). « (Re)penser le développement des organisations. Les apports du modèle économique », *Revue Française de Gestion*, 1, 181, 113-122.
- Demil B. & Weppe X. (2012). « Quand l'entreprise remplace des bénévoles par des professionnels histoire de la valorisation et de la dévalorisation du réseau des délégués Camif », *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 3, 66-75.
- Demil B., Lecocq X. & Warnier V. (2007). « Le couple pratique-recherche : Divorce, mariage ou union libre? », *Revue Française de Gestion*, 33, 31-48.
- Denis J.-L., Lamothe L. & Langley A. (2001). "The Dynamics of collective leadership change in pluralistic organizations", *Academy of Management Journal*, 44, 4, 809-837.
- Denis J.-L., Langley A. & Rouleau L. (2007). "Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames", *Human Relations*, 60, 1, 179-215.
- Denis J.-L., Langley A. & Sergi V. (2012). "Leadership in the Plural", *Academy of Management Annals*, 6, 1, 211-283.
- Deschamps J. P. & Nayak R. (1997). *Les maîtres de l'innovation totale*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*, Paris, Gallimard.
- Desreumaux A. (2008). « Refaire de la stratégie ? », *Finance Contrôle Stratégie*, 11, 67-107.
- Devillard U. & Rey D. (2008). *Culture d'entreprise, un actif stratégique*, Paris, Dunod.
- Dewitte A., Billows S. & Lecocq X. (2017). "Turning regulation into business opportunities: A brief history of French food mass retailing (1949-2015)", *Business History*, 1-22.
- Dibiaggio L. & Ferrary M. (2003). « Communautés de pratique et réseaux sociaux dans la dynamique de fonctionnement des clusters de hautes technologies », *Revue d'Économie Industrielle*, 103, 111-130.
- Dimitriadis A. (2009). « Ressources et Leviers Stratégiques des Fonds d'Investissement Socialement Responsable », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Lyon III.
- Djelic M.-L. & Amdam R. P. (2007). "Americanization in comparative perspective: The managerial revolution in France and Norway, 1940-1990", *Business History*, 49, 4, 483-505.
- Djelic M.-L. (1998). *Exporting the American model: the postwar transformation of European business*, Oxford, Oxford University Press.
- Dodd E. M. (1932). "For Whom Are Corporate Managers Trustees", *Harvard Law Review*, 45, 8, 1365-1372.

- Dodds A. (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*, 111, 483-500.
- Dosi G., Faillo M. & Marengo L. (2008). "Organizational Capabilities, Patterns of Knowledge Accumulation and Governance Structures in Business Firms: An Introduction," *Organization Studies*, 29, 8-9, 1165-1185.
- Dosi G., Nelson R. & Winter S. G. (eds) (2000). *The nature and dynamic of organizational capabilities*, Oxford, Oxford University Press.
- Dosse F. (2006). « L'importance de l'œuvre de Paul Ricœur », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, 152, 647-665.
- Douglas M. (2004). *Comment pensent les institutions* suivi de *La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Drucker P. F. (1990). "Lessons for successful nonprofit governance", *Nonprofit Management and Leadership*, 1, 1, 7-14.
- Dumez H. (2009). "Identité, performance et pérennité organisationnelle", *Revue Française de Gestion*, 35, 192, 91-94.
- Dumoncez J.-C. (2014). « Le système Descombes, ou l'identité disputée », *Klésis-Revue philosophique*, 30,151-175.
- Duncan R. B. (1972). "Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty", *Administrative Science Quarterly*, 17, 3, 313-327.
- Duncan R.B. (1976). "The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation", in R. H. Kilmann, L. R. Pondy, Slevin, D. (eds.), *The management of organization design: Strategies and implantation*, New York, North Holland, 167-188.
- Durand R. (2003). *Guide du management stratégique*, Paris, Dunod.
- Durand R. (2006). *Organizational Evolution and Strategic Management*, London, Sage Strategy Series.
- Durand T. & Dameron S. (2005). *Prospectives 2015 des établissements de gestion, 5 scénarios pour agir*, Rapport de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE).
- Durand T. & Dameron S. (2008). *The future of Business schools, Scenarios and strategies for 2020*, Palgrave-MacMillan, Houndmills (UK) and New York (USA).
- Durand T. (2005). *Prospective 2015 des Établissements de Gestion, Cinq Scénarios pour Agir*, Paris, Fédération Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises.

Durand T. (2015a). « Introduction du séminaire ‘L’enseignement supérieur du management devient-il un business ?’ », Séminaire d’hiver de la Société Française de Management, Université de Paris-Dauphine, 5 février 2015.

Dutton J. E. & Dukerich J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation, *Academy of Management Journal*, 34, 3, 517-554.

Dyer J. W. G. & Wilkins, A. L. (1991). “Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt”, *Academy of Management Review*, 16, 3, 613-619.

Easterby-Smith M., Lyles M. A. & Peteraf M. A. (2009). “Dynamic capabilities: Current debates and future directions”, *British Journal of Management*, 19, 235-249.

Echevin C. & Ray D. (2002). “Measuring Internationalisation in Educational Institutions. Case Study: French Management Schools”, *Higher Education Management and Policy*, 14, 1, 95-108.

Efmertová M. (1999). « L’évolution de l’enseignement technique tchèque aux XVIII^e et XIX^e siècles », *Quaderns d’Història de l’Enginyeria*, 3, 30-54.

Eisenhardt K. & Martin J. (2000). “Dynamic capabilities: What are they?”, *Strategic Management Journal*, 20 10-11, 105-1121.

Eisenhardt K. (1992). « Le Manager lent et le Manager rapide – Comment accélérer les processus décisionnels ? », *Annales des Mines*, 4-18.

Eisenhardt K. (1989). “Building theories from case study research”, *Academy of Management Review*, 14, 4, 532-550.

Eisenhardt K. (2002). “Has strategy changed?”, *Sloan Management Review*, 43, 88-91.

El Abboubi M. & Cornet A. (2010). « L’implication des parties prenantes comme un processus de construction sociale. Analyse à partir de la théorie de l’acteur-réseau », *Management & Avenir*, 3, 33, 275-297.

Elliott C. J. & Goh S. G. (2013). “Does accreditation promote organizational learning? A multiple case study of Canadian university business schools”, *Journal of Management Development*, 32, 737 -755.

Elobo R.-C. (2016). « Le contrôle de la réglementation prudentielle de la microfinance : Cas de la CEMAC (Communauté économique et monétaire de l’Afrique centrale) », Thèse en sciences de gestion, Université Paris-Est.

Elsbach K. D. & Kramer R. M. (1996). “Members’ responses to organizational identity threats: encountering and countering the Business Week Rankings”, *Administrative Science Quarterly*, 41, 422-476.

- Emiliani M. L. (2004). "Improving business school courses by applying lean principles and practices", *Quality Assurance in Education*, 12, 4, 175-187.
- Engwall L. & V. Zamagni. (1998). *Management Education in Historical Perspective*. Manchester, Manchester University Press.
- Engwall L. (1996). "The Vikings versus the World: An Examination of Nordic Business Research", *Scandinavian Journal of Management*, 12, 4, 425-436.
- Engwall L. (1998). "Mercury and Minerva: A Modern Multinational Academic Business Studies on a Global Scale", in J-L. Alvarez (ed.), *The diffusion and Consumption of Business Knowledge*, London, Macmillan, 81-109.
- Engwall L. (2000). "Foreign role models and standardisation in Nordic business education", *Scandinavian Journal of Management*, 15, 1-24.
- Engwall L. (2004). "The Americanization of Nordic Management Education", *Journal of Management Inquiry*, 15, 1-24.
- Engwall L. (2007). "The anatomy of management education", *Scandinavian Journal of Management*, 23, 4-35.
- Engwall L. (2009) [1992]. *Mercury meets Minerva*. Stockholm, The Economic Research Institute of the Stockholm School of Economics.
- Engwall L., Kipping M. & Üsdiken B. (2011). "Public science systems, higher education, and the trajectory of academic disciplines: Business studies in the United States and Europe", in R. Whitley & J. Gläser J. & L. Engwall (eds.). *Reconfiguring knowledge production: Changing authority relationships in the sciences and their consequences for intellectual innovation*. Oxford: Oxford University Press, 325-353.
- Enriquez E. (2003) [1987], « Le travail de la mort dans les institutions », in R. Kaës (dir.), *L'institution et les institutions – Études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 62-94.
- Erhardt D. (2011). *Hochschulen im strategischen Wettbewerb. Empirische Analyse der horizontalen Differenzierung deutscher Hochschulen*, Wiesbaden, Gabler.
- Escudier J.-L. & Conus M.-F. (2009). « Analyse économique du cycle de vie de l'industrie houillère française : La phase ultime 1970-2004 », in A. Beltran, C. Bouneau, Y. Bouvier, D. Varaschin & J.-P. Williot (eds.), *État et énergie, XIX^e-XX^e siècle : Séminaire 2002-2006*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 153-182.
- European Foundation for Management Development. (1995). *European Management Education. A Handbook*, Bruxelles.
- Farge A. (1989). *Le Goût de l'Archive*, Paris, Le Seuil.

- Fauri F. (1998). "British and Italian management education before the Second World War: A comparative analysis", in L. Engwall & V. Zamagni (eds.), *Management education in historical perspective*, Manchester, Manchester University Press, 34-49.
- Feldman M. & Romanelli E. (2013). "Organizational legacy and the internal dynamics of clusters: The US human biotechnology industry, 1976-2002", in P. Meusberger, J. Gluckler & M. el Meskioui. (eds.), *Knowledge and the Economy*, Heidelberg, Germany, Springer, 207-230.
- Feldman M. & Spratt M. (2000). *Fusionner. Agir vite pour réussir les transitions*, Paris, Village mondial.
- Fernández Aguado J. (1996). "Historia de la Escuela de comercio de Madrid y su influencia en la formación gerencial española (1850-1970)", Thèse de doctorat en histoire, Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Aguado J. (1997a). "Los comienzos oficiales de la Escuela de Comercio de Madrid: 1850-1887", *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 7, 117-138.
- Fernández Aguado J. (1997b). "Los estudios de Contabilidad en la Escuela de Comercio de Madrid (1828-1922)", in *Actas do IX Congresso AECA, 25 a 27 Septiembre*, Salamanca, vol. 1, 957-974.
- Fernández-Roca F. J. 2012. "The strategies of the Spanish cotton textile companies before the Civil War: The road to longevity", *Business History*, 54, 7, 1023-1054.
- Ferrary M. (2008). « L'innovation radicale : Entre cluster ambidextre et organisations spécialisées », *Revue Française de Gestion*, 187, 109-125.
- Ferricchio A. (1992). "La diffusione delle discipline economico-aziendali nell'Europa continentale del XX secolo", Thèse de doctorat en économie, Facoltà di economia e commercio Luigi Bocconi, Milano.
- Fiegenbaum A. & Thomas H. (1990). "Strategic groups and performance: the U.S. insurance industry, 1970-1984", *Strategic Management Journal*, 11, 3, 197-215.
- Fiegenbaum A., Stuart, A. H. & Schendel D. A. (1996). "Strategic reference point theory", *Strategic Management Journal*, 17, 219-223.
- Filatotchev I., Wright M., Uhlenbruck K., Tihanyi L. & Hoskisson R.E. (2003). "Governance, organizational capabilities, and restructuring in transition economies", *Journal of World Business*, 38, 331-347.
- Fleischman R. K., Mills P. A. & Tyson T. N. (1996). "A theoretical primer for evaluating and conducting historical research in accounting", *Accounting History*, 1, 1, 55-75.

- Floquet M., Labardin P. & Levant Y. 2017. « Introduction – De l’histoire du calcul des coûts à la méthode historique en sciences de gestion », in M. Floquet, P. Labardin & Y. Levant, *L’histoire comme méthode pour comprendre le management, Mélanges en l’honneur du professeur Marc Nikitin*, Paris, L’Harmattan, 17-20.
- Foudriat M. (2007). *Sociologie des organisations. La pratique du raisonnement*, Pearson Education.
- François P. (dir.) (2011), *Vie et mort des institutions marchandes*, Paris, Presses de la FNSP.
- Freeland R. F. (1996). “The struggle for control of the modern corporation: Organizational change at General Motors, 1924-1958”, *Business and Economic History*, 32-37.
- Freeman J. (1986). “Entrepreneurs as organizational products: semiconductor firms and venture capital firms”, in G. Libecap (ed.), *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth, vol. 1: Entrepreneurship and Innovation: The Impact of Venture Capital on the Development of New Enterprise*. JAI Press, Greenwich, CT.
- Fréry F. (2000). « Les produits éternellement émergents : Le cas de la voiture électrique », in D. Manceau & A. Bloch (eds.), *De l’idée au marché. Innovation et lancement de produits*, Paris, Éditions Vuibert, 234-264.
- Fridenson P. & Paquy L. (2008). « Du haut enseignement commercial à l’enseignement supérieur de gestion (XIX^e-XX^e siècles) », in P. Le Normand (s.d.), *La Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris 1803-2003. II. Études thématiques*, Paris, Droz, 199-258.
- Fried Y. & Haynes Slowik L. (2004). “Enriching Goal-Setting Theory with Time: An Integrated Approach”, *Academy of Management Review*, 29, 3, 404-422.
- Friedrich T. L., Vessey W. B., Schuelke M. J., Ruark G. A. & Mumford M. D. (2009). “A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks”, *The Leadership Quarterly*, 20, 6, 933-958.
- Frimousse S. & Peretti J.-M. (2016). « Regards croisés », *Question(s) de Management*, 3, 14, 133-147.
- Frost J., Hattke, F. & Reihlen M. (eds.) (2016). *Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control, Higher Education Dynamics*, Dordrecht, Springer.
- Fujimoto T. (2001). “Evolution of Manufacturing Systems and Ex Post Dynamic Capability - A Case of Toyota’s Final Assembly Operations”, in R. Dosi, S. Nelson & S. Winter. *The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities*, Oxford, Oxford University Press, 244-280.

- Galton A. P. & Mizoguchi R. (2009). "The Water Falls but the Waterfall does not Fall: New perspectives on Objects, Processes and Events", *Applied Ontology*, 4, 2, 71-107.
- García Fuentes M. (1984). "Las Escuelas de Comercio en el siglo XIX: la Escuela de la Coruña", *Gestión Empresarial*, 3, 32-39.
- García P. & Leduc C. (2005). « Les voies traversières de Nicole Loraux: Une helléniste à la croisée des sciences sociales », *EspacesTempsLes Cahiers/Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, 87-88, 127-139.
- García Ruiz J. L. (1994). "Apuntes para una historia crítica de las Escuelas de Comercio". *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 4, 135-154.
- García-Álvarez E., López-Sintas J. & Saldaña Gonzalvo P. (2002). "Socialization Patterns of Successors in First-to Second-Generation Family Businesses", *Family Business Review*, 15, 3, 189-204.
- Garel G. & Rosier R. (2008). « Régimes d'innovation et exploration », *Revue Française de Gestion*, 187, 127-144.
- Gartner W. B. (2007). "Entrepreneurial narrative and a science of the imagination", *Journal of Business Venturing*, 22, 613-627.
- Garud R., Kumaraswamy A. & Karnøe P. (2010). "Path dependence or path creation?", *Journal of Management Studies*, 47, 760-774.
- Gemelli G. (1996). "American influence on European management education-The role of the Ford Foundation" in R. P. Amdam (ed.), *Management, education and competitiveness: Europe, Japan and the United States*, London, Routledge, 38-68.
- Gemelli G. (1998a). "The enclosure effect: Innovation without standardization in Italian postwar management education", in L. Engwall & V. Zamagni (eds.), *Management education in historical perspective*, Manchester, Manchester University Press, 127-144.
- Gemelli G. (1998b). "From imitation to competitive cooperation: The Ford Foundation and management education in Western and Eastern Europe (1950s-1970s)", in G. Gemelli (ed.), *The Ford Foundation and Europe (1950s-1970s)*, Brussels, European Interuniversity Press, 167-304.
- Gibson C. B. & Birkinshaw J. (2004). "The Antecedents, Consequences and Mediating Role of Organizational Ambidexterity", *Academy Management Journal*, 47, 2, 209-226.
- Gibson K. (2000). "The moral basis of stakeholders theory", *Journal of Business Ethics*, 26, 245-257.

- Giddens A. (1979). *Central problems in social theory*, Berkeley, University of California Press.
- Gill M. (2002). "Building effective approach to governance", *Nonprofit Quarterly*, 9, 2, 12-18.
- Gioia D. A. & Chittipeddi K. (1991), "Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation", *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Gioia D. A., K. G. Corley & T. Fabbri. (2002). "Revising the past (while thinking in the future perfect tense) ", *Journal of Organizational Change Management*, 15, 6, 622-635.
- Gioia D. A., Schultz M. & Corley K. G. (2000). "Organizational identity, image, and adaptive instability", *Academy of Management Review*, 25, 1, 63-81.
- Gioia D., Thomas A. & James B. (1996). "Identity, Image, and Issue Interpretation: Sensemaking During Strategic Change in Academia", *Administrative Science Quarterly*, 41, 3, 370-403.
- Girard C. & Sobczak A. (2010). « Pour une cartographie des parties prenantes fondée sur leur engagement : Une application aux sociétaires d'une banque mutualiste française », *Management & Avenir*, 157-174.
- Godelier É. (2017). "From the "science" of practices to the management sciences: Milestones for a history of management research and education in France (19th-2000s)", communication au colloque EGOS, juillet 2017.
- Godfrey P. C. & Hill C. W. L. (1995). "The problem of unobservables in strategic management research", *Strategic Management Journal*, 16, 519-533.
- Goedegebuure L. C. J. (1992). *Mergers in Higher Education*, Utrecht, Center for Higher Education Policy Studies.
- Gonçalves M. & Da Costa Marques M. C. C (2011). "Evolução do ensino da contabilidade em Portugal na segunda metade do século XIX: Uma análise histórica, 1844-1886", *Pecunia*, 13, 201-220.
- Goodpaster K. E. (1991). "Business Ethics and Stakeholder Analysis", *Business Ethics Quarterly*, 1, 53-73.
- Goold M. & Campbell A. (2002). "Do you have a well-designed organization?", *Harvard Business Review*, 80, 2, 117-124
- Gouadain D. & Louart P. (1997). « Les enseignements de gestion dans les universités avant et après la création des IAE », *Entreprises et Histoire*, 14-15, 89-96.

- Gouadain D. (1998). « Les enseignements supérieurs de gestion entre désaffection et engouement. Histoire d'une éclosion rapide », *Annales des Mines – Gérer et Comprendre*, 53, 78-92.
- Gouali M. (2009). *Fusions-Acquisitions. Les Trois règles du succès*, Paris, Eyrolles.
- Gourvish T. & Tiratsoo N. (1998). « Missionaries and managers: an introduction », in T. Gourvish & N.Tiratsoo (eds.), *Missionaries and Managers: American Influences on European Management Education, 1945-60*, Bath, Manchester University Press.
- Granovetter M. (2003), « La sociologie économique des entreprises et des entrepreneurs », *Terrains & Travaux*, 4, 167-206.
- Greenwood R., Suddaby R. & Hinings C. R. (2002). “Theorizing Change: The Role of professional Associations in the Transformation of Institutionalized fields”, *Academy of Management Journal*, 24, 3, 58-80.
- Greiner L. E. (1972), “Evolution and revolution as organizations grow”, *Harvard Business Review*, 50, 4, 37-46.
- Grelon A. (1997). « Écoles de commerce et formations d'ingénieurs jusqu'en 1914 », *Entreprises et Histoire*, 14-15, 29-45.
- Grossin W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Éditions Octares.
- Gstraunthaler T. (2011). “The history of the Austrian commercial colleges from their foundation as independent educational institutes to full integration into public administration (1850s-1950s)”, *Entreprises et Histoire*, 65, 11-23.
- Guilhot B. (2000). « Défaillances d'entreprise : Soixante-dix ans d'analyses théoriques et empiriques », *Revue Française de Gestion*, 130, 52-67.
- Guyot G. (2012). *L'Internationale de l'Intelligence*, Paris, L'Harmattan.
- Haas P.-H. (1993). « Histoire de l'École Supérieure de Commerce de Lyon », 1872-1972, DEA d'Histoire, Université Paris V.
- Habbershon T. G. & Pistrui J. (2002). “Entreprising families domain: Family-influenced ownership groups in pursuit of transgenerational wealth”, *Family Business Review*, 15, 3, 223-237.
- Habeck M., Kröger F. & Träm M. (2001). *Après la fusion. Sept clefs pour réussir l'intégration*, Paris, Dunod.
- Hacking I. (2008). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, Paris, La Découverte.

- Hamel G. & Prahalad C. K. (1989). "Strategic Intent", *Harvard Business Review*, 67, 3, 63-76.
- Hamel G. & Välikangas L. (2003). "The quest for resilience", *Harvard Business Review*, 81, 9, 52-63.
- Hannan M. T. & Freeman J. (1989). *Organization Ecology*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hannan M. T. & Freeman J. H. (1977). "The Population Ecology of Organizations", *American Journal of Sociology*, 82, 929-964.
- Hannan M. T., Polos L. & Corroll G. T. (2004). "The evolution of inertia", *Industrial and Corporate Change*, 13, 213-242.
- Harman G. & Harman K. (2003). "Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from international experience", *Tertiary Education and Management*, 9, 29-44.
- Harman G. (2000). "Institutional Mergers in Australian Higher Education since 1960", *Higher Education Quarterly*, 54, 4, 343-366.
- Hartog F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
- Hassid O. (2012). « Les organisations ne sont pas par essence préparées à gérer les crises », *Sécurité et Stratégie*, 3, 10, 2-3.
- Hatch M. J. & Schultz M. (2002). "The dynamics of organizational identity", *Human Relations*, 55, 8, 989-1018.
- Hatch M. J. & Schultz M. (2017). "Toward a Theory of Using History Authentically: Historicizing in the Carlsberg Group", *Administrative Science Quarterly*, 62, 4, 657-697.
- Hatchuel A. (2001). "The Two Pillars of New Management Research", *British Journal of Management*, 12, 33-41.
- Hatten K. & Hatten M. (1987). "Strategic groups, asymmetrical mobility barriers, and contestability," *Strategic Management Journal*, 8, 329-342.
- Headd B. (2003). "Redefining Business Success: Distinguishing Between Closure and Failure", *Small Business Economics*, 21, 1, 51-61.
- Hedmo T. & Wedlin L. (2008). "New Modes of Governance: The Re-Regulation of European Higher Education and Research", in C. Mazza, P. Quattrone & A. Riccaboni (eds.), *European Universities in transition: Issues, models and cases*, Cheltenham, Edgar Elgar, 113-132
- Hedmo T. (2004). *Rule-making in the transnational space: the development of European accreditation in management education*, Uppsala, Uppsala University.

- Hein P. (1998). « De l'École Polytechnique à la Technische Hochschule », *La Jaune et la Rouge*, 531, 67-69.
- Helfat C. & Peteraf M. (2003), "The dynamic resource-based view: Capability lifecycles", *Strategic Management Journal*, 24, 991-1010.
- Helfat C. & Winter S. G. (2011). "Untangling dynamic and operational capabilities: Strategy for the (n)ever-changing world", *Strategic Management Journal*, 32, 1243-1250.
- Helfat C. & Raubitschek R. S. (2000). "Product sequencing: Co-evolution of knowledge, capabilities and products", *Strategic Management Journal*, 21, 10-11, 961-980.
- Hobsbawm E. (1983). "Introduction", in E. Hobsbawm & T. Ranger (eds.), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-14.
- Hodgkinson G. P. (1997). "The cognitive analysis of competitive structures: A review and critique", *Human Relations*, 50, 625-654.
- Hollnagel E. (2006). "Resilience: The challenge of the unstable", in E. Hollnagel, D. D. Woods & N. Leveson (eds.), *Resilience Engineering: concepts and precept*, Burlington, Ashgate, 9-17.
- Hommel U. & Thomas H. (2014). "Research on business schools: Themes, conjectures and future directions", in A. Pettigrew, E. Cornuel & U. Hommel, (eds.). *The institutional development of business schools*, Oxford, Oxford University Press, 6-35.
- Hook J. (1995). « L'enseignement commercial anglais au XVIII^e siècle », in F. Angiolini & D. Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS, 159-174.
- Hopwood A. G. (1987). "The archaeology of Accounting systems", *Accounting, Organizations and Society* 12, 3, 207-234.
- Houle C.O. (1989). *Governing Boards: Their Nature and Nurture*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Houzelle C. (2013). « First Finance lance le premier MOOC en analyse financière », *Les Echos*, n° du 05 novembre 2013.
- Huisman D. M. (2014). "Telling a family culture: Storytelling, family identity, and cultural membership", *Interpersona*, 8, 144-158.
- Hunt M. (1972). *Competition in the major home appliance industry, 1960-1970*, Ph.D thesis, Université de Harvard.

- Ibanescu M. (2011). « L'impact des capacités opérationnelles et dynamiques sur la performance des entreprises manufacturières du Québec », Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en administration, Université de Québec à Montréal.
- Ibert J. (2017). « Richard R. Nelson et Sidney G. Winter – La théorie évolutionniste de la firme : Routines, sélection et recherche d'innovation », in S. Charreire et I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management*, Paris, Éditions EMS, 293-308.
- Iñiguez de Onzoño S. & Carmona S. (2007). “The changing business model of B-schools”, *Journal of Management Development*, 26, 22-32.
- Isambert F.-A. (1979). « Henri Hubert et la sociologie du temps », *Revue Française de Sociologie*, 20-21, 183-204.
- Iseor (2003). *L'Université citoyenne : Progrès, modernisation, exemplarité*, Paris, Economica.
- Istvan R. L. (1992). “A New Productivity Paradigm for Competitive Advantage”, *Strategic Management Journal*, 13, 525-537.
- Jacobsen K. & Ravn Sørensen A. (2017). *CBS. 100 Years. 1917-2017*, Copenhague, Historika.
- Jardel J. P. & Loridon C. (2000). *Les rites d'entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Jarzabkowski P. & Balogun J. (2009). “The practice and process of delivering integration through strategic planning”, *Journal of Management Studies*, 46, 8, 1255-1288.
- Jarzabkowski P. & Wilson D. C. (2006). “Actionable Strategy Knowledge: A Practice Perspective”, *European Management Journal*, 24, 5, 348-367.
- Jeannet J.-P. & Schreuder H. (2015). *From Coal to Biotech: The Transformation of DSM with Business School*, Berlin, Springer.
- Joffre P., Aurégan P., Chédotel F. & Tellier A. (2006). *Le management stratégique par le projet*, Paris, Economica.
- Johnes G. (2011). “Differences in cost structure and the evaluation of efficiency: The case of German universities”, *Education Economics*, 19, 5, 487-499.
- Johnson A. M., Vernon P. A., McCarthy J. M., Molson M., Harris J. A. & Jang K. L. (2000). *Nature vs nurture: Are leaders born or made? A behavior genetic investigation of leadership style*, Twin Research, Australian Academic Press, 1, 4, 216-223.
- Joseph J. & Ocasio W. (2012). “Architecture, attention, and adaptation in the multibusiness firm: General electric from 1951 to 2001”, *Strategic Management Journal*, 33, 6, 633-660.

- Julia D. (1995). « L'éducation des négociants français au XVIII^e siècle », in F. Angiolini & D. Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS, 215-256.
- Juste M. (2007). *ESSEC, 100 ans d'audace*, Paris, Éditions Textuel.
- Juusola K., Kettunen K. & Alajoutsijärvi K. (2015). "Accelerating the Americanization of Management Education: Five Responses From Business Schools", *Journal of Management Inquiry*, 24, 347-369.
- Kadji Ngassam M. (2015). « Pérennité des business models des projets collaboratifs et communautaires ouverts : Cas des projets et communautés open source/logiciel libre », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines.
- Kaiser R. B., Hogan R. & Craig S. B. (2008). "Leadership and the fate of organizations", *American Psychologist*, 63, 96-110.
- Kammerlander N., Dessì C., Bird M., Floris M. & Murru A. (2015). "The Impact of Shared Stories on Family Firm Innovation: A Multicase Study", *Family Business Review*, 28, 332-354.
- Kaplan A. (2014). "European management and European business schools: Insights from the history of business schools", *European Management Journal*, 32, 529-534.
- Kaplan R. S. & Norton D. P. (2004). "Measuring the Strategic Readiness of Intangible Assets", *Harvard Business Review*, 82, 2, 52-63.
- Karapetrovic S., Rajamani D. & Willborn W. (1999). "University, Inc.", *Quality Progress*, 32, 5, 87-95.
- Kets de Vries M. (2006). *La face cachée du leadership*, Paris, Village Mondial.
- Khelil N., Smida A. & Mahmoud Z. (2012). « Contribution à la compréhension de l'échec des nouvelles entreprises : Exploration qualitative des multiples dimensions du phénomène », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1, 11, 39-72.
- Kieser A. (2004). "The Americanization of academic management education in Germany", *Journal of Management Inquiry*, 13, 2, 90-97.
- Kim C. W. & Mauborgne R. (2005). "Blue Ocean Strategy From Theory to Practice", *California Management Review*, 47, 3, 103-121.
- Kindleberger C. P. (1975). "The Rise of Free Trade in Western Europe, 1820-1875", *The Journal of Economic History*, 35, 1, 20-55.
- Kipping M. & Cailluet L. (2010). "Mintzberg's Emergent and Deliberate Strategies: Tracking Alcan's Activities in Europe, 1928-2007", *Business History Review*, 84, 1, 79-104.

- Kipping M. & Nioche J.-P. (1997). « Politique de productivité et formations à la gestion en France (1945-1960) : Un essai non transformé », *Entreprises et Histoire*, 1, 14-15, 65-87.
- Kipping M. & Nioche J.-P. (1998). "Much do about nothing? The US productivity drive and management training in France, 1945-1960", in T. Gourvish & N.Tiratsoo (eds.), *Missionaries and Managers: American Influences on European Management Education, 1945-60*, Bath, Manchester University Press.
- Kipping M., Üsdiken B. & Puig N. (2004). "Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple 'Americanizations' of Management Education in Mediterranean Europe", *Journal of Management Inquiry*, 13, 2, 98-108.
- Klepper S. (1997). "Industry Life Cycles", *Industrial and Corporate Change*, 6, 1, 145-182
- Knaup A. E., Piazza M. C. (2007). "Business Employment Dynamics Data: Survival and Longevity, II", *Monthly Labor Review*, 130, 9, 3-10.
- Kochan Thomas A. & Rubinstein S. (2000). "Toward a Stakeholder Theory of the Firm: The Saturn Partnership", *Organization Science*, 11, 4, 367-386.
- Koenig G. (1996). *Management stratégique. Paradoxes, interactions et apprentissages*, Paris, Nathan.
- Kogut B. & Zander U. (1992). "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology", *Organization Science*, 3, 383-397.
- Kotler P. T. & Fox K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Kott S. & Nadau T. (1994). « Pour une pratique de l'histoire sociale comparative », *Genèses*, 17, 103-111.
- Kouzmina N. (2005). « Les langues vivantes dans les établissements éducatifs russes au siècle des Lumières », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 35, 12-36.
- Krauss G. (2009). « Les jeunes entreprises pionnières face à l'incertitude : La construction sociale de l'échec », *Revue Française de Socio-Économie*, 1, 3, 169-186.
- Krohmer C., Naschberger C. & Sobczak A. (2013). « Le rôle de l'activité de régulation sociale dans le processus d'affirmation de nouvelles parties prenantes : L'exemple des réseaux de promotion de la diversité », *Management & Avenir*, 3, 33, 258-274.
- Kson A. & Séguéla J. (2014). *Tout savoir sur... Art et Communication: Un mariage d'amour et de raison*, Paris, Éditions Kawa.

- Kwan K. & Tsang E.W.K. (2001). "Realism and constructivism in strategy research: A critical realist response to Mir and Watson", *Strategic Management Journal*, 22, 1163-1168.
- Labardin P. (2008). « L'émergence de la fonction comptable en France », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université d'Orléans.
- Labardin P. (2011). "Accounting prescription and practice in nineteenth-century France. An analysis of bankruptcy cases", *Accounting History Review*, 21, 263-283.
- Labardin P. (2014), "The spatial downgrading of accounting clerks: The case of Pont-à-Mousson", *Accounting History Review*, 24, 1, 27-45.
- Labianca G., Fairbank J. F., Thomas J. B., Gioia D. A. & Umphress E. E. (2001). "Emulation in academia: Balancing structure and identity", *Organization Science*, 12, 3, 312-330.
- Lambert G. & Schaeffer V. (2014). « Innovation stratégique et mutations de l'architecture de valeur dans les modèles d'affaires », *Revue d'économie industrielle*, 146, 61-84.
- Lambert-Dansette J. (2000). *Histoire de l'entreprise et des chefs d'entreprise en France, Tome 1 : Le temps des pionniers (1830-1880) : Entreprendre*, Paris, L'Harmattan.
- Lambrecht J. (2005). "Multigenerational transition in family businesses: A new explanatory model", *Family Business Review*, 18, 267-282.
- Lamendour E. (2008). « Management et représentation. Enquête sur les représentations du management dans le cinéma français, 1895-2005 », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Nantes.
- Landier H. (2000). *L'université d'entreprise*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons.
- Lang D. W. (2002). « Il y a fusion et fusion : Les associations interinstitutionnelles et leurs formes diverses », in Éditions de l'OCDE, *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14, 11-54.
- Langley A. (1999). "Strategies for Theorizing from Process Data", *The Academy of Management Review*, 24, 4, 691-710.
- Languille V. (1995). « Histoire de l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (1913-1990) », Mémoire de DEA, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Languille V. (1997). « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la Grande École de gestion », *Entreprises et Histoire*, 14, 47-65.
- Laroche H. (2010) [1991]. « Culture organisationnelle », in N. Aubert et J.-P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Michelal. *Management, aspects humains et organisationnels*, Paris, PUF, 549-592.

- Larsen E. (2005). "Invisible strategies. Gender in French and Norwegian Business Education. 1870-1980", Thèse de doctorat d'histoire, European University Institute, Florence.
- Laufer R. (2012). « Les institutions du management : Légitimité, organisation et nouvelle rhétorique », in A. David, A. Hatchuel & R. Laufer (eds.) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris, Presse des Mines, 7-43.
- Lawrence B. S. (1984). "Historical perspective: Using the past to study the present", *Academy of Management Review*, 9, 2, 307-312.
- Lawrence T. B., Suddaby R. & Leca B. (dir.) (2009). *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazuech G. (1999). *L'exception française: Le modèle des Grandes Écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Le Mens G., Hannan M. & Pólos L. (2011). "Founding conditions, learning and organizational life change: Age dependence revisited", *Administrative Sciences Quarterly*, 56, 95-126.
- Le More H. (1982). « L'invention du cadre commercial : 1881-1914 », *Sociologie du Travail*, 4, 443-472.
- Le Van Lesmesle L. (1988). « L'éternel retour du nouvel entrepreneur », *Revue Française de Gestion*, 70, 134-140.
- Le Van-Lemesle L. (2004). *Le Juste ou le Riche. L'Enseignement de l'économie politique, 1815-1950*, Paris, CHEFF.
- Leavitt H. J. (1957). "On the export of American management education", *Journal of Business*, 30, 153-161.
- Lee M. R. (1993). *Doing Research on Sensitive Topics*, Londres, University of London.
- Lejeune C. & Vas A. (2009). "Organizational culture and effectiveness in business schools: a test of the accreditation impact", *Journal of Management Development*, 28, 8, 728-741.
- Lemaître N. (1984). « La culture d'entreprise, facteur de performance », *Revue Française de Gestion*, 47-48, 152-161.
- Lemarchand Y. (1993). « Du dépérissement à l'amortissement, enquête sur l'histoire d'un concept et de sa traduction comptable », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris XII.
- Lemarchand Y., Nikitin M. & Zimnovitch H. (1999). « Recherche historique en comptabilité et contrôle », in B. Colasse (dir.), *Encyclopédie de la comptabilité, du contrôle et de l'audit*, Paris, Economica, 1035-1044.

- Lemercier C. (2001). « La Chambre de Commerce de Paris, 1803-1852. Un ‘corps consultatif’ entre représentation et information économiques ». Thèse de doctorat d’histoire de l’EHESS.
- Lemercier C. (2003). *Un si discret pouvoir : Aux origines de la Chambre de Commerce de Paris 1803-1853*. Espace de l’histoire. Paris : Éditions La Découverte.
- Lemercier C. (2015). « Une histoire sans sciences sociales ? », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2, 345-357.
- Lenclud G. (1993). « La statue du commandeur (note critique) », *Annales ESC*, 48, 5, 1221-1230.
- Lenfle S. & Midler C. (2003). « Management de projet et innovation », in P. Mustar et H. Penan (eds.), *Encyclopédie de l’Innovation*, Paris, Economica, 49-69.
- Leonard-Barton D. (1992). “Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development”, *Strategic Management Journal*, 13, 111-125.
- Lepineux F. (2005). “Stakeholder Theory, Society and Social Cohesion”, *The International Journal of Business in Society*, 5, 2, 99-110.
- Leroux A. (1997). « L’évolutionnisme de Friedrich Hayek : Une double controverse révélatrice d’une double illusion », *Revue Economique*, 3, 48, 751-760.
- Lesca H. (2008). « Gouvernance d’une organisation : Prévoir ou anticiper ? », *La Revue des Sciences de Gestion*, 3, 231-232, 11-17.
- Lesourne J. & Stoffaës C. (2001). *La prospective stratégique d’entreprise : De la réflexion à l’action*, Paris, Ediction Dunod.
- Lévy-Leboyer M. & Bourguignon F. (1990). *The French economy in the nineteenth century*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme.
- Li D. & Liu J. (2012). “Dynamic capabilities, environmental dynamism, and competitive advantage: Evidence from China”, *Journal of Business Research*, 67, 1, 2793-2799.
- Libaert T. (2005). *La communication de crise*, Paris, Dunod.
- Liedman S.-E. (1994). “Anders Berch: A frontrunner”, in L. Engwall, and E. Gunnarsson (eds.), *Management Studies in an Academic Context*, Uppsala, Uppsala University, 33-45.
- Livian Y.-F. (2008). *Organisation. Théorie et Pratique*, Paris, Dunod.
- Locke R. & Meuleau M. (1988). « France et Allemagne : Deux approches de l’enseignement de la gestion », *Revue Française de Gestion*, 70, 186-202.
- Locke R. R. (1989). *Management and higher education since 1940: The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Locke R. R. (1984). *The end of the practical man: Entrepreneurship and higher education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich, Conn JAI Press.
- Locke R. R. (1985). "Business education in Germany: Past systems and current practice", *The Business History Review*, 59, 2, 232-253.
- Lombardo P. (2011). « La connaissance historique et le tempérament de l'historien », *Critique*, 6, 769-770, 485-501.
- Lombart C. & Louis D. (2012). « La personnalité de l'enseigne : Un outil de marketing relationnel », *Management & Avenir*, 1, 51, 15-41.
- Loroux N. (1993). « Éloge de l'anachronisme en Histoire », *Le Genre humain*, 27, 23-39.
- Lorino P. & Tarondeau J.-C. (2006). « De la stratégie aux processus stratégiques », *Revue Française de Gestion*, 32, 160, 307-328.
- Lorino P. (2001). *Méthodes et pratiques de la performance : le pilotage par les processus et les compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lorino P. (2003) [2000]. *Méthodes et pratiques de la performance*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lorino P. & Tarondeau J.-C. (2006). « De la stratégie aux processus stratégiques », *Revue Française de Gestion*, 1, 160, 307-328.
- Lounsbury M. & Pollack S. (2001). "Institutionalizing Civic Engagement: Shifting Logics and the Cultural Repackaging of Service-Learning in US Higher Education", *Organization*, 8, 2, 319-339.
- Loyer D. (1995). « L'École Supérieure de Commerce de Paris et les Trente Glorieuses (1945-1975) », *Maîtrise d'histoire*, Université Paris-X-Nanterre.
- Lubatkin M. H., Durand R. & Ling Y. (2007). "The missing lens in family firm governance theory: A self-other typology of parental altruism", *Journal of Business Research*, 60, 1022-1029.
- Luo N. & Donaldson L. (2013). "Misfits in Organization Design: Information Processing as a Compensatory Mechanism", *Journal of Organization Design*, 2, 1, 2-10.
- Machado A. & Cardão J. (2009). 'A importância das reformas pombalinas do ensino na evolução da Contabilidade', *Revista de Contabilidade y Finanças*, 98, 4-8.
- Maclean M., Harvey C. & Clegg S. (2016). "Conceptualizing historical organization studies", *Academy of Management Review*, 41, 4, 609-632
- Maclean M., Harvey C., Sillince J. A. A. & Golant B. D. (2014). "Living up to the past? Ideological sensemaking in organizational transition", *Organization*, 21, 4, 543-567.

- McNamara P. & Baden-Fuller C. (1999), "Lessons from the Celltech case: Balancing knowledge exploration and exploitation in organizational renewal", *British Journal of Management*, 10(4), 291-307.
- Macombe, C. (2009). « Éthique et proactivité agricoles pour durer », *Revue Française de Gestion*, 192, 127-140.
- Maffre P. (1983). « Les origines de l'enseignement supérieur commercial en France au XIX^e siècle », Thèse de troisième cycle en histoire, Université de Paris-I.
- Maitlis S. & Sonenshein S. (2010). "Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick", *Journal of Management Studies*, 47, 3, 551-580.
- Mak T.-W. (2002). "The rise and institutionalization of management education in Hong Kong", Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Philosophy in Sociology, The Chinese University of Hong Kong.
- Mangematin V. & Belkhouja M. (2015). "A note on the Evolution of French Management Scholarship, 1994-2014", *Management*, 18, 194-204.
- March J. (1991). "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science*, 71-87.
- March J. (1999). "Research on organizations: Hopes for the past and lessons from the future", *Nordiske Organisasjonsstudier*, 1, 1, 69-83.
- Marchesnay M. (2008). « L'entrepreneur : Une histoire française », *Revue Française de Gestion*, 8, 188-189, 77-95.
- Marens R. & Wicks A. (1999). "Getting Real: Stakeholder Theory, Managerial Practice, and the General Irrelevance of Fiduciary Duties Owed to Shareholders", *Business Ethics Quarterly*, 9, 2, 273-293.
- Marin S. (2011). « Dérogance », *Encyclopaedia Universalis*.
- Martin de Holan P. & Phillips N. (2004). "Remembrance of things past? The dynamics of organizational forgetting", *Management science*, 50, 11, 1603-1613.
- Martin J., Feldman M.S., Hatch M. J. & Sitkin S.B. (1983). "The Uniqueness paradox on organizational stories", *Administrative Science Quarterly*, 28, 3, 438-453.
- Martinet A. (1984). *Management stratégique : Organisation et Politique*, Paris, McGraw Hill.
- Martinet A. (2003). « Stratégie et innovation », in P. Mustar et H. Penan (eds.), *Encyclopédie de l'Innovation*, Paris, Economica, 29-48.
- Martinet A.-C. (1984). *Management stratégique : Organisation et politique*, Paris, McGraw-Hill.

- Martinez R. & Artz K. (2006). “An Examination of Firm Slack and Risk-taking in Regulated and Deregulated Airlines”, *Journal of Managerial Issues*, 18, 1, 11-31.
- Martinez S., Hassanzadeh M., Bouzidi Y. & Antheaume N. (2011). “Life Cycle Costing Assessment with both Internal and External Costs Estimation”, in J. Hesselbach & C. Herrmann (eds.), *Glocalized Solutions for Sustainability in Manufacturing*, Springer, Berlin Heidelberg, 641-646.
- Martiniello M. (1998). *Culturalisation des différences, différenciation des cultures dans la politique belge*, Paris, Centre d'études et de recherches internationales – Sciences Po.
- Martins E. (1937). ‘A Aula do Comércio’, *Revista de Contabilidade e Comércio*, 19, 262-265.
- Mayer R. (2005). *Dictionnaire biographique des Français d’Afrique du Nord*, Paris, René Mayer.
- Mc Namara P. & Baden-Fuller C. (1999). “Lessons from the Celltech Case: Balancing Knowledge Exploration and Exploitation in Organizational Renewal”, *British Journal of Management*, 10, 291-307.
- McCambridge R. (2004). “Underestimating the power of nonprofit governance”, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33, 2, 346-354.
- McCollom M. (1992). “Organizational Stories in a Family-Owned Business”, *Family Business Review*, 5, 1-24.
- McGahan A. (2000). “How Industries Evolve”, *Business Strategy Review*, 11, 3, 1-16.
- McGaughey S. L. (2013). “Institutional entrepreneurship in North American lightning protection standards (1904-2002): The unintended consequences of failure”, *Business History*, 55, 1, 73-97.
- McGee J. & Thomas H. (1986). “Strategic groups: Theory, research and taxonomy”, *Strategic Management Journal*, 7, 141-160.
- McGlade J. (1998). “The big push: The export of American business education to Western Europe after the Second World War”, in L. Engwall & V. Zamagni (eds.), *Management education in historical perspective*, Manchester, Manchester University Press, 50-65.
- McGrath R. G., MacMillan I. C. & Venkataraman S. (1995). “Defining and developing competence: A strategic process paradigm”, *Strategic Management Journal*, 16, 251-275.
- Meier O. & Schier G. (2003). *Fusions, Acquisitions. Stratégie, Finance, Management*, Paris, Dunod.
- Melewar T. C. & Akel S. (2005). “The role of corporate identity in the higher education sector: A case study”, *Corporate Communications: An International Journal*, 10, 1, 41-57.

- Mendelow A. (1991). "Stakeholder mapping", Proceedings of the 2nd International Conference on Information Systems, Cambridge, MA.
- Menger P.-M., Marchika C. & Hanet D. (2015). « La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur. Les Grandes Écoles de commerce françaises et leur académisation », *Revue économique*, 66, 237-288.
- Meuleau M. (1981). *HEC 100 : 1881-1981. Histoire d'une Grande École*, Jouy-en-Josas, Groupe HEC.
- Meuleau M. (1992). « Les HEC et l'introduction du management en France », Thèse de doctorat en histoire, Université Paris X- Nanterre.
- Meyer A. D. (1982). "Adapting to environmental jolts", *Administrative Science Quarterly*, 27, 515-537.
- Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J. & Schofer E. (2007). "Higher education as an institution", in P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 187-221.
- Mignon S. (2000). « La pérennité des entreprises familiales : Un modèle alternatif à la création de valeur pour l'actionnaire ? », *Finance Contrôle Stratégie*, 3, 1, 169-196.
- Mignon S. (2001). *Stratégies de pérennité d'entreprise*, Paris, Vuibert.
- Mignon S. (2009). « La pérennité organisationnelle : Un cadre d'analyse – Introduction au dossier spécial consacré à la pérennité organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, 35, 192, 73-89.
- Mignon S. (2013). *La pérennité organisationnelle : Un enjeu essentiel*, in S. Mignon, *Pilotage de la pérennité organisationnelle : Normes, Représentations et Contrôle*, Éditions EMS, Condé-sur-Noireau, 13-35.
- Miller D. & Friesen P. (1984). "A longitudinal Study of the Corporate Life Cycle", *Management Science*, 10, 1161-1183.
- Minart G. (2015). « Portrait en pied de l'entrepreneur à travers les écrits de Jean-Baptiste Say », in D. Uzunidis, *Et Jean-Baptiste Say... créa l'Entrepreneur*, Bruxelles, Business and Innovation, 75-88.
- Mintzberg H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Mintzberg H. (1989). *Management : Voyage au centre des Organisations*, Eyrolles, Éditions d'Organisation.

- Mintzberg H. (2004). *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg H. (2004) [1989], *Le management : Voyage au centre des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Minvielle E. & Contandriopoulos A. P. (2004). « La conduite du changement : Quelles leçons tirer de la Restructuration Hospitalière ? », *Revue Française de Gestion*, 30, 150, 29-53.
- Mir R. & Watson A. (2000). “Strategic management and the philosophy of science: The case for a constructivist methodology”, *Strategic Management Journal*, 21, 9, 941-953.
- Mir R. & Watson A. (2001). “Critical realism and constructivism in strategy research: Toward a synthesis”, *Strategic Management Journal*, 22, 1169-1173.
- Mitchell R. K., Agle B. R. & Wood D. J. (1997). “Toward a Theory of Stakeholder Identification and Saliency”, *Academy of Management Review*, 22, 4, 853-886.
- Mok K. H. (1999). “Education and the market place in Hong Kong and Mainland China”, *Higher Education*, 37, 133-158.
- Molitero T.-P. & Wiersema M.-F. (2007). “Firm performance, rent appropriation, and the strategic resource divestment capability”, *Strategic Management Journal*, 28, 11, 1065-1087.
- Montealegre R. (2002). “A process model of capability development: Lessons from the electronic commerce strategy at Bolsa de Valores de Guayaquil”, *Organization Science*, 13, 5, 514-528.
- Moore K. & Yuen S. (2001), “Management accounting systems and organizational configuration: A life-cycle perspective”, *Accounting, Organizations and Society*, 26, 351-389.
- Moorman C. & Miner A. S. (1998a). “Organizational improvisation and organizational memory”, *Academy of Management Review*, 23, 4, 698-723.
- Moorman C. & Miner A. S. (1998b). “The convergence of planning and execution: Improvisation in new product development”, *Journal of Marketing*, 62, 3, 1-20.
- Mordhorst M. (2008). “From counterfactual history to counter-narrative history”, *Management and Organizational History*, 3, 1, 5-26.
- Morel G. (2006). « L'École Supérieure de Commerce de Rouen de 1967 à 1985 », in Académie des sciences, belles-lettres et arts de Rouen, *Précis analytique des travaux de l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Rouen*, Rouen, 67-94.
- Morgan G. (1983). “More on Metaphor: Why we cannot control Tropes in Administrative Science”, *Administrative Science Quarterly*, 8, 4, 601-607.
- Morgan G. (1986). *Images of Organization*, Beverly Hills Sage.

- Morgana L. (2005). « L'invention de la dynamique stratégie-contrôle de gestion au sein de La Poste (1923-2003) : Ou la spirale du diable ? », Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE de Poitiers.
- Morsel J. (2016). « Traces ? Quelles traces ? Réflexions pour une histoire non passéiste », *Revue historique*, 4, 680, 813-868.
- Mothe C. & Brion S. (2008). « Innovation : Exploiter ou explorer ? », *Revue Française de Gestion*, 187, 101-108.
- Muff K., Dyllick T., Drewell M., North, J., Shrivastava P. & Haertle J. (2013). *Management education for the world: A vision for business schools serving people and planet*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Musiedlak D. (1980). « La création de l'Université Luigi Bocconi et le développement de l'enseignement supérieur commercial en Europe (1896-1914) », *Mélanges de l'École française de Rome. Moyen Age, Temps modernes*, 92, 2, 625-662.
- Musiedlak D. (1990). *Université privée et formation de la classe dirigeante : L'exemple de l'université L. Bocconi de Milan (1902-1925)*, Rome, École Française de Rome.
- Nadler D. A. & Tushman M. L. (1991). "Leadership for Organizational Change", in S. A. Moberman, A. M. Moberman, G. E. Ledford, T. G. Cummings, Lawler III E. E. *Large-Scale Organizational Change*, The Jossey-Bass, 100-119.
- Nag R., Corley K. G. & Gioia D. A. (2007). "The intersection of organizational identity, knowledge, and practice: Attempting strategic change via knowledge grafting". *Academy of Management Journal*, 50, 4, 821-847.
- Napier N. (1989). "Mergers and acquisitions, human resource issues and outcomes: a review and suggested typology", *Journal of Management Studies*, 26, 3, 271-289.
- Naro G. & Travaillé D. (2013). « Contrôle de gestion et pérennité organisationnelle : le Balanced Scorecard comme levier de contrôle interactif », in *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle*, Sophie Mignon (Ed.), Éditions EMS, Paris, pp.163-188.
- Nelson R. R. & Winter S. G. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Neubauer F. & Lank A. (1998). *The Family Business – Its Governance for sustainability*, London, Palgrave Macmillan.
- Newcombe R. (2003). "From client to project stakeholders: A stakeholder mapping approach", *Construction Management and Economics*, 21, 8, 841-848.

- Newey L. R. & Zahra S. (2009). "The Evolving Firm: How Dynamic and Operating Capabilities Interact to Enable Entrepreneurship." *British Journal of Management*, 20, 81-100
- Nguyen T. T. T. (2015). "Porter's five forces reconsideration: Model of joint MBA programmes and schools' fusion in the industry of Management Education as a counter point of competitive environment model", Communication pour la Biennale 2015 "Coopérer", juin 2015, Paris, France.
- Nieto M. J. & Santamaría L. (2007). "The importance of diverse collaborative networks for the novelty of product innovation", *Technovation*, 367-377.
- Nikitin M. (1992). « La naissance de la comptabilité industrielle en France », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris-Dauphine.
- Nioche J. (1997). « Enseigner les affaires par 'des opérations de commerce simulées' ». *Entreprises et Histoire*, 14-15(1), 137-140.
- Nishizawa T. (2011). "Business studies and management education in Pre-war Japan: A comparative perspective (1880s-1940s)", *Entreprises et Histoire*, 4, 65, 43-59.
- Nonaka I., Toyama R. & Hirata T. (2008), *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-based Firm*, New York, Palgrave MacMillan.
- Noorderhaven N. G. & Oijen A. A. C. J. Van (2008). "Higher management education in the Netherlands", in T. Durand & S. Dameron (eds.), *The Future of Business Schools: Scenarios and Strategies for 2020*, Houndsmills, Palgrave Macmillan, 242-254.
- Nordqvist M, Wennberg K., Bau M. & Hellerstedt K. (2013). "An entrepreneurial process perspective on succession in family firms", *Small Business Economics*, 40, 4, 1087-1122, 2013
- Nouschi M. (1988). *HEC. Histoire et pouvoir d'une Grande École*, Paris, Robert Laffont.
- Nystrom, P. C. and Starbuck W. H. (1984). "To avoid organizational crises, unlearn", *Organizational Dynamics*, 12, 2, 53-65.
- O'Reilly C. A. & Tushman M. L. (2004). "The ambidextrous organization", *Harvard Business Review*, 82, 4, 74-83.
- O'Reilly C. A. & Tushman M. L. (2007). "Ambidexterity as dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma", *Research in Organizational Behavior*, 28, 1-60.
- O'Reilly C. A. & Tushman M. L. (2013). "Organizational ambidexterity: Past, present and future", *The Academy of Management Perspectives*, 4, 324-338.
- O'Reilly C. A. III & Tushman M. L. (2004). "The Ambidextrous Organization", *Harvard Business Review*, 81, 2, 48-55.

- Ocasio W. & Joseph J. (2008). "Rise and fall-or transformation?: The evolution of strategic planning at the General Electric Company, 1940-2006", *Long range planning*, 41, 3, 248-272.
- Oertel S. & Thommes K. (2015). "Making history: Sources of organizational history and its rhetorical construction", *Scandinavian Journal of Management*, 31, 4, 549-560.
- Olins W. (1978). *The corporate personality: An inquiry into the nature of corporate identity*, London, Design Council.
- Oliveira E. M. (1957). "Evolução do ensino técnico comercial em Portugal", *Revista de Contabilidade e Comércio*, 97, 62-71.
- Pablo A.-L., Reay T., Dewald J.-R. & Casebeer A.-L. (2007). "Identifying, enabling and managing dynamic capabilities in the public sector", *Journal of Management Studies*, 44, 5, 687-708.
- Pacitto J.-C. (2017). « Alfred Chandler – L’histoire des structures industrielles », in S. Charreire & I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management*, Paris, Éditions EMS, 374-390.
- Palmer T. B. & Short, J. C. (2008). "Mission statements in US colleges of business: An empirical examination of their content with linkages to configurations and performance", *Academy of Management Learning & Education*, 7, 4, 454-470.
- Passant A. J.-G. (2016a). "Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective", *Business History*, 58, 7, 1118-1145.
- Passant A. J.-G. (2016b). "Differentiation Strategies in Commercial Education in nineteenth-century Europe: Evidence from Higher Schools of Commerce", Communication au colloque ICABE, Nanterre, septembre 2016.
- Passant A. J.-G. (2018a). "The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools", *Business History*. <https://doi.org/10.1080/00076791.2018.1448063> (article en ligne depuis mars 2018 ; références de l'article imprimé non-disponibles à l'heure de l'achèvement de la présente these).
- Passant A. J.-G. (2018b). "Between filial piety and managerial opportunism: The strategic use of the history of a family business after the buyout by non-family purchasers", *Entreprises et Histoire*, 91, 2, 62-81.
- Paucar-Caceres A. & Thorpe R. (2005). "Mapping the Structure of MBA Programmes: A Comparative Study of the Structure of Accredited AMBA Programmes in the United Kingdom", *The Journal of the Operational Research Society*, 56, 1, 25-38.

- Pauchant T. & Douville R. (1994). "Recente research in crisis management: A study of 24 authors' publications from 1986 to 1991", *Industrial and Environmental Crisis Quarterly*, 7, 43-61.
- Pavis F. (2003a). « Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990 », Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris I.
- Pavis F. (2003b). « L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France. (1965-1975) », *Formation Emploi*, 83, 51-63.
- Pavis F. (2010). « Une discipline "utile" dans l'enseignement supérieur : Promotion et appropriations de la gestion (1965-1975) », *Le Mouvement Social*, 23, 127-142.
- Pearce J. & Michael S. (2006). Strategies to Prevent Economic Recessions from Causing Business Failure", *Business Horizons*, 49, 201-209.
- Pearson C. & Clair J. (1998). "Reframing Crisis Management", *Academy of Management Review*, 23, 1, 59-76.
- Pelz D. C. (1985). "Innovation Compexity and the Sequence of Innovating Stages", *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 6, 261-291.
- Penrose E. (1953), "Biological Analogies in the Theory of the Firm : A Rejoinder", *American Economic Review*, 63, 4, 600-609.
- Penrose E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*, Oxford, Oxford University Press.
- Pentland B. T. (1999). "Building Process Theory with Narrative: From Description to Explanation", *Academy of Management Review*, 24, 4, 711-724.
- Perez R. (2003). *La gouvernance de l'entreprise*, Paris, La Découverte.
- Pérezts M. (2014). « L'Éthique comme pratique située: étude multiniveaux sur l'éthique au travail dans la conformité bancaire », Thèse de doctorat en sciences de gestion, ESCP Europe et Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Pesqueux Y. (2010). *Institution et Organisation*, HAL.
- Peteraf M. A. (1993). "The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-Based View", *Strategic Management Journal*, 4, 179-191.
- Peteraf M. A. & Maritan C. (2007). "Dynamic capabilities and organizational processes", in C. Helfat, S. Finkelstein, W. Mitchell, M. Peteraf, H. Singh, D. Teece & S. Winter (dir.) *Dynamic capabilities: Understanding strategic change in organizations*, Malden, Blackwell Publishing, 30-45.

- Peteraf M. A., Di Stefano G. & Verona G. (2013). "The elephant in the room of dynamic capabilities: Bringing two diverging conversations together", *Strategic Management Journal*, 34, 12, 1389-1410.
- Peterson M. F. (1998). "Embedded Organizational Events: The units of process in organization science", *Organization Science*, 9, 16-33.
- Pettigrew A. M. & Whipp R. (1991). *Managing Change for Competitive success*, Oxford, Basil Blackwell.
- Pettigrew A. M. (1985a). *The Awakening Giant: Continuity and Change in Imperial Chemical Industries*, Oxford, Basil Blackwell.
- Pettigrew A. M. (1985b). "Contextualist Research: A natural way to link theory and practice", in E. Lawler (ed.), *Doing research that is helpful in theory and practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 222-274.
- Pettigrew A. M. (1990). "Longitudinal Field Research on Change: Theory and practice", *Organization Science*, 1, 267-292.
- Pettigrew A. M. (1992). "The character and significance of strategy process research", *Strategic Management Journal*, 13, 5-16.
- Pettigrew A. M. (1997). "What is a processual analysis?", *Scandinavian Journal of Management*, 13, 337-348.
- Pettigrew A. M., Woodman R. W. & Cameron K. S. (2001). "Studying organizational change and development: Challenges for future research", *Academy of Management Journal*, 44, 697-713.
- Pezet A. (1998). « Les fonctions des instruments de la décision d'investir : Contribution à une technologie de l'investissement », Thèse de doctorat en sciences de gestion de l'Université de Paris-Dauphine.
- Pfeffer J. & Fong C. T. (2004). "The Business School 'Business' Some Lessons from the US Experience", *Journal of Management Studies*, 41, 1501-1520.
- Philippe X. (2012). « L'institution seconde Université d'Entreprise : Une analyse de l'imaginaire organisationnel », Thèse de doctorat en sociologie, Conservatoire national des arts et métiers.
- Phillips R., Freeman R. E. & Wicks A. (2003). "What Stakeholder Theory is not", *Business Ethics Quarterly*, 2003, 13, 4, 479-502.
- Piaget J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris, Gallimard.

- Pierson F. C. (1959). *The Education of American Businessmen: A Study of University-College Programs in Business Administration*, New York, Mc Graw-Hill.
- Pierson P. (2000). "Increasing Returns, path dependence, and the study of politics", *American Political Science Review*, 94, 2, 251-267.
- Pigeyre F. (1986). « Socialisation différentielle des sexes. Le cas des futures femmes cadres dans les Grandes Écoles d'ingénieurs et de gestion », Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris VII.
- Pinson G. & Sala Pala V. (2007). « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 57, 555-597.
- Plessis A. (2003). « Au service des 'intérêts généraux du commerce' (de 1848 à la fin des années 1880) », in C. Bouneau, E. Bussière, F. Démier, R. Frank, P. Lacombrade, M. Lescure, L. Meignen, C. Omnès, A. Plessis & M. Quenet. (2003). *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (1803-2003): Histoire d'une institution*, Paris, Librairie Droz, 85-130.
- Poivret C. (2015). « L'enseignement commercial en France durant le XIX^{ème} siècle : évolution et impact sur le développement de savoirs explicites à l'intention des gestionnaires », communication aux XX^{ième} Journées d'Histoire du Management et des Organisations, Lille France.
- Pombo Vejarano C. & Ramírez M. T. (2002). "Technical Education in England, Germany and France in the Nineteenth century: A comparison", *Borradores de Investigación*, 30, 3-21.
- Porter M. E. (1979). "How Competitive Forces Shape Strategy", *Harvard Business Review* 57, 2, 137-145.
- Porter M. E. (1998). "Clusters and the new economics of competition", *Harvard Business Review*, 76, 6, 77-90.
- Porter, M. E. (1998) [1985]. *The Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance*, New York, The Free Press.
- Post J., Preston L. & Sachs S. (2002). "Managing the Extend Enterprise: The New Stakeholder Views", *California Management Review*, 45, 1, 6-28.
- Prahalad C. K. & Hamel G. (1990). "The core competence of the corporation", *Harvard Business Review*, 69, 79-91.
- Praquin N. (2003). « Comptabilité et protection des créanciers (1807-1942) : Une analyse de la fonction technico-sociale de la comptabilité », Thèse pour le doctorat en sciences de gestion, Université Paris-Dauphine.

- Praquin N. (2007a), « Gouvernance des SA et transfert de risques : Le cas des obligataires et les réponses de la législation commerciale française (1856-1935) », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, 2, 13, 5-30.
- Praquin N. (2007b). « L'analyse du risque bancaire au Crédit Lyonnais (1880-1925) », *Entreprises et Histoire*, 3, 48, 56-72.
- Previts G. J. (1984). "Methods and meanings of historical interpretation for accountancy", *The Accounting Historians Notebook*, 7, 2, 13-19.
- Previts G. J., Parker L. D. & Coffman E. N. (1990). "Accounting History: Definition and relevance", *Abacus*, 26, 1, 1-16.
- Pritchard R. M. O. & Williamson A. P. (2008). "Long-term Human Outcomes of a "Shotgun" Marriage in Higher Education: Anatomy of a Merger, IWo Decades Later", *Higher Education Management and Politics*, 20, 1, 47-69.
- Pronovost G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck.
- Prost A. (1968). *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Prost A. (1992). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Puig N. & Fernández P. (2003). "The education of Spanish entrepreneurs and managers: Madrid and Barcelona business schools, 1950-1975", *Paedagogica Historica*, 39, 5, 651-672.
- Puig N. (2003). "Educating Spanish managers: The United States, modernizing networks, and business schools in Spain, 1950-1975", in R.-P. Amdam, R. Kvalshaugen & E. Larsen (eds.), *Inside the business schools: The content of European business education*, Oslo, Abstrakt Press, 58-86.
- Quemener Y. & Fimbel E. (2015). « Régulation autonome et régulation de contrôle dans le processus d'appropriation des outils de gestion : Identification de six modes d'articulation ». *Revue Management international*, 19, 2, 259-273.
- Quine W. (1982). *Theories and Things*, Cambridge, Harvard University Press.
- Raisch S. & Birkinshaw J. (2008). "Organizational Ambidexterity: Antecedents, Outcomes, and Moderators", *Journal of Management*, 34, 3, 375-409.
- Ran B. & Duimering P. R., (2007). "Imaging the Organization Language Use in Organizational Identity Claims", *Journal of Business and Technical Communication*, 21, 2, 155-187.
- Rancière J. (1996). « Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien », *L'Inactuel*, 6, 53-68.

- Ravasi D. & Schultz M. (2006). "Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture", *Academy of Management Journal*, 49, 3, 433-458.
- Redlich F. (1957). "Academic Education for business: Its development and the contribution of Ignaz Jastrow (1856-1937)", *Business History Review*, 3, 35-91.
- Reilly A. H. (1993). "Preparing for the Worst: The Process of Effective Crisis Management", *Industrial*", *Environmental Crisis Quarterly*, 7, 2, 115-143.
- Reitter R. & Ramanantsoa B. (1985). *Pouvoir et politique. Au delà de la culture d'entreprise*, Paris, Mc-Graw-Hill.
- Renard L. & Soparnot R. (2011). « Proposition d'un modèle de management stratégique de l'entreprise par les capacités organisationnelles », *Gestion 2000*, 1, 28, 109-124
- Renard L., Soparnot R. & St-Amant G. (2009). « Le cycle de vie des capacités organisationnelles Internet », *Revue Management et Avenir*, 8, 28, 160-176.
- Renaud-Coulon A. (2002). "Corporate Universities in Europe", in M. Allen (ed.), *The Corporate University Handbook: Designing, Managing and Growing a Successful Program*. New York, Amacom, 219-230.
- Rerup C. (2001). "Houston, we have a problem": Anticipation and Improvisation as sources of organizational resilience", *Comportamento Organizacional e Gestao*, 7, 1, 27-44.
- Revel J. (dir.). (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard et Le Seuil.
- Reynaud J.-D. & Richebé, N. (2007). « Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour la normativité ordinaire », *Revue Française de Sociologie*, 48, 1, 3-36.
- Reynaud J.-D. (1979). « Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe », *Revue Française de Sociologie*, 20, 367-376.
- Reynaud J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, 29, 1, 5-18
- Reynaud J.-D. (1991). « Pour une sociologie de la régulation sociale », *Sociologie et sociétés*, 23, 2, 13-26.
- Reynaud J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*, Toulouse, Octarès Éditions
- Reynaud J.-D. (2003a). « De l'analyse des relations professionnelles à la TRS », *Gérer et Comprendre*, 73 4-13.
- Reynaud J.-D. (2003b). « Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe », in G. de Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, 103-113.

- Reynaud J.-D. (2004). *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Collin.
- Reynaud J.-D. (2005). « Ce que produit une négociation collective, ce sont des règles », *Revue Négociations*, 2, 141-159.
- Richard M. (2016). « Gouvernance vs. administration : Une distinction valide? Oui, mais... », Communication pour le 84^e Congrès de l'ACFAS, UQAM.
- Rigaud E. (2007). « Le concept des dynamic capabilities : Voie de recherche féconde ou impasse théorique », *Le Libellio d'ÆGIS*, 3, 5, 13-16.
- Rive J., Parmentier C., Pelazzo-Plat V. & Pignet-Fall L. (2016). « Vers une responsabilité sociétale intégrée dans la stratégie des écoles de management: Projet de recherche-action avec un réseau d'écoles », *Recherches en Sciences de Gestion*, 5, 116, 127-162.
- Robins S., Judge T. & Tran V. (2014). *Comportements organisationnels*, London, Pearson.
- Rodrigues L. L. & Craig R. (2004). "English mercantilist influences on the foundation of the Portuguese School of Commerce", *Atlantic Economic Journal*, 32, 4, 329-345.
- Rodrigues L. L., Craig R. & Gomes D. (2003). "Aula do Comércio: Primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?", *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas*, 34, 46-54.
- Rodrigues L. L., Craig R. & Gomes D. (2004). "Portuguese School of Commerce, 1759-1844: A reflection of the Enlightenment", *Accounting History*, 9, 3, 53-71.
- Rodrigues L. L., Craig R. & Gomes D. (2007), "State intervention in commercial education: the case of the Portuguese School of Commerce, 1759", *Accounting History*, 12, 1, 55-85.
- Rodrigues V. (1938). "Apontamentos para a história do ensino médio comercial", *Revista de Contabilidade e Comércio*, 21, 98-111.
- Romanelli E. & Tushman M. L. (1994). "Organizational transformation as punctuated equilibrium: An empirical test", *Academy of Management Journal*, 37(5), 1141-1166.
- Ronteau S. & Durand T. (2009). « Comment certaines organisations innovent dans la durée », *Revue Française de Gestion*, 195, 111-138.
- Rosenzweig P. (2004). « Les coulisses de La Scala des cas : La Harvard Business School », in G. Garel & E. Godelier. *Enseigner Le Management*, Paris, Hermès-Lavoisier, 50-75.
- Roux-Dufort C. & Vidaillet B. (2003). "The Difficulties of Improvising in a Crisis Situation. A Case Study", *International Studies of Management & Organization*, 33, 1, 86-115.
- Roux-Dufort C. (2000). *La gestion de crise : Un enjeu stratégique pour les organisations*, Paris, De Boeck & Larcier.

- Roux-Dufort C. (2003). *Gérer et décider en situation de crise*, Paris, Dunod.
- Roux-Dufort C. (2004). *La gestion de crise : Un enjeu stratégique pour les organisations*. Bruxelles, De Boeck.
- Rowlinson M., Hassard J. & Decker S. (2014). “Research strategies for organizational history: A dialogue between historical theory and organization theory”, *Academy of Management Review*, 39, 3, 250-274.
- Roy L. & Gingras Y. (2009). *Les universités nouvelles: Enjeux et perspectives*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Saias M. & Métais E. (2001). « Stratégie d'entreprise: Evolution de la pensée », *Revue Finance Contrôle Stratégie*, 183-213.
- Safon V. (2009). “Measuring the Reputation of Top US Business Schools: A MIMIC Modeling Approach”, *Corporate Reputation Review*, 12, 3, 204-228.
- Sanderson M. (1995). “French influences on Technical and Managerial Education in England, 1870-1940”, in Y. Cassis, F. Crouzet & T. Gourvish (eds.) *Management and Business in Britain and France*, Oxford, Clarendon Press, 111-127.
- Sargis Roussel C. (2004). « Fusion d'entreprises : Les défis de l'intégration des connaissances », *Revue Française de Gestion*, 149, 2, 85-99.
- Sass S. A. (1982). *The pragmatic imagination. A history of the Wharton School 1881-1981*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Sauder M. (2005). *Status judges: The effects of formal rankings on educational status systems*, Thèse de doctorat, Northwestern university.
- Saxenian A. (1996). *Regional Advantage: Culture and competition in Silicon Valley and Route 128*. Cambridge, Harvard University Press.
- Scarfò Ghellab G. (1997). *La transformation du système d'enseignement italien : La diffusion des business schools*, Paris, L'Harmattan.
- Schein E. H. (1984). “Coming to a new awareness of organizational culture”, *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- Schein E. H. (1985). *Organisational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schellenberg T. R. (1956). *Modern archives: Principles and techniques*, Chicago, University of Chicago.
- Schieb P.-A. (1991). *L'École Supérieure de Commerce de Rouen, 1871-1991, Essai Historique*, Mont-St-Aignan, Sup de Co Rouen.

- Schreyögg G. & Kliesch-Eberl M. (2007). "How dynamic can organizational capabilities be? Towards a dual-process model of capability dynamization", *Strategic Management Journal*, 28, 9, 913-933.
- Schreyögg G. & Sydow J. (2011). "Organizational path dependence: A process view", *Organization Studies*, 32, 321-335.
- Schultz M. & Hernes T. (2013). "A temporal perspective on organizational identity", *Organization Science*, 24, 1, 1-21.
- Scott R. W. (2008). [1995]. *Institutions and Organizations Ideas and Interests*, Los Angeles, Sage Publication.
- Segev E., Raveh A. & Farjoun M. (1999). "Conceptual Maps of the Leading MBA Programs in the USA: Core courses, concentration areas, and the ranking of the school", *Strategic Management Journal*, 20, 6, 549-565.
- Seiffert M.-D. & Godelier É. (2009). « Histoire et gestion: Vingt ans après », *Revue Française de Gestion*, 188, 8, 17-30
- Serbaroli F. J. (2003). "Sarbanes-Oxley and corporate governance of non-profits", *New York Law Journal*, 230, 105, 32-67.
- Seyffert R. (1926). "Betriebswirtschaftslehre, ihre Geschichte". In H. Nicklisch (ed.), *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft*, Stuttgart, Poeschel Verlag, 1198-1220.
- Sharma S. (2001). « L'organisation durable et ses stakeholders », *Revue Française de Gestion*, 136, pp.154-167.
- Shrivastava P. (1988). "Industrial crisis management: Learning from organizational Failures", *The Journal of Management Studies*, 25, 4, 283-284.
- Shrivastava P. (2002). "Post merger integration", *Journal of business strategy*, 7, 1, 65-76.
- Shuen A., Feiler P. F. & Teece D. T. (2014). "Dynamic capabilities in the upstream oil and gas sector: Managing next generation competition", *Energy Strategy Review*, 3, 5-13.
- Smith M. S. (1980). *Tariff Reform in France, 1860-1900: The Politics of Economic Interest*, Ithaca, Cornell University Press.
- Smith R. (2005). "The fabrication of entrepreneurial fable: A biographical analysis", *Journal of Private Equity*, 8, 4, 8-19.
- Smith W. K. & Lewis M. W. (2011). "Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing", *Academy of Management Review*, 36, 2, 381-403.

- Solomon A., Breunlin D., Panattoni K., Gustafson M., Ransburg D., Ryan C., Hammerman T. & Terrien J. (2011). "Don't lock me out": Life-story interviews of family business owners facing succession", *Family process*, 50, 2, 149-166.
- Soparnot R. (2010). *Stratégie des organisations*, Paris, Hachette Supérieur.
- Spender J. C. (2007). *The Business School in America, A Century Goes By, The future of Business schools, Scenarios and strategies for 2020*, Palgrave-MacMillan.
- Stake R. E. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Starkey K., Hatchuel A. & Tempest S. (2004). "Rethinking the Business School", *Journal of Management Studies*, 41, 8, 1521-1531.
- Starnuck W. H., Greve A. & Hedberg B. L. T. (1978). "Responding to Crisis", *Journal of Business Administration*, 9, 111-137.
- Staw B. M., Sandelands L. E. & Dutton, J. E. (1981). "Threat-Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multi-Level Analysis", *Administrative Science Quarterly*, 26, 501-524.
- Stephen J. C. & Dennis J. G. (2002). "Are the Classical Management Functions Useful in Describing Managerial Work?", in John C. Wood et Michael C. Wood (dir.), *Henri Fayol. Critical evaluations in business and management*, Londres, New York, Routledge, 477-494.
- Stieglitz N. & Hein K. (2007). "Innovation and the role of complementarities in a strategic theory of the firm", *Strategic Management Journal*, 28, 1-15.
- Suddaby R. & Foster W. M. (2017). "History and Organizational Change", *Journal of Management*, 43, 1, 19-38.
- Suddaby R. (2016). "Toward a Historical Consciousness: Following the Historic Turn in Management Thought", *M@n@gement*, 1, 19, 46-60.
- Suddaby R., Foster W. M. & Quinn-Trank C. (2010). "Rhetorical History as Competitive Advantage", *Advances in Strategic Management*, 27, 147-173.
- Tagiuri R. & Davis J. (1992). "On the goals of successful family companies", *Family Business Review*, 5, 1, 43-62.
- Tagliaferri A. (1971). "Profilo Storico di Ca'Foscari (1868-1869/1968-1969)", *Bollettino di Ca'Foscari, Associazione 'Primo Lanzoni' tra gli antichi studenti di Ca'Foscari Venezia*, numero speciale, 3-59.
- Tàpies J. & Fernández Moya M. (2012). "Values and longevity in family business: Evidence from a cross-cultural analysis", *Journal of Family Business Management*, 2, 2, 130-146.

- Taylor M. S., Audia G. & Gupta A. K. (1996). "The Effect of Lengthening Job Tenure on Managers Organizational Commitment and Turnover", *Organization Science*, 7, 632-648.
- Teece D. J. (2010). "Alfred Chandler and "capabilities" theories of strategy and management. *Industrial and Corporate Change*", 19, 2, 297-316.
- Teece D. J. & Leih S. (2016). "Uncertainty, Innovation, and Dynamic Capabilities: An Introduction", *California Management Review*, 58, 4, 5-12.
- Teece D. J. & Pisano G. (1994). "The Dynamic Capabilities of Firms: An introduction". *Industrial and Corporate Change*, 3, 3, 537-556.
- Teece D. J. (2006). "Reflections on profiting from innovation", *Research Policy*, 35, 8, 1131-1146.
- Teece D. J. (2007a). "Explicating dynamic capabilities: The nature and micro-foundations of (sustainable) enterprise performance", *Strategic Management Journal*, 28, 13, 1319-1350.
- Teece D. J. (2007b). "Managers, markets and dynamic capabilities, in C. E. Helfat & al., *Dynamic capabilities: Understanding strategic change in organizations*, Blackwell Publishing, 19-29.
- Teece D. J. (2014). "The foundation of enterprise performance: Dynamic and ordinary capabilities in an (economic) theory of firms", *The Academy of Management Perspectives*, 28, 4, 328-352.
- Teece D. J., Peteraf M. & Leih S. (2016). "Dynamic Capabilities and Organizational Agility: Risk, uncertainty, and strategy in the innovation economy", *California Management Review*, 58, 4, 13-35.
- Teece D. J., Pisano G. & Shuen A. (1997). "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, 18, 7, 509-533.
- Teulon F., Alavoine C., Fischer B. & Smith J. (2016). « Tenir le haut de l'affiche : les fusions, nouveau défi pour les Business Schools françaises ? », *La Revue des Sciences de Gestion*, 5, 281-282, 95-105.
- Thietart R.-A. (2009). "The research challenge of French business schools: The case of the Grandes Ecoles", *Journal of Management Development*, 28, 711-717.
- Thivend M. (2011). « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, 26, 129-146.
- Thomas H. & Li X. (2009). "Mapping Globally Branded Business Schools: A Strategic Positioning Analysis", *Management Decision*, 47, 9, 1420-1440.

- Thomas H. & Venkatraman N. (1988). "Research on strategic groups: Progress and prognosis", *Journal of Management Studies*, 26, 537-555.
- Thomas H. (2007). "Business school strategy and the metrics for success", *Journal of Management Development*, 26, 1, 33-42.
- Thomas H., Lee M., Thomas L. & Wilson A. (2014). *Securing the future of management education: competitive destruction or constructive innovation?*, Loughborough, Loughborough University.
- Thompson A. W. & Wilson J. F. (2006). *The Making of Modern Management: British Management in Historical Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Thompson K. R. (2004). "A Conversation With Milton Blood: The New AACSB Standards", *Academy of Management Learning and Education*, 3, 4, 429-439.
- Tiran A. (2015). « Avez-vous lu Say ? », in D. Uzunidis, *Et Jean-Baptiste Say... créa l'Entrepreneur*, Bruxelles, Business and Innovation, 25-43.
- Tiratsoo N. (1998). "Management Education in Post-War Britain" in L. Engwall & V. Zamagni (eds.), *Management education in historical perspective*, Manchester, Manchester University Press, 111-126.
- Tiratsoo N. (2004). "The 'Americanization' of Management Education in Britain", *Journal of Management Inquiry*, 13, 2, 118-126.
- Tran Thanh Tam E. & Peslouan T. L. (2004). *Manager les situations difficiles*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Turpin D. (2013). "Challenges and opportunities in the new education school world", *Global Focus*, 7, 2, 8-11.
- Tushman M & O'Reilly C. A. (1996). "Evolution and revolution: Mastering the dynamics of innovation and change", *California Management Review*, 38(4), 8-30.
- Tushman M. L. & Anderson P. (1986). "Technological discontinuities and organizational environments", *Administrative Science Quarterly*, 31, 3, 439-465.
- Tushman M. L. & Romanelli E. (1985). "Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation", in L. L. Cummings & B. M. Staw (eds.). *Research in organizational behavior*, Greenwich, JAI Press, 171-222.
- Tyson L. D. (2005). "On Managers Not MBAs", *Academy of Management Learning & Education*, 4, 2, 87-89.
- Ursacki-Bryant T. J., Smart C. & Vertinsky I. (2008). "The fit between crisis types and management attributes as a determinant of crisis consequences", in G. P. Hodgkinson & W. H.

- Strabuck (eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Decision Making*, Oxford, Oxford University Press, 174-193.
- Üsdiken B., Kieser A. & Kjær P. (2004). “Academy, Economy and Polity: Betriebswirtschaftslehre in Germany, Denmark and Turkey before 1945”. *Business History*, 46, 381-406.
- Üsdiken B. (2004). “Exporting managerial knowledge to the outpost: Penetration of ‘human relations’ into Turkish academia, 1950-1965”. *Management Learning*, 35, 3, 255-270.
- Uzunidis D. (2015). *Et Jean-Baptiste Say... créa l'Entrepreneur*, Bruxelles, Business and Innovation.
- Van de Ven A. H. (1992). “Suggestions for studying strategy process: A research note”. *Strategic Management Journal*, 13, 169-188.
- Van den Heuvel J., Gal S., Van Gils A. & Voordeckers W. (2007). “Family businesses as emotional arenas: The influence of family CEO's empathy and external monitoring on the importance of family goals”, Family Firms Research Workshop.
- Van der Yeught C. & Bon V. (2016). « Quand une innovation sociale produit de l'innovation responsable. Une analyse par les capacités dynamiques appliquée aux petites organisations touristiques », *Revue Française de Gestion*, 255, 27-40.
- Van Riel C. B. M. & Balmer J. M. T. (1997). “Corporate identity: The concept, its measurement and management”, *European Journal of Marketing*, 31, 5-6, 340-355.
- Veblen T. (1918). *The higher learning in America*, New York, B. W. Huebsch.
- Venable B.-T., Rose G.-M., Bush V.-D. & Gilbert F.-W. (2005). “The role of brand personality in charitable giving: An assessment and validation”, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33, 3, 295-312.
- Vera D. & Crossan M. (2005). “Improvisation and innovative performance in teams”, *Organization Science*, 16, 3, 203-224.
- Vernon K. (2004). *Universities and the State in England, 1850-1939*. London, Woburn Education Series, Routledge.
- Verona G. & Ravasi D. (2003). “Unbundling dynamic capabilities: An exploratory study of continuous product innovation”, *Industrial and Corporate Change*, 12, 3, 577-606.
- Vial J. (2009). *Histoire de l'Education*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vigreux P. (1994). « GIRARD, Aimé (1830-1898). Professeur de Chimie industrielle (1871-1897) », in C. Fontanon & A. Grelon, *Les professeurs du Conservatoire National des Arts et*

- Métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 555-566.
- Wacheux F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica.
- Walsh M., Lynch P. & Harrington D. (2011). "A capability-based framework for tourism innovativeness", *Irish Journal of Management*, 23, 1, 21-40.
- Walton J. (2005). "Would the Real Corporate University Please Stand Up", *Development and Learning in Organizations*, 21, 7-21.
- Wang C., Senaratne C. & Rafiq M. (2014). "Success traps, dynamic capabilities and firm performance", *British Journal of Management*, 26, 1, 26-44.
- Ward J. (2011). *Keeping the Family Business Healthy How to Plan for Continuing Growth, Profitability, and Family Leadership*, New York, Palgrave Macmillan.
- Warnier V. (2005). « La constitution des compétences stratégiques: Le cas de l'industrie de la dentelle haut de gamme », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université des Sciences et Technologies de Lille.
- Warning S. (2004). "Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups", *Review of Industrial Organization*, 24, 4, 393-408.
- Waugh W. L. & Streib G. (2006). "Collaboration and Leadership for Effective Emergency Management", *Public Administration Review*, 66, 131-140.
- Wedlin L. (2006). *Ranking Business Schools*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Weexsteen A. (1999). « Le conseil aux entreprises et à l'État en France, le rôle de Jean Milhaud dans la Cégos et à l'Itap », Thèse de doctorat d'histoire, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Weick K. E. & Quinn, R. E. (1999). "Organizational change and development", *Annual Review of Psychology*, 50, 361-368.
- Weick K. E. & Sutcliffe K. M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Weick K. E. (1993). "The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster", *Administrative Science Quarterly*, 38, 4, 628-652.
- Weick K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*, Malden, Blackwell Publishing.
- Weppe X., Warnier V., Lecocq X. & Fréry, F. (2012). « Quand les postulats d'une théorie induisent de mauvaises pratiques », *Revue Française de Gestion*, 228-229, 253-268.
- Wernerfelt B. (1984). "A resource-based view of the firm", *Strategic Management Journal*, 5, 2, 171-180.

- Whetten D. A. & Mackey A. (2002). "A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation", *Business and Society*, 41, 4, 393-414.
- Whetten D. A. (2006). "Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organizational Identity", *Journal of Management Inquiry*, 15, 219-234.
- Whitley R. & Gläser J. (eds.). (2007). *The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems*, Berlin, Springer.
- Whitley R., Thomas A. & Marceau J. (1981). *Masters of Business? Business Schools and Business Graduates in Britain and France*, London, Tavistock.
- Wilcox King A. & Zeithaml C. P. (2003). "Measuring organizational knowledge: A conceptual and methodological framework", *Strategic Management Journal*, 24, 763-772.
- Williams M. (2007). "Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat regulation model of trust and collaboration across boundaries", *Academy of Management Review*, 32, 2, 595-621.
- Williamson O. E. (1975). *Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications*, New York, Free Press.
- Winter S. G. (2000). "The satisficing principle in capability learning", *Strategic Management Journal*, 21, 10-11, 981-996.
- Winter S. G. (2003). "Understanding dynamic capabilities", *Strategic Management Journal*, 24, 10, 991-995.
- Winter S. G. (2012). "Capabilities: Their origins and ancestry", *Journal of Management Studies*, 49, 8, 1402-1406.
- Witt U. (eds.). (1993). *Evolutionary Economics*, Edward Elgar Publishing Limited, Cambridge University Press.
- Wren D. (1994). *The Evolution of Management Thought*, New York, John Wiley.
- Ybema S. (2010). "Talk of change: Temporal contrasts and collective identities", *Organization Studies*, 31, 4, 481-503.
- Yu Howard H. & Willy C. S. (2014). "Taiwan's PC Industry, 1976-2010: The Evolution of Organizational Capabilities", *Business History Review*, 88, 2, 329-357.
- Zahra S. A., Sapienza J. J. & Davidson P. (2006). "Entrepreneurship and dynamic capabilities: A review, model and research agenda", *Journal of Management Studies*, 43, 4, 917-955.

- Zajtmann D. (2014). « Méta-organisations professionnelles et incitations sélectives. La Fédération de la couture, du prêt-à-porter des couturiers et des créateurs de mode – 1973-2011 », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Zawadzki P. (2002). « Le ressentiment et l'égalité. Contribution à une anthropologie philosophique de la démocratie », in P. Ansart (ed.), *Du ressentiment*, Bruxelles, Bruylant, 31-56.
- Zell D. (2001). "The Market-Driven Business School, has the Pendulum swung too far?", *Journal of Management Inquiry*, 10, 4, 324-338.
- Zimnovitch H. (1997). « Le calcul du prix de revient dans la seconde industrialisation en France », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Poitiers.
- Zollo M. & Winter S. G. (2002). "Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities", *Organization Science*, 13, 3, 339-351.
- Zopounidis C. & Dimitras A. (2011). *Multicriteria Decision Aid Methods for the Prediction of Business Failure*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Zott C. (2003). "Dynamic Capabilities and the Emergence of Intraindustry Differential Firm Performance: Insights from a Simulation Study", *Strategic Management Journal*, 24, 2, 97-125.

Références méthodologiques et ouvrages de base

- Allard-Poesi F. & Perret V. (2014). « Fondements épistémologiques de la recherche », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de recherches en management*, Paris, Dunod, 14-47.
- Allix-Desfautaux C. (1995). « Triangulation : Vers un dépassement de la querelle qualitatifisme/quantitatifisme », *Cahier de Recherche IAE*, Basse-Normandie, n°55.
- Bardin L. (2013). *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Baumard P., Donada C., Ibert J. & Xuereb J.M. (2014) [1999]. « La collecte des données et la gestion de leur source », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de recherches en management*, Paris, Dunod, 224-256.
- Béchu C. & Limon-Bonnet M.-F. (2012). *122 minutes d'histoire. Actes des notaires de Paris (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Somogy, Archives Nationales.
- Becker H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

- Blanchet A. & Gotman A. (2010). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Nathan.
- Cerutti S. (2011). « 'À Rebrousse-Poil': Dialogue sur la Méthode », *Critique*, 6, 564-75.
- Cœuré S. & Duclert V. (2011). *Les Archives*, Paris, Repères.
- Coriat B. & Weinstein O. (1995). *Les nouvelles théories de l'entreprise*, Paris, Librairie Générale Française.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Deluermoz Q. & Singaravélou P. (2012). « Explorer le champ des possibles. Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 3, 59-3.
- Deslauriers J.-P. & Kerisit M. (1997). « Le devis de recherche qualitative », in Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 85-112.
- Desreumaux A. (2005) [1998]. *Théorie des organisations*, Caen, Éditions Management & Société.
- Direction des Archives de France. (2002). *Dictionnaire de Terminologie archivistique*.
- Dumez H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*, Paris, Vuibert.
- Étienne G. & Limon-Bonnet M.-F. (dir.). (2013). *Les archives notariales. Manuel pratique et juridique*, Paris, La documentation française.
- Fontanon C. & Grelon A. (1994). « Introduction », in C. Fontanon & A. Grelon, *Les professeurs du Conservatoire National des Arts et Métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 13-59.
- Forgues B., Vandangeon-Derumez I. & Garreau L. (2014). « Analyses longitudinales », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de Recherche en Management*, Paris, Dunod, 388-417.
- Freyssinet-Dominjon J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, Collection AES.
- Furet F. (1971). « Histoire quantitative et construction du fait historique », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1, 63-75.
- Galland B. (2016). *Les Archives*, Paris, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.
- Gavard-Perret M.-L., Gotteland D., Haon C. & Jolibert A. (2012). *Méthodologie de la recherche : Pour réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Paris, Pearson education.
- Gill J. & Jonhson P. (1997). *Research methods for managers*, London, Chapman Publication.

- Girod-Séville M. & Perret V. (1999). « Fondements épistémologiques de la recherche », in R.A. Thietart et coll., *Méthodes de recherches en management*, Paris, Dunod, 13-33.
- Grenier C. & Josserand E. (2014) [1999]. « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de Recherche en Management*, Paris, Dunod.
- Hlady Rispal M. (2002). *La méthode des cas, application à la recherche en Gestion*, Paris, De Boeck.
- Johnson G., Whittington R., Scholes K., Angwin D., Regnér P. & Fréry F. (2017) [2002] *Stratégique*, Paris, Pearson.
- Laurens S. (2007). « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? », *Genèse*, 69, 112-127.
- Magakian J.-L. & Payaud M. A. (2007). *100 fiches pour comprendre la stratégie d'entreprise*, Paris, Bréal.
- Martinet A. & Pesqueux Y. (2013). *Épistémologie des sciences de gestion*, Paris, Vuibert.
- Martinet A. (1990). « Épistémologie de la stratégie », in A. Martinet, *Épistémologies et sciences de gestion*, Paris, Economica, 211-236.
- Martinet A. (ed.). (2007). *Sciences du Management: Épistémique, pragmatique et éthique*. Paris, Economica.
- Menard S. (1991). *Longitudinal Research*, University Paper Series on Quantitative Application in the Social Sciences, Newbury Park, Sage.
- Miles M. B. & Huberman A. M. (2014) [1994]. *Qualitative Data Analysis: A methods Sourcebook*, Los Angeles, Sage.
- Nikitin M. (1997). « Utilités et méthodes de l’histoire pour les sciences de gestion », *Document de recherche*, 5, 1-29.
- Nikitin M. (2006). « Qu’est-ce qu’une problématique en science de gestion et comment l’enseigner ? », *Comptabilité Contrôle Audit*, 12, 3, 91-110.
- Offenstad N. (2011). *L’historiographie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Perret V. & Girod-Séville M. (2002). « Les critères de validité en sciences de l’organisation : Les apports du pragmatisme », in N. Mourgues, F. Allard-Poesi, A. Amine, S. Charreire, J. Le Goff (eds.), *Questions de méthodes en sciences de gestion*, Colombelles, EMS, 319- 337.
- Pezet A. (2002). « La méthode critique de l’histoire appliquée aux sciences de gestion : Une possibilité de décloisonnement de la discipline » in N. Mourgues (dir), *Questions de méthodes en sciences de gestion*, Caen, Éditions Management et Société, 152-167.

Royer I. & Zarlowski P. (2014) [1999]. « Le design de la recherche », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de recherche en Management*, Paris, Dunod, 139-168.

Thietart R.-A. (2014) [1999]. « Introduction », in R.-A. Thietart et coll., *Méthodes de Recherche en Management*, Paris, Dunod, 1-10.

Thietart R.-A., Allard-Poesi F., Angot J., Baumard P., Blanc A. et al. (2014) [1999]. *Méthodes de Recherche en Management*, Paris, Dunod.

Usumier J.-C., Easterby-Smith M. & Thorpe R. (2007). *Introduction à la Recherche en Gestion*, Paris, Economica.

Yin R. K. (2012) [1988]. *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage.

Rapports et documents de travail

Aen Den Boom L. (1937). *L'Institut Supérieur de Commerce de l'État à Anvers: 1852-1937*, Anvers, sans éditeur.

Anonyme. (1872). *Encyclopédie du XIX^e siècle, répertoire universel des sciences des lettres et des arts*, Paris, Au bureau de l'Encyclopédie du XIX^e siècle.

Anonyme. (1899). « Les Écoles Supérieures de Commerce », *La Revue de Paris*, 2, 350-375.

Astrié T. (1865). *Guide dans les cimetières de Paris*, Paris, A. Faure.

Aubenas S. & Roubet P.-L. (2010). *Primitifs de la photographie – Le calotype en France, 1843-1860*, Paris, Gallimard.

Bailly F. A. & Lecocq X. (2013). *Étude FNEGE 2013 : Comment construire une relation féconde entre les écoles de management et les entreprises ?*, Paris, FNEGE.

Barsoux J.-L. (2000). *Insead: From Intuition To Institution*, Palgrave MacMillan.

Basso O., Dornier P.-P. & Mounier J.-P. (2004). *Tu seras patron mon fils ! Les Grandes Écoles de commerce face au modèle américain*, Paris, Village Mondial.

Battesti M. (2010). *Plon-Plon, le Bonaparte rouge*, Paris, Perrin.

Baudoin J.-M. (1865). *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie Impériale.

Béquet L. (1901). *Répertoire du droit administratif*, Paris, Paul Dupont éditeur.

Béziau J. & Bignon N. (2017). « Les entreprises créées en 2010 – Plus pérennes que celles créées en 2006, touchées par la crise », *Insee Première* n° 1639, 1-7.

Blanqui A. (1916). « Souvenirs d'un lycéen de 1814 », *Revue de Paris*, 15 avril 1916.

Bonneau J. & Thirion B. (1997). « Création et devenir des entreprises de 1987 à 1995 », *INSEE Résultats, système productif*, 125-127, Paris, INSEE.

- Buffle J.-C. (1986). *Dossier N ... comme Nestlé*, Paris, A. Moreau.
- Cassiers I., De Villé P. & Solar P. M. (1996). “Economic growth in postwar Belgium”, in N. Crafts and G. Toniolo (eds.) *Economic Growth in Europe Since 1945*, Cambridge, Cambridge University Press, 173-209.
- Chambre de Commerce de Paris. (1900). *La Chambre de Commerce de Paris à l'Exposition Universelle de 1900*, Paris, Chambre de Commerce de Paris.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. (1988). *L'École commerciale de Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. 125 ans d'enseignement commercial*, Livre de l'Exposition organisée à la Bourse de Commerce du 8 novembre au 30 novembre 1988, Paris, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. (1975). *Plan d'études 1974-1975 et Concours 1975*, Paris, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France (2017). « Rapport d'activité 2017 », Paris, Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Île-de-France.
- Chambre régionale des comptes d'Île-de-France. (2012). *Rapport d'observations définitives - Groupe ESCP Europe – Exercices 2006 et suivants*, Paris, Chambre régionale des comptes d'Île-de-France.
- Chassiotis G. (1881). *L'Instruction publique chez les Grecs, depuis la prise de Constantinople jusqu'à nos jours*, Paris, Ernest Leroux, Libraire-éditeur.
- Chevalier M. (dir.). (1868). *Exposition Universelle de 1867 à Paris, Rapports du Jury international, Groupe X – Classes 89 à 95*, Paris, Imprimerie administrative de Paul Dupont, 731-732.
- Citron P. (ed.) (1989). *Correspondance générale – Tome 5 – 1855-1859 – Hector Berlioz*, Paris, Flammarion.
- Conférence des Grandes Écoles. (2009). *Les Grandes Écoles sur la Scène Internationale*, Paris.
- Costa F. F. D. (1900). *Institut Industriel et Commercial de Lisbonne*. Lisboa: [s.n.].
- Cour des Comptes. (2017). « France Business School : Une fusion ratée », in Cour des comptes, *Rapport public annuel*, février 2017, 449-486.
- Cutolo V. O. (1968). *Nuevo diccionario biográfico argentino : (1750-1930)*, Buenos Aires, Elche.

- De Chantérac-Lamielle V. (1994). « Le mot de la Fin », in S. Servan-Schreiber, *Les Épices de la République. ESCP – École Supérieure de Commerce de Paris – Itinéraire d'une Grande École, 1819-1994*, CPL, Paris, 1994.
- De Noblet A. (2003). *Un univers d'artistes : Autour de Théophile et de Judith Gautier*, Paris, L'Harmattan.
- Defever P. & Gaston-Breton T. (2007). *HEC, L'excellence européenne, un rayonnement mondial*, Paris, Le Cherche Midi.
- Dumont G. & Jourdan É. (1886). *Étude sur les Écoles de commerce en Allemagne, en Autriche-Hongrie, en Belgique, en Danemark, en Italie, en Roumanie, en Russie, en Suède, en Suisse (l'Europe moins la France) et aux États-Unis d'Amérique*, Paris, Librairie H. Le Soudier.
- Duvergé F. (2006). *Le livre blanc du chapitre des écoles de management de la Conférence des Grandes Écoles*, Paris, Chapitre des écoles de management.
- École Spéciale de Commerce. (1825). *Discours prononcé à la première séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1825, sous la présidence de M. Le Comte Chaptal*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis.
- École Spéciale de Commerce. (1826). *Discours prononcé à la deuxième séance du Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce, le 15 Juillet 1826, sous la présidence de M. J. Laffitte*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis.
- Ehrsam J. (1970). « Un peu d'histoire... », in Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *L'Hermès*, 12-13.
- EQUIS. (2008). « ESCP-EAP European School of Management, Report of the Peer Review team ». Archives de ESCP Europe.
- ESCP Europe. (2014). « Dossier de demande d'accréditation EQUIS ». Archives de ESCP Europe.
- Fabre M.-A. (1952). *Jérôme Bonaparte, Roi de Westphalie*, Paris, Hachette.
- France. (1865). *Enquête sur l'enseignement professionnel ou Recueil de dépositions faites en 1863 et 1864 devant la Commission de l'enseignement professionnel sous la présidence de son Exc. M. Béhic, Ministre de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics*, Paris, Imprimerie Impériale.
- France. (1868). *Rapport à sa Majesté l'Empereur sur l'enseignement supérieur 1865-1868*, Ministère de l'instruction publique, Paris, Imprimerie Impériale.

Garnier J.-J. (1883). *Historique de la Fondation de l'École de Commerce dirigée depuis 33 ans par le Professeur Jean-Joseph Garnier ancien élève de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, Turin, sans éditeur.

Gervais G. (1865). « Présentation de l'École Supérieure de Commerce à Paris », in France, *Enquête sur l'enseignement professionnel ou Recueil de dépositions faites en 1863 et 1864 devant la Commission de l'enseignement professionnel sous la présidence de son Exc. M. Béhic, ministre de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics*. Paris, Imprimerie Impériale. Bibliothèque Nationale de France, département Littérature et art, Lf262-25.

Glairon-Rappaz M. (1898). « Causerie sur l'École Supérieure de Commerce de Paris », *Revue de la papeterie française et étrangère*, 745-748.

Grenier C. & Denis J.-P. (2017). *Les ressources des écoles de management : La nouvelle donne !*, Paris, Etude FNEGE.

Grigorieff M. S. S., (1900). *Notice sur l'enseignement commercial en Russie*, Paris, sans éditeur.

Grunzweig A. (1975). *Histoire de l'Institut Supérieur de Commerce de l'État à Anvers*, Anvers, Cercle des Anciens Étudiants de l'ISCEA, Centre Universitaire de l'État à Anvers, Bruxelles.

Gutiérrez J. M. (1915) [1868]. *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires: desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la Universidad en 1821*, Buenos Aires, Editorial La Cultura Argentina.

Hervet J.-P. (2017). *Guide secret des cimetières parisiens Du Père-Lachaise au cimetière du Montparnasse*, Rennes, Éditions Ouest-France.

Holme E. R. (1906). *Aspects of commercial education in Europe: Being a report presented to the Hon. the chancellor and Senate of the University of Sydney*, Sydney, Angus & Robertson.

Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Lisboa. (2014). *Regulamento da qualidade Instituto Politécnico de Lisboa*, Lisboa.

James E. J. (1893). *Education of Business Men in Europe, A report to the American Bankers' Association through its committee on schools of finance and economy*, New-York, the American Bankers' Association.

Joffre P. & de Montmorillon B. (2016). *L'état des entreprises*, Paris, La Découverte.

Krunsenstern A. (1837). *Précis du système, des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie*, Varsovie, Imprimerie de la Banque de Pologne.

- Lacoste D. (2017). *Faire ou ne pas faire de recherche dans les écoles de management : Est-ce la question ?*, Toulouse, News Tank higher ed & research, Toulouse Business School.
- Lacroix P. (1898). « Notice historique sur l'École Supérieure de Commerce », Extrait du *Bulletin de la Chambre de Commerce de Paris*.
- Le Bulletin de la Société industrielle de Mulhouse*, Imprimerie de L. L. Bader, Mulhouse, 1865-1872. Bibliothèque municipale de Mulhouse, 2015-125885.
- Léautey E. (1886). *L'Enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier: nomenclature et monographie des écoles de commerce françaises et étrangères d'après des documents officiels ; observations et considérations sur l'enseignement commercial, réformes*, Paris, Librairie Comptable et Administrative.
- Lechner A. (1942). *Geschichte der Technischen Hochschule in Wien (1815-1940)*, Vienna, Kommission bei Gerold.
- Lecointre J. (1996). *Au service de la cité*, Paris, Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- Lecointre J. (2002). *Faire Face. L'institution consulaire à l'épreuve de la guerre (septembre 1939-Mai 1945)*, Paris, Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- Levasseur E. (1883). « Aperçu des résultats généraux de la démographie appliqués à l'économie politique », *Journal de la société française de statistique*, Tome 24, pp.97-110.
- Liesse A. (1901). « Jean-Baptiste Say, un professeur d'économie politique aux Arts et Métiers », *Revue économique*, 25-27.
- Longobardi E. C. (1927). "Higher Commercial Education in Italy", *Journal of Political Economy*, 35, 1, 39-90.
- Marchand L. (1827). *Rapport fait au nom du Comité d'examen de l'École Spéciale de Commerce*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis.
- Melchior-Bonnet J. (1979). *Jérôme Bonaparte ou L'envers de l'épopée*, Paris, Perrin.
- Monnet J. (1976). *Mémoires*, Paris, Fayard.
- Morand M. (1869). *Projet d'organisation d'une École Supérieure de Commerce à Lyon*, Mémoire couronné par la Société des Sciences Industrielles de Lyon, dans sa séance du 05 novembre 1868, Lyon, Imprimerie de H. Storck.
- Morteau N. et Basset E. (2015). *Les écoles de commerce. Repenser la pédagogie, la gouvernance, les stratégies de réseaux : L'impératif d'un renouvellement du modèle*, Paris, Precepta.
- Picon J. (2005). *Mathilde, Princesse Bonaparte*, Paris, Flammarion.
- Plutarque. (1951). *Les vies des hommes illustres*, Paris, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade.

- Poux-Franklin. (1825). *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1825*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1825.
- Poux-Franklin. (1826). *Rapport au Conseil de Perfectionnement de l'École Spéciale de Commerce sur les travaux de l'année, 15 juillet 1826*, Paris, Dondey-Dupré Père et Fils, rue Saint-Louis, 1826.
- Renouard A. (1898). *Histoire de l'École supérieure de commerce de Paris*, Paris, Association des Anciens Élèves.
- Renouard A. (1907). « Documents pour servir l'histoire de l'École Supérieure de Commerce de Paris – L'École Supérieure de Commerce de Paris sous Louis-Philippe et la Seconde République », *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Elèves de l'École Supérieure de Commerce de Paris*, août-septembre 1907, n°183.
- Renouard A. (1920), *Histoire de l'École Supérieure de Commerce de Paris (1820-1920)*, Paris, Paris, Au Siège de l'Association des Anciens Élèves.
- Rive J., Bonnet M., Parmentier C., Pelazzo-Plat V. & Pignet-Fall L. (2016). *IAELYON School of Management: A Responsible Native School of Management*. PRME and UN Global Compact Report 2013-2015.
- Roux T., De la Guéronnière & Faibis L. (2008). *MBA et Mastères Spécialisés : Quelles stratégies marketing gagnantes*, Paris, Precepta.
- Schrör H. (2009). *Business Demography: Employment and survival*, Eurostat Stastics in focus, Luxembourg, European Communities.
- Servan-Schreiber S. (1994). *Les Épices de la République. ESCP – École Supérieure de Commerce de Paris – Itinéraire d'une Grande École, 1819-1994*, Paris, CPL.
- Siegfried J. (1870). *Les Écoles Supérieures de Commerce*, Mulhouse, Imprimerie de L. L. Bader.
- Soulis J. (2006). *L'ICN a 100 ans !: Une histoire de l'Institut commercial de Nancy, de l'Institut au groupe ICN École de management*, Nancy, ICN École de management.
- Thierry A. (1854). *Funérailles de M. Blanqui. Discours de M. Amédée Thierry, vice-président de l'Académie, prononcé aux funérailles de M. Blanqui, le lundi 30 janvier 1854*, Institut de France, 1854.
- Vandeputte R. (1993). *L'histoire économique de la Belgique : 1944-1990*, Bruxelles, Labor.

Walbaum B., Loisel S., Scheftel H. & Gjøsteen F. (2012). *Quels enseignements tirer des regroupements universitaires ? Retours d'expérience de six fusions d'universités étrangères*, Paris, Dual Conseil et Kurt Salmon.

Wright V. & Anceau É. (2007). *Les préfets de Gambetta*, Paris, Presses Paris Sorbonne.

Articles de presse

Albouy M. (2017). « Alerte sur l'enseignement supérieur de gestion français », *Contrepoints*, 25 septembre 2017.

Autrechy M. (2017). « Interview de Léon Laulusa, directeur académique à ESCP Europe », *ESCP Europe Magazine*, 173, 40-41.

Champollion D. (2017). « Interview de Frank Bournois, directeur général de ESCP Europe », *ESCP Europe Magazine*, n°174, septembre-octobre 2017, 35.

De Tricornot A. (2017b). « Dans les "business schools", le mercato des enseignants-chercheurs », *Le Monde*, numéro du mercredi 13 septembre 2017.

Delamer B. (2005). « Les universités d'entreprise actrices à part entière de la formation », *Le quotidien de la formation*, 21 février 2005.

Economist (The). (2013). "Temples of Delight: Special Report on Museums", December 21st.

ESCP Europe. (2017). *Faculty and Research at ESCP Europe*, site Internet consulté le 11-01-2017, <https://www.escpeurope.eu/faculty-research/welcome-to-the-escp-europe-faculty.htm>

Gerlach A. (2009). « Un panorama des universités d'entreprise dressé dans le cadre des 'jeudis de l' Afref' », *Le Quotidien de la Formation*, 10 avril 2009.

Kalika M. & Shenton G. (2014). « Le BSIS valorise l'impact économique et social des business schools sur leur territoire ». *Le Monde des Grandes Écoles*, Décembre 2014.

Peltier C. (2017). « La Chambre de commerce Paris-Île-de-France craint pour l'avenir de ses formations », *L'Étudiant*, n° du 1^{er} décembre 2017. Article consultable en ligne : [http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/la-chambre-paris-ile-de-france-craint-pour-ses-
formations.html](http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/la-chambre-paris-ile-de-france-craint-pour-ses-formations.html)

Ramanantsoa B. (2017a). « Enseignement supérieur : La France de moins en moins compétitive », *Le Monde.fr*, Rubrique Focus Campus, n°24 février 2017. Interview accessible en ligne : <http://focuscampus.blog.lemonde.fr/2017/02/24/enseignement-superieur-la-france-de-moins-en-moins-competitive-bernard-ramanantsoa-directeur-general-honoraire-dhec-paris/>

Ramanantsoa B. (2017b). « Les écoles de management sont au bord du gouffre », *Xerfi Canal Stratégie & Management*, émission du 11 septembre 2017. Interview accessible en ligne : <http://www.xerfi-precepta-strategiques-tv.com/emission/Bernard-Ramanantsoa-Les-ecoles-de-management-sont-au-bord-du-gouffre-3745002.html>

Salvador J. (2006). « Le combat de l'Organisation et de l'Institution », *SociologieS*, Théories et recherches.

TABLE DES FIGURES DE LA THÈSE

Figure 1 : Schéma de la pérennité organisationnelle selon l'approche intra-organisationnelle de l'équilibre ponctué.....	26
Figure 2 : La démarche de recherche suivie dans la présente thèse.	39
Figure 3 : Matrice des dynamiques d'évolution des invariants fondant l'identité diachronique de l'organisation.....	70
Figure 4 : Liste des principaux invariants générateurs d'identité diachronique pour ESCP Europe depuis 1819.....	72
Figure 5 : Matrice chronologique des principales stratégies poursuivies par la direction de ESCP Europe depuis 1819.	80
Figure 6 : Chronologie synthétique de l'évolution stratégique de ESCP Europe de 1819 à nos jours.	96
Figure 7 : Tableau chronologique des principales évolutions stratégiques de ESCP Europe depuis 1819.	98
Figure 8 : L'hétérogénéité des sources internes et externes consultées pour la rédaction de la présente thèse.	107
Figure 9 : Liste des enquêtés interrogés lors du processus de collecte de données pour la présente thèse.	117
Figure 10 : Schéma de la méthodologie suivie pour notre travail de thèse.....	140
Figure 11 : Matrix of forms of business education in Europe in the mid-nineteenth century.	157
Figure 12 : Illustrations of some exclusive commercial curricula in Europe in the 1860s. Source: Morand (1869).	166
Figure 13 : Illustrations of some polytechnic commercial curricula in Europe in the 1860s.	172
Figure 14 : Illustrations of some complementary business curricula in Europe in the 1860s.	175
Figure 15 : Illustrations of some advanced business curricula in Europe in the 1860s.	180
Figure 16 : Matrices des groupes stratégiques dans le secteur du « haut enseignement commercial » devenu « enseignement supérieur de la gestion » en Europe du dix-neuvième siècle jusqu'à nos jours.	192
Figure 17 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement commercial en Europe du dix-neuvième siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.	198
Figure 18 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe de l'immédiat après-guerre au début des années 1990.....	215
Figure 19 : Schéma des groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe des années 1990 à nos jours.	229
Figure 20 : Vue synthétique de l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe depuis le dix-neuvième siècle en termes de groupes stratégiques.....	237

Figure 21 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche sectorielle.	243
Figure 22 : Schéma du cycle de vie de la capacité organisationnelle dans une organisation.	259
Figure 23 : Matrice chronologique du cycle de vie de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819.	279
Figure 24 : Exemple de certificat nominatif d'action de l'École Spéciale de Commerce en 1848.	285
Figure 25 : Schéma du cycle de vie de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819, d'après notre interprétation d'Helfat et Peteraf (2003).	317
Figure 26 : Évolution du portefeuille de formations de ESCP Europe depuis 2003.	330
Figure 27 : Le processus de détection des opportunités de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe selon le modèle de la capacité dynamique.	331
Figure 28 : Matrice des régimes de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe selon le modèle de la capacité dynamique.	334
Figure 29 : Exemples de modifications des actifs organisationnels de ESCP Europe par la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations.	347
Figure 30 : Le processus de déploiement de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations.	349
Figure 31 : Matrice des mécanismes de transformation mis en œuvre pour résoudre la crise de gouvernance traversée par ESCP Europe.	367
Figure 32 : Vue synoptique des mécanismes de transformation mis en œuvre par la direction de ESCP Europe pour dénouer la crise de gouvernance traversée entre 2008 et 2013.	368
Figure 33 : Leviers du repositionnement stratégique de l'école dans le cas de l'ouverture d'un nouveau campus à Venise.	372
Figure 34 : Leviers du repositionnement stratégique de l'école dans le cas d'un partenariat académique avec Polito.	375
Figure 35 : Exemples de modification des actifs organisationnels de ESCP Europe suite à la résolution de la crise de gouvernance.	377
Figure 36 : Le processus de résolution de crise abordé comme opération d'improvisation selon une perspective de pérennité organisationnelle.	380
Figure 37 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche intra-organisationnelle.	387
Figure 38 : Vue synthétique de l'évolution de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe depuis 1819.	421
Figure 39 : Family status and position in the family business of the Blanqui family members at the Superior School of Commerce of Paris during the nineteenth century.	467
Figure 40 : Overview of the façade of the new premises of the Superior School of Commerce of Paris, avenue de la République in 1898.	470
Figure 41 : Overview of the school yard of the new premises of the Superior School of Commerce of Paris, avenue de la République in 1898.	470

Figure 42 : List of the links between the Superior School of Commerce of Paris and Adolphe Blanqui legacy from 1869 to 1898.....	471
Figure 43 : The historical discrepancies on the management of the Blanqui family at the head of the Superior School of Commerce of Paris between 1830 and 1869 according to the Alumni Association and the Paris Chamber of Commerce.....	474
Figure 44 : The strategic use of family business history after the buyout by non-family purchasers at the Superior School of Commerce of Paris in 1898.....	481
Figure 45 : La fusion projetée entre l’ESCP et HEC-Jeunes Filles en 1972, vue par les élèves de l’ESCP.....	492
Figure 46 : Liste des écoles de commerce françaises ayant fusionné depuis la fin des années 1990.....	493
Figure 47 : Matrice chronologique de la fusion entre le Groupe ESCP et l’EAP, d’octobre 1998 à septembre 2000.....	499
Figure 48 : La mascotte du BDE de l’école ESCP-EAP en 2000.....	515
Figure 49 : Liste des formations offertes par ESCP-EAP à la rentrée de septembre 2000....	516
Figure 50 : Vision schématique de la fusion entre le Groupe ESCP et l’EAP entre 1998 et 2000.....	518
Figure 51 : Schéma de la pérennité organisationnelle abordée selon une approche actancielle.....	530
Figure 52 : Contribution théorique de la thèse – Un cadre d’analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....	544
Figure 53 : Une vision chronologique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle à ESCP Europe de 1819 à nos jours.....	555
Figure 54 : Contribution méthodologique de la thèse – L’intérêt de jouer sur les échelles de temps pour réfléchir sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....	575
Figure 55 : Liste des différents noms portés par l’école depuis 1819.....	600
Figure 56 : Liste des différents sites occupés par l’école en France depuis 1819.....	601
Figure 57 : Liste des différents sites occupés par l’école en dehors de France depuis 1999.....	602
Figure 58 : Tableau des directeurs ayant dirigé ESCP Europe depuis 1819.....	609
Figure 59 : Premières lignes de l’acte notarié du 4 mai 1848 de la Société Blanqui aîné, Fonteyrand, Lemaistre et C ^{ie} pour l’exploitation de l’École Spéciale du Commerce à Paris.....	632
Figure 60 : Premières lignes de l’acte notarié du 30 septembre 1852 pour la société civile créée entre Adolphe Blanqui, Guillaume Gervais et Auguste Marie pour l’École Supérieure du Commerce à Paris.....	636
Figure 61 : Certificat de fin d’études remis à un élève de dernière année le 15 juillet 1886.....	706
Figure 62 : Logo officiel de ESCP Europe créé en 2018 pour le bicentenaire de l’école en 2019.....	707
Figure 63 : Tableau des dispositifs illustrant l’existence de la continuité de la mémoire organisationnelle de ESCP Europe depuis 1819.....	710
Figure 64 : Portrait officiel du directeur de l’école, François Belin, entre 1937 et 1939 à son bureau.....	711

Figure 65 : Portrait d'Adolphe Blanqui exposé dans le parloir de ESCP Europe.....	712
Figure 66 : Visite d'une délégation de l'Université de Chuo au Groupe ESCP vers 1982....	730
Figure 67 : Tableau des écoles de commerce créées en France au début des années 1870. ..	740
Figure 68 : Dates de création et de reconnaissance étatique des principales écoles supérieures de commerce en France du dix-neuvième siècle aux premières années du vingtième siècle.	747
Figure 69 : Tableau des campus étrangers des écoles supérieures de commerce françaises en 2016.....	770
Figure 70 : Tableau des changements de noms des écoles supérieures de commerce en France entre la fin des années 1990 et le début des années 2000.	771
Figure 71 : Tableau sur l'usage des langues étrangères dans les slogans et sites Internet des écoles de commerce en France en 2017.	772
Figure 72 : Évolution du nombre d'étoiles CNRS collectés par les principales écoles supérieures de commerce en France entre 2003 et 2008.....	778
Figure 73 : Évolution des frais de scolarité du programme Grande École dans quelques écoles de commerce françaises entre 2008 et 2015.....	779
Figure 74 : Évolution des frais de scolarité à l'école de 1851 à 1869.....	791
Figure 75 : Comparaison des matrices sectorielles du secteur de l'enseignement commercial post-secondaire en Europe entre 1852 et 1872.....	794
Figure 76 : Évolution du nombre de médailles distribuées aux élèves de l'école lors de la cérémonie annuelle de remise des diplômes de 1838 à 1869.....	801
Figure 77 : Les liaisons entre la chaîne de valeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris (en haut) et celle de ses clients (en bas) dans les années 1860.....	808
Figure 78 : Évolution du bénéfice de l'école entre 1852 et 1869.....	812
Figure 79 : Évolution du nombre et de la proportion d'élèves internes à l'école 1873 et 1880.	816
Figure 80 : Évolution du nombre d'élèves inscrits à l'école en début d'année scolaire entre 1900 et 1910.	825
Figure 81 : Évolution et répartition des effectifs scolaires de l'école entre 1905 et 1938.	829
Figure 82 : Évolution du nombre de classes ouvertes à l'école entre 1905 et 1925.	829
Figure 83 : Liste des sections de spécialisation ouvertes à l'école entre 1905 et 1942.....	831
Figure 84 : Élèves de la troisième promotion de la section maritime à l'école en 1907-1908.	832
Figure 85 : Liste des carrières publiques ouvertes aux diplômés de l'école entre 1905 et 1912.	834
Figure 86 : Évolution du nombre et du pourcentage d'élèves bacheliers intégrant le cycle supérieur de l'école entre 1917 et 1938.....	838
Figure 87 : Liste des premières associations créées par les étudiants de l'école entre 1946 et 1969.....	846
Figure 88 : René Villemer, directeur de l'École Supérieure de Commerce de Paris, inaugurant la cinquième saison des « Entretiens ESCP », le 15 décembre 1954.....	850

Figure 89 : Le laboratoire de langues créé en 1960 à l'École Supérieure de Commerce de Paris.....	851
Figure 90 : Origine sociale des étudiants de HEC, de l'ESSEC, de l'ESCP et des quinze ESCAE en 1967-1968 en %.....	854
Figure 91 : Le premier cycle de perfectionnement de l'école au printemps 1968.....	858
Figure 92 : Évolution de la composition des élèves rejoignant le programme ESCP (ancêtre du programme MIM-Grande École) entre 1969 et 1997.....	862
Figure 93 : Proportion de diplômés du programme ESCP en fonction de leur nationalité entre 1969 et 1996.....	863
Figure 94 : Proportion d'étudiants étrangers visitants et des programmes spéciaux accueillis dans le Groupe ESCP entre 1992 et 1997.....	863
Figure 95 : Évolution du nombre de professeurs permanents et de détenteurs d'un doctorat ou d'un Ph.D et d'une Habilitation à Diriger des Recherches à l'école entre 1974 et 1998.....	865
Figure 96 : Évolution des activités de recherche à l'école entre 1980 et 1996.....	867
Figure 97 : Évolution des effectifs scolaires et du budget de l'école entre 1969 et 1996.....	869
Figure 98 : Évolution des recettes de formation du Groupe ESCP en millions de francs (valeur du franc en 1996) entre 1979 et 1996.....	870
Figure 99 : Forces et faiblesses du Groupe ESCP et de l'EAP à la fin des années 1990.....	872
Figure 100 : Évolution de la proportion d'élèves étrangers par rapport au total des élèves inscrits à ESCP Europe entre 1998 et 2018.....	877
Figure 101 : Arbre généalogique descendant reconstitué de la famille d'Adolphe Blanqui..	891
Figure 102 : Membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820.....	894
Figure 103 : Membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1860.....	896

TABLE DES MATIÈRES DE LA THÈSE

REMERCIEMENTS	6
CONVENTION D'ÉCRITURE	9
RÉSUMÉ DE LA THÈSE.....	11
ABSTRACT OF THE DISSERTATION	13
SOMMAIRE DE LA THÈSE	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE : LA PÉRENNITÉ DE L'ORGANISATION, UN SUJET STRATÉGIQUE.....	16
<u>1. La pérennité des organisations : Un sujet d'étude pour le chercheur en stratégie.....</u>	<u>18</u>
<u>2. La pérennité des organisations : Un état des lieux des réflexions en stratégie.....</u>	<u>20</u>
2.1. La pérennité des organisations à la croisée des cadres théoriques	21
2.2. Les facteurs de pérennité des organisations : Des facteurs différents suivant la nature des organisations considérées ?	26
2.3. La pérennité des organisations comme processus organisationnel	30
<u>3. Notre problématique générale : La mise en évidence des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....</u>	<u>33</u>
PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : UNE ÉTUDE DE CAS CONSACRÉE AUX PROCESSUS STRATÉGIQUES DE PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE DANS LA LONGUE DURÉE	42
<u>1. Le positionnement de notre recherche</u>	<u>42</u>
1.1. Explicitation de notre positionnement	42
1.2. Une étude de cas qualitative et exploratoire.....	44
1.3. Une perspective d'analyse stratégique et longitudinale	45
1.3.1. Le recours à l'histoire comme méthode	46
1.3.2. Une recherche inscrite dans le « tournant historique » en sciences de gestion.....	49
1.3.3. Une analyse rétrospective	52
1.3.4. Une analyse longitudinale.....	54
1.3.5. Une analyse diachronique	57
<u>2. Une étude de cas consacrée à l'une des plus anciennes écoles de commerce du monde : ESCP Europe.....</u>	<u>60</u>
2.1. Justification du cas retenu : Pourquoi ESCP Europe ?	60
2.2. Réflexions sur la nature de ESCP Europe depuis 1819 : Une seule et même organisation ou un flux d'organisations ?.....	65

2.2.1. ESCP Europe : Une version contemporaine du paradoxe du bateau de Thésée	65
2.2.2. L'identité diachronique de ESCP Europe : Une question aux implications théoriques et méthodologiques	67
2.2.3. Vers une compréhension dynamique des invariants générateurs d'identité diachronique	68
2.2.4. ESCP Europe : Une organisation dotée d'une identité diachronique depuis 1819	71
2.3. Présentation monographique de l'histoire de ESCP Europe	79
2.3.1. Une stratégie de focalisation axée sur la différenciation (1819-1869).....	81
2.3.2. Une stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts (1869-1905).....	83
2.3.3. Une stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves (1905-1947).....	84
2.3.4. Une stratégie de sophistication au niveau national (1947-1969)	86
2.3.5. Une stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national (1969-1999)	89
2.3.6. Une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus (de 1999 à nos jours).....	92
2.4. Les initiatives stratégiques à ESCP Europe depuis 1819	97
3. Le protocole de collecte des données – Une étude documentaire complétée par des entretiens semi-directifs	104
3.1. Une étude documentaire fondée sur le dépouillement de sources multiples	104
3.1.1. L'analyse des archives	104
3.1.2. L'analyse de la littérature scientifique	107
3.1.3. L'analyse de la littérature de « vulgarisation »	108
3.2. La conduite d'entretiens individuels semi-directifs	113
3.2.1. L'échantillonnage des répondants.....	114
3.2.2. L'élaboration du guide d'entretien.....	118
3.2.3. Le déroulement des entretiens individuels.....	119
4. Le protocole de traitement des données.....	123
4.1. Un traitement partiellement manuel des données	123
4.1.1. Le traitement des données issues de l'étude documentaire.....	123
4.1.1.1. La critique externe et interne des documents : Un prérequis parfois difficile à satisfaire	123
4.1.1.2. La triangulation des données : Une opération longue et minutieuse.....	125
4.1.2. Le traitement des données issues des entretiens semi-directifs : L'analyse des contenus thématiques	127
4.2. Traitement informatique via la constitution d'une base de données à finalité statistique et chronologique.....	128
5. Le protocole d'analyse des données	131
5.1. Une grille d'analyse organisationnelle : ESCP Europe comme organisation plutôt que comme institution.....	132
5.2. Remarques sur l'anachronisme	136
Synthèse de la partie méthodologique	140

PREMIÈRE PARTIE. UNE APPROCHE SECTORIELLE DE LA PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE : LE SECTEUR DE L'ORGANISATION COMME CONTRIBUTEUR À SA PÉRENNITÉ	142
Introduction de la première partie	142
Revue de littérature de la première partie – Le concept de « groupe stratégique » rapporté au secteur de l'enseignement supérieur de la gestion	144
1. Les groupes stratégiques dans l'enseignement supérieur.....	145
2. Les traits structurels utilisés pour construire les groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion	147
3. Les caractéristiques identitaires utilisables pour construire les groupes stratégiques dans le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion	149
CHAPITRE 1. ISSUES IN EUROPEAN BUSINESS EDUCATION IN THE MID-NINETEENTH CENTURY: A COMPARATIVE PERSPECTIVE (1850-1873)	152
<u>Data and methodology</u>	<u>154</u>
<u>1. The exclusive form of business education: The schools providing only in-depth business education.....</u>	<u>157</u>
1.1. Institutions of diverse origins	158
1.2. A select school population	160
1.3. An exhaustive education with variable specifics	161
<u>2. The polytechnic form of business education: Business departments added to technical-training institutions.....</u>	<u>167</u>
2.1. Business departments added to multidisciplinary training institutions.....	167
2.2. Higher business education.....	168
2.3. A mixed and limited but intense business education	169
<u>3. The complementary form of business education: Institutions offering an introductory business education.....</u>	<u>173</u>
3.1. An introductory business education	173
3.2. Towards a popularisation of business education: The virtues of complementary business education	176
<u>4. The format of advanced business education: Advanced courses for an attuned public</u>	<u>177</u>
4.1. Teaching adapted to pupil profiles	178
4.2. Highly professionalised courses.....	181
<u>Conclusion</u>	<u>182</u>

CHAPITRE 2. DEUX SIÈCLES DE GROUPES STRATÉGIQUES DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL SUPÉRIEUR EN EUROPE	185
<u>Introduction.....</u>	<u>185</u>
<u>1. Les critères du découpage chronologique et les variables retenues pour interpréter l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion.....</u>	<u>187</u>
1.1. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre	187

1.2. Les variables retenues pour interpréter l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur de la gestion.....	188
<u>2. L'enseignement supérieur de la gestion depuis le dix-neuvième siècle : Un secteur initialement peu concurrentiel devenu hyperconcurrentiel en Europe</u>	<u>192</u>
2.1. Du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale : Les premiers groupes stratégiques du secteur du haut enseignement commercial en Europe	192
2.1.1.Des acteurs précurseurs et peu nombreux : Les écoles polytechniques, les écoles de commerce puis les universités.....	192
2.1.2.Quatre groupes stratégiques en formation dans un secteur encore embryonnaire	196
2.1.3.L'enseignement commercial supérieur du dix-neuvième siècle à la Seconde Guerre mondiale : Un secteur émergent encore faiblement concurrentiel	198
2.1.4.L'évolution de l'École Supérieure de Commerce de Paris sur la période et ses facteurs clefs de succès.....	204
2.2. De la Seconde Guerre mondiale aux années 1990 : Une transformation radicale du secteur de l'enseignement commercial supérieur en enseignement supérieur de la gestion...	206
2.2.1.Des acteurs plus nombreux et en partie influencés par les États-Unis.....	206
2.2.2.Quatre groupes stratégiques aux relations encore peu concurrentielles entre eux	210
2.2.3.L'évolution de l'École Supérieure de Commerce de Paris sur la période et ses facteurs clefs de succès.....	215
2.3. Des années 1990 à aujourd'hui : Un secteur devenu ultra-concurrentiel.....	218
2.3.1.Des acteurs de plus en plus nombreux : L'apparition des écoles d'ingénieurs, des écoles de sciences politiques, et des acteurs du e-learning	218
2.3.2.Cinq groupes stratégiques aux moyens et aux ambitions divergents	221
2.3.3.L'enseignement supérieur de la gestion en Europe depuis les années 1990 : Un secteur hyperconcurrentiel	225
2.3.4.L'évolution de ESCP Europe sur la période et ses facteurs clefs de succès	231
<u>3. L'évolution longitudinale des groupes stratégiques sur la longue durée : Difficultés méthodologiques et intérêt scientifique</u>	<u>233</u>
<u>Conclusion</u>	<u>239</u>
Conclusion et discussion de la première partie	243

DEUXIÈME PARTIE. UNE APPROCHE INTRA-ORGANISATIONNELLE DE LA PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE: LES ACTIFS DE L'ORGANISATION COMME CONTRIBUTEURS À SA PÉRENNITÉ	251
Introduction de la deuxième partie	251
Revue de littérature de la deuxième partie – Les capacités « organisationnelles » et « dynamiques » : Des moteurs du changement pour l'organisation, sujets au changement à travers le temps	254
1. Le rôle des capacités organisationnelles ordinaires dans les changements organisationnels	254
2. Les capacités organisationnelles à travers le temps : Le cycle de vie des capacités.....	256
3. Le rôle des capacités dynamiques dans les changements organisationnels : Des capacités comme les autres ?	261

4. La capacité dynamique comme processus organisationnel.....	263
5. L'ambidextrie : Une capacité dynamique, facteur de pérennité organisationnelle	265

CHAPITRE 3. LE CYCLE DE VIE D'UNE CAPACITÉ DANS LA LONGUE DURÉE : LE CAS DE LA CAPACITÉ DE GOUVERNANCE À ESCP EUROPE DEPUIS 1819 269

<u>Introduction.....</u>	<u>269</u>
<u>1. La capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819 : Définition et justifications du découpage chronologique</u>	<u>272</u>
1.1. Unité d'étude retenue : La capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819	272
1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre	276
<u>2. L'évolution de la capacité de gouvernance à ESCP Europe depuis 1819 : Un processus non-fléché.....</u>	<u>280</u>
2.1. Phase de création de la capacité de gouvernance : La création d'une gouvernance privée puis familiale (1819-1869)	280
2.1.1. La formation de la capacité de gouvernance.....	280
2.1.2. Des problèmes de gouvernance à répétition.....	281
2.1.3. ... Mais surmontés par la constitution d'une capacité organisationnelle de gouvernance	282
2.2. Phase de développement de la capacité de gouvernance par renouvellement : L'implémentation d'une gouvernance publique et très centralisée (1869-1905).....	286
2.2.1. De la phase de création à la phase de développement de la capacité de gouvernance.	286
2.2.2. Des membres de la famille des anciens dirigeants encore très présents dans la gestion de l'école : Leur évincement des organes de gouvernance.....	289
2.2.3. Face aux désaccords stratégiques entre le directeur de l'école et la Chambre : Vers la subordination du directeur de l'école.....	291
2.3. Phase de maturité la capacité de gouvernance : Le maintien d'une gouvernance publique et très centralisée (1905-1969)	294
2.3.1. De la phase de développement à la phase de maturité de la capacité de gouvernance	294
2.3.2. La capacité de gouvernance face au renforcement du poids des pouvoirs publics dans la gestion de l'école	296
2.3.3. La capacité de gouvernance face à l'amorce d'une nouvelle tendance : Les revendications des élèves pour être impliqués dans la gestion de l'école.....	298
2.4. Phase de développement de la capacité de gouvernance par renouvellement : L'implémentation d'une gouvernance publique davantage participative (1969-1999)	299
2.4.1. De la phase de maturité à la phase de développement de la capacité de gouvernance	299
2.4.2. Le développement de la capacité de gouvernance face à la complexification du pilotage de l'école suite à l'élargissement du portefeuille de programmes	301
2.4.3. Le développement de la capacité de gouvernance face aux revendications des professeurs	303
2.5. Phase de développement de la capacité de gouvernance par recombinaison : Vers l'implémentation d'une gouvernance fédérale et européenne (1999-...).....	306

2.5.1. De la phase de développement par renouvellement à la phase de développement par recombinaison de la capacité de gouvernance	306
2.5.2. Une capacité de gouvernance en voie d'eupéanisation et de fédéralisation	308
2.5.3. La capacité de gouvernance face à la complexification de la gouvernance de l'école	310
3. Mise en perspective avec la littérature – Le cycle de vie de la capacité dans la longue durée : Un processus non-fléché.....	312
3.1. Le cycle de vie de la capacité : Une phase de création suivie par une alternance de phases de développements et de maturité	312
3.2. Le cycle de vie de la capacité encadré par les dépendances de sentier	317
Conclusion	319

CHAPITRE 4. LA RAPIDE DIVERSIFICATION DU PORTEFEUILLE DE FORMATIONS À ESCP EUROPE DEPUIS 2003 : UNE ANALYSE PAR LE CONCEPT DE « CAPACITÉ DYNAMIQUE »..... 322

Introduction.....	322
1. La diversification du portefeuille de formations comme capacité dynamique : Définition et justifications des bornes chronologiques	324
1.1. Unité d'étude retenue : La diversification du portefeuille de formations comme capacité dynamique	324
1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre	328
2. Le déploiement de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations à ESCP Europe entre 2002 et 2017	330
2.1. L'identification des opportunités de diversification du portefeuille de formations	331
2.2. La saisie des opportunités de diversification du portefeuille de formations	333
2.2.1. La diversification du portefeuille de formations par exploitation organique : Le MBA à temps plein	334
2.2.2. La diversification du portefeuille de formations par exploitation collaborative : Le MSc Hospitality and Tourism Management.....	337
2.2.3. La diversification du portefeuille de formations par exploration organique : Le Bachelor in Management.....	340
2.2.4. La diversification du portefeuille de formations par exploration collaborative : Le Doctorat en Gestion	343
2.3. Les effets transformateurs de la capacité dynamique en matière de diversification du portefeuille de formations sur les actifs organisationnels	346
Conclusion	348

CHAPITRE 5. LES STRATÉGIES DE PÉRENNITÉ EN CAS DE CRISE ORGANISATIONNELLE : UNE ANALYSE DE LA REFONDATION DE LA GOUVERNANCE À ESCP EUROPE (2008-2013)..... 352

Introduction.....	352
1. Unité d'étude retenue : Le processus de résolution de crise.....	354
1.1. Le processus de résolution de crise : Une capacité organisationnelle ou dynamique ? ...	354

1.2. Le processus de résolution de crise comme opération d'improvisation	356
2. La crise de gouvernance à ESCP Europe : Origines et résolution.....	358
2.1. Les origines et les manifestations de la crise	358
2.1.1. Les origines de la crise : La non-adhésion du campus de Turin à la charte de gouvernance de 2008	359
2.1.2. Les manifestations de la crise de gouvernance : Les dysfonctionnements au sein de ESCP Europe	361
2.1.3. Les menaces et les opportunités de l'environnement : Des facteurs aggravateurs de la crise.....	363
2.2. Les mécanismes de résolution de la crise : Le déploiement du processus de résolution de crise	366
2.2.1. Mécanisme de transformation n°1 : L'allocation adaptative	369
2.2.2. Mécanisme de transformation n°2 : L'allocation pro-active.....	370
2.2.3. Mécanisme de transformation n°3 : La réallocation adaptative.....	372
2.2.4. Mécanisme de transformation n°4 : La réallocation pro-active	374
2.2.5. La résolution de la crise et l'impact sur les ressources de l'organisation	375
3. Mise en perspective avec la littérature : Gérer l'improvisation organisationnelle par la cohérence et la convergence	377
3.1. Gérer l'improvisation organisationnelle par la convergence	378
3.2. Gérer l'improvisation organisationnelle par la cohérence	378
Conclusion	379
Conclusion et discussion de la deuxième partie.....	385

TROISIÈME PARTIE. UNE APPROCHE ACTANCIELLE DE LA PÉRENNITÉ ORGANISATIONNELLE : L'INSCRIPTION DE L'ORGANISATION DANS LE CORPS SOCIAL COMME CONTRIBUTEUR À SA PÉRENNITÉ.....395

Introduction de la troisième partie	395
Revue de littérature de la troisième partie – Les acteurs humains comme contributeurs aux processus de pérennité organisationnelle.....	398
1. Les parties prenantes : Des acteurs alimentant la capacité de l'organisation à générer de la valeur	398
2. Les écoles de commerce et leurs parties prenantes : Quelles spécificités ?.....	401
3. La théorie de la régulation sociale : Une grille de lecture pour l'analyse longitudinale de la cartographie des parties prenantes	404
4. Le rôle des mécanismes de leaderships individuels et collectifs dans un processus de transformation organisationnelle.....	407

CHAPITRE 6. ENTRE FAIBLE ET FORTE IMPLICATION DES PARTIES PRENANTES : DEUX SIÈCLES D'ÉVOLUTION DE LA CARTOGRAPHIE DES PARTIES PRENANTES À ESCP EUROPE

Introduction.....	412
1. Les grilles de lecture sélectionnées pour l'étude et les critères du découpage chronologique.....	414

1.1. Justification des deux grilles de lecture retenues	414
1.2. Justification du découpage chronologique retenu pour ce chapitre	418
<u>2. Une étude longitudinale de la cartographie des parties prenantes de ESCP Europe de 1819 à nos jours : Trois périodes distinctes.....</u>	<u>420</u>
2.1. Première période (1819-1869) – Une structure simple principalement régie par les directeurs-proprétaires de l'école.....	420
2.1.1. Les directeurs-proprétaires de l'école : Des parties prenantes quasiment omnipotentes	420
2.1.2. La recherche de parties prenantes pour soutenir l'école : Les pouvoirs publics et les représentants du commerce.....	424
2.1.3. Les parties prenantes inactives : Les élèves, les Anciens Élèves et les enseignants....	427
2.2. Deuxième période (1869-1969) – Une bureaucratie mécaniste régulée par la Chambre de Commerce de Paris et par l'État.....	429
2.2.1. La Chambre de Commerce de Paris : Une nouvelle partie prenante interne au fort pouvoir régulateur (1869-1969).....	430
2.2.2. L'État : Une partie prenante externe au poids croissant dans la gestion de l'école (1890-1969).....	431
2.2.3. Un partage déséquilibré du pouvoir de régulation en faveur de l'État.....	433
2.2.4. Les élèves, les enseignants et les Anciens Élèves : Des parties prenantes encore largement absentes dans la gestion de l'école.....	435
2.3. Troisième période (de 1969 à nos jours) – Une bureaucratie professionnelle encadrée dans un jeu complexe de parties prenantes	437
2.3.1. Une redistribution des cartes entre l'État, la Chambre de Commerce et les autres parties prenantes en matière de pouvoir de régulation sur l'école.....	438
2.3.2. Les entreprises : Des parties prenantes mieux intégrées dans la gestion de l'école.....	440
2.3.3. Les parties prenantes académiques : Des concurrentes et des alliées pour l'école.....	443
2.3.4. Les parties prenantes de « dernière génération » depuis la fin des années 1990 : Les agences d'accréditation internationales et la société dans son ensemble.....	445
<u>3. L'analyse longitudinale de la cartographie des parties prenantes : Quels apports pour la compréhension des mécanismes de pérennité organisationnelle ?.....</u>	<u>449</u>
3.1. L'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation : Une condition pour lui permettre d'assurer sa pérennité ?	449
3.2. L'implication des parties prenantes dans la gestion des activités de l'organisation : Un vecteur d'accroissement de sa légitimité ?.....	454
<u>Conclusion</u>	<u>456</u>

CHAPITRE 7. FROM BLANQUI BUSINESS SCHOOL TO THE SUPERIOR SCHOOL OF COMMERCE HELD BY THE PARIS CHAMBER OF COMMERCE (1869-1898): A TEMPORAL PERSPECTIVE ON REDESIGNING ORGANIZATIONAL IDENTITY 460

<u>Introduction.....</u>	<u>460</u>
<u>1. Family firms, succession and narratives</u>	<u>462</u>
1.1. Family succession within family firms: A major concern	462

1.2. Narratives and identity within family firms	463
<u>2. The Superior School of Commerce of Paris: A family business that became a consular school</u>	<u>465</u>
2.1. The Superior School of Commerce of Paris: A family business from 1830 to 1869.....	465
2.2. The Superior School of Commerce of Paris: A consular school since 1869	468
<u>3. One story, two narratives: The publication in 1898 of two historical narratives dedicated to the</u> <u>history of the Superior School of Commerce of Paris during the Blanqui era</u>	<u>471</u>
3.1. Context of publication of the two historical narratives	471
3.2. Two versions of the history of the school during the Blanqui era	474
3.2.1. The arrival of Adolphe Blanqui at the head of the school	474
3.2.2. The financial management of the Superior School of Commerce of Paris by the Blanqui family	476
3.2.3. Transmission of the family business by the Blanqui family	477
3.2.4. The Blanqui family administration's record at the head of the Superior School of Commerce of Paris.....	478
<u>4. An emotional arena for strategic confrontation: The history of the Blanqui business School</u> <u>after the buy-out.....</u>	<u>480</u>
4.1. Filial piety: The leadership of the Blanqui family as a differentiating asset by comparison with the competing schools	482
4.2. Managerial opportunism: Using historical narratives as a historic point of comparison to assert the Paris Chamber of Commerce's legitimacy at the head of the school.....	483
<u>Conclusion</u>	<u>485</u>

**CHAPITRE 8. DU GROUPE ESCP À ESCP-EAP, UNE TRANSFORMATION ACCÉLÉRÉE
(1998-2000) : LES DYNAMIQUES DE LEADERSHIPS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS
COMME FACTEURS ACCÉLÉRATEURS DE FUSION ENTRE ORGANISATIONS 488**

<u>Introduction.....</u>	<u>488</u>
<u>1. Les fusions entre les écoles de commerce françaises et la gestion du temps</u>	<u>492</u>
1.1. Les fusions entre les écoles de commerce en France	492
1.2. La gestion du temps dans les opérations de fusion : La course contre la montre ?	495
<u>2. Dix-huit mois de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP sous le signe des dynamiques de</u> <u>leaderships individuels et collectifs</u>	<u>497</u>
2.1. Phase 1 : La préparation confidentielle du projet de rapprochement entre le Groupe ESCP et l'EAP	500
2.1.1. Un contexte favorable au rapprochement des écoles de commerce consulaires	500
2.1.2. Un projet stratégique de fusion entre le Groupe ESCP et l'EAP	501
2.2. Phase 2 : La mobilisation des parties prenantes internes et externes pour définir le projet de fusion	504
2.2.1. L'achèvement du couplage stratégique : La nomination du chef de projet pour le rapprochement ESCP-EAP	504
2.2.2. La construction du couplage organisationnel.....	505
2.2.3. L'information du couplage environnemental.....	506

2.3. Phase 3 : Le lancement des procédures pour faire reconnaître la future école fusionnée	508
2.3.1. Agir après la phase de réflexion.....	508
2.3.2. Valoriser le couplage stratégique aux dépens des couplages organisationnel et environnemental pour gagner du temps	509
2.4. Phase 4 : La confrontation entre les parties prenantes internes et externes avec les leaders individuels	510
2.4.1. La réaffirmation du couplage environnemental : La contestation par les associations d’Anciens Élèves de la dénomination de la future école imposée par les leaders individuels	510
2.4.2. La pondération du couplage stratégique : La réouverture du chantier de dénomination de la future école avec les parties prenantes internes et externes des deux écoles	512
2.5. Phase 5 : L’achèvement de la fusion avec le soutien des parties prenantes internes et externes	513
2.5.1. Un choix de nom consensuel et participatif pour la nouvelle école.....	513
2.5.2. Un choix de portefeuille de programmes de formations consensuel pour la nouvelle école.....	515
<u>3. La rapidité d’exécution d’une opération de transformation : Un exercice de maîtrise du temps et d’équilibrage des couplages.....</u>	517
3.1. Première condition pour assurer la rapidité d’exécution de la fusion : Maîtriser le calendrier de la transformation.....	519
3.2. Seconde condition pour assurer la rapidité d’exécution de la fusion : Veiller à l’équilibre des couplages stratégique, organisationnel et environnemental tout au long de la transformation	522
<u>Conclusion</u>	525
Conclusion et discussion de la troisième partie	528

**CONCLUSION GÉNÉRALE : L’APPORT DE L’APPROCHE LONGITUDINALE POUR
COMPRENDRE LES PROCESSUS STRATÉGIQUES DE PÉRENNITÉ
ORGANISATIONNELLE.....538**

<u>1. Synthèse de la thèse – Retour sur les différents chapitres</u>	540
<u>2. Contributions théoriques, méthodologiques et empiriques de la thèse.....</u>	543
2.1. Contributions théoriques – Proposer un cadre d’analyse pour comprendre les processus stratégiques de pérennité organisationnelle	543
2.1.1. Les facteurs déclencheurs des processus stratégiques de pérennité organisationnelle	545
2.1.2. Le contenu des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....	550
2.1.3. Les effets des processus stratégiques de pérennité organisationnelle	560
2.1.4. Quelques facteurs clefs pour assurer la pérennité organisationnelle.....	564
2.1.4.1. Le critère de rapidité de la réaction apportée à l’évolution des conditions d’exercice de l’organisation	564
2.1.4.2. Le critère de pertinence de la réaction apportée à l’évolution des conditions d’exercice de l’organisation	567
2.1.4.3. Le critère de conservation de plusieurs invariants natifs et actifs pour préserver l’identité de l’organisation.....	569

2.1.4.4. Le critère de constitution d’une narration ouverte sur le passé de l’organisation pour préserver son identité.....	571
2.2. Contributions méthodologiques – Jouer sur les échelles de temps pour renouveler le cadre de réflexion sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle	574
2.2.1. Analyser les aspects généalogiques et fonctionnels des processus stratégiques de pérennité organisationnelle	575
2.2.2. Illustrer les aspects déterministes et non-déterministes des processus stratégiques de pérennité organisationnelle	575
2.2.3. Révéler l’historicité des processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....	576
2.2.4. Renouveler les questionnements sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle.....	578
2.3. Contributions empiriques – Restituer l’histoire de la plus ancienne école de commerce encore en activité au monde et réexaminer les origines de son secteur	578
2.3.1. La reconstitution de l’histoire de la plus ancienne école de commerce au monde encore en activité.....	578
2.3.2. Reconsidérations sur l’émergence du secteur du « haut enseignement commercial ».	580
3. Limites de la thèse et perspectives pour de futures recherches	581
3.1. Compléter la grille de lecture de type organisationnel par une grille de lecture de type institutionnel.....	582
3.2. Enrichir l’approche diachronique par une approche synchronique.....	583
3.3. Adopter une approche accordant plus de poids aux perturbations internes de l’organisation	584
3.4. Travailler sur l’amnésie organisationnelle et ses liens avec les processus d’apprentissage	586
3.5. Ouvrir la problématique de la pérennité organisationnelle sur une réflexion complémentaire sur la mort des organisations	587

ANNEXES 592

<u>Annexe 1 – Résumé des différents chapitres de la thèse</u>	<u>594</u>
<u>Annexe 2 – Liste des différents noms portés par ESCP Europe depuis 1819</u>	<u>600</u>
<u>Annexe 3 – Liste des différents sites urbains occupés par ESCP Europe depuis 1819.....</u>	<u>601</u>
<u>Annexe 4 – Tableau de comparaison des principales évolutions historiques de ESCP Europe depuis 1819.....</u>	<u>603</u>
<u>Annexe 5 – Tableau de comparaison des différentes missions officielles et périmètres d’activités de ESCP Europe depuis 1819.....</u>	<u>604</u>
<u>Annexe 6 – Galerie des portraits des anciens directeurs de ESCP Europe depuis 1819</u>	<u>605</u>
1. Directorat de Germain LEGRET (1819-1821)	613
2. Directorat d’Amédée BRODART (1821-1824).....	618
3. Directorat de Henri MONNIER DES TAILLADES (1824-1829)	623
4. Directorat de Louis PELLEPORT (1829-1830)	626
5. Directorat d’Adolphe BLANQUI (1830-1854)	627
6. Directorat de Guillaume GERVAIS (1854-1867).....	633

7. Directeurat intérimaire d’Aimé GIRARD (1867-1869).....	638
8. Directeurat de Paul SCHWAEBLÉ (1869-1880)	642
9. Directeurat intérimaire d’A. ROLLIN (1880-1880)	646
10. Directeurat de Jules GRELLEY (1880-1898).....	648
11. Directeurat de Victor CANTAGREL (1898-1904)	651
12. Directeurat d’Émile PARIS (1905-1909)	654
13. Directeurat de Paul WIRIATH (1910-1937)	657
14. Directeurat de François BELIN (1937-1946)	660
15. Directeurat de Marius DESBORDES (1946-1947)	662
16. Directeurat de René VILLEMÉR (1948-1966)	664
17. Directeurat de Jean VIGIER (1967-1971)	667
18. Directeurat de Jean SCHAPIRA (1971-1974).....	672
19. Directeurat de Jean-Christian SERNA (1974-1979).....	676
20. Directeurat de Jacques PERRIN (1979-1989)	680
21. Directeurat de Véronique DE CHANTÉRAC-LAMIELLE (1989-1999).....	685
22. Directeurat de Jean-Louis SCARINGELLA (1999-2006)	690
23. Directeurat de Pascal MORAND (2006-2012).....	693
24. Directeurat d’Édouard HUSSON (2012-2014).....	696
25. Directeurat intérimaire de Pierre KOCH (2014-2014)	698
26. Directeurat de Frank BOURNOIS (2014-...).....	700
<u>Annexe 7 – Le mythe des « Pères Fondateurs » : ESCP Europe, fondée par des personnalités du monde des affaires ?</u>	<u>702</u>
<u>Annexe 8 – Le mythe de l’antériorité : ESCP Europe, « première business school au monde » ?</u>	<u>713</u>
<u>Annexe 9 – Le mythe entrepreneurial : ESCP Europe, une école « formant depuis toujours des entrepreneurs » ?.....</u>	<u>718</u>
<u>Annexe 10 – Le mythe originel du cosmopolitisme inné : ESCP Europe, une école « internationale depuis sa fondation » ?</u>	<u>725</u>
<u>Annexe 11 – Reconnaissance étatique et logiques concurrentielles pour les écoles de commerce en France du dix-neuvième siècle à aujourd’hui</u>	<u>735</u>
1. De la fin du dix-huitième siècle aux années 1890 – La fondation des premières écoles supérieures de commerce en France : Des établissements privés et consulaires	736
2. L’implication de l’État dans les formations commerciales de niveau supérieur (1890-1955)	744
3. 1955-1991 – La modernisation et l’académisation des écoles supérieures de commerce après la Seconde Guerre mondiale	752
4. De 1991 à nos jours – Des « business schools » confrontées à de nouvelles logiques concurrentielles	766
<u>Annexe 12 – Monographie stratégique de ESCP Europe : Deux siècles de transformations stratégiques de 1819 à nos jours</u>	<u>783</u>
1. 1819-1869 : Une stratégie de focalisation axée sur la différenciation	784

2. 1869-1905 : Une stratégie de focalisation axée sur la domination par les coûts	814
3. 1905-1947 : Une stratégie de croissance des effectifs puis du niveau de recrutement des élèves.....	824
4. 1947-1969 : Une stratégie de sophistication au niveau national.....	841
5. 1969-1999 : Une stratégie de diversification du portefeuille d'activités au niveau national	855
6. De 1999 à nos jours : Une stratégie d'internationalisation fondée sur un modèle européen multicampus	871
<u>Annexe 13 – L'arbre généalogique reconstitué de la famille d'Adolphe Blanqui : Un outil pour éclairer les processus de passation de pouvoir à la tête de l'école</u>	<u>887</u>
<u>Annexe 14 – Liste des membres du conseil de perfectionnement de l'école dans les années 1820 et 1860</u>	<u>893</u>
<u>Annexe 15 – Un exemple d'implication des parties prenantes de ESCP Europe dans les activités de l'école : Les instances de fonctionnement du programme Bachelor de l'école.....</u>	<u>897</u>
<u>Annexe 16 – Histoire de l'école EAP.....</u>	<u>900</u>
<u>Annexe 17 – Chronologie de la fusion entre le Groupe ESCP et l'école EAP</u>	<u>903</u>
<u>Annexe 18 – Biographie d'Alfred Renouard (1849-1933), premier historiographe de l'école..</u>	<u>904</u>
<u>Annexe 19 – Liste des archives officielles consultées.....</u>	<u>909</u>
<u>Annexe 20 – Analyse des lacunes des sources</u>	<u>924</u>
<u>Annexe 21 – Liste des personnes interrogées pendant la collecte des données</u>	<u>931</u>
<u>Annexe 22 – Guide d'entretien.....</u>	<u>932</u>
<u>Annexe 23 – Exemple d'entretien retranscrit</u>	<u>934</u>

BIBLIOGRAPHIE	944
<u>Articles et ouvrages de recherche</u>	<u>944</u>
<u>Références méthodologiques et ouvrages de base.....</u>	<u>999</u>
<u>Rapports et documents de travail.....</u>	<u>1002</u>
<u>Articles de presse.....</u>	<u>1008</u>

TABLE DES FIGURES DE LA THÈSE.....	1010
-------------------------------------------	-------------

TABLE DES MATIÈRES DE LA THÈSE	1015
---------------------------------------------	-------------