

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES DISCOURS SUR L'ACCREDITATION:

UNE ÉTUDE DE CAS DE LA CULTURE PROFESSIONNELLE DANS LES
ÉCOLES DE GESTION FRANCOPHONES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE, TECHNOLOGIE ET SOCIÉTÉ

PAR

ALEXIS BUREAU-THIBAUT

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les professeurs et professeures rencontré-e-s au fil de mon cursus en Science, Technologie et Société de l'Université du Québec à Montréal, avec qui j'ai partagé et échangé sur des réflexions qui m'habitent jusqu'à ce jour; je pense en particulier à Yves Gingras, Majlinda Zhegu, Florence Millerand, Robert Leonard et Elisabeth Abergel. Je souhaite également souligner le travail de la communauté du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, en particulier Martine Foisy et Daniel Letendre, qui ont contribué à rendre mon parcours à la maîtrise des plus agréables. J'aimerais remercier les participants et participantes de la *Summer Institute* organisé en juillet 2018 par le *Center of the History of Political Economy* à l'Université Duke, dont les précieux conseils ont guidé mon cheminement intellectuel alors que j'entamais les réflexions sur ce mémoire. Je tiens également à souligner le soutien inconditionnel de ma famille, du début à la conclusion de mon cheminement scolaire. J'ai également une pensée pour Cédric Terzi, dont un simple covoiturage vers Lausanne le 30 décembre 2020 a suffi à orienter la fin de la rédaction de ce mémoire. Enfin, je veux particulièrement à remercier Till Düppe, professeur, superviseur et ami, à qui je dois le projet de ce mémoire et son aboutissement.

TABLES DES MATIÈRES

TABLES DES MATIÈRES	iii
LISTES DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I L'accréditation et la professionnalisation de la gestion	6
1.1 L'accréditation dans l'histoire des écoles de gestion	11
1.2 Le processus de l'accréditation : un audit.....	16
1.3 Le statut épistémologique des sciences de la gestion	26
1.4 L'éthos professionnel du gestionnaire comme clientélisme moral.....	31
CHAPITRE II Méthodologie de l'analyse du discours sur l'accréditation.....	36
2.1 L'analyse du discours	37
2.2 Les niveaux de discours.....	42
2.3 L'étude de terrain.....	45
CHAPITRE III Analyse du discours sur l'accréditation.....	51
3.1 Le discours formel	51

3.1.1	L'école de gestion en tant qu'objet de « stratégie managériale »	52
3.1.2	Sciences de la gestion et « pertinence pratique »	59
3.1.3	Engagement social des écoles et éthos du gestionnaire	64
3.2	Le discours public sur l'accréditation	69
3.2.1	Gestion des écoles et qualité dans l'enseignement	70
3.2.2	Savoirs et aptitudes en gestion selon les besoins du marché	75
3.2.3	Le clientélisme moral dans l'enseignement de la gestion	82
3.3	Le discours informel sur l'accréditation	86
3.3.1	L'école de gestion selon le modèle de l'entreprise	87
3.3.2	« Pertinence pratique » et commercialisation de l'enseignement	98
3.3.3	L'éthos du gestionnaire dans les écoles	102
	CONCLUSION	107
	ANNEXE A Formulaire de consentement	109
	ANNEXE B Grille d'entrevue	110
	ANNEXE C Description de l'échantillon des entretiens réalisés	111
	ANNEXE D Avis final de conformité (certificat d'éthique 3476)	113
	BIBLIOGRAPHIE	114

LISTES DES TABLEAUX

FIGURE 1-1 : INTITULÉS DES CHAPITRES DE STANDARDS D'ACCREDITATION DE EQUIS ET AACSB.....	22
FIGURE 1-2 : LES ÉNONCÉS DES « MISSIONS » ET « VALEURS » DES QUATRE ÉCOLES DE GESTION ÉTUDIÉES.....	24

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

AACSB	<i>American Assembly of Collegiate Business School</i>
AMBA	<i>Association of Masters of Business Administration</i>
EFMD	<i>European Foundation for Management Development</i>
EQUIS	<i>European Quality Improvement System</i>
ESG	École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal
ESSEC	École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales
HEC	HEC Montréal (anciennement École des hautes études commerciales de Montréal)
STS	Science, technologie et société / études des sciences et des technologies
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Depuis la fin des années 1990, deux institutions, l'AACSB et l'EFMD, certifient la formation en gestion en délivrant des accréditations aux écoles de gestion dans plusieurs pays du monde. La présente recherche s'intéresse aux accréditations internationales en tant qu'outil de légitimation professionnelle de la gestion. La nature du travail managérial, qui consiste à organiser la division sociale du travail, la rend difficilement conciliable avec le « système des professions », caractérisé par une organisation autonome des groupes professionnels. Conceptuellement, on identifie trois éléments de juridiction de la profession managériale qui sont sujettes à l'accréditation des écoles de gestion : les écoles de gestion constituent l'outil de régulation de la profession managériale; la formation académique, par le biais de l'enseignement et la recherche, définit la nature des connaissances en sciences de la gestion; enfin, les écoles constituent le principal lieu de socialisation des gestionnaires où se forme un éthos du gestionnaire.

Notre recherche propose d'étudier trois niveaux de discours sur l'accréditation : un discours formel constitué des standards officiels des accréditations AACSB et EQUIS; un discours public composé d'articles scientifiques, d'articles publiés dans les revues des organismes et de communications publiques des écoles accréditées; puis un discours informel composé d'entretiens semi-directifs menés dans quatre écoles de gestion francophones (ESSEC, Paris Dauphine, HEC Montréal, ESG-UQAM). L'analyse du discours sur l'accréditation montre que cette pratique participe à redéfinir le modèle institutionnel des écoles pour le rapprocher du fonctionnement de l'entreprise. En s'inscrivant dans le processus de professionnalisation de la gestion, la pratique d'audit dans l'enseignement supérieur de la gestion s'avère une menace pour l'autonomie des universités et du champ scientifique.

Mots clés : accréditation, analyse du discours, école de gestion, épistémologie de la gestion, sciences de la gestion, sociologie des professions

INTRODUCTION

En 2018, la rectrice Magda Fusaro de l'Université du Québec à Montréal, conjointement avec le doyen de l'École des sciences de la gestion Komlan Sedzro, remet un doctorat *honoris causa* à Jean-Marc-Eustache, entrepreneur montréalais et président d'Air Transat. Remettre un diplôme honorifique à un dirigeant d'entreprise est un symbole fort. Ce geste symbolique pose une équivalence entre le mérite professionnel et le prestige scientifique. Dans la communication de l'UQAM, on peut lire :

En lui décernant cette distinction, l'UQAM veut reconnaître l'accomplissement et le rayonnement de cet entrepreneur qui a contribué de manière inégalée à l'essor de l'industrie touristique canadienne et internationale. [...]. Dans son éloge, [la rectrice] Magda Fusaro a souligné la créativité de ce leader de l'industrie touristique, dont l'esprit d'initiative et l'engagement sont sources d'inspiration, non seulement pour les étudiants et les diplômés, mais aussi pour l'ensemble de la communauté universitaire, et par-delà même, pour le Québec et pour le monde. (UQAM, 2018)

En comparaison aux critères d'évaluation de la recherche scientifique (un rapport de recherche, un doctorat ou un article dans une revue scientifique), on ne trouve pas les valeurs mentionnées par la rectrice : la « créativité » entrepreneuriale, l'esprit d'initiative et l'engagement social. Toutefois, si on voulait prouver la qualité dans une école de gestion, ce sont précisément ces vertus qu'on voudrait démontrer. En mettant ces deux ensembles de valeurs sur le même niveau, cet énoncé soulève l'enjeu de l'autonomie du champ scientifique. Qu'en est-il de la

liberté académique lorsque l'université félicite le milieu des affaires, et que celui-ci participe au financement des activités pédagogiques et de recherche ? Quelle est l'influence de l'enseignement supérieur en gestion sur le fonctionnement de l'université?

De nos jours, les universités abritent à la fois les disciplines scientifiques et les programmes de nombreuses formations professionnelles. Parmi elles, les programmes en gestion mobilisent une part importante de la population étudiante, comme en attestent les quelques dizaines de milliers d'établissements qui diplômement des gestionnaires dans le monde. L'apparition des premières écoles de gestion en Europe et en Amérique du Nord, au 19^e siècle, marque une volonté de *professionnaliser* la gestion. En réponse à un faible ancrage scientifique des sciences de la gestion, les écoles de gestion ont développé leur propre mécanisme de légitimation : l'accréditation.¹ Créée en 1916, l'*American Assembly of Collegiate Business School* (AACSB) accrédite des écoles de gestion aux États-Unis depuis 1919; en 1997, elle ouvre son programme d'accréditation à l'international, d'abord à des écoles de gestion européennes puis dans différents pays du monde. L'*European Foundation for Management Development* (EFMD) lance son propre programme de certification *European Quality Improvement System* (EQUIS) en 1998. Conjointement avec une troisième accréditation, délivrée par l'*Association of MBAs* (AMBA), le cumul des agréments AACSB, EQUIS et AMBA donne l'appellation de la « triple-couronne » (« *triple-crown accreditation* »). Toutefois, les accréditations EQUIS et AACSB

¹ Dans ce travail, on utilise les termes « accréditation » et « agrément » pour désigner les certifications AACSB et EQUIS. Bien que le terme « accréditation » soit considéré comme un anglicisme choix, il est utilisé par les acteurs et les actrices concernés, autant dans les documents formels (critères d'accréditations, articles) que dans les entretiens. Il nous apparaît plus réaliste d'utiliser le vocabulaire ancré dans la réalité du terrain étudié.

évaluent de l'ensemble du fonctionnement d'une école de gestion tandis que l'accréditation d'AMBA ne concerne que les programmes de cycles supérieurs. Ainsi, l'AMBA est négligée dans le cadre de notre recherche.

Dans la littérature académique, l'accréditation est souvent analysée sous l'angle de l'efficacité et de son utilité (Cret, 2007; Lejeune et Vas, 2009). Le but de ce mémoire consiste plutôt à décortiquer le rôle de l'accréditation dans la légitimité académique de la gestion. Notre travail est guidé par l'hypothèse que les pratiques d'accréditation s'inscrivent dans une démarche de légitimation sociale de la pratique managériale. La pratique d'accréditations des écoles de gestion fournit une structure normative à l'enseignement supérieur de la gestion. Dans le premier chapitre, on développe le cadre théorique de notre recherche en s'appuyant sur plusieurs champs de la littérature. On définit l'accréditation internationale en tant que pratique d'audit, tel que défini par Michael Power (1999, 2000). Ainsi, l'exercice d'évaluation permet à la fois de modifier et de légitimer les pratiques dans le champ de l'enseignement de la gestion. L'analyse du projet de professionnalisation de la gestion est encadrée par la sociologie des professions, notamment en nous référant aux ouvrages de Andrew Abbot (1988) et Eliot Freidson (2001), afin de déterminer le développement de la juridiction de la profession managériale dans l'université. De plus, les travaux du sociologue Steven Vallas (2009; 2017) montrent l'influence de la pratique managériale dans l'organisation sociale du travail. On se réfère également à la littérature en gestion qui adresse l'enjeu de professionnalisation de la gestion (Trank et Rynes, 2003; Khurana *et al.*, 2005; Khurana et Nhoria, 2008). Afin de comprendre le contexte institutionnel des écoles de gestion étudiées, nous nous sommes intéressés à l'histoire des écoles de gestion notamment aux États-Unis (Khurana, 2007; Augier et March, 2011), au Canada (Boothman, 2000) et en Europe (Kaplan, 2014; Nioche, 1997). Nous utilisons également, lorsqu'elles existent, les histoires institutionnelles des écoles étudiées, tels les travaux de Pierre Harvey (2000) sur l'école du HEC Montréal.

La méthodologie, présentée dans le deuxième chapitre et mise en pratique dans le troisième chapitre, consiste à analyser plusieurs niveaux de discours sur l'accréditation. En s'inspirant des travaux de Foucault (1969), on reprend les outils d'analyse de discours développés pour la sociologie de la connaissance par Keller (2007, 2011). Notre analyse débute avec le *discours officiel* sur l'accréditation où on se penche sur les standards des organismes d'accréditation. On étudie également le *discours public* sur l'accréditation, qui se compose de la littérature scientifique sur l'accréditation, des articles publiés dans les revues des organismes d'accréditation et des communications publiques des écoles accréditées. Enfin, le troisième niveau de discours est le *discours informel*, recueilli au moyen d'entretiens menés dans quatre écoles de gestion concernées par l'accréditation internationale. Notre étude de cas porte sur quatre écoles de gestion francophones. Deux de ces écoles sont situées à Montréal, au Canada : l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) et l'École des sciences de la gestion (ESG). Les deux autres sont situées dans la région de Paris, en France : l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC) et l'Université Paris-Dauphine. Tandis que les discours formel et public témoignent de représentations idéelles de l'accréditation, le discours informel fournit une représentation des enjeux ancrés dans le vécu des acteurs et des actrices de l'enseignement de la gestion.

Le résultat de cette richesse de discours confirme notre hypothèse théorique : le discours sur l'accréditation s'inscrit dans le besoin de légitimité de la profession de la gestion. Le discours sur l'accréditation est dominé par une tension entre les valeurs pédagogiques et scientifiques de l'université et les principes de la gestion intrinsèque à l'exercice d'accréditation. On verra que l'exercice d'accréditation incite au développement d'une identité managériale des écoles, que la soi-disant « pertinence pratique » des critères d'accréditation renforce le caractère non disciplinaire des sciences de la gestion, et que l'intégration des préoccupations éthiques dans les écoles reproduit le *clientélisme de la morale* propre à la pratique de la gestion. L'analyse de

chaque niveau de discours illustre les stratégies discursives qui contribuent à minimiser ces tensions. Le discours formel des critères d'accréditation tend à concilier les notions du champ scientifique en les redéfinissant selon le narratif de qualité. Le discours public participe à occulter ces tensions en édifiant un portrait avantageux de la pratique d'accréditation en tant qu'objet de recherche scientifique. Enfin, les témoignages du discours informel appuient la soumission de l'école de gestion au régime de valeurs de l'entreprise, un modèle qui contredit les principes établis par l'université et qui nuit à l'autonomie du champ scientifique. Notre étude conclut que le discours sur accréditation des écoles de gestion diminue l'autonomie du champ scientifique et accélère la commercialisation de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE I

L'ACCRÉDITATION ET LA PROFESSIONNALISATION DE LA GESTION

La professionnalisation de la gestion est historiquement litigieuse étant donné les intérêts commerciaux qui caractérisent la pratique managériale. Lorsque la pratique de la gestion apparaît dans l'entreprise, le rôle du gestionnaire marque une séparation entre propriété du capital et gestion du capital (Vallas, 2009). Malgré son statut de salarié et de subordonné dans les rapports de production, le gestionnaire partage les objectifs de l'organisation. Aussi, en sociologie des professions, le management n'est pas conceptualisé comme une profession à part entière, comparable à la médecine, au droit, ou à l'ingénierie (Abbott, 1988; Freidson, 2001). En administrant le travail des autres métiers, l'occupation managériale entre en contradiction avec le modèle des professions, qui veut que chaque groupe contrôle et définisse sa propre activité économique. Pour Abbott, l'organisation du travail selon le « système des professions » est caractérisée par *l'interdépendance professionnelle*, où chaque groupe revendique le monopole de l'application d'un ensemble de savoirs (Abbott, 1988).² Freidson définit le management comme une activité relevant de la logique *bureaucratique*, au sens de Max Weber, soit un marché du travail « created by staff

² « *A fundamental fact of professional life [is] interprofessional competition. Control of knowledge and its applications means dominating outsiders who attack that control [...] The professions [...] make up an interdependent system* » (Abbott, 1988, p. 2)

members of a hierarchy, specialists in personal management, design, and planning who are responsible to the ultimate authorities of the bureaucratized state, industrial sector, or firm » (Freidson, 2001, p. 67). Ainsi, la pratique managériale reste conceptuellement irréconciliable avec la théorie des professions, puisque son ingérence dans l'organisation des activités économiques nuit à l'autonomie des professions.

Malgré cette incompatibilité théorique, la littérature scientifique en gestion démontre une préoccupation réelle de développer la légitimité de la gestion en tant que profession. Ainsi, le projet de professionnalisation y est évoqué comme un processus inachevé. Rakesh Khurana, sociologue et doyen de la Harvard Business School, a consacré deux articles sur la profession managériale et un ouvrage entier sur l'histoire des *business schools* américaines (Khurana, Nohria, et Penrice 2005; Khurana 2007; Khurana et Nohria 2008). Il conclut que la professionnalisation de la gestion demeure un processus inabouti.³ Pour Crainer et Dearlove, les sciences de la gestion semblent être coincées dans une « schizophrénie » entre légitimité cognitive et pertinence pratique; il en résulte que les écoles de gestion sont devenues des institutions principalement orientées vers leur propre profitabilité (Crainer et Dearlove, 1998). Pour les auteurs Augier et March, la notion d'intérêt personnel dans la recherche et l'enseignement des écoles de gestion nuit au développement de la contribution sociale de la gestion (Augier et March, 2011).⁴ D'autres auteurs invoquent la préférence pour l'enseignement de

³ Le titre de son ouvrage sur les écoles de commerce américaines est sans équivoque : « *The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession* » (Khurana, 2007)

⁴ Augier et March attribuent la présence de l'intérêt personnel à une trop grande place accordée aux sciences économiques dans les écoles de gestion. « The economic theory underlying most research on management and most teaching of management is a theory of *self-interest* seen as a route to social well-being. [...] Significant change in business schools in this respect would require either that economic

connaissances techniques au détriment d'une « réelle éducation professionnelle » (Trank et Rynes, 2003, p. 194).⁵ Ces témoignages nous permettent de poser deux constats. D'une part, la légitimité sociale de la gestion en tant que profession est loin d'être établie. C'est pourquoi nous faisons référence dans ce travail à un *projet de professionnalisation* de l'activité managériale. De l'autre, l'enjeu de la professionnalisation de la gestion est lié à la place de la gestion dans le monde académique. En conséquence, l'accréditation des écoles de gestion apparaît centrale pour ce projet.

Dans ce travail, nous ne cherchons pas à juger la réussite du projet de professionnalisation de la gestion, mais à étudier le développement de sa *juridiction*. Abbott définit la juridiction comme un outil conceptuel désignant l'ensemble des institutions qui régissent la relation entre une profession et son travail.⁶ Elle s'articule à travers la formation professionnelle, les publications scientifiques, les ordres professionnels et les codes déontologiques (Abbott, 1988, p. 86). La juridiction permet l'exclusivité d'une activité professionnelle en encadrant la production et l'utilisation des savoirs spécifiques. La notion de juridiction nous permet d'identifier les lacunes du processus de professionnalisation de la gestion. La pratique managériale ne fait pas

changes or that *business schools veer away from dominance by economists*. » (Augier et March, 2011, p. 276 [italique de l'auteur])

⁵ « *Business pressure to narrow learning to the application of simplified algorithms or tools is not a trivial issue. [...] In contrast, the acquisition of abstract professional knowledge is likely to enhance long-term control over one's career. [...] Despite the long-term dangers of de-professionalization of the management knowledge base, business preference for specific skills training, often tailored to particular contexts, has made considerable inroads into business schools.* » (Trank et Rynes, 2003, p. 194)

⁶ « *The central phenomenon of professional life is thus the link between a profession and its work, a link I shall call jurisdiction.* » (Abbott, 1988, p. 20).

l'objet de restrictions légales. Ses praticiens et praticiennes ne sont pas soumis-es à l'adhésion obligatoire à un ordre professionnel. Dans le monde du travail, l'exécution de tâches managériales résulte souvent d'une division du travail au sein de chaque profession. Par exemple, la gestion des universités revient autant à des gestionnaires qu'aux membres du corps professoral, de même que la gestion des hôpitaux est l'affaire du corps médical. De plus, la pratique managériale fait appel à des savoirs pluriels, qui s'opposent à la spécialisation professionnelle. Aussi, malgré une généralisation de l'activité managériale, il n'y a pas de principes déontologiques qui encadrent sa pratique. En l'absence d'autres éléments de juridiction, la formation en gestion constitue le principal élément du processus de professionnalisation de l'activité managériale.

Les écoles de gestion fournissent trois dimensions de ce processus de professionnalisation. En premier lieu, la délivrance de diplômes en gestion représente un outil de *régulation d'accès* à la profession, même si en l'absence d'ordre professionnel cette régulation reste symbolique. Deuxièmement, l'ancrage académique des écoles des gestion permet l'adoption du *mode de production scientifique* des connaissances. Puisque la science est considérée comme un fondement légitime de la connaissance, l'ancrage disciplinaire des savoirs professionnels est un important élément de crédibilité d'une profession (Abbott, 1988, p. 53-54).⁷ Enfin, les écoles

⁷ « *The ability of a profession to sustain its jurisdiction lies partly in the power and prestige of its academic knowledge. [...] In fact, the true use of academic knowledge is less practical than symbolic. [...] Academic professionals demonstrate the rigor, the clarity, and the scientifically logical character of professional work, thereby legitimating that work in the context of larger values* » (Abbott, 1988, p. 53-54)

servent de lieu de socialisation pour les futur-e-s gestionnaires, permettant la construction d'un *éthos* de la profession managériale.

En considérant ces trois éléments de juridiction, on présente dans ce premier chapitre l'accréditation des écoles de gestion comme symptôme de la chancelante légitimité des écoles de gestion dans l'enseignement supérieur. On décrit comment l'accréditation internationale se développe comme outil de légitimation dans l'histoire des écoles (1.1). Par la suite, on explique comment l'exercice d'accréditation en tant qu'audit définit l'identité institutionnelle des écoles comme un modèle d'entreprise et non comme un établissement scolaire (1.2). La difficulté d'intégration s'observe notamment dans la dimension épistémologique des sciences de la gestion. L'omniprésente exigence pratique de l'accréditation implique une soumission des connaissances en gestion aux besoins de l'entreprise, ce qui est à l'origine des tensions épistémologiques qui se traduisent dans l'organisation de la discipline, les méthodes d'enseignement et l'autonomie de la recherche (1.3). Enfin, puisque l'identité du travail managérial dépend de son service aux intérêts particuliers, sa légitimité sociale nécessite le développement d'un « *éthos* » du gestionnaire qui va au-delà de celui du scientifique. Le souci de définir une « responsabilité sociale » dans l'enseignement de la gestion atteste d'un *clientélisme moral* qui renforce la difficulté d'intégration de la gestion aux normes académiques (1.4).

1.1 L'accréditation dans l'histoire des écoles de gestion

L'activité managériale connaît une croissance importante pendant le développement industriel au 19^e siècle. L'expansion des entreprises et l'apparition des corporations motivent le besoin qu'un corps de métier se dévoue entièrement à leur opérationnalisation (Khurana, 2007). Les premières écoles de gestion en Amérique du Nord et en Europe sont établies par des entrepreneurs du milieu des affaires. En France, l'École Spéciale de Commerce et d'Industrie, considéré comme la doyenne des écoles de gestion qui deviendra l'ESCP Europe, est fondée en 1819 par d'anciens militaires soutenus par le négociant Vital Roux (Nioche, 1997). L'École des hautes études commerciales de Paris est fondée en 1881 par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. L'ESSEC, elle, est fondée en 1907 par des jésuites; en 1913, elle intègre l'Institut Catholique de Paris, un établissement universitaire, et ne retrouvera son autonomie que dans les années 60. Ces écoles sont construites sur le modèle des Grandes Écoles françaises, des établissements d'État indépendantes des universités visant à former des cadres qualifiés aptes à gérer les affaires publiques de la nation. Ce modèle procure une certaine crédibilité aux écoles professionnelles françaises : ces dernières gagnent en légitimité en s'inscrivant dans la dynamique de reproduction sociale de l'élite (Bourdieu et Saint-Martin, 1987).

L'institutionnalisation de la formation en gestion en Amérique du Nord se fait de pair avec le développement du monde académique. Aux États-Unis, les « *university-based business schools* », des écoles autonomes rattachées aux universités, sont créées à l'initiative d'entrepreneurs fortunés. Plusieurs écoles sont nommées après leur fondateur, comme la Wharton School de l'Université de Pennsylvanie fondée en 1881 et la Tuck School of Business du Dartmouth College en 1900. Ainsi la formation professionnelle intègre l'université américaine, comme c'est le cas de nombreuses

autres écoles professionnelles au 19^e siècle. Le développement des professions participe à transformer l'université américaine :

The professions' affiliation with the university thus encouraged professional divisions of labor. But it also had distinct consequences for the university itself. The acquisition of professional schools moved the American university toward the University of London model, making the university a holding company for largely autonomous faculties, usually closer to their professional associations than to a particular university. (Abbott, 1988, p. 208)

Dans les provinces canadiennes anglophones, les premiers programmes en gestion apparaissent dans les universités et évolue vers un modèle comparable aux *university-based business schools* aux États-Unis (Boothman, 2000). Toutefois, le cas de l'École des hautes études commerciales de Montréal (HEC) est un cas d'exception dans l'histoire nord-américaine. L'école est fondée en 1907 sous l'impulsion de la Chambre de commerce de Montréal et du premier ministre du Québec. À la différence des écoles nord-américaines, ses fondateurs prennent pour modèle les écoles de gestion européennes (Harvey, 2000, p. 97). De fait, les deux premiers doyens de l'école sont belges, tout comme une grande partie du corps professoral de l'institution naissante (*ibid.*, p. 98). L'école est rattachée à l'Université de Montréal en 1915, tout en conservant une autonomie dans sa gouvernance. Encore de nos jours, la direction de l'école est nommée par le conseil d'administration, composé d'académiciens et de gens du milieu des affaires. Ainsi, la naissance des écoles de gestion en Amérique du Nord et en France est caractérisée par l'intégration de la formation en gestion dans l'enseignement supérieur. Puisque l'exercice d'une profession est caractérisé par son expertise, le développement du « système des professions » est inséparable de l'histoire des universités, à qui revient le monopole de la production des savoirs.

Malgré le développement de la formation académique en gestion, l'identité disciplinaire des sciences de la gestion reste faible. Dès leur création dans les universités américaines, les cursus en gestion sont critiqués pour leur manque de discipline et de théorie spécifique à leur champ (Khurana, 2007, p. 141). La plupart des écoles de gestion au début du 20^e siècle n'exercent pas d'activités de recherche, ou de manière périphérique. Cette lacune n'est pas seulement identifiée par les critiques des autres disciplines, mais également par plusieurs doyens d'écoles de gestion. Ainsi, les seize doyens qui forment l'AACSB en 1916 partagent l'objectif clair de transformer « les écoles de gestion en véritables écoles professionnelles, et la gestion en une authentique profession » (*ibid.*, p. 145). Au sein de l'association, plusieurs défendent le développement de la recherche en gestion, en prenant comme exemple le cas de professionnalisation des écoles de médecine (*ibid.*, p. 170). En 1925, l'AACSB met sur pied un *Committee on Business Research*. En 1929, seize écoles membres publient désormais des journaux en gestion, soit une part significative des écoles membres de l'AACSB, mais qui représente une minorité des nombreuses écoles dans le pays.

L'absence de recherche va de pair avec un enseignement orienté vers la pratique. En 1919, Wallace Brett Donham, le doyen de la Harvard Business School, popularise l'usage de la méthode des cas, la fameuse *business case*, en tant qu'outil pédagogique pour les écoles de gestion américaines (Augier et March, 2011, p. 196). En Europe, l'enseignement de la gestion dépend des exigences du monde des affaires et reste distinct de la dynamique universitaire (Nioche, 1997). Au HEC Montréal, l'enseignement est motivé par le besoin de former une classe professionnelle francophone pouvant mener le développement économique de la province (Harvey, 2000, p. 96). Ainsi, la formation professionnelle en gestion a davantage développée un rôle de diplomation que de constitution d'une discipline professionnelle.

En 1959, la recherche en gestion reste lacunaire. C'est l'année où les professeurs Gordon et Howell publient un rapport, commandé par la Ford Foundation, faisant état des lacunes en matière de recherche dans les écoles de gestion aux États-Unis (Gordon et Howell, 1959). Tout en louant les avantages de la méthode des cas, les auteurs soulignent sa surutilisation au détriment des « savoirs systématiques » et à la recherche :

Heavy reliance on the case method involves two serious dangers. Systematic knowledge may be neglected, and the student may be left to use relatively crude and weak analytical tools when he might have been trained to use more refined and powerful ones. Equally or more important, preoccupation with the preparation and teaching of cases may lead a faculty to neglect research on significant problems. (Gordon et Howell, 1959, p. 371)

Il faut attendre la seconde moitié du 20^e siècle pour que le milieu de l'enseignement en gestion développe ses institutions scientifiques. En 1945, le programme *US Technical Assistance and Productivity Program* (USTAP) lancé par gouvernement fédéral américain vise entre autres à réformer les écoles de gestion en Europe. Les fondations comme la *Ford Foundation* participent au développement de la recherche en gestion, notamment en encourageant la création d'écoles privées comme l'Institut européenne d'administration des affaires (INSEAD) en 1957 en France (McGlade, 1998). La loi Faure de 1968 permet l'apparition de la « science de la gestion » dans les universités françaises. L'Université Paris Dauphine est créée en 1970 comme université d'État et enseigne six disciplines : gestion, économie, droit, sociologie et sciences politiques, mathématiques, informatiques. D'autres organisations scientifiques de la gestion font leur apparition, par exemple la Fondation Nationale de l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) créée en 1968 et la *Revue Française de Gestion* en 1975. À Montréal, la fondation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) comprend une « Famille Administration/économique », qui deviendra l'École des sciences de la gestion (ESG) en 1991. L'apparition des cursus universitaires en gestion permet le

développement des programmes doctoraux, et donc la formation d'un corps professoral spécialisé en gestion.

Toutefois, une centaine d'années séparent la création des premières écoles de gestion de l'apparition d'un corps professoral diplômé en gestion. Si le premier programme doctoral en Amérique du Nord est créé en 1920 à Chicago, les premiers doctorats en gestion apparaissent en France avec le décret des universités de 1968. À Montréal, c'est en 1975 que le HÉC, l'ESG, la *Desautels Faculty of Management* et la *John Molson School of Business* inaugurent conjointement le premier programme doctoral de la métropole. L'absence de communauté scientifique a ralenti le développement de la légitimité académique de la gestion. Malgré son expansion continue, la formation en gestion reste avant tout un enseignement technique vers la pratique professionnelle. Encore de nos jours, la formation en gestion est partagée entre les écoles reconnues par l'état et une multitude d'écoles privées non-certifiées. Cette diversité des établissements d'enseignement de la gestion explique en partie la difficulté d'établir la juridiction de la profession managériale.

En réponse à ce manque de légitimité, les écoles de gestion ont développé leur propre mécanisme de validation académique : l'accréditation. Dès sa création, l'AACSB avait pour fonction de démarquer les écoles universitaires des écoles privées commerciales (Khurana, 2007). L'AMBA, créée à Londres en 1969, lance son programme d'accréditation des programmes de maîtrise en administration des affaires (MBA), afin de contrebalancer la domination du « modèle américain » et de répondre à la soi-disant particularité européenne (Kaplan, 2014). Dans les années 1990, l'internationalisation de l'AACSB et le lancement du programme EQUIS marquent un nouvel engouement pour l'accréditation. L'EFMD, créée en 1972 à Bruxelles, lance son programme d'accréditation EQUIS en 1998, un an après que l'AACSB ait délivrée sa première accréditation à une école européenne, l'ESSEC. En quelques années, les accréditations

se sont imposées comme une institution incontournable de l'enseignement de la gestion. En décembre 2020, 189 écoles, réparties dans 45 pays, bénéficient de l'accréditation EQUIS et 876 écoles sont accréditées par l'AACSB dans 57 pays. L'engouement pour l'accréditation concerne autant les écoles de gestion dites « prestigieuses » que des écoles moins connues. On va voir dans la prochaine partie que l'accréditation en tant que pratique d'audit contribue à définir le modèle institutionnel de l'école de gestion en dehors des valeurs académiques.

1.2 Le processus de l'accréditation : un audit

Le processus de l'accréditation peut être conçu comme une pratique d'*audit*, dans les termes du sociologue Power. Ce dernier définit l'audit comme un exercice d'évaluation des pratiques caractérisé par l'autocontrôle et la volonté d'amélioration (Power, 2000). Power s'intéresse à la généralisation de l'audit dans le Royaume-Uni depuis les années 80 dans différents champs comme la santé, l'éducation et l'environnement. Il parle d'une « explosion de l'audit », soit un changement de pratiques qui s'accompagne d'une « intensification d'une idée de l'audit » (*ibid.*, 112).⁸ Bien que l'audit émane de la pratique comptable, le sociologue attribue cette popularisation à la montée de plusieurs discours managériaux, et notamment celui de l'assurance qualité (*ibid.*, 113). L'opérationnalisation de l'assurance qualité consiste à fixer des objectifs, mettre en

⁸ « So the audit explosion was not only the explosion of concrete practices, it was also and necessarily the growth and intensification of an idea about audit in a number of different spheres. » (Power, 2000, p. 112)

place des outils d'évaluation de performance et produire les résultats de cette évaluation :

Quality assurance programs require that organisations and their sub-units establish objectives, design performance measures to reflect those objectives, monitor actual performance and then feed the results of this monitoring back for management attention. Quality auditing works both as the specific monitoring and reporting part of the system and also, importantly, as the verification of the system structure as a whole, i.e. the integrity of the entire loop of self-observation which this procedural structure represents. This epitomises « control of control ». (Power, 2000, p. 113)

L'accréditation des écoles de gestion s'inscrit dans cette popularisation de l'autoévaluation, comme le montrent les processus formels de l'AACSB et de EQUIS. Ce sont les écoles souhaitant obtenir une accréditation qui sollicitent les organismes EQUIS et AACSB afin d'entamer une première phase d'éligibilité.⁹ Le cœur de l'exercice d'accréditation constitue le rapport d'auto-évaluation, que l'école doit remplir sur la base des standards fournis par ces organismes. Une fois ce rapport produit, il est transmis et validé par le comité d'accréditation initiale (*Initial Accreditation Committee*) de l'AACSB ou le Bureau d'accréditation d'EQUIS (*EQUIS Accreditation Board*). Le comité va mandater une équipe d'évaluation par les pairs (*peer-review team*) pour une visite officielle de l'école. Ce « groupe de pairs », composés de doyens et doyennes d'écoles agréées, vont rencontrer la direction de l'école, des membres du corps professoral et des étudiants et étudiantes pendant un séjour variable de quelques

⁹ Fondé sur le modèle américain des *university-based schools*, les critères d'éligibilité de l'AACSB visent à établir si l'école de gestion est bien une institution distincte de son établissement de rattachement. Dans le cas d'EQUIS, la procédure d'éligibilité pour une école consiste à décrire la structure institutionnelle de l'école.

jours. À l'issue de cette visite, le comité d'évaluation décide ou non d'attribuer l'accréditation. Une première accréditation dite temporaire est attribuée généralement pour une durée de trois ans. Les ré-accréditations suivantes sont souvent accordées pour une durée de cinq années. À chaque ré-accréditation, l'école doit produire un nouveau rapport d'auto-évaluation et recevoir la visite de la *peer-review team*. Ainsi, la pratique d'accréditation se base sur une participation active des écoles. Ce sont elles qui mènent leur propre autoévaluation tandis que les organismes d'accréditation définissent un ensemble de normes et vérifient la conformité des écoles à celles-ci. Cette dynamique illustre l'idée de « contrôle du contrôle » évoqué par Power.

La recherche d'une soi-disante « qualité » à travers l'exercice d'accréditation s'inscrit dans le symbolisme de la rhétorique managériale. Le développement des outils de mesure de la performance académique a fait de l'idée de « qualité » un élément central dans le fonctionnement des écoles de gestion (Thomas et Wilson, 2011).¹⁰ Toutefois, l'accréditation se distingue des pratiques d'évaluation académique. En France comme au Québec, chaque programme universitaire doit être validé par le ministère de l'enseignement supérieur. Dans les universités québécoises, les programmes et l'enseignement font l'objet d'une validation continue à travers les processus d'autoévaluation qui voient participer le corps enseignant et la population étudiante. Bien qu'elle imite en partie ce mode de fonctionnement, notamment en reprenant la dimension d'auto-évaluation des pratiques, la pratique d'accréditation est fondamentalement différente de l'évaluation à l'université puisque ce sont les

¹⁰ « *The culture of measurement and benchmarking business school research output leads to a mechanism for allocating resources, both economic and social capital. The 'commodification' of research (and academic work) introduces quasi-market conditions creating intense pressure to produce the highest quality research (Willmott, 1995).* » (Thomas et Wilson, 2011, p. 450-1).

organismes AACSB et EQUIS, en marge du monde académique, qui se portent garantes de définir les normes pour l'enseignement de la gestion. Par conséquent, le fait de se soumettre à ces normes relève d'un choix de certaines écoles, et n'est pas systématique à l'ensemble de formation en gestion. Ainsi, l'audit de l'accréditation ne vise pas à améliorer l'enseignement de la gestion, mais à permettre aux écoles qui adhère à cet exercice d'audit de se distinguer de celles qui n'y participent pas.

Le processus d'accréditation se distingue également des classements (*rankings*) qui font légion dans l'enseignement supérieur. Comme l'accréditation, les classements remplissent une fonction de visibilité pour les écoles. Il faut savoir que les écoles de gestions qui bénéficient d'un bon positionnement dans les classements allouent les ressources nécessaires à une stratégie de communications avec les médias qui les produisent. Ainsi, les écoles de gestion jouent le jeu des classements, de la même manière qu'elles adhèrent à la logique d'accréditation. Toutefois, la nature de l'évaluation des classements diffère des standards d'accréditation. Les classements du *Financial Times* ou du *Bloomberg BusinessWeek* évaluent l'attractivité des écoles selon leur taux de placement ou les salaires à l'entrée, entre autres. Ces classements s'inscrivent dans la logique du marché de l'emploi, ciblant comme public les étudiants et les étudiants dans leur choix de formation ainsi que les entreprises qui recrutent les diplômés et diplômées. Contrairement aux classements, la notion de « qualité » dans l'accréditation est une norme propre au milieu de l'enseignement de la gestion en gestion. L'audit de l'accréditation fait d'ailleurs fi de la distinction entre accréditeur et accrédité, puisque les membres des organismes d'accréditation sont les professeurs et professeures des écoles de gestion agréées. Ainsi, l'accréditation représente une démarche d'autolégitimation de la formation en gestion dans le champ académique.

L'engouement pour assurer la « qualité » de la formation en gestion est confirmé par l'intérêt réel des écoles de gestion. Celles-ci vont mobiliser des ressources de la part

des écoles. Les coûts du processus d'accréditation EQUIS, rapportés sur le site de l'EFMD sont de 55.200 euros pour une accréditation de cinq ans et 48.300 euros pour trois ans.¹¹ Les coûts pour l'AACSB, détaillés sur le site de l'association, chiffrent le processus d'évaluation initial à 34.950 dollars US, auquel s'ajoute le coût annuel de l'accréditation de 5.950 dollars.¹² Ainsi, une école déboursera 52.800 dollars pour une accréditation initiale de trois années. À ces coûts formels se rajoutent les coûts en personnel qu'une école doit allouer à la production du rapport d'autoévaluation, qui nécessite des rencontres, de la collecte de données et de la rédaction. La mobilisation au sein des écoles de gestion malgré ces coûts démontre la crédibilité accordée envers la logique d'accréditation.

Comment expliquer l'intérêt des écoles pour la logique d'audit de l'accréditation ? En l'absence d'une forte légitimité académique de la gestion, l'accréditation permet de définir un standard des pratiques dans l'enseignement de la gestion. Dans la littérature scientifique en gestion, l'idée de « standardisation » attribuée par l'accréditation fait débat; certains la plaignent (Pesqueux, 2003), d'autres nient son existence et défendent un « bon » usage des accréditations (Mottis et Thevenet, 2003). Le point commun à ces deux argumentaires est que l'idéal de qualité ne doit pas nuire à la soi-disant spécificité de chaque école. En effet, il y a une notion de prestige liée à la distinction des grands établissements d'enseignement supérieur, comme en atteste le mythe dans l'enseignement de la gestion selon lequel les écoles prestigieuses, comme la Harvard Business School, feraient fi de la démarche d'accréditations. Bien qu'il soit erroné, ce mythe est pourtant bien répandu comme le confirme notre étude de terrain où on a

11 https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-EQUIS_Fee_Schedule.pdf

12 <https://www.aacsb.edu/accreditation/resources/fees>

relevé de tels énoncés auprès de personnes rattachées à des écoles pourtant elles-mêmes accréditées. Quels sont les standards définis par l'audit de l'accréditation ?

Le document *EQUIS Standards and Criteria*, dont la dernière version date de 2019, est divisé en dix chapitres (EFMD, 2019). Le document *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation* de l'AACSB, actualisé en 2018, suit une construction semblable, à la différence qu'une série de critères d'éligibilité précède la présentation des quinze standards évaluant chacun un aspect des écoles (AACSB, 2018). Si chacun des documents suit sa propre structure, on retrouve les mêmes thèmes dans chacune des listes de standards d'accréditation.

FIGURE 0-1 : INTITULÉS DES CHAPITRES DE STANDARDS D'ACCREDITATION DE EQUIS ET AACSB

<u>EQUIS</u>	<u>AACSB</u>
Contexte, gouvernance et stratégie (Chapitre1)	Mission, impact, innovation (Standard 1); stratégie financière et ressources (S3)
Programmes (CH2)	Programmes (S8, S9, S11)
Étudiant-e-s (CH3)	Étudiant-e-s (S3)
Corps professoral (CH4)	Corps professoral (S4, S5, S15)
Recherche et développement (CH5)	Contributions intellectuelles (S2)
Formation continue (CH6)	Formation continue (S14)
Ressources et administration (CH7)	Personnel professionnel (S7)
Internationalisation (CH8)	<i>[pas d'équivalent]</i>
Éthique, responsabilité et soutenabilité (CH9)	Comportement éthique (Critère A); Responsabilité sociale des entreprises (Cr. C)
Connexion avec la pratique (CH10)	Engagement académique et professionnel des étudiant-e-s (S13)

L'internationalisation dans l'approche d'EQUIS est souvent invoquée comme un critère spécifique qui la différencie de l'AACSB. Pourtant la lecture des critères de l'AACSB atteste d'un intérêt similaire pour la dimension internationale. On verra dans l'analyse du discours que les acteurs et actrices invoquent la prise en compte de la diversité culturelle comme un critère spécifique à EQUIS, alors que l'AACSB s'en

tiendrait au concept de mission; toutefois l'analyse du discours formel montre que chaque organisme adresse ces enjeux dans ses standards d'accréditation.

L'analyse des intitulés des chapitres montre la conception implicite de l'école de gestion défendue par les organismes d'accréditation. L'exigence de « qualité » s'applique uniformément aux aspects institutionnels de l'école. L'absence de hiérarchie entre gouvernance, gestion de personnel, éducation et recherche contredit la primauté de la recherche et de l'enseignement en tant que raison d'être de l'université. On remarque également que le corps professoral, la population étudiante et le personnel administratif font chacun l'objet d'un chapitre particulier. Alors que l'université est construite sur la hiérarchie maître-disciple, les critères d'accréditation substituent cette conception traditionnelle au principe managérial de « gestion efficace des parties prenantes ». Enfin, l'accent mis sur la formation continue, la « pertinence pratique » (« connexion avec la pratique » avec EQUIS, « engagement professionnel » avec l'AACSB) et sur l'éthique témoignent d'un fonctionnement institutionnel des écoles dédié à la pratique de la gestion. Comme nous le voyons ici, les normes d'évaluation de l'accréditation ont pour effet d'encourager la formation d'une *identité managériale* des écoles de gestion : l'école doit être gérée comme une entreprise.

La « mission » concrétise la mise en place de cette identité managériale. Les deux organismes d'accréditation exigent qu'une école se dote d'une « mission » d'établissement. Se doter d'une mission en tant qu'établissement d'enseignement supérieur revient à assumer que les valeurs incarnées par l'université, soit la production et la diffusion des savoirs, ne sont pas suffisantes pour l'enseignement de la gestion. Chacune des quatre écoles de notre étude de cas s'est dotée d'une mission, disponible sur le site internet. Dans le tableau suivant, on classe les énoncés de ces missions selon trois groupes de critères : valeurs morales au sein de l'école, production et transmission des connaissances, engagement social de l'école.

FIGURE 0-2 : LES ÉNONCÉS DES « MISSIONS » ET « VALEURS » DES QUATRE ÉCOLES DE GESTION ÉTUDIÉES

	HÉC	ESG	ESSEC	Dauphine
Valeurs morales	Respect (collégialité, esprit de collaboration, respect des personnes et responsabilité citoyenne)	Répondre aux besoins des diverses parties prenantes de l'École	Humanisme, responsabilité, innovation et ouverture	x
Production et transmission des connaissances	Rigueur intellectuelle Intégrité dans diffusion du savoir Innovation Avant-gardisme Esprit de collaboration	Activités de recherche et de diffusion des savoirs	Création et diffusion des savoirs innovants et pertinents Esprit critique et créatif Responsabilité et esprit entrepreneurial	Autonomie de pensée, esprit critique Enseignants-chercheurs + dirigeants, <i>managers</i> , consultants Pluridisciplinarité
Engagement social de l'école	Pertinence (professionnelle et sociale) Engagement (monde des affaires, monde universitaire et société)	Former des gestionnaires socialement responsables Diffusion des savoirs auprès des organisations et de la société	Intérêt général, environnement, inclusion Éclairer l'action des entreprises et des organisations	x

En portant attention aux « valeurs » promues par les écoles, on voit que les notions d'« entrepreneuriat » et de « leadership » se mêlent à celles de « rigueur intellectuelle » et de « diffusion du savoir », « l'innovation » se substitue à la « recherche ». Or, l'innovation relève du discours managérial et non du discours scientifique. La notion de « collégialité » renvoie à la gestion des « parties prenantes » au sein de l'entreprise, supposant que l'école de gestion travaille à l'inclusive en son sein comme un gestionnaire s'y appliquerait dans son milieu de travail. L'engagement social des écoles est également formulé dans les termes du discours managérial : les écoles se veulent « pertinentes », « éclairantes », « engagées » auprès de la société, et former des gestionnaires « socialement responsables ». On remarquera que la mission de Paris-Dauphine ne présente aucune allusion aux valeurs ni à l'engagement social de l'école. Cette absence s'explique par le statut universitaire de l'établissement qui définit de facto son rôle social.

On constate que les énoncés des missions s'appuient sur le jargon de la gestion pour l'appliquer au contexte scolaire. Les établissements analysés dans notre étude de cas montrent comment l'accréditation assujettit les pratiques de l'école à la logique d'entreprise, contribuant à attribuer un caractère non scolaire aux écoles de gestion. Comme nous le démontrons dans la section 1.4, la revendication claire de la responsabilité sociale est synonyme du déficit de légitimité sociale qui pèse non seulement sur la formation en gestion, mais sur la pratique managériale. Dans la prochaine section, nous expliquerons comment la pertinence pratique de la gestion s'avère une limitation du développement d'une discipline scientifique de la gestion.

1.3 Le statut épistémologique des sciences de la gestion

Une profession se distingue des métiers et des occupations par son monopole d'un ensemble de tâches économiques. Cette exclusivité implique l'accaparement d'un ensemble de connaissances et d'aptitudes spécifiques à l'exécution de ces tâches (Freidson, 2001, p. 84). Le développement d'une formation professionnelle permet la formalisation des savoirs, auparavant tacites et divers, selon le mode de production scientifique (*ibid.*, p. 34-35). Si le fondement scientifique n'est pas essentiel à la constitution du corps de connaissances d'une profession, l'abstraction des connaissances s'avère déterminante pour le statut social de la profession (Goode, 1969, p. 277). Le formalisme scientifique marque l'apparition d'une nouvelle division intra professionnelle : un nouveau groupe, celui des universitaires (« des académiques »), prend en charge l'autorité cognitive de la profession, soit l'expansion des savoirs ainsi que leur transmission aux futur(e)s praticiens et praticiennes (Freidson, 2001, p. 84). Pour Freidson, cette division du travail peut occasionner des conflits au sein de la profession. La constitution des savoirs sur une base théorique peut alors diverger des besoins des praticiens et des praticiennes (*ibid.*, p. 99-100). Dans le cas des sciences de la gestion, cependant, ce problème est réglé par une indexation systématique des connaissances à leur application dans le monde de la pratique. Dans cette section, nous démontrons comment les vertus épistémologiques, dites pratiques, des sciences de la gestion aliènent ces sciences de la gestion de l'organisation traditionnelle de l'université. Cette orientation vers la pratique nécessite l'organisation d'un régime épistémique indépendant des notions de discipline et soutenu par un encensement de la pluridisciplinarité.

La production scientifique des connaissances en gestion s'est historiquement construite selon les besoins des entreprises. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les

premières écoles de gestion sont créées par des gens du milieu des affaires. Il est donc peu étonnant que la première tentative de scientification du management émane du monde de l'entreprise. La publication, par Frederick Winslow Taylor, du livre *The Principles of Scientific Management*, en 1911, marque la première tentative d'établir une épistémologie d'une science de la gestion (Taylor, 1911).¹³ Le développement des institutions scientifiques et de la recherche en gestion dans la seconde moitié du 20^e siècle attestent la volonté d'institutionnaliser cette science. La « troisième génération » des écoles de gestion prend une orientation voulue vers la formalisation de la recherche (Thomas et al., 2013). Pourtant, la recherche en gestion reste ancrée dans la réponse à des problèmes pratiques concrets. Malgré un formalisme disciplinaire de façade, les sciences de la gestion n'ont jamais entamé de réflexions épistémologiques par rapport aux fondements de leur discipline, comme c'est le cas pour les sciences physiques ou même pour l'économie. Il n'y a pas de remises en causes des fondements épistémologiques qui aboutiraient à des changements de paradigme et à la constitution d'écoles de pensée proposant différentes approches.

Il s'agit d'une situation épistémologique unique, où le formalisme disciplinaire de façade ne dénature en rien l'orientation résolument pratique des connaissances en gestion. Le virage vers un formalisme scientifique s'avère un échec puisqu'il manque de répondre au besoin d'établir la légitimité cognitive des sciences de la gestion. Au contraire, le seul effet de ce formalisme a été d'éloigner les connaissances en gestion des besoins de l'activité managériale. Pour Thomas et Wilson, « business schools occupy a precarious and controversial position at the interface between academe and

¹³ Plus récemment, certains historiens ont montré la contribution de l'esclavage aux États-Unis (Cooke, 2003) et du nazisme (Chapoutot, 2020) au développement des sciences du management.

management practice where, arguably, the needs of neither are met! » (Thomas et Wilson, 2011, p. 447). La littérature en gestion adresse le « problème » de l'éducation de la gestion où ni les scientifiques ni les praticiens et praticiennes ne sont satisfaits : corps professoral déconnecté de la pratique et répondant à la logique de prestige scientifique (Bennis et O'Toole, 2005), recherche abstraite produisant des connaissances sans lien avec la pratique (Koskela, 2017), absence de discussions sur l'entreprise comme fondement épistémologique de la gestion (Verstraete, 2007). Pour les universitaires de la gestion, la méthode de production scientifique semble être perçue comme une limitation pour le développement de la profession managériale. Or, loin de reproduire le potentiel décalage entre les besoins des praticiens et praticiennes mentionné par Freidson dans le développement des fondements scientifiques d'une formation professionnelle, la critique de l'abstraction des connaissances est ici formulée par les universitaires des écoles de gestion, soient le groupe à qui il revient de produire et de transmettre les savoirs en gestion sur une base scientifique. La préférence pour les connaissances pratiques et la critique du mode de production scientifique constituent une limitation importante pour le développement de fondements épistémologiques propres aux sciences de la gestion.

L'absence de fondements épistémologiques permet l'emprunt de savoirs théoriques d'autres disciplines. Pour Abbott, il est commun qu'une discipline professionnelle naissante emprunte les notions théoriques à d'autres disciplines, scientifiques ou professionnelles afin d'établir la légitimité de la profession naissante (Abbott, 1988). Toutefois, l'influence des autres disciplines dans la construction des sciences de la gestion n'a jamais disparu. Les savoirs des sciences de la gestion sont ainsi grandement basés sur les emprunts aux autres disciplines. En l'absence de doctorants en gestion, les professeurs des premiers programmes de gestion aux États-Unis sont issus des sciences économiques et de l'ingénierie (Khurana, 2007). La proximité entre gestion et disciplines connexes se retrouve d'ailleurs dans la diversité des profils des participants

et participantes de notre étude.¹⁴ Ainsi, la formation en gestion témoigne d'une dépendance envers les autres disciplines. Les cursus en d'administration des affaires incluent souvent une panoplie de disciplines autres que la gestion, comme le droit, l'économie ou la communication. De fait, les écoles de gestion offrent de nombreux programmes autres que l'administration ou la gestion des opérations. Elles abritent des professions dont la juridiction professionnelle est davantage développée que celle de la gestion, comme notamment la comptabilité qui a développé ses propres ordres professionnels et sa propre codification des pratiques. Ainsi, la multidisciplinarité est un aspect constitutif des sciences de la gestion, et donc de l'organisation des écoles de gestion.

La dépendance aux autres disciplines est revendiquée par les professeurs et professeures en gestion. Loin d'être une faiblesse, la multidisciplinarité est signe d'une « bonne santé académique ». Dans un article de Dubois et Perez dont le titre est sans équivoque (*De l'utilité des sciences de gestion comme fondement de leur légitimité*), les auteurs identifient l'orientation pratique des sciences de la gestion comme une justification de sa naturelle multidisciplinarité :

[...] les Sciences de gestion ne doivent pas avoir de complexes: l'utilité sociale qui les a fondées leur ayant donné le statut de « savoirs d'action », elles peuvent s'inspirer des sciences sociales plus établies (économie, droit, sociologie, psychologie, histoire...) auxquelles elles sont liées au même titre que les sciences de l'ingénieur sont liées aux disciplines physico-chimiques ou celles de la santé aux disciplines biologiques. En retour, les connaissances qu'elles apportent des différents terrains étudiés peuvent

14 La répartition des seize professeurs et professeures rencontré-e-s selon leur profil disciplinaire est : gestion de projet ou des opérations (9) (dont 2 qui ont aussi un diplôme en génie), économie (3), ressources humaines (1), marketing (1), comptabilité (1), finance (1)

être utiles aux diverses disciplines concernées. (Dubois et Perez, 2018, p. 272)

L'utilité revendiquée des « connaissances apportées » par la gestion aux autres disciplines s'éloigne du système des professions pour reproduire la logique bureaucratique, où la gestion consiste à administrer les autres occupations économiques. Comme le souligne Freidson, la constitution d'un corps de connaissances doit permettre la *spécialisation* d'une profession. La logique bureaucratique, ou « managériale » revendique au contraire l'usage de savoirs généraux :

The ideology of managerialism [...] goes beyond populist generalism by claiming the authority to command, organize, guide, and supervise both the choices of consumers and the productive work of specialists. It denies authority to expertise by claiming a form of general knowledge that is superior to specialization because it can organize it rationally and efficiently. (Freidson, 2001, p.116-117).

Pour Freidson, le refus de la spécialisation et la préférence pour des savoirs généraux invalide le statut de profession de la gestion. Pour lui, le travail managérial émane d'une division du travail intra professionnelle. L'exercice d'une profession dans des organisations complexes nécessitent qu'une part des professionnels prennent en charge la supervision et la gestion au sein de la profession (Freidson, 2001, p. 84). Puisqu'elles sont motivées par le contrôle des activités économiques, les sciences de la gestion doivent mobiliser des connaissances diverses unifiées autour des principes de rationalité et d'efficacité. Cette exigence pratique empêche l'existence de « connaissances pures » en gestion. Par conséquent, les sciences de la gestion sont définies par un amalgame de savoirs multidisciplinaires destinés à organiser la division sociale du travail.

La nécessaire multidisciplinarité et le caractère généraliste des savoirs évacuent la possibilité d'une épistémologie des sciences de la gestion. La discipline des sciences

de la gestion est dite non scientifique par l'absence d'abstraction des connaissances et de spécialisation disciplinaire. En refusant la division disciplinaire, les écoles de gestion contribuent à l'aliénation de l'organisation traditionnelle de l'université selon le développement de disciplines distinctes et autonomes. Nous verrons dans le troisième chapitre comment l'accréditation renforce la connexion avec la pratique et empêche la constitution de la gestion en tant que discipline. Notons aussi que le discours sur l'éthique de la gestion est permis par le caractère non scientifique des connaissances en gestion. À l'inverse du principe d'université comme lieu social autonome répondant à ses propres codes moraux, l'enseignement en gestion apparaît vulnérable aux exigences morales qui visent la pratique managériale.

1.4 L'éthos professionnel du gestionnaire comme clientélisme moral

En sociologie des professions, l'idée d'une motivation altruiste dans le travail professionnel remonte à Abraham Flexner, auteur d'un rapport sur la profession médicale aux États-Unis et au Canada en 1910. Il pose l'« altruisme professionnel » comme une motivation distinguant une profession d'un métier uniquement technique (Flexner, 1915, p. 156). Selon le cadre théorique du système des professions, chaque profession correspond à une vertu : la médecine incarne la santé, le droit répond à la justice, l'armée à la défense nationale, etc. Dans le cas de la gestion, sa fonction sociale vise à organiser les activités économiques selon la logique d'efficacité. Ainsi, la négociation de la légitimité sociale de la gestion implique de montrer en quoi la poursuite des intérêts de l'entreprise incarne une valeur morale, ou du moins ne constitue pas une nuisance pour l'intérêt général. Dans ce mémoire, nous concevons l'éthos du gestionnaire comme une forme de clientélisme moral, soit un discours qui s'adapte à l'évolution des préoccupations sociales. Nous verrons que le discours sur

l'accréditation renforce ce clientélisme caractéristique de la pratique et de l'enseignement en gestion.

Un argument classique visant à démontrer la pertinence sociale de la gestion est formulé par Milton Friedman. Dans un article intitulé « The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits » publié dans le New York Times Magazine en 1970, il défend que l'idée d'une « responsabilité sociale des affaires » relève d'une idéologie socialiste :

The businessmen believe that they are defending free enterprise when they declaim that business is not concerned "merely" with profit but also with promoting desirable "social" ends; that business has a "social conscience" and takes seriously its responsibilities for providing employment, eliminating discrimination, avoiding pollution and whatever else may be the catchwords of the contemporary crop of reformers. In fact, they are [...] preaching pure and unadulterated socialism. Businessmen who talk this way are unwitting puppets of the intellectual forces that have been undermining the basis of a free society these past decades. (Friedman, 1970, p. 122)

Pour lui, le discours sur la responsabilité sociale illustre l'intrusion d'un discours politique, alors que les affaires répondent à leur propre logique, celle de générer du profit. L'argument de Friedman est en faveur de l'autonomie professionnelle du gestionnaire et du monde des affaires.

Contrairement au souhait de Friedman, le monde des affaires est loin d'être imperméable aux critiques sur sa portée éthique. L'idée de responsabilité sociale s'est popularisée dans les années 1970 en réponse aux mouvements sociaux des années 60. L'adoption d'imputabilité sociale et de valeurs supra-individuelles s'est alors développé dans plusieurs sphères de la société, autant dans les corps professionnels que dans les institutions publiques et les universités (Jackson, 1970). Dans le cas de la

gestion, les successives crises financières, depuis le krach de 1929 et jusqu'à la crise de 2007, ont chaque fois produit un lot de critiques envers la responsabilité du monde des affaires. Pour le sociologue Vallas, le management néo-libéral transforme les représentations sociales du marché du travail au nom de la flexibilité de l'emploi et instaurant une précarité comme mode de domination (Vallas, 2017, xii). La littérature s'interroge également les implications morales de la gestion, par exemple, lorsque la recherche du profit peut inciter à des comportements illégaux voire immoraux (Trank et Rynes, 2003). Ainsi, l'imputabilité de conséquences sociales négatives à la pratique de la gestion s'avère une autre difficulté de son intégration dans le modèle des professions. L'existence d'un champ de recherche dédié à l'éthique des affaires (les *business ethics*) illustre le besoin de construire l'ethos du gestionnaire. Puisque la discipline de la gestion est non-scientifique, la recherche en éthique des affaires n'interroge pas sur les fondements éthiques des pratiques de managériales, mais cherche à inclure les considérations éthiques dans la pratique de la gestion. Les préoccupations éthiques dans l'enseignement de la gestion s'inscrivent dans le besoin de légitimité sociale du gestionnaire.

L'éthique en gestion occupe une fonction similaire à l'idéologie tel que défini par les sociologues Boltanski et Chiapello dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1995). L'idéologie dans le capitalisme permet de régir la vie de la Cité, et ainsi d'assurer l'adhésion générale à un système absurde (Chiapello et Fairclough, 2002, p. 186). L'une des particularités de cette idéologie est sa capacité adaptative : elle évolue au gré des différents stades du capitalisme, notamment en assimilant et en transformant les critiques pour assurer sa pérennité. Ainsi, l'esprit du capitalisme ne constitue pas une idéologie figée, mais un ensemble d'idées évoluant au gré des besoins de légitimité du capitalisme.

L'éthique en gestion occupe une fonction comparable à l'idéologie du capitalisme au sens de Chiapello et Boltanski. Elle n'émane ni des fondements de ses savoirs ni de son utilité pratique. Au contraire, le discours sur l'éthique s'avère adaptable aux considérations morales en vigueur dans la société. Par exemple, l'apparition des valeurs d'*inclusivité* dans le discours managérial est liée au discours de la « diversité » qui émerge dans le contexte de droits civils dans les années 1960. Les revendications sociales anti discriminatoires sont transformées en pratique managériale, la « gestion de la diversité » : « The diversity concept is a *managerialized version* of civil rights concerns, in which human resource concerns have taken the place of *legally enforceable rights and obligations* » (Vallas, 2009, p. 241 [italique de l'auteur]). Dans un article, des chercheurs en gestion analysent le contenu de la littérature scientifique sur la responsabilité sociale des entreprises pour conclure que ce concept correspond à une intégration à la critique de la durabilité dans l'« idéologie managériale », en reprenant le concept d'idéologie de Chiapello (Kazmi et al, 2016). Dans notre travail, on nomme *clientélisme moral* la capacité du discours en gestion à adapter les considérations éthiques dans sa pratique. Ce clientélisme assure la continuité de l'acceptabilité sociale de la pratique managériale, qui demeure, comme Friedman le définit, consacrée à l'objectif de profit.

Comme on l'a évoqué, l'idée de responsabilité sociale dans l'enseignement supérieur n'est pas spécifique ni à la profession managériale, ni à l'enseignement de la gestion. Le clientélisme de la morale à l'université implique une perte d'autonomie du champ scientifique au profit des considérations morales externes. Toutefois, l'enjeu de l'ethos du gestionnaire joue une double-rôle dans le processus de professionnalisation de la gestion, puisqu'il est à la fois déterminant pour la légitimation de la pratique managériale, ainsi que pour la légitimation de la gestion dans l'université. On a vu dans la partie 1.2 que les missions des établissements entretiennent cette idée d'un « engagement social » des écoles de gestion. Notre analyse montrera comment les

discours sur l'accréditation reproduisent ce clientélisme de la morale dans la formation en gestion.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DU DISCOURS SUR L'ACCREDITATION

Pour comprendre les mécanismes de justification de la profession de gestionnaire qui se trouvent dans la pratique de l'accréditation, dans ce mémoire, nous avons choisi la méthodologie de l'analyse du discours. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les fondements de l'analyse de discours tels qu'introduits par Michel Foucault dans *L'archéologie du savoir* (1969), et adaptés à l'analyse du discours scientifique par Reiner Keller (2007; 2011) (2.1). Par la suite, nous décrivons le corpus des données des discours sur l'accréditation étudié dans notre travail, soit un discours formel composé des critères officiels des organismes d'accréditation, un discours public sur l'accréditation qui comprend des publications scientifiques, des articles publiés par les organismes d'accréditation, ainsi que les communications publiques des écoles de gestion au sujet de l'accréditation et, enfin, un discours informel des acteurs et des actrices des écoles de gestion, constitué dans le cadre d'entretiens (2.2). En troisième partie, nous expliquerons les préférences méthodologiques adoptées pour les entretiens (2.3).

2.1 L'analyse du discours

Notre méthodologie de recherche s'inspire de l'analyse de discours telle que présentée par Michel Foucault dans *L'archéologie du savoir* et, plus particulièrement, de l'analyse de discours appliquée à la sociologie de la connaissance développée par Reiner Keller. Les discours sur l'accréditation sont traités à la fois comme une pratique sociale réelle de l'école de gestion et comme une construction de sa réalité. Selon une perspective socioconstructiviste, les discours permettent à la fois de légitimer les structures sociales existantes et de les modifier. Dans notre recherche, nous nous proposons d'analyser différents discours qui formulent plusieurs arguments au sujet de l'accréditation. Puisque les acteurs et les actrices qui les produisent appartiennent au champ de l'enseignement de la gestion, les discours ne sont pas qu'une formulation d'idées, ils sont porteurs d'une idéologie sur la fonction de l'accréditation.

Malgré l'importance du langage, l'analyse de discours est à distinguer de l'analyse linguistique. Pour Foucault, si le langage permet la constitution d'une infinité de possibilités, un discours correspond à un ensemble d'événements discursifs qui font de lui un objet fini et « limité de seules séquences linguistiques qui ont été formulées » (Foucault, 1969, p. 41-42). Keller distingue aussi le champ discursif des simples « signes, soit les éléments de langage qui le composent. Il identifie les discours comme des « pratiques régulées et structurées d'usage des signes » (Keller, 2011, p. 51), en reprenant le concept de signes chez Schütz en tant que « porteur des savoirs et connaissances dans une collectivité sociale » (Keller, 2007, p. 68). Le langage représente un support du discours, qui, lui, est circonscrit à un ensemble de possibilités de locutions. L'analyse de discours consiste à identifier l'édification discursive des ordres symboliques dans un ensemble spécifique de locutions.

L'analyse du discours doit s'accompagner de l'étude de son lieu institutionnel de production. Keller reprend la notion de dispositif formulée par Foucault, en la définissant comme une « infrastructure de production de discours qui répond à un problème » (Keller, 2011, 56). La prise en compte du contexte social permet de définir les possibilités de locutions d'un discours. Puisque l'accréditation est un enjeu pour le champ de l'enseignement de la gestion, le discours sur l'accréditation est formulé dans un jargon particulier propre au champ des sciences de la gestion. Nous verrons dans notre analyse que ce jargon mobilise à la fois les concepts de la pratique managériale ainsi que ceux du milieu scolaire et du discours scientifique.

L'analyse de discours de Foucault s'articule autour du concept d'énoncé. L'énoncé se trouve un « événement » dont il convient de chercher les conditions d'existence et de montrer « en quoi il est exclusif de tout autre, comment il prend, au milieu des autres et par rapport à eux, une place que nul autre ne pourrait occuper » (Foucault, 1969, p. 42-43). L'analyse du discours consiste à relever la régularité des énoncés, qui donne lieu à des formations discursives. Ces dernières suivent des règles de formation précises selon les structures sociales dans lesquelles est produit le discours. Dans notre recherche, les discours sont rassemblés autour d'un objet commun, l'accréditation des écoles de gestion, et sont produits dans le contexte social d'accréditation des écoles. Ainsi, les formations discursives qui se constituent sont relatives à l'enjeu de professionnalisation de la gestion, recoupant les thèmes décrits dans notre chapitre précédent comme la « qualité de l'enseignement », la « pertinence pratique », et le « rôle social » de la gestion.

À travers les formations d'énoncés se déploient les *stratégies discursives*. La stratégie d'un discours est constituée d'un ensemble d'objets, de concepts, de théories et de thèmes qui structurent un discours. « Une formation discursive sera individualisée si on peut définir le système de formation des différentes stratégies qui s'y déploient »

(Foucault, 1969, p. 94). Pour identifier ces stratégies discursives, Foucault indique trois orientations pour la recherche :

(1) déterminer les « points de diffractions » (ibid., p. 91), soit les énoncés contradictoires qui ont lieu dans le même espace discursif. Dans notre étude, nous remarquons un point de diffraction entre les différents niveaux de discours. Par exemple, l'accréditation sera jugée selon la « qualité » intrinsèque de l'exercice d'accréditation ou, à l'inverse, sera considérée comme un outil de marketing. Un autre exemple est la formation discursive de l'éthique qui donne lieu à des énoncés contradictoires : dans le discours formel, les préoccupations éthiques sont présentées comme universelles, mais dans le discours informel elles sont introduites comme un élément stratégique pour les écoles.

(2) Étudier « l'économie de la constellation discursive » (ibid., p. 92), soit le positionnement de la formation discursive par rapport à d'autres discours parallèles ou des sujets connexes. Nous avons expliqué dans la première partie que la pratique d'accréditation s'inscrit dans le projet de professionnalisation de la gestion. Puisqu'il est porté par des professeur(e)s en gestion, le discours sur l'accréditation est produit au sein du discours scientifique de la gestion. Nous verrons que l'absence de démarcation entre argument scientifique et opinion illustre l'enjeu de la lutte pour l'autorité scientifique, une caractéristique du discours sur l'accréditation.

(3) Identifier le « champ de pratiques non discursives » (ibid., p. 93) dans lequel intervient la formation discursive, soit le cadre d'activité économique dans lequel intervient le discours étudié. Dans notre recherche, le discours sur l'accréditation est lié à l'application d'une pratique d'audit dans l'éducation à la gestion. Ainsi, nous verrons que ce discours participe à transformer l'institution de l'école de gestion en une entreprise, et s'avère synonyme de la commercialisation de l'université en général.

Keller pose le discours comme des pratiques argumentaires performatives, qui constituent des « ordres de réalité » tout en ayant une influence sur les pratiques sociales réelles (Keller, 2011, p. 48). L'étude des stratégies discursives ainsi que l'attention portée au mode de production social des discours permettent d'identifier les ordres symboliques. Keller propose quatre outils méthodologiques afin d'identifier ces ordres :

1) Les schémas interprétatifs, soit les principes idéels concrétisés en concepts explicatifs du monde social (Keller, 2007, p. 69). Ces schémas existent à « l'intérieur de systèmes symboliques historiquement et socialement situés » (ibid., p. 70). Dans les discours sur l'accréditation, le concept de « qualité » est utilisé comme justification de la pertinence de l'accréditation. Nous pouvons également mentionner la notion managériale d'« innovation » que le discours sur l'accréditation applique au champ de l'enseignement de la gestion.

2) Les classifications du monde réel, soit les mécanismes d'organisation du sujet énonciateur et du sujet évoqué dans le discours (ibid.). L'exemple central de notre analyse est la pertinence pratique, présentée comme une évidence afin de justifier l'indexation des activités des écoles de gestion aux exigences du monde de l'entreprise.

3) La structure phénoménale, soit les « caractéristiques de la réalité qu'un discours essaye d'établir » (ibid.). Dans une perspective constructiviste, il s'agit ici de s'intéresser aux définitions du réel produites par les énoncés des acteurs et des actrices. Dans notre analyse, nous verrons que l'éthique constitue un point de diffraction du discours, à la fois comme un aspect évident de l'enseignement en gestion et comme un élément de stratégie. Le discours sur l'accréditation reprend le clientélisme moral pour le définir en tant que pratique dans les écoles de gestion.

4) La mise en narration, ou la mise en intrigue des événements qui fournissent une cohérence aux énoncés (ibid.). La mise en narration est transversale aux trois autres outils analytiques : en portant attention aux éléments de langage utilisés, nous pouvons identifier les systèmes symboliques mis en place dans le discours. Par exemple, le contenu narratif sur « l'internationalisation » de l'enseignement supérieur est largement invoqué pour expliquer l'apparition de l'accréditation, conjointement avec l'idée de « compétition » entre les écoles.

Pour Keller, l'opérationnalisation de l'analyse de discours se traduit par l'étude de cas, l'observation et la description ethnographique exhaustive, afin de « considérer le lien entre des événements, des pratiques, des acteurs, des arrangements organisationnels et des objets en tant que [...] processus spatio-temporels » (Keller, 2011, p. 15). L'analyse des documents doit donc s'accompagner d'explications sur leur contexte de production. C'est pourquoi notre analyse est ancrée dans l'histoire institutionnelle des quatre établissements où s'est déroulée notre étude de terrain.

Afin de saisir un discours dans sa profondeur symbolique, il n'est pas suffisant de se limiter au discours officiel des organismes d'accréditation. La perspective même des acteurs et des actrices apparaît essentielle. Pour cette raison, nous avons distingué trois niveaux de discours, soit le discours officiel des organismes, le discours public à travers les communications publiques des écoles et les publications sur l'accréditation et, le plus central, la perspective informelle des acteurs et des actrices à travers les entretiens. La place de ces entretiens reste centrale puisque ces derniers permettent de figer une réalité réflexive et inédite du champ de l'enseignement en gestion.

2.2 Les niveaux de discours

Le premier niveau d'analyse est le discours officiel des organismes d'accréditation. Les standards d'accréditation sont des documents publics, mis en ligne sur les sites de la EFMD et l'AACSB. Les normes et les standards d'accréditation sont produits par les comités des organismes d'accréditation, soit des membres du corps professoral d'écoles de gestion accréditées et sont destinés à leurs collègues des écoles souhaitant obtenir l'accréditation. Ainsi, ce discours se trouve à être prescriptif, puisqu'il induit un ensemble de normes à appliquer aux pratiques concrètes du champ de l'enseignement de la gestion. De fait, ces documents sont connus des acteurs et des actrices formant les deux autres niveaux de discours. Leur analyse fournit une base à l'analyse des schémas interprétatifs et des classifications produites dans les discours sur l'accréditation.

En second lieu, nous définissons un discours public sur l'accréditation. Le corpus de ce discours comprend les publications des revues des organismes d'accréditation (le *BizEd* publié par l'AACSB et le *EFMD Global Focus* par l'EFMD), une sélection d'articles sur l'accréditation publiés dans les revues scientifiques de gestion et, enfin, les communications publiques des écoles à propos de l'accréditation. Comme les critères d'accréditation, le discours public sur l'accréditation est produit au sein du champ de l'enseignement de la gestion, mais se distingue du discours formel par l'audience à laquelle il se destine. Alors que les critères d'accréditation s'adressent au personnel des écoles qui veulent être agréées, le discours public s'adresse à un auditoire plus large de la communauté scientifique. Ainsi, malgré leurs différents modes de production, ils partagent la même fonction sociologique, soit de légitimer la logique de l'accréditation au-delà du champ scientifique de la gestion. Le discours public incarne l'enjeu de la légitimité et de la justification de l'accréditation auprès d'un public qui

n'adhère pas nécessairement à l'idée d'accréditation. Cela concerne moins les publications des revues des organismes d'accréditation qui s'adressent aux acteurs et aux actrices de l'enseignement de la gestion, et particulièrement à ceux et celles qui fréquentent les cercles de l'accréditation. Cependant, les articles scientifiques qui portent sur l'accréditation s'adressent aux acteurs et aux actrices de l'enseignement de la gestion, y compris ceux et celles des écoles non-accréditées, et à la communauté scientifique en général. Comme nous le verrons, ces discours utilisent la méthode scientifique (démonstrations, preuves) pour parfois défendre la fonction de l'accréditation, mais aussi pour la critiquer en vue de l'améliorer. Enfin, les communications publiques des écoles de gestion s'adressent, elles, au monde scolaire et au grand public en général. La mention de l'accréditation vise à édifier la crédibilité d'un établissement devant le grand public. À la différence des énoncés unilatéraux du discours formel, le discours public ouvre un espace à l'expression de plusieurs types d'énoncés sur l'accréditation.

Le troisième niveau de discours est constitué d'entretiens menés auprès d'acteurs et d'actrices d'écoles de gestion actuellement accréditées (HEC, ESSEC, Paris Dauphine) ou anciennement accréditées (ESG). Les participants et les participantes ont été rencontré-e-s dans leur institution de rattachement. La durée des entretiens varie d'une demi-heure à une heure et demie. Ils ont été dirigés selon les thèmes suivants : profil du participant, historique de l'établissement avec l'accréditation, caractéristiques de l'exercice d'accréditation, changements du fonctionnement de l'école, réflexions personnelles sur le processus d'accréditation.¹⁵ La forme semi-directive laisse une place importante à l'expression libre des participants et des participantes et à la

¹⁵ Voir Annexe B, guide d'entretien, p. 109.

restitution informelle d'anecdotes. Les récits obtenus dans les entretiens offrent un témoignage oral unique sur les accréditations.¹⁶

En étude des controverses scientifiques, Lemieux définit la notion d'arène comme un espace conceptuel où se confrontent différentes conceptions d'un même objet (Lemieux, 2007). L'arène est un espace de socialisation où peuvent s'affronter différentes conceptions d'un sujet scientifique. La présence du public oblige les acteurs et les actrices à mettre en place des stratégies rhétoriques. Dans notre étude, la notion d'arène s'applique au discours public ainsi qu'au discours informel produit dans les entretiens. Les articles et les communications publiques ont comme fonction de convaincre ou de défendre une certaine vision de l'accréditation. Dans le cas de nos entretiens, le chercheur fait office de public. L'entretien permet alors l'expression de points de vue inédits. Les participants et les participantes sont conscient(e)s que leur témoignage s'inscrit dans une démarche de recherche scientifique. Notre analyse montre que les discours public et informel mobilisent des arguments soi-disant scientifiques qui s'avèrent relever d'ordres symboliques défendant une certaine conception de l'éducation de la gestion. La mise en perspective des différents discours permet de mettre en action ce combat civil où l'enjeu de l'accréditation est débattu devant public.

¹⁶ Les procédures de terrain, de la prise de contact à la conservation des données, ont été approuvées par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. La demande numéro 3476 a été approuvée le 13 juin 2019 et les entrevues ont été menées entre juin 2019 et février 2020. L'avis de conformité du certificat éthique se trouve en Annexe D, p. 113. Au-delà des considérations de l'intérêt des participants et des participantes qu'on aborde dans la prochaine section, les entretiens n'ont pas soulevé d'enjeu éthique majeur.

2.3 L'étude de terrain

Notre étude de cas répond à deux choix de terrains, soit celui des écoles étudiées et celui des participants et des participantes. Nous avons choisi d'étudier le cas de quatre établissements francophones d'enseignement de la gestion qui ont obtenu au moins une accréditation AACSB ou EQUIS : il s'agit de HEC Montréal et de l'ESG-UQAM, au Québec et de l'ESSEC et de Paris Dauphine, en France. Basées à Montréal, HEC et l'ESG évoluent dans le même environnement. Toutefois, elles présentent deux histoires institutionnelles différentes, la première étant un établissement autonome rattaché à l'Université de Montréal (UdeM), tandis que la seconde émane de la division facultaire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). À propos de l'ESSEC et de Paris Dauphine, les deux établissements sont basés en région parisienne, Dauphine, dans l'ouest de la ville et l'ESSEC à Cergy dans la banlieue nord-ouest. Ils offrent également deux profils institutionnels différents, l'ESSEC étant une école autonome, membre des Grandes Écoles, et la seconde un établissement universitaire pluridisciplinaire. Il apparaît important d'étudier simultanément des établissements d'enseignement aux profils institutionnels divers afin d'exploiter le sujet de la place de la gestion dans l'enseignement supérieur.

Notre sélection d'écoles est également motivée par la diversité de leur profil. HEC Montréal et l'ESSEC ont été respectivement pionnières de l'internationalisation de l'accréditation dans les années 90. L'ESSEC a été la première école européenne accréditée par l'AACSB en 1997 et HEC la première école nord-américaine accréditée EQUIS en 1999. Elles sont également parmi les premières à cumuler les trois accréditations internationales : HEC Montréal a été la première à obtenir la triple couronne (*triple-crown*) en Amérique du Nord, cumulant les trois accréditations EQUIS (1999), AMBA (2002) et AACSB (2003). Si l'ESSEC n'a obtenu l'accréditation AMBA qu'en 2017, elle a été la première école agréée AACSB en 1997

et a obtenu l'accréditation EQUIS dès 2003. Du côté de Paris Dauphine, l'établissement détient l'accréditation EQUIS depuis 2009, mais ne détient ni AACSB ni AMBA. L'ESG-UQAM, elle, a été parmi les premières écoles agréées EQUIS en Amérique du Nord : elle a bénéficié de l'accréditation à partir de 2001 jusqu'à ce qu'elle ne soit pas renouvelée en 2011. L'histoire particulière de l'ESG avec l'accréditation EQUIS ne change pas la nature du discours sur l'accréditation et on y retrouve les énoncés relatifs à la culture professionnelle de la gestion. Enfin, on peut préciser que le choix d'une accréditation ou d'une autre s'inscrit dans l'histoire de chaque établissement, que l'on identifie dans notre analyse. Compte tenu des liens que chacun entretient avec l'accréditation, les témoignages recueillis dans chaque école donnent lieu à des points de diffraction tout en restant circonscrits dans un même ensemble de possibilités de locution.

Le choix des participants et des participantes dans les écoles se base sur leur implication dans le processus d'accréditation.¹⁷ Le projet d'une première accréditation concerne généralement la direction, un-e ou plusieurs professeur-e-s et le personnel administratif mobilisé. Dans les établissements ayant obtenu l'accréditation, on trouve parfois une ou plusieurs personnes responsables des accréditations, de la qualité et de l'amélioration continue. À l'ESSEC, la tâche revient à un membre du personnel administratif. À HEC Montréal, le dossier des accréditations est partagé entre la direction des affaires professorales et la direction de la recherche. À Paris Dauphine, chaque accréditation et ré-accréditation est prise en charge par un ou une professeur.e,

¹⁷ Les participant-e-s ont été sollicité-e-s personnellement par courriel, auquel le chercheur a attaché une copie du formulaire de consentement qui permet d'introduire l'objet de la recherche et la nature de la participation. Un exemplaire du formulaire de consentement se trouve en Annexe A, p. 109. La grille d'entrevue utilisée est en Annexe B, p. 110.

qui organise le travail d'évaluation entre les membres du corps professoral et du personnel administratif. La ré-accréditation commencée en 2019 est menée par une professeure et un employé. Du côté de l'ESG, l'organisation du travail était similaire : un.e professeur.e prenait en charge le dossier d'accréditation, aidé.e par le décanat et le Vice-décanat à l'international. Les entretiens ont eu lieu individuellement, sauf pour un, à Paris Dauphine, réalisé avec un participant et une participante.

L'étude de terrain s'est concrétisée par vingt entretiens, dont quinze ont été retenus pour notre recherche. Nous avons rencontré trois personnes à l'ESSEC (deux professeurs et une employée), trois, à Paris Dauphine (deux professeur-e-s et une employée), quatre, à HEC Montréal (quatre professeurs) et neuf, à l'ESG (huit professeur-e-s et une employée).¹⁸ L'important nombre de professeurs à l'ESG s'explique par l'ancrage du chercheur à l'UQAM. Nous avons rencontré trois professeurs de l'école lors de la phase exploratoire de terrain, préalablement à l'obtention du certificat éthique. Ces entretiens n'ont donc pas été retenus pour notre analyse. Si tous les témoignages inclus dans notre échantillon ne sont pas cités dans l'analyse, ils ont tous contribué à la compréhension générale du terrain et des stratégies discursives du discours sur l'accréditation dans les écoles de gestion.

Afin de mieux comprendre les énoncés exprimés dans les entrevues, l'intérêt des participants et des participantes est à considérer. La majorité de mes sollicitations pour un entretien ont généré une réponse positive, ce qui a permis la réalisation de vingt

¹⁸ Voir Annexe C, Description de l'échantillon des participant-e-s, p. 111-112.

L'entretien non-retenu s'est déroulé avec l'employée en charge de l'accréditation du HEC Liège (entretien 7), dans la phase préliminaire de recherche où le bassin d'écoles étudiées n'était pas encore défini.

entretiens. Lorsqu'on nous a répondu négativement, les intéressé-e-s invoquaient différents motifs : le directeur actuel de l'ESSEC n'avait pas le temps, un ancien directeur de Paris Dauphine jugeait son témoignage peu pertinent. Plusieurs professeur-e-s ont également partagé un doute quant à la pertinence de leur témoignage, sans toutefois décliner l'entretien. En mai 2019, nous avons contacté l'école d'ESCEM, à Tours en France, déjà accréditée, mais qui a perdu les accréditations EQUIS, en 2011 et AACSB, en 2016. La directrice nous a répondu que l'école ne croyait pas obtenir de nouveau une accréditation avant 2021, sans donner suite à ma sollicitation d'entretien. Les refus de coopération s'expliquent par une auto exclusion des personnes contactées à la vue du sujet de l'accréditation. Ainsi, les participants et les participantes qui ont accepté de me rencontrer partagent un intérêt pour le sujet.

La volonté de coopération des participants et des participantes s'explique par la motivation d'obtenir une reconnaissance scientifique de leur expérience professionnelle. Ainsi, notre étude de terrain s'inscrit dans la lutte pour l'autorité scientifique selon le cadre conceptuel du champ scientifique (Bourdieu, 1975).¹⁹ Contrairement à la notion d'arène de Lemieux, qui caractérise le débat scientifique sur la place public, la notion de de champ scientifique concerne les luttes internes à la communauté scientifique. Du point de vue des participants et des participantes, la contribution à une recherche universitaire constitue une opportunité pour développer son capital social. Pour les personnes des établissements accrédités qui participent, l'accréditation correspond à une réussite dans leur carrière. L'entretien permet de

¹⁹ Bourdieu définit le concept de champ scientifique comme « *le lieu [...] d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique inséparablement définie comme capacité technique et comme pouvoir social* » (Bourdieu, 1975, p. 91-2). Pour lui, la production des connaissances scientifique s'inscrit dans une dynamique d'intérêts particuliers des membres de la communauté scientifique.

reconnaître leur travail personnel et, en même temps, de servir de plaidoyer en faveur de l'accréditation. Du côté de l'ESG, les contributions sont de nature plus critique. Deux participants de l'ESG, en premier lieu, nous ont exprimé leur scepticisme quant à la pertinence de leur contribution, mais ont finalement accepté l'invitation et ont contribué avec entrain. L'entretien constitue un lieu de justification pour les acteurs et les actrices de l'accréditation.

La volonté de coopération des participants et des participantes est également liée à la question de l'anonymat. Dans le présent travail, les témoignages sont rapportés en indiquant l'école d'appartenance et le poste occupé. Ce choix de rapporter les témoignages sous le couvert de l'anonymat a été spécifié aux participants et aux participantes préalablement à l'entretien. Toutefois, nous avons constaté qu'il n'était pas demandé ou requis de leur part. À l'ESSEC et à Paris Dauphine, nous avons salué l'initiative d'une procédure éthique accompagnant la recherche, puisque cette pratique est moins développée en Europe. À l'inverse, plusieurs professeur-e-s de HEC et de l'ESG ont nié l'effectivité de la procédure d'anonymat, mentionnant que leur témoignage pourrait toujours être identifié. Deux participants ont manifesté à plusieurs reprises le souhait que leur nom soit dûment attribué à leur témoignage. D'autres ont mentionné que le fait d'être enregistré va les inciter à se censurer, tout en acceptant l'usage de l'enregistreuse. Poser la question du recours à l'anonymat illustre la lutte pour la reconnaissance sociale qui entre dans le champ scientifique. « Proposer l'anonymat à des gens qui sont tous occupés à se faire un nom, c'est faire disparaître la motivation principale de la participation à une enquête [...]; ne pas la proposer, c'est s'interdire de poser des questions « indiscrètes », c'est à dire objectivables et réductrices » (Bourdieu, 1975, p. 99). Selon Bourdieu, recourir ou non à l'anonymat est une impasse technique où doit s'imposer un choix méthodologique. Dans notre étude, le choix de l'anonymat visait à garantir la libre expression des participants et des participantes. Au vu de leurs réactions, il semble que la procédure d'anonymat n'ait

pas limité leur volonté de coopération, ni l'expression de leurs opinions. Par contre, il facilite le travail dans cette recherche en permettant de citer librement les participants et les participantes sans crainte de leur porter préjudice.

Pour finir, il est à noter que les entretiens ne constituent pas seulement une source de témoignage oral. Ils ont été ajoutés également aux « données subjectives » sur le terrain. Les entretiens ont eu lieu sur un milieu de travail, soit le campus de l'école de gestion elle-même. Nous avons eu un accès privilégié à de nombreux éléments des écoles de gestion. Sur les campus, plusieurs éléments illustrent l'esprit de corps de l'établissement (slogans, ligne vestimentaire). Mon premier entretien à l'ESSEC, en juin 2019, a été l'occasion d'observer les activités d'initiation d'étudiants et d'étudiantes passant le concours d'admission. Un entretien à Paris Dauphine, en février 2020, m'a permis de visiter le « musée de la gestion », une installation pédagogique de l'Université visant à retracer l'histoire de la discipline de la gestion. Mes nombreux passages à HEC m'ont permis de constater l'importance des commanditaires qui habitent les locaux de l'école. Bien qu'ils ne constituent pas des éléments d'analyse pour la présente recherche, ces données subjectives ont contribué à la compréhension générale du terrain.

CHAPITRE III

ANALYSE DU DISCOURS SUR L'ACCREDITATION

3.1 Le discours formel

Les standards d'accréditation, analysés dans ce chapitre, cherchent à implanter la notion de « qualité » dans le fonctionnement des écoles de gestion. L'idée de qualité est mentionnée dès la première ligne du document sur les standards de l'EQUIS, l'European Foundation for Management Development : « The present document sets out the full range of the EQUIS quality standards and the criteria against which achievement of these standards will be measured » (EFMD, 2019, p. 5) et dans l'introduction du document de l'Association to Advance Collegiate Schools of Business : « The standards should [...] provide a platform for business schools to work together to advance quality management education worldwide through AACSB » (AACSB, 2018, p. 2). Comment cette notion de qualité est-elle constituée discursivement?

Les standards d'accréditation suivent la structure des documents décrite dans notre premier chapitre, au point 1.2. Notre analyse suit toutefois les notions de juridiction professionnelle définies dans notre cadre théorique en distinguant trois stratégies discursives de la qualité : l'organisation de l'enseignement supérieur en gestion, la mobilisation des connaissances scientifiques et l'engagement social des écoles de

gestion. Nous démontrerons, premièrement, comment les critères d'accréditation redéfinissent les valeurs universitaires selon la narration de qualité pour défendre le développement d'une identité managériale dans les écoles de gestion (3.1.1). Par la suite, nous verrons comment les standards d'accréditation circonviennent la tension permanente entre les normes scientifiques et l'exigence de la pertinence pratique dans les activités de recherche et d'enseignement (3.1.2). Enfin, nous verrons comment la mise en narration de l'engagement social des écoles s'avère une porte ouverte à l'inclusion du clientélisme moral dans l'enseignement de la gestion (3.1.3). L'analyse du discours formel montre comment le contenu narratif sur la « qualité » a pour fonction de se substituer aux principes de l'établissement universitaire.

3.1.1 L'école de gestion en tant qu'objet de « stratégie managériale »

L'idée de qualité dans les critères d'accréditation se manifeste dans la gestion de l'établissement. Pour obtenir une accréditation, une école doit présenter sa « stratégie » qui définit sa « gouvernance ». Dans les standards de l'EQUIS, ces deux notions sont définies dans le premier chapitre :

Governance: the School should have an effective and integrated organization for the management of its activities based on appropriate processes, with a significant degree of control over its own destiny. Strategy: the School should have a defined, credible and coherent strategy, realistically reflecting its market positioning, resources and constraints. (EFMD, 2019, p. 8)

Les énoncés sur la gouvernance et la stratégie sont introduits conjointement avec l'idée de la « mission » de l'établissement, qui consiste en l'affirmation d'une identité propre

de l'école de gestion.²⁰ Dans les standards de l'AACSB, la mission doit attester de la gouvernance de l'établissement, telle que définie selon le premier standard intitulé « mission, impact et innovation » : « The school articulates a clear and distinctive mission, the expected outcomes this mission implies, and strategies outlining how these outcomes will be achieved » (AACSB, 2018, p. 6). L'idée de stratégie d'établissement contredit le principe d'auto-organisation à l'université selon les intérêts du corps professoral. À l'inverse, les critères d'accréditation impliquent que l'organisation de l'école soit assujettie à une administration centralisée, soit à un mode d'organisation ressemblant à la pratique de la gestion dans l'entreprise. Enseignement, recherche, gestion de personnel, lien avec le monde du travail, engagement social de l'établissement relèvent de la « stratégie » d'établissement.

L'importance de la gouvernance est renforcée par l'idée de *choix* dans les processus menés par l'école. Dans les critères de l'AACSB, la mission de l'établissement doit inclure les processus de prise de décision : « the mission must provide the school with an overall direction for *making decisions*. » (AACSB, 2018, p. 15). L'idée de choix est d'autant plus accentuée dans les critères de l'EQUIS :

The effectiveness of the governance and decision-making processes is an issue of paramount importance. Experience has shown again and again that ineffective managerial processes are a major handicap in achieving quality in management education. The School must show that it operates with *reasonable decision-making autonomy* in setting its own strategy for future development, in establishing its portfolio of programs, and in the management of its resources. (EFMD, 2019, p. 8)

²⁰ « Mission: The School should have a clearly articulated mission that is understood and shared throughout the institution. » (EQUIS, 2019, 8) Voir aussi chapitre 1.2.

La notion de « choix » permet d'inférer que l'absence d'engagement envers la notion de qualité mène à des « processus managériaux inefficaces » dans les écoles. Cet argument est un schéma interprétatif qui définit les bonnes pratiques de l'enseignement de la gestion selon les critères de la pratique managériale.

Comme nous le voyons dans la dernière citation d'EQUIS, l'idée de choix définit également le critère d'*autonomie* des écoles de gestion. En effet, plusieurs écoles de gestion ne sont pas des établissements à part entière et sont rattachées à un autre établissement. Les organismes d'accréditations exigent des écoles qu'elles précisent leur statut institutionnel et expliquent leur relation avec l'institution principale de rattachement (AACSB, 2018, p. 8-9; EFMD, 2019, p. 10). L'autonomie s'exprime également dans la gestion financière de l'établissement (EQUIS, 2019, p. 61). L'un des critères d'éligibilité de l'AACSB exige que l'école prouve son autonomie selon quatre éléments : « image de l'école », « perception de l'école par les acteurs externes », « relations financières avec l'institution de rattachement », et « autonomie vis-à-vis l'institution de rattachement » (AACSB, 2018, p. 9-10). Ces énoncés sur l'autonomie font écho à la notion de l'autonomie de l'université, tout en lui attribuant un nouveau sens selon la narration de la qualité. L'autonomie dans l'université peut être interprétée comme une manifestation de l'autonomisation du champ scientifique au sens de Bourdieu, qui implique l'« accumulation de ressources spécifiques » instaurant une « coupure sociale » entre l'université et le reste de la société (Bourdieu, 1976, p. 99). Ici, les critères d'accréditation font de l'autonomie un aspect de la gouvernance d'établissement, conjointement à la stratégie financière de l'établissement ou à son image de marque. Cette stratégie discursive constitue une classification du réel où une notion centrale de l'établissement scolaire est redéfinie pour correspondre au contenu narratif proposée par les organismes d'accréditation.

La *revue par les pairs* offre un autre exemple de redéfinition d'un principe de l'université. Les critères d'accréditation établissent une équivalence entre le travail de la « *peer review team* » dans l'exercice d'accréditation et le mécanisme de validation des connaissances scientifiques. Sur le site de l'AACSB, on peut lire :

AACSB accreditation peer review teams provide expert consultative advice, conduct quality reviews, and make accreditation recommendations for schools seeking or continuing AACSB business or accounting accreditation. The peer review team contributes an external perspective on a school's progress toward achieving its mission, accomplishments, and expected outcomes through implementation of its various strategies, as well as addresses actions taken to address prior peer feedback. Equally important is the team's assessment of the qualitative dimension of the educational programs. (AACSB, s. d., <https://www.aacsb.edu/accreditation/volunteers/peer-review-teams>)

A team of peer reviewers will visit the school to assess its standing as regards the EQUIS standards and to draw up recommendations for future progress. The peer review report sets out the team's final assessment of the school against the EQUIS quality criteria together with its recommendation to the EQUIS Accreditation Board regarding accreditation. (EFMD, s. d., <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-process/>)

Le processus d'accréditation inclut également une visite d'information (« briefing visit ») au début du processus, afin de s'assurer que les écoles comprennent le processus et les standards exigés.²¹ Nous retrouvons l'idée de « progression » dans l'évaluation par les pairs : dans une même discipline, une même personne peut occuper

²¹ « This stage is designed to make sure that schools enter the EQUIS scheme with a full understanding of both the criteria and the process. » (<https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-process/>)

progressivement le statut d'étudiant ou de professeur, d'évalué ou d'évaluateur, ce qui a un effet structurant sur la construction de la discipline (Biagioli, 2002, p. 12). La démarche d'accréditation reproduit ce processus, dans la mesure où ce sont les écoles accréditées qui agréent les autres, créant une cohérence de groupe. Toutefois, alors que dans le contexte scientifique la « revue par les pairs » s'applique aux résultats de la recherche, dans le cadre de l'accréditation elle s'applique à l'ensemble des pratiques d'une école. Dans son rapport d'autoévaluation, l'école doit expliciter les processus qui régissent l'opérationnalisation de la recherche et de l'enseignement selon les standards définis par les critères d'accréditation. Ainsi, l'évaluation par les pairs, selon la narration de qualité, n'est plus un processus de validation scientifique des connaissances, mais une démarche d'évaluation des pratiques dans l'enseignement supérieur.

Les standards d'accréditation exigent que l'enseignement dans les écoles de gestion soit prodigué par des titulaires de doctorats. Les critères d'EQUIS demandent aux écoles de préciser le nombre de titulaires d'un doctorat dans leur corps professoral (EQUIS, 2019, p. 37). Les critères de l'AACSB exigent que les *faculties* prennent en charge au moins 75 % de l'enseignement total, et 60 % de l'enseignement de chaque programme (AACSB, 2018, p. 29). En encourageant la présence de doctorants et doctorantes dans les écoles de gestion, les critères d'accréditation partagent une conception « individuelle » du travail scientifique et, par extension, du prestige personnel lié à la liberté académique. Ainsi, il est mentionné dans les critères que la planification centralisée de la recherche peut entrer en conflit avec le caractère individuel de la recherche scientifique :

It is further expected that schools will have an explicit, publicly stated strategy and policy regarding research in this broad sense of an extended spectrum of activities and production. At one extreme, this may only be a commitment to the principle that research is an individual concern and that

it cannot be managed centrally. Nonetheless, even in these cases, recruitment policy, time allocation, evaluation and reward processes provide a context in which research can prosper. (EFMD, 2019, p. 44)

Les organismes d'accréditation répondent à ce conflit en encadrant la liberté de recherche selon la stratégie d'établissement. Plutôt que l'expression spontanée d'une volonté individuelle, les choix de recherche doivent être intégrés dans la gouvernance de l'établissement. Les critères d'accréditation EQUIS mettent l'accent sur les notions de « recrutement », d'« allocation des tâches », d'« évaluation » et surtout de « processus de récompense » pour intégrer la recherche individuelle à la stratégie centrale (EFMD, 2019, p. 44). La dimension individuelle, au lieu de constituer le fondement pour la recherche, est une donnée à prendre en compte dans l'organisation centralisée de l'école de gestion.

Le même schéma interprétatif s'applique à l'encadrement de l'enseignement. Le chapitre de l'EQUIS sur la « stratégie » mentionne les « *intended learning outcomes* » des programmes, soit les « résultats d'apprentissage attendus » qui doivent être en accord avec la mission de l'école (EFMD, 2019, p. 26). Afin d'obtenir l'accréditation, l'école doit exposer les processus d'évaluation et de révision de ses programmes (*ibid.*, p. 24). Nous retrouvons les notions d'« objectifs d'apprentissage » (*learning goals*) et d'« assurance de l'apprentissage » dans les critères d'AACSB (AACSB, 2018, p. 32). À propos du « *teaching effectiveness* », l'efficacité de l'enseignement, nous pouvons lire : « [the process for evaluating quality] should extend beyond student evaluations of teaching and include expectations for *continuous improvement* » (AACSB, 2018, 39). Comme pour la recherche, la logique d'accréditation implique la soumission de la liberté pédagogique au standard d'amélioration continue, un élément clé de la narration de la qualité.

Les critères d'accréditation recourent à l'énoncé sur l'*innovation*, terme émanant du jargon de l'entreprise et attaché aux notions d'entrepreneuriat et de risque :

[Accreditation standards] should not impede experimentation or entrepreneurial pursuits; the standards must recognize that innovation involves both the potential for success and the risk of failure. Therefore, when assessing any success or failure, it is key to recognize the importance of experimentation and place a priority on *strategic innovation*. (AACSB, 2018, p. 3 [italique de l'auteur])

EQUIS considers that there is a continuum between relevant research and the *innovative development* of the School's range of activities. It should, therefore, be able to demonstrate a broad commitment to innovation and creative development in all aspects of its operation: research, program design, learning methods, service to stakeholders and the society at large, interface with the world of practice, international relations, internal management. (EFMD, 2019, p. 44-45 [italique de l'auteur])

La notion d'innovation doit faire partie intégrante de la stratégie d'école, de sorte à assurer une « culture de l'innovation au sein de l'école » (EQUIS, 2019, p. 49). L'AACSB encourage aussi la normalisation d'une « culture de l'innovation » (AACSB, 2018, p. 16) qui ne concerne pas seulement une substitution à l'idée de recherche. La culture d'innovation désigne une *culture institutionnelle* dans l'école de gestion. Ce n'est pas seulement la recherche, mais l'enseignement, la structure des programmes et l'organisation de l'établissement qui doivent être « innovants ». Or, l'innovation est certes synonyme d'« amélioration », qui évoque l'idée de création de savoirs, mais également de compétitivité. Ainsi, la culture d'innovation se substitue à la centralité des connaissances et du principe de « découverte scientifique » comme fondement de l'université pour proposer la soumission de l'école de gestion à une exploitabilité dignes des exigences d'une entreprise.

En résumé, les énoncés des critères d'accréditation *transforment* les normes d'enseignement et de recherche selon la logique managériale. La mise en narration de la qualité permet de redéfinir les normes universitaires et le champ scientifique selon les termes de la pratique managériale. Cette stratégie permet de cacher le fondement normatif des critères d'accréditation, qui incitent au développement d'une *identité managériale* des écoles de gestion.

3.1.2 Sciences de la gestion et « pertinence pratique »

Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, à la section 1.3, la discipline des sciences de la gestion est caractérisée par une indexation à la pratique de la gestion. Dans cette section, nous démontrons que les critères d'accréditation encouragent l'ancrage professionnel de la formation en gestion. La stratégie discursive autour de la « pertinence pratique » implique une indexation de l'enseignement et de la recherche aux exigences du marché du travail. Cette stratégie a pour conséquence d'entretenir une épistémologie non scientifique des sciences de la gestion.

Dans les critères d'accréditations, les énoncés sur la pertinence pratique dans les critères d'accréditation sont formulés notamment dans la conceptualisation de ce qu'est une école de gestion :

Business schools are professional schools in that they exist at the intersection of theory and practice. In this context, it is important for a school to be firmly grounded in *both the academic study and the professional practice of business and management*. [...] Accreditation should encourage an appropriate balance and integration of academic and professional engagement consistent with quality in the context of a school's mission. (AACSB, 2018, p. 40 [italique par l'auteur])

« On the one hand, university-based business schools must conform to the principle that one of the missions within all schools of higher education with university status is to *produce and organise new knowledge*, to develop new theory, and to design new methodologies within the discipline. [...] On the other hand, business and management education schools have, by their very nature, a *professional and practice-oriented mission*. » (EFMD, 2019, p. 42-43 [italique par l'auteur])

Afin d'assurer l'orientation vers la pratique par le processus d'accréditation, chaque chapitre sur les critères de l'EQUIS contient une sous-section dédiée à la « connexion avec la pratique ». Ainsi, les organismes d'accréditation conçoivent les écoles de gestion comme une institution à l'intersection entre la théorie et la pratique.

Cette distinction doit notamment se retrouver dans la nature des connaissances enseignées dans les cursus de l'école : « The relative weighting in the assessment of coursework should provide a good balance between intellectual development and the development of managerial competence » (EFMD, 2019, p. 18). Malgré une volonté énoncée d'harmonisation entre connaissances théoriques et aptitudes professionnelles, nous constatons que la distinction implique une soumission des premières aux secondes. Ainsi, les critères de l'EQUIS exigent également que la théorie de la gestion soit « *firmly connected to the practical world of management* » (EQUIS, 2019, 21), de sorte que la notion de théorie en gestion reste tout à fait absente. Cette exigence énoncée dans les critères de l'EQUIS constitue une classification du réel au sens de Keller. La théorie abstraite, « pure », est perçue comme une menace pour la pertinence pratique de l'enseignement de la gestion. Pour répondre à cet enjeu, les critères d'accréditation conçoivent que la théorie en gestion doit être indexée aux besoins de la pratique.

L'inféodation de la théorie à la pertinence pratique reste déterminante pour l'orientation de la recherche. Les standards de l'AACSB évaluent la production des connaissances selon la notion de « contribution intellectuelle », qui désignent

l'ensemble des « travaux originaux destinés à l'avancement de la théorie, de la pratique et/ou de l'engagement à la gestion » (AACSB, 2018, p. 18). Ainsi, la définition d'une contribution intellectuelle va au-delà des critères scientifiques en incluant, en plus des publications provenant de journaux scientifiques, le matériel d'enseignement, comme les manuels, les études de cas et les stages en milieu professionnel. Ainsi, la production de connaissances scientifiques est indexée aux besoins du marché du travail. Les critères d'accréditation impliquent que la pertinence de la recherche en gestion ne s'évalue pas uniquement au sein des écoles de gestion, mais est ouverte à celle de la profession managériale et de la société en général. Par conséquent, la « pertinence pratique » limite le développement d'une culture intellectuelle propre aux sciences de la gestion.

Puisque la soumission de la théorie à la pratique minimise la possibilité de « théorie pure » qui serait formatrice d'une culture disciplinaire de la gestion, les standards d'accréditation renforcent la nécessaire *pluridisciplinarité* dans l'enseignement de la gestion. Du côté de l'EQUIS, nous trouvons plusieurs énoncés exigeant de faire état de des différentes connaissances requises dans les programmes (EQUIS, 2019, 20) et dans l'enseignement (EQUIS, 2019, 37). Dans les critères de l'AACSB, il est spécifié qu'un programme de premier cycle ne requiert qu'un minimum de 25 % de cours de gestion, et 50 % dans le cas des programmes de cycle supérieur. L'ouverture aux autres disciplines est, non seulement acceptée, mais vue comme une constituante de l'enseignement en gestion. Cette nécessaire pluridisciplinarité reproduit le caractère non disciplinaire des sciences de la gestion tout en montrant l'absence de culture disciplinaire des sciences de gestion.

Les exigences pédagogiques des critères de l'AACSB attestent de la prédominance des aptitudes professionnelles pour chaque cycle d'études. L'apprentissage au premier cycle inclut des « aptitudes générales », comme la communication orale et écrite, le

travail de groupe ainsi que les aptitudes en matière de technologie (AACSB, 2018, p. 35). Les aptitudes spécifiques au MBA sont le « leadership », la « gestion de la diversité », la « pensée créative », la « prise de décision » et l'« intégration des connaissances multiples » (*ibid.*, p. 35-36). Le niveau doctoral se voit réserver le développement de l'enseignement et la recherche en gestion, tout en précisant l'importance de développer les « aptitudes managériales pour l'enseignement de la gestion » (*ibid.*, p. 36). Ainsi, l'abstraction des connaissances en gestion ne semble pas appropriée à l'enseignement professionnel et demeure spécifique aux programmes doctoraux. L'absence d'une culture intellectuelle propre nécessite la mobilisation des théories des autres disciplines.

La *formation continue* atteste aussi de la soumission de l'enseignement de la gestion à la pratique. L'AACSB définit la formation continue comme « des activités d'enseignement qui ne conduisent pas à un diplôme, mais qui ont des objectifs d'éducation à un niveau compatible avec l'enseignement supérieur en gestion. » (AACSB, 2018, p. 41). Selon les critères de l'EQUIS, la présence de formation continue demeure une preuve de « l'engagement professionnel de l'école ».

[E]xecutive education [...] should be seen as a central, mainstream activity broadening the qualification of the faculty and involving the School meaningfully in the development of management practice in companies. Executive education should support the *relevance of the School's teaching* in all its programs and serve as a platform for its *research agenda*. It can, therefore, be a major dimension of the interface between the School, the world of practice and society at large. (EFMD, 2019, p. 52-53 [italique de l'auteur])

La formation continue élargit la définition de la qualification du corps professoral en attestant sa contribution au « développement de la pratique managériale » dans les entreprises. Elle sert également de programme pour la recherche, puisqu'elle permet d'orienter les choix de sujets de recherche selon les besoins de l'industrie. Ainsi, les

critères d'accréditation posent la formation continue comme un « gage » de la pertinence pratique des écoles, permettant d'assurer la liaison de l'enseignement et de la recherche aux exigences professionnelles.

Le lien entre les écoles de gestion et le marché du travail est également souligné par le suivi de la population étudiante. « The School should ensure the quality of its students through appropriate selection processes, through the management of student progression in its programmes, and through the provision of appropriate student services. » (EQUIS, 2019, p. 29). L'AACSB évalue la qualité du cheminement académique selon les « critères d'admission et de sélection », « l'accompagnement académique » et le « service de développement » de carrière (AACSB, 2018, p. 26). Ainsi, la fonction pédagogique de la formation en gestion est de former des gestionnaires pour le marché du travail. Alors que le cheminement scolaire est caractérisé par l'autoexclusion des élèves à chaque cycle d'études jusqu'au grade de doctorat, la formation en gestion a pour objectif de diplômé et non d'exclure. Le suivi des étudiants et des étudiantes consiste à faire en sorte que tous remplissent leurs objectifs pédagogiques afin que les écoles forment le plus grand nombre de gestionnaires.

Notre lecture précédente a démontré que l'accent mis sur la pertinence pratique dans les critères d'accréditation contribue à diminuer le caractère scientifique de l'enseignement de la gestion. L'indexation de la théorie à la pratique évacue la possibilité de recherche pure en gestion. L'absence de culture épistémique propre à la gestion justifie la nécessité d'un enseignement multidisciplinaire dans les cursus en gestion. Enfin, la formation continue et le suivi de la population étudiante illustrent la soumission de l'école de gestion aux exigences du marché du travail. Cette stratégie discursive a pour conséquence de renforcer le caractère non disciplinaire des sciences de la gestion. Nous verrons, dans la prochaine section, que le contenu narratif sur la

qualité implique également la perte d'autonomie de l'école de gestion face au souci de l'engagement social.

3.1.3 Engagement social des écoles et éthos du gestionnaire

Dans notre analyse, nous considérons que l'*éthos* dans la pratique managériale s'adapte à l'évolution des exigences morales de la société. En effet, les critères d'accréditation insistent sur l'adaptabilité des écoles de gestion à l'inclusion de considérations éthiques. L'engagement social des écoles de gestion s'inscrit ainsi dans le *clientélisme moral* de l'activité managériale. Les critères d'accréditation utilisent plusieurs notions comme celle de l'*impact* afin de définir l'opérationnalisation de la redevabilité de l'école dans la société. La notion d'impact permet alors l'inclusion de *valeurs* dans la « mission » de l'établissement ainsi que l'adoption de *pratiques éthiques* dans les écoles.

Dans les critères d'accréditation, la notion d'*impact* définit le rôle de l'école dans la société :

Schools have a responsibility to ensure the professional relevance of their programs in those areas where the School seeks to have an *impact*, whether that is the international corporate environment, the entrepreneurial ecosystem where it is embedded, the third sector or government and public sector organizations. (EFMD, 2019, p. 75 [italique de l'auteur])

L'impact ne se limite pas aux relations de l'école avec le monde du travail, décrites dans la partie précédente. Il désigne une dimension plus large du rôle de l'enseignement de la gestion dans la société, incluant le marché du travail au sens large et les organisations publiques et privées. Dans les propos narratifs sur la qualité, il est

mentionné que ces établissements sont tous porteurs d'un « changement social » qui justifie la prise en compte de « l'impact » des écoles :

The business environment is undergoing profound changes, spurred by powerful demographic shifts, global economic forces, and emerging technologies. At the same time, society is increasingly demanding that companies become *more accountable* for their actions, exhibit a greater sense of *social responsibility*, and embrace more *sustainable practices*. [...] Not surprisingly, the same factors impacting business are also changing higher education. In today's increasingly dynamic environment, business schools must respond to the *business world's* changing needs by providing relevant knowledge and skills to the communities they serve. (AACSB, 2018, p. 2 [italique de l'auteur])

Les critères d'accréditation justifient la notion d'impact des écoles par un changement social face aux causes multiples et floues qui touchent la « société », mais surtout le monde des affaires qui doit désormais embrasser trois principes : « redevabilité », « responsabilité sociale », « pratiques durables ». Nous retrouvons le même schéma narratif dans les critères de l'EQUIS :

« The expanded coverage of Ethics, Responsibility & Sustainability reflects the need of business schools to contribute to the resolution of *societal challenges* and to act as 'good citizens' in the environment in which they operate. » (EFMD, 2019, p. 5-6 [italique de l'auteur])

Les critères de l'engagement social des écoles de gestion sont conçus en tant que réaction à de nouvelles exigences sociales. L'inclusion des « défis sociaux » dans l'enseignement de la gestion permet de qualifier les écoles de « bonnes citoyennes ». L'engagement social des écoles reproduit le besoin de légitimité sociale de l'activité managériale : comme le gestionnaire doit justifier son rôle dans l'entreprise, les écoles de gestions doivent activement afficher leur contribution sociale. Or, ce besoin de justification sociale va contre l'autonomie du champ scientifique et le principe d'autodétermination des universités.

Les critères d'accréditation incitent l'intégration des *valeurs* dans le fonctionnement de l'école afin de concrétiser leur engagement social. Pour AACSB, les critères d'éligibilité eux-mêmes constituent un ensemble de valeurs pour les écoles : « [they] specify a series of core values that AACSB believes are important. Schools must demonstrate a commitment to and alignment with these values in order to achieve and continue AACSB accreditation » (AACSB, 2018, p. 5). Les valeurs défendues sont les suivantes : éthique, collégialité, engagement de responsabilité sociale. Dans les critères de l'EQUIS, l'enjeu d'éthique est répondu avec les termes suivants : « ethics refer to the School's behaviour that should be based on the values of honesty, equity and integrity » (EFMD, 2019, p. 72). L'accent mis sur la valeur de collégialité souligne la désignation des écoles de gestion en tant que *lieu de socialisation* des gestionnaires. Ainsi, les critères d'accréditation favorisent le développement d'un esprit de corps dans les écoles de gestion, à travers le développement du réseautage avec les praticiens de la gestion, des associations étudiantes et des réseaux d'anciens élèves (AACSB, 2018, p. 31; EQUIS, 2019, p. 75). La proximité des écoles avec le milieu professionnel de la gestion s'avère une garantie de l'engagement social des écoles, de sorte que les valeurs promues au sein des écoles reflètent les exigences morales des gestionnaires. L'intégration de valeurs l'enseignement de la gestion élargit la notion d'ethos pour la gestion. Alors que l'ethos scientifique vise à garantir la liberté de recherche et l'autonomie du champ scientifique, on voit ici que le souci d'engagement social assujettit l'école de gestion à des exigences sociales externes.

L'intégration de valeurs morales spécifiques dans le fonctionnement des écoles reproduit les mécanismes de clientélisme moral. Un exemple est la valeur de *diversité* exigée par les organismes d'accréditation. Les critères de l'AACSB définissent la diversité ainsi :

The concept of diversity encompasses interest, inclusion, acceptance and respect. It means understanding that each individual is unique, and recognizing and engaging with individual differences. (AACSB, 2018, p. 7)

Pour les organismes d'accréditation, la « diversité » doit ainsi se refléter dans différents aspects de l'école. Elle peut s'exprimer dans la composition de la population étudiante (*ibid.*, p. 27), du corps professoral (*ibid.*, p. 30) et du personnel administratif (*ibid.*, p. 31). Cette diversité au sein de l'école permet d'assurer une « riche variété de points de vue » (*ibid.*, p. 7), afin d'« améliorer l'expérience de l'enseignement dans tous les programmes en gestion » (*ibid.*, p. 26). Les critères vont aussi exiger que le contenu des programmes intègre la transmission d'aptitudes dans « le travail en milieux divers et multiculturels » ou la « gestion dans un contexte de diversité globale » (*ibid.*, p. 35). Bien que la notion de diversité soit également présente dans les universités, le principal critère de participation à l'académie est fondé sur l'assiduité scolaire et la reconnaissance scientifique. Le « respect de la diversité » au sein des établissements correspond à la technique managériale de « gestion de la diversité ». Ainsi, les énoncés dans le discours sur l'accréditation reproduisent le mécanisme de clientélisme moral qu'on a expliqué dans le chapitre 1.4. Cette stratégie favorise l'alignement des pratiques dans les écoles de gestion avec les besoins de la profession managériale.

Dans un contexte plus large, la diversité est également associée à l'enjeu d'*identité* de l'école. Le développement d'une identité institutionnelle permet de définir le positionnement de l'école dans son environnement, voir sa « marque » sur le marché. Nous retrouvons cet impératif dans les critères de l'AACSB : « Describe how the school defines and supports the concept of *diversity* in ways appropriate to its culture, historical traditions, and legal and regulatory environment. » (AACSB, 2018, p. 7). Les

critères de l'EQUIS prônent la prise en compte du « contexte national » des écoles dans le processus d'accréditation comme une preuve de « diversité » :

Given the cultural diversity that exists at an international level, the aim of the EQUIS process is not to establish a common norm for the design, content and delivery of programmes. EQUIS will respect national and local diversity in an international context. [...] As an international accreditation system, EQUIS will seek to understand how schools are adapting their programmes to make them internationally compatible. (EFMD, 2018, p. 17)

En décrivant la diversité des « stratégies d'établissement », les critères d'accréditation font naître la prérogative de la prise en compte de cette diversité. Ils garantissent également que les organismes d'accréditation reproduisent la notion de diversité dans l'exercice d'accréditation. Cet engagement au sein de ces organismes illustre leur adhésion au mécanisme de clientélisme moral dans l'enseignement de la gestion. De plus, en insistant, l'adaptabilité de l'évaluation de la qualité, l'accréditation se définit comme une norme « universelle » pour les écoles du monde entier. Ce caractère universel s'inscrit dans une démarche d'autolégitimation des organismes comme garantes des bonnes pratiques en gestion.

L'analyse du discours formel montre que les critères d'accréditation participent à redéfinir les valeurs universitaires et scientifiques selon le modèle de l'entreprise. Les énoncés sur la qualité, la pertinence pratique et l'engagement social occultent le caractère normatif des critères d'accréditation et permettent d'occulter la perte d'autonomie des écoles de gestion au profit de l'adoption de pratiques managériales. Dans la prochaine partie, nous verrons comment le discours public légitime la pratique d'accréditation en se référant au jargon scientifique.

3.2 Le discours public sur l'accréditation

Le discours public sur l'accréditation se distingue du discours formel par l'audience à laquelle il est adressé. Les publications scientifiques et celles des revues des organismes d'accréditation sont adressés au milieu de l'éducation de la gestion mais aussi au monde académique. Ainsi, le discours public recourt au formalisme du champ scientifique afin de légitimer la pratique d'accréditation. Il incarne l'échange symbolique entre les organismes d'accréditation et le corps professoral des écoles de gestion. Puisqu'il est produit par des personnes familières au processus d'accréditation, le discours public reprend les stratégies discursives des critères d'accréditation. On retrouve l'idée de « qualité » comme mode d'organisation des écoles de gestion (3.2.1), la primauté de la « pertinence pratique » dans l'enseignement professionnel et la recherche en gestion (3.2.2), ainsi que l'importance d'implanter des pratiques dites « éthiques » dans les écoles et dans les organismes d'accréditation (3.2.3). À la différence du discours formel qui redéfinit les principes de l'université dans la logique d'accréditation, le discours public contribue à *cache* la transformation des valeurs académiques pour celles de l'entreprise. L'utilisation du jargon scientifique pour décrire l'accréditation normalise la nature principalement normative de l'accréditation.

3.2.1 Gestion des écoles et qualité dans l'enseignement

Une des stratégies qu'on retrouve dans le discours public est l'*historicisation* de la pratique d'accréditation. Les deux revues BizEd et Global Focus, on trouve des articles qui relatent l'histoire de l'accréditation. Un article publié sur le site de BizEd 2016 offre une « brève histoire non académique de l'enseignement de la gestion », soit un récit hagiographique de l'enseignement de la gestion où l'histoire de l'AACSB est introduite conjointement à celles des premières écoles de gestion aux États-Unis :

« AACSB had yet to reach abroad and its standardization efforts worked only on its own members, a minority of U.S. schools, *let alone the world's*. The global population of business schools was expanding *without any control*. At the same time, management education materials became increasingly commoditized. Business management was presumed to be generic; *a business was a business*. » (Spender, 2016, [italique de l'auteur])

La première emphase en italique illustre les énoncés romancés qui rapportent l'histoire de l'accréditation. Le dernier passage en italique montre le narratif managérial de l'industrie pour désigner « l'histoire de l'enseignement de la gestion ». Un article intitulé « Accreditation in business education », publié en 1999 au début de l'internationalisation des accréditations, étudie le développement du processus d'accréditation en dehors des États-Unis, notamment en Grande-Bretagne et en Europe (Locke, 1999). Les revues scientifiques en gestion se font également le relai de publications non-scientifiques sur l'accréditation, soient de textes d'opinions qui peuvent proposer une vision du futur des accréditations (Trapnell, 2007) ou au contraire critiquer le pratique d'accréditation (Pesqueux, 2003). Cette stratégie discursive permet au discours sur l'accréditation de construire un sens commun autour de la pratique d'accréditation, sous couvert de crédibilité scientifique.

La mise en narration de la « compétition internationale » introduit l'accréditation comme un outil permettant de faire partie d'un groupe particulier d'écoles, comme dans la communication suivante du HEC Montréal :

« HEC Montréal renouvelle pour une troisième fois son agrément EQUIS, décerné par l'European Foundation for Management Development (EFMD), pour une période de cinq ans. Grâce à la réussite de ce processus d'*amélioration continue rigoureux et sélectif*, l'École se positionne à nouveau comme l'une des *meilleures écoles de gestion au monde*, reflétant le *haut niveau* de son offre de formation. » (HEC Montréal, 2015)

Dans cet extrait, on voit que le processus d'accréditation est qualifié de « rigoureux » et « sélectif ». L'énoncé renforce l'idée de *rigueur* de la démarche d'audit. Cette stratégie discursive consiste également à présenter le processus d'accréditation dans des termes qui rappelle une procédure de recherche scientifique :

« En novembre dernier, des membres de l'EFMD ont passé quelques jours à l'École pour l'évaluer de fond en comble. Ils ont interrogé une centaine de personnes - membres de la direction, professeurs, employés, étudiants et même des diplômés - et épluché une montagne de données » (Gauvreau, 2009)

La mise en narration du processus d'accréditation efface la distinction entre le processus d'autoévaluation, propre à la démarche d'audit, avec la présentation d'une étude de terrain qui évoque une démarche de recherche scientifique. Ce type d'argument participe à normaliser le rôle de l'accréditation dans l'enseignement de la gestion.

La mise en narration du processus d'accréditation introduit un schéma narratif qui justifie la qualité au nom des « choix stratégiques » mis en place dans les écoles pour obtenir l'accréditation. Ces efforts permettent aux écoles de justifier leur mérite lié au travail accompli pour obtenir l'accréditation :

« Nous voulions que la formation dispensée à l'École réponde aux critères de qualité les plus élevés. Or, on peut s'autocongratuler longtemps, cela n'a pas la même portée que le verdict d'un organisme d'accréditation externe, reconnu pour ses standards internationaux exigeants. [...] On a parfois besoin d'un levier externe pour apporter les changements qui s'imposent. [...] C'est vital pour le développement de l'École et l'atteinte de sa mission d'excellence. » (Séguin, 2002, p. 2)

Pour le doyen de l'ESG de l'époque, l'obtention de l'accréditation aurait une implication directe en permettant à l'école de négocier son autonomie institutionnelle afin d'avoir une plus large marge de manœuvre en matière de recrutement professoral. On voit ici l'encensement de la fonction de « levier externe » qu'incarne l'accréditation pour les écoles, permises au nom de la qualité des « standards internationaux exigeants ».

Le discours public permet également de légitimer l'accréditation en proposant des moyens d'améliorer la pratique d'audit. Un article publié en 2014 dans le *EFMD Global Focus* examine comment les différents processus d'accréditation s'influencent entre eux, qui illustrerait une complémentarité des fonctions des différentes accréditations (Philippart, 2014). Dans un article publié dans le *American Journal of Business*, deux chercheurs partent des « difficultés rencontrés dans le processus d'accréditation » pour proposer l'analyse de stratégies de « *mentor-business school relationship* » entre les écoles et les organismes d'accréditation (Bryant et Scherer, 2009). Les auteurs de l'article estiment contribuer à « build rapport and trust between the mentor and business school » (*ibid.*, p. 8). Ce type d'article contribue à normaliser la pratique d'accréditation au sein de l'enseignement de la gestion.

Une autre forme de légitimation de l'accréditation consiste à la comparer avec d'autres formes d'audit. Par exemple, cet article, publié dans le *Quality Assurance in Education*, compare les standards d'accréditation de l'AACSB avec les principes des normes ISO

(Dumond et Johnson, 2013). L'implication de la recherche est surtout d'aider les acteurs des écoles de gestion dans leur démarche de la qualité :

« With awareness and integration of some of the ISO 9001 components, AACSB and educational administrators are able to improve the accreditation process for business schools, thereby improving the overall education process and product. » (*ibid.*, p. 127)

Ainsi, l'article encourage l'accréditation en se basant sur des pratiques d'audit qui ne sont pas propres au milieu de la gestion. Dans un article publié dans le *Quality Assurance in Education*, deux chercheurs proposent de construire une approche méthodologique de la *checklist*, une notion de science de l'éducation, autour des standards de « management stratégique » et « d'innovation » de l'AACSB (Kundu et Bairi, 2016, p. 259). Les auteurs veulent à fournir des outils conceptuels aux écoles de gestion lors de la planification de l'auto-évaluation selon les standards. En faisant le processus de l'accréditation un objet de recherche scientifique, ce genre de publications permet de cacher le statut fondamentalement normatif des critères d'accréditation.

Le discours public aborde également la question de l'homogénéisation comme implication possible de l'accréditation. Déjà en 1994, soit avant l'internationalisation de l'accréditation, on trouve un article qui analyse les standards de l'AACSB en les accusant d'encourager la standardisation des écoles vers un modèle unique (Andrews *et al.*, 1994). La méthodologie consiste à sonder les perceptions de critères d'accréditation des doyens d'écoles accréditées. Dans la littérature plus récente, un article publié dans le *Journal of International Education in Business* analyse les stratégies des écoles de gestion accréditées en les qualifiant de « market strategies » (Zhao et Ferran, 2016). L'article permet de normaliser la notion d'une stratégie managériale d'un établissement comme réponse au risque d'homogénéisation. L'accent mis sur la stratégie d'établissement permet de déresponsabiliser les

organismes d'accréditation en imputant aux écoles la nécessité de se différencier. Cet argument occulte le caractère normatif de la démarche d'accréditation.

Comme on l'a déjà mentionné dans cette partie, de nombreux articles du discours public se basent sur les perceptions des doyens et doyennes des écoles de gestion accréditées. Par exemple, un article, publié dans le *Journal of International Education in Business*, sonde les doyens et doyennes d'écoles accréditées AACSB sur la perception des nouveaux standards d'accréditation de 2013 pour conclure que ces derniers estiment l'AACSB comme « an indicator of a quality education and is linked to enhancing a business school's ability to be effective in faculty recruitment and student placement » (Miles et al., 2015, p. 2). Ce type de contribution scientifique illustre l'*échange symbolique* entre les écoles de gestion et les organismes d'accréditation : une fois qu'elles bénéficient de la légitimité de l'accréditation, les écoles ont un intérêt de contribuer à la légitimité des organismes d'accréditation par le moyen de la crédibilité scientifique.

On voit que le discours public atteste d'une convergence des stratégies discursives qu'on retrouve également dans le discours formel. La recherche scientifique sur l'accréditation permet de *normaliser* la présence de principes managériaux dans l'éducation de la gestion et donc de cacher la transformation de normes académiques observée dans le chapitre précédent. L'accréditation apparaît alors comme une norme objective et positive pour l'enseignement de la gestion.

3.2.2 Savoirs et aptitudes en gestion selon les besoins du marché

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des critères d'accréditation, la narration de la « qualité » participe à inclure le souci de la pertinence pratique dans la formation en gestion. Les articles de recherches et les communications du discours public reprennent cet ordre symbolique afin de promouvoir un enseignement de la gestion ancré dans le monde de la pratique, de définir la nature de l'enseignement selon les besoins du marché du travail et, enfin, de redéfinir la mission pédagogique de l'école selon des objectifs professionnels.

L'enjeu de pertinence pratique est identifié dans le discours public en comparant l'exercice de l'accréditation à la certification de la qualité dans le milieu professionnel. Un article publié dans le *International Journal of Quality and Service Sciences* analyse la fonction des accréditations AACSB, AMBA et EQUIS selon les principes d'évaluation de qualité dans la pratique managériale (Lagrosen, 2017). L'article conclut que les standards des trois accréditations sont alignés avec les standards de qualité en management (*ibid.*, p. 497). Ce type d'énoncé constitue un argument en faveur d'une équivalence entre la gestion en entreprise et la gestion de la formation en gestion. La gestion de l'école selon les principes des entreprises est la clé de voûte de la rhétorique de la « pertinence pratique ».

Concernant la détention de doctorats au sein du corps enseignant des écoles de gestion, le discours public favorise le modèle humboldtien d'enseignement et de recherche. Dans un article publié dans le *Journal of International Education in Business*, on retrouve les doyens et doyennes à la tête d'écoles accréditées par l'AACSB qui jugent l'impact des nouveaux standards d'accréditation sur le travail des professeurs (Miles *et al.*, 2014). Le résultat de la recherche rapporte une appréciation positive du fait que les

nouveaux standards favorisent l'embauche d'enseignants-chercheurs et d'enseignantes-chercheuses titulaires de doctorats. Les auteurs de l'article soulignent également la nouveauté des *intellectual contributions* :

[...] faculty should appreciate the ability to use additional indicators of the impact of their career's intellectual contributions (IC) including, but not limited to, citations, editor ships, professional leadership positions and other measures of *professional esteem*. (*ibid.*, p. 99 [italique de l'auteur])

Cet article se réfère ici à la définition des standards de l'AACSB où la « contribution intellectuelle » redéfinit la notion de prestige scientifique en incluant les compétences « professionnelles ». Cet argument suggère que le grade de doctorat n'est pas une fonction essentielle pour l'enseignement de la gestion, mais uniquement un gage de qualité de l'enseignement dans les écoles accréditées. L'alignement de la formation en enseignements avec les exigences de la profession managériale est également mentionné par un ancien *accreditation officer* de l'AACSB, interviewé dans le magazine BixEd :

In the future, schools might consider not just faculty members' degrees and intellectual work, but the professional experience they have and the professional certifications they hold. It's a much more *qualitative* way of looking at qualifications than *simply counting publications*. (Robert D. Reid dans Shinn, 2018, p. 22 [italique de l'auteur])

Ici, l'auteur propose d'étendre les critères de sélection du corps professoral au-delà des qualifications strictement pédagogiques pour favoriser l'expérience professionnelle des personnes candidates. Il soutient que le caractère « qualitatif » de cette méthode compenserait les insuffisances du « simple comptage des publications [scientifiques] ». Ce type d'argument occulte la tension entre exigences du marché du travail et critères pédagogiques, en proposant d'étendre les critères de validité scientifique pour inclure la pertinence

professionnelle. Cette stratégie discursive a pour objectif implicite de remplacer l'évaluation scientifique des connaissances par le critère de pertinence pratique.

Comme dans le discours formel, l'élargissement de la conception d'une « contribution intellectuelle » s'accompagne d'une méfiance pour la théorie pure en gestion. Nous retrouvons dans le discours public l'idée que le manque de pertinence de la recherche en gestion s'avère un risque pour la qualité de l'enseignement de la gestion. Dans cet article du BizEd, l'évaluation du travail de recherche est mise en cause :

Faculty, schools, and journals have few incentives to address problems that are crucial to business or society, because the funding models and *faculty evaluation system* obscure any link between *investments* and *returns*. (Glick *et al.*, 2018, 34 [italique de l'auteur])

Les auteurs de cet article attribuent le manque de pertinence de la recherche en gestion à une inadéquation des mécanismes de validation scientifique appliqués à l'enseignement de la gestion. La recherche en gestion doit être caractérisée par une adhésion à la logique de « retour sur investissement ». Ici, la recherche est définie comme une fonction de la production de connaissances pratiques de la gestion. L'argument évacue implicitement la dimension individuelle de la recherche pour en faire une fonction de la profession managériale.

La tension entre valeurs pédagogiques et exigences de la pratique s'incarne également dans le partage des activités de *recherche* et d'*enseignement* au sein de l'école. Par exemple, Bieker (2014) étudie l'impact de l'accréditation de l'AACSB sur la qualité dans les écoles de gestion. Or, l'article défend que la mission principale des écoles de gestion soit l'enseignement, comme en témoigne le titre : « The impact of AACSB accreditation on the autonomy and costs of limited resource institutions whose missions

are primarily teaching ». Ainsi, l'article oppose la recherche et l'enseignement comme deux activités contradictoires et non complémentaires. Pour répondre à cet enjeu de pertinence de la recherche, le discours public propose d'aligner systématiquement la recherche à la production de connaissances pratiques, comme dans cet article publié dans le BizEd :

Faculty research is a central component of management education, generating new knowledge that *changes business strategy in the real world* and *provides case studies in the classroom*. Management educators have always known that, but they haven't always been able to prove it. AACSB's new study, say those who participated, might provide a way to quantify the *impact* of research—and show everyone, including the researchers themselves, how much it matters. (Shinn, 2010, p. 32 [italique de l'auteur])

L'article traite de l'enjeu de l'« impact » pour la recherche. La mesure de cet impact doit permettre d'attester que la recherche répond à deux incitatifs : produire des « stratégies d'affaires » pour la pratique de la gestion et produire des « études par cas » pour renforcer l'apprentissage pratique dans les écoles. Cet argument définit la pertinence de la recherche selon son alignement avec les exigences du marché du travail. Il implique donc une perte d'autonomie du champ scientifique, où la recherche est réduite à un outil de production de savoirs, qui est occulté en soulignant les aspects positifs de la mesure d'impact de la recherche.

Le recours à la méthode par cas est un argument récurrent dans le discours public pour souligner la prise en compte des exigences pratiques dans la formation. L'article ci-dessous atteste des effets structurants de la méthode par cas, à la fois pour la recherche et l'enseignement, mais aussi pour permettre aux écoles d'obtenir l'accréditation :

Schools that embrace the case method to enhance faculty development and student learning develop key links with the business world and conduct relevant research. Such schools may now find themselves at an advantage when seeking accreditation rather than being on the back foot. [...] the case method undoubtedly produces job-ready graduates, primed and inspired to make a valuable and valued contribution from day one of their management careers. (McCraken, 2017, p. 77-78)

L'inclusion des besoins du marché du travail dans la gestion se retrouve également dans les articles scientifiques. Un article publié dans le *Journal of Management and Organization* conclut que les objectifs d'apprentissage reprennent les exigences des critères d'accréditation et qu'ils sont en cohérence avec les soi-disant compétences réelles » de la pratique de gestion (Brink *et al.*, 2018, p. 483). Ce type de stratégie discursive contribue à assujettir les pratiques au sein de l'enseignement de la gestion, soit la recherche, la pédagogie et l'exercice d'accréditation, à des attributs de la pratique managériale. Ainsi, le discours encourage l'alignement de l'enseignement de la gestion avec les exigences de l'activité managériale.

Cette adhésion à l'idée de pertinence pratique se retrouve notamment lorsqu'il est question de la nature des connaissances enseignées. Outre la méthode par cas, le discours sur l'accréditation défend une panoplie d'aptitudes professionnelles. Dans l'article cité ci-dessous, l'auteur se base sur les déclarations de gens du milieu des affaires pour lister les compétences recherchées chez les personnes diplômées:

The specific skills and capabilities sought from graduates in the next 3-5 years are identified as *creativity* (chosen by 36% of employers), *leadership* (30%), *communication* (27%), *self-confidence* (26%) and *adaptability* (25%). In seeking these skills, employers want to *build strong relationships with business schools*, identifying three particular issues that are important to them when deciding where to recruit graduates – a business school with a strong tradition of producing talented graduates, a school which will build an ongoing relationship with our organisation and

a business school which *shares similar values to our organisation*. (Crisp, 2020, p. 19 [italique de l'auteur])

On voit dans cet extrait que les exigences en matière d'aptitudes va de pair avec une proximité voulue entre le marché du travail et les écoles de gestion. La proximité entre écoles de gestion et milieu professionnel permet au discours public d'édicter une série d'aptitudes qui doivent se retrouver dans l'enseignement de la gestion : aptitudes de communication (Goby et Nickerson, 2014), gestion du stress (Kraaijenbrink, 2019), interdisciplinarité comme facteur de compréhension global des enjeux de société (Thomas et Starkey, 2019). Cette pluralité des connaissances confirme notre hypothèse d'absence d'ancrage épistémique des sciences de la gestion, et la versatilité des connaissances requises selon les cursus en gestion.

L'apprentissage des langues offre un autre exemple d'aptitude professionnelle exigée par la réalité de la pratique de la gestion :

As English has become the undisputed language of commerce and academia, professionals across much of the planet must contend with language and communication obstacles daily on top of maintaining every other facet of their effectiveness at work. (ArcelorMittal et EF Education First, 2020)

L'article, rédigé par des acteurs du milieu des affaires et publié par l'*EFMD Global Focus*, pose l'anglais comme un outil de gestion nécessaire au monde de l'entreprise. Le plaidoyer pour l'enseignement des langues se retrouve également dans cette communication publique de l'UQAM au sujet de l'enseignement dans des langues autres que le français à l'ESG :

Le doyen déplore qu'aucun cours disciplinaire ne puisse être donné en anglais à l'UQAM et cela empêche l'ESG de conclure des ententes d'échanges interuniversitaires avec des partenaires internationaux et

pénalise par le fait même ses propres étudiants [...] Nos étudiants ne sont pas suffisamment bilingues et ils sont pénalisés sur le marché du travail, poursuit-il. Il faudrait pouvoir leur offrir quelques cours en anglais pour qu'ils acquièrent le vocabulaire propre à leur domaine d'expertise. (UQAM, 2008, <https://www.actualites.uqam.ca>)

Outre le choix du type de connaissances, l'intégration de la formation professionnelle dans les exigences du marché du travail s'incarne aussi par le *développement personnel* des étudiants et des professeurs, comme exemplifié dans la communication suivante de HEC Montréal qui fait suite à un renouvellement de l'accréditation AACSB :

Entre chaque renouvellement, l'École s'engage à poursuivre un plan respectant les standards d'excellence de l'AACSB. Ces standards concernent le management stratégique et l'innovation; la *participation active des étudiants, des professeurs et du personnel*; l'enseignement et l'apprentissage; ainsi que l'*engagement scolaire et professionnel*. (HEC, 2018)

L'énoncé reprend les ordres symboliques des critères d'accréditation, en distinguant l'enseignement et l'apprentissage. L'engagement des étudiants et des professeurs est à la fois « scolaire et professionnel », comme dans la communication suivante :

Nous savons que nos étudiants sont confrontés à des contraintes financières et familiales et que ceux occupant un emploi dans le domaine de la gestion craignent de le perdre s'ils vont étudier à l'étranger. Nous allons mettre sur pied une équipe pour encadrer et soutenir les étudiants, notamment pour la recherche de logements et d'emplois. (UQAM, 2009)

L'école reprend l'exigence de l'accréditation qui veut que le *soutien aux étudiants* aille au-delà des exigences strictement scolaires et permette l'épanouissement des étudiants dans leur parcours universitaire et dans leur future vie professionnelle. L'argument de ce type de discours renforce la soumission de l'école de gestion aux intérêts des entreprises. Ainsi, on voit que le discours public renforce l'idée de pertinence pratique

dans la formation en gestion, notamment en accentuant les liens entre les écoles de la gestion et le milieu des affaires. Cette proximité s'avère également déterminante pour l'implantation du clientélisme moral dans l'enseignement de la gestion, que nous décrivons dans la prochaine partie.

3.2.3 Le clientélisme moral dans l'enseignement de la gestion

Concernant la place de l'éthique dans l'enseignement de la gestion, le discours public témoigne d'énoncés en faveur de l'engagement social des écoles, d'une part, et de l'inclusion de considérations éthiques dans l'enseignement et la recherche d'autre part. De plus, il contribue à renforcer l'idée que les organismes d'accréditation doivent également adopter des pratiques dites éthiques. Ainsi, le discours public normalise le procédé de clientélisme moral nécessaire à la profession managériale en l'érigeant comme une norme pour les institutions d'enseignement de la gestion, autant pour les écoles de gestion que pour les organismes d'accréditation

Comme dans les critères d'accréditation, l'exigence concernant l'éthique dans le discours public reste motivée par des prérogatives sociales extérieures aux écoles de gestion. Un article publié en 2006 dans le BizEd propose les réflexions de quatre professeurs et professeures sur l'opérationnalisation de l'éthique dans l'enseignement de la gestion (Shinn, 2006). L'article souligne que l'implantation de cette nouvelle pratique répond à un besoin de la pratique :

The subject of ethics is hardly new, yet recent management scandals have made it a particularly urgent one for business schools to teach. AACSB International's revised accreditation standards require business schools to address ethics in their curricula, although schools have the freedom to

decide exactly how the subject should be addressed. Yet it is clear, as demonstrated by recent world events, that the topic is *essential for today's business leaders*. (Shinn, 2006, <https://bized.aacsb.edu/> [italique de l'auteur])

Le « sujet de l'éthique » est identifiée comme une pratique nouvelle qui concerne la légitimité du milieu des affaires. Or, l'argument ici établit le lien entre ce souci de légitimité dans la pratique managériale et au sein des écoles de gestion. Ce type de discours ici normalise la prise en compte des considérations éthiques dans les écoles utilisant une classification du réel qui définit l'école de gestion comme une institution au service de la profession managériale.

Puisque l'engagement éthique est perçu comme un sujet nouveau, le discours public attribue aux organismes d'accréditations la responsabilité de promouvoir les comportements éthiques dans les écoles :

According to the EQUIS Standards and Criteria, a school should have a clear understanding of its role as a “globally responsible organisation” and its contribution to ethics and sustainability. This includes the integration of the theme into the school's educational offerings and the commitment to encourage and promote the ethical and responsible behaviour of its students. It leads us to the question of best practice examples for teaching sustainability. (Lütgens, 2019, p. 59)

L'inclusion de « pratiques éthiques » dans l'école se concrétise à travers la notion d'*impact* telle que définie par les critères d'accréditation :

Some of these schools will proactively *realign their mission* to address this *new agenda of social contribution and intentional impact*. Progressively we may observe the emergence of a *new generation of business schools*, strategically oriented to a new realisation of their institutional mission articulated on the *intentional achievement* of an “orchestrated portfolio” of actions geared toward *desired societal impacts* (Beaulieu, 2019, p. 38 [italique de l'auteur])

L'impact caractérise l'inclusion de l'éthique dans la « stratégie » d'établissement, inscrivant ainsi cette pratique dans la narration de la qualité. Ainsi, nous lisons que la prise en compte de l'éthique permet de « réaligner la mission » et de créer une « nouvelle génération d'écoles. L'inclusion de l'éthique dans le contenu narratif sur la qualité occulte la soumission de l'école à des exigences sociétales externes. Nous verrons que la notion d'« impact social voulu » se retrouve dans les témoignages du discours informel.

L'adoption de pratiques éthiques doit attester de la proximité des écoles avec le milieu professionnel et avec la société en général. L'école est redevable à la société :

L'ESG accorde également beaucoup d'importance aux liens avec ses diplômés et le milieu socioéconomique. C'est pourquoi elle a créé récemment le Cercle des leaders qui regroupe des décideurs de haut niveau du monde des affaires et des personnes influentes de la société civile, tous diplômés de l'École. « Nous souhaitons qu'ils participent à des séminaires et à des conférences, qu'ils rencontrent nos étudiants dans les salles de cours et qu'ils jouent un rôle de mentor auprès des jeunes qui ont des projets d'entrepreneuriat [sic] [...]. Ce sont des ambassadeurs qui peuvent servir de modèles aux étudiants de l'ESG, les leaders de demain. » (UQAM, 2009, <https://www.actualites.uqam.ca/>)

L'engagement social des écoles se caractérise par l'inclusion de l'éthique dans les pratiques d'enseignement. Ainsi, le discours public contribue à normaliser cette idée d'éthique dans l'enseignement. Pour légitimer cette soumission aux exigences extérieures à l'école, le discours public vante les avantages pour la pratique de la gestion de l'éthique dans l'enseignement. L'auteur de cet autre article, publié dans le *EFMD Global Focus*, souhaite montrer en quoi l'inclusion des considérations éthiques dans les écoles se révèle un facteur de « durabilité » pour l'enseignement de la gestion Oglethorpe, 2015. Reprenant le jargon de l'industrie, l'engagement éthique des écoles « donne de la valeur, permet la différenciation des produits, améliore la productivité et

crée un avantage compétitif » dans la pratique de la gestion (Oglethorpe, 2015, p. 53). Ce type d'énoncé argumente en faveur d'une soumission des écoles de gestion au clientélisme moral de la pratique managériale.

L'engagement social des écoles n'implique pas uniquement l'inclusion de sujets éthiques dans les cours, mais que les valeurs incarnées par l'école se répercute sur l'enseignement. Comme dans le discours formel, la notion de « diversité » illustre le souci que l'éthique touche tous les aspects de l'école de gestion. Dans un article publié dans la revue de l'EFMD, Robinson (2020) présente la *diversité* comme un avantage pour l'expérience d'enseignement :

It is very *rewarding* for an MBA teacher to have diversity in a classroom as this serves up the alternative opinions, views and arguments that encourage *breadth* and *depth of learning*. However, it also brings with it the challenge of addressing the different motivations of students and meeting their diverse objectives. (Robinson, 2020 [italique de l'auteur])

Ainsi, la diversité dans la population étudiante permettrait d'approfondir l'apprentissage. Comme l'illustrent nos exemples, le thème de « l'éthique » et de la « diversité » sont des sujets récurrents dans les articles de la revue de l'EFMD. Les études scientifiques sur l'influence de l'accréditation en matière de « qualité » pour l'école permettent d'occulter les conflits entre le milieu universitaire d'un côté, le manque de légitimité des entreprises marchandes de l'autre.

Nous avons vu comment le discours public sur l'accréditation renforce la légitimité des organismes d'accréditation dans le développement des considérations éthiques dans l'école. Nous avons vu que cet échange de légitimité prend la forme d'*harmonisation* des tensions entre logique de qualité et autonomie universitaire. Ainsi, c'est seulement dans le discours informel que les tensions entre valeurs universitaires et principes managériaux, qui guident notre analyse, sont explicites.

3.3 Le discours informel sur l'accréditation

Dans l'analyse des standards d'accréditation, nous avons identifié les stratégies discursives qui permettent de redéfinir les principes universitaires. Nous avons poursuivi avec l'analyse du discours public qui montre l'échange symbolique entre le milieu de l'enseignement de la gestion et les organismes d'accréditation, en reprenant les stratégies discursives du discours formel et en faisant de l'accréditation un objet de recherche scientifique. Les deux discours utilisent le contenu narratif sur la qualité pour légitimer l'inclusion des pratiques managériales dans l'école de gestion.

L'analyse du discours informel se distingue des deux premiers niveaux de discours, dans la mesure où il présente des énoncés contradictoires sur l'accréditation, ce que Foucault appelle des *points de diffraction* (Foucault, 1969, p. 91). Le contexte de l'entretien crée un espace d'*arène*, qui faisait défaut aux discours formel et public, où les acteurs et actrices de l'enseignement de la gestion peuvent témoigner face à la validation de leur vécu. De plus, la posture subordonnée du chercheur nourrit la production d'énoncés *justificatifs* des professeurs et professeures. Dans ce sens, les entretiens offrent des voix riches qui constituent une contribution unique au discours sur l'accréditation. En reprenant les trois aspects de notre cadre théorique, nous regroupons les témoignages en appuyant notre analyse précédente par rapport à la mise en pratique de l'organisation de l'école de gestion en tant qu'entreprise (3.3.1), la soumission de l'enseignement et de la recherche selon les besoins du marché du travail (3.3.2), et l'implantation du clientélisme moral dans les écoles de gestion (3.3.3). Notre analyse montre que les acteurs et actrices des écoles accréditées défendent la logique de qualité de l'accréditation comme une solution aux limitations imposées par les normes académiques.

3.3.1 L'école de gestion selon le modèle de l'entreprise

Le discours informel est ancré dans le vécu de personnes qui sont familières avec la logique de qualité des critères d'accréditation. Toutefois, alors que le discours formel contribue à intégrer les principes pédagogiques dans le contenu narratif sur la qualité, les stratégies discursives des témoignages se positionnent en faveur d'une identité managériale des écoles de gestion au détriment des principes scientifiques et universitaires. D'une part, les participants et participantes défendent les bénéfices liés à la démarche d'accréditation, notamment en insistant sur le soi-disant « sérieux » de la démarche d'accréditation et sur son adaptabilité à l'identité de l'école. De plus, ils offrent un aperçu de l'opérationnalisation des pratiques managériales au sein des écoles.

Une des stratégies justifiant la nécessité d'une identité managériale est la perception de l'enseignement en gestion comme un marché de concurrence. Dans les discours formel et public, la rhétorique managériale insistait sur l'aspect international de cette concurrence. Si l'internationalisation est mentionnée dans le discours informel, nous remarquons que les participants et participantes décrivent avant tout une *concurrence locale*. À Montréal, les témoignages de l'ESG et de HEC identifient mutuellement l'autre établissement comme son compétiteur direct :

Quand j'étais doyen, les relations [...] c'était HEC [...] et Laval. [...] On avait deux concurrents amicaux. [...] Tu ne peux pas en vouloir [aux collègues] parce qu'ils sont passés chez l'ennemi. [...] C'est des amis, on s'appelle, on s'envoie des cartes [...] Il reste que c'est des rivaux. (professeur ESG, 2019)

Nous retrouvons un témoignage similaire à propos de la concurrence chez les écoles françaises de notre étude, comme en témoigne cette employée de l'ESSEC :

Nos deux *compétiteurs* les plus comparables, c'est HEC [Paris] et ESCP. [...] On regarde toujours les *leaders d'un marché*, voir ce que les leaders d'un marché font, et on se positionne par rapport aux leaders du marché. [...] En France, on va plutôt regarder [...] ce que fait HEC, ESCP, voir l'Insead. Mais nos compétiteurs aujourd'hui sont clairement à l'international. (employée ESSEC, 2019 [italique de l'auteur])

Selon cette employée, l'ESSEC était en compétition à l'échelle nationale avec d'autres Grandes Écoles de gestion française jusqu'à ce que l'internationalisation modifie cette dynamique. Le jargon économique est évident : le mot « marché » désigne le milieu de l'enseignement, où les écoles prestigieuses et accréditées sont des « leaders du marché ». L'internationalisation du « marché » des écoles est identifiée comme une évolution d'une situation de concurrence. Ainsi on voit que l'idée de lutte dans le champ scientifique est interprétée dans les termes d'une concurrence de marché entre les établissements. La visibilité et la renommée d'une école de gestion remplace la quête de vérité en tant qu'objet de la lutte scientifique. Cette interprétation est intégrée à l'auto perception des acteurs et actrices des écoles de gestion sur leur milieu.

Dans ce contexte de « marché des écoles », l'accréditation est légitimée comme une fonction de concurrence, soit en tant qu'*outil de signal*. Ce participant de HEC explique que l'obtention de l'accréditation permet à une école de signaler à sa « clientèle » qu'elle appartient à un certain « groupe » d'écoles de gestion :

Les agréments, ça a été une façon d'envoyer un *signal* que vous appartenez à un *certain groupe*, parce que AACSB [...] et EQUIS ont toutes les deux un volet international. Si vous voulez avoir un agrément, il faut que vous démontriez que vous avez mis en place un certain nombre de mesures, de politiques pour vous *internationaliser*. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

Ainsi, l'accréditation créerait deux groupes d'écoles de gestion, celles qui peuvent se comparer et celles qui se sont exclues par défaut de la concurrence internationale. Ainsi,

la course à l'accréditation est conçue comme s'inscrivant dans un enjeu de visibilité sur un « marché », comme l'identifie ce professeur de l'ESSEC :

On faisait le pari qu'à terme, ces phénomènes d'accréditation allaient se diffuser au niveau mondial. [...] Donc on s'était dit [...] autant être *first mover*, car le rapport coût-bénéfice est très supérieur quand on est *first mover* que quand on est *follower* et encore pire quand on est à la fin de la queue. [...] On a toujours communiqué, non pas sur le fait qu'on était accrédité à l'ESSEC, [...], mais sur le fait qu'on était *le first-AACSB-accredited-institution*, l'idée étant de dire ce qui nous différencie, ce n'est pas d'être accréditée, parce que ça, à terme, beaucoup le seront; c'était d'avoir été les premiers. (professeur ESSEC, 2019, [italique de l'auteur])

L'histoire de l'accréditation à l'ESSEC est ici racontée dans des termes de l'économie et de l'analyse coût-bénéfice. Nous retrouvons le jargon économique où l'« industrie » désigne le champ de l'enseignement supérieur en gestion. De fait, l'obtention de l'accréditation est justifiée par sa fonction d'*image*, s'inscrivant dans la stratégie de communication de l'établissement. Du côté de l'ESG, la participante suivante identifie également la fonction de *signal* comme une motivation à l'obtention de l'accréditation de l'EQUIS dès 2001, dans les premières années de la certification :

On parlait du postulat que [l'accréditation] avait un véritable impact pour attirer les étudiants internationaux. [...] On visait surtout un message à des étudiants de bon niveau sur la planète. Étant donné que l'École des sciences de la gestion était très jeune, peu connue par rapport à HEC Montréal et aux Grandes Écoles, ça envoie un message fort quand même. C'était un pari qu'on faisait. (professeure ESG)

Nous remarquons que la justification de l'audit en tant qu'outil de signal s'applique uniquement aux accréditations AACSB et EQUIS. En argumentant sur l'accréditation AMBA, plusieurs témoins excluent l'idée de « triple couronne », comme ce professeur de l'ESSEC :

[...] La triple couronne, c'est un truc qui a été lancé par des institutions européennes. C'était un *outil marketing*, qui ne veut rien dire. [...] C'est une blague, la triple couronne, c'est une espèce de *joke marketing* qui a été faite par quelques institutions qui se sont dit « on va en faire un outil de signal ». [...] En fait, les deux normes les plus exigeantes au niveau mondial restent AACSB et EQUIS. Pour le coup, ça c'est relativement établi aujourd'hui. AMBA, moi je pense qu'à terme, ils vont continuer à faire leur business sur des business schools de seconde ou troisième zone, en vendant un *stamp*. [...] En termes de qualité, il y a un décrochage très fort entre EQUIS, AACSB d'un côté et AMBA de l'autre. (professeur ESSEC, [italique de l'auteur])

La critique de l'AMBA établit une distinction entre les différentes accréditations, où celle de l'EQUIS et de l'AACSB sont perçues comme plus « sérieuses » et celle de l'AMBA est désignée comme un « *stamp* ». La même stratégie discursive qui permettait de distinguer les écoles accréditées de la « masse » des écoles non accréditées est ici utilisée pour distinguer les organismes d'accréditation entre eux, où l'AACSB et l'EQUIS sont vus en tant que seuls garants de la qualité de l'enseignement de la gestion. On voit ici que le symbolisme relatif à la valeur de l'accréditation, et notamment à la notion de « triple couronne », s'apparente à une déclinaison de la concurrence du champ scientifique dans le sous-champ de la gestion. La différenciation entre une vraie preuve de qualité et un outil de signal demeure relative à un jugement individuel. Certains participants et certaines participantes cherchent à concilier les deux aspects de l'AACSB et de l'EQUIS : « Les agréments, c'est comme un sceau de qualité, et c'est aussi un club » (professeur HEC, 2019).

Une stratégie de différenciation similaire est présente dans le discours pour distinguer les accréditations EQUIS et AACSB des classements internationaux. Chaque participant et participante soutient que les accréditations et les classements relèvent de deux *cultures évaluatives* différentes.

Les classements ne sont pas encadrés, ne sont pas régulés. [...] Les organismes qui publient des classements sont des *organismes privés à but lucratif*. [...] Donc l'objectif c'est de vendre des papiers, des pages internet, de la publicité, etc. [...] Il n'y a pas vraiment de contrat passé avec les établissements sur la *qualité* des données qui sont transmises, la *cohérence des données*. (employée ESSEC, 2019 [italique de l'auteur])

La critique des classements est basée sur leur prétendue orientation « lucrative » ou intéressée. Comme dans le cas de la critique sur l'AMBA mentionnée plus haut, on reproche aux classements de ne vendre que de l'image, ce qui souligne la perception d'une exclusivité de qualité réelle venant de l'accréditation. On met en doute le « sérieux » de la démarche d'évaluation des classements :

Je pense que les agréments en général ont plus de *contenu*, sont faits plus sérieusement. Les classements, il y en a beaucoup, il y en a qui sont meilleurs que d'autres. [...] La fiabilité, souvent, des données [...] prêtent à certains questionnements. Parce que [les classements] ne sont pas tout le temps audités. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

La pertinence de certains classements est mise en doute dans la mesure où ils ne sont pas *audités*. C'est là le cœur des arguments en faveur de la logique de qualité qui serait propre aux accréditations EQUIS et AACSB. La fonction des stratégies discursives décrites ici est de défendre ces deux accréditations comme les meilleures garantes de la qualité dans l'enseignement de la gestion.

Puisque l'accréditation est perçue comme le seul bon outil d'amélioration de l'enseignement de la gestion, les participants et participantes se font volontairement les défenseurs du principe d'*audit* comme une amélioration pour les pratiques au sein des écoles :

[...] Un impact positif des agréments, c'est d'aller chercher dans chaque ronde d'évaluations [...] la partie consultative qui est en ligne avec ton

orientation stratégique. [...] [les organismes d'accréditation] commencent toujours par « qu'est-ce que vous voulez faire ». [...] C'est vous qui mettez la table. [...] L'encensement de ça, c'est l'*amélioration continue*. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

L'instauration d'une structure d'évaluation de la qualité modifie de facto les écoles accréditées, leur permettant de changer leurs pratiques. Les différents témoins réagissent aux possibles critiques associées à la perception de l'accréditation, comme le risque de *standardisation* au détriment des différences nationales. Dans le témoignage suivant, un professeur de l'ESSEC mentionne la crainte, d'une partie du corps professoral, que l'AACSB incarne une « américanisation » de l'école :

Il y a eu beaucoup d'opposition. Certains profs considéraient que c'était une américanisation [...] On a eu des débats assez vifs, et un des enjeux techniques a été de montrer qu'on pouvait tout à fait être accrédité sans forcément adopter exactement le modèle de formation américain. [...] Ceux qui étaient opposés, c'était souvent les conservateurs de l'école qui étaient persuadés que le système français est unique, exceptionnel. Il peut effectivement être unique et exceptionnel, mais ça ne l'empêche pas de le confronter à des règles internationales. (professeur ESSEC, 2019)

Au Québec, les témoignages ne mentionnent pas l'enjeu d'une « américanisation », mais on retrouve l'idée d'un « risque » que le processus d'accréditation implique un « conformisme » :

Sur le fond, tout le monde est d'accord : vous voulez vous assurer que les programmes sont de qualité [...]. Mais il y a un petit risque d'*uniformisation* et de *mimétisme*, et les écoles sont mal avisées de rentrer là-dedans. [...] Chaque école, chaque université [...] part de sa situation, de sa lecture, de sa mission. C'est en étant toi-même que tu peux t'améliorer. (professeur HEC, 2019)

Le problème identifié d'« uniformisation » et de « mimétisme » est réglé par un argument en faveur de l'*identité propre* de chaque école. Ce professeur insiste sur la

prise en compte du « contexte institutionnel » des écoles par les *peer review teams* de l'accréditation.

Quand on compose l'équipe, on veut essayer d'avoir au moins une personne qui est très familière avec l'environnement institutionnel. [...] de l'école. [...] Si vous êtes une école canadienne, [...] EQUIS ou AACSB ou AMBA vont chercher à trouver un Canadien sur le comité. Parce que le Canadien peut comprendre des éléments de législation. [...] Vous essayez d'avoir quelqu'un qui connaît bien l'environnement institutionnel. (professeur HEC 1, 2019)

Le participant se fait le défenseur du principe de « respect de la diversité » et de la prise en considération du contexte national de chaque école. Nous retrouvons ici l'argumentaire inspiré des notions centrales des critères d'accréditation. Cet argument sert à justifier l'accréditation comme un bon outil d'évaluation de l'enseignement de la gestion.

La défense du rôle favorable des accréditations permet ainsi de légitimer l'implantation de la logique de qualité dans les écoles. La notion de « stratégie », centrale dans les critères d'accréditation, s'avère un argument en faveur du changement des pratiques pédagogiques. Les participants et participantes s'y réfèrent en soulignant l'adéquation avec la « gestion » de l'établissement :

[L'accréditation] vient s'insérer dans notre planification stratégique [...] Mais ce n'est pas un *diktat*. [...] Si vous annoncez [...] que vous êtes un leader en recherche dans un domaine [les organismes d'accréditations] viennent vous dire « Si vous voulez être reconnus comme un *leader* en recherche dans ce domaine-là, il faudrait mettre les *ressources*. » [...]. Ça a eu une influence sur [...] la priorité qu'on a accordée dans certains développements. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

Au moyen du jargon économique, ce témoignage reprend la stratégie discursive des critères d'accréditation. Plutôt que d'énoncer la centralisation de la recherche au

détriment de la liberté de recherche, ce changement est perçu d'un bon œil dans la mesure où il inscrit les activités de recherche dans la stratégie globale de l'établissement. Ce type d'argument normalise la transformation des pratiques impliquées par l'accréditation.

Les arguments en faveur de l'accréditation permettent de soulever les difficultés institutionnelles au sein des écoles. Si le précédent témoignage défendait l'idée que l'influence de l'accréditation soit un « diktat », cet autre témoignage, d'un professeur de l'ESG, note que l'exercice d'accréditation permet d'émanciper l'école des normes imposées par son université de rattachement :

[Le comité de l'EQUIS] disait : « Vous êtes une école de gestion, mais vous ne gérez même pas votre propre budget. Donc vous n'êtes pas une vraie école de gestion. » [...] Une vraie école, c'était selon leurs paramètres d'*autonomie* [...] Tandis qu'ici, tout est centralisé. [...] C'est au *Soviet suprême* de décider. (professeur ESG, 2019)

Ici, le participant explique le non-renouvellement de l'accréditation. Le statut institutionnel de l'ESG, en tant que faculté dans une université, ne correspondait pas aux critères d'« autonomie » de l'EQUIS. L'énoncé fait écho aux notions de gouvernance et d'autonomie qui définissent l'*identité managériale* de l'école dans les critères d'accréditation. La métaphore du « Soviet suprême » se réfère ici à la direction de l'université, qui nuit à la réussite de sa « mission » de l'école. Le rattachement à une université est perçu comme un frein au développement de l'école qui revendique une autonomie en tant qu'avantage stratégique, relevant de la logique économique.

La mise en narration des événements de la première accréditation permet également de faire jaillir les tensions entre les principes universitaires et la logique d'amélioration continue de l'*audit*. Par exemple, ce professeur de Paris Dauphine mentionne la tension

entre la logique managériale de l'accréditation et l'absence de hiérarchie dans l'université. Il utilise la métaphore d'un « troupeau de chats » :

[...] À la différence d'une business school, il n'y a pas un chef qui dit : « Ça c'est le projet, tout le monde s'aligne, vous bossez pour le projet, et s'il y en a un qui sort du rang, il sera sanctionné. » On est à l'université, l'université [...] c'est un troupeau de chats [...] on n'arrive pas à le contrôler [...] les chats sont individualistes, donc piloter un projet d'ensemble, où on devait collecter les informations, rédiger collectivement, s'assurer que, le jour de l'audit, il y aurait une représentation de l'*ensemble des parties prenantes*, c'est un sacré *challenge*. [...] Il y avait le risque du déficit de mobilisation des universitaires, qui ne fonctionnent pas comme dans les business schools. (professeur Dauphine, 2019 [italique de l'auteur])

Le participant décrit bien la tension entre liberté pédagogique et gestion de l'école comme une entreprise. La métaphore « troupeau de chats » incarne la nature individuelle du travail académique qui s'oppose à l'organisation hiérarchique de l'entreprise, décrite par le jargon managérial du « chef », des « parties prenantes » et du « challenge ». Ainsi, les témoignages tendent à minimiser les tensions du discours sur l'accréditation en concevant l'audit comme une solution pour les problèmes organisationnels d'un établissement d'enseignement supérieur. Ici, un professeur de HEC affirme que les critères d'accréditation permettent de contreenir au « conservatisme universitaire » :

[...] Le corps professoral, c'est conservateur. [...] Les gens sont [...] des *libres-penseurs*. [...] Ils n'opèrent pas dans un environnement où il y a une *ligne hiérarchique*. [...] C'est un environnement où il n'y a pas grand monde qui vient vous dire quoi faire. Et donc, peut-être la valeur la plus importante [des accréditations], c'est que vous avez un regard externe [...]. Ça ne fait pas toute la différence, mais ça change la conversation. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

L'accréditation permet de faire évoluer le milieu universitaire dans ses traditions de liberté individuelle et d'absence de hiérarchie. Pour le participant, la fonction d'audit incarne une solution au problème d'« immobilisme » dans l'université. L'accréditation permet de corriger les lacunes du modèle universitaire et même de l'améliorer. Ainsi, l'argument pour le bon usage de l'accréditation sert de plaidoyer pour l'abandon de l'organisation traditionnelle de l'université au profit du modèle de l'entreprise.

La description de l'obtention de l'accréditation confirme l'attribution d'une identité managériale aux écoles de gestion. Dans les témoignages, le processus d'accréditation est décrit dans le jargon managérial. Cette stratégie correspond à un *schéma interprétatif* au sens de Keller, qui permet de définir l'accréditation comme une réelle pratique de gestion. Dans le témoignage suivant, un professeur de l'ESG définit la mise en place de l'actuel comité qui travaille sur l'accréditation en se référant au domaine de la *gestion de projet* :

[Le doyen] m'a demandé de [...] gérer ce comité [...] de le présider comme *gestionnaire de projet*, donc je le gère un peu comme un projet. On fait ça pour le doyen, le doyen un peu comme *sponsor*, comme *commanditaire*, c'est lui qui nous demande de faire ça. (professeur ESG, 2019 [italique de l'auteur])

Le jargon de la gestion fait ici référence aux dynamiques de l'entreprise. Le professeur en question « gère » le comité. La décision du doyen n'émane pas d'une supériorité hiérarchique, mais d'une « commandite ». Le « projet » d'accréditation est également mentionné dans les termes de l'entreprise dans ce témoignage au HEC : « Le directeur des affaires professoral [...] est responsable des agréments. Il y a un groupe qui travaille avec lui. [...] Chez nous, il a le leadership de ce dossier-là. [sic] » (professeur HEC, 2019). La même notion de leadership se retrouve chez ce professeur de l'ESG à propos de la place de l'école :

Quand EQUIS a commencé, on était l'un des premiers accrédités. [...] Et il faut qu'on établisse nos standards, et nos standards peuvent être supérieurs. Et une fois que nos standards sont supérieurs, on doit *leader* plutôt que se laisser rattraper. (professeur ESG, 2019 [italique de l'auteur])

Ainsi, le jargon de la gestion atteste de l'adhésion à la logique d'accréditation en tant que pratique managériale. Cette stratégie discursive permet de légitimer l'organisation des écoles de gestion selon les principes de l'entreprise, au détriment des principes universitaires.

Ce changement dans l'organisation des écoles est perçu positivement. En contextualisant le processus d'accréditation dans les réformes actuelles de l'enseignement supérieur en France, une employée de l'ESSEC juge que l'accréditation donne une longueur d'avance aux écoles de gestion par rapport aux universités face à la généralisation de l'évaluation des pratiques. L'idée de distanciation de la culture universitaire est alors pleinement assumée et justifiée par la concurrence dans l'enseignement supérieur :

Par rapport à l'université, les Grandes Écoles et, notamment les écoles de commerce, ont cette culture de l'évaluation. Cette *culture de l'évaluation* est nécessaire pour continuer à progresser, à se développer. En fait [...] on est en *accréditation continue*. (employée ESSEC, 2019 [italique de l'auteur])

Les témoignages du discours informel illustrent l'adhésion au changement de *culture institutionnelle* impliqué par l'accréditation. L'encensement de la logique de qualité dans les témoignages encourage l'idée d'une culture institutionnelle spécifique aux écoles de gestion, qui les différencie des établissements d'enseignement supérieur. Loin de montrer une intégration de l'accréditation dans l'université, les arguments du discours informel visent à un remplacement de ceux-ci au profit d'une culture académique spécifique aux écoles de gestion et s'inspirant du modèle de l'entreprise.

3.3.2 « Pertinence pratique » et commercialisation de l'enseignement

Nous avons vu dans l'analyse des critères et du discours public que le souci de « pertinence pratique » dans les écoles est un élément central pour établir la légitimité sociale de la gestion. Dans les témoignages, nous retrouvons des énoncés qui argumentent en faveur de l'orientation pratique de la formation. L'analyse montre que l'incorporation de la rhétorique de la « pertinence pratique » redéfinit les fonctions de l'enseignement et de la recherche selon les exigences du marché du travail.

La « pertinence pratique » des écoles intervient discursivement lors de la mention du contexte concurrentiel entre les écoles de gestion. Ainsi, l'émergence de l'accréditation est considérée comme une réponse à l'accroissement du nombre d'écoles de gestion, lui-même expliqué par une hausse de la demande de gestionnaire sur le marché du travail :

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, il y a eu une [...] explosion dans les universités, dans les écoles de commerce en particulier. [...] La *demande mondiale* pour des gens formés en business a explosé. [...] Cette demande a eu une *réponse*. Il y a plein d'écoles qui ont été créées [...] On doit avoir aujourd'hui quinze mille business schools. [...] Si vous prenez les grands agréments, ils vont s'intéresser [...] à peut-être six cents écoles qui ont un agrément, sur quinze milles. Déjà, on est dans le premier cinq pour cent. (professeur HEC, 2019 [italique de l'auteur])

En mentionnant l'idée de la fonction de signal de l'accréditation, le participant défend que l'enseignement de la gestion sert avant tout à *former des gestionnaires*. On retrouve ici l'argument en faveur de la fonction de signal de l'accréditation, tout en définissant le rôle des écoles de gestion : former des gestionnaires.

Le souci de pertinence pratique se concrétise à travers la prise en charge du projet d'accréditation. Puisque l'exercice d'accréditation répond à la logique managériale, son application dans l'école de gestion permet de définir les qualifications nécessaires à sa mise en pratique. Ainsi ce professeur mentionne ici son parcours professionnel comme justification de l'attribution du projet :

Pour mettre en place le projet d'accréditation, ils avaient besoin d'un *chef de projet*, typiquement dans ce genre de process, et c'est un prof qui prend en charge ce genre de truc, et donc, ils m'avaient demandé. En fait, comme j'avais une *expérience un peu industrielle* avant [...] J'ai travaillé six, sept ans dans l'industrie. [...] Le président de l'époque m'avait dit : « toi, tu dois connaître comment ça marche, donc on va te filer le truc. (professeur ESSEC, 2019 [italique de l'auteur])

Alors que l'accréditation des écoles était un phénomène encore marginal dans les années 1990, ce professeur explique que son expérience dans le milieu professionnel était un facteur de qualification à la prise en charge du projet. Puisque l'accréditation est similaire à l'*audit* dans le monde de l'entreprise, l'expérience professionnelle atteste des aptitudes nécessaires à la réalisation de l'exercice d'accréditation. Ce genre d'argument abolit la distinction entre aptitudes professionnelles et connaissances pédagogiques. Dans cet autre témoignage, nous retrouvons un argument similaire, où l'exercice d'accréditation est l'occasion pour ce professeur de mettre en pratique ses connaissances « intellectuelles » :

Aimant les défis [...] étant entendu que je voyais aussi une connexion avec mon domaine disciplinaire. Je suis en science de la gestion, donc, pour moi, piloter un projet complexe dans la vraie vie, ça faisait partie aussi des choses intéressantes à *l'égard de mon métier*. J'allais faire de la *recherche-action*. [...] Je suis un académique et, en même temps, je vais m'engager dans un projet très concret [...] Je trouvais ça intellectuellement stimulant et en cohérence avec la représentation que je me faisais, de notre institution. (professeur Dauphine, 2019 [italique de l'auteur])

Le participant explique sa motivation à prendre en charge le projet d'accréditation comme une occasion de mettre en pratique des connaissances théoriques. Or, nous avons vu dans l'analyse du discours formel que les connaissances théoriques sont définies en opposition aux aptitudes pratiques. Pourtant, nous voyons dans le discours informel une tentative d'ériger les connaissances théoriques comme pertinentes à l'application d'une pratique de gestion dans les écoles. Cet argument introduit l'idée d'une subordination des connaissances scientifiques en gestion à leur applicabilité pratique.

Dans ce témoignage, on y décrit comment l'accréditation incite les écoles à mettre en avant des aptitudes professionnelles dans les rapports d'autoévaluation :

Les guidelines [...] vous posent des questions. [...] Avez-vous des syllabus, ces syllabus précisent-ils bien les objectifs pédagogiques, y a-t-il dans vos formations des *soft skills*. [...] À un moment donné, on a dû mettre sur le tapis, c'est quoi nos enseignements en matière de *soft skills*. (professeur Paris Dauphine, 2019 [italique de l'auteur])

Le processus d'autoévaluation implique, dans la réalité des écoles, de développer la communication autour des aptitudes professionnelles qui sont enseignées. Les procédés mis en place dérogent de l'organisation traditionnelle de l'université où les connaissances sont validées sur une base scientifique et non selon leur pertinence sur le marché du travail.

La nature des connaissances en gestion est également soulevée dans les témoignages lorsqu'il est question de *multidisciplinarité*. Dans ce témoignage, ce professeur explique pourquoi certaines écoles ne peuvent pas être accréditées à défaut d'incarner l'ensemble des « sciences de la gestion » :

Si tu n'as pas, exemple, dans une petite université, uniquement de la comptabilité [...] qui veut se faire accréditer, tu ne peux pas t'accréditer en comptabilité. [...] C'est conçu pour la gestion [...] les sciences de la gestion. [...] Si c'était, par exemple, des gens qui ont juste la gestion des hôpitaux, on ne pourrait pas accréditer s'il n'y a que ça. [...] C'est un panier de disciplines qui fait qu'on peut parler d'une institution. (professeur HEC, 2019).

Nous retrouvons ici une justification du cadre d'évaluation de l'accréditation selon la dimension multidisciplinaire que cette dernière attribue aux écoles de gestion. Cette définition de l'école de gestion comme systématiquement multidisciplinaire renforce l'idée de multidisciplinarité nécessaire à la formation en gestion.

Le discours informel met aussi en perspective les relations entre sciences de la gestion et les autres disciplines. Dans notre cadre théorique, nous avançons l'hypothèse que l'enseignement de la gestion requiert une proximité entre les écoles et les disciplines nécessaires au cursus en gestion. Or, un participant de Paris Dauphine mentionne qu'un des défis de l'accréditation a été de convaincre les professeurs au-delà des disciplines de la gestion. Ainsi, nous voyons que l'implantation de l'accréditation auprès des autres disciplines est loin d'être évidente :

Le risque c'était qu'il n'y ait pas une adhésion de l'intégralité du collectif. Qu'il y ait une adhésion des profs en sciences de gestion [...] peut-être des économistes, qu'il y ait peut-être une adhésion des juristes, mais beaucoup moins une adhésion des chercheurs en sciences sociales. [...] On a des jeux politiques dans les institutions. Ils y voyaient peut-être le risque que les sciences de gestion se renforcent à leur détriment et que, finalement, il n'y ait aucun intérêt pour eux. [...] si c'est à leur détriment, il valait mieux freiner le projet que de le porter. (professeur Dauphine, 2019)

Dans ce témoignage, l'accréditation se heurte à la différence de culture entre sciences de la gestion et disciplines dites « traditionnelles ». La pratique d'audit est ici identifiée comme un mécanisme de reconnaissance différent de celui du prestige scientifique qui

aménage les autres disciplines. Nous voyons que le participant suppose que l'acceptabilité de l'accréditation serait plus facile à obtenir auprès des départements de gestion, d'économie et de droit, en supposant que ces disciplines sont plus familières avec l'idée de l'accréditation. L'énoncé souligne les tensions impliquées par l'application de la culture évaluative dans un contexte universitaire.

À la différence des critères d'accréditation qui cherchent à redéfinir les principes universitaires selon la pertinence pratique, le discours informel témoigne de la difficile adéquation de l'orientation professionnelle des écoles de gestion avec l'organisation traditionnelle de l'université. La priorité des aptitudes professionnelles par rapport aux critères universitaires est pleinement assumée. Les énoncés qui établissent un parallèle entre l'exercice d'accréditation et la pratique de la gestion contribuent à la fois à légitimer l'accréditation ainsi que l'orientation professionnelle de l'école.

3.3.3 L'éthos du gestionnaire dans les écoles

En reprenant l'exigence de l'engagement social dans les standards d'accréditation, les participants et participantes légitiment l'importance d'inclure les questionnements éthiques dans l'enseignement de la gestion. L'éthos du gestionnaire est ainsi défini à la fois par l'engagement social des écoles, ainsi que par l'inclusion d'enjeux sociaux dans l'enseignement et la recherche. Les témoignages attestent que l'inclusion de l'éthique de l'enseignement doit faire partie de leur stratégie d'établissement :

J'avais anticipé que la RSE serait un thème très important. J'avais créé un comité éthique, responsabilité sociale et développement durable, qui réunissait toutes les parties prenantes de l'université, et on s'est dit quelles actions concrètes on entreprend, en matière *environnementale* en matière

sociétale. [...] Et parmi ces orientations, il y a eu [la] décision de mettre en place [...] des enseignements online en matière d'éthique et responsabilité sociale. (professeur Dauphine, 2019 [italique de l'auteur])

Ici, nous voyons un exemple du *clientélisme moral* tel qu'encouragé par les critères d'accréditation. L'inclusion des préoccupations éthiques dans l'école doit faire l'objet de *planification*. Nous voyons aussi que la présence de l'éthique dans l'enseignement de la gestion ne suit pas une motivation interne à la discipline, mais qu'il est acté en tant que stratégie d'établissement. Ce type d'argument souligne l'indexation des activités pédagogiques aux exigences du marché du travail.

Le clientélisme moral dans les activités d'enseignement a pour fonction d'assurer que les personnes diplômées, une fois dans l'exercice de leur travail managérial, témoignent d'une réelle conscience des enjeux sociétaux. Dans ce témoignage, un professeur insiste pour que les considérations éthiques ne soient pas qu'un discours, mais qu'il se concrétise dans l'expérience pédagogique :

Si je veux que les étudiants soient engagés ou responsables, si je veux qu'ils soient responsables au niveau environnemental, il ne faut pas juste que ce soit un effet induit. Il faut que je mette en place quelque chose pour qu'ils le soient, et pas juste qu'ils le soient *par hasard*. (professeur ESG, 2019)

Comme nous l'avons identifié dans l'analyse des critères d'accréditation, c'est la notion d'impact qui définit la prise en compte par l'école de ses interactions avec son environnement. Les participants et participantes rencontrées adhèrent à l'idée *d'impact* qui vient déterminer *l'engagement* social de l'école, et ce au-delà de l'enseignement et de la recherche. Ainsi, le rôle de l'établissement est déterminé par ses interactions avec son environnement social :

[...] On travaille pour rehausser notre communauté. Montréal est la première ville étudiante des Amériques et la sixième au monde. [...] Si on contribue un peu à situer Montréal, c'est comme une réputation qui rejaillit l'une sur l'autre. Donc, moi, mon objectif c'est que Montréal soit première dans tous les domaines, du moins dans tous les domaines de la gestion. [...] il faut avoir une accréditation pour des questions de visibilité, mais l'objectif ultime, c'est qu'on soit utile à notre société. (professeur ESG, 2019)

À partir de cet argument, l'impact social de l'école se juge à la hauteur de son « utilité » dans sa « communauté ». Nous voyons également que l'engagement de l'école n'est pas fondé sur le don, mais sur un échange bilatéral. Si l'école peut contribuer à la réputation d'autres institutions montréalaises, c'est pour qu'elle puisse en bénéficier en retour. Ici, l'idée d'engagement social des écoles s'intègre dans celle de la concurrence entre les écoles. Bénéficier de l'accréditation permet alors aux écoles de s'affirmer sur une scène, non pas internationale, mais locale. Si l'enjeu d'engagement social retombe sur la réputation de l'école, le clientélisme moral est pleinement assumé.

L'accréditation est identifiée comme un facteur de changement pour l'inclusion de l'éthique dans l'enseignement de la gestion. Toutefois, dans ce témoignage, une professeure de l'ESG identifie la présence des cours d'éthique dans l'école comme un frein à l'obtention de l'accréditation :

Au sein de l'équipe de direction d'EQUIS, [...] on retrouve malgré tout certains clichés qu'on peut avoir à l'égard des écoles de gestion. Il y a tout le spectre idéologique possible, de la gauche à la droite très conservatrice. [...] Quand [l'équipe de revue par les pairs d'EQUIS] ont fait la visite [...] ils ont entendu toutes sortes de choses qui étaient notre personnalité à nous, notre ADN. Et, je suis certaine qu'il y a certaines choses qu'ils ont entendues et qu'ils n'ont [pas] beaucoup aimées. [...] Pourquoi, dans des contenus de cours, on s'intéresserait aux impacts environnementaux et sociaux? [...] Pourquoi, dans un MBA, il y aurait un MBA pour les entreprises collectives? [...] Pourquoi on impose dans le cursus de tronc commun [...] que tous les étudiants ont l'obligation de prendre au moins

un cours en éthique ou en développement durable? (professeure ESG, 2019)

Ici, la participante suppose un problème d'adéquation entre la présence de cours d'éthique et les exigences de l'accréditation. Pour elle, les pratiques pédagogiques témoignant d'un engagement social de l'école pourraient avoir limité le degré de compatibilité de l'établissement avec les critères d'accréditation et, par extension, avec une certaine « idéologie » de la gestion. Ainsi, l'argument implique que l'éthique en gestion est sujet à interprétation et surtout à évoluer dans le temps. Nous retrouvons ici le mécanisme adaptatif du clientélisme moral.

L'éthique doit également se refléter dans les actions de l'école. La considération des enjeux éthiques se concrétise également dans l'*image de marque* qu'elle procure aux écoles, comme en témoigne ce professeur de HEC :

Si je veux voir mes partenaires, je peux aller les visiter individuellement, mais mon nombre de voyages va être limité. Je ne peux pas partir quarante-cinq fois dans une année. [...] c'est très coûteux, il y a une empreinte écologique, et cætera. [...] Le fait qu'on est de plus en plus *conscients* des coûts écologiques du réchauffement climatique et autre, on choisit ses événements. [...] certaines universités vont faire part maintenant de [leur] empreinte [...] il y a eu tant de voyages, et cætera. On a un enjeu d'image, aussi de stratégie. [...] (professeur HEC, 2019)

Ici, il n'est plus question de l'enseignement ou de l'engagement de l'école, mais de l'imputabilité de comportements éthiques du personnel de l'école. Comme dans le cas des personnalités politiques ou publiques, le participant considère que la direction de l'établissement doit faire la preuve qu'elle intègre les préoccupations éthiques dans ses pratiques. Ici, il est davantage question d'image que de mesures concrètes. Or, cette image sert surtout à confirmer une soi-disant cohérence dans la démarche d'inclusion de l'éthique au sein de l'école. Encore une fois, cet argument montre qu'il n'y a pas de

réelle intégration ou, du moins, d'une intégration intéressée et réfléchie des préoccupations sociales dans les activités de l'école. Cet argument illustre le clientélisme moral en tant que norme autant dans la pratique de la gestion que dans sa formation professionnelle.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons montré comment l'accréditation contribue à la légitimité professionnelle de la gestion. Notre recherche montre comment les ordres symboliques produit dans les discours sur l'accréditation justifient la pratique de l'accréditation et influencent la formation en gestion. Le narratif de qualité encensé par la pratique d'audit permet de redéfinir les notions pédagogiques et scientifiques selon l'idéologie managériale. La volonté d'indexer l'enseignement et la recherche en gestion selon les besoins du marché du travail renforce le caractère non-disciplinaire des sciences de la gestion, qui échappent à l'organisation traditionnelle du champ scientifique. Enfin, la rhétorique de l'engagement social reproduit le *clientélisme moral* de la pratique managériale dans le champ scientifique de la gestion. Ainsi, en cherchant à pallier au manque de légitimité professionnelle de la gestion, le discours sur l'accréditation renforce le caractère atypique et antiacadémique de la formation en gestion

La production du discours public sur l'accréditation et la participation aux entretiens montrent le besoin de justification des acteurs et les actrices de l'enseignement de la gestion. Ces discours ont pour effet d'encourager l'implantation du mode d'organisation de l'entreprise dans l'enseignement supérieur en gestion. La soumission des principes universitaires à la logique de qualité soulève des questionnements quant au rôle de l'audit dans l'organisation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur. Si la popularité des accréditations AACSB et EQUIS permet d'accélérer l'affranchissement des principes de l'université dans les écoles de gestion, on peut se demander quelles en sont les conséquences pour les établissements universitaires auxquelles sont rattachées les écoles de gestion. La pratique d'audit n'est

d'ailleurs pas spécifique à l'enseignement de la gestion, et tend à se généraliser dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gestion des universités partage également le souci d'insertion professionnelle des diplômés et diplômées, ainsi que par l'idée d'un certain « engagement social » des établissements. La managérialisation des pratiques académiques pose la question suivante : de qui l'université est-elle redevable ?

Les résultats de ce travail sont à mettre en perspective avec les choix méthodologiques adoptés dans cette recherche. L'analyse de discours se base sur un échantillon restreint d'écoles de gestion strictement francophones et déjà familières avec l'accréditation. L'extension de l'analyse du discours à des écoles de gestion dans d'autres régions du monde, et à celles non concernées par l'accréditation est à considérer. De plus, l'analyse du discours pourrait être étendue à un recensement plus exhaustif de la récurrence des thèmes, et exploré à travers une autre approche méthodologique, par exemple au moyen d'une méthode statistique.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PARTICIPATION À UN ENTRETIEN - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'INFORMATION

Titre de la recherche : « Les discours sur l'accréditation : une étude de cas de la culture professionnelle dans les écoles de gestion francophones »

Objet de la recherche

Cet entretien est réalisé dans le cadre du mémoire de l'étudiant Alexis Bureau-Thibault, candidat à la maîtrise en Science, Technologie et Société de l'Université du Québec à Montréal. La recherche constitue une approche sociologique de l'accréditation internationale des écoles de gestion (les accréditations EQUIS, AACSB, et AMBA). L'objectif est d'étudier l'influence des accréditations sur le fonctionnement institutionnel des écoles de gestion. L'étude de terrain consiste à réaliser des entretiens avec les acteurs de différentes écoles de gestion francophones concernées par le processus d'accréditation internationale. Quelles sont les motivations des acteurs au sein des écoles à obtenir une accréditation internationale? Quelle est la dynamique des relations entre les écoles de gestion et les agences d'accréditation? Quels sont les débats au sein des établissements à l'égard de l'accréditation internationale? Comment le processus d'accréditation influence les pratiques académiques d'enseignement et de recherche ?

Votre participation

Vous êtes sollicité(e) pour participer à un entretien d'environ une heure en tant que témoin du processus d'accréditation des écoles de gestion. Votre participation est volontaire et vous pouvez, à tout moment, sans avoir à fournir de raison, décider de ne pas répondre à une question ou arrêter le déroulement de l'entretien. Votre témoignage est une contribution significative à l'avancement des connaissances sur l'étude socio-historique des sciences de la gestion. Il constitue, ainsi que tout document en lien avec le processus d'accréditation, des données précieuses à la recherche.

Anonymat

La restitution de votre témoignage personnel sur l'accréditation pourrait être limité étant donné l'enjeu politique qu'incarne l'obtention de l'accréditation. Afin de favoriser l'expression libre de vos opinions, votre témoignage sera anonymisé. Un pseudonyme sera attribué en nom et lieu de votre identité dans le travail final.

Conservation des données

L'entretien est enregistré et sera retranscrit partiellement. Certains extraits de l'entretien peuvent être cités dans le document final de mémoire de l'étudiant. L'enregistrement sera conservé pour les recherches de l'étudiant pour une durée de cinq années. Si vous acceptez, les données recueillies dans cet entretien seront conservées et pourront servir dans de futures recherches.

J'accepte que mon témoignage soit conservé et utilisé dans de futures recherches.

ANNEXE B

GRILLE D'ENTREVUE

**GRILLE D'ENTREVUE -
L'ACCREDITATION INTERNATIONALE
DES ECOLES DE COMMERCE**

Thème	Question principale	Questions complémentaires
Thème 1 Profil du participant	Quels sont vos rôles dans l'établissement ?	Poste principal (professeur.e, employé.e) Spécialisation/recherche Rôle administratif au sein de l'institution Nature de la participation au processus d'accréditation
Thème 2 L'accréditation de l'école	Quand est-ce que l'établissement a cherché une accréditation ?	Quels éléments ont motivé l'accréditation? (compétition internationale, admission des étudiants, marché du travail)? Qu'est-ce qui motive le choix de l'organisme d'accréditation (EQUIS vs AACSB, AMBA)?
Thème 3 Identification des acteurs	Qui a porté le dossier de l'accréditation?	Qui sont les acteurs en faveur de l'accréditation? Les acteurs contre? Y a-t-il eu des débats/négociations au sein de l'établissement ? Avec l'institution de rattachement?
Thème 4 Modifications des pratiques institutionnelles	Y a-t-il eu des modifications des pratiques de l'établissement dans le but d'obtenir l'accréditation?	Y a-t-il eu des changements dans les pratiques de l'école (engagement de personnel, modifications institutionnelles)? Quels sont les relations entre l'école et l'accréditation (visites, rapports)? Implication de l'école dans les organismes?
Thème 5 Conséquences de l'accréditation	Quels ont été les changements concrets apportés par l'obtention de l'accréditation ?	Quels ont été les changements à l'intérieur de l'école? (mission, enseignement, recherche, recrutement étudiant) Quel statut international pour l'école ? Développement de nouveaux partenariats?
Thème 6 Pertinence de l'accréditation	Est-ce que l'accréditation internationale est une bonne attestation de la qualité de l'enseignement?	Est-ce que l'accréditation suit les objectifs initiaux? Êtes-vous satisfait de l'obtention de l'accréditation? Comparaison de l'accréditation avec les autres modes d'évaluation (autres accréditations, classements) ?

ANNEXE C

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON DES ENTRETIENS RÉALISÉS

Numéro de l'entretien (N = 15)	Établissement	Poste	Retenu dans le cadre de l'étude	Commentaires
x	ESG		Non	Entretien préalable à l'obtention du certificat d'éthique
x	ESG		Non	Entretien préalable à l'obtention du certificat d'éthique
x	ESG		Non	Entretien préalable à l'obtention du certificat d'éthique
1	ESG	Professeur	Oui	
2	ESG	Professeur	Oui	
3	ESG	Professeure	Oui	
4	ESG	Professeur	Oui	
x	ESG	Professeur	Non	Entretien sans enregistrement (refus de consentement)

5	ESG	Employée	Oui	
6	ESSEC	Professeur	Oui	
7	ESSEC	Professeur	Oui	
8	ESSEC	Employée	Oui	
x	HEC Liège	Employée	Non	Entretien à distance
9	HEC Montréal	Professeur	Oui	
10	HEC Montréal	Professeur	Oui	
11	HEC Montréal	Professeur	Oui	
12	HEC Montréal	Professeur	Oui	
13	Paris Dauphine	Professeur	Oui	
14	Paris Dauphine	Professeur	Oui	Entretien conjoint
15	Paris Dauphine	Employé	Oui	

ANNEXE D

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ (CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 3476)

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3476

Date: 18-01-2021

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	Les discours sur l'accréditation : une étude de cas de la culture professionnelle dans les écoles de commerce francophones
Nom de l'étudiant:	Alexis BUREAU-THIBAUT
Programme d'études:	Maîtrise en science, technologie et société (profil avec mémoire)
Direction de recherche:	Till DUPPE

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

BIBLIOGRAPHIE

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago : University of Chicago Press.

Andrews, D., Roe, C., Tate, U. et Yallapragada, R. (1994). Perception of Business School Deans: An analysis of AACSB Accreditation Guidelines. *American Journal of Business*, 9(1), p. 25-30.

ArcelorMittal et EF Education First (2020). Unlocking human potential through learning English. Récupéré de <https://www.globalfocusmagazine.com/>

Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) (2018/2013). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Récupéré de <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards/business>

Augier, M. et March, J. G. (2011). *The Roots, Rituals, and Rethorics of Change : North American Business Schools After the Second World War*. Standford : Stanford Business Books.

Beaulieu, P. (2019). Intentional Impact from Business Schools. *EFMD Global Focus*, 13(3), p. 34-39.

Bennis, W. et O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost their Way. *Harvard Business Review*, 83(5), p. 96-104.

Biagioli, M. (2002). From Book Censorship to Academic Peer Review. *Emergences Journal for the Study of Media & Composite Cultures*, 12(1), p. 11-45.

Bieker, R. (2014). The impact of AACSB accreditation on the autonomy and costs of limited resource institutions whose missions are primarily teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(2), p. 358-74.

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boothman, B. E. C. (2000). The development of Business Education in Canada. Dans Austin, B. (éd.), *Capitalizing Knowledge : Essays on the History of Business in Canada* (p. 11-86). Toronto : University of Toronto Press.

Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), p. 91-118.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales : La production de l'idéologie dominante*, 2(2/3), p. 88-104.

Bourdieu, P. et 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, pp. 2-50.

Brink, K. E, Palmer, T. B. et Costigan, R. D. (2018). Business school learning goals: Alignment with evidence-based models and accreditation standards. *Journal of Management & Organization*, 24(4), p. 474-491.

Bryant, M. et Scherer, R. (2009). Developing an Effective Mentor-Business School Relationship in the AACSB Initial Accreditation Process. *American Journal of Business*, 24(1), p. 7-14.

Caza, P.-E. (2008, 3 mars). ESG UQAM : renouvellement de l'accréditation EQUIS. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2008/esg-uqam-renouvellement-de-laccreditation-equis>

Chapoutot, J. (2020). *Libres d'obéir : le management, du nazisme à la RFA*. Paris : Gallimard.

Chiapello, E. et Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *SAGE Publications*, 13(2), p. 185-208.

Crainer, S., et Dearlove, D. (1998). *Gravy Training: Inside the Shadowy World of Business Schools*. London: Capstone.

Cret, B. (2007). Stratégies D'établissement, Stratégies D'accréditation. *Revue Française De Gestion*, 178-179(9), p. 233-33.

Cooke, B. (2003). The Denial of Slavery in Management Studies. *Journal of Management Studies*, 40, p. 1895-1918

Crisp, A. (2020). Employer Views. *EFMD Global Focus*, 14(2), p. 17-20.

Dubois, P.-L. et Pérez, R. (2018). De l'utilité des sciences de gestion comme fondement de leur légitimité. Dans Peretti, J.-M., Plane, J.-M., Scouarnec, A. et

Thévenet, M. (éd.), *Une vision des ressources humaines sans frontières* (p. 264-273). Caen : EMS Éditions.

Dumond, E. J. et Johnson, T. W. (2013). Managing University Business Educational Quality: ISO or AACSB? *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 21(2), p. 127-144.

European Foundation for Management Development (EFMD) (2019). *EQUIS Standards & Criteria*. Récupéré de <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-guides-documents/>

Flexner, Abraham (2001/1915). Is Social Work a Profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), p. 152-165.

Freidson, Eliot (2001). *Professionalism, the Third Logic - on The Practice of Knowledge*. The University of Chicago Press.

Friedman, M. (1970, 13 septembre). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine*, p. 122-126.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.

Gauvreau, C. (2009, 2 novembre). ESG UQAM: se maintenir au top Mondial. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2009/esg-uqam-se-maintenir-au-top-mondial>

Glick, W., Tsui, A. et Davis G. (2018). The Moral Dilemma of Business Research. *BizEd*, 17(3), p. 32-37.

Goby, V. P. et Nickerson, C. (2014). Accreditation and assessment of learning in the UAE. *Quality Assurance in Education*, 22(3), p. 212-225.

Goode, W. J. (1969). The Theoretical limits of professionalization. Dans Etzioni, A. (éd.), *Professions and Semi-Professions* (p. 266-313). New York : Free Press.

Gordon, R. A. et Howell, J. E. (1987/1959). *Higher Education for Business*. New York et Londres : Garland Publishing, Inc.

Harvey, P. (2000). The Founding of the École des Hautes Études Commerciales de Montréal. Dans Austin, B. (éd.), *Capitalizing Knowledge : Essays on the History of Business in Canada*, (p. 87-100). Toronto : University of Toronto Press.

HEC Montréal (2015). *Un 3e renouvellement de l'agrément EQUIS classe HEC Montréal parmi les meilleures écoles de gestion au monde*. Récupéré de <https://www.hec.ca/nouvelles/2015/renouvellement-EQUIS.html>

HEC Montréal (2018). *AACSB renouvelle son sceau d'excellence HEC Montréal*. Récupéré de <https://www.hec.ca/nouvelles/2018/aacsb-renouvelle-son-sceau-d-excellence-hec-montreal.html>

Jackson, J.A. (ed.) (1970). *Professions and professionalization*, 3. Cambridge University Press, p. 1-17.

Kaplan, A. (2014). European management and European business schools: Insights from the history of business schools. *European Management Journal*, 32(4), p. 529-534.

Kazmi, B. A., Leca, B. et Naccache, P. (2016). Is corporate social responsibility a new spirit of capitalism? *Sage Journals*, 23(5), p. 742-762.

Keller, R. (2007). L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance : présentation d'un programme de recherche. *Éditions de la Maison des sciences de l'homme*, 120(2), p. 55-76.

Keller, R. (2011). The Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD). *Human Studies*, 34(1), p. 43-65.

Khurana, R., Nohria, N., et Penrice, D. (2005). Is Business Management a Profession? *Harvard Business School Working Knowledge*. Récupéré sur <https://hbswk.hbs.edu/>

Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: the Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton : Princeton University Press.

Khurana, R. et Nohria, N. (2008). It's time to make management a true profession. *Harvard Business Review*, 86(10), p. 70-77.

Kraaijenbrink, J. (2019). Educating for personal strength and well-being. *EFMD Global Focus*, 13(3), p. 18-21.

Koskela, L. (2017). Why is management research irrelevant? *Construction Management and Economics*, 35(1-2), p. 4-23.

Kundu, G. et Bairi, J. (2016). Strategic management and innovation: A checklist for readiness evaluation of AACSB standards. *Quality Assurance in Education*, 24(2), p. 259-277.

Lagrosen, S. O. (2017). Quality through accreditation. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3/4), p. 469-483.

Lejeune, C. et Vas, A. (2009). Organizational Culture and Effectiveness in Business Schools: A Test of the Accreditation Impact. *Journal of Management Development*, 28(8), p. 728-41.

Lemieux, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? *Société d'études soréliennes*, 25(1), p.191-212.

Locke, A. (1999). Accreditation in business education. *Quality Assurance in Education*, 7(2), p. 68-76.

Lütgens, A. (2019). Sustainable education. *EFMD Global Focus*, 19(2), p. 58-61.

McCracken, R. (2017). The case for accreditation. *EFMD Global Focus*, 11(2), p. 76-79.

McGlade, J. (1998). The big push: The export of American business education to Western Europe after the Second World War. Dans Engwall, L. et Zamagni V. (éd.), *Management education in historical perspective* (p. 50-65). Manchester : Manchester University Press.

Miles, P. M., Franklin, G., Heriot, K., Hadley, L. et Hazeldine, M. (2014). AACSB International's 2013 accreditation standards: Speculative implications for faculty and deans. *Journal of International Education in Business*, 7(2), p. 86-107.

Miles, P. M., Franklin, G., Grimmer, M. and Heriot, K. (2015). An exploratory study of the perceptions of AACSB International's 2013 Accreditation Standards. *Journal of International Education in Business*, 8(1), p. 2-17.

Mottis, N. et Thevenet, M. (2003). Faut-il faire crédit de l'accréditation? *Revue Française de Gestion*, 147(29), p. 213-218.

Nioche, J.-P. (1997). Pratique et Théorie dans l'enseignement de la gestion : une perspective historique. *Séminaire Enseignement de la Gestion (GRESUP). Les Annales de l'Ecole de Paris du Management*. Récupéré de file:///C:/Users/alexi/AppData/Local/Temp/GR200597.pdf

Osbaldeston, M. (2014). The challenges facing business school accreditation. *EFMD Global Focus*, 8(3), p. 8-12.

Oglethorpe, D. (2015). The socially responsible business school: corporate compromise or competitive advantage? *EFMD Global Focus*, 9(1), p. 52-55

Pesqueux, Y. (2003). Les accréditations des cursus de management : clonage ou amelioration qualitative? *Revue française de gestion*, 147(6), p. 201-211.

Philippart, A.-J. (2014). Going from A to E: From EPAS to EQUIS and AACSB...and from AACSB to EPA. *EFMD Global Focus*, (8)3, p. 32-34.

Power, M. (2000). The Audit Society : Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), p.111-119.

Robinson, S. (2020). Motivations: Balancing the differing needs of students. *EFMD Global Focus*, 14(1), p. 10-13.

Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York et Londres : Harper & Brothers.

Trank, C. Q. et Rynes, S. L. (2003). Who Moved Our Cheese? Reclaiming Professionalism in Business Education. *Academy of Management Learning & Education*, 2(2), p. 189-205.

Trapnell, J. E. (2007). AACSB International accreditation: The value proposition and a look to the future. *Journal of Management Development*, 26(1), p. 67-72.

Séguin, C. (2002, 8 avril). L'ESG obtient l'EQUIS. *Journal UQAM*, 28(14). Récupéré de <http://www.journal.uqam.ca/2001-2002/G2814.pdf>

Shinn, S. (2006). *On Course With Ethics*. Récupéré de <https://bized.aacsb.edu/articles/2006/september/on-course-with-ethics>.

Shinn, S. (2010). *Making an Impact*. *Bized*, 9(4), p. 26-32.

Shinn, S. (2018). Entrevue avec Robert D. Reid : The Faculty Piece. *BizEd*, 17(1), p. 21-22.

Spender, J. C. (2016). *A Brief and Non-Academic History of Management Education: Some of the people and events that have shaped business schools*. Récupéré sur

<https://bized.aacsb.edu/articles/2016/03/brief-non-academic-history-management-education>

Thomas, H. et Wilson, A. D. (2011). 'Physics Envy', Cognitive Legitimacy or Practical Relevance: Dilemmas in the Evolution of Management Research in the UK. *British Journal of Management*, 22(3), p. 443-456.

Thomas, H., Lonage, P., et Sheth, J. (2013). *The business school in the twenty-first century: Emergent challenges and new business models*. Cambridge University Press. 292 pages.

Thomas, H. et Starkey, K. (2019). What should business schools be for? *EFMD Global Focus*, 13(3), p. 40-45.

UQAM (2018). Jean-Marc Eustache, entrepreneur hors pair. *Actualités UQAM* [en ligne]. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2018/jean-marc-eustache-docteur-honorifique>

Vallas, S. P., Finlay W. et Wharton A. S. (2009). *The Sociology of Work : Structures and Inequalities*. Oxford : Oxford University Press.

Vallas, S. P. (2017). Introduction : Emerging conceptions of work, management and the labor market. Dans Vallas, S. (éd.), *Research in the Sociology of Work*, 30, p. xi-xviii. Bingley : Emerald Publishing.

Verstraete, T. (2007). À la recherche des sciences de la gestion. *Revue française de gestion*, 178-179(9/10), p. 91-105.

Willmott, H. (1995). Managing the academics: commodification and control in the development of university education in the UK. *Human Relations*, 48, p. 993-1027.

Zhao, J. et Ferran, C. (2016). Business school accreditation in the changing global marketplace: A comparative study of the agencies and their competitive strategies. *Journal of International Education in Business*, 9(1), p. 52-69.